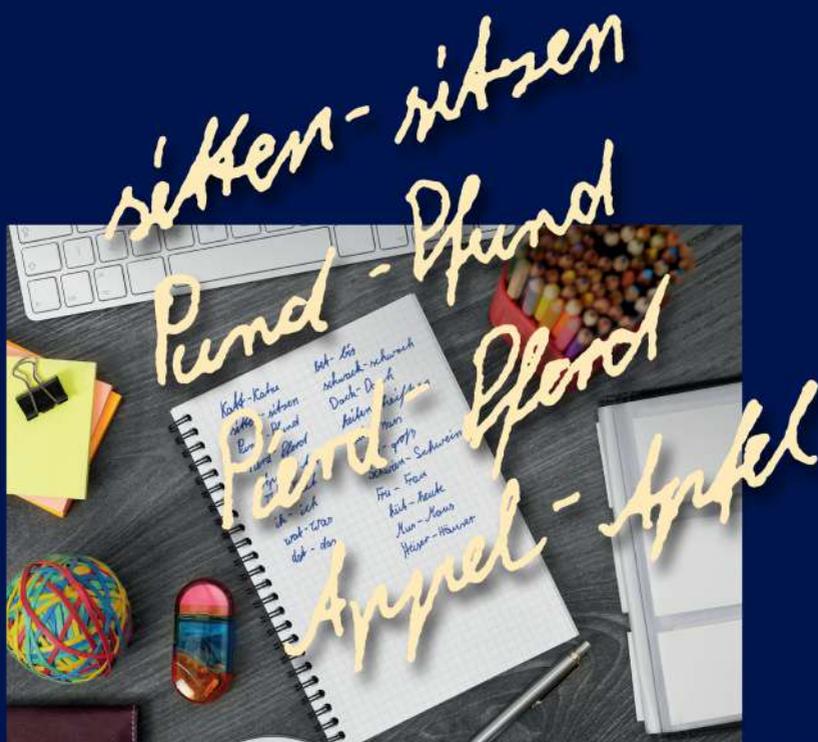


REGIONALSPRACHE UND REGIONALE KULTUR,
MECKLENBURG-VORPOMMERN IM
OSTNIEDERDEUTSCHEN KONTEXT 4

Birte Arendt / Robert Langhanke (Hrsg.)

Niederdeutschdidaktik

Grundlagen und Perspektiven
zwischen Varianz und Standardisierung



PETER LANG

Birte Arendt / Robert Langhanke (Hrsg.)

Niederdeutschdidaktik

Die Regionalsprache Niederdeutsch etabliert sich zunehmend in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Dieser Prozess wirft zahlreiche didaktische Fragen auf, die bisher weder umfassend gestellt noch konstruktiv beantwortet wurden. Die 16 interdisziplinären Beiträge dieses wegbereitenden Sammelbandes zur modernen Niederdeutschdidaktik bieten erste Antworten, indem sprachhistorische und dialektologische Verankerungen beschrieben, institutionelle Zusammenhänge geklärt, Standardisierungs- und Orthografieaspekte problematisiert sowie Lehrmaterialien und -methoden reflektiert werden. Sie ziehen Vergleiche zu anderen Sprachen und entwerfen zukünftige Arbeitsfelder der Niederdeutschvermittlung auf empirischer und theoretischer Basis. In der Summe begründen sie die wissenschaftliche Niederdeutschdidaktik, bieten Grundlagen, Ansätze und Perspektiven.

Die Herausgeber*innen

Birte Arendt ist Privatdozentin am Institut für Deutsche Philologie der Universität Greifswald und Leiterin des Kompetenzzentrums für Niederdeutschdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit bei Regional- und Minderheitensprachen v.a. in digitalen Kontexten, diskursiver und bilingualer Spracherwerb in Peer-Interaktionen sowie Sprachreflexion und Sprachkritik.

Robert Langhanke ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Er arbeitet zu verschiedenen Themenfeldern der niederdeutschen Philologie und publiziert zur norddeutschen Regionalsprachenforschung, zur älteren und neueren niederdeutschen Literatur sowie zur Niederdeutschdidaktik.

Niederdeutschdidaktik

REGIONALSPRACHE UND REGIONALE KULTUR

MECKLENBURG-VORPOMMERN IM
OSTNIEDERDEUTSCHEN KONTEXT

Herausgegeben von Birte Arendt, Andreas Bieberstedt,
Klaas-Hinrich Ehlers, Christoph Schmitt

BAND 4

Birte Arendt / Robert Langhanke (Hrsg.)

Niederdeutschdidaktik

Grundlagen und Perspektiven
zwischen Varianz und Standardisierung



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Alfried Krupp Wissenschaftskolleg
Greifswald
in Trägerschaft der Stiftung Alfried Krupp Kolleg Greifswald



UNIVERSITÄT GREIFSWALD
Wissen lockt. Seit 1456



Die Publikation dieses Bandes wurde durch die Stiftung
Alfried Krupp Kolleg Greifswald und das Kompetenzzentrum für
Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald unterstützt.

Umschlagabbildung:

© Stiftung Alfried Krupp Kolleg Greifswald

ISSN 2511-1213

ISBN 978-3-631-85645-1 (Print)

E-ISBN 978-3-631-85732-8 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-85889-9 (EPUB)

DOI 10.3726/b18929

© Birte Arendt / Robert Langhanke (Hrsg.), 2021

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative
Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Birte Arendt / Robert Langhanke

Zur Relevanz einer Niederdeutschdidaktik 9

1. Kapitel: Grundlagen: Dialektologische und sprachhistorische Perspektiven

Klaas-Hinrich Ehlers

Welches Niederdeutsch unterrichten? Ein kritischer Problemaufriss vor dem Hintergrund der jüngeren Entwicklung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern 29

André Köhncke

Grammatik des Mecklenburgisch-Vorpommerschen 61

Andreas Bieberstedt

Von „sassescher Buchsprache“ und „Lübischer Norm“. Schriftsprachliche Standardisierungsprozesse im Mittelniederdeutschen und ihre Relevanz für aktuelle Normierungsdiskurse 89

2. Kapitel: Fokussierungen: Niederdeutsche Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern

Susanne Bliemel / Mathias Hoffmann

Der Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II in Mecklenburg-Vorpommern 137

Birte Arendt

Kooperative Lehr-Lern-Aktivitäten im Niederdeutschunterricht in einer mikroanalytischen Perspektive 163

Ulrike Stern / Birte Arendt

Fremdsprachenlernen digital – neue Wege in der Niederdeutschdidaktik 197

Klaas-Hinrich Ehlers

Und wir hatten eben die Deutschlehrerin, die uns gleich mit Plattdeutsch vollgestopft hat – Zeitzeugenberichte zur Behandlung des Niederdeutschen in mecklenburgischen Schulen zwischen den 1920er und den 2000er Jahren 223

3. Kapitel: Ansätze: Niederdeutschdidaktische Perspektiven aus Norddeutschland

Andreas Bieberstedt

Niederdeutsch als Lehrvarietät. Aspekte einer Normierung des Niederdeutschen für den Unterricht am Beispiel der Orthografie 247

Robert Langhanke

Niederdeutsche Literalität als Voraus- und Zielsetzung des Unterrichtshandelns. Argumente für den parallelen Schriftspracherwerb im Hochdeutschen und im Niederdeutschen 285

Franziska Buchmann

Niederdeutsch an Schulen (in Niedersachsen) – Verschiedene Lernergruppen an einem Ort 313

Helmut H. Spiekermann / Hans-Joachim Jürgens

Unterrichtsmaterial für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen im Münsterland 351

Robert Langhanke / Marianne Ehlers / Karen Nehlsen

Paul un Emma. Ein Bericht aus der niederdeutschen Schulbuchwerkstatt ... 367

Hannah Reuter

Unterrichten ohne Norm: Niederdeutschunterricht an der Volkshochschule als *Sprachpolitik von unten* 389

4. Kapitel: Integrationen: Fremdsprachdidaktische Perspektiven

Elin Fredsted

Überlegungen zu einer Nachbarsprachendidaktik – Reflexionen am Beispiel Schlesiwigs 411

Steffi Morkötter / Melanie van Iersel

Zur Förderung von Sprachlernkompetenz durch sprachübergreifende
Aufgaben 429

Jana Schulz

Kooperative Lern- und Lehr-Methoden – auch für den
Niederdeutschunterricht 451

Birte Arendt / Robert Langhanke

(Greifswald / Flensburg)

Zur Relevanz einer Niederdeutschdidaktik

1. Ausgangspunkt

Der Sammelband basiert auf der interdisziplinären internationalen Fachtagung „Wie lehrt man die Regionalsprache Niederdeutsch? Sprach- und fremdsprachdidaktische Perspektiven“, die als Kooperation des Kompetenzzentrums für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald und der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Universität Flensburg vom 12. bis zum 13. April 2018 am Alfried Krupp Wissenschaftskolleg mit dessen großzügiger Förderung von den Bandherausgeber*innen gemeinsam mit Ulrike Stern (Universität Greifswald) ausgerichtet wurde. Auf dieser Tagung traten erstmals niederdeutsche Philolog*innen, Fachdidaktiker*innen und tätige Lehrer*innen in einen konstruktiven, aber auch kontroversen Austausch zu den Fragen einer modernen Niederdeutschvermittlung (vgl. Langhanke 2018). Dieser Band verfolgt das Ziel, die Vielfalt an Perspektiven, die auf der Tagung artikuliert wurden, zu sichern, weiterzudenken und mit dem Schwerpunkt *Standardisierung* zu fokussieren. Die folgenden Überlegungen gestalten seine Einführung.

Die Erforschung und Darstellung der älteren und neueren niederdeutschen Sprache und Literatur hat in der niederdeutschen Philologie als einem eigenständigen Teilgebiet der Germanistik eine lange Fachtradition (vgl. Stellmacher 1981; Cordes/Möhn 1983). Insbesondere das Mittelniederdeutsche, unter anderem in seiner Funktion als Verkehrssprache der Hanse, darf als gut erforschte historische Varietät gelten (vgl. u.a. Peters 2012, 2019; Bieberstedt i.d.B., Kap. 1). In jüngster Zeit wurden detaillierte sprachliche Vermessungen des regionalsprachlichen Gesamtspektrums in Norddeutschland vorgenommen; hierfür sind vornehmlich die Projekte *Sprachvariation in Norddeutschland* und *Regionalsprache.de* sowie zahlreiche Anschlussprojekte verantwortlich (vgl. Elementaler/Rosenberg 2015; Ganswindt et al. 2015). In interdisziplinären Forschungszusammenhängen, so zum Beispiel am *Zentrum für kleine und regionale Sprachen* der Universität Flensburg, wird das Niederdeutsche im Kreise anderer nichtstandardisierter Sprachen kontrastiv betrachtet. Die Arbeitsgruppe *Regionalsprache und regionale Kultur. Mecklenburg-Vorpommern im ostniederdeutschen Kontext* der Universitäten Greifswald und Rostock stellt Forschungen zum Niederdeutschen mit spezifischem Bezug zu

Mecklenburg-Vorpommern an. In den vergangenen Jahrzehnten sind darüber hinaus die sprachpolitische Förderung der niederdeutschen Sprache und die Auswirkungen dieser Bemühungen in den Fokus der Forschung geraten (vgl. Arendt 2010). Die daraus resultierenden didaktischen Fragestellungen wurden im Gegensatz zur objektsprachlichen Beschreibung des Niederdeutschen wenig beachtet und stellen ein dringendes Forschungsdesiderat dar (vgl. Langhanke 2013), da die institutionelle Implementierung des Niederdeutschen an den Kindergärten und insbesondere an den Schulen Norddeutschlands, die im nächsten Abschnitt konturiert wird, fachwissenschaftlich initiiert, begleitet und evaluiert werden muss.

Der Tagungsband widmet sich diesem Desiderat, indem auf der Grundlage der vorliegenden objektsprachlich orientierten Forschungsergebnisse Fragen zur Didaktik und zu den Methoden der Niederdeutschvermittlung mit fremdsprachdidaktischen Ansätzen gebündelt und im diskursiven Austausch aufeinander bezogen und weiterentwickelt werden. In diesen Diskurs sind zahlreiche Kolleg*innen eingebunden. Ein großer Dank gilt daher den Autor*innen des Bandes für die gute und geduldige Zusammenarbeit. Ebenso danken wir den Reihenherausgeber*innen für die Aufnahme des Tagungsbandes sowie dem Peter Lang Verlag für seine langmütige und zielführende Betreuung. Eine grundsätzliche Voraussetzung des Bandes war die Konferenzförderung durch das Alfred Krupp Wissenschaftskolleg, dessen Leiter Christian Suhm das Vorhaben engagiert begleitete, sowie die Unterstützung durch die Universität Greifswald, namentlich das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik. Auch dafür danken die Bandherausgeber*innen. Abschließend gilt besonderer Dank Ulrike Stern, die nicht nur für die Organisation der Tagung mitverantwortlich zeichnete, sondern auch gemeinsam mit Anne Hertel vom KND gewissenhaft und umsichtig das Lektorat des Bandes übernahm. Seine nähere Ausrichtung wird in den folgenden Abschnitten der Einleitung vorgestellt.

1.1 Niederdeutsch als Unterrichtsfach

Mehrere Beiträge des vorliegenden Bandes setzen sich mit dem Niederdeutschen als institutionell gesteuertem Vermittlungsgegenstand auseinander. In den Bundesländern des nordniederdeutschen und mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraums (Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) wird Niederdeutsch über unterschiedliche Formate mit dem Ziel der Sprachvermittlung, so z.B. als eigenständiges Unterrichtsfach, als Wahlpflichtfach, als Arbeitsgemeinschaft in der Nachmittagsbetreuung oder als ‚durchgängiges Unterrichtsprinzip‘, im schulischen Kontext

in wachsendem Ausmaß verankert. Diese Einbindung in unterschiedliche Bildungsinstitutionen von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule sorgt für eine neue Verlässlichkeit der institutionellen Förderung zur Sicherung des Spracherhalts, wirft aber zahlreiche inhaltliche und organisatorische Fragen auf. Die landschaftliche Heterogenität der dialektalen Sprachformen, die eine Standardisierung zunächst als unangemessen erscheinen lässt, und die Vielfalt der organisatorischen Strukturen, die bisher eine straffe Bündelung vermissen lassen, zählen zu den Herausforderungen für das Unterrichtsprojekt Niederdeutscherwerb bzw. -vermittlung.

Die wissenschaftlich fundierte Erforschung der niederdeutschdidaktischen Problemfelder *Standardisierung, Einbindung der L1-Sprache Hochdeutsch, Alter der Sprachlerner*innen, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, korpusbasierte Entwicklung von Texten und Materialien* sowie weiterer Detailthemen befindet sich noch in der Anfangsphase. Auch die dringend notwendige bundesländerübergreifende Arbeit zur Schulfachentwicklung konnte bisher kaum in Angriff genommen werden. Für diese Entwicklungsphase gestaltet der Band Anregungen und Vorschläge.

1.2 Niederdeutsch als Fremdsprache

In Mecklenburg-Vorpommern wird Niederdeutsch seit 2017 als dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe unterrichtet (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch 2017). Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein können auf grundsätzlich vergleichbare Strukturen verweisen oder bauen diese schrittweise auf. Die Vermittlung des Niederdeutschen als zweite oder dritte Fremdsprache bedeutet nicht allein die organisatorische Integration in den schulischen Alltag nach der ersten Fremdsprache Englisch und möglichen weiteren Fremdsprachen (u.a. Latein, Französisch). Vielmehr sind auch bei der Vermittlung der Regionalsprache vergleichbare fremdsprachdidaktische Perspektiven einzunehmen. Dieser Umstand erklärt sich aus den Sprachbiografien der gegenwärtigen Schüler*innengeneration in Norddeutschland und aus den sprachstrukturellen Spezifika des Niederdeutschen im Vergleich zum Hochdeutschen. So ist die niederdeutsche Sprache einer überwiegenden Anzahl der Lernenden fremd. Ihnen ist das Niederdeutsche in der Regel allenfalls über Informationen und bisweilen Sprechweisen ihrer Großeltern oder Urgroßeltern vertraut. Dieser Zustand gilt bereits seit mindestens drei Jahrzehnten und ist somit keine neue Entwicklung. Die meisten Schüler*innen hatten vor dem schulischen Niederdeutschunterricht keinen Kontakt zum Niederdeutschen und verfügen somit weder über produktive noch rezeptive Kompetenzen. Sie sind mit ihrer institu-

tionell geprägten Spracherwerbtsbiografie typische Vertreter*innen der sogenannten *new speakers* (Arendt 2021; Jaffe 2015).

Trotz enger Sprachverwandtschaft zwischen dem Niederdeutschen und dem Hochdeutschen und jahrhundertelangem Sprachkontakt, die beide das Erlernen des Niederdeutschen für Hochdeutschsprecher*innen erleichtern, bestehen auf allen sprachstrukturellen Ebenen fortgesetzt deutliche Differenzen, wie etwa die unverschobenen Plosivlaute und nicht durchgeführten Diphthongierungen auf der phonetischen, der Kasussynkretismus auf der morphologischen sowie die in der gesprochenen Sprache inzwischen sehr selten gewordene *daun/doon*-Periphrase auf der syntaktischen Ebene. Diese Differenzen verhindern eine vollständige Erschließung der niederdeutschen Sprache allein ausgehend von einer hochdeutschen Kompetenz und legitimieren die strukturierte Niederdeutschvermittlung analog zu einer weniger eng verwandten Fremdsprache.

1.3 Zielsetzung des Bandes

Ausgehend von dieser Problemstellung soll der Band eine Reflexion des sprachvermittelnden Unterrichtshandelns für die Regionalsprache Niederdeutsch anregen. Dabei beabsichtigt er eine dreifache Ergänzung bisheriger Arbeiten: Er will erstens relevante Grundlagen entfalten, zweitens Ansätze für einen modernen, spracherwerbtorientierten Niederdeutschunterricht zeigen und drittens Perspektiven für rezente sprach- und bildungspolitische Fragestellungen zum Thema bieten. Allen Beiträgen ist eine problematisierende und kritisch reflektierende Sichtweise insbesondere zum Thema *Standardisierung* inhärent.

Das Kompositum *Niederdeutschdidaktik*, also die Lehre von der Vermittlung der niederdeutschen Sprache und Literatur, führt im Grundwort *Didaktik*. Eine Niederdeutschdidaktik hat sich somit an grundlegenden didaktischen Positionen und Fragestellungen zu orientieren. Diese lassen sich durch die 9-W-Frage „Wer soll was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen?“ (Jank/Meyer 2009, 16 f.) zusammenfassen. Die Beantwortung dieser Fragen ist allein über den Austausch zwischen sprach- und literaturorientierten Fachwissenschaften, wie z.B. der Dialektologie, der Soziolinguistik oder der älteren und neueren Literaturwissenschaft, sowie einer lehr-lern-orientierten Didaktik möglich. Diese Auseinandersetzung setzte für eine Niederdeutschdidaktik erst kürzlich ein, und auch die Beiträge des Sammelbandes beantworten die neun Fragen weder vollständig noch abschließend. Sie liefern jedoch Anregungen zu den Fragen nach dem *Wer*, *Was*, *Wie* und *Wozu*. Zentral ist in zahlreichen

Beiträgen das *Was*, da mehrfach sprachstrukturelle Aspekte der Standardisierung erörtert werden.

Aus den akzentuierten Fragestellungen ergeben sich Verschränkungen, Übereinstimmungen und Abgrenzungen für den Umgang mit der Regionalsprache und ihrer Vermittlung. Der Band möchte also

- mögliche Grundlagen beschreiben,
- Perspektiven verbinden, die eher additiv atomar zu einzelnen niederdeutschdidaktischen Projekten arbeiten, und somit Bundesländer- und Institutionsgrenzen überschreiten,
- Ansätze eines interdisziplinären Dialogs anregen und somit Konzepte zur wissenschaftlich fundierten Fachentwicklung auf Basis aktueller fremdsprachdidaktischer Forschungsergebnisse entwerfen.

Adressat*innen dieser Themen sind neben Wissenschaftler*innen selbstverständlich Lehrer*innen, Referendar*innen, Fachkräfte sowie Niederdeutschstudierende.

Die Erarbeitung von Ergebnissen in den genannten Feldern ist ein dringendes Desiderat in der niederdeutschen Philologie und bietet zugleich Anknüpfungspunkte für allgemeine fremdsprachdidaktische Fragestellungen, insbesondere zur Frage einer gesteuerten Vermittlung nicht-standardisierter Sprachformen.

1.4 Rahmenthema *Standardisierung*

Fragen einer Standardisierung des Niederdeutschen werden in nahezu allen Beiträgen thematisiert. Dieses Rahmenthema verdankt sich in einem organisatorischen Sinne der Entstehung des Bandes als Ergebnis der Tagung „Wie lehrt man die Regionalsprache Niederdeutsch?“, die unter anderem zu einer Auseinandersetzung mit Fragen der Standardisierung aufrief. Eine weitere Begründung des Rahmenthemas ist seine hohe Relevanz in den einzelnen Debatten der Greifswalder Konferenz und insbesondere in ihrer Abschlussdiskussion. Zudem bestimmt das Thema auch weitere gegenwärtige Diskussionen über die Vermittlung von Regional- und Minderheitensprachen.

Um Standardisierung als roten Faden der Beiträge zu knüpfen, wurden im Vorfeld alle Beiträger*innen gebeten, sich unter anderem auch zu diesen fünf Thesen zu positionieren:

1. Jeder Niederdeutschunterricht steht vor der grundlegenden Frage, welche Varietät des Niederdeutschen zu unterrichten ist. Die rezenten unterrichtlichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten lassen eine standardisierte Form

des Niederdeutschen nahezu unerlässlich erscheinen. Damit wird der Niederdeutschunterricht einem Revitalisierungskonzept zugeordnet und vom natürlichen Wandel einer spezifischen regionalen sprechsprachlichen Form des Niederdeutschen abgegrenzt.

2. Die Entscheidung für die Vermittlung standardisierter Formen des Niederdeutschen bedeutet den Anschluss an etablierte gesteuerte Fremdspracherwerbs- und Fremdsprachvermittlungsprozesse und zugleich die Gestaltung einer ‚künstlichen‘ Lehrvarietät. Die angestrebte sprachliche Normierung des Niederdeutschen für den Unterricht eröffnet jedoch weiterhin die willkommene Möglichkeit, regionale Varianten an das Erlernte anzuschließen. Zudem müssen unterschiedliche großräumliche Normen des Niederdeutschen (z.B. Nordniederdeutsch, Mecklenburgisch-Vorpommersch, Westfälisch, Ostfälisch, Brandenburgisch) entwickelt werden, die in einem Folgeschritt weiter zu differenzieren sind, so zum Beispiel durch eine Abgrenzung des Ostfriesischen innerhalb des Nordniederdeutschen. Für diese Differenzierungen kann auch die Vitalität eines niederdeutschen Sprachraums ausschlaggebend sein.
3. Im Zuge einer Diskussion der Zuschreibungen ‚künstlich‘ oder ‚natürlich‘ zu bestimmten sprachlichen Formen des Niederdeutschen bleibt zu bedenken, dass auch die ‚künstlicheren‘, standardisierten Sprachausprägungen, auf die Sprachlerner*innen im Unterricht in der Regel zunächst treffen, um regionale Varianten ergänzt werden können. Individuelle Nachteile, die aus einem Standardisierungsansatz resultieren, lassen sich nicht ausmachen, da die schulischen Sprachlerner*innen zumeist ohne dialektale Vorkenntnisse in den Spracherwerb starten.
4. Statt den rezenten hochdeutschen Einfluss auf das Niederdeutsche auch im gesteuerten Fremdspracherwerb zusätzlich zu manifestieren, sollen ein niederdeutscher Wortschatz und eine niederdeutschspezifische Grammatik gefördert werden, die dann über die Erprobung in der Sprachwirklichkeit ebenfalls mit den Entwicklungen eines regionalen Sprachwandels im Niederdeutschen in Berührung kommen und sich entsprechend anpassen werden. Regionalspezifische und hochdeutsche Einflüsse können individuell an die erlernten Formen angeschlossen werden.
5. Das Konzept eines modernen niederdeutschen Fremdsprachenunterrichts lässt sich nur über eine Standardisierung des sprachlichen Lernstoffes erzielen.

2. Inhalte der Beiträge

Die 16 Beiträge des Bandes widmen sich den aufgeworfenen Fragen zur Niederdeutschvermittlung und der einhergehenden Standardisierung gemäß der interdisziplinären Ausrichtung der Tagung aus unterschiedlichen Perspektiven, die sich in vier Gruppen einteilen lassen:

Das erste Kapitel „Grundlagen: Dialektologische und sprachhistorische Perspektiven“ bündelt drei Aufsätze, die eine grundlegende Vorbereitung des Themas Niederdeutschdidaktik leisten.

Das zweite Kapitel „Fokussierungen: Niederdeutsche Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern“ stellt ein Bundesland ins Zentrum und beleuchtet in vier Beiträgen fachdidaktische Aspekte von der Lehrplanentwicklung bis hin zu digitalen Vermittlungsangeboten.

Das dritte Kapitel „Ansätze: Niederdeutschdidaktische Perspektiven aus Norddeutschland“ weitet die Blickrichtung auf den gesamten norddeutschen Raum aus und entfaltet über sechs Aufsätze unterschiedliche fachdidaktische Themen von der Orthografie über die Lehrwerkserstellung bis hin zur niederdeutschsprachigen *Literacy*-Entwicklung und bringt Ansätze aus vier Bundesländern ein.

Das vierte Kapitel „Integrationen: Fremdsprachdidaktische Perspektiven“ leistet über drei Aufsätze den konkreten Blick auf fremdsprachdidaktische Vermittlungsmodelle, die teilweise auch am Beispiel regionaler Sprachen, jedoch nicht am niederdeutschen Beispiel, entwickelt werden und auf die Vermittlung anderer Sprachformen übertragen werden können.

Im Detail beleuchten die Beiträge der vier Hauptkapitel die folgenden Inhalte und Fragen:

2.1 Grundlagen: Dialektologische und sprachhistorische Perspektiven

Klaas-Hinrich Ehlers thematisiert in seinem Aufsatz „*Welches Niederdeutsch unterrichten? Ein kritischer Problemaufriss vor dem Hintergrund der jüngeren Entwicklung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern*“ Folgerungen aus rezentem sprachlichem Wandel. Die niederdeutschen Mundarten Mecklenburg-Vorpommerns befinden sich spätestens seit dem 19. Jahrhundert in einem tiefgreifenden Strukturwandel. Dieser Wandel erreicht alle Strukturebenen des Dialekts und führt zunehmend zu einer Hybridisierung mit den hochdeutschen Kontaktvarietäten. Aufgrund der dynamischen und umfangreichen Sprachentwicklung divergieren die niederdeutschen Varietäten in verschiedenen Generationen kompetenter Sprecher erheblich. Angesichts dieser

diachronen Vielfalt stellt sich die Frage, welche Varietät des Niederdeutschen Gegenstand des institutionellen Sprachunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern sein sollte. Das Problem wird anhand ausgewählter Sprachmerkmale diskutiert, die einen starken diachronen Wandel erfahren haben und dennoch als typisch für die regionale Form des Niederdeutschen gelten. Die empirische Grundlage für diese Diskussion bilden Aufzeichnungen von Sprachtests zum Niederdeutschen sowie die historischen Wenker-Fragebögen des Gebiets. Die 52 aktuellen Datensätze wurden in den Jahren 2010 bis 2015 in der Region Rostock erhoben.

André Köhncke setzt sich mit der Beschreibung der „Grammatik des Mecklenburgisch-Vorpommerschen“ auseinander. Niederdeutsch wird an sechs Profilschulen in Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet. Seit 2020 kann das Abitur auf Niederdeutsch abgelegt werden. Berücksichtigt man die sinkende Zahl der L1-Sprecher*innen und die Erhebungen des Instituts für Deutsche Sprache und des Instituts für Niederdeutsche Sprache aus dem Jahr 2016 (vgl. Adler et al. 2016), so ist der relativ niedrige Prozentsatz an jungen Sprecher*innen, die Niederdeutsch verstehen, nicht unerwartet. Alle Aspekte deuten darauf hin, dass eine Darstellung der plattdeutschen Grammatik für die Vermittlung unabdingbar ist. Der Beitrag diskutiert grundsätzliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit einer standardisierten niederdeutschen Grammatik aus morphologischer, phonetisch/phonologischer, syntaktischer und textlinguistischer Sicht.

Andreas Bieberstedts Beitrag „Von ‚sassescher Buchsprache‘ und ‚Lübischer Norm‘. Schriftsprachliche Standardisierungsprozesse im Mittelniederdeutschen und ihre Relevanz für aktuelle Normierungsdiskurse“ bringt einen aufschlussreichen Einblick in die Schreibsprachgeschichte des Niederdeutschen. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die schriftlichen Varietäten des Mittelniederdeutschen. Sie erörtert deren Entwicklung vom 14. bis zum 16. Jahrhundert unter dem Aspekt eines historischen Prozesses der Sprachvereinheitlichung. Dabei soll die Frage beantwortet werden, inwieweit Tendenzen diatopischer Konvergenz, wie sie in der Sprachlandschaft Norddeutschlands und des südlichen Ostseeraums im 15. Jahrhundert zu beobachten sind, tatsächlich als frühe Stadien einer Sprachstandardisierung gewertet werden können. In diesem Zusammenhang zeigt der Aufsatz Ähnlichkeiten und Unterschiede zur heutigen Situation des geschriebenen Niederdeutschen auf und diskutiert die unterschiedlichen historischen und rezenten soziolinguistischen und kulturwissenschaftlichen Bedingungen.

2.2 Fokussierungen: Niederdeutschdidaktische Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern

Susanne Bliemel und Mathias Hoffmann stellen den „Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II in Mecklenburg-Vorpommern“ vor. Ende 2016 beantragte Mecklenburg-Vorpommern bei der Kultusministerkonferenz die Aufnahme von Niederdeutsch in die Liste der gegenseitig anerkannten länderspezifischen Fächer für die Abiturprüfung. Dies war notwendig, damit Niederdeutsch als reguläres Schulfach eingeführt und von allen Bundesländern anerkannt werden konnte. Das Erlernen der niederdeutschen Sprache wurde damit gleichwertig und blieb nicht nur ein Zusatzangebot. Grundlage des Niederdeutschunterrichts von der 7. Klasse bis zum Abitur ist ein neuer Rahmenlehrplan für das Fach Niederdeutsch, der von einer Lehrerkommission erarbeitet wurde. Dieser Rahmenlehrplan folgt modernen Definitionen und Standards für das Sprachenlernen und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Der Aufsatz stellt den Rahmenlehrplan für Niederdeutsch im Detail vor und leitet ihn aus früheren Ansätzen für den Niederdeutschunterricht in Mecklenburg-Vorpommern ab.

Birte Arendt betrachtet „Kooperative Lehr-Lern-Aktivitäten im Niederdeutschunterricht in einer mikroanalytischen Perspektive“. Die kleine Sprache Niederdeutsch etabliert sich in Norddeutschland zunehmend als Schulfach und verändert damit – ähnlich wie im Vergleichsfall anderer kleiner Sprachen – die soziolinguistische Zentrum-Peripherie-Konstellation der zu unterrichtenden (Fremd-)Sprachen in den Schulen. Der Mangel an Lehrkräften und didaktischen Materialien sowie das Fehlen einer sprachlichen Standardisierung stellt die Schüler*innen als *new speakers* vor enorme Herausforderungen. Der Beitrag untersucht, wie authentische Interaktionen zwischen Schüler*innen im Unterricht aussehen, wie letztere ihren Unterricht in kooperativen Sequenzen gestalten, welche besonderen Herausforderungen sich aus der kleinen Sprache Niederdeutsch ergeben und ob kooperatives Lernen für kleine Sprachen geeignet ist. Um diese Fragen zu beantworten, werden schülerbezogene Praktiken im Sinne von interaktiv produziertem Lern-/Lehrstoff mittels Konversationsanalyse untersucht. Der Beitrag zeigt, dass *new speakers* auch als Lehrer*innen im Unterricht agieren können, wenn bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Ulrike Stern und Birte Arendt beschreiben in ihrem Beitrag „Fremdsprachenlernen digital – neue Wege in der Niederdeutschdidaktik“, welche Herausforderungen und welche Ressourcen die Digitalisierung von Bildungsprozessen für die Niederdeutschvermittlung bringen kann. Auf der einen Seite werden

multimediale Angebote und digitale Lern-Apps euphorisch gefeiert und beinahe als Allheilmittel für die Produktion von Lernerfolgen betrachtet. Auf der anderen Seite mehren sich die Stimmen, die eine ‚digitale Entgiftung‘ auch für die Schule fordern und für ein konservativeres Lehr-Lern-Modell plädieren. Dabei ist klar, dass nur der didaktisch sinnvolle Einsatz von digital unterstützter Lehr-Lern-Software Lernprozesse, insbesondere im Fremdspracherwerb, unterstützen kann. Um dieses Potenzial für den Niederdeutschunterricht zu ermitteln, stellt der Beitrag verschiedene, auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen basierende Angebote vor.

Der Beitrag *„Und wir hatten eben die Deutschlehrerin, die uns gleich mit Plattdeutsch vollgestopft hat – Zeitzeugenberichte zur Behandlung des Niederdeutschen in mecklenburgischen Schulen zwischen den 1920er und den 2000er Jahren“* von Klaas-Hinrich Ehlers nimmt eine auch historische Perspektive auf das Thema ein. Neuere Entwicklungen in der Niederdeutschdidaktik an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern werfen die Frage auf, welche Rolle das Niederdeutsche in der Vergangenheit an mecklenburgischen Schulen spielte. Haben die Schulen bereits früher zur intergenerativen Weitergabe des Niederdeutschen beigetragen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden 90 Zeitzeugen und andere Interviewteilnehmer aus der Vorkriegs- und Nachkriegszeit zu ihren Schulerfahrungen und den Schulerfahrungen ihrer Kinder und Enkelkinder befragt. Ihre Erzählungen spiegeln drei Phasen der Entwicklung seit den 1920er Jahren wider. Bis zur Nachkriegszeit wurde vor allem der niederdeutschen Literatur in der Schule viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es folgte eine lange Phase der völligen Vernachlässigung des Niederdeutschen, an die sich seit den späten 1970er Jahren und vor allem seit 1989 eine dritte Phase anschließt, in der das Niederdeutsche über freiwillige Arbeitsgemeinschaften mehr und mehr in die mecklenburgischen Schulen zurückkehrte.

2.3 Ansätze: Niederdeutschdidaktische Perspektiven aus Norddeutschland

Der Aufsatz *„Niederdeutsch als Lehrvarietät. Aspekte einer Normierung des Niederdeutschen für den Unterricht am Beispiel der Orthografie“* von Andreas Bieberstedt diskutiert Positionen und Lösungsvorschläge der Diskussion um eine Orthografie des Niederdeutschen, die durch die Einführung des Niederdeutschen als Unterrichtsfach in mehreren norddeutschen Bundesländern an Bedeutung gewonnen hat. Wie soll ein verschriftlichtes Niederdeutsch, das in der Schule gelehrt wird und auch die sprachliche Grundlage von Schulbüchern bildet, aussehen? Um diese Frage zu beantworten, analysiert der Artikel

Schulbücher, die derzeit im Niederdeutschunterricht eingesetzt werden, und untersucht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Rechtschreibregeln. Der Vergleich soll Aufschluss über den Grad der orthografischen Standardisierung von Niederdeutsch-Lehrwerken geben. Es lassen sich mehrere Tendenzen erkennen. Dazu gehört z.B. die möglichst weitgehende Angleichung der Schreibkonventionen an die Prinzipien der hochdeutschen Rechtschreibung bei gleichzeitiger Berücksichtigung regionaler phonetischer Besonderheiten. Insgesamt zeichnet sich die Dominanz von zwei großen landschaftsorthografischen Standards ab.

Robert Langhanke diskutiert in seinem Beitrag „Niederdeutsche Literalität als Voraus- und Zielsetzung des Unterrichtshandelns. Argumente für den parallelen Schriftspracherwerb im Hochdeutschen und im Niederdeutschen“ die Notwendigkeit einer frühen schulischen Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit, die sich im besten Fall methodisch abgestimmt und zeitlich parallel zum hochdeutschen Schriftspracherwerb vollzieht. Ausgehend vom *literacy*-Konzept wird die These vertreten, dass sich eine moderne Niederdeutschvermittlung nicht allein auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen beschränken kann und darf. Vielmehr muss eine selbstbewusste niederdeutsche Schreibdidaktik das Niederdeutsche als erlernbare und im Kontext der aufgestellten Lernziele notwendige Schreibsprache begreifen, durch deren Erwerb die Sprachlerner*innen im Verlauf eines mehrjährigen Niederdeutschunterrichts eine selbständige und produktiv-kreative Schreibkompetenz im Niederdeutschen entwickeln und zur Anwendung bringen können. Das *literacy*-Konzept verweist auch auf eine zeitgemäße rezeptions- und produktionsorientierte Literaturdidaktik für das Niederdeutsche.

Franziska Buchmanns Beitrag „Niederdeutsch an Schulen (in Niedersachsen) – Verschiedene Lernergruppen an einem Ort“ beschreibt nach einem kurzen Überblick über die soziolinguistischen Rahmenbedingungen des Niederdeutschen in Niedersachsen den rechtlichen Status und die Restriktionen für das Vorhaben, Unterricht in dieser Sprache zu erteilen. Zudem wird die niedersächsische Lehrerbildung für das Niederdeutsche thematisiert. In der Gegenwart verfügen die meisten Lehrer*innen nur über passive Kenntnisse des Niederdeutschen und müssen die Sprache erst lernen, bevor sie in der Schule Unterricht erteilen können. Ein weiterer Schwerpunkt des Textes gilt der Frage, wie Niederdeutsch als Zweitsprache erworben oder als Fremdsprache erlernt wird. Diese Konstellationen werden für zwei verschiedene Lernendengruppen, zum einen Kinder und zum anderen Erwachsene, betrachtet. Für alle Gruppen muss ein besseres Verständnis für den Ablauf des Spracherwerbs und des

Sprachlernens erreicht werden. Abschließend diskutiert auch dieser Text das Problem der fehlenden Standardisierung des Niederdeutschen.

Helmut H. Spiekermann und Hans-Joachim Jürgens präsentieren und reflektieren „Unterrichtsmaterial für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen im Münsterland“. Der Niederdeutschunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist eine größere Herausforderung. Dies gilt zum einen für die Tatsache, dass Niederdeutsch – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in den offiziellen Lehrplänen des Schulfaches Deutsch über die verschiedenen Schulformen in NRW hinweg nicht erwähnt wird, sodass eine reguläre Einbindung in den Unterricht nicht möglich ist, zum anderen aber auch für die Tatsache, dass es so gut wie kein Unterrichtsmaterial gibt, das die lokalen oder regionalen Varietäten des Westfälischen fokussiert und damit für den Unterricht in NRW geeignet wäre. Der Beitrag stellt von den Autoren entwickelte Unterrichtseinheiten vor, die dabei helfen können, dieses Problem zu lösen. Zudem wird die Frage diskutiert, ob Niederdeutschunterricht auf einer standardisierten Varietät des Niederdeutschen basieren sollte. Im Falle Nordrhein-Westfalens scheint das schwer umsetzbar zu sein, wenn die standardisierte Varietät auf einer Varietät des Nordniedersächsischen basieren würde, da mangelnde Akzeptanz zu erwarten wäre. Alternativen sind zu überlegen.

Robert Langhanke, Marianne Ehlers und Karen Nehlsen beschreiben in ihrem Beitrag „*Paul un Emma*: Aus der niederdeutschen Schulbuchwerkstatt“ nach einem grundsätzlichen Aufriss zur Schulbucherstellung für das Niederdeutsche die Entstehung und Struktur zweier in Schleswig-Holstein entstandener Niederdeutschlehrwerke, die inhaltlich und sprachlich für einen Unterrichtseinsatz im gesamten nordniederdeutschen Raum konzipiert wurden. Näher erläutert und problematisiert wird das bestimmende Konzept, in den Lehrwerken eine realistische rezente Lebenswelt zu entwerfen, die sprachlich ausschließlich niederdeutsch gestaltet ist und damit die Fiktion einer niederdeutschsprachigen modernen Lebenswelt bietet. Auf diese Weise wird Niederdeutsch als bestimmende Sprache von alltäglichen Situationen qualifiziert, die den Sprachlerner*innen vertraut sind. Orthografische, lexikalische und grammatische Vereinheitlichung gehen mit diesem Konzept einher. Auch die in der Regel allein implizite Vermittlung dieser Kompetenzen im Lehrwerk wird angesprochen.

Hannah Reuters Aufsatz „Unterrichten ohne Norm: Niederdeutschunterricht an der Volkshochschule als Sprachpolitik von unten“ nimmt ein weiteres Handlungsfeld der Niederdeutschdidaktik in den Blick. Er gibt einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse einer größeren Studie der Autorin, deren Daten von 2010 bis 2014 in Sprachkursen an 27 Volkshochschulen in

ganz Norddeutschland erhoben wurden. Neben der Vielzahl aufschlussreicher Befunde, die beispielsweise den sozialen und sprachlichen Hintergrund der heterogenen Zielgruppe oder die einzelnen Unterrichtsansätze der Lehrenden betreffen, wird auch ein allgemeiner Hinweis vermittelt: Während Sprachwissenschaftler und Sprachpolitiker noch theoretisch über die Frage der Sprachnormierung diskutieren, scheinen Sprachpraktiker wie VHS-Dozenten bereits eigene Entscheidungen über sprachliche Normen getroffen zu haben und damit vermutlich auch das Normempfinden ihrer Schüler*innen zu beeinflussen.

2.4 Integrationen: Fremdsprachdidaktische Perspektiven

Elin Fredsteds „Überlegungen zu einer Nachbarsprachendidaktik – Reflexionen am Beispiel Schleswigs“ bilden den Hintergrund einer Diskussion verschiedener sprachdidaktischer Ansätze. Fremd-, Zweit-, Nachbarsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik rücken auf diese Weise vergleichend in den Blick. Im Besonderen wird gefragt, wie ein universitäres Curriculum angehende Sprachlehrer*innen auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen von Sprachschüler*innen vorbereiten kann, und welches Vorgehen am besten geeignet ist, um regionale Mehrsprachigkeit zu erhalten und zurückzugewinnen, und um gefährdete autochthone Sprachen zu vitalisieren. Der Beitrag schlägt zudem vor, zwei autochthone Sprachen (Niederdeutsch und Südjütisch) als Abkürzungen und Brücken in den Unterricht der Standardvarietäten des Dänischen bzw. des Deutschen zu integrieren.

Steffi Morkötter und Melanie van Iersel behandeln in ihrem Aufsatz „Zur Förderung von Sprachlernkompetenz durch sprachenübergreifende Aufgaben“ einen spezifischen Ansatz zur Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache. Interkomprehension ist die Kompetenz, eine Fremdsprache oder einen Dialekt zu verstehen, ohne sie formal gelernt und ohne sie in ihren natürlichen Kontexten erworben zu haben. Der Beitrag stellt Interkomprehensionsaufgaben vor und zeigt, wie Interkomprehension zur Entwicklung von Sprachlernfähigkeiten beitragen kann.

Jana Schulz bearbeitet in ihrem Beitrag ausgehend vom Sorbischen „Koooperative Lern- und Lehrmethoden – auch für den Niederdeutscherunterricht“. Das Nieder- und Obersorbische sind zwei westslawische Sprachen, die von den Sorben, einer westslawischen Minderheit in der Lausitz in Ostdeutschland, gesprochen werden. In Deutschland leben etwa 60.000 Sorben. Von der ersten Klasse bis zum Abitur besuchen alle sorbischen Kinder und Schüler Grund-, Mittel- und Oberschulen. Alle sorbischen Grundschulen sind zweisprachig. Diese Methode hat sich für beide Sprachen bewährt, da die Kinder

voneinander lernen. Für beide Sprachen gibt es muttersprachliche Lehrpläne, die das entsprechende Sprachniveau sichern. In diesem Zusammenhang haben sich kooperative Lern- und Lehrmethoden bewährt, die in den Abschnitten zum „reziproken Lesen“ und zum „Teamteaching“ näher vorgestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass diese Methoden auch auf Niederdeutsch anwendbar sind.

3. Ausblick

Die Themen der Beiträge und die Diskussionen der Tagung werfen Anschlussfragen auf, die gegenwärtig in theoretischen und praktischen Zusammenhängen bedacht werden und zu weiteren Auseinandersetzungen mit dem Thema anregen. Die in mehreren Bundesländern zunehmend feststellbare Integration eines verlässlichen Niederdeutschunterrichtsangebots an den Schulen rückt die Frage nach analogen und digitalen Lehrmaterialien, die als gedruckte Lehrwerke und digitale Lernumgebungen umgesetzt werden können, ebenso in den Vordergrund wie die Fragen nach den universitären Studiengangstrukturen in der Lehrer*innenbildung für das Niederdeutsche und nach dem schulischen Vorbereitungsdienst und den Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

In jüngster Zeit hat die Bedeutung digitaler Vermittlungskonzepte zugenommen, sodass der damit einhergehende Innovationsschub auch für die Herausforderungen einer Niederdeutschdidaktik zu nutzen ist. Ein ‚Digitalpakt Schule‘ kann über die Instrumente niederdeutsche Learning-Apps, Wörterbuch-Angebote im Netz und kreative digitale Lehr-Lern-Umgebungen auch für den Niederdeutschunterricht eine Partizipation an didaktischen Konzeptionen der unmittelbaren Gegenwart und der näheren Zukunft bedeuten, die fortgesetzt wahrgenommen und kritisch diskutiert werden müssen. Einige Aspekte dieser Entwicklung konnte bereits die von Birte Arendt und Gertrud Reershemius ausgerichtete digitale Tagung „Minority Languages in the Digital Age. Usage, Maintenance and Teaching“ im Dezember 2020 herausarbeiten (Arendt/Reershemius i.Vorb.).

Neben die Digitalisierung der Niederdeutschvermittlung tritt als weitere wichtige gegenwärtige Aufgabe die Wahrnehmung und Berücksichtigung des *beyond schoolings*. Auch außerhalb der Schule und anschließend an den schulischen Unterricht müssen gesteuerte Vermittlungsräume für das Niederdeutsche und damit diejenigen Netzwerke für die *new speakers* entstehen, die zu einer tatsächlichen Verfestigung und Verankerung von institutionell erworbenen Niederdeutschkompetenzen beitragen können. Außerhalb des Lernortes Schule müssen anknüpfend an Ausprägungen des realen Sprachlebens

kommunikative Begegnungs- und Erlebnisräume für das Niederdeutsche etabliert werden, die gleichermaßen ein soziales und ein kreatives Potenzial freisetzen. Auch diese Entwicklungen bedürfen einer didaktisch-reflektierten Begleitung und fallen somit in den Aufgabenbereich einer modernen Niederdeutschdidaktik.

Das gesteuerte Lernen des Niederdeutschen ist zudem, wie Hannah Reuter in diesem Band thematisiert, nicht allein das Ziel kindlicher und jugendlicher Sprachlerner, sondern ebenso eine Aufgabe der Erwachsenenbildung. Formen des *adult teaching* sind für das Niederdeutsche auch deswegen von erheblicher Bedeutung, weil sich sowohl Studierende als auch Lehrkräfte, die sich für die Niederdeutschvermittlung einsetzen, oftmals selbst noch in einer Spracherwerbsphase für das Niederdeutsche befinden und in diesem Prozess adäquat begleitet werden müssen. Dieser Zustand lässt sich auf andere Lebensbereiche und Arbeitsfelder, in denen das Niederdeutsche eine aktive Rolle spielt, ausweiten. Der Umstand des Spracherwerbs im Erwachsenenalter ist dabei nicht als Defizit, sondern als bestimmendes Merkmal und Herausforderung zu begreifen, die für die sprachliche Zukunft des Niederdeutschen ebenso prägend ist wie das Bemühen um seine institutionelle Verankerung in einem Bildungsweg von der Kindertagesstätte bis in die Hochschule.

Gegenüber allen diesen jüngeren Entwicklungen treten die in diesem Band diskutierten Themen jedoch nicht zurück. Sie müssen sich vielmehr dynamisch fortentwickeln. Eine wichtige anstehende Aufgabe der Niederdeutschdidaktik ist die weitere Differenzierung einzelner Teilgebiete. So sind eine niederdeutsche Sprachdidaktik und eine niederdeutsche Literaturdidaktik jeweils eigenständig auszubauen und dabei an bestehende fachdidaktische Diskurse der deutschen und der fremdsprachlichen Philologien anzuschließen.

Die Ausweitung des Themas Niederdeutsch auf verschiedene inhaltliche Lehr- und Lernphasen des schulischen Curriculums sorgt auch für eine weitergehende fachdidaktische Erfassung der unterschiedlichen Themen der niederdeutschen Philologie. Sowohl die ältere als auch die neuere niederdeutsche Literatur sind fachdidaktisch relevante Themen, und ebenso sind es die Sprachgeschichte des Niederdeutschen sowie gegenwartssprachliche Entwicklungen seiner unterschiedlichen Mundarten und ihre grammatische und orthografische Erfassung. Je höher die kombinierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Durchdringung der aufgerufenen Themen sein wird, umso größer wird auch die Akzeptanz eines gleichberechtigten Lehr- und Lernstoffes Niederdeutsch auf allen Stufen einer schulischen Laufbahn sein.

Zitierte Literatur

- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim.
- Arendt, Birte (2010): *Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik*. Berlin.
- Arendt, Birte/Reershemius, Gertrud (i. Vorb.) (Hgg.): *Autochthonous Heritage Languages in the Digital Age*. Bristol.
- Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter (1983): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Berlin.
- Elmentaler, Michael/Rosenberg, Peter (2015): *Norddeutscher Sprachatlas. Band 2: Dialektale Sprachlagen*. Unter Mitarbeit v. Liv Andresen, Klaas-Hinrich Ehlers, Robert Langhanke, Hannah Reuter u. Viola Wilcken. Hildesheim u.a.
- Ganswindt, Brigitte/Kehrein, Roland/Lameli, Alfred (2015): „Regionalsprache.de (REDE).“ In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hgg.): *Regionale Variation des Deutschen – Projekte und Perspektiven*. Berlin/Boston, 421–453.
- Jaffe, Alexandra (2015): „Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories.“ In: *International Journal of the Sociology of Language* 231, 21–44.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- Langhanke, Robert (2013): „Zweit- und Lerner Sprache Niederdeutsch – Aufgaben und Perspektiven einer renovatio linguae saxonica.“ In: Zybatow, Tanja/Harendarski, Ulf (Hgg.): *Sprechen, Denken und Empfinden*. Berlin u.a., 297–312.
- Langhanke, Robert (2018): „Tagungsbericht: Wie lehrt man die Regionalsprache Niederdeutsch? Sprach- und fremdsprachdidaktische Perspektiven, 12. bis 13. April 2018 in Greifswald.“ In: *Niederdeutsches Korrespondenzblatt* 125, 146–154.
- Peters, Robert (2012): *Mittelniederdeutsche Studien. Gesammelte Schriften 1974 bis 2003*. Hg. v. Robert Langhanke. Bielefeld.
- Peters, Robert (2019): *Mittelniederdeutsche Studien II. Ausgewählte Schriften 2004 bis 2018*. Hg. v. Christina Eichhorn-Hartmeyer, Verena Kleymann, Norbert Nagel u. Meike Tiedemann. Bielefeld.
- Stellmacher, Dieter (1981): *Niederdeutsch. Formen und Forschungen*. Tübingen.

Weitere Literatur zum Thema in Auswahl

- Andresen, Helga/Fredsted, Elin/Januschek, Franz (Hgg.) (2020): *Regionale Sprachenvielfalt. Standardisierung – Didaktisierung – Ästhetisierung*. Hildesheim/Zürich/New York.
- Arendt, Birte (2021): „A Long-Lasting CofP of New and Native Speakers—Practices, Identities of Belonging and Motives for Participation.“ In: *Languages* 6: 30. <https://doi.org/10.3390/languages6010030>.
- Arendt, Birte (2017): „Niederdeutsch als Studienfach – Formen, Entwicklungen und studentische Motivationen am Beispiel der Universität Greifswald.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Regionalsprache und regionale Kultur im Wandel. Mecklenburg-Vorpommern im ostniederdeutschen Raum*. Frankfurt/M., 279–308.
- Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.) (2017): *Regionalsprache und regionale Kultur im Wandel. Mecklenburg-Vorpommern im ostniederdeutschen Raum*. Frankfurt/M.
- Fredsted, Elin (2015): „Mündlichkeit und Schriftlichkeit.“ In: Fredsted, Elin/Langhanke, Robert/Westergaard, Astrid (Hgg.): *Modernisierung in kleinen und regionalen Sprachen*. Hildesheim/Zürich/New York, 1–31.
- Goltz, Reinhard (2007): „Kulturelle Aspekte des Niederdeutschen in der Schule. Ein Plädoyer gegen das Nischendasein.“ In: Müns, Wolfgang (Hg.): *Ehren „Nahmen hefft“ se „van dem schonen Springe, de to Suden daran Dach un Nacht lopt, wo hart it frust...“*. 100 Jahre Zeitschrift „Quickborn“. Festschrift. Hamburg, 492–521.
- Goltz, Reinhard (2009): „Niederdeutsch: vom wenig einheitlichen Profil einer bedrohten Regionalsprache.“ In: Stolz, Christel (Hg.): *Neben Deutsch. Die autochthonen Minderheiten- und Regionalsprachen Deutschlands*. Bochum, 59–86.
- Goltz, Reinhard (2014): „Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich.“ In: Nath, Cornelia (Red.): *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 17–38.
- Elmentaler, Michael/Gessinger, Joachim/Lanwer, Jens/Rosenberg, Peter/Schröder, Ingrid/Wirrer, Jan: „Sprachvariation in Norddeutschland (SiN).“ In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hgg.): *Regionale Variation des Deutschen – Projekte und Perspektiven*. Berlin/Boston, 397–424.
- Langhanke, Robert (2015): „Zum Dreiklang von Sprachforschung, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Niederdeutsche Sprache und Literatur an der Europa-Universität Flensburg.“ In: *Bevensen-Jahrbuch* 68, 40–53.

- Langhanke, Robert (2017): „Rezente und historische Standardisierungsdiskurse über das Niederdeutsche.“ In: Ahlers, Timo et al. (Hgg.): *Deutsche Dialekte in Europa. Perspektiven auf Variation, Wandel und Übergänge*. Hildesheim/Zürich/New York, 229–260.
- Langhanke, Robert (2019): „Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 142, 168–191.
- Langhanke, Robert (2020): „Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik. Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums.“ In: Hundt, Markus et al. (Hgg.): *Regiolekte – Objektive Sprachdaten und subjektive Wahrnehmung*. Tübingen, 435–459.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früherer Interkomprehension*. Tübingen.
- Rahmenplan Niederdeutsch: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 25.03.2021).
- Schulz, Jana (2015): *Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt*. Bautzen.

**1. Kapitel: Grundlagen:
Dialektologische und sprachhistorische
Perspektiven**

Klaas-Hinrich Ehlers

(Berlin)

Welches Niederdeutsch unterrichten? Ein kritischer Problemaufriss vor dem Hintergrund der jüngeren Entwicklung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern

Abstract: Low German in the region of Mecklenburg-Western Pomerania is undergoing a deep structural change, at least since the 19th century. This change reaches all structural layers of the dialect and results increasingly in hybridization with the High German contact varieties. Due to the fast and extensive language development, the Low German varieties diverge considerably in different generations of competent speakers.

In the face of this diachronic diversity the question raises *which* variety of Low German should be the subject of institutional language teaching in Mecklenburg-Western Pomerania. The problem is discussed with regard to selected language features which underwent strong diachronic change and which nevertheless are still considered as typical for the regional form of Low German. The empirical basis for this discussion are recordings of language tests in Low German and the historical documents of the so called 'Wenker'-questionnaires. The recordings were made with 52 testimonies in the years 2010 to 2015 in the region of the town Rostock.

1. Einleitung: Niederdeutschdidaktik und Standardisierung

Alle Bestrebungen, das Niederdeutsche im institutionellen Rahmen gesteuert zu vermitteln, stehen, so heißt es in der Einleitung der Herausgeber dieses Bandes, „vor der grundlegenden Frage, welche Varietät des Niederdeutschen zu unterrichten wäre.“ Diese Problemstellung ist Folge der Tatsache, dass das Niederdeutsche in seiner Geschichte nie einen halbwegs abgeschlossenen Prozess der Standardisierung (vgl. dazu auch Bieberstedt i.d.B., Kap. 1) durchlaufen hat und damit auch heute nur in einer variationsbreiten Fülle von lokalen Dialekten vorliegt, die sich überdies in mehrere großräumige Dialektverbände angliedern. Für einen gesteuerten Niederdeutschunterricht scheint eine

Standardisierung des Gegenstandes aber zumindest als „ein Hilfskonstrukt“¹ unverzichtbar (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.; Arendt i.d.B.),

mit dem Ausbau gesteuerter L2-Varietäten für den Bildungskontext [muss sich] zumindest unerschwerlich eine Standardisierung des Niederdeutschen verbinden [...], indem bestimmte grammatische Formen und Regeln als konstituierend für einen niederdeutschen Sprachgebrauch begriffen werden und daher erlernt und angewendet werden müssen. (Langhanke 2013, 308)

Abgesehen von unterrichtspraktischen Notwendigkeiten, durch die Sprachvermittler und Lehrbuchkommissionen unweigerlich zu „im Zweifelsfall auch unfreiwillig normsetzenden Instanzen“ (Langhanke 2017, 248) werden, wird die Herausbildung und Etablierung einer Standardvarietät vielfach auch als eine zentrale Voraussetzung für den langfristigen Erhalt von in ihrem Bestand bedrohten Minderheitensprachen angesehen,² zu denen heute auch das Niederdeutsche gerechnet werden muss.

In der gegebenen sprachgeschichtlichen Situation bieten sich für die Standardisierung des Niederdeutschen grundsätzlich drei verschiedene sprachplanerische bzw. sprachdidaktische Wege an:

1. Die sprachplanerisch gestützte Herausbildung einer überregionalen Ausgleichsvarietät, die dann im ganzen norddeutschen Raum einheitlich unterrichtet würde.
2. Die Aufwertung einer existierenden regionalen Varietät des Niederdeutschen zur überregionalen Standardvarietät, die gleichfalls im gesamten niederdeutschen Raum einheitlich vermittelt würde. Eine derartige Entwicklung ist mit der starken Mediendominanz des Nordniederdeutschen und seiner Kodifizierung in den sehr populären Nachschlagewerken der *Fehrs-Gilde* heute „bereits weiter fortgeschritten, als es bisweilen erscheinen mag“ (Langhanke 2013, 310).³

1 „Im Kontext eines sprachvermittelnden Unterrichts erscheint [die Standardisierung] vornehmlich als ein Hilfskonstrukt, denn der Bildungsauftrag lautet nicht, dass eine niederdeutsche Standardsprache entwickelt und erhalten werden möge, sondern dass das Niederdeutsche vermittelt werden solle [...]“ (Langhanke 2017, 251).

2 Fishman (1991, 349), nur ‚große‘, ungefährdete Sprachen wie das Englische könnten demnach „get away without a single overarching standard“.

3 Das zweisprachige Wörterbuch (Kahl/Thies 2007) und die niederdeutsche Grammatik (Thies 2011) der *Fehrs-Gilde* können „zunehmend mit der Bedeutung der Publikationen des Duden-Verlags für die standarddeutschen Sprachregeln verglichen werden.“ (Langhanke 2013, 309).

3. Der parallele Ausbau mehrerer großräumiger Standardvarietäten des Niederdeutschen, die jeweils nur in den Regionen der entsprechenden niederdeutschen Dialektverbände (Westfälisch, Ostfälisch usw.) im Sprachunterricht vermittelt würden.

Die Vor- und Nachteile dieser drei Standardisierungswege können hier nicht im Einzelnen gegeneinander abgewogen und ihre Umsetzbarkeit nicht näher diskutiert werden. Ich möchte nur einige Argumente anführen, die meiner Ansicht nach am ehesten für den dritten Weg der Standardisierung sprechen: Die „Minimierung der Sprachvariation“ (Stellmacher 2017, 42),⁴ mit der jeder Standardisierungsprozess notwendig einhergeht, wäre bei der Etablierung mehrerer Regionalstandards weniger umfassend. Aus der historisch überlieferten Variantenvielfalt könnten zumindest die großräumig verbreiteten Varianten schulisch weiter tradiert werden. Damit wäre auch der strukturelle Abstand zwischen der gesteuert vermittelten regionalniederdeutschen Standardvarietät gegenüber den noch ungesteuert erworbenen und im Kommunikationsumfeld vor Ort genutzten lokalen Varietäten des Niederdeutschen weniger groß als bei der Setzung einer einheitlichen, überregionalen Niederdeutschnorm. Es wäre dementsprechend zu erwarten, dass ein regionales Standardniederdeutsch von der einheimischen Sprechergemeinschaft eher als authentisch und die zukünftigen Niederdeutsch-Lerner eher als legitime Sprecher akzeptiert würden, als dies bei einem überregional normierten Niederdeutsch der Fall wäre. Anschauliche Beispiele dafür, dass das überregionale bzw. nordniederdeutsch geprägte Medienplatt von Niederdeutschsprechern in Vorpommern strikt als fremd und falsch abgelehnt wird, dokumentiert und analysiert Arendt (2010, 159–162). Die Ablehnung von nichtlokalen, standardisierten (Lerner-)Varietäten durch die verbliebenen Sprecher im ungesteuerten Kommunikationsumfeld kann die sprachdidaktischen Bemühungen um Spracherhalt nicht nur im Niederdeutschen unterminieren, sondern ist geradezu typisch für die Resistenz von Sprechern gefährdeter Minderheitensprachen gegen spracherhaltene Maßnahmen.⁵

4 “The chief linguistic consequence of standardization is a tendency to structural uniformity in a language, i.e., variability is resisted and suppressed by stigmatization of nonstandard variants.” (Milroy/Milroy 1997, 52).

5 “There appears an obvious attempt in many situations of linguistic minoritization for the remaining traditional speakers of the language to control and regulate the minority linguistic market through notions of authenticity and legitimacy.” (Hornsby 2015, 62). Dass die rigorosen Konzeptionen von Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit, die insbesondere die älteren hochkompetenten Sprecher des Niederdeutschen in

Schließlich ist die für alle Standardvarietäten typische Ortsentbindung im Falle einer parallelen Etablierung mehrerer regionalniederdeutscher Standards nicht derart rigoros, dass sich an die vermittelten Lernervarietäten nicht identifikatorische und andere sozialsymbolische Funktionen anlagern könnten, die für ihre langfristige Übernahme in den kommunikativen Gebrauch vor Ort eine wichtige Voraussetzung wären.⁶

Diese Argumente können meiner Ansicht nach das Plädoyer der Herausgeber stützen, für die anstehende Entwicklung einer niederdeutschen Fremdsprachendidaktik „unterschiedliche großräumliche Normen des Niederdeutschen (Nordniederdeutsch, Mecklenburgisch-Vorpommersch, Westfälisch, Ostfälisch, Brandenburgisch)“⁷ zu entwickeln, also für die in großräumige Dialektverbände gegliederte niederdeutsche Sprachlandschaft den Weg des „multi-centrism without an overarching, unifying standard“⁸ zu gehen. Sprachdidaktische Leitlinie könnte demnach sein: *Vor Ort sollte ein normiertes Niederdeutsch unterrichtet werden, das der dialektalen Sprachwirklichkeit in der jeweiligen Region möglichst nahekommt.* Für die sprachplanerische und sprachdidaktische Etablierung „mehrerer regionaler Ausgleichsvarietäten des Niederdeutschen“ (Langhanke 2013, 306) scheint das föderale Bildungssystem der Bundesrepublik sehr gute Voraussetzungen zu bieten.

Aber die Problematik, an welcher Leitvarietät des Niederdeutschen sich die regionale Sprachplanung und Sprachdidaktik orientieren sollten, wird mit der Herausbildung mehrerer niederdeutscher Regionalstandards zwar vielleicht etwas entschärft, aber nicht grundsätzlich gelöst. Die Fragestellung würde letztlich nur von der überregionalen Ebene auf die Ebene der Varietätenvielfalt

Vorpommern geltend machen, letztlich sprachverhindernd wirken, zeigt im Detail schon Arendt (2010, 155–216).

- 6 “Standardized language – such as that taught to pupils in some immersion programmes – is the opposite of local; it is the language from ‚nowhere‘, and does not allow the speaker to be localized in any meaningful sense, which in turn leads to the question of their authenticity as a speaker of a minority language.” (Hornsby 2015, 14).
- 7 Vgl. die Einleitung zu diesem Band. Ähnlich setzt sich auch Elmentaler (2009, 359) für „die Definition dialektaler Normen von regionaler Reichweite [ein], die als Grundlage für die Erstellung von Lehrwerken für den Niederdeutsch-Unterricht dienen können.“
- 8 “The hostility, opposition, fractionization and patternd evasion that result from unwanted standards exact a price which is far greater, both in morale and in actual language use, than the price exacted by multicentrism without an overarching, unifying standard.” (Fishman 1991, 345).

innerhalb einzelner Regionen verschoben. Die mit der Standardisierung verbundenen Probleme der Variantenminimierung, der strittigen Akzeptanz der Standardvarietät in der Bevölkerung, der normierenden Ortsentbindung und der fraglichen Kommunikationsfunktion der Lernervarietäten kehren letztlich auf regionaler Ebene wieder. Selbst das dialektgeografisch vergleichsweise einheitliche Mecklenburgisch-Vorpommersche weist eine zum Teil erhebliche areale Binnendifferenzierung auf, die einer einheitlichen Normierung zunächst entgegensteht. Dabei hätten es eine regionale Sprachdidaktik und Sprachplanung, die sich möglichst eng an der regionalen Sprachwirklichkeit in Mecklenburg-Vorpommern orientieren wollten, nicht nur mit der diatopischen Varianz des Niederdeutschen in der Region zu tun (vgl. Köhncke i.d.B.). Das mecklenburgisch-vorpommersche Niederdeutsch unterliegt spätestens seit dem 19. Jahrhundert einem tiefgreifenden Sprachwandel, der alle Sprachebenen mehr oder weniger stark erfasst. Die niederdeutsche Sprachwirklichkeit unter den verbliebenen dialektkompetenten Menschen in Mecklenburg-Vorpommern ist durch den schnellen Sprachwandel sehr heterogen geworden, und das Niederdeutsche hat dort überdies einige seiner ehemaligen regionalen Spezifika eingebüßt. Auch angesichts dieser diachronen Varianz des regionalen Niederdeutsch stellt sich die Frage, *welches* Niederdeutsch Gegenstand eines gesteuerten Sprachunterrichts in der Region sein könnte.

Ich werde an einigen ausgewählten Beispielen zeigen, welche Schwierigkeiten sich aus dieser diachronen Situation für eine Didaktik bzw. für die damit verbundene Normierung des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch ergeben. Ich stütze mich dabei auf Teilergebnisse meiner Untersuchung zur Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg (Ehlers 2018). Mein Beitrag ist dabei nur ein exemplarischer Problemaufriss und kann keine endgültigen Problemlösungen bieten.

2. Empirische Grundlage der Untersuchung

Bevor ich einige Befunde meiner sprachgeschichtlichen Studie vorstelle und als Fallbeispiele für die Problemstellung meines Beitrags diskutiere, möchte ich in aller Kürze die Datengrundlage meiner Untersuchung zum Niederdeutschen darstellen. Ich habe diese Untersuchung in Rostock, in der etwa 25 Kilometer südlich davon gelegenen Kleinstadt Schwaan sowie in den westlich benachbarten, dörflichen Gemeinden Satow und Jürgenshagen und im kleinen Ostseebad Nienhagen durchgeführt. Für meine Untersuchung habe ich mir bewusst ein kleines Erhebungsgebiet im Norden Mecklenburgs ausgesucht, denn es geht

mir bei der Studie nicht um die diatopische Varianz der regionalen Varietäten, sondern um ihre soziale und diachrone Varianz. Das Erhebungsgebiet sollte dabei Erhebungsorte unterschiedlicher Größe bzw. unterschiedlicher Urbanitätsgrade umfassen, denn es war zu überprüfen, ob die soziale Struktur des Lebensumfeldes meiner Gewährspersonen Einfluss auf die Entwicklung des Sprachgebrauchs in der Region hat. Die Region Rostock und Umgebung bot sich für meine Untersuchung außerdem an, weil im Süden dieser Region, im ehemaligen Kreis Güstrow, der Anteil der nach dem Zweiten Weltkrieg immigrierten Flüchtlinge und Vertriebenen mit über 58 % der Bevölkerung 1946 überhaupt am höchsten war.⁹ Ohne eine Einbeziehung der massiven Zuwanderung von Flüchtlingen und Vertriebenen, die 1945/1946 insbesondere in Norddeutschland angesiedelt wurden, ist eine norddeutsche Sprachgeschichte schlicht realitätsfremd.

In den genannten Ortschaften habe ich in den Jahren 2010 – 2015 mit insgesamt 90 Gewährspersonen Tonaufnahmen aufgezeichnet. Bei diesen Personen handelt es sich um Angehörige von Familien Alteingesessener und um Angehörige von Familien Vertriebener, die aus den mittel- und oberdeutschen Vertreibungsgebieten zugewandert sind. Meine Probanden stammen dabei entweder aus der Vorkriegsgeneration, sind also 1939 und früher geboren worden, oder sie gehören der Nachkriegsgeneration an, die in den 1950er und 1960er Jahren geboren wurde. Die Gesamtstichprobe meiner Untersuchung ist trotz ihrer Größe nicht repräsentativ für die Bevölkerung im Untersuchungsgebiet, vor allem deshalb nicht, weil sie keine nach 1969 geborenen Personen umfasst. Für die beiden ältesten Altersgruppen der Bevölkerung ist die Stichprobe aber sozial so weit ausdifferenziert, dass sie wohl wesentliche Facetten ihres Sprachgebrauchs in der Region abbilden kann.

Mit diesen 90 Personen habe ich in der Regel jeweils ein narratives Interview zur Biografie und ein sprachbiografisches Leitfadenterview geführt. Außerdem habe ich mit den Probanden einige Sprachtests durchgeführt. Dabei sollten sie unter anderem auch die sogenannten Wenkersätze in das Niederdeutsche oder in den jeweiligen Herkunftsdiakkt der Zuwanderer übersetzen. Wenn die Zeit reichte, wurden zusätzlich kurze freie Dialekterzählungen der Probanden aufgezeichnet. Das Korpus von eigenen Aufnahmen habe ich um historische Tonaufzeichnungen aus der Untersuchungsregion und um

9 Vgl. die Zahlenübersicht zu den Städten und Kreisen in Mecklenburg-Vorpommern im April 1946 in Kossert (2008, 197).

25 historische Wenkerbögen von dort erweitert, die Georg Wenker 1880 von Volksschullehrern hatte ausfüllen lassen.¹⁰

Für die Analyse des Niederdeutschen lege ich im Folgenden in erster Linie die mündlichen niederdeutschen Übersetzungen der hochdeutschen Wenker-sätze zugrunde. Diese hochdeutschen Satzvorlagen habe ich den Gewährspersonen im Interviewverlauf in schriftlicher Form ausgehändigt und außerdem Satz für Satz vorgelesen. Die Probanden sollten diese Sätze dann spontan in das Niederdeutsch übersetzen, das sie für ortsüblich halten. Über die Vor- und Nachteile der Wenkerübersetzungen als Erhebungsverfahren ist bereits vielfach diskutiert worden.¹¹ Selbstverständlich kann mit ihnen kein spontansprachlicher Dialekt erhoben werden. Erhoben wird stattdessen das „intendierte Niederdeutsch“ der Probanden, das ihre Auffassung von der ortsüblichen Norm des Niederdeutschen erfasst. Um die Belegzahlen für regionalspezifische Merkmale des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern zu erhöhen, habe ich die 40 hochdeutschen Sätze, die Georg Wenker 1880 für seine Fragebogenerhebung genutzt hat, um fünf weitere Sätze ergänzt. Die zusätzlichen Vorlagesätze sind so konstruiert, dass in ihren niederdeutschen Übersetzungen typisch mecklenburgische Merkmale wie die Hiattilgung oder die Vokalhebung vor *r* in besonderer Dichte zu erwarten waren. Die Ergebnisse meiner Übersetzungstests wurden sodann mit verfügbaren historischen Sprachaufnahmen der 1930er, 1960er und 1990er Jahre aus der Region abgeglichen und in Bezug zu den Befunden aus den 25 historische Wenkerbögen von dort gesetzt.

Für die diachronische Analyse des Niederdeutschen in der Untersuchungsregion kamen natürlich nur die dialektkompetentesten Probanden in Frage. Ich habe aus der Gesamtstichprobe demnach ein Teilsample herausgefiltert, das die dialektkompetentesten Personen der jeweiligen Bevölkerungsgruppen und Alterskohorten umfasst. Die Niederdeutschkompetenz wurde dabei nicht nur über subjektive Selbsteinschätzungen der Probanden ermittelt, sondern zudem mit einem merkmalgestützten Verfahren objektiviert. Dabei habe ich die Wenkerübersetzungen meiner Probanden merkmalsbezogen mit den Wenkerübersetzungen von zehn alteingesessenen Referenzpersonen der Vorkriegsgeneration abgeglichen, die das Hochdeutsche erst in der Schule gelernt haben und bis heute im Alltag wenigstens gelegentlich niederdeutsch sprechen. Nur

10 Die ausgefüllten Fragebögen dieser umfassenden dialektgeografischen Erhebung sind vollständig in digitalisierter Form einzusehen unter www.regionalsprache.de/Wenkerbogen/Katalog.aspx (Stand: 25.09.2018).

11 Vgl. dazu z.B. Lenz (2004).

wer in seinen eigenen Wenkerübersetzungen zu mindestens 85 % die Merkmale realisierte, bei denen diese zehn ‚Referenz-Niederdeutschen‘ der Vorkriegsgeneration in ihren Übersetzungen völlig übereinstimmten, wurde ins Teilsample aufgenommen. Die Teilstichprobe der dialektkompetentesten Gewährspersonen umfasst insgesamt 52 Probanden, die sich in ungleichen Zahlenverhältnissen wie folgt über die Bevölkerungsgruppen verteilen: In der Teilstichprobe stehen sich 24 Alteingesessene der Vorkriegsgeneration und 13 Vertriebene der Vorkriegsgeneration gegenüber. Neun Personen aus alteingesessenen Familien und sechs Nachkommen von mindestens einem vertriebenen Elternteil wurden als Vertreter der Nachkriegsgeneration in die Stichprobe der niederdeutschkompetentesten Probanden einbezogen.¹²

Es ist im Zusammenhang der Problemstellung dieses Beitrags zu unterstreichen, dass die 52 dialektkompetentesten Probanden meines Samples einen Ausschnitt der letzten Altersgruppen repräsentieren, die das Niederdeutsche noch völlig ungesteuert in der intergenerationellen Tradierung in den Familien, in der Nachbarschaft oder am Arbeitsplatz erworben haben. Die Vorkriegsgeneration der Alteingesessenen hat das Niederdeutsche vielfach noch als vorschulische Erstsprache gelernt und auch nach dem Krieg noch langjährig wenigstens im Bereich der Nähekommunikation benutzt bzw. spricht in Einzelfällen bis heute alltäglich niederdeutsch. Die als Schulkinder, Jugendliche und junge Erwachsene zugewanderten Vertriebenen haben das Niederdeutsche nach 1945/1946 ebenfalls in ihrem mecklenburgischen Sprachumfeld gelernt und verwendet (zum Teil ebenfalls bis heute). Auch die Nachkriegsgeneration der kompetentesten Probanden hat ihre Sprachkompetenz meist noch völlig ungesteuert in ihrem kindlichen Sprachalltag der 1950er und 1960er Jahre erworben. Die Gewährspersonen dieser Alterskohorte haben das Niederdeutsche später aber nur sehr selten auch aktiv gebraucht. Natürlich geht der zurückgehende Gebrauch des Niederdeutschen mit einer unsicher werdenden Kompetenz einher. Ich möchte aber noch einmal hervorheben, dass die dialektkompetentesten Angehörigen der Nachkriegsgeneration mehr oder weniger als letzte eine ungesteuert in alltäglichen Kommunikationszusammenhängen tradierte Entwicklung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern repräsentieren. Spätere Generationen haben das Niederdeutsche nur noch in sehr seltenen Fällen in ihrem kommunikativen Umfeld erlernen können, für sie spielt – wenn überhaupt noch aktive Sprachkompetenzen erworben

12 Die empirische Grundlage meiner Untersuchung zum mecklenburgischen Niederdeutsch stelle ich detailliert in Ehlers (2018, 79–92) dar.

werden – die gesteuerte Sprachvermittlung in Bildungseinrichtungen eine immer größere Rolle. Mit der gezielten institutionellen Vermittlung des Dialekts aber wird „ein neues Kapitel in der Sprachgeschichte des Niederdeutschen auf[ge]schlagen“ (Langhanke 2013, 310). Meine empirische Untersuchung am intendierten Niederdeutsch der dialektdeutschkompetentesten Probanden aus der Vorkriegsgeneration und der Nachkriegsgeneration der Bevölkerung vermittelt also einen tiefen Einblick in die letzten Kapitel eines ungesteuert verlaufenden Sprachwandels in Mecklenburg.

3. Konstruiertes Neu-Niederdeutsch und veraltete Formen: kodifiziert in Nachschlagewerken und Lehrbüchern

3.1 *Fiernsehen oder fernsehen?*

In einem ersten Schritt möchte ich beispielhaft einige Ergebnisse meiner Sprachtests mit den Einträgen von Wörterbüchern und Lehrwerken abgleichen. Gerade Wörterbücher setzen mit der Selektion und Kategorisierung von Lexemvarianten (*regional*, *veraltet* usw.) durch ihre Bedeutungsangaben und auch durch ihre Schreibweise sprachliche Normen. Insbesondere die Nachschlagewerke, die am Markt weit verbreitet sind, die in sprachlichen Zweifelsfällen häufig zu Rate gezogen oder gar von Bildungsinstitutionen als Richtlinien empfohlen werden, tragen zur Kodifizierung eines sprachlichen Standards bei (Ammon 2005, 34–35). Es gibt zumindest in einzelnen Regionen der niederdeutschen Sprachlandschaft schon seit längerem Ansätze einer solchen Kodifizierung, die sich in populären Wörterbüchern, Grammatiken oder Lehrwerken des Niederdeutschen manifestieren und sich meist auf einen regionalen niederdeutschen Standard beziehen. Es liegt nahe, dass der institutionelle Niederdeutschunterricht vor Ort derartige regionale ‚Standard-Werke‘ als Unterrichtsgrundlage heranzieht. In Mecklenburg-Vorpommern hat sich insbesondere Renate Herrmann-Winter um die Kodifizierung einer regionalen niederdeutschen Norm verdient gemacht. Zu nennen ist ihr zweibändiges plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch und seit 2006 auch ihr *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche* der Region.¹³ Die siebte bzw. vierte Auflage der beiden Wörterbuchbände und die mittlerweile zweite Auflage des *Lernbuchs* belegen, dass diese Werke weite Verbreitung in der Bevölkerung haben und für

13 Herrmann-Winter (1999), Herrmann-Winter (2003), Herrmann-Winter (2006).

die Standardisierung des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch sicher eine ganz entscheidende Rolle spielen.¹⁴

Aber es zeigt sich, dass das kodifizierte Niederdeutsch dieser oder anderer Nachschlagewerke nicht verlässlich die regionale Sprachwirklichkeit abbildet, die sich im Sprachgebrauch und in den Spracheinstellungen gegenwärtiger Sprecher manifestieren. Ich veranschauliche dies an einem Beispiel aus dem Wortschatz der modernen Alltagskultur und Alltagstechnik, für den es naturgemäß keine altdialektale Lexik geben kann. Die Bildung von Bezeichnungen für Gegenstände der modernen Sachkultur ist ja eine besondere Herausforderung für die Entwicklung eines Dialekts. Als niederdeutsche Entsprechungen für das hochdeutsche Wort „fernsehen“ bietet das *Neue hochdeutsch-niederdeutsche Wörterbuch* von Herrmann-Winter „*Fiernseh kieken* ♦ *Syn[onym] Billerradio kieken, wietkieken*“ an (Herrmann-Winter 2003, 83–84). Hier werden geradezu bemüht hochdeutschferne Übersetzungen auf überwiegend niederdeutscher Wortbasis vorgeschlagen.¹⁵ Wo dabei Elemente des hochdeutschen Ausgangskompositums ins Niederdeutsche übernommen werden, sind sie dem mecklenburgisch-vorpommerschen Basisdialekt lautlich partiell angepasst: *fernseh* > *fiernseh*. Im niederdeutsch-hochdeutschen Teilband des Wörterbuchs wird diese phonetische Adaption noch konsequenter durchgeführt. Hier ist im entsprechenden niederdeutschen Worteintrag nicht nur die mecklenburgische Vokalhebung vor *r*, sondern auch die Diphthongierung des Langvokals durchgeführt: „*Fiernseihen*“.¹⁶ *Fiernsehen* und mehr noch *fiernseihen* sind also über regionalspezifische Lautkorrespondenzregeln recht plausibel aus dem Hochdeutschen abgeleitet. Besonders das Wort *fiernseihen* könnte grundsätzlich als ein guter Kandidat für ein regelhaft gebildetes, spezifisch mecklenburgisch-vorpommersches Wort gelten.

14 Der Rahmenplan für den Niederdeutschunterricht in Mecklenburg-Vorpommern spricht explizit davon, das Mecklenburg-Vorpommersche sei „weitgehend einheitlich im gesamten Bundesland und durch Renate Herrmann-Winters Wörterbücher kodifiziert.“ (Niederdeutsch Rahmenplan 2017, 5). Für den Schulunterricht werden die Orthografierregeln der Wörterbücher von Herrmann-Winter verbindlich zugrunde gelegt (ebd., 25, 31, 52).

15 Ähnlich bringt das Wörterbuch für „Fernsehapparat“ die niederdeutschen Entsprechungen „*Fiernseher* [...] *Syn. Kiekschapp n., Flimmerkist f., Rühr f., Glotz f.*“ (Herrmann-Winter 2003, 83).

16 Herrmann-Winter (1999, 86). Ebenso schreibt ihr *Lernbuch*, „fiernseihen“ als niederdeutsches Äquivalent zu *fernsehen* fest, Herrmann-Winter (2006, 219).

Das Problem an diesem Lexikoneintrag ist freilich, dass das Wort von den meisten niederdeutschkompetenten Sprechern meiner Untersuchungsstichprobe offensichtlich gar nicht verwendet und auch nicht als niederdeutsches Wort akzeptiert wird. Von den insgesamt 47 Gewährspersonen, die in meinen Übersetzungstests die Satzvorlage „*Fernsehen ist eine gute Sache, hat meine liebe Oma immer gesagt*“, ins Niederdeutsche übersetzt haben, übertrugen 74,5 % – also knapp drei Viertel – das Wort *fernsehen* völlig übereinstimmend mit dem hochdeutschen Standard oder mit leicht regiolektaler Lautung (*fäänsahn*) ins Niederdeutsche. Auch die Vorkriegsgeneration der Alteingesessenen wählte in 71,4 % der Fälle ein standardidentisches *fernsehen*. Die von Herrmann-Winter kodifizierte Wortvariante *fiernseihen* verwendeten überhaupt nur zwei der 47 Personen (4,3 %). Insgesamt wurden nur von zwölf Personen Wortvarianten gewählt, die vom hochdeutschen Ausgangswort phonetisch abgeleitet und/oder auf niederdeutscher Lexembasis übersetzt wurden: viermal *fernsehkieken*, viermal *fernseihen* und je zweimal *fiernkieken* und *fiernseihen*. Übersetzungsvarianten wie *Billerradio kieken* oder *wietkieken* wählten die Probanden gar nicht.

Ein 1928 geborener Alteingesessener, der vorschulisch monolingual niederdeutsch aufgewachsen ist, übersetzte *fernsehen* ebenfalls spontan mit *fernsehen* und kommentierte anschließend: „Das Wort *fernsehen* kann ich eben nicht in Platt übersetzen.“ Als ich ihm daraufhin die Wortvariante *fiernseihen* vorschlug, meinte er:

‚Fiernseihen‘. Ja, aber das ist ein Begriff, den man ... der im Plattdeutschen nicht auf ... nicht aus dem Plattdeutschen stammt. Das ist Un[sinn?]. Ich kann es Ich Es liegt mir nicht auf der Zunge, dass ich jetzt ‚Fiernseihen‘ sage.¹⁷

Anders als die Wortkodifizierungen von Herrmann-Winter nahelegen, ist vielmehr die lautidentische Übernahme aus dem Standarddeutschen das weitaus üblichste Verfahren, das hochdeutsche Wort *fernsehen* ins ortsübliche Niederdeutsch zu integrieren. Die Wortvarianten *fiernsehen* oder *fiernseihen* mögen phonetisch regelhaft aus dem Hochdeutschen ‚hochgerechnet‘ sein, sie werden aber offenbar nur von einer verschwindenden Minderheit der Probanden als ortsübliches, normgerechtes mecklenburgisch-vorpommersches Niederdeutsch

17 Herr 4, 1928 A, Wenkersatz 42. Entsprechend wählen drei der prominenten Niederdeutschsprecher, die Herrmann-Winter selbst zum Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern interviewte, spontan gerade die niederdeutschen Adaptionen und Übersetzungen wie „Fiernsehen“, „Televischion“, „Kiekschapp“ oder „Kieker“ als Beispiele für unauthentisches, gezwungen konstruiertes „Neuniederdeutsch“, dessen Gebrauch sie strikt ablehnen, Herrmann-Winter (1989, 40, 102, 166–167).

empfunden. Hier führt das Bemühen um einen lexikalischen Ausbau des Niederdeutschen also zu Phantasie-Konstruktionen, die an die bekannten Neologismen *Ackerschnacker* („Handy“) oder *Hulbessen* („Staubsauger“) erinnern.¹⁸

3.2 *Swart* oder *schwarz*?

Ein anderes Beispiel für ein kodifiziertes Niederdeutsch, das dem gegenwärtigen Sprachgebrauch der meisten kompetenten Sprecher nicht entspricht, ist bereits häufiger moniert worden (z.B. Elmentaler 2008, 72–73). Es geht dabei um die Realisierung des *s* vor Konsonanten im Wort- oder Silbenanlaut: *Swin*, *sniden*, *Staul*, *Späl* usw. Georg Wenkers *Sprachatlas des Deutschen Reiches* zeigt für 1880 als dominante Leitform für Mecklenburg-Vorpommern und die westlich und südlich angrenzenden Gebiete noch durchgängig eine dominant alveolare Realisierung des *s* im Beispielwort *swart* („schwarz“).¹⁹ Dies ist also offensichtlich die altdialektale Variante. 130 Jahre später übersetzen die 24 dialektkompetentesten Alteingessenen aus der Vorkriegsgeneration in meinem Übersetzungstest aber mit nur einer einzigen Ausnahme – also zu 95,8 % – *schwarz* mit postalveolarem Anlaut als *schwatt* oder *schwart*. Verschiedene Testwörter mit dem Konsonantencluster *st* aus der hochdeutschen Wenkervorlage, für die in den historischen Wenkerübersetzungen von 1880 noch zu 100 % die Lautung *ßt* angegeben wurden, übersetzen diese Alteingessenen heute entsprechend zu 88 % mit postalveolarem [ʃt] (N = 175), also beispielsweise als *schtân* („stehen“).²⁰

18 Herrmann-Winter (2003, 213) führt *Hulbessen* als Entsprechung zu *Staubsauger* tatsächlich an, bestimmt die Übersetzungsvariante aber als „scherzhaft“. Ob ihr primärer Worteintrag „Stoffschlucker“ unter den dialektkompetenten Sprechern wirklich eher als niederdeutsches Lexem verbreitet und akzeptiert ist, darf bezweifelt werden (vgl. Elmentaler 2009, 343). Die Kodifizierung von leicht lächerlich wirkenden Neologismen geht nach Fishman (1991, 347) nicht nur am Sprachgebrauch vorbei, sondern kann in der Wahrnehmung der Mehrheitssprachensprecher sogar die Folge haben, dass die Minderheitensprache selbst als „ridiculous“ erscheint „and that its attempts to cope with modernity are obviously destined to fail or, what is worse, to be completely and hopelessly ludicrous, esoteric and ‚out of touch‘.“

19 Vgl. Lautkarte „schwarz“ im digitalisierten Wenkeratlas (WA 90), www.regionalsprache.de/SprachGIS/Map.aspx (Stand: 25.09.2018).

20 Auf der Rückseite der historischen Wenkerbögen wurde unter anderem die Frage gestellt, ob „*st*, *sp* in den mundartlichen Wörtern für *Stall*, *stellen*, *sprechen*, *Spiel* etc. wie *scht*, *schp* oder wie *ßt*, *ßp*“ laute. Auf 16 der untersuchten 25 Bögen wurde diese Frage von den damaligen Volksschullehrern beantwortet, durchgängig wurden dabei die Varianten *ßt*, *ßp* als ortsüblich in der Region bezeichnet.

Schon in den 1960er Jahren hatte sich die Entwicklung von einer alveolaren zur postalveolaren Realisierung des *s* vor Konsonant im Raum Rostock breit durchgesetzt und war unter dem Einfluss des Hochdeutschen zu einem „weitgehend obligatorischen Interferenzmerkmal des mecklenburgischen Niederdeutsch“ (Dahl 1974, 357) geworden. Entsprechend zeigt auch Herrmann-Winter in ihrem *Sprachatlas für Rügen und die vorpommersche Küste*, dass der Lautwandel von alveolarem *s* zu postalveolarem [ʃ] in den konsonantischen Anlautclustern unter anderem in *swart/schwart* bis in die 1960er Jahre schon sehr weit vorangeschritten war (Herrmann-Winter 2013, 95). Ihr *plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch* und das *Hör- und Lernbuch* verzeichnen folgerichtig nur noch niederdeutsches *swart* oder *schwatt*.²¹ Ihr hochdeutsch-plattdeutscher Wörterbuchband bringt dann aber inkonsequenterweise als niederdeutsche Entsprechungen von *schwarz* gleichberechtigt nebeneinander wieder „swart, swart, swatt“ (Herrmann-Winter 2003, 203).

Ohne den aktuellen Sprachgebrauch der dialektkompetenten Sprecher zu berücksichtigen, kodifizieren dagegen das überaus populäre plattdeutsche Wörterbuch *Der neue SASS* und das zweibändige Wörterbuch des *Instituts für niederdeutsche Sprache* durchgängig die veraltete alveolare Realisierung des *s* vor Konsonanten. Beide haben den Anspruch, vor allem das nordniederdeutsche bzw. das nordniedersächsische Wortgut zu erfassen.²² Aber auch für Schleswig-Holstein weist beispielsweise Wilcken den Übergang von der alveolaren zur postalveolaren Realisierung des *s* in Konsonantenclustern als „eine der wichtigsten lautlichen Veränderungen im Niederdeutschen“ (Wilcken 2013, 30) nach, die sich bereits in der Fragebogenerhebung Wenkers im ausgehenden 19. Jahrhundert abzuzeichnen begann. Die entsprechenden Karten des im Druck befindlichen *Norddeutschen Sprachatlases* zeigen für die Gegenwart letzte Relikte der veralteten Aussprache *sl*, *sm*, *sn* und *sw* nur noch im Zentrum des Nordhannoverschen: „Sowohl in Übersetzungstests als auch im freien Gespräch verwenden die Gewährspersonen nun im gesamten niederdeutschen Dialektgebiet nahezu obligatorisch [ʃl], [ʃm], [ʃn] und [ʃv].“ (Wilcken i. Dr.). Obwohl Formen wie *swart* heute im gesamten niederdeutschen Raum also als weitgehend veraltet gelten müssen, werden sie in den populären lexikalischen Kodifizierungen des nordniederdeutschen Dialekts unbeirrt beibehalten. Die auflagenstarken Handwörterbücher des SASS oder des *Instituts für niederdeutsche Sprache* weisen „z. T. einen stark konservativen Zug auf“, bei dem „die

21 Herrmann-Winter (1999, 289), Herrmann-Winter (2006, 259).

22 Kahl/Thies (2007), Harte/Harte (1997).

Übereinstimmung mit der Praxis kompetenter Sprecher“ (Elementaler 2009, 347) offensichtlich keine Rolle spielt.

Die didaktische Vermittlung des (regionalen) Niederdeutsch kann sich also keineswegs unbesehen auf die vorhandenen Nachschlagewerke oder Lehrwerke verlassen, wenn sie sich an der Sprachwirklichkeit in der Region orientieren will. Selbstverständlich werden diese Kodizes von den entsprechenden Autoren nicht völlig willkürlich konstruiert. Wir hatten es im ersten angeführten Beispiel mit ‚niederdeutschen‘ Formen zu tun, die über Lautkorrespondenzregeln aus dem Hochdeutschen abgeleitet sind, im zweiten Fall mit lexikografischen Fossilisierungen eines längst veralteten Lautstandes. In beiden Fällen entspricht das kodifizierte Niederdeutsch aber nicht der gängigen Sprachpraxis und den Normvorstellungen der heutigen niederdeutschkompetenten Sprecher, die in Sprachaufnahmen und Sprachtests dominieren. Stattdessen sind diese Kodifizierungen bemüht auf strukturellen Abstand zur gegenwärtigen hochdeutschen Standardsprache berechnet. Sollen im Niederdeutschenunterricht wirklich völlig ungebräuchliche Neuniederdeutsch-Konstruktionen und längst veraltete Formen gelehrt werden?

4. „Konstitutive Merkmale“ des Niederdeutschen: die Konstanz philologischer Lehrmeinungen und der Sprachwandel vor Ort

4.1 *Ji können oder ji könnt?*

Wie bereits ersichtlich geworden ist, wird das Problem, *welches* regionale Niederdeutsch eigentlich unterrichtet werden soll, nicht zuletzt durch den tiefgreifenden Strukturwandel des Dialekts aufgeworfen. Nach Elementaler, Hansen-Jaax und anderen Sprachwissenschaftlern lassen sich in der Sprachstruktur des Niederdeutschen aber Bereiche identifizieren, die von Sprachvariation und damit auch vom Sprachwandel kaum bzw. gar nicht erfasst werden.²³ Als derart „konstitutive Kernmerkmale des Niederdeutschen“, die vom Sprachwandel ausgenommen seien, benennt Elementaler neben den unverschobenen Plosiven *p*, *t*, *k* und der niederdeutschen Monophthongie unter anderem auch

23 Hansen-Jaax (1995, 163) spricht von „obligatorischen Nd-Marker[n]“, die auch in dynamischen Sprachkontaktsituationen invariant beibehalten werden. Gernentz (1974, 225) konstatiert entsprechend: „Die beiden historischen Hauptkennzeichen des Nd., das Fehlen der 2. (hd.) Lautverschiebung und das Fehlen der nhd. Diphthongierung gelten nach wie vor unangefochten.“

den verbalen Einheitsplural (Elmentaler 2008, 69). Die spezifischen Formen des verbalen Einheitsplural werden von dialektgeografischen Überblicksdarstellungen bis in die Gegenwart mit großer Übereinstimmung immer wieder genutzt, um die ostniederdeutschen Dialekte wie das Mecklenburgisch-Vorpommersche oder das Brandenburgische von den westniederdeutschen Dialektvarianten strukturell zu unterscheiden.²⁴ Bei der durchgängigen Pluralbildung im Präsens Indikativ von Vollverben und Modalverben mit dem Suffix *-(e)n* (z.B. *wi hâlen, ji hâlen, sei hâlen, wir/ihr/sie holen/holt'*) hätten wir es also mit einem konstitutiven und zugleich regional spezifischen Formenparadigma zu tun. Ein solches Merkmal könnte in der didaktischen Vermittlung des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch gewiss Berücksichtigung beanspruchen.

Aber meine Untersuchungsbefunde legen nahe, dass auch dieses als konstitutiv angesehene Merkmal des Mecklenburgisch-Vorpommerschen tiefgreifenden Wandlungen unterworfen ist.

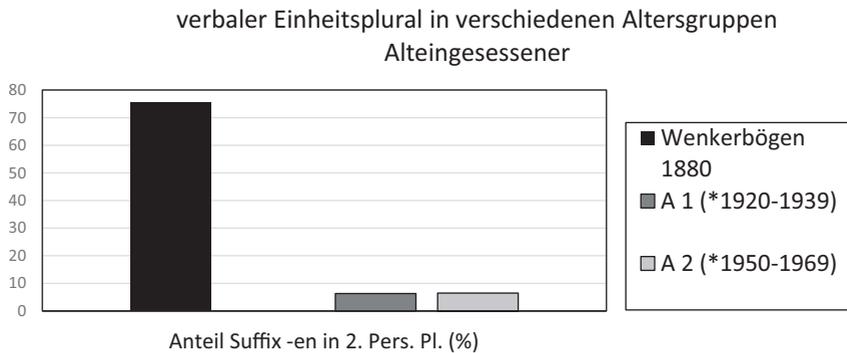


Abbildung 1: Realisierung des verbalen Einheitsplural in den niederdeutschen Übersetzungen verschiedener Altersgruppen Alteingesessener

Das Diagramm veranschaulicht den durchschnittlichen Anteil der Realisierung von Verben in der 2. Person Präsens Plural mit dem ostniederdeutschen Suffix *-(e)n* in den Wenkerübersetzungen dreier Altersgruppen bzw. Bevölkerungsgruppen alteingesessener Mecklenburger. Es zeigt, dass der

²⁴ Um nur drei von unzähligen Beispielen zu nennen: Stellmacher (1980, 464), Wiesinger (1983, 828, 883), Schröder (2004, 58).

ostniederdeutsche Einheitsplural (z.B. *ji hebben* ‚ihr habt‘) in den 25 historischen Wenkerbögen aus der Region mit 75,5 % der 98 Übersetzungskontexte zwar noch dominierte, aber schon damals deutliche Konkurrenz vom Dentialsuffix *-(e)t* bekommen hatte (*ji hebbt*). Immerhin in einem Viertel der niederdeutschen Übersetzungen der vier Belegkontexte in den hochdeutschen Satzvorlagen wählten Georg Wenkers Probanden 1880 schon eine standardidentische Personalendung (*könn-t ji, hebb-t ji* usw.).²⁵ Das intendierte Niederdeutsch der beiden untersuchten Alterskohorten aus dem 20. Jahrhundert deutet dann auf einen einschneidenden Bruch in der weiteren Entwicklung dieser variablen Verhältnisse hin. Die dialektkompetentesten Alteingesessenen der Vorkriegsgeneration (A1) ebenso wie die der Nachkriegsgeneration (A2) verwenden den ostniederdeutschen Einheitsplural in ihren niederdeutschen Übersetzungen heute kaum noch.²⁶ Wenn sich diese Befunde in anderen Regionen bestätigen lassen, muss man konstatieren, dass die spezifisch ostniederdeutsche Verbalmorphologie im 20. Jahrhundert nahezu restlos getilgt und durch das standarddeutsche Flexionsparadigma ersetzt worden ist.

Hier sind es in erster Linie die „Sprachexperten“ aus Dialektologie und niederdeutscher Philologie, die als „normsetzende Instanzen“ (Ammon 2005, 33, 35–36) eine regionale Norm festschreiben, die (inzwischen) an dem, was die örtlichen Sprecher für normgerechtes Niederdeutsch halten, vorbeigeht. Ausgehend von dem wissenschaftlichen Bestreben, sprachliche Varianzräume komplexitätsreduzierend durch Leitmerkmale zu gliedern, haben sich in der niederdeutschen Philologie kanonische Lehrmeinungen langfristig verfestigt, die offensichtlich auch durch gegenläufige Befunde aus dem Fach selbst nicht mehr irritiert werden können: Eine hochdeutschidentische Verbalmorphologie wurde verschiedentlich nicht nur in der westniederdeutsch-ostniederdeutschen Kontaktzone, sondern auch weit im Landesinneren Mecklenburg-Vorpommerns nachgewiesen.²⁷ Teuchert stellt in den 1960er Jahren schließlich fest, dass die „Endung [-e)t] in der 2. Plur., nach hd. Brauch, wohl durch das ganze Land Mecklenburg“ verbreitet sei (Teuchert 1964, 118). Soll ein dialektgeografisches

25 Die ausgewerteten Belegkontexte der Satzvorlagen lauten: „Könnt ihr [...]?“ (Wenkersatz 27), „Ihr dürft nicht [...]“ (WS 28), „Wieviel [...] wollt ihr [...]?“ (WS 30) und „Habt ihr [...]?“ (WS 32).

26 A 1: 6,3 %, n = 79; A 2: 6,5 %, n = 31. Die Differenzen gegenüber dem Prozentwert der historischen Wenkersätze sind mit einem p-Wert von 0,000 hochsignifikant.

27 Z.B. Grimme (1910, 20) und Schönfeld (1990, 114–115). Weitere irritierende Befunde aus der älteren Fachliteratur, die auch die Landschaftsgrammatiken des 19. Jahrhunderts einschließen, zitiere ich in Ehlers (2018, 324–325).

Ordnungskriterium, das der Normvorstellung der dialektkompetentesten Sprecher aus der Region nicht (mehr) entspricht, im Niederdeutschunterricht an Schulen Mecklenburg-Vorpommerns wirklich gelehrt werden?

4.2 *Wäk und sik oder Woch und sich*

Ist denn wenigstens das Ausbleiben der hochdeutschen Lautverschiebung ein „unangefochtenes“ (Gernentz 1974, 225) Merkmal? Die Antwort ist: „Im Prinzip ja“. Aber sobald man sich auf die Ebene einzelner niederdeutscher Lexeme begibt, wird ein Lautwandel sichtbar, der punktuell auch die angenommenen konstitutiven Merkmale des Niederdeutschen erfasst. Dies soll hier beispielhaft am Wandel von Plosiv *k* zu Frikativ *ch* [ç, χ] in niederdeutschen Lexemen gezeigt werden. Schon im ausgehenden 19. Jahrhundert hatte sich bei der Realisierung des niederdeutschen Reflexivpronomens *sik* in Ostbrandenburg, Mittelpommern und Vorpommern die Lautform *sich* mit hochdeutsch verschobenem *k* durchgesetzt. Zwischenzeitlich markierte die areale Verteilung von *sich* und *sik* einen dialektgeografischen Ost-West-Gegensatz zwischen dem vorpommerschen und dem mecklenburgischen Niederdeutsch.²⁸ Inzwischen griff die Entwicklung aber weit über den Osten Mecklenburgs hinaus und hat mithin auch mein zentralmecklenburgisches Erhebungsgebiet erfasst.²⁹

28 Vgl. die digitalisierte Wortkarte zu *sich* aus Georg Wenkers *Sprachatlas des Deutschen Reiches* (WA 459), www.regionalsprache.de/Mapchooser/MapSearch.aspx (Stand: 07.04.2021).

29 Die *Niederdeutsche Grammatik* von Lindow et al. verzeichnet die Form *sich* bereits für den gesamten ostniederdeutschen Raum (Lindow et al. 1998, 157). Die Wörterbücher von Herrmann-Winter halten in den Kommentaren der entsprechenden Lemmata dagegen bis heute an einer Ost-Westgliederung der Realisierung von *sik/sich* in Mecklenburg-Vorpommern fest und kodifizieren damit den Sprachstand des ausgehenden 19. Jahrhunderts (Herrmann-Winter 1999, 296; Herrmann-Winter 2003, 207).

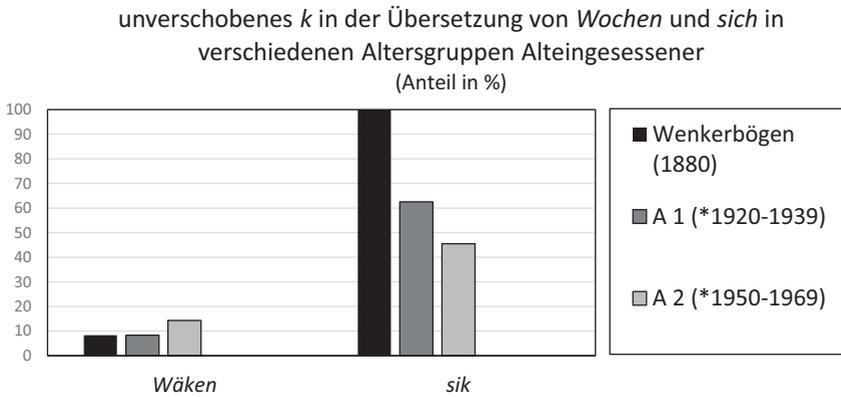


Abbildung 2: Unverschobenes *k* in den Übersetzungen von *Wochen* und *sich* in verschiedenen Altersgruppen Alteingesessener

In dem Diagramm veranschaulicht die rechte Säulengruppe den kontinuierlichen Abbau der altdialektalen Form *sik* in meinem mecklenburgischen Erhebungsgebiet. In den historischen Wenkerbögen aus der Region nannten die Probanden noch durchgängig unverschobenes *sik* als niederdeutsches Äquivalent zu hochdeutschem *sich*. Bereits die Vorkriegsgeneration der dialektkompetentesten Alteingesessenen (A 1) verwendet *sik* heute nur noch in weniger als zwei Dritteln der überprüften Belegkontexte in den Wenkerübersetzungen ($n = 40$). Die Nachkommen dieser Vorkriegsgeneration (A 2) übersetzen hochdeutsches *sich* im intendierten Niederdeutsch heute nur noch in weniger als der Hälfte der Belegkontexte mit unverschobenem Plosiv ($n = 11$). Mit dieser eindeutigen Entwicklungstendenz kann *sik* heute wohl kaum noch als „unangefochten“ stabile, ortsübliche Norm gelten.

Die linke Säulengruppe des obigen Diagramms (Abb. 2) zeigt, dass der lexembezogene Nachvollzug der hochdeutschen Lautverschiebung von *k* zu *ch* beispielsweise beim altdialektalen *Wäk* (*Woche*) auch in Zentralmecklenburg schon im 19. Jahrhundert weitgehend abgeschlossen war. Die hochdeutsche Übersetzungsvorlage *Wochen* wurde bereits in den historischen Wenkerbögen aus der Region nur noch in durchschnittlich 8,3 % der 25 Belege mit unverschobenem *k* übertragen. Genauso wenige Belege für altdialektales *Wäk* enthalten die Wenkerübersetzungen meiner 24 dialektkompetentesten Probanden aus der Vorkriegsgeneration (A 1). Die Nachkriegsgeneration der Alteingesessenen (A 2) greift dann wieder etwas häufiger auf unverschobenes *Wäk* zurück

(dazu später mehr). Meine Befunde aus dem Raum Rostock entsprechen den Beobachtungen des *Mecklenburgischen Wörterbuchs* von Wossidlo und Teuchert: Demnach ist das Wort *Wäk* in unverschobener Form schon „um 1920“ nur noch im Südwesten Mecklenburg-Vorpommerns nachweisbar gewesen und konnte in den 1970er Jahren schließlich gar „nicht mehr erfaßt“ werden.³⁰

Um keine Beunruhigung aufkommen zu lassen, sei betont, dass in den meisten Kontexten wie zum Beispiel in den lautähnlichen Übersetzungskontexten wie *ich* oder *eingebrochen* auch in den Wenkerübersetzungen meiner Probanden das altdialektale *k* noch zu 100 % stabil realisiert wird (*ik*, *inbrocken*). Aber es gibt doch bereits eine lange Reihe von niederdeutschen Wörtern, bei denen die hochdeutsche Lautverschiebung von *k* zu *ch* bereits vollständig durchgesetzt oder mindestens weitestgehend üblich ist: *schwach*, *wachen*, *sicher*, *Kirch* usw. Besonders bedenkenswert ist dabei, dass auch in sehr hochfrequenten Lexemen und Morphemen wie *sich* und dem Suffix *-lich* der hochdeutsche Lautwandel inzwischen nachvollzogen wurde. Die Sprachwissenschaft sollte diese Entwicklung durchaus als ganz allmählich, nämlich lexemweise beginnende Umphonologisierung genau im Auge behalten. Wie aber soll der Niederdeutschunterricht einstweilen damit umgehen, dass selbst für konstitutiv gehaltene Lautregeln in ihrem Geltungsbereich lexemweise abbröckeln? Sollte *sich* oder *sik*, *Wäk* oder *Woch* gelehrt werden?

5. Was bleibt überhaupt? Strukturwandel im mecklenburgischen Niederdeutsch

Wie schon aus den bisherigen Beispielen ersichtlich wurde, ist die dominante Entwicklungsdynamik im mecklenburgischen Niederdeutsch eine Tendenz der schnell fortschreitenden Annäherung an das Hochdeutsche. Dabei werden altdialektale Merkmale, die stark von der hochdeutschen Standardsprache abweichen, spätestens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert rasch zunehmend durch standardnähere (*Woch*⁶) oder sogar standardidentische Varianten (*sich*, Suffix *-(e)t* in 2. Pers. Präsens Plur.) ersetzt. Die ausgezeichnete Masterarbeit von Martin Hansen aus Greifswald kommt für das Niederdeutsche auf Rügen zu demselben Befund (Hansen 2009).

30 *Mecklenburgisches Wörterbuch* Bd. 7, 1992, 1108. Herrmann-Winters Wörterbuch bringt 2003 zunächst konsequent lautverschobenes *Woch* als niederdeutsches Äquivalent zu hochdeutsch *Woche*. Sie fügt dann aber doch noch – und sicher nicht mehr zeitgemäß – *Wäk* als „veraltende“ Alternative an (Herrmann-Winter 2003, 267).

Das Diagramm in Abb. 3 gibt einen Überblick über die Entwicklung einer Reihe von morphosyntaktischen und phonetischen Merkmalen, die ich in meine Untersuchung einbezogen habe, weil sie allgemein als kennzeichnend für das (mecklenburgische) Niederdeutsch angesehen werden. Die Säulen veranschaulichen auch hier für jede Altersgruppe alteingesessener Mecklenburger den prozentualen Anteil altdialektaler Varianten in den entsprechenden Belegkontexten in ihrem intendierten Niederdeutsch. Je höher die Säulen sind, desto ‚hochdeutscherner‘ fallen die niederdeutschen Übersetzungen der betreffenden Probandengruppen im Hinblick auf das jeweilige sprachliche Merkmal durchschnittlich aus. Schon beim ersten Blick auf das Diagramm drängt sich der Eindruck auf, dass die vorherrschende Entwicklungsrichtung über die untersuchten Zeitstufen bzw. die Generationsfolge der alteingesessenen Familien eine „Abwärts“-Bewegung ist. Dabei erfolgt der Abbau hochdeutscherner Varianten von Zeitstufe zu Zeitstufe meist über sehr steile Stufenfolgen.

Setzen wir einmal als einigermaßen plausiblen Orientierungswert, dass von einer sprachlichen Gebrauchsnorm erst dann gesprochen werden kann, wenn Probanden die fraglichen Varianten in durchschnittlich über 75 % der möglichen Belegfälle verwenden. Unter dieser Voraussetzung ist die ernüchternde Antwort auf die Frage, welche Merkmale des mecklenburgischen Niederdeutsch bis in die Nachkriegsgeneration der durchgreifenden Tendenz zur Annäherung an das Standardhochdeutsch widerstehen: allein die mecklenburgische Vokalhebung vor *r* (z.B. *Uhr* ‚Ohr‘, *mih*r ‚mehr‘, *hüren* ‚hören‘). Die Vokalhebung ist die einzige der von mir untersuchten Varianten, die selbst von den in den 1950er und 1960er Jahren geborenen niederdeutschkompetenten Sprechern noch in über 75 % der Belegkontexte in den Wenkerübersetzungen gewählt wurde (80,8 %, n = 99).³¹ Das „Hauptkennzeichen der mecklenburgischen Mundart“ (Gundlach 1988, 425) wird vorläufig nur bei einigen Funktionswörtern wie *sihr* und *mih*r stark abgebaut (zu *sehr* und *mehr*), hat sich aber in der ungesteuerten Weitergabe über die Generationsfolge der alteingesessenen Familien bis heute insgesamt mit deutlicher Dominanz erhalten.

31 Die Testwörter in den hochdeutschen Übersetzungsvorlagen waren: *hört*, *Pferd*, *sehr*, *mehr*, *Korn*, *Kerle*, *Ohr*, *Lehr*ling, *gern*, *stört*, vgl. Ehlers (2018, 337–345).

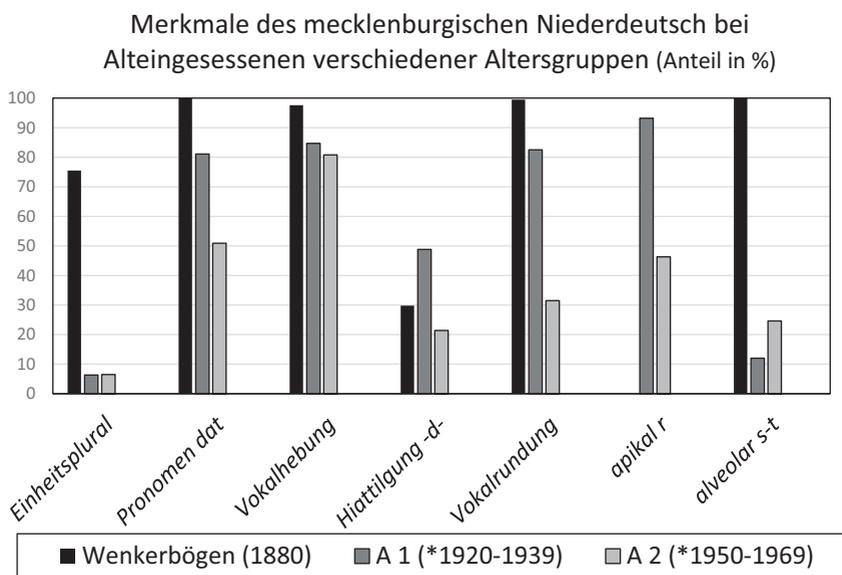


Abbildung 3: Realisierung verschiedener Merkmale des mecklenburgischen Niederdeutsch in verschiedenen Altersgruppen

Zwei der untersuchten Varianten können dagegen schon in der Wenkerzeit nicht als Gebrauchsnorm bezeichnet werden. So ist die Hiattilgung auf *d* (*schniden* ‚schneiden‘), die von der Dialektgeografie bis heute als Merkmal genannt wird, mit dem das mecklenburgische Niederdeutsch vom vorpommerschen phonetisch abzugrenzen sei, schon in den Wenkerbögen meines Untersuchungsgebietes gar nicht dominant (Ehlers 2018, 345–365). Auf den schon in diesen Bögen recht variablen Gebrauch des ostniederdeutschen Einheitsplural habe ich in Abschnitt 4.1 schon hingewiesen. In der Vorkriegsgeneration der Mecklenburger kommt dann auch schon die alveolare Realisierung des *s* vor *t* fast ganz außer Gebrauch, von der hier ebenfalls schon die Rede war (vgl. Abschnitt 3.2).

In den Wenkerübersetzungen der dialektkompetentesten Probanden der Nachkriegsgeneration fallen dann die Vokallrundung in Lexemen wie *bün*, *sünd*, *ümmer* und das Zungenspitzen-*r* [r] unter 50 % der Belegkontexte. Die Verwendung von *dat* als niederdeutsches Äquivalent für das hochdeutsche Pronomen *es* erreicht in der Nachkriegsgeneration gerade einmal knapp über 50 % der Anteile in den Korpusbelegen. *Dat* tritt nun mit den hochdeutschnäheren

bzw. hochdeutschidentischen Varianten *et*, *das* oder *es* in Konkurrenz. Von den untersuchten sieben morphosyntaktischen oder phonetisch-phonologischen Varianten werden also spätestens von den in den 1950er und 1960er Jahren geborenen dialektkompetentesten Probanden sechs Varianten nicht mehr als normgerechte Merkmale eines ortüblichen mecklenburgischen Niederdeutsch aufgefasst.

Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich im Bereich der Lexik des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch ab. Auch dort werden exklusiv niederdeutsche Varianten, also Wortvarianten, die nicht über Lautkorrespondenzregeln mit dem Hochdeutschen in Verbindung stehen, schon in der Zeit der Wenkererhebung im ausgehenden 19. Jahrhundert abgebaut und in stark zunehmendem Maß durch standardnähere oder standardidentische Wortvarianten ersetzt. Ich beschränke mich hier nur auf einige Beispiele für diese vielschichtige Entwicklung.³² Von vier exklusiv niederdeutschen Testlexemen, die in den historischen Wenkerbögen noch ausnahmslos verwendet wurden (*Buddel*, ‚Flasche‘, *al*, ‚schon‘, *töwen*, ‚warten‘, *man*, ‚nur‘), blieb nur *töwen* über die Generationsfolge der dialektkompetenten Probanden im 20. Jahrhundert nahezu „unangefochten“ in Gebrauch. *Buddel*, *al* und *man* werden bereits von der Vorkriegsgeneration der Alteingesessenen in meist weit weniger als der Hälfte der Übersetzungskontexte genutzt und stattdessen mit hochdeutschnäheren Lexemen wie (*Flasch*‘, *blots*) oder einfach durch standardidentisches *schon*, *nur* oder *Flasche* ersetzt. Exklusiv niederdeutsche Wörter wie *leech* (‚schlecht‘) oder *wecker* (‚wer‘), auf die Wenkers Probanden 1880 wenigstens noch gelegentlich in ihren Übersetzungen zurückgegriffen hatten, sind der Nachkriegsgeneration der dialektkompetentesten Mecklenburgerinnen und Mecklenburger offenbar inzwischen gänzlich unbekannt.

Von den untersuchten, ehemals kennzeichnenden Merkmalen und ehemals gebrauchten exklusiv niederdeutschen Lexemen des Mecklenburgisch-Vorpommerschen widerstehen der Tendenz der fortschreitenden Standardannäherung bis heute also nur die Vokalhebung vor *r* und das Wort *töwen*. Nur sie werden von den dialektkompetentesten Angehörigen der Nachkriegsgeneration offenbar noch für ortsübliches Niederdeutsch gehalten. Sollte sich also

32 Vgl. die detaillierte Untersuchung in Ehlers (2018, 295–318). Untersucht wurde die Entwicklung an den Testwörtern *sterben*, *schlecht*, *Flasche*, *wer*, *wem*, *schon*, *hinter*, *warten*, *sprechen*, *nur*, *hinten*, *trotdem*, für die die Wörterbücher von Herrmann-Winter – neben standardnahen bzw. -identischen – exklusiv niederdeutsche Übersetzungsvarianten angeben.

auch der Niederdeutschunterricht in Mecklenburg-Vorpommern bei der Vermittlung regionaler Spezifika auf diese den Sprachwandel einstweilen überdauernden Elemente beschränken?

6. Archaisierung und emblematische Varietätenmarker im (Lerner-)Niederdeutsch der Nachkriegsgeneration

Den aufmerksamen Lesern ist sicher nicht entgangen, dass die in den Säulendiagrammen veranschaulichten Entwicklungsstufen des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch durchaus nicht ausnahmslos ‚treppab‘ weisen. Sowohl beim Gebrauch des Lexems *Wäk* (vgl. Abb. 1) als auch bei der alveolaren Realisierung des *s* vor *t* (vgl. Abb. 3) lässt sich beobachten, dass die Nachkriegsgeneration der alteingesessenen Probanden die altdialektalen Varianten, die in der Elterngeneration kaum noch in Gebrauch sind, wieder verstärkt in ihren Übersetzungen nutzt. Hier wie in einigen weiteren Fällen zeigt sich in der Entwicklung des Niederdeutschen neben der stark dominierenden Tendenz der Annäherung an das Standardhochdeutsche eine späte und punktuelle Gegenbewegung einer leichten Zunahme im Gebrauch der bereits stark abgebauten standardfernen Varianten.

Abbildung 4 greift noch einmal die Ergebnisse für den Gebrauch der Testwörter *Wäken* und *sik* mit unverschobenem Plosiv auf, ergänzt das Säulendiagramm der Abbildung 1 aber um die Befunde zum Lerner-Niederdeutsch der immigrierten Vertriebenen und ihrer Nachkommen. Die Vorkriegsgeneration dieser Zuwanderer, die als Schulkinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus Schlesien, den böhmischen Ländern oder der Slowakei vertrieben wurden und in Mecklenburg Zuflucht gefunden haben, hat in den Nachkriegsjahren in durchaus erheblichem Umfang und mit zum Teil sehr hohen Kompetenzen das Niederdeutsche ihres neuen Lebensumfeldes gelernt und im Alltag langjährig gesprochen. Zum Teil sprechen diese Niederdeutschlerner bis heute mit Ehepartnern und Freunden niederdeutsch. Sie und ihre Nachkommen bilden eine von der Forschung bislang völlig unbeachtete große Gruppe von „new speakers“ (Hornsby 2015) des Niederdeutschen, an deren Wenkerübersetzungen sich die Ergebnisse eines ungesteuerten Erwerbs des Niederdeutschen als Fremdsprache gut beobachten lassen.

Abbildung 4 zeigt, dass die hochdeutschferne Wortvariante *Wäken* von der Nachkriegsgeneration der Alteingesessenen (A 2) häufiger in den Wenkerübersetzungen genutzt wird als von der Vorkriegsgeneration (A 1) und den Probanden der historischen Wenkerbögen. In dieser Dynamik der Standarddivergenz werden die jüngeren Alteingesessenen aber von den dialektkompetenten

Nachkommen der Vertriebenen um ein Vielfaches übertroffen. Sie verwenden die Wortform, die bereits im 19. Jahrhundert außer Gebrauch gekommen war, in ihren Übersetzungen wieder in der Hälfte aller Belegkontexte. Bei *sik* sind es sogar ausschließlich die jüngeren Niederdeutschlerner aus den Vertriebenenfamilien, die sich gegen die stetige Abbautendenz der altdialektalen Form in den alteingesessenen Familien wenden und intergenerationell wieder stärker eine hochdeutschdivergente Wortform präferieren.

In beiden Fällen ist das Resultat der Entwicklungsdynamik, dass übliche lexemspezifische Ausnahmen von einer „konstitutiven“ Lautregularität des Niederdeutschen rückgängig gemacht werden. In dieser archaisierenden Wortwahl beim Übersetzungstest bringt sich offensichtlich ein „Bemühen um eine möglichst korrekte Umsetzung ins Niederdeutsche und eine maximale Dissimilation vom Hochdeutschen“ (Elmentaler 2009, 352) zur Geltung. Man kann die archaisierende Rückkehr zum unverschobenen Lautstand bei *Woch* und *sich* aber auch als Phänomene der Übergeneralisierung interpretieren, wie sie für unsichere Sprachkompetenzen oder Lernervarietäten ganz typisch wären.

unverschobenes *k* in der Übersetzung von *Wochen* und *sich* in verschiedenen Alters- bzw. Bevölkerungsgruppen (Anteil in %)

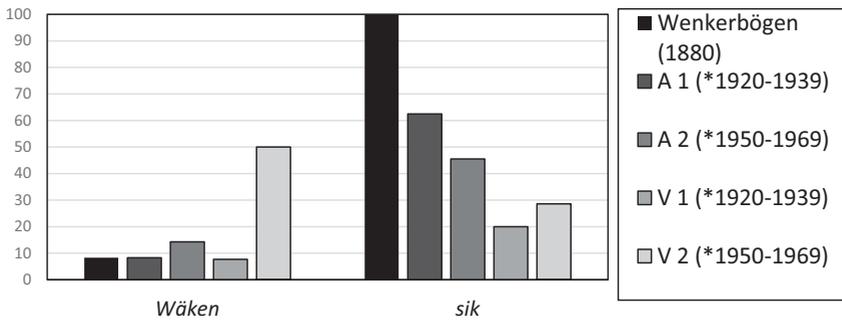


Abbildung 4: Unverschobenes *k* in den Übersetzungen von *Wochen* und *sich* in historischen Wenkerbögen, bei Angehörigen von alteingesessenen Familien und von Familien Vertriebener (Ehlers 2018, 401)

Eine ähnliche Bewegung lässt sich auch bei einigen – allerdings nur wenigen – phonetischen Merkmalen beobachten: So nimmt im intendierten Niederdeutsch meiner Probanden auch die alveolare Realisierung des *s* vor *t*, das „Stolpern über’n spitzen Stein“, das die Vorkriegsgeneration der alteingesessenen Mecklenburger nahezu restlos abgelegt hat (A 1), in der Altersgruppe ihrer

Nachkommen wieder zu (A 2) (vgl. Abb. 5). Auch hier zeigt sich die Rückkehr zu altdialektalen Merkmalen in der Generationsfolge der Zuwandererfamilien wieder viel deutlicher als bei den Alteingesessenen. Die 1945/46 zugewanderten Menschen (V 1) übernehmen das Merkmal, das sie schon bei ihrer Ankunft von den Alteingesessenen offenbar kaum noch gehört haben, nur in geringem Maße in ihr Lerner-Niederdeutsch. Ihre Nachkommen (V 2) sind heute aber diejenigen Niederdeutschsprecher, die in ihren niederdeutschen Übersetzungen überhaupt am häufigsten das *s* in anlautendem *st* alveolar artikulieren. Ihr Lerner-Niederdeutsch ist auch in dieser Hinsicht archaischer als das der Alteingesessenen.

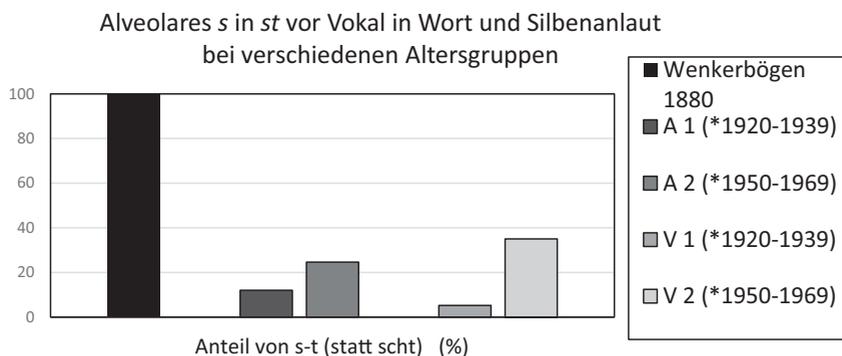


Abbildung 5: Alveolares *s* in anlautendem *st* in historischen Wenkerbögen und im intendierten Niederdeutsch bei Angehörigen von alteingesessenen Familien und von Familien Vertriebener (Ehlers 2018, 391)

Diese intergenerationelle Rückwende zum „Stolpern über’n spitzen Stein“ im Niederdeutsch der mecklenburgischen Bevölkerung verläuft dabei ganz unabhängig von der Entwicklung in der regionalen Umgangssprache, ja, sie erfolgt geradezu im Kontrast zu den Entwicklungen im Regiolekt. Die Karten des *Norddeutschen Sprachatlas* zeigen, dass eine alveolare Artikulation des *s* in *st* schon in den 1960er Jahren allenfalls im nordostfälischen und nordhannoverschen Raum noch zu dominanten Kennzeichen der regionalen Umgangssprachen gehörte (Reuter 2015, 337–338). In ganz Mecklenburg-Vorpommern war das Merkmal seinerzeit nur noch punktuell und in sehr geringer Häufigkeit zu hören. Heute ist das alveolare *s* vor *t* aus dem mecklenburgischen Regiolekt der mittleren Altersgruppe ganz getilgt. Während das Merkmal in der regionalen Umgangssprache vollständig abgebaut wurde, wird es im intendierten

Niederdeutsch dagegen wieder prominent. Offensichtlich empfinden viele Sprecher dieser Nachkriegsgeneration das alveolare *s* in *st* heute als kennzeichnendes Merkmal des Niederdeutschen und sie realisieren das Merkmal verstärkt, um zu unterstreichen, dass sie sich bei ihrer Sprachproduktion in einem ‚authentischen‘ Niederdeutsch bewegen. Beim „Stolpern über’n spitzen Stein“ wie bei den lexikalischen Archaisierungen wird deutlich, dass ein Teil der Angehörigen der Nachkriegsgeneration bemüht ist, die Varietätengrenze zwischen dem Niederdeutschen und dem Hochdeutschen zu markieren, indem auf standardferne Formen zurückgegriffen wird. Hervorzuheben ist, dass die zunehmende Revitalisierung altdialektaler Formen nur ganz vereinzelte Varianten betrifft, die offenbar als emblematische Varietätenmarker wahrgenommen werden. Es ist nicht ganz auszuschließen, dass hier inzwischen auch das seinerseits archaisierende Medienplatt ein Vorbild abgibt. Sollte der gesteuerte Niederdeutschunterricht den emblematischen Variantenwahlen von Lernern folgen, die das Niederdeutsche noch spontan in ihrer kommunikativen (gegebenfalls medialen) Lebenswelt erworben haben?

7. Zum Schluss: offene Fragen

Meine Untersuchungen in Mecklenburg belegen, dass das Niederdeutsche dort schon seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert einen teilweise sehr raschen Strukturwandel durchmacht, der die lautlichen, morpho-syntaktischen und lexikalischen Sprachebenen erfasst. Dabei konnten in meinem Untersuchungsgebiet zwei gegenläufige Entwicklungstendenzen beobachtet werden, die nach Goltz (2010, 272) den Sprachwandel im Niederdeutschen auch anderer Regionen prägen:

Generally there are two directions in the development of Low German. A strong impulse to copy patterns known from Standard German, accompanied by a weaker impulse to cling to distant forms.

Vor allem die niederdeutsche Dialektliteratur bevorzugt nach Goltz hochdeutscherne Formen im Bestreben „to avoid Low German items related to High German and therefore use ‚distant forms‘, seemingly the better Low German forms.“ (Goltz 2010, 244).

Wir sind der Präferenz für hochdeutschdivergente Formen des Niederdeutschen in diesem Beitrag vor allem in den Wörterbüchern und Lehrwerken begegnet, in denen bereits in Ansätzen eine (regionale) niederdeutsche Norm kodifiziert wird. Diese oft weit verbreiteten Publikationen schreiben zum Teil die Rückkehr zu längst veralteten Lexemen und sprachlichen Strukturen vor

und konstruieren im Bemühen um sprachlichen Ausbau des Niederdeutschen möglichst hochdeutschdistanzte Neologismen (z.B. *Fiernseihen*, *Stoffschlucker*). Eine zunehmende Präferenz für hochdeutschdivergente Formen lässt sich auch bei einer Reihe von Lernenden feststellen, die das Niederdeutsche noch ungesteuert erworben haben. Ihr intendiertes Niederdeutsch weist einzelne archaische Elemente auf, die offensichtlich die Funktion haben, emblematisch die Varietätengrenze gegenüber dem Hochdeutschen zu markieren (wie das alveolare *s* in *st*). Im Sinne derartiger Tendenzen verpflichtet auch die Herausgeber dieses Bandes eine Didaktik des Niederdeutschen ausdrücklich auf den „sprachpflegerische[n] und sprachpuristische[n] Erhalt standarddivergenter grammatischer Strukturen der niederdeutschen Mundarten“ (Langhanke 2013, 306). Und sie raten davon ab, „den rezenten hochdeutschen Einfluss auf das Niederdeutsche [...] im gesteuerten Fremdspracherwerb zusätzlich zu manifestieren“ (Vorwort der Herausgeber). Die gesteuerte Vermittlung des Niederdeutschen soll hier gezielt die dominante Entwicklungstendenz des niederdeutschen Sprachwandels bremsen und den gegenläufigen „weaker impulse to cling to distant forms“ (Goltz 2010, 272) zur didaktischen Leitlinie erheben.

Eine solche Position steht aber unter diachronischer Perspektive vor der Frage, welcher sprachhistorische Stand „standarddivergenter grammatischer Strukturen“ denn durch die gesteuerte Niederdeutschvermittlung zu ‚erhalten‘ wäre. Selbst eine Orientierung an den knapp 140 Jahre zurückliegenden Befunden der Wenkererhebung führte ja nicht vor den „hochdeutschen Einfluss auf das Niederdeutsche“ zurück. Schon das von Georg Wenker dokumentierte Niederdeutsch von 1880 weist starke Spuren des Sprachkontaktes mit dem Hochdeutschen auf – sowohl auf der Ebene von Merkmalen, die üblicherweise als regionalspezifisch angesehen werden (z.B. Hiattilgung auf *d*), als auch auf der Ebene mutmaßlich „konstitutiver Merkmale“ des Niederdeutschen (z.B. verbaler Einheitsplural, lexembezogene Lautverschiebung, exklusive Lexik). Ein Niederdeutsch, dessen lexematischen und grammatischen Strukturen sich ohne einen erheblichen Einfluss der hochdeutschen Kontaktvarietäten entwickelt hätte, ist historisch nicht zu haben.³³ Nur der in der Bevölkerung weit verbreitete „Reinheitstopos“ imaginiert einen ursprünglichen Sprachzustand, der ‚rein‘ vom Hochdeutschen zu scheiden wäre und gegenüber dem alle späteren Entwicklungen als „Verunreinigungen“ zu werten wären.³⁴ Auch eine

33 Nach Sanders (1982, 116) macht sich schon im Altniederdeutschen „der seit Karolingertagen dominierende Kultureinfluß des Fränkisch-Hochdeutschen bemerkbar“.

34 Vgl. die Analyse des laienlinguistischen Reinheitstopos bei Arendt (2010, 161, 182–186).

„erhaltend“ normierende Niederdeutschdidaktik wäre vor die überlegten Entscheidungen gestellt, welche der (unter steter hochdeutscher Kontaktwirkung) historisch entwickelten Lexem- oder Strukturvarianten als spezifisch niederdeutsche Varietätenmarker im Unterricht zugrunde gelegt werden sollen und welche nicht.

Aber auch eine Niederdeutschdidaktik, die sich an den Normvorstellungen und am Sprachusus der letzten dialektkompetenten Sprechergruppen orientieren wollte, in denen die Varietät noch ungesteuert tradiert wurde, stünde vor ähnlichen Entscheidungszwängen. Sie würde zwar den gegenwärtigen Sprachgebrauch in der Region zur Leitlinie der Sprachvermittlung nehmen und hätte damit keinen Anlass, die starke Diasystematisierung des Niederdeutschen und des Hochdeutschen durch scharfe Varietätengrenzen künstlich zu scheiden. Sie könnte sich diese niederdeutsch-hochdeutsche Diasystematisierung, die die kognitive „Vereinfachung der Sprachverarbeitung innerhalb einer bilingualen Gruppe“ (Höder 2011, 120) ermöglicht, eventuell sogar didaktisch zu Nutze machen. Aber auch zwischen den letzten beiden Alterskohorten von Sprechern, die das Niederdeutsche noch ungesteuert erworben haben, klaffen die sprachlichen Normvorstellungen, wie ich beispielhaft dargestellt habe, weit auseinander. An welcher der beiden Altersgruppen sollte sich eine vermittelte Lernervarietät des Niederdeutschen orientieren? Auch hier gilt ja, dass das Niederdeutsch der älteren Alterskohorte keineswegs per se ‚reiner‘ ist als das Niederdeutsch der Nachkriegsgeneration, die ja punktuell hochdeutschferner sprechen als ihre Eltern. Außerdem wirft die zum Teil erhebliche sprachliche Varianz innerhalb einer Altersgruppe die zusätzliche Frage auf, ab welcher Gebrauchsfrequenz eine lexematische oder strukturelle Variante als Gebrauchsnorm der jeweiligen Gruppe angesehen werden könnte.

Eine Antwort auf all diese aporetischen Fragen fällt nicht zuletzt deshalb so schwer, weil wir noch nicht einmal aktuelle empirische Daten haben, die flächendeckend erstens über den Gebrauch und zweitens über die Akzeptanz von niederdeutschen Formen in Mecklenburg-Vorpommern Auskunft geben.

Für die Bestimmung dessen, was gegenwärtig bereits als akzeptierte Neuerung im Niederdeutschen angesehen werden kann und welche traditionellen Dialektmerkmale nach wie vor als obligatorische Kennformen gelten müssen, reichen [...] die vorliegenden dialektologischen Beschreibungen nicht aus, da sie sich größtenteils auf einen bereits historischen Sprachstand beziehen. (Elmentaler 2009, 341)³⁵

35 Zwar konnten gerade für Mecklenburg-Vorpommern die Kenntnisse zu Entwicklung und Sprachstand des Niederdeutschen in den letzten Jahren durch die

Daher kann sich die die Beantwortung der Frage, *welches* Niederdeutsch in Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet und damit auch standardisiert werden sollte, einstweilen nur unzureichend auf empirische Daten stützen. In dieser Situation ist zu befürchten, dass die massive bildungspolitische Schubkraft, die nach der Ratifizierung der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen in einzelnen Bundesländern auf eine Institutionalisierung der Niederdeutschvermittlung im Bildungssystem drängt, dazu führt, dass in Lehrwerken, Wörterbüchern und Grammatiken normative ‚Fakten‘ geschaffen werden, die dem Sprachgebrauch und der Sprachwahrnehmung in der Region nicht entsprechen. Hier könnten allenfalls dialektologische Untersuchungen, die ein hinreichend dichtes Netz von Ortspunkten erfassen und dort eine angemessen hohe Zahl von Probanden mehrerer Altersgruppen zu Gebrauch und Akzeptanz niederdeutscher Varianten befragen, einen verlässlichen empirischen Orientierungsrahmen erarbeiten.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2005): „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation.“ In: Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hgg.): *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/ New York, 28–40.
- Arendt, Birte (2010): *Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik.* Berlin.
- Dahl, Eva-Sophie (1974): „Interferenz und Alternanz – zwei Typen der Sprachschichtenmischung im Norden der Deutschen Demokratischen Republik.“ In: Ising, Gerhard (Hg.): *Aktuelle Probleme der sprachlichen Kommunikation. Soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation in der Deutschen Demokratischen Republik.* Berlin, 339–387.

regional fokussierten monografischen Studien von Hansen (2009), Köhncke (2010), Herrmann-Winter (2013) und Ehlers (2018) bedeutend vertieft werden und wichtige Befunde werden die Untersuchungen des *Norddeutschen Sprachatlas* und des Marburger REDE-Projekts nach ihrem Abschluss ergänzen. Aber annähernd flächendeckende Erhebungen zu Gebrauch und Akzeptanz niederdeutscher Varianten unter der dialektkompetenten Bevölkerung Mecklenburg-Vorpommerns stehen für das 20. und 21. Jahrhundert noch aus. Die in den Jahren 1962/1963 in einem vergleichsweise dichten Netz von 61 Ortspunkten mit 254 Personen systematisch erhobenen Tonaufnahmen zum mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutsch sind bis heute nicht flächendeckend ausgewertet worden, vgl. Gundlach (1967).

- Ehlers, Klaas-Hinrich (2018): *Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg. Varietätenkontakte zwischen Alteingesessenen und immigrierten Vertriebenen. Teil 1: Sprachsystemgeschichte*. Berlin u.a.
- Elementaler, Michael (2008): „Varietätendynamik in Norddeutschland.“ In: *Sociolinguistica* 22, 66–86.
- Elementaler, Michael (2009): „Modernes Niedersächsisch – Dialektwandel im norddeutschen Raum.“ In: Lenz, Alexandra/Gooskens, Charlotte/Reker, Siemon (Hgg.): *Low Saxon dialects across borders – Niedersächsische Dialekte über Grenzen hinweg*. Stuttgart, 339–363.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual matters. (= Multilingual matters 76).
- Gernentz, Hans-Joachim (1974): „Die kommunikative Funktion der niederdeutschen Mundart und hochdeutschen Umgangssprache im Norden der Deutschen Demokratischen Republik, unter besonderer Berücksichtigung der Interferenz und Alternanz zwischen diesen beiden sprachlichen Existenzformen.“ In: *Studia Germanica Gandensia* 15, 209–244.
- Goltz, Reinhard (2010): „Norms and variation in the process of modernizing and vitalizing the Low German regional language.“ In: Lenz, Alexandra/Plewania, Albrecht (Hgg.): *Grammar between norm and variation*. Frankfurt/M. u.a., 243–274.
- Grimme, Hubert (1910): *Plattdeutsche Mundarten*. Leipzig.
- Gundlach, Jürgen (1967): „Plattdeutsch in Mecklenburg heute. Bericht über die Tonaufnahmen der mecklenburgischen Mundart 1962/1963.“ In: *Rostocker Beiträge. Regionalgeschichtliches Jahrbuch der mecklenburgischen Seestädte* 1, 173–194.
- Gundlach, Jürgen (1988): „Volkssprache.“ In: Bentzien, Ulrich/Neumann, Siegfried (Hgg.): *Mecklenburgische Volkskunde*. Rostock, 423–438.
- Hansen, Martin (2009): *Zum Wandel des Niederdeutschen auf der Insel Rügen zwischen dem 19. und 21. Jahrhundert. Ein diachronischer Vergleich anhand ausgewählter Sprachmerkmale*. Masterarbeit: Greifswald.
- Hansen-Jaax, Dörte (1995): *Transfer bei Diglossie. Synchroner Sprachkontaktphänomene im Niederdeutschen*. Hamburg.
- Harte, Günter/Harte, Johanna (1997): *Hochdeutsch plattdeutsches Wörterbuch*. 3. Aufl. Leer.
- Herrmann-Winter, Renate (1989): *Frau Apotheker kaufte ihren Hut hochdeutsch. Prominente über Platt*. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (1999): *Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum*. 4. Aufl. Rostock.

- Herrmann-Winter, Renate (2003): *Neues hochdeutsch-plattdeutsches Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum. Sinngleiche und sinnähnliche Wörter, Phrasen und Redensarten*. 2. Aufl. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (2006): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche. Mit einer CD erzählender Mundartsprecher aus Mecklenburg-Vorpommern*. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (2013): *Sprachatlas für Rügen und die vorpommersche Küste*. Rostock.
- Höder, Steffen (2011): „Niederdeutsch und Hochdeutsch – ein Fall von Diasystematisierung.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 134, 113–136.
- Hornsby, Michael (2015): *Revitalizing minority languages. New speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. Basingstoke.
- Kahl, Heinrich/Thies, Heinrich (2007): *Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch. Plattdeutsch–Hochdeutsch. Hochdeutsch–Plattdeutsch. Plattdeutsche Rechtschreibung*. 4. Aufl. Neumünster.
- Köhncke, André (2010): *Mecklenburgisch heute – Bestandsaufnahme eines niederdeutschen Dialekts*. Dissertation: Rostock. Digitale Ressource: urn:nbn:de:gbv:28-diss2011-0137-3.
- Kossert, Andreas (2008): *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*. 3. Aufl. München.
- Langhanke, Robert (2013): „Zweit- und Lerner Sprache Niederdeutsch – Aufgaben und Perspektiven einer *renovatio linguae saxonicae*.“ In: Zybatow, Tatjana/Harendarski, Ulf (Hgg.): *Sprechen, Denken und Empfinden*. Münster, 297–312.
- Langhanke, Robert (2017): „Rezente und historische Standardisierungsdiskurse über das Niederdeutsche.“ In: Ahlers, Timo/Oberholzer, Susanne/Riccabona, Michael/Stoeckle, Philipp (Hgg.): *Deutsche Dialekte in Europa. Perspektiven auf Variation, Wandel und Übergänge*. Hildesheim/Zürich/New York, 229–260.
- Lenz, Alexandra (2004): „Zur Interpretation des intendierten Ortsdialekts.“ In: Lenz, Alexandra/Radtke, Edgar/Zwickl, Simone (Hgg.): *Variation im Raum. Variation and space*. Frankfurt/M. u.a., 113–131.
- Lindow, Wolfgang et al. (1998): *Niederdeutsche Grammatik*. Leer.
- Mecklenburgisches Wörterbuch*. (1992) Im Auftrag der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin aus den Sammlungen Richard Wossidlos und aus eigenen Ergänzungen bearbeitet und herausgegeben von Hermann Teuchert. Bd. 7. Berlin/Neumünster.
- Milroy, James/Milroy, Lesley (1997): „Varieties and variation.“ In: Coulmas, Florian (Hg.): *The handbook of sociolinguistics*. Oxford, 47–64.

- Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II. (2017): www.bildung-mv.de/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 04.03.2019).
- Reuter, Hannah (2015): „Erhalt von alveolarem s vor p, t.“ In: Elmentaler, Michael/Rosenberg, Peter: *Norddeutscher Sprachatlas (NOSA). Bd. 1: Regionale Sprachlagen*. Hildesheim/Zürich/New York, 335–338.
- Sanders, Willy (1982): *Sachsensprache, Hanesprache, Plattdeutsch*. Göttingen.
- Schönfeld, Helmut (1990): „East Low German.“ In: Russ, Charles V. J. (Hg.): *The dialects of Modern German. A linguistic survey*. London, 91–135.
- Schröder, Ingrid (2004): „Niederdeutsch in der Gegenwart. Sprachgebiet – Grammatisches – Binnendifferenzierung.“ In: Stellmacher, Dieter (Hg.): *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart*. Hildesheim/Zürich/New York, 35–97.
- Stellmacher, Dieter (1980): „Ostniederdeutsch.“ In: Althaus, Hans P./Henne, Helmut/Wiegand, Herbert E. (Hgg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Bd. III, 2. Aufl. Tübingen, 464–468.
- Stellmacher, Dieter (2017): *Die niederdeutsche Sprachgeschichte und das Deutsch von heute*. Frankfurt/M. u.a.
- Teuchert, Hermann (1964): *Niederdeutsche Mundarten. Texte aus alter und neuer Zeit*. Leipzig.
- Thies, Heinrich (2011): *Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen*. A – Z. Neumünster.
- Wiesinger, Peter (1983): „Die Einteilung der deutschen Dialekte.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbband. Berlin/New York, 807–900.
- Wilcken, Viola (2013): „Wandeltendenzen im Nordniederdeutschen. Dialektproben im diachronen Vergleich.“ In: Hettler, Yvonne et al. (Hgg.): *Variation, Wandel, Wissen. Studien zum Hochdeutschen und Niederdeutschen*. Frankfurt/M. u.a., 15–36.
- Wilcken, Viola (im Druck): „Postalveolare Realisierung von s vor l, m, n, w.“ In: Elmentaler, Michael/Rosenberg, Peter (Hgg.): *Norddeutscher Sprachatlas (NOSA). Bd. 2: Niederdeutsche Sprachlagen*. Hildesheim/Zürich/New York.

André Köhncke

(Schwerin)

Grammatik des Mecklenburgisch-Vorpommerschen

Abstract: Low German is taught at six profile schools in Mecklenburg-Western Pomerania and since 2020 one can also do one's A-levels in Low German. Taking the decreasing amount of L1 speakers and the surveys done by the Institute for the German Language (IDS) and the Institute for Low German (INS) in 2016 into consideration, the relatively low percentage of young speakers being able to understand Low German isn't against expectations. Furthermore, we are dealing with data based on self-assessments, which emphasises the potentially lower percentage of younger speakers. In conclusion Low German is less important for pupils in their everyday life and only few are still exposed to L1 Speakers. On the contrary the IDS and INS surveys indicate great acceptance to increase Lower German, as 66,8 % of those questioned agree to increase the regional dialect. In Mecklenburg-Western Pomerania this number is significantly higher with 84,5 %. In addition, the vast majority of interviewees thinks schools have a positive impact on the increase of Low German, rather than family and L1 speakers. Moreover, Low German is taught as a foreign language. Pupils should be taught how to systematically use language patterns and word order. Furthermore, this includes the development of a thesaurus and a standardized orthography. A Low German Grammar seems to be essential to succeed. This article is going to discuss some difficulties concerning a standardized Low German Grammar, which includes a morphological, phonetic/phonological, syntactical and text linguistical perspective.

1. Einleitung

An sechs Profilymnasien in Mecklenburg-Vorpommern wird Niederdeutsch als Abiturfach angeboten. 2021 konnten die ersten Schüler ihr Abitur in diesem neu geschaffenen Fach ablegen. Die Vermittlung des Niederdeutschen muss sich an den heutigen Gegebenheiten orientieren. Die Anzahl derjenigen, die den hiesigen Dialekt, das Mecklenburgisch-Vorpommersche, noch aktiv beherrschen bzw. nutzen, es gar als Erstsprache erlernt haben, nimmt stetig ab, da der überwiegende Teil dieser Gruppe bereits das siebzigste Lebensjahr überschritten hat (vgl. Rosenberg 2017, 44; sowie Köhncke 2010, 16). Sprecher der mittleren Generation beherrschen den Ortsdialekt zwar häufig noch passiv,

können ihn aber nur mit Schwierigkeiten wiedergeben, Personen unter zwanzig Jahren verwenden ausschließlich Hochdeutsch und kommen auch kaum noch mit dem Niederdeutschen in Kontakt. Beispielhaft sei das an der Situation auf Rügen dargestellt: Lars Vorberger (2016, 156–161) hat für seine Untersuchung drei Sprecher aus drei Generationen herangezogen. Während der älteste, ein 71-jähriger Fischer, die Wenkersätze in den typischen Ortsdialekt übersetzt, hat ein 49-jähriger Proband schon deutliche Schwierigkeiten bei der Übertragung, der jüngste im Alter von zwanzig nutzt den hochdeutschen Regiolekt und ist lediglich durch die Medien in Kontakt mit dem Niederdeutschen gekommen.

Zwar weist Mecklenburg-Vorpommern laut der Erhebung des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) und des Instituts für Niederdeutsche Sprache (INS) von 2016 noch recht hohe Werte im Verstehen des Niederdeutschen auf – 27,4 % verstehen es „sehr gut“, immerhin 42,7 % noch „gut“ –, doch nehmen diese Werte bei jüngeren Sprechern stark ab; auf das gesamte Untersuchungsgebiet bezogen verstehen lediglich 5,1 % der unter 20-Jährigen Niederdeutsch „sehr gut“, 12,4 % „gut“ und immerhin 36,1 % noch „mäßiḡ“ (vgl. Adler et al. 2016, 11 f.) Außerdem handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Befragten (Adler et al. 2016, 9), sodass die tatsächliche, d.h. objektiv zu ermittelnde Kompetenz, trotz gleicher Antwort unter Umständen variieren könnte. Als Beispiel sei die Untersuchung Vorbergers für Rügen angeführt, in der der jüngste Sprecher und der Sprecher der mittleren Generation jeweils angeben, sie beherrschten das Niederdeutsche mittelmäßiḡ, aber bei der Übersetzung deutliche Differenzen zu beobachten sind, insofern, als dass der ältere Sprecher größtenteils niederdeutsche Lexeme verwendet, der jüngere Sprecher jedoch hochdeutsche (vgl. Vorberger 2016, 158, 160). Die Erhebung des IDS und INS stützt diese Beobachtung, da im gesamten Untersuchungsraum nur noch 0,8 % der bis 20-Jährigen Niederdeutsch „gut“ sprechen, „mäßiḡ“ 6,8 %, der überwiegende Teil von 71,3 % „gar nicht“ mehr, und 21,1 % „nur einige Wörter“ beherrschen. Das Niederdeutsche spielt somit im Alltag heutiger Schulkinder keine große Rolle mehr, und sie kommen auch nur noch selten mit der Sprache in Berührung, allenfalls durch die Großeltern oder gar Urgroßeltern, wenn diese in ihrer Gegenwart den Ortsdialekt gebrauchen.¹ Zwar sind im hochdeutschen Regiolekt

1 Schon in den 1990er Jahren stellte Rösler (1997, 41) fest, dass nur noch ein geringer Teil von Sprechern in Mecklenburg „überwiegend Platt“ (10) oder „Platt/Hd. gleich“ (15) in der Alltagskommunikation verwendet; der größere Teil nutzte „überw[iegend]. Hd.“ (53) oder gar „nur Hd.“ (22).

auch niederdeutsche Wörter zu finden, z.B. *pedden* ‚treten‘ oder sogar das typisch mecklenburgisch-vorpommersche Suffix *-ing*, das in einer Erhebung von Klaas-Hinrich Ehlers von einem 1997 geborenen und zum Erhebungszeitpunkt elfjährigen Jungen im hochdeutschen Verb *essing* ‚essen‘ verwendet wird (vgl. Ehlers 2011, 81), doch ist dies nicht mit einer umfassenden Kompetenz im Niederdeutsch-Verstehen oder gar Niederdeutsch-Sprechen gleichzusetzen.

In der vom IDS und INS durchgeführten Erhebung ist der hohe Anteil an Personen auffällig, die sich dafür aussprechen, dass mehr für das Niederdeutsche getan werde (66,8 %), für Mecklenburg-Vorpommern ist dieser Wert sogar noch signifikant höher, nämlich 84,5 % (vgl. Adler et al. 2016, 33). Diese Förderung soll nach Meinung der Befragten zum größten Teil von den Schulen übernommen werden (63,8 %); Familien (5,3 %) und Niederdeutschsprecher (4,8 %) spielen dagegen kaum eine Rolle (vgl. Adler et al. 2016, 35), was auch den veränderten Bedingungen des Niederdeutscherwerbs geschuldet ist, da dieser kaum noch im Elternhaus realisiert werden kann.

Aufgrund dieser Situation kann heute davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich für das Abiturfach Niederdeutsch entscheiden, keine umfassenden Vorkenntnisse, sondern allenfalls rudimentäre Kenntnisse besitzen, d.h., dass der in Mecklenburg-Vorpommern noch gesprochene Dialekt ihnen bis auf einzelne Wörter oder Wendungen weitgehend fremd ist, also wie eine Fremdsprache wirkt, selbst wenn es große Übereinstimmungen mit dem Hochdeutschen gibt (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.; Stern/Arendt i.d.B.; Arendt i.d.B. und Buchmann i.d.B.) Das bedeutet ferner, dass die Schülerinnen und Schüler in solch einem Unterricht befähigt werden sollen, Regeln für den niederdeutschen Sprachbau systematisch anzuwenden, was eine systematische Vermittlung in den linguistischen Kategorien Morphologie, Phonologie/Phonetik, Syntax und Textlinguistik voraussetzt, also Regeln für die Aussprache, Konjugation, Deklination, den Satzbau usw. umfasst. Ferner müssen der Wortschatz ausgebildet und auch eine einheitliche Orthografie angewandt werden (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Nur durch das Anwenden (oder auch Nichtanwenden) von Regeln ist es schließlich möglich, Lernfortschritte oder Sprachdefizite zu erkennen, wodurch auch eine Bewertbarkeit der Leistung der Schülerin oder des Schülers möglich ist, wie sie im modernen Fremdsprachenunterricht üblich ist (vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2011, 24–27). Als Lehr- und Hilfsmittel ist deshalb eine Grammatik des Niederdeutschen unentbehrlich. Nachfolgend sollen einige Problemfelder umrissen werden, die bei der Erstellung eines solchen Lehrwerkes auftreten.

2. Dialekträume des Niederdeutschen und Mecklenburgisch-Vorpommerschen

War bislang von *dem* Niederdeutschen die Rede, so diente das nur der Vereinfachung eines vielgestaltigen Dialektgebietes, das von der hochdeutschen Standardsprache überdacht wird. Das bedeutet wiederum, dass mit Vermittlung des Niederdeutschen das Erlernen einer bestimmten Mundart gemeint ist: Zwar ist allen niederdeutschen Dialekten gemein, dass die Zweite Lautverschiebung nicht eingetreten ist und allenfalls in Wortübernahmen aus dem Hochdeutschen auftritt (vgl. Macha/Niebaum 2006, 220), doch sind die Unterschiede zwischen ihnen so groß, dass es sinnvoll erscheint, sich zunächst auf eine Mundart zu konzentrieren, um dann mit fortschreitendem Lernprozess die passive Beherrschung der anderen Dialekte zu ermöglichen. Ausgangspunkt sollte daher die in diesem Bundesland noch gesprochene Mundart sein, das Mecklenburgisch-Vorpommersche.

Dieses gehört dem ostniederdeutschen Dialektgebiet an, d.h., die Pluralformen der Verben im Präsens enden einheitlich auf *-en*, also *wi, gi, sei maken* (vgl. Macha/Niebaum 2006, 220). Der Großteil des Mecklenburgisch-Vorpommerschen weist – vereinfacht dargestellt – folgende Merkmale auf:²

1. Einheitsplural der Verben auf *-en*;
2. Diphthongierung von langen *e, o, ö* zu *ei, au, äu*:³ *Bein, Kauken* ‚Kuchen‘, *säuken* ‚suchen‘;
3. Erhöhung der langen *e, o* und *ö* vor *r*:⁴ *Pierd* ‚Pferd‘, *Uhr* ‚Ohr‘, *hüren* ‚hören‘;
4. Unterbindung eines Hiats durch Einfügung eines Konsonanten (Hiattilger):⁵ *bugen* ‚bauen‘, *haugen* ‚hauen‘.

2 Die nachfolgenden Eigenheiten wurden bereits in der älteren Dialektforschung beschrieben und auch in jüngeren Darstellungen übernommen, als Beispiele seien genannt: Foerste (1978), speziell zum Mecklenburgisch-Vorpommerschen Sp. 1874–1878; Gernentz (1980, 28–31 sowie 85–97); Schröder (2004, 50); Stellmacher (2000, 146–151). Auf den mecklenburgischen Sprachraum konzentriert, aber von den vorherigen Arbeiten mehr oder minder rezipiert sind Teuchert (1929), so auch beschrieben in Teuchert (1942, VIII) sowie ausführlicher und mit Binnengliederung des Mecklenburgischen Teuchert (1959).

3 Vgl. z.B. Gernentz (1980, 30); Schröder (2004, 50); Stellmacher (2000, 147), sowie schon Fritz Reuter (1877, 200), der in seinem Vorwort zur vierten Auflage der „Läuschen un Rimels“ die Diphthonge hervorhebt, da sie „dem Mecklenburger eigenthümlich sind“.

4 Vgl. z.B. Gernentz (1980, 88); Sanders (1982, 89); Stellmacher (2000, 147).

5 Vgl. Gernentz (1980, 89); Teuchert (1959, 226).

Innerhalb des Mecklenburgisch-Vorpommerschen lassen sich jedoch auch Unterschiede ausmachen, sodass sich folgende Binnengliederungen ergeben:

1. Das Mecklenburgische und Vorpommersche unterscheiden sich durch den Hiattilger, der nach *ei*, *äu/eu* und *i* folgt: Im Mecklenburgischen tritt hier zumeist *d* auf, im Vorpommerschen hingegen *g*, man vergleiche mecklenburgisch *meihden* ‚mähen‘, *freuden* ‚freuen‘, *s(ch)nieden* ‚schneien‘ (und damit formgleich mit *s(ch)nieden* ‚schneiden‘) mit vorpommersch *meihgen*, *freugen* und *schniegen*.⁶ Im Norden stimmt die Dialektgrenze etwa mit der zwischen den Landesteilen Mecklenburg und Vorpommern überein, im Süden kommt *g* auch in Mecklenburg (Stavenhagen, Strelitz) vor.⁷
2. Innerhalb des Mecklenburgischen hebt sich der Westen vom übrigen Landesteil ab, allerdings sind diese Lauterscheinungen heute stark im Rückgang begriffen und wenn überhaupt hauptsächlich auf den Südwesten beschränkt. Dazu gehören *veir*, *Beir*, *fäühren* statt den im übrigen Dialektgebiet üblichen *vier*, *Bier* und *führen* ‚fahren, führen‘.⁸ Heute nur noch äußerst selten ist die mouillierte Aussprache vor *n*, z.B. in *Hujnd* ‚Hund‘, *Kiener* ‚Kinder‘.⁹
3. Die oben beschriebene Diphthongierung ist dagegen in Mecklenburg-Strelitz, den Ostseestädten Rostock (Altstadt), Wismar, Stralsund und Greifswald sowie auf Rügen nicht zu hören, d.h., statt *Haut* ‚Hut‘, *Bein* ‚Bein‘ und *säuken* ‚suchen‘ lauten die entsprechenden Wörter dort *Hot*, *Been* und *söken*.¹⁰
4. Die für den Großteil des Dialektgebietes typische Erhöhung unterbleibt im Eldebogen bei Parchim, d.h., dort heißt es *Peert* statt *Piert* ‚Pferd‘ und *Ohr* statt *Uhr* ‚Ohr‘.¹¹

6 Vgl. Teuchert (1942, IX).

7 Zur ungefähren Grenze vgl. Köhncke (2010, 22–240), für den Norden (Fischland) vgl. Dittmar (1962, 314 f.), für den Süden (Mecklenburg-Strelitz) vgl. Teuchert (1934, 5 f.).

8 Vgl. Gundlach (1967, 178); Teuchert (1959, 221).

9 Vgl. Köhncke (2010, 192) und Teuchert (1959, 212 f.).

10 Während die monophthongische Aussprache in Strelitz und auf Rügen relativ stabil ist, schwindet sie in den Hansestädten zusehends. Für Rostock vgl. etwa schon Beckmann (1954/55, 131); zum älteren Grenzverlauf in Mecklenburg-Strelitz vgl. Blume (1933, 7) sowie Teuchert (1934, 3 f.).

11 Vgl. Teuchert (1959, 220), allerdings mit der irrigen Annahme, sie unterbleibe auch auf dem Fischland, da er sich hierfür einzig auf die Werke Helmuth Schröders stützt, der aber aus dem Süden Mecklenburgs stammte. Für den Eldebogen vgl. auch die ältere Darstellung für *Pferd* bei Jacobs (1926/27, 122 f.) Dieser Unterschied ist aber noch heute, z.B. in Marnitz, auszumachen.

Das Mecklenburgisch-Vorpommersche ist trotz der regionalen Unterschiede vergleichsweise homogen, da der dialektale Großraum viele Gemeinsamkeiten aufweist. Allerdings besitzen die kleinräumigeren Ortsdialekte einiger Regionen distinktive Merkmale, die in anderen als fremdartig empfunden werden. Inwieweit sie jedoch in einer Grammatik berücksichtigt werden können bzw. sollten, wird in den nächsten Abschnitten geklärt. Hierbei stellt sich auch die Frage, ob nicht schon vorhandene niederdeutsche Grammatiken für den Schulunterricht übernommen werden könnten.

3. Niederdeutsche Grammatiken

Es gibt bereits eine Reihe niederdeutscher Grammatiken, die entweder größere Areale des niederdeutschen Sprachgebiets abdecken oder sich speziell mit dem Mecklenburgischen oder Vorpommerschen beschäftigen:

Die jüngsten Arbeiten über die hier zu behandelnde Mundart reichen in das 19. Jahrhundert zurück.¹² Außerdem wurden sie zumeist von Laien verfasst, deren Fokus mehr auf der Beschreibung denn der Sprachvermittlung lag,¹³ d.h. sie behandeln nur ein kleines Verbreitungsgebiet – Mussaeus widmet sich der westmecklenburgischen Mundart, Ritter und Wiggers bevorzugen die städtische Mundart und lehnen die im Großteil Mecklenburg-Vorpommerns üblichen Diphthonge ab. Eine Beschreibung des Dialektes müsste aber großräumiger angelegt sein. Die einzige sprachwissenschaftliche Abhandlung stammt von Karl Nerger (1869). Diese ist jedoch – ganz nach der linguistischen Ausrichtung der damaligen Zeit – eine historisch-vergleichende Darstellung, die für Lernende deshalb völlig ungeeignet ist. Hinzu kommt, dass in all diesen Grammatiken der Sprachstand des 19. Jahrhunderts abgebildet wird und sie deshalb Angaben und Formen enthalten, die heute längst veraltet und nahezu unbekannt sind.¹⁴ Daher kommen diese Grammatiken für eine moderne Sprachvermittlung überhaupt nicht in Betracht, da sie nur einen eingeschränkten Sprachraum und einen veralteten Sprachstand beschreiben.

12 Zu nennen sind Mussaeus (1829); Ritter (1832); Wiggers (1858); Gilow (1868).

13 Erwähnt sei hier nur der von Ritter (1832, 67) erwähnte Artikel *re*, der aber lediglich ein lautlich angepasstes *de* ist.

14 So z.B. bei Mussaeus (1829, 49–57), die Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv Präteritum der starken Verben, die aber heute längst zugunsten der Konjunktivformen aufgehoben ist; Ritter (1832, 91) differenziert beim Verb *sollen* noch zwischen städtischem *sall* und ländlichem *schall*; letzteres ist aber mittlerweile völlig unüblich, vgl. auch Wiggers (1858, 69).

Moderne Grammatiken behandeln dagegen ein größeres Areal. Die 1998 erschienene „Niederdeutsche Grammatik“ (Lindow et al. 1998) versucht den gesamten niederdeutschen Sprachraum abzubilden, sodass ein Einsatz auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler denkbar wäre, die das Mecklenburgisch-Vorpommersche lernen. Hierbei ergeben sich jedoch gleich mehrere Hürden, die aber der Vielfalt des Niederdeutschen geschuldet sind. Die Autoren mussten für die Beschreibung der linguistischen Kategorien einen Basisdialekt wählen, nämlich das Nordniedersächsische zwischen Weser und Trave (Lindow et al. 1998, 21), da eine Auflistung sämtlicher Dialekte das Werk unübersichtlich gemacht hätte. Regionale Abweichungen, z.B. in der Konjugation, werden separat behandelt. Für Schülerinnen und Schüler, die das Mecklenburgisch-Vorpommersche erlernen, bedeutet das, dass sie in dieser Grammatik immer wieder auf Formen stoßen, die in ihrer Mundart anders lauten und die teilweise gar nicht verzeichnet sind.¹⁵ Gerade die für den jeweiligen Dialekt richtige Form zu wählen und diese anstelle der im Buch verzeichneten zu verwenden, setzt ein hohes Abstraktionsvermögen und damit eine Kompetenz in der Mundart voraus, die ja erst erlernt werden soll. So müssten die Schülerinnen und Schüler den Beispielsatz „Un dat dän de Sweden jüm gegenöver ok.“¹⁶ zunächst in das für das Mecklenburgisch-Vorpommersche übliche „Un dat *deden* de Sweden (Schweden) *ehr* gägenewer ok.“ umwandeln, um den Gebrauch der Konjugation zu erlernen, da z.B. das Personalpronomen *jüm* völlig unüblich ist. Dieser Aufwand wäre aber immens und setzte einen ständigen Transformationsprozess voraus, der selbst älteren Schülerinnen und Schülern schwerfiel und kaum zu bewältigen wäre.

Die Nachschlagegrammatik von Heinrich Thies beschränkt sich wiederum auf das Nordniedersächsische, sodass hier ebenfalls Transferleistungen erbracht werden müssten. Außerdem ist sie eher „zum schnellen und punktuellen

-
- 15 Als Beispiel sei hier die Konjugation angeführt: Im Mecklenburgisch-Vorpommerschen ist im Präteritum der schwachen Verben z.B. die Bildung mit *t* üblich, in der Grammatik werden aber durchgängig *t*-lose Formen verwendet (z.B. Lindow et al. 1998, 71); für *spunn* ‚spann‘ (Lindow et al. 1998, 86) lautet das Präteritum im Großteil des Landes *spünn*, das aber nicht erwähnt wird, *leep* ‚lief‘ (Lindow et al. 1998, 89) lautet in einem beträchtlichen Teil Mecklenburgs *löp* oder *läup* usw.; diese Formen fehlen aber.
- 16 Lindow et al. (1998, 218). Andere Präpositionen sind wiederum gar nicht üblich, vgl. z.B. „Ik mutt vonabend noch güntsiet de Elv.“ (Lindow et al. 1998, 223). Dieser Satz müsste wiederum umgeformt werden zu: „Ik möt hüt äbend noch ower de Elf roewer.“

Nachschlagen gedacht“, also nicht für das Erlernen des Niederdeutschen konzipiert.¹⁷

Hinzu kommt die nicht unerhebliche Frage der Verschriftlichung. Alle hier vorgestellten Grammatiken verwenden eigene Orthografien, die nicht nur mehr oder minder stark voneinander abweichen, sondern auch von Wörterbüchern oder Autorentexten, die im Unterricht verwendet werden. Einheitlichkeit böte hier allenfalls die Darstellung von Thies, da sie die Schreibung des Saß'schen Wörterbuchs verwendet, die auch von vielen Autoren aus dem nordniedersächsischen Dialektgebiet genutzt wird (vgl. Thies 2017, 45–48). Allerdings haben sich diese Regeln bis heute nicht für das Mecklenburgisch-Vorpommersche durchsetzen können, da es eine von Reuter beeinflusste Schreibtradition gibt, die sich auch in den Wörterbüchern und zumindest in Ansätzen noch bei heutigen Autoren fortsetzt.¹⁸ Die Schülerinnen und Schüler müssten daher entweder zwei oder mehrere Orthografien lernen oder sie hätten zumindest Schwierigkeiten beim Nachschlagen eines Wortes, weil das Wörterbuch nach anderen Regeln erstellt worden ist als die Darstellung von Thies. Selbst wenn nun im Unterricht der Einheitlichkeit willen auf das Saß'sche Wörterbuch zurückgegriffen würde, ergäben sich diese Schwierigkeiten, da die Autoren nicht nach Saß schreiben. Für Niederdeutschkundige dürfte das keine große Hürde sein, für Niederdeutشلernende jedoch schon, da hierdurch wiederum eine Transferleistung abverlangt wird, die das Erlernen einer bestimmten Mundart erschwert (vgl. Arendt i.d.B.). Daher ist es unerlässlich, dass es eine Grammatik gibt, die auf das mecklenburgisch-vorpommersche Dialektgebiet zugeschnitten ist und deren Orthografie mit derjenigen in den Lehr- und Wörterbüchern übereinstimmt. Zu nennen wären hier Renate Herrmann-Winters (2005) „Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch“ und das „Neue hochdeutsch-plattdeutsche Wörterbuch“ (2003) bzw. die Lehrwerke „Platt mit Plietschmanns“ von Wolfgang Hohmann (2019) sowie das „Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche“ von Renate Herrmann-Winter (2006).

4. Problemfelder: Standardisierung vs. Ortsdialekt

Bei der Erstellung einer niederdeutschen Grammatik für Mecklenburg-Vorpommern ergeben sich mehrere Problemfelder, da für das Mecklenburgisch-Vorpommersche – wie für andere Dialekte auch – keine einheitlichen Normen

17 Vgl. das Vorwort bei Thies (2017, 5).

18 Vgl. dazu Kellner (2002, 255–260); zu den Auseinandersetzungen über die Saß'schen Regeln siehe Rösler (2000).

bestehen und die Mundart vorwiegend im mündlichen Kommunikationsbereich gebraucht wird. Wurde sie früher auch im Beruf häufig verwendet,¹⁹ so ist sie heute zumeist auf den privaten Kreis (Familie, Freunde, Bekannte) beschränkt.²⁰ Außerdem können schon von Ort zu Ort Unterschiede auftreten, die alle linguistischen Kategorien betreffen, besonders die phonologische und morphologische Ebene.

Eine Grammatik bedeutet aber immer Ausgleich und Einebnung von solchen Unterschieden, denn es ist nicht möglich, den Schülerinnen und Schülern die für ihren Ort typische Mundart zu vermitteln. Hierzu müssten sämtliche Besonderheiten des Ortes beschrieben werden, die aber nicht immer in ihrer Gänze erfasst werden können, da dazu Gewährspersonen herangezogen werden müssten, die unter Umständen kaum noch vorhanden sind. Aber selbst wenn dieses gelänge, gäbe es immer noch Probleme bei der Vermittlung des Dialektes: Das Präteritum von *lopen* ‚laufen‘ lautet mancherorts z.B. *löp*, im Nachbarort *lep*; teilweise tritt dieser Wechsel aber auch innerhalb des Ortes auf und beruht auf unterschiedlichen Faktoren, z.B. dem Alter der Bewohner. Eine solche komplexe Beschreibung, die dann auch soziolinguistische Kriterien umfasste, ist aber kaum zu leisten, außerdem wäre sie im Unterricht auch gar nicht zu realisieren, da unter Umständen je nach Wohnort unterschiedliche Formen üblich wären und verschiedene Formen nicht nur vermittelt, sondern auch in Kontrollen abgefragt werden müssten. Eine Austauschbarkeit ist nämlich nicht immer gegeben, sondern es müsste strikt unterschieden werden, ob sich der Lernende beispielsweise *fäühren* oder *führen* ‚fahren‘ einzuprägen hat. Dementsprechend hätten Lernende aus dem Südwesten Mecklenburgs z.B. das Präteritum *fäührten* zu verwenden, diejenigen aus den nördlicheren Nachbardörfern *führten*. Das wäre dann nicht nur in der Unterrichtsstunde so zu vermitteln, sondern auch in Lernerfolgskontrollen so zu unterscheiden, obwohl alle denselben Kurs besuchen.

Außerdem muss es eine einheitliche Bewertungsgrundlage geben, die über den Lernfortschritt aufklärt. Unerlässlich ist dabei aber nicht nur eine einheitliche Orthografie, sondern auch die Klärung, was als Basis für das Erlernen des Mecklenburgisch-Vorpommerschen dient, was überhaupt als Norm in den Kategorien, z.B. aus phonologischer oder morphologischer Sicht, gilt. Dieses

19 Vgl. z.B. Gundlach (1967, 174), der das Niederdeutsche noch als „Berufssprache“ bezeichnet.

20 Hierbei handelt es sich um ein Merkmal, das gerade als typisch für Dialekte angeführt wird, vgl. z.B. Löffler (2003, 6).

Problem ist schon recht alt. Zur Illustration sollen hier die Grammatiken von Mussaeus (1829) und Ritter (1832) exemplarisch genannt werden. Ersterer nutzt für die Beschreibung des Mecklenburgischen den Westen des Dialektgebietes, wie z.B. die Präteritalformen *schreiw* ‚schrrieb‘ und *flaug* ‚flog‘ zeigen (vgl. Mussaeus 1829, 49 und 51). Ritter wiederum kennt solche Formen offenbar auch, lehnt sie aber ab:

An Diphthongen ist die Stadtsprache nicht reich und, wie es sich zeigen wird, besitzt die Landsprache von den im Hochdeutschen geltenden Diphthongen nur wenige und noch weniger als die Stadtsprache; aber die Landsprache, besonders wo langsam und gedehnt gesprochen wird, liebt Diphthongen, ja Triphthongen durch Aneinandersetzen verwandter Vocale zu bilden, die dann so ineinander übergehen und verschmelzen, daß es schwer, ja unmöglich wird, sie durch Schrift auszudrücken. [...] Diese wirkliche, durch Langsamkeit und Trägheit des Geistes hervorgebrachte Unart kann nicht in dieser Darstellung berücksichtigt werden; nur wahre, rasch gesprochene Diphthongen sind als Eigenthümlichkeit des Dialectes anzusehen. (Ritter 1832, 33 f.)

Mussaeus und Ritter haben also entweder bewusst oder unbewusst eine Grundlage für ihre Darstellung gewählt, da eben nicht jede örtliche Abweichung erfasst werden kann. Da das Mecklenburgisch-Vorpommersche trotz seiner relativen Einheitlichkeit also gewisse regionale Unterschiede aufweist, sollen nachfolgend ein paar Beispiele aus den einzelnen linguistischen Kategorien und anschließend Lösungsansätze angeführt werden.

4.1 Phonologische Ebene und Verschriftlichung

Bei der folgenden Darstellung wird bewusst auf eine Lautumschrift verzichtet und auf einfache Buchstaben zurückgegriffen, ganz so, wie sie auch in einer Grammatik zu finden sind, da die Schülerinnen und Schüler die Wörter nicht nur lautlich, sondern auch graphematisch wiedergeben sollen.

Lautliche Unterschiede existieren im Mecklenburgisch-Vorpommerschen bereits im Kernwortschatz, d.h., sie umfassen Wörter, die zu Anfang des Unterrichts vermittelt werden, z.B. Numerale. Diese Gegensätze lassen sich auf unterschiedliche Lautentwicklungen zurückführen. So wurden zwar im Großteil des Dialektgebietes die Laute *e*, *o* und *ö* zu *i*, *u* und *ü* vor *r* erhöht, doch war dieser Wandel nicht einheitlich. Während es (bis auf den Eldebogen) im Mecklenburgisch-Vorpommerschen einheitlich *mihrr* ‚mehr‘, *Uhr* ‚Ohr‘ und *hüren* ‚hören‘ heißt, trat im Westen Mecklenburgs daneben auch eine Diphthongierung vor *r* auf, die in Konkurrenz zur Erhöhung stand. Diese Diphthonge sind heute stark rückläufig, haben sich aber im Südwesten Mecklenburgs (ungefähr das Gebiet Ludwigslust – Hagenow – Boizenburg) noch halten

können, wie von mir seit 2005 durchgeführte Aufnahmen bestätigen, sodass einige Wörter heute im Großteil des Sprachgebietes erhöht erscheinen, während sie im südwestlichen Mecklenburg Diphthong aufweisen. Die Wörter für ‚vier‘, ‚frieren‘, ‚fahren/führen‘, ‚rühren‘ und ‚Rohr‘ lauten im Südwesten Mecklenburgs beispielsweise *veir*, *freiren*, *fäühren*, *räühren* und *Rauhr*, im übrigen Dialektgebiet aber *vier*, *frieren*, *führen*, *rühren* und *Ruhr*.

Im Westen Mecklenburgs treten außerdem vor dem Hiattilger *d* oder *g* Monophthonge auf, während im Großteil des Dialektgebietes Diphthonge zu hören sind *tehden* – *teihden* ‚zehn‘, *meden* – *meihden* ‚mähen‘, *seden* – *seihden* ‚säen‘, *haugen* – *hogen* ‚hauen‘, *döden* – *däuden* ‚tauen‘, *fröden* – *freuden* ‚freuen‘, *Hö* – *Heu* ‚Heu‘ usw. Die westmecklenburgischen Formen sind in der Literatur zwar seltener, finden sich aber z.B. bei Rudolf Hartmann, sodass sie den Schülerinnen und Schülern zumindest bekannt sein sollten, da der Niederdeutschunterricht das ganze Dialektgebiet in der Textauswahl erfasst.²¹

Dagegen unterbleibt in Mecklenburg-Strelitz, den Hansestädten und auf der Insel Rügen wie oben dargestellt die Diphthongierung, die ebenfalls den Kernwortschatz erfasst, so z.B. bei *got* ‚gut‘, *Hot* ‚Hut‘, *Koken* ‚Kuchen‘, *een* ‚ein‘, *keen* ‚kein‘, *Been* ‚Bein‘, *Böker* ‚Bücher‘, *söken* ‚suchen‘ und *töben* ‚warten‘ gegenüber den sonst üblichen *gaut*, *Haut*, *Kauken*, *ein*, *kein*, *Bein*, *Bäuker*, *säuken* und *täuben*. Diese Unterschiede sind in der Mundartliteratur ebenfalls greifbar, z.B. bei John Brinckman.²²

21 Vgl. folgende Sätze, die westmecklenburgischen Formen kursiv gesetzt: „Oewer hei har leiwer noch ’n Wäkener drei, *veir* täuben sullt, *eire* hei anfangen *weir* tau bugen.“ bzw. „Söß *Eer* hebbt dor in lägen, un dei halt sei dor rute mang denn *Astverhog* dörch [...].“ (Hartmann 2001, 24).

22 Brinckman bevorzugt im „Kasper Ohm“ z.B. eine „monophthongische Schreibweise“: „Een Buddel Schato Dikem hadden wi all dat warme Blot bet up den letzten Druppen aftappt, un bi de tweet wiren wi grad bi [...].“ (Brinckman 1990, 37). Natürlich könnte man die Schreibung anpassen, wie es Otto Weltzin in seiner Werkausgabe tat, allerdings ginge dadurch eine Eigenheit des Werkes verloren, die die Schülerinnen und Schüler erfahren sollten, und es bedeutete zudem einen Eingriff in den Originaltext: „Einen Buddel Schato Dikem har’n wi all dat warme Blaut bät up den letzten Druppen aftappt, un bi dei tweit wiren wi grad bi [...].“ (Brinckman [o. J.], Bd. 2, 6). Richard Wossidlo, der laut Rahmenplan ebenfalls zu behandeln ist, bevorzugte für die Wiedergabe der Aussagen seiner Gewährsleute ebenfalls Monophthonge (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2017, 54).

Im Eldebogen wird auch heute noch die Erhöhung nicht durchgeführt, dort heißt es *veer* ‚vier‘, *mehr*, *Korn*, *Ohr* und nicht *vier*, *mihr*, *Kuurn*, *Uhr*. Vereinzelt kommen diese nicht erhöhten Formen auch in der Mundartliteratur vor.²³

Für die Vermittlung des Mecklenburgisch-Vorpommerschen wäre die Anführung all dieser Varianten jedoch sehr unübersichtlich. Eine mögliche Lösung wäre, die Variante zu bevorzugen, die die größte Verbreitung besitzt, d.h., dass Erhöhungen und Diphthongierungen zunächst bevorzugt werden, denn sie gelten im Großteil des Landes und werden auch in der Mundartliteratur bevorzugt.²⁴ Ein Nachteil wäre, dass bestimmte Regionen dann nicht vertreten wären, allerdings könnten diese Varianten mit fortschreitender Lerndauer später vermittelt bzw. erwähnt werden.

Durch unterschiedliche lautliche Entwicklungen unterscheiden sich die Präteritalformen der starken Verben im Mecklenburgisch-Vorpommerschen. So wird im Zentrum des Landes *e* zu *ö* gerundet, im Westen wird dieses wiederum zu *äu* diphthongiert.

Tabelle 1: Verteilung der Präteritalformen

| Westlich von Schwerin | Mitte (Schwerin bis Seenplatte) | Osten | Hochdeutsche Standardsprache |
|-----------------------|---------------------------------|-------------|------------------------------|
| <i>käum</i> | <i>köm</i> | <i>kem</i> | kam |
| <i>läup</i> | <i>löp</i> | <i>lep</i> | lief |
| <i>räup</i> | <i>röp</i> | <i>rep</i> | rief |
| <i>släup</i> | <i>slöp</i> | <i>slep</i> | schlieft |

Gerade die Rundung ist allerdings von Ort zu Ort und sogar von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich weit vorangeschritten. So heißt es beispielsweise in Demen *köm* – *löp* – *röp* – *schlöp*; im etwa 17 km entfernten Kossebad *kem* – *löp* – *röp* – *slöp*; in anderen Orten wechseln wiederum *lep* und *löp*.²⁵

23 Zu nennen wäre hier Helmuth Schröder (2008, 234): „Hans *weer* inne Welt lopen van Vader un Moder weg. Hei harr't ok tau Huus slicht hatt: nix as Släg un leeg *Wörd*.“ Die Erhöhung fehlt auch bei Madauss (2002).

24 Zur Verbreitung der Diphthongierungen vgl. Gundlach (1967, 178 f.); Köhncke (2010, 28–37, bes. 29, 32) (Häufigkeit von *veir* ‚vier‘), 34 (Häufigkeit von *eirst* ‚erst‘) sowie 55–61, bes. 58 (Häufigkeit von *fäuhren* ‚fahren, führen‘). In der Mundartliteratur herrschen ebenfalls Erhöhungen vor, vgl. die Werke Reuters, Brinckmans, Tarnows. Diphthongierungen sind seltener und finden sich nur bei einigen westmecklenburgischen Autoren, z.B. bei Hartmann (2001) oder in diversen Texten im „Heimatkalendar für das Fürstentum Ratzeburg“, beispielhaft sei Clasen (1924) genannt.

25 Vgl. dazu Köhncke (2010, 106 f., 184–191).

Selbst in der Mundartliteratur ist dieser Wechsel greifbar: In Reuters „Ut de Franzosentid“ wechseln in der Ausgabe von Kurt Batt und in der Volksausgabe von 1877 *röp* und *rep* ‚rief‘. Gaedertz hat diese Schwankung zugunsten von *rep* beseitigt.²⁶

Bei anderen starken Verben hebt sich allein der Westen wiederum durch Diphthongierung vom übrigen Mundartgebiet ab.

Tabelle 2: Diphthongierung der Präteritalformen

| Westlich von Schwerin | Übriges Dialektgebiet | Hochdeutsche Standardsprache |
|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| <i>geif, bleif, seich</i> | <i>geef, bleeef, seech</i> | gab, blieb, sah |
| <i>dräuch, fläuch, släuch</i> | <i>drööch, flööch, slööch</i> | trug, flog, schlug |

Daneben gibt es aber auch Unterschiede in der Lautung, ohne dass eine bestimmte geografische Verteilung feststellbar wäre: Das betrifft im Besonderen die Wörter *de/dei* ‚die, der‘ und *se/sei* ‚sie‘: Bei beiden variieren die Sprecher die Aussprache im Diphthonggebiet je nach Betonung im Satz, sodass sich schon innerhalb eines Satzes monophthongische und diphthongische Formen abwechseln. Diese Variation ist nicht distinktiv und hängt einzig vom Sprachgefühl ab. Daher könnten folgende Lösungen für eine Vereinfachung in der Grammatik in Betracht gezogen werden: Da *de* im gesamten Dialektgebiet üblich ist, könnte sie bevorzugt verwendet werden, während *dei* lediglich als Nebenvariante aufgeführt wird. Im Falle von *sei/se* ist in der Mundartliteratur (z.B. Fritz Reuter) ein Übergewicht von *sei* festzustellen, was das Lesen vereinfachen würde. Außerdem ist im Diphthonggebiet für ‚er‘ ausschließlich *hei* üblich, sodass die Formen *hei* und *sei* einfacher einzuprägen sind als *hei* und *se*.

26 Bei Batt und in der Volksausgabe ist z.B. zu lesen: „Kinner‘, röp hei ehr tau, ‚sid ji [Ji in der Volksausgabe] all gefangen?“ (Reuter 1996, 84, bzw. Reuter 1878, Bd. 3, 306), aber auch „Min Herzenskindting‘, rep de oll Herr un wennst sick an min Mutting.“ (Reuter 1996, 95; Reuter 1878, Bd. 3, 318), vgl. aber Reuter (1905, 69 bzw. 79). Vgl. für weitere Beispiele Köhncke (2010, 191).

4.2 Morphologische Unterschiede

4.2.1 Konjugation

Unterschiede auf morphologischer Ebene treten vor allem in der Konjugation auf (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Zwar wird das Mecklenburgisch-Vorpommersche zum ostniederdeutschen Dialektraum gerechnet, aber dennoch gibt es einen schmalen Streifen an der Westgrenze des Bundeslandes, der das Einheits-*t* aufweist, was Auswirkungen auf die Bildung des Präsens, Perfekts und der Futurformen hat:

wi, ji, sei måkt vs. *wi, ji, sei måken*
wi, ji, sei hebbt måkt vs. *wi, ji, sei hebben/hemm måkt*
wi, ji, sei wardt måkt vs. *wi, ji, sei warden måkt*.

Aufgrund der geringen Verbreitung können jedoch die Formen auf *-en* bevorzugt und kann auf die mit *-t* als Sonderfall verwiesen werden.²⁷

Eine ähnliche Lösung böte sich bei der Konjugation von *daun/don* ‚tun‘, *gåhn* ‚gehen‘ und *ståhn* ‚stehen‘ an. Während die zweite und dritte Person Singular Präsens im Westen des Landes im Stammvokal auf *e* lauten, bevorzugt der Osten *ei*:

dehst, deht vs. *deist, deit*
gehst, geht vs. *geihst, geiht*,
stehst, steht vs. *steihst, steiht*.

Zwar sieht Stellmacher gerade in den monophthongischen Formen ein typisches Merkmal des Mecklenburgisch-Vorpommerschen, doch werden diese im Diphthonggebiet von manchen Sprechern sogar als „falsch“ empfunden, und

27 Erwähnt werden sollten sie jedoch, da es auch Mundarttexte gibt, die diese Konjugation enthalten, z.B. verwendet Rudolf Hartmann aus Demern durchgängig den Einheitsplural auf *-t*, vgl. z.B. Hartmann (2001, 11) (Formen kursiv gesetzt): „Tau dei Tiet is dat wäst, wo die Vagels eirst äben schaffen worden sünd, un sei *hebbt* noch kein Nams hatt und kennt *hebbt* sei einanner ok noch nich so recht.“ Kolz (1914, 2), der aus derselben Region stammte, sieht dementsprechend nur die Formen auf *-t* als Westmecklenburgisch an, da sie in seinem Untersuchungsgebiet (damaliges Fürstentum Ratzeburg) offenbar überwogen. Zur Entwicklung und Beeinflussung durch die hochdeutsche Standardsprache vgl. Gundlach (1967, 180), sowie Köhncke (2010, 30–313).

sie sind auch in der Mundartliteratur viel seltener.²⁸ Daher sind die diphthongischen Formen zu bevorzugen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Konjugation von *möten* ‚müssen‘ im Präsens und Präteritum. Auch hier unterscheiden sich Osten und Westen, wobei die im Osten genutzten Varianten verbreiteter und in der Mundartliteratur häufiger anzutreffen sind:

Tabelle 3: Präsens von *möten* ‚müssen‘

| Westlich von Schwerin, Mecklenburg-Strelitz | Östlich von Schwerin |
|---|------------------------|
| <i>ik mütt</i> | <i>ik möt</i> |
| <i>du müttst</i> | <i>du möst (möst)</i> |
| <i>hei/sei/dat mütt</i> | <i>hei/sei/dat möt</i> |

Im Präteritum kommt in Mecklenburg eine Nebenvariante vor, die seltener verwendet wird und sich geografisch nicht scharf eingrenzen lässt, wie Auswertungen von Tonbandaufnahmen zeigen.²⁹

Tabelle 4: Präteritum von *möten* ‚müssen‘

| Hauptvariante | Nebenvariante |
|--------------------------|--------------------------|
| <i>ik müsst</i> | <i>ik mösst</i> |
| <i>du müsst</i> | <i>du mösst</i> |
| <i>hei/sei/dat müsst</i> | <i>hei/sei/dat mösst</i> |
| <i>wi/ji/sei müssten</i> | <i>wi/ji/sei mössten</i> |

Anders verhält sich der Fall bei *måken*: Die Präsensformen des Westens sind in der Mundartliteratur unterrepräsentiert und haben sich wohl auch erst spät ausgebreitet, sodass das *Mecklenburgische Wörterbuch* zu der Einschätzung kommt, *möckst* und *möckt* seien selten.³⁰ Sie sind aber selbst östlich von

28 Vgl. Stellmacher (2000, 147); die Schreibung mit *ei* findet sich u.a. bei Reuter, Brinckman und Tarnow; *e* ist eher selten und ist z.B. bei Rudolf Hartmann zu finden. Zur Verteilung der Formen und für konkrete Nachweise in der Mundartliteratur vgl. Köhncke (2010, 109 f.).

29 Vgl. auch den Eintrag im Mecklenburgischen Wörterbuch, dort aber ohne Angabe der Verbreitung: Teuchert/Wossidlo (1965/1996, Bd. 4, Sp. 1263).

30 Teuchert/Wossidlo (1965/1996, Bd. 4, Sp. 1076). Gundlach (1967,180) konstatiert ein Vordringen von *möckt*. Durch diese noch junge Entwicklung treten diese Formen

Schwerin und auch in Mecklenburg-Strelitz noch überwiegend zu hören.³¹ Daher ergeben sich folgende Unterschiede:

Tabelle 5: Präsens von *māken* ‚machen‘

| Westen (Grenze etwa Schwerin–Parchim) | Osten (östlich Parchim) |
|---------------------------------------|-------------------------|
| <i>ik māk</i> | <i>ik māk</i> |
| <i>du möckst</i> | <i>du mākst</i> |
| <i>hei/sei/dat möckt</i> | <i>hei/sei/dat mākt</i> |

Im Präteritum gibt es ebenfalls konkurrierende Formen, die recht verbreitet sind:

Tabelle 6: Präteritum von *māken* ‚machen‘

| Westlich Schwerin | Mitte (östlich Schwerin bis Seenplatte) | Osten (ab Seenplatte) |
|-------------------------|---|--------------------------|
| <i>ik māuk</i> | <i>ik mök</i> | <i>ik mākte</i> |
| <i>du māukst</i> | <i>du mökst</i> | <i>du mākttest</i> |
| <i>hei/sei/dat māuk</i> | <i>hei/sei/dat mök</i> | <i>hei/sei/dat mākte</i> |
| <i>wi/ji/sei māuken</i> | <i>wi/ji/sei möken</i> | <i>wi/ji/sei mākten</i> |

Es ergibt sich daher folgendes Problem: Im Westen und Zentrum Mecklenburgs herrscht die starke Konjugation vor, im Osten des Landes die schwache. Analog zur starken Konjugation im Präteritum dringt eine für starke Verben übliche umgelautete Präsensform von West nach Ost vor (vgl. z.B. *drāpen* ‚treffen‘ – *dröppt* ‚trifft‘ – *dröp* ‚traf‘). Allerdings ist diese Entwicklung unterschiedlich schnell vorangeschritten, sodass Präsens und Präteritum nicht immer demselben Schema angehören, d.h., in einigen Orten heißt es z.B. *möckt* – *mök*, in anderen wiederum *mākt* – *mök*. Die unterschiedlichen Präteritalformen sind auch in der Mundartliteratur greifbar.³²

auch erst in neueren Texten vermehrt auf, so z.B. bei Ursula Kurz (2007, 9 bzw. 17): „man tau, jedein möckt mit“, bzw. „Möckt ein mal Undoeg“.

31 Zur Verteilung vgl. Köhncke (2010, 236–330) sowie die Karte auf S. 329.

32 Reuter verwendet die schwachen Formen, z.B. in „Ut mine Stromtid“: „De Minsch makte em de Dör up, un Pomuchelskopp dinerte nu in de Dör `rinner un makte Langfeldten de deipsten Kumpelmenten.“ (Reuter 1878, Bd. 7, 94). Rudolf Tarnow bevorzugt die starken, vgl. z.B. das Gedicht „De gauden Mannslüd“: „Mien Mann is

Schon aufgrund der Verbreitung müssen alle Formen behandelt werden, wobei aber nur eine aktiv beherrscht werden müsste. Da die schwachen einprägsamer sind, empfehlen sie sich für das Erlernen der Mundart.

Daneben gibt es noch Unterschiede, die aber nur in kleinen Dialekträumen auftreten, sodass hier die jeweiligen Hauptvarianten bevorzugt werden sollten. Dazu zählen das Partizip II *fallen*, das überwiegend in Mecklenburg-Strelitz gebraucht wird statt dem üblichen *folten*, sowie die im Westen Mecklenburgs genutzten umlautlosen Präteritalformen *kunn* ‚konnte‘ und *sull* ‚sollte‘, bzw. die ebenfalls umlautlosen Formen der zweiten und dritten Person Präsens bei *kâmen* ‚kommen‘.

Für die Konjugation können damit folgende Lösungsansätze sinnvoll sein:

- Bei geringer Verbreitung der Nebenvarianten sollte die Hauptvariante bevorzugt werden.
- Sind alle Varianten weit verbreitet, sollten sie auch behandelt werden, wobei die regelmäßigen Formen aufgrund der leichteren Erlernbarkeit für den aktiven Gebrauch empfohlen werden.

4.2.2 Genus und Plural der Substantive

Unterschiede bzw. Schwankungsfälle treten auch beim Genus der Substantive und der Pluralbildung auf. So stehen u.a. nebeneinander:

Neutrum vs. Maskulinum:

dat Band vs. *de Band* ‚das Band‘

dat Speck vs. *de Speck* ‚der Speck‘

dat Sarg vs. *de Sarg* ‚der Sarg‘

dat Bein vs. *de Bein* ‚das Bein‘

dat Steg vs. *de Steg* ‚der Steg‘

Räumlich bedingt ist die Genusschwankung bei der Bezeichnung für die ‚Ernte‘: In Mecklenburg-Strelitz wird das Maskulinum bevorzugt, wie die Wortgruppe: *nâ den Aust* ‚nach der Ernte‘ ausweist, im übrigen Gebiet herrscht jedoch das Femininum *nâ de Aust* vor (vgl. Köhncke 2017, 78–80; sowie Köhncke 2010, 356–359).

Für das Erlernen der Mundart böte sich in all diesen Fällen an, diejenigen Genera zu wählen, die auch in der hochdeutschen Standardsprache für die

tru, de mök noch nie / Den lüttsten Siedensprung.“ (Tarnow 1987, 197), im Präsens allerdings die regelmäßigen umlautlosen: „Wenn em dat Spaß man makt!“ (Tarnow 1987, 197).

entsprechenden Begriffe verwendet werden, da sie leichter zu lernen sind und auch unter Mundartsprechern heute zunehmend bevorzugt werden.

Als Beispiele für Pluralschwankungen seien ‚Apfel‘ und ‚Finger‘ genannt. Ersterer besitzt im mecklenburgischen Gebiet die Plurale *Appel*, *Appeln* und *Appels*, in Vorpommern und Strelitz wird vom Singular *de Äppel* der Plural *de Äppels* gebildet. *Finger* weist drei Plurale auf: *Finger*, *Fingern* und *Fingers*. Da im Mecklenburgisch-Vorpommerschen der Plural zum Teil nach Prinzipien gebildet wird, die es in der hochdeutschen Standardsprache nicht gibt (z.B. Dehnung des Vokals in *Dach* ‚Tag‘ – *Däch* ‚Tage‘), unterscheiden sich demnach auch die Pluralklassen gegenüber der hochdeutschen Regional- und Standardsprache. Die obigen Beispiele lassen sich dementsprechend unterschiedlichen Bildungsvarianten (unverändert, Anfügung von -s, Anfügung von -n) zuordnen. Sinnvoll erscheint hier jedoch, sich beim Lernen an der hochdeutschen Standardsprache zu orientieren, d.h. im Falle von *Finger* die unveränderte Form zu wählen, sodass lediglich *Appel* und *Äppel* Abweichungen darstellen, die separat gelernt werden müssen.

4.3 Lexikalische Unterschiede

Schon in der Standardsprache können unterschiedliche Lexeme dasselbe bezeichnen, z.B. *Schlachter* – *Fleischer* – *Metzger* oder es stehen nebeneinander *Tischler* – *Schreiner*, *Sonnabend* – *Samstag* usw. Diese Varianten sind allerdings nicht bloße Synonyme, sondern haben eine unterschiedliche regionale Verbreitung (vgl. König 2005, 186 f. und 194–197).

Besonders bei Tier- und Pflanzennamen sowie Nahrungsmitteln zeigt sich diese Vielfalt sehr deutlich, z.B. für das Brötchen oder für den Porree (vgl. König 2005, 238 f.).

Diese Mannigfaltigkeit an Bezeichnungen ist auch im Mecklenburgisch-Vorpommerschen greifbar, so heißt die ‚Kröte‘ je nach Region *Pogg*, *Schottpogg*, *Kollducks*, *Quaducks*, *Qedütsch* usw. (vgl. Köhncke 2017, 85–88). Eine Besonderheit des Dialektgebiets ist jedoch, dass auch der Kernwortschatz betroffen ist: Der ‚Apfel‘ heißt im Großteil Mecklenburgs *Appel*, in Mecklenburg-Strelitz und Vorpommern jedoch *Äppel* (Singular!) (vgl. Köhncke 2010, 218). Der ‚Wald‘ wird im Großteil des Landes als *Holt* bezeichnet, im Norden jedoch als *Busch* (vgl. Köhncke 2010, 382 f.). Die ‚Kartoffel‘ wird – von West nach Ost – im Dialektgebiet *Ketüffel* – *Tüffel* – *Tüften* genannt, dementsprechend gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für das Ernten: *Ketüffel kleden* (*kleien*), *sammeln*, *kratzen* – *Tüffel racken* – *Tüften buddeln* usw. (vgl. Köhncke 2010, 362–366). Weitere Beispiele wären *dörtig* – *dürtig* (Ostmecklenburg) – *dreifsig* (Mecklenburg-Strelitz)

oder – regional unspezifisch – *Metz, Metzger, Messer* (vgl. Köhncke 2010, 447; Gundlach 1967, 181). Eine erste Herangehensweise könnte darin bestehen, sehr regionalspezifische Lexik in den Beispielen zu vermeiden. Das hieße zum Beispiel zu kleinräumige Bezeichnungen, die sich nur auf wenige Ortschaften beschränken wie z.B. *Ketüffel kleden*, das zudem eine besondere Lautung aufweist (siehe 4.1), nicht zu verwenden, sondern Begriffe zu wählen, die ein relativ großes Areal, also z.B. einen Großteil Mecklenburgs und Vorpommerns abdecken.

4.4 Grammatik und Schulunterricht vs. Sprachrealität

Die Vorschläge zeigen, dass eine Grammatik keinesfalls den gesamten Sprachraum Mecklenburg-Vorpommerns genau abbilden kann. Die Bevorzugung bestimmter Formen enthält etwas Gesteuertes, da die Schülerinnen und Schüler ein Niederdeutsch erlernen, das so an ihrem jeweiligen Wohnort nicht (mehr) gesprochen wird. Der Niederdeutschunterricht aber kann es nicht leisten, die verschiedenen Ortsdialekte zu vermitteln, denn Vereinheitlichungen, die im Übrigen auch in den Ortsmundarten zunehmend auftreten, sind notwendig, um die Lernenden nicht zu überlasten. So kann für den ‚Eber‘ aufgrund der Verbreitung *Äwer* gewählt werden, denn *Bier* und *Kemp*, die im Zentrum Mecklenburgs (zwischen Schwerin und Rostock) bzw. im Südosten (etwa Ludwigslust – Hagenow) noch bekannt sind, werden heute kaum noch verwendet. Die Form *sleht* ‚schlägt‘ ist nur im Raum Ludwigslust–Hagenow gebräuchlich und wird – wie im Großteil des Bundeslandes – zunehmend durch *slöcht* ersetzt. Daher wird mit einer Grammatik, die das Mecklenburgisch-Vorpommersche vermitteln und abbilden soll, die sprachliche Realität nicht vollständig abgebildet, da diese viel komplexer ist. So wechseln Niederdeutschsprecher heute ständig – teilweise sogar im Satz – zwischen Mundart und hochdeutschem Regiolekt, einige Sprecher sind „konservativer“, d.h., sie verwenden ältere Lexik und Konstruktionen, andere lehnen sich stärker an das Hochdeutsche an. Dabei lassen sich durchaus regionale Unterschiede ausmachen, indem Sprachgemeinschaften der einen Ortschaft auf älteren Aussprachen und Formen verharren, die in anderen Gebieten längst außer Gebrauch gekommen sind.³³ Dadurch erlernen die Schülerinnen und Schüler ein Niederdeutsch, das partiell nicht mit

33 Als Beispiel sei hier die Aussprache *s* vor *l, m, n, p, t*, und *w* erwähnt, die in vielen Orten zugunsten der standardnahen aufgegeben worden ist, in einigen Ortschaften aber durchaus noch anzutreffen ist, wobei sich hier wiederum auch ein Generationenunterschied ergeben kann. So ist in Demen heute ausschließlich *sch* üblich, im 17 km entfernten Kossebade ist jedoch noch *s* zu hören. Auffällig ist dabei in der

dem Ortdialekt übereinstimmt, sei es, weil die dortigen Bewohner noch ältere Formen benutzen, sei es, weil im Niederdeutschunterricht Formen vermittelt werden, die im Ort durch Hochdeutscheinfluss verschwunden sind. Es kann also sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler z.B. *mäfte* lernt, weil diese Form durch Analogiebildung zu anderen schwachen Verben und dem hochdeutschen Vorbild ‚machte‘ im Niederdeutschunterricht bevorzugt wird, während der niederdeutsch sprechende Verwandte oder Bekannte jedoch *mök* oder *mäuk* sagt. Andererseits könnte die im Unterricht erlernte Aussprache *meihden* ‚mähen‘ mit Hiattilger im Ort bereits selten sein, oder sämtliche Sprecher verwenden ihn gar nicht mehr (vgl. Ehlers 2017).³⁴

Daher handelt es sich nicht um ein Niederdeutsch, das die vorherigen Generationen als Erstsprache erlernt haben, denn die Vermittlung ortsspezifischer Unterschiede kann Schule nicht leisten. Sie kann aber zumindest ein Niederdeutsch lehren, das dem gesprochenen Niederdeutsch von Erstsprachlern in gewisser Weise nahekommmt. Dieses Niederdeutsch basiert immer auf Standardisierung und Ausgleich, anders wäre es kaum vermittelbar. Eine Weitergabe des Mecklenburgisch-Vorpommerschen durch autochthone Sprecher ist heute nahezu unmöglich geworden. Die Entwicklung der Mundart durch Erstsprachler wird aber sehr bald enden, da sie ihre Sprachkenntnisse nicht weitergegeben haben. Daher stellt sich die einfache Frage, ob man entweder versucht, das Mecklenburgisch-Vorpommersche weiter zu vermitteln – das fiel dann offensichtlich Bildungseinrichtungen wie der Schule zu – oder ob man die natürliche Entwicklung des Dialektes beachtet, was aber bedeuten würde, dass er in absehbarer Zeit nicht mehr gesprochen werden würde. Eine Erhaltung des Dialektes durch die Schule kann aber nur durch eine systematische Sprachvermittlung geschehen, die den typischen institutionellen Zwängen und Normen folgt. Diese Sprachvermittlung kann nur anhand von Regeln erfolgen, die die Schülerinnen und Schüler lernen und anwenden müssen, allein auch aus dem Grund, um Lernfortschritte sichtbar zu machen. Dass dabei die Vielfältigkeit des Dialektraumes eingeschränkt wird, stimmt zwar, doch wird diese ohnehin bald vollständig verloren gehen.

letzten genannten Ortschaft der abrupte Wechsel zur standardnahen Aussprache *sch*, denn die Sprecher, die bis etwa 1930 geboren wurden, verharren auf dem *s*, die später geborenen sprechen hingegen ausschließlich *sch*. Solche Unterschiede sind aber durch eine Grammatik nicht darstellbar.

34 Ehlers (2017, 119) kommt zu dem Schluss, dass in seinem Untersuchungsort südwestlich von Rostock der Hiattilger *d* „besonders stark abgebaut“ werde, nicht zuletzt durch Beeinflussung des Standarddeutschen.

Grammatik und Lehrbücher schaffen damit eine künstliche Kommunikationssituation, da sowohl die Schülerinnen und Schüler einen quasi standardisierten Dialekt verwenden, als auch weil die Kommunikation im Unterricht zumindest bei fortgeschrittenen Lernenden nahezu vollständig auf Niederdeutsch geführt werden sollte (vgl. Langhanke et al. i.d.B.). Das entspricht aber in weiten Teilen nicht der Realität. Heute ist das Codeswitching der Normalfall; Niederdeutschsprecher wechseln in einem Gespräch teilweise mehrmals von der Mundart in den hochdeutschen Regiolekt und umgekehrt. Gut zu erkennen ist das an einer Aufnahme, die 2005 auf einer Geburtstagsfeier angefertigt wurde. Eine Sprecherin wendet sich zunächst an ihren Sohn, mit dem sie grundsätzlich Hochdeutsch spricht, dann an ihren Ehemann, der wie sie das Niederdeutsche als Muttersprache erlernt hat: „Und da hat Oma Tr..., ick weit gar nich, ob Oma Tr..., Oma, ob die noch gelebt hat, [jetzt wendet sie sich an den Ehemann:] wie Oma Gerdchen dor hentreckt is?“ Die Kommunikationssituation heute ist also sehr viel komplexer, als sie im Unterricht dargestellt werden kann, je nach Sprecher kann das Niederdeutsche auch von Hochdeutschpassagen durchzogen sein, d.h., ein „reines“ Niederdeutsch, wie es in Unterrichtsgesprächen eingeübt wird, wird oftmals gar nicht mehr verwendet.

Dennoch ist gerade eine Standardisierung und die Schaffung von Kommunikationsanlässen (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.), die heute so vielleicht nicht mehr existieren oder selten sind, notwendig, wenn man das Mecklenburgisch-Vorpommersche vermitteln und damit fördern will. Die einzige Alternative wäre nämlich, den Dialekt aussterben zu lassen. Damit würde man aber nicht dem Bildungsauftrag gerecht, den viele Befragte in aktuellen Erhebungen der Schule beimessen (vgl. z.B. Adler et al. 2016, 33), noch ist dies im Sinne der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die eine Pflege fordert.³⁵ Daher mag in dieser Vermittlung ein gewisser Grad an Künstlichkeit stecken, der aber dem vollständigen Rückgang des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern vorzuziehen ist.

35 Dort wird u.a. im Artikel 8 gefordert „to make available secondary education in the relevant regional or minority languages“. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175> (Stand: 24.03.2021).

5. Vorschläge für den Umgang mit Varianten: Zwei Grammatiken

Gerade die Variantenvielfalt innerhalb eines doch so einheitlichen Dialekts (s. Abschnitt 2.) zeigt, dass eine Grammatik in diesem Falle zwei Aufgaben zu erfüllen hat: Sie soll einerseits die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Mundart unterstützen, andererseits aber auch Merkmale erfassen, die z.B. in der Mundartliteratur zu finden sind, um so das Textverständnis zu fördern. Das kann aber nicht durch eine einzige Grammatik realisiert werden. Vielmehr ist es sinnvoll, eine *Lerngrammatik* zu entwickeln, die möglichst einfach aufgebaut ist, aber auch eine *Nachschlagegrammatik* bereitzustellen, in der für fortgeschrittene Lernende und Lehrende bestimmte Phänomene erklärt werden.

Für eine *Lerngrammatik* lassen sich folgende Leitlinien aufstellen:

1. Die Varianten werden reduziert und nur bestimmte vorgegeben bzw. empfohlen.
2. Die Entscheidung, welche Variante bevorzugt wird, hängt dabei von ihrer Häufigkeit ab. Sie kann sich aber auch nach dem Unterrichtsort richten, wenn es deutliche Abweichungen zur Hauptvariante geben sollte, z.B. in Wismar, wo monophthongische Aussprache üblich ist. Diese Wahl hängt dann allerdings von der Lehrkraft selbst ab und erfordert Kenntnisse im Ortsdialekt.
3. Es sollten klare, einfache Regeln formuliert werden, sodass etwaige Abweichungen möglichst reduziert werden. Dabei sollte auch die hochdeutsche Standardsprache herangezogen werden, z.B. beim Genus und Plural der Substantive.
4. Die Lerngrammatik hat damit einen stärker normativen Charakter, um das Mecklenburgisch-Vorpommersche leichter erlernen zu können.

Die *Nachschlagegrammatik* wendet sich hingegen an Lehrerinnen und Lehrer oder fortgeschrittene Lernende:

1. Sie verzeichnet möglichst viele Varianten und erläutert ihre Verbreitung.
2. Es werden Abweichungen erfasst und ihr Auftreten erklärt.
3. Da im Schulunterricht auch Mundarttexte behandelt werden, verfolgt sie nicht nur einen rein synchronen Ansatz, sondern enthält auch diachrone Beschreibungen, d.h., es werden auch veraltete Formen erfasst, z.B. alte Präteritalformen wie *was* ‚war‘, *kamm* ‚kam‘ und *drop* ‚traf‘, die für das Verständnis älterer Texte, z.B. von Reuter, wichtig sind.

4. Sie ist also eher deskriptiv ausgerichtet, um ein tieferes Verständnis für regionale und sprecherspezifische Unterschiede und den Zugang zur älteren Mundartliteratur zu ermöglichen.

Eine solche Grammatik kann damit keinesfalls für eine Revitalisierung der heute immer seltener gesprochenen Ortsdialekte genutzt werden, aber sie vermag zumindest einen gewissen Teil des Mecklenburgisch-Vorpommerschen zu beschreiben und zu vermitteln.

Literatur

Forschungsliteratur

- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim.
- Beckmann, Paul (1954/55): „Die Weiterentwicklung der Mecklenburger Mundart nach dem Tode Fritz Reuters“. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe* 4 (2), 129–133.
- Blume, Rudolf (1933): „Wortgeographie des Landes Stargard“. In: *Teuthonista* 9, 1–33, 65–89, 129–143, 193–207.
- Dittmar, Lisa (1962): „Beiträge zur gegenwärtigen Sprachsituation auf dem Fischland und dem Darß“. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe* 11 (3), 313–318.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2011): „„Dürfen wir essing?“ Beobachtungen zur Übernahme des mecklenburgischen *ing*-Diminutivs in das regionale Hochdeutsch.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 134, 79–92.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2017): „Hiattilgung im mecklenburgischen Niederdeutsch.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M., 99–121.
- Foerste, William (1978): „Geschichte der niederdeutschen Mundarten.“ In: Stammler, Wolfgang (Hg.): *Deutsche Philologie im Aufriss*. Bd. 1., 2. Aufl., Berlin.
- Gernentz, Hans Joachim (1980): *Niederdeutsch - gestern und heute. Beiträge zur Sprachsituation in den Nordbezirken der Deutschen Demokratischen Republik in Geschichte und Gegenwart*. 2. Aufl. Rostock.
- Gilow, Chr[istian]. (1868): *Leitfaden zur plattdeutschen Sprache, mit besonderer Berücksichtigung der südwestlich-vorpommerschen Mundart*. Anclam.

- Gundlach, Jürgen (1967): „Plattdeutsch in Mecklenburg heute. Bericht über die Tonbandaufnahmen der mecklenburgischen Mundart 1962/63.“ In: *Rostocker Beiträge. Regionalgeschichtliches Jahrbuch der mecklenburgischen Seestädte*, Bd. 1. Rostock, 173–194.
- Herrmann-Winter, Renate (2006): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche mit einer CD erzählender Mundartsprecher aus Mecklenburg-Vorpommern*. Unter Mitwirkung von Ulf-Hermann Bader und Martin Hansen. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (2003): *Neues hochdeutsch-plattdeutsches Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum. Sinngleiche und sinnähnliche Wörter. Phrasen und Redensarten*. 2. Aufl. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (2005): *Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum*. 5. Aufl. Rostock.
- Hohmann, Wolfgang (2019): *Platt mit Plietschmann. Dat Plattdüütsch-Lihrbauk. Grundlagen, Grammatik, Gebrauch des Niederdeutschen*. Rostock.
- Jacobs, Hugo (1926/27): „Dialektgeographie Südmecklenburgs zwischen Lübz und Hagenow.“ In: *Teuthonista* 2, 46–55, 107–133; sowie *Teuthonista* 3, 119–152, 241–262.
- Kellner, Birgit (2002): *Zwischen Anlehnung und Abgrenzung. Orthographische Vereinheitlichung als Problem im Niederdeutschen*. Heidelberg.
- Köhncke, André (2010): *Mecklenburgisch heute – Bestandsaufnahme eines niederdeutschen Dialekts*. Diss. Rostock.
- Köhncke, André (2017): „Veränderungen im Wortschatz des Mecklenburgischen.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M., 71–97.
- Kolz, Willy (1914): *Das Lautsystem der haupttonigen Silben des Westmecklenburgischen Dialekts. Inaugural-Dissertation der hohen philosophischen Fakultät der Großherzoglichen Universität Rostock zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde*. Schönberg.
- König, Werner (2005): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 15. Aufl. München.
- Lindow, Wolfgang et al. (1998): *Niederdeutsche Grammatik*. Leer.
- Löffler, Heinrich (2003): *Dialektologie. Eine Einführung*. Tübingen.
- Macha, Jürgen/Niebaum, Hermann (2006): *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. 2. Aufl. Tübingen.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2017): *Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufen I und II*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.04.2021).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2011): *Rahmenplan Englisch für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 am Gymnasium und an der Integrierten Gesamtschule*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Englisch/rahmenplan_englisch_gym_7_10.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Mussaeus, J[ohann]. (1829): *Versuch einer plattdeutschen Sprachlehre, mit besonderer Berücksichtigung der mecklenburgischen Mundart*. Neu-Brandenburg/Neu-Strelitz.
- Nerger, Karl (1869): *Grammatik des mecklenburgischen Dialektes älterer und neuerer Zeit. Laut- und Flexionslehre*. Leipzig.
- Ritter, J[ohann]. G. C. (1832): *Grammatik der mecklenburgisch-plattdeutschen Mundart*. Rostock/Schwerin.
- Rosenberg, Peter (2017): „Regionalsprache in Mecklenburg-Vorpommern.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M., 27–54.
- Rösler, Irmtraud (1997): „‘Dat Land steiht för de plattdüütsche Sprak in un bringt ehr Pläg vöran.’ Soziolinguistische Beobachtungen zur kommunikativen Geltung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern.“ In: Rösler, Irmtraud/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.): *Probleme der Sprache nach der Wende. Beiträge des Kolloquiums in Rostock am 16. November 1996*. Frankfurt/M. u.a., 33–44.
- Rösler, Irmtraud (2000): „Zur Verschriftlichung des Mecklenburger Platt.“ In: Nerius, Dieter (Hg.): *Aktuelle Probleme der gegenwärtigen Linguistik. Schriftlinguistik – Lexikologie – Textlinguistik*. Rostock, 123–132.
- Sanders, Willy (1982): *Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen*. Göttingen.
- Schröder, Ingrid (2004): „Niederdeutsch in der Gegenwart. Sprachgebiet – Grammatisches – Binnendifferenzierung.“ In: Stellmacher, Dieter (Hg.): *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart*. Hildesheim/New York/Zürich, 35–97.

- Stellmacher, Dieter (2000): *Niederdeutsche Sprache*. 2., überarbeitete Aufl. Berlin.
- Teuchert, Hermann (1959): „Beiträge zur Geschichte der mecklenburgischen Mundart.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 82, 207–236.
- Teuchert, H[ermann]. [1929]: *Der mecklenburgische Sprachraum*. [Sonderdruck aus dem Jahresbericht der Mecklenburgischen Landes-Universitäts-Gesellschaft]. Rostock.
- Teuchert, Hermann/Wossidlo, Richard (1942–1998): *Mecklenburgisches Wörterbuch*. 7 Bde. [Unveränderter, verkleinerter Nachdruck Neumünster 1996 sowie Nachtrag und Index Neumünster 1998]. Neumünster.
- Teuchert, Hermann (1934): „Der Lautstand im Südteil des Landes Stargard.“ In: *Teuthonista* 10, 2–34.
- Teuchert, Hermann (1942): „Einleitung zum 1. Bande.“ In: Wossidlo, Richard/Teuchert, Hermann (Hgg.): *Mecklenburgisches Wörterbuch*. Bd. 1. Neumünster, VII–XV.
- Thies, Heinrich (2017): *SASS. Plattdeutsche Grammatik*. 3., verbesserte Aufl. Kiel/Hamburg.
- Vorberger, Lars (2016): „Niederdeutsch auf Rügen.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 139, 153–171.
- Wiggers, Julius (1858): *Grammatik der plattdeutschen Sprache. In Grundlage der Mecklenburgisch-Vorpommerschen Mundart*. 2. Aufl. Hamburg.

Onlinequellen

- Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175> (Stand: 24.03.2021).

Mundartliteratur

- Brinckman, John (o. J.): *John Brinckmans sämtliche Werke in fünf Teilen. Mit Einleitungen und Anmerkungen hg. v. Otto Weltzin. Mit einem niederdeutschen Wörterverzeichnis*. Zweiter Teil. [Kasper-Ohm un ick]. Leipzig.
- Brinckman, John (1990): *Werke I. Kasper-Ohm un ick. De Generalreeder. Peter Lurenz bi Abukir*. Hg. v. Kurt Batt. 5. Aufl. Rostock.
- Clasen, Jogen (1924): „Ut mien Jungstijd“. In: *Heimatkalender für das Fürstentum Ratzeburg 1924. Vormals Schönberger Kalender*. Schönberg, 1–8 [da der

Heimatkalender keine Seitenzahlen enthält, werden jeweils die Aufsatzseiten gezählt].

Hartmann, Rudolf (2001): *Vertellers, Riemels un Graffsprüch*. Heft 1. Hg. v. Rainer Hartmann. Vorwort v. Dr. Jürgen Grambow. Rostock.

Kurz, Ursula (2007): *Ick fleut di wat! Riemels für lütte un grote Lüüd*. Rostock.

Madauss, Karl-Heinz (2002): *Hinning 2. Trilogie. Episoden-Roman in Mecklenburger Platt*. Norderstedt.

Reuter, Fritz (1905): *Fritz Reuters sämtliche Werke in zwölf Bänden. Vollständige, kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe mit Biographie und Einleitungen von Prof. Dr. Karl Theodor Gaedertz. Mit zahlreichen Abbildungen. Sechster Band. Olle Kamellen. Ut de Franzosentid. Ut mine Festungtid*. Leipzig.

Reuter, Fritz (1877/1878): *Sämmtliche Werke. Volks-Ausgabe in 7 Bänden*. Ludwigslust/Rostock/Wismar.

Reuter, Fritz (1996): *Ut de Franzosentid*. Hg. v. Kurt Batt. 4. Aufl. Rostock.

Schröder, Helmuth (2008): *Plattdeutsches Lesebuch. Lyrik und Prosa des Volkshäger Lehrers Helmuth Schröder*. Ausgewählt u. hg. v. Hans Erichson. Rostock.

Tarnow, Rudolf (1987): *Lüüt bäten Hoeg un Brüderie*. Rostock.

Andreas Bieberstedt

(Rostock)

Von „sassescher Buchsprache“ und „Lübischer Norm“. Schriftsprachliche Standardisierungsprozesse im Mittelniederdeutschen und ihre Relevanz für aktuelle Normierungsdiskurse

Abstract: The paper focuses on the written varieties of Middle Low German. It discusses their development in the 14th to 16th centuries under the aspect of a historical process of language standardisation. The question to be answered is to what extent tendencies of diatopic convergence, as can be observed in the 15th century linguistic landscape of Northern Germany and the Southern Baltic region, can actually be evaluated as early stages of a language standardization. In connection with this, the article shows similarities and differences from the present situation of written Low German. To this end, the different historical and current sociolinguistic and cultural-economical conditions are to be discussed.

0. Einleitung

Gegenstand der folgenden Ausführungen sind die mittelniederdeutschen (mnd.) Schreibsprachen Norddeutschlands, deren Entwicklung im 14. bis 16. Jahrhundert unter dem Gesichtspunkt eines historischen Prozesses von Sprachstandardisierung diskutiert werden soll. Zu beantworten ist die Frage, inwiefern sprachliche Ausgleichstendenzen, wie sie sich in der niederdeutschen (nd.) Schreibsprachenlandschaft vor allem des 15. Jahrhunderts beobachten lassen, tatsächlich als Normierungs- und Standardisierungsprozesse zu bewerten sind und welche Unterschiede diese Prozesse zur Situation des gegenwärtigen Niederdeutschen (Nd.) aufweisen. Hierfür sollen die unterschiedlichen soziolinguistischen Rahmenbedingungen aufgezeigt werden, innerhalb derer sich einerseits Ausgleichstendenzen innerhalb der mnd. Schreibsprachen vollziehen, vor deren Hintergrund andererseits in der Gegenwart Möglichkeiten zur Etablierung eines Schriftstandards im Neuniederdeutschen (Neund.) debattiert werden.

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage soll das Mittelniederdeutsche (Mnd.) zunächst in einem ersten Schritt als Orientierungsgröße sprachpflegerischer, literaturästhetischer und linguistischer Debatten der nach-mnd. Zeit gekennzeichnet werden. In einem zweiten Schritt sollen die Entstehung und diatopische Ausdifferenzierung der mnd. Schreibsprachen skizziert werden. In einem dritten Schritt werden die mnd. Schreibsprachen aus der Perspektive der modernen Standardsprachenforschung diskutiert. Erläutert werden die für das Thema grundlegenden linguistischen Begriffe *Standard*, *Standardsprache*, *Standardvarietät* und *Norm* sowie konstitutive Merkmale von Standardvarietäten. Zudem wird Ulrich Ammons soziolinguistisches Modell von den normprägenden Instanzen einer Standardvarietät diskutiert und der Versuch unternommen, dieses Modell auf den Kontext einer historischen Schriftlichkeit zu übertragen (vgl. Ammon 1986 und 2004). Die Erörterung dieser Termini und Modelle erfolgt jeweils zunächst am Beispiel des rezenten Hochdeutschen (Hd.), das aufgrund seiner Eigenschaft als moderne Standardsprache als Vergleichsfolie für das Nd. dienen soll. Dem Hd. werden anschließend das historische Mnd. und das gegenwärtige Neund. gegenübergestellt. Diese Kontrastierung soll einerseits die Spezifik der sprachlichen Ausgleichsprozesse im Mnd. und ihrer Determinanten aufzeigen. Sie soll andererseits die soziolinguistischen Voraussetzungen einer Standardisierung des Neund. konturieren.

In einem abschließenden Fazit werden die wesentlichen Ergebnisse der Ausführungen zusammengefasst und nochmals dezidiert auf die aktuelle bildungspolitische und sprachdidaktische Diskussion um das Neund. bezogen.

1. Das Mittelniederdeutsche als schriftsprachgeschichtlicher Fixpunkt: eine Problemskizze

Die Sprachgeschichte des norddeutschen Raumes ist wesentlich geprägt durch den sich historisch mehrfach wandelnden Status des Nd. als Schriftsprache. Die Entfaltung der nd. Schriftlichkeit wird von Langhanke in drei historische Phasen gegliedert: „Unter schriftsprachgeschichtlicher Perspektive fällt auf, dass es dreimal zu Neuverschriftlichungen des Niederdeutschen kam, die nicht aufeinander aufbauen konnten“ (Langhanke 2015, 483).¹ Erste Ansätze zu einer nd.

1 Ebenso ebd. 536 sowie Langhanke (2017). Zusätzlich werden von Langhanke (2015) zwei weitere Phasen angesetzt, mit denen die rezente und zukünftige Entwicklung der nd. Schriftlichkeit skizziert werden soll. Fragen der Etablierung einer neund. Schriftnorm, ihrer sprachlichen Grundlage, Funktion und Variation stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Beiträge dieses Sammelbandes, weshalb an dieser Stelle

Schriftlichkeit beginnen mit der religiös und klösterlich geprägten Literatur des Altniederdeutschen ab dem 9. Jahrhundert n. Chr.² Nach einer Phase ausschließlich lateinischen Schrifttums im 12. Jahrhundert – zumindest in Bezug auf die bekannte Überlieferungslage – setzt ab dem 13. Jahrhundert die in hohem Maße städtisch und hansisch geprägte Schriftlichkeit des Mnd. ein.³ Ab dem 14. Jahrhundert etablieren sich regionale Schreibsprachen als schriftliches Kommunikationsmedium in Diplomatie, Recht, Verwaltung und Handel, die im 15. Jahrhundert Anzeichen eines überregionalen Sprachausgleiches aufweisen. Zugleich entsteht eine funktional und thematisch breit ausdifferenzierte mnd. Literatur. Der Übergang des norddeutschen Sprachraumes zur hochdeutschen (hd.) Schriftsprache im 16. Jahrhundert beendet diese Entwicklungen und wirft das Nd. auf den Status einer Gruppe primär mündlich verwendeter Dialekte zurück (vgl. dazu als Überblick Sodmann 2000).

Erste vereinzelte Versuche einer „Reliterarisierung“ des Nd. (Langhanke 2015) werden bereits Ende des 18. Jahrhunderts unternommen, allerdings nur mit begrenzter Resonanz (vgl. Langhanke 2017, 98). Die eigentliche Erneuerung des Nd. als Literatursprache ab Mitte des 19. Jahrhunderts ist mit Autoren wie Klaus Groth und Fritz Reuter verbunden und wird von einer breiten literaturästhetischen und sprachphilosophischen Diskussion über Aufgaben, Charakter und Möglichkeiten der Standardisierung einer mundartbasierten Literatursprache begleitet.⁴ Für die Gegenwart wird aufgrund allgemein sinkender Dialektkompetenzen der Bevölkerung Norddeutschlands und des damit verbundenen Wegbrechens sowohl der Produzenten als auch der Rezipienten von Mundartliteratur ein erneuter Verlust schriftsprachlicher Funktionen des Nd. prognostiziert.⁵ Gleichzeitig wird als gegenläufige Maßnahme der „Ausbau einer normniederdeutschen Schriftlichkeit für die Bildungsinstitutionen“ (Langhanke 2015, 536) diskutiert.

Innerhalb der Sprachgeschichte des Nd. und speziell dessen Schriftsprachgeschichte nimmt die Phase des Mnd. (ca. 1200 bis 1650 n. Chr.) somit eine

darauf verzichtet werden soll, auf die unterschiedlichen Positionen und Argumentationen innerhalb dieser Diskussion näher einzugehen.

2 Zur Periodisierung des Niederdeutschen vgl. Sanders (1982, 19–35).

3 Zur Hanse als primärer kulturstiftender Bezugsgröße für das mnd. Textsortenspektrum vgl. Meier/Möhn (2000, insbesondere 1470–1471).

4 Vgl. dazu ausführlich Langhanke (2015, insbesondere 536), sowie Langhanke (2017, 102–111).

5 Zur rezenten Dialektkompetenz und -verwendung im norddeutschen Raum vgl. Möller (2008); Adler et al. (2016).

besondere Stellung ein. Der Ausbau regionaler sprechsprachlicher Varietäten zu leistungsfähigen und polyfunktionalen Schriftsprachen trägt im 15. Jahrhundert Züge einer frühen Sprachstandardisierung und bildet zugleich die Grundlage für die Verwendung des Mnd. als allgemeine Verkehrssprache im gesamten Ostseeraum. Folgerichtig dient das Mnd. in den sprachphilosophischen und literaturästhetischen Diskussionen der nachfolgenden Jahrhunderte wiederholt als Argument zur Verteidigung des Nd. gegenüber der sich etablierenden hd. Einheitssprache sowie als Orientierungs- oder aber als Kontrastpunkt bei der Frage nach der Gestalt und den Funktionen einer erneut zu schaffenden nd. Schriftsprache und Literatur.

Bereits im 17. Jahrhundert wird der vorbildhafte Charakter des Mnd. in Johann Laurembergs *Niederdeutschen Scherzgedichten* aus dem Jahre 1652 herausgestellt, der auf Texte wie die nd. Bibelübersetzungen und das Tierepos *Reynke de Vos* als Beispiele einer glanzvollen literarischen Vergangenheit hinweist (vgl. Lauremberg 1652). Ähnlich verweist Anfang des 18. Jahrhunderts Johannes Raupach in seiner Verteidigungsschrift des Nd. *Von Unbilliger Verachtung der Plat-Teutschen Sprache* auf dessen glorreiche Vergangenheit nicht nur als eine von den Oberschichten gesprochene, sondern vor allem auch als eine geschriebene und gedruckte Sprache:

Denn wie blühend, wie glänzend war einst ihr Zustand? An den Höfen der Fürsten wurde sie gehört, vom kirchlichen Lehrstuhl ertönte sie, die Rathäuser verwendeten sie, in den Urkunden und Erlassen der Fürsten, in Verträgen, Testamenten und anderen Schriftstücken war die niederdeutsche Sprache zu lesen. ... Was soll ich von den in dieser Sprache verfaßten Büchern sagen, so vielen, so gelehrten, so eleganten? (Raupach 1704, zit. nach Herrmann-Winter 1995, 29)

Auch Johann Heinrich Voss bezieht sich 1801 im Vorwort zur Neuauflage seiner Dichtung *Vierländer Idyllen* auf die „alte sassische Buchsprache“ (Voss 1801, 352), an der er sich ästhetisch zu orientieren vorgibt, indem er ein über den einzelnen Mundarten stehendes schriftliches Nd. zu entwerfen bemüht ist.⁶ Neben dem Alter⁷ und der Ursprünglichkeit oder Unverfälschtheit des

6 „In dieser [sc. *De Winterawend* – AB] und der zehnten Idylle habe ich versucht, die reiche und wohl lautende Sachsensprache nach den Regeln, wie sie bis zu unseren Elternvätern vor Gericht, auf der Kanzel, in gebildetem Umgange gehört, und in geistlichen und weltlichen Büchern gelesen ward, richtig und mit Auswahl zu behandeln.“ Voss (1801, 351–352). Vgl. dazu Langhanke (2015, 485–487).

7 Das höhere Alter des Nd. gegenüber dem Hochdeutschen findet sich als topische Feststellung in zahlreichen sprachgelehrten Abhandlungen des 17. und noch mehr des 18. Jahrhunderts, vgl. dazu Faulstich (2008, 184–222 und insb. 196). Zu den

Nd.⁸ sowie dessen historischen Status als Prestigesprache ist es somit häufig auch die unterstellte Überregionalität und damit Einheitlichkeit der mnd. Schriftsprache, mit der als sprachästhetischer Topos in der zeitgenössischen Diskussion des 17. bis 19. Jahrhunderts argumentiert wird.⁹ So verleiht etwa der Kieler Pastor Claus Harms in seinem Vorwort zu Klaus Groths 1853 als zweite Auflage erschienenen *Quickborn* der Hoffnung Ausdruck, dass „die spätern Geschlechter noch einmal eine allgemeine plattdeutsche Schriftsprache wieder[bekommen], wie frühere Geschlechter sie gehabt haben“ (Harms 1852/3, IV, zit. nach Langhanke 2015, 524–525). Und wenn Klaus Groth in seinen 1858 erschienenen *Briefen über Hochdeutsch und Plattdeutsch* zwar eine auf die Ersetzung des Hd. abzielende Refunktionalisierung des Plattdeutschen als „Buchsprache“ ablehnt (vgl. dazu Langhanke 2015, 492), so hat er bei dieser bewussten Beschränkung des schriftlichen Nd. auf bestimmte Bereiche regionaler Literatur und zum ausschließlichen „Zwecke als Vervielfältigung unserer mündlichen Rede“ (Groth 1858, 140, Brief 22) doch auch das Gegenbild einer funktional ausgebauten, überregionalen mnd. Schriftsprache vor Augen.

Ähnlich wie im literarischen Bereich lässt sich auch für die nd. Sprachforschung des 20. Jahrhunderts die idealisierte Vorstellung von einer sprachlich weitgehend homogenen mnd. Schriftlichkeit konstatieren, die in der Annahme einer sogenannten *Lübischen Norm* gipfelt. Mit diesem Begriff beschreibt die nd. Philologie bis in die 1980er Jahre hinein eine schreibsprachliche Landschaft

Topoi „Alter“ und „Reinheit“ im sprachästhetischen Diskurs des 17. Jahrhunderts vgl. Rosenberger (2015, insbesondere 397–419).

- 8 Zwei Zitate norddeutscher Gelehrter des 17. Jahrhunderts mögen diese zeitgenössischen Sichtweisen verdeutlichen. So äußert sich der Grammatiker Justus-Georgius Schottelius (1612–1676), eine der anerkanntesten sprachpflegerischen Instanzen seiner Zeit, in seiner 1663 erschienenen *Ausführliche(n) Arbeit Von der Teutschen HauptSprache* über das Nd. (im Vergleich zum Hd.) wie folgt: „Die Niedersächsische / wie auch Niederländische Mundart kommt dem rechten Grunde / und Ursprünglichem Wesen oft näher / als das Hochteutsche.“ (Schottelius 1663, 174). Ähnlich bezeichnet der pommersche Historiker Johannes Micraelius (1597–1658) in seinen *Antiquitates Pomeraniae* das Nd. als die im Vergleich zum Hd. ältere Sprache: „Unterdessen kann genugsam [...] dargethan werden, daß die Sächsische, Suevische oder Gothische Sprache [alle drei Bezeichnungen werden hier synonym für das Nd. verwendet – Anm. A.B.] die rechte alte Teutsche Sprache ist [...]“ Micraelius (1723, 206 [Erstausgabe 1639]).
- 9 Vgl. Langhanke (2017, 110). Insgesamt zum Sprachdiskurs im 17. und 18. Jahrhundert vgl. Gardt (1999, 97–229). Speziell zur Diskussion des Nd. im 18. Jahrhundert vgl. Faulstich (2008, 184–222) sowie Arendt (2010a, 64–100).

im Nordniederdeutschen¹⁰ entlang der südlichen Ostseeküste, die sich im 15. Jahrhundert zunehmend am Schreibusus der Ratskanzlei Lübecks, dem ‚Haupt der Hanse‘ und der ökonomisch, politisch und kulturell einflussreichsten Stadt Norddeutschlands orientiert und sich auf diese Weise dem Charakter einer normierten Einheitsschreibsprache annähert (*klassisches Mnd.*, ca. 1370 bis 1530). Zwar weist die jüngere Forschung die Existenz dieser Lübischen Norm inzwischen als „Mythos“ zurück (vgl. Peters 2012, 453),¹¹ allerdings zeigen auch neuere Untersuchungen (vgl. Bieberstedt 2015a), dass wir es zum Ende des 15. Jahrhunderts zumindest im Raum der südlichen Ostseeküste mit einer zunehmend ausgeglichenen Schreibsprachenlandschaft ohne markante regionale Divergenzen zu tun haben. Zugleich erlangen die schreibsprachlichen Varietäten im Verlauf und als Konsequenz dieses Vereinheitlichungsprozesses einen zunehmenden strukturellen Abstand zu den gesprochenen Mundarten. Wie und in welchem Ausmaß sich dieser sprachliche Ausgleichsprozess vollzogen hat, welche Sprachmerkmale und Sprachebenen von ihm betroffen waren und welche Sprachregionen in welcher Weise von ihm erfasst wurden, gehört allerdings weiterhin zu den breit diskutierten Fragen der gegenwärtigen Forschung zum Mnd.

2. Die Schreibsprachen des Mittelniederdeutschen

Das europäische Spätmittelalter ist durch zwei grundlegende sprachliche Umbruchsprozesse gekennzeichnet: zum einen durch den Übergang von einer „oralen zu einer literalen Kulturstufe“ (Schröder 2001, 105), zum andern durch die Ablösung des Lateinischen in zentralen schriftlichen (und teilweise auch mündlichen) Kommunikationsbereichen durch die Volkssprachen.

Bis weit in das späte Mittelalter hinein ist die wissenschaftliche, juristische, verwaltungstechnische und auch kaufmännische Schriftlichkeit weitgehend eine Domäne des Lateinischen.¹² Zugleich fungiert das Lateinische in höheren

10 Das Nordniederdeutsche umfasst im Wesentlichen das Nordniedersächsische und das Groningisch-Ostfriesische des westniederdeutschen Altlandes sowie das Ostelbische und das baltische Nd. des ostniederdeutschen Neulandes. Zur Diagonalisierung des Mnd. vgl. Peters (2000).

11 Die in den letzten zwei Jahrzehnten geführte Debatte um die sogenannte *Lübische Norm* ist auch auf die fehlende Spezifizierung des zugrundeliegenden Normbegriffs zurückzuführen.

12 Zum Verhältnis von Latein und Volkssprache im deutschen Mittelalter vgl. einführend Henkel/Palmer (1992).

sozialen Kreisen als geschriebene und gesprochene *lingua franca* sowie als Prestigesprache zum Ausdruck von Bildung und als Mittel sozialer Teilhabe. Auch im Bereich der Literatur dominieren noch im frühen Druckzeitalter lateinische Texte.¹³ Seit dem 15. Jahrhundert etablieren sich mit der Gründung von Universitäten im norddeutschen Raum (Rostock 1419; Greifswald 1456) überdies neue lateinische Sprachdomänen.

Im Laufe des 14. Jahrhunderts gehen die Kanzleien des norddeutschen Sprachraumes vom Lateinischen zum Nd. als dem Medium ihrer schriftlichen Kommunikation über (vgl. hierzu und im Folgenden Peters 2012, 451–455), im Anschluss an vergleichbare, aber zeitlich vorangehende Entwicklungen in den benachbarten Sprachregionen des niederländischen Westens und des hd. Südens (vgl. Peters 2003, 428). Bereits früher werden literarische Texte in steigendem Maße auf Nd. verfasst. Die Entwicklung eines volkssprachigen Kanzleischrifttums vollzieht sich im Kontext einer zunehmenden Verschriftlichung des Rechtswesens und einer wachsenden Beteiligung breiterer Bevölkerungsschichten an der zeitgenössischen Rechtspraxis. In den norddeutschen Hansestädten dienen mnd. Rechtsschriften der „Organisation und Koordination städtischen Lebens“ (Schröder 2001, 103) und ermöglichen unter anderem eine Dokumentierung und Rationalisierung von Verwaltungsprozessen sowie eine verbesserte juristische Beweisführung.¹⁴ Gleichzeitig sorgt das Mnd. als Handelsprache in der kaufmännischen Praxis der Hansestädte für die „Gewährleistung eines auch kommunikativ reibungslosen Geschäftsverkehrs“ (Sanders 1982, 147).

Im Zentrum der hansestädtischen Textproduktion stehen die Ratskanzleien, die im Auftrag der Stadtoberkeit rechtliche und verwaltungstechnische Vorgänge schriftlich fixieren und für die interne und externe Schriftkommunikation des Stadtrates verantwortlich zeichnen. Sind es zunächst in der Regel Kleriker, die in den Kanzleien als Schreiber wirken, kommt es im 14. und 15. Jahrhundert zu einer Laikalisierung und Professionalisierung des städtischen Schreibbetriebes (vgl. Polenz 2000, 121). Die Einführung des Stadtschreiberamtes im 14. Jahrhunderts und die damit verbundene Etablierung einer Ausbildungspraxis für Schreibergesellen bewirken eine Verstetigung

13 Reske (2011) gibt die Gesamtzahl an europäischen Inkunabeldrucken (Frühdrucke bis zum Jahre 1500) mit 30.000 Werken an, von denen 21.000 Werke lateinisch seien, 3.200 deutschsprachig (Zählung nach *Incunabula Short Title Catalogue*).

14 Zur Funktion der Verschriftlichung von Rechtsvorgängen im späten Mittelalter vgl. Mihm (1999, insb. 22).

schreibsprachlicher Praktiken und damit die Herausbildung und Verfestigung kanzleisprachlicher Schreibkonventionen. Das vielfältige Aufgabenspektrum der Stadtschreiber trägt kanzleisprachliche Schreibusancen zugleich in schriftliche Sprachdomänen hinein, die über das eigentliche städtische Kanzleiwesen und den Rechtsbereich hinausgehen. Städtische Schreiber

hatten nicht nur Amtliches und Rechtliches zu formulieren und niederzuschreiben, als Notare, Beamte, Protokollanten, Gesandte, Zeugen, Berater des Magistrats, Anwälte [...]; sie waren meist zugleich als *homines litterati* für vielfältige Aufgaben tätig. Dazu zählen Tätigkeiten als Chronisten, Briefsteller, Gelegenheitsschriftsteller, Übersetzer, Schreiblehrer, Büchersammler, Literaturvermittler, Reiseberichterstatter, als Vermittler von Fachwissen und kommerziellen Geschäften, im Dienst des Magistrats, aber auch gelegentlich im Auftrag vermögender Patrizierfamilien. (Polenz 2000, 121–122, Hervorhebungen im Original)

Der Wechsel vom Lateinischen zum Mnd. vollzieht sich in den norddeutschen Kanzleien in einem längeren Durchsetzungsprozess, abhängig unter anderem von Kanzleityp, Kommunikationsbereich und Textsorte. Rösler kann am Beispiel der Schreibregion Mecklenburg aufzeigen, dass es zunächst die fürstlichen und adligen Kanzleien sind, die schon Anfang des 14. Jahrhunderts beginnen, auf Mnd. zu urkunden.¹⁵ Gegen Mitte des 14. Jahrhunderts halten sich im Schreibbetrieb dieser Kanzleien lateinische und volkssprachige Texte bereits die Waage.¹⁶ Die hansestädtischen Kanzleien beginnen erst später, ihre Schreibpraxis auf Mnd. umzustellen. So datiert etwa die erste mnd. Urkunde aus der Ratskanzlei Rostocks aus dem Jahre 1332, ab den 1370er Jahren werden in der Rostocker Kanzlei vermehrt Schriftstücke auf Mnd. verfasst. Gegen Ende des 14. Jahrhunderts hat sich das Mnd. dort endgültig gegenüber dem Lateinischen durchgesetzt.¹⁷

Das vergleichsweise lange Festhalten der Hansestädte am lateinischen Schriftverkehr wird gemeinhin mit der überregionalen und transnationalen Ausrichtung des Hansehandels und der damit verbundenen Handelskorrespondenz erklärt, der eine pragmatische Bevorzugung des Lateinischen als internationaler Verkehrssprache nahelegt.¹⁸

15 Diese und die nachfolgenden Angaben nach Rösler (2003, insb. 2708–2709). Vgl. dazu auch Rösler (2010).

16 Zur Sprache der Schweriner (fürstlichen) Kanzlei vgl. Rösler (2001).

17 Zur Rostocker Ratskanzlei vgl. Hampel (2000).

18 So etwa Polenz (2000, 170), der meint, die „Hansestädte hielten wegen ihres großen Geschäftsbereiches im Nord- und Ostseeraum noch relativ lange am übernationalen Latein fest.“ Ebenso Sanders (1982, 138).

Mit der Durchsetzung des Mnd. als einer Schriftsprache der Verwaltung, des Rechtswesens und des Handels entwickeln sich lokale und regionale Schreibtraditionen, die im 14. Jahrhundert zunächst noch auf den jeweiligen sprechsprachlichen Varietäten der Regionen fußen und damit eine relative Nähe zur gesprochenen Sprache aufweisen, etwa in Form einer „sprechsprachen-nahe(n) Orthographie“ (Peters 2003, 429). Im nachfolgenden 15. Jahrhundert verstärken sich in der Schriftlichkeit die Tendenzen zu einem überregionalen Sprachausgleich. Dieser Ausgleichsprozess beginnt zum einen, als diatopische Konvergenzbewegung „die landschaftlichen Schreibunterschiede besonders im Norden des Sprachgebietes“ zu überdecken (Peters 2000, 1480). Zum anderen vergrößert er als syntopische Divergenzbewegung den strukturellen Abstand zwischen den mündlichen und schriftlichen Varietäten der Regionen: Die lokale Schreibung unterscheidet sich zunehmend von der lokalen gesprochenen Mundart. Voraussetzung hierfür ist eine bewusste Differenzierung schriftlicher und mündlicher Sprachdomänen und der ihnen zugeordneten Varietäten durch die professionellen Kanzleischreiber (vgl. Fischer 2016, 193).

Aufgrund solcher Prozesse diatopischer Mesosynchronisierung,¹⁹ die eine Ersetzung kleinräumig verbreiteter Schreibformen durch solche mit größerer regionaler Reichweite bewirken, konstituieren sich im 15. Jahrhundert mit dem Westfälischen, Ostfälischen, Elbstfälischen, Nordniedersächsischen und Ostelbischen sowie dem Brandenburgisch-Märkischen mehrere Schreibsprachensareale, die vor allem im Bereich der südlichen Ostseeküste, im Nordniederdeutschen, Tendenzen eines großlandschaftlichen Ausgleichs aufweisen.

Zentraler Schreibort des Nordniederdeutschen ist mit Lübeck die wirtschaftlich, politisch und kulturell einflussreichste Hansestadt des Ostseeraumes, an dessen Schreibsprache sich die Hansestädte der südlichen Ostseeküste weitgehend orientieren. Im 15. Jahrhundert etabliert sich der Schreibusus der Lübecker Ratskanzlei als lübisch geprägte Ausgleichssprache und sogenannte Hansesprache. Erkennbar werden schriftsprachliche Standardisierungs- und Normierungsprozesse, die zum Teil über die einzelnen sprechsprachlichen Großlandschaften hinausgreifen und damit Ansätze zu einem gesamtsprachlichen Ausgleich zeigen (vgl. Peters 2003, 438). Dieser wird z.B. sichtbar an

19 Zu diesem Begriff vgl. Herrgen/Schmidt (2011, 30–32). Unter Mesosynchronisierung verstehen Herrgen/Schmidt (ebd., 31) „eine Folge von gleichgerichteten Synchronisierungsakten, die Individuen in Situationen personellen Kontaktes vornehmen und die zu einer Ausbildung von gemeinsamem situationsspezifischem sprachlichen Wissen führt.“

der Durchsetzung des verbalen Einheitsplurals auf *-en* sowohl im Ostniederdeutschen als auch im Westniederdeutschen (vgl. Peters 1987-90, I, 75)²⁰ sowie an der weitgehenden Verdrängung der nasallosen Pronominalform *us* durch die nasalisierte Variante *uns* im gesamten mnd. Schreibareal (vgl. Peters 1987-90, III, 93). Auch die schriftsprachliche Favorisierung präfigierter Formen des Partizip Präteritum, entgegen dem mündlichen Usus, wird als Beleg für einen überlandschaftlichen Ausgleich gesehen (vgl. Peters 2003, 438).

Aus variablenlinguistischer Sicht lassen sich solche Prozesse von Sprachausgleich innerhalb der mnd. Schreibsprachenlandschaft als ein (diachroner) Umbau der lokalen und regionalen schreibsprachlichen Variantensysteme verstehen und mit den Begriffen *Variantenabbau* und *Variantenersetzung* beschreiben. Ein Variantenabbau erfolgt häufig, indem lokale Varianten zugunsten einer überregionalen Variante aus dem Schreibgebrauch verdrängt und ersetzt werden. Im Zuge dieses Verdrängungsprozesses kann es als Zwischenphase zunächst zu einem temporären Variantenausbau kommen, „d.h. die alte und die neue Variante existieren nebeneinander“ (Peters 2003, 431).

Bezogen auf das Nordniederdeutsche sind es vor allem die Varianten der lübischen Schreibsprache, die in die lokalen Schreibsysteme übernommen werden und einen überregionalen Sprachausgleich bewirken. Lübeck wirkt in diesem Sinne als „Dreh- und Angelpunkt, der die damals von Ost nach West gerichteten sprachlichen Neuerungen aus dem ostniederdeutschen Siedelgebiet weitervermittelte und auch im Altland durchzusetzen vermochte“ (Sanders 1982, 141). Als Konsequenz dieser diatopischen Synchronisierungsaktivitäten weisen die Schreibsprachen der südlichen Ostseeküste gegen Ende des 15. Jahrhunderts grundlegende Übereinstimmungen hinsichtlich der jeweils nachweisbaren Hauptvariante signifikanter Variablen, der relevanten Nebenvariante(n) sowie insgesamt der Konfiguration ihrer Variantensysteme und deren diachroner Entwicklung auf (vgl. Bieberstedt 2015a).

Die Existenz einer solchen Ausgleichssprache würde nach Peters bedeuten, dass

das Niederdeutsche im Vergleich zum Niederländischen und Hochdeutschen, die ja noch als regionale Schreibsprachen mit regionalen Vereinheitlichungstendenzen existierten, in der Entwicklung in Richtung auf die modernen Schriftsprachen um eine Epoche fortschrittlicher gewesen wäre. (Peters 2003, 429)

Anders als im Norden sind in der Südhälfte des nd. Sprachraumes, etwa im Westfälischen und Ostfälischen, „die Normierungsansätze bzw. Ausgleichsprozesse

20 Vgl. dazu auch Bieberstedt (2015a, 95–96, Abschnitt 4.3).

eher kleinräumig; der gesamtsprachliche Ausgleich ist nur schwach ausgeprägt“ (Peters 2003, 438). Zudem zeigen sich in diesen Sprachregionen in der spätmnd. Phase des ausgehenden 15. und beginnenden 16. Jahrhunderts bereits Tendenzen zu einer erneuten Zunahme regionaler Unterschiede in den schreibsprachlichen Varietäten. Den benannten Abbau- und Ausgleichsprozessen steht damit ein *Variantenausbau* gegenüber, wie ihn Peters nicht nur für den südlichen nd. Sprachraum, sondern etwa auch für die Schreibsprache Hamburgs zum Ende des 15. Jahrhunderts konstatiert. In Hinsicht auf letztere spricht Peters von einer spätmnd. Variantenvielfalt durch Lockerung des städtischen Schreibusus (Peters 2003, 432).

Beide Faktoren bilden neben den gravierenden politischen, ökonomischen und soziokulturellen Umbrüchen im Hanseraum des 16. Jahrhunderts (wie etwa der Reformation) eine wichtige Ursache für die allmähliche, sprachhistorisch gesehen allerdings zügige Verdrängung der mnd. Schreibvarietäten durch ihre hd. Konkurrenz in Form der ostmitteldeutschen Schreibsprache. Diese gewinnt ab der Mitte des 16. Jahrhunderts zunehmend auch im nd. Norden an Einfluss²¹ und setzt einen Verdrängungsprozess in Gang, der gegen Ende des 16. Jahrhunderts bzw. Anfang des 17. Jahrhunderts im Wesentlichen seinen Abschluss findet.

Die Aufgabe der mnd. Schreibsprachen stellt eine grundlegende Zäsur in der nd. Sprachgeschichte dar und definiert das Ende der mnd. Sprachperiode. Bereits 1625 konstatiert der Rostocker Professor Johann Lauremberg: „Was Teutsch geschrieben wird / mus alles Hochdeutsch sein“ (Lauremberg 1652, 80). Der nd.-hd. Schreibsprachenwechsel umgreift sämtliche relevante Kommunikationsbereiche bzw. kommunikationsrelevante Institutionen und Textsorten, zugleich markiert er aus funktionaler Perspektive den Endpunkt der Entwicklung des Nd. als eigenständige Sprache. Das Fehlen einer eigenen (schriftlichen) Standardvarietät lässt das heutige Nd. als eine Dialektgruppe des Deutschen mit Überdachung durch die hd. Standardsprache erscheinen.

Mit dem Verlust der Schriftlichkeit geht darüber hinaus ein signifikanter Prestigeverlust des Nd. einher, insbesondere in den Kreisen des städtischen Bürgertums, in dessen Folge das Hd. auch zunehmend als gesprochene Sprache in Konkurrenz zum Nd. tritt. Diesen Prestigeverlust und Übergriff des Hd.

21 Peters (2003, 438) spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Goossens (1994) von der „inneren Schwäche“ des Mnd.: „Das Hochdeutsche traf im südlichen niederdeutschen Raum auf kleinräumige Schreibsprachen, deren Normierungsansätze bereits wieder ihre Verbindlichkeit einzubüßen begonnen hatten.“ (ebd., 438).

auch auf mündliche Kommunikationsbereiche beklagt der pommersche Historiker Johannes Micraelius in seinen 1639 erschienenen *Antiquitates Pomeraniae* wie folgt:

Wir andern Sachsen-Leute [sc. Niedersachsen, im allgemeinen Sinne von Nd. – Anm. A.B.] haben nun auch eine Zeitlang an unserer Mutter-Sprache einen solchen Eckel gehabt, daß unsere Kinder nicht ein Vater-Unser, wo nicht Hoch-Teutscher Sprache, beten, und wir keine Pommerische Predigt fast mehr in ganz Pommern hören mögen, weil es alle muß Hoch-Teutsch gebetet, geprediget, gesungen, geschrieben, geredet und verabschiedet werden [...]. (Micraelius 1723, 206 [Erstausgabe 1639])

3. Standardisierung im Mittelniederdeutschen?

Im Folgenden sollen die bisherigen Überlegungen zu Prozessen des Sprachausgleichs innerhalb der mnd. Schreibsprachen im Rahmen von Modellen der modernen Standardsprachenforschung weiterentwickelt werden, um zu klären, inwieweit es berechtigt erscheint, im Falle des Mnd. tatsächlich von Sprachnormierung und Sprachstandardisierung zu sprechen. Die Kontrastierung des Mnd. mit der neuhochdeutschen (neuhd.) Standardsprache einerseits und dem rezenten Neund. andererseits soll zugleich die spezifischen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Zielsetzungen einer Standardisierung des Neund. konturieren. Hierzu sollen zunächst einige begriffliche Klärungen vorgenommen werden.

3.1 Standardsprache und Standardvarietät

Allgemein bezeichnet der Terminus Standard eine weitgehend einheitliche und als vorbildlich anerkannte Art und Weise, etwas herzustellen oder durchzuführen, die sich gegenüber konkurrierenden Verwendungsweisen durchgesetzt hat oder die durchgesetzt werden soll. Standards können somit als etablierte Standards existieren oder als Ziel formuliert werden. Sie basieren auf einem System von Normen, die entweder als implizite Regeln im Gebrauch sind oder aber explizit als Regelwerke ausgearbeitet vorliegen. Als Normen werden allgemein anerkannte und verbindliche Maßstäbe für Korrektheit bzw. Angemessenheit bezeichnet.²² Sie existieren in unterschiedlichsten Bereichen etwa als technische, rechtliche, soziale oder eben sprachliche Normen.

22 Vgl. die Begriffsdefinition im Duden: „allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regel“, <https://www.duden.de/node/103803/revision/103839> (Stand: 21.11.2021).

Unter dem Begriff Standardsprache versteht man in ähnlicher Weise eine innerhalb einer Sprachgemeinschaft weitgehend einheitliche und als vorbildlich anerkannte Form der Kommunikation. Alternative Bezeichnungen mit zum Teil unterschiedlicher konzeptioneller Basis sind etwa die Begriffe Literatursprache, Hochsprache, Einheitssprache und Nationalsprache.

Neben Standardsprache findet häufig der Begriff der Standardvarietät Verwendung (vgl. Ammon 1986, 52). Er verweist darauf, dass standardisierte Sprachformen, neben etwa Dialekten, Soziolekten und Fachsprachen, als spezifische Ausprägungen einer Gesamtsprache verstanden werden können, die ihrerseits als heterogenes Varietätengefüge aufzufassen ist.²³ Eine Standardvarietät kann der klassischen Definition von Guchmann zufolge als die „Gesamtheit derjenigen kollektiven Realisierungen des Sprachsystems“ beschrieben werden, „die durch eine Standardnorm geprägt sind“ (Guchmann 1973, 468–470, zit. nach Mattheier 2000, 1085).

Ulrich Ammon differenziert systematisch zwischen Standardsprache und Standardvarietät und definiert Gesamtsprachen in solchen Fällen als Standardsprachen, wenn mindestens eine ihrer Varietäten als vollständig ausgebaute Standardvarietät vorliegt, d.h. in Bezug auf sämtliche Sprachsystemebenen kodifiziert ist (Ammon 1986, 53; vgl. auch Mattheier 2000, 1085).²⁴ Das Gegenwärtige ließe sich in diesem Sinne als eine voll ausgebaute Standardsprache beschreiben, anders als dessen frühneuhd. Vorstufe, die lediglich über nicht-kodifizierte schriftsprachliche Varietäten (Schreib- und Drucksprachen) verfügt. Im Falle des Frühneuhd. entwickelt sich mit der ostmitteldeutschen Schriftsprache eine dieser regionalen Schriftvarietäten im Verlaufe eines mehrhundertjährigen Selektions- und Normierungsprozesses zur gegenwärtigen hd. Standardvarietät weiter. Dagegen ist das zeitgleiche Mnd., wie oben gezeigt wurde, nicht über die erste Stufe eines solchen Selektions- und Normierungsprozesses hinausgelangt.

23 Zum Varietätenbegriff vgl. etwa Löffler (2010, 79), der Varietäten als „gebündelte Textexemplare“ beschreibt, „deren sprachliche Merkmale in der Hauptsache von Redekonstellationstypen oder soziopragmatischen Bedingungen wie Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Situation, Milieu, oder Funktion geprägt ist.“

24 Dieser systematischen Differenzierung schließen sich die nachfolgenden Ausführungen an.

3.2 Sprachnorm

Wesentlich für die Bestimmung einer sprachlichen Existenzform als Standardvarietät ist somit ihre Normiertheit. Als sprachliche Norm wird von Guchmann das „Wissen um die Gesamtheit derjenigen Realisierungsmöglichkeiten eines Sprachsystems“ definiert, „die von der Gesellschaft als richtig und vorbildlich aufgefaßt werden“ (Guchmann 1973, 468–470, zit. nach Mattheier 2000, 1085). Sprachliche Normen sind auf sämtliche Ebenen des Sprachsystems bezogen und regeln die korrekte mündliche bzw. schriftliche Realisierung standardsprachlicher Varietäten. Ammon unterscheidet diesbezüglich Normen für die Bereiche Schreibung, Lautung, Grammatik (Morphologie und Syntax), Lexikon sowie Register und Textsorten (Ammon 1986, 53).

3.3 Standardisierung und Destandardisierung von Sprachen

Basierend auf den oben angeführten Definitionen lässt sich sprachliche Standardisierung als ein sprachhistorischer Prozess beschreiben, in dessen Verlauf sich eine einzelne Varietät einer Gesamtsprache innerhalb der gesamten Sprachgemeinschaft als eine weitgehend einheitliche und als vorbildlich anerkannte Form der Kommunikation durchsetzt und sich zu einer nicht regional begrenzten Verkehrs- und Amtssprache mit Prestigestatus entwickelt, die das Dialektkontinuum dieser Sprache überdacht. Wesentlich für die Standardisierung einer Varietät ist die Etablierung eines Normensystems, das sich entweder im Sprachgebrauch sukzessive ausformt oder aber durch sprachnormierende Autoritäten bewusst gesetzt wird. Ähnlich definieren Herrgen/Schmidt (2011, 32–33) im Rahmen ihrer Theorie der Sprachdynamik Standardisierung als einen Prozess, in dem die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ihre sprachlichen Synchronisierungsaktivitäten an einer gemeinsamen Norm ausrichten (Makrosynchronisierung).

Der Standardisierungsprozess einer Einzelsprache vollzieht sich in mehreren, teilweise parallel verlaufenden Phasen. Am Beginn eines solchen Prozesses steht Mattheier zufolge die Ausformung einer Prestige- oder Leitvarietät mit vorbildhaftem Charakter für die gesamte Sprachgemeinschaft (Mattheier 2000, 1088). Das Ende des Standardisierungsprozesses ist mit der vollständigen Durchsetzung einer umfassend kodifizierten Standardvarietät im schriftlichen wie auch im mündlichen Bereich erreicht.

Charakteristisch für die Entwicklung von Standardvarietäten im europäischen Sprachraum ist zumeist, dass sich Standardnormen zunächst in einem längeren historischen Prozess implizit herausbilden und in einem nachfolgenden zweiten Schritt durch sprachnormierende Instanzen (Sprachgesellschaften,

Akademien, Regelwerke zur Rechtschreibung etc.) systematisiert, ausgebaut und durchgesetzt werden. Die Standardisierung der hd. Sprache etwa ist nach einem mehrhundertjährigen Prozess, der seinen Ausgangspunkt im 16. Jahrhundert nimmt, erst im 19. Jahrhundert (Schriftstandard) bzw. in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Sprechstandard) abgeschlossen.²⁵

Destandardisierung lässt sich umgekehrt als ein sprachhistorischer Prozess beschreiben, in dessen Verlauf sich eine Standardvarietät strukturell diversifiziert und ihren Status als einheitliche und allgemein verbindliche, das gesamte Dialektkontinuum überdachende Verkehrs- und Amtssprache einbüßt. Sprachdynamisch formuliert richten die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft bzw. einzelne Sprechergruppen ihre Synchronisierungsaktivitäten nicht mehr auf eine gemeinsame, sondern zunehmend auf unterschiedliche Zielnormen aus (Herrgen/Schmidt 2011, 31). Zugleich büßt die Standardvarietät an kommunikativer Funktionalität ein und geht ihres Status als Prestigesprache verlustig. Einen sprachhistorischen Extremfall bildet die Dealphabetisierung, bei der Sprachgemeinschaften die Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation verlieren.

Stellmacher bevorzugt mit Blick auf die nd. Sprachgeschichte und insbesondere die nach-mnd. Zeit anstelle des Begriffs Destandardisierung den der Dialektisierung, „einmal weil das Niederdeutsche im Laufe seiner Geschichte wirklich den Status eines Dialektes angenommen hat und zum andern, weil die Dialektisierung als vorerst letzte Stufe in einem Destandardisierungsprozess angesehen werden kann“ (Stellmacher 2017, 37).

Auch für das Gegenwartsdeutsch werden Tendenzen hin zu einer Destandardisierung angenommen, sichtbar unter anderem an der Existenz mehrerer (nationaler und regionaler) Standardvarietäten (vgl. Spiekermann 2007), dem wachsenden Prestige bzw. der Destigmatisierung substandardsprachlicher Sprachformen²⁶ und ihrer gestiegenen Verwendung auch in offiziellen

25 Herrgen/Schmidt (2011, 63–67).

26 Sichtbar etwa an den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim aus dem Jahre 2009 (vgl. Eichinger 2009, 25–27): „Rund zwei Drittel der Befragten (63 %) finden dialektal gefärbtes Deutsch ‚sympathisch‘ oder ‚sehr sympathisch‘, während sich lediglich 6 % dezidiert ablehnend äußern. Weitere 6 % bekunden ihre Sympathie nicht gleichermaßen für alle Dialektfärbungen, sondern nur für die Färbungen, die durch bestimmte sympathische bzw. unsympathische Dialekte bedingt sind (‚kommt auf den Dialekt an / je nachdem‘)“ (Eichinger 2009, 25). Zum Sprachbewertungswandel in Norddeutschland und speziell gegenüber dem Nd. vgl. Jürgens (2015) und Scharioth (2015) sowie die Ergebnisse der repräsentativen Umfrage des Instituts für niederdeutsche Sprache in Adler et al.

Sprachdomänen sowie am Gebrauch mündlicher Sprachmerkmale in der schriftlichen Textproduktion (vgl. etwa Siebert 1998) und Kommunikation innerhalb der neuen Medien wie Email, Chat und Messenger-Dienste (vgl. etwa Wirth 2006). Spiekermann spricht diesbezüglich von einem *Standardabbau*, begründet durch eine wachsende Normenskepsis, dem ein Dialektabbau gegenüberstehe (Spiekermann 2007, 122).

3.4 Merkmale von Standardvarietäten

Für die Diskussion von Standardvarietäten werden in der Forschung Merkmale unterschiedlicher Beschreibungskategorien herangezogen. Neben sprachsystemischen Aspekten finden etwa diatopische, mediale, soziale und funktionale Gesichtspunkte Berücksichtigung. Ammon listet in seinem weithin etablierten Modell von den normprägenden Instanzen einer Standardvarietät als deren Kriterien die Merkmale Invarianz, Überregionalität, Kodifiziertheit, Schriftlichkeit, Oberschichtlichkeit sowie Ausbau auf (Ammon 1986, 17–39). Sie sollen im Folgenden erläutert und in Bezug auf das Hd. (Gegenwartsdeutsche) und das Nd. (Mnd. und Neund.) diskutiert werden. Hierbei dient das Hd. als Vergleichsfolie einer modernen Standardsprache (für deren Beschreibung Ammons Modell ursprünglich entwickelt wurde), vor deren Hintergrund das Mnd. als historische Sprachstufe und das Neund. als rezenter Dialekt kontrastiert und diskutiert werden.

3.4.1 Invarianz

Invarianz kann als grundlegendes sprachsystemisches Kriterium einer Standardvarietät betrachtet werden. Normierung im Sinne der Favorisierung einzelner sprachlicher Ausdrucksformen unter mehreren konkurrierenden Varianten als Standardform bedeutet potentiell eine Abnahme sprachlicher Varianz. In dieser Hinsicht lässt sich der Variantenabbau der mnd. Schreibsprachen, insbesondere des nordniederdeutschen Raumes, im 15. Jahrhundert, tatsächlich als ein Standardisierungsprozess beschreiben.

Allerdings stellen Standardvarietäten kein statisches System dar, d.h. ein standardisiertes Sprachsystem ist nicht auf sämtlichen Systemebenen durchgängig bzw. in gleich starker Weise normiert und seine Sprachnormen verfügen in der Regel über eine gewisse Flexibilität. Zwar gilt die „Reduktion von

(2016). Speziell zur Bewertung des Nd. in Mecklenburg-Vorpommern vgl. Arendt (2010a).

Variation“ (Ammon 1986, 27) als ein wesentliches Merkmal moderner Standardsprachen, jedoch orientiert unter anderem das Standardsprachenkonzept der Prager Schule darauf, „dass die Standardsprache elastische Stabilität besitzen muss, wobei das Zentrum des Systems die Stabilität garantiert, während die Peripherie für die notwendige Flexibilität sorgt“ (Scharnhorst 2009, 15).

Standardsprachliche Systemvarianz zeigt sich u.a. zwischen verschiedenen Kommunikationsbereichen und -situationen sowie Textsorten und Registern. Ammon unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen kontextueller, registerspezifischer und freier Varianz und stellt heraus, dass gerade „eine reiche registerspezifische Variation ein wichtiges Gütekriterium für eine Standardvarietät ist“ (Ammon 1986, 29). Präzisierend sollte an dieser Stelle zwischen (linguistischen) Variationsebenen einerseits und Variationsfaktoren andererseits unterschieden werden. Variation innerhalb (standard-)sprachlicher Systeme begegnet demzufolge potentiell auf der phonetischen (orthoepischen), graphematischen (orthografischen), morphologischen, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Ebene. Ausgelöst wird die Variation von linguistischen, diaphasischen, diastratischen und diatopischen Faktoren, wie dem sprachlichen (z.B. syntaktischen oder semantischen) Kontext, dem Medium (Schriftlichkeit, Mündlichkeit), der Textsorte bzw. Gesprächssituation sowie dem Register.

Als konstitutives Merkmal von Standardvarietäten lässt sich Ammon zufolge ausschließlich deren diatopische Invarianz festhalten: „Nur in einer Dimension: der regionalen, ist Vereinheitlichung durch Sprachstandardisierung ziemlich unbestritten (*Dialekt* geradezu als Antonym zu *Standardsprache*)“ (Ammon 1986, 29). Diese Festlegung liefert ein relevantes Kriterium zur Abgrenzung des Standardhochdeutschen gegen historische Schriftvarietäten mit ihrer trotz zunehmender Synchronisierung weiterhin ausgeprägten diatopischen Varianz. Zugleich verdeutlicht es den Unterschied zu dialektalen Varietäten insgesamt (vgl. Ammon 2004, 1).

3.4.2 Überregionalität²⁷

Eng verbunden mit dem Faktor der diatopischen (In)Varianz ist das Merkmal der Überregionalität. Standardvarietäten zeichnen sich durch eine maximale kommunikative Reichweite innerhalb einer Sprachgemeinschaft aus und fungieren als ihre überregionale Verkehrs- und Amtssprache (vgl. Lewandowski 1975, 688). Sie bilden auf diese Weise das überdachende Element für verschiedenste regional begrenzte Varietäten (Dialekte, Regiolekte, Regionalakzente).

27 Vgl. Ammon (1986, 17–22).

Allerdings ist die Überregionalität von Standardvarietäten mehreren Einschränkungen unterworfen und etwa im Bereich des geschriebenen Standards ausgeprägter als im Bereich des Sprechstandards. Für plurizentrische Sprachen wie das Deutsche ist überdies die Existenz mehrerer nationaler Standardvarietäten charakteristisch. Zu dem Phänomen der Plurizentrität tritt das der Pluriarealität, insofern als im Deutschen innerhalb des Geltungsbereiches eines nationalen Standards weitere regionale Standardvarietäten angenommen werden, die als *regionale Gebrauchsstandards*, *regionale Sprechstandards* oder *regionale Oralisierungsnormen*²⁸ bezeichnet werden.²⁹ Plurizentrität und Pluriarealität können sich überschneiden, so im Falle des südöstlichen Sprechstandards, der sowohl in Teilen des östlichen Süddeutschlands als auch Österreichs Geltung hat.³⁰

In Bezug auf das Mnd. lässt sich das Merkmal der Überregionalität nur auf dessen schriftliche Existenzformen und auch hier nur in eingeschränktem Maße anwenden. Zwar existiert mit der Schreibsprache lübischer Prägung im 15. Jahrhundert eine Schriftvarietät überregionalen Charakters, die den gesamten nordniederdeutschen Sprachraum kommunikativ überdacht, jedoch ist diese überdachende Varietät zum einen weder durchgängig normiert, noch schließt sie zum andern die südlichen Schreibareale wie etwa das Westfälische mit ein, die eigene Schreibtraditionen ausbilden. Ein gesamtsprachlicher Ausgleich und damit eine maximale kommunikative Reichweite dieser lübisch geprägten Ausgleichssprache werden auch in der Hochphase mnd. Schriftlichkeit nicht oder nur in ersten Ansätzen erreicht.

In noch stärkerem Maße gilt diese Einschränkung für die neund. Schriftlichkeit. Trotz verschiedentlicher Bemühungen zur Etablierung einer überregional geltenden Schriftnorm im 19. und 20. Jahrhundert, die sich allerdings weitgehend auf den Bereich der Orthografie beschränken,³¹ ist das nd. Schrifttum der Gegenwart weitestgehend landschaftlich und zum Teil auch ideolektal geprägt. Eine die einzelnen Dialektregionen überdachende schriftliche Realisierungsform ohne Berücksichtigung regionaler Sprachunterschiede ist

28 Die Begriffe Standard und Norm werden bei dieser Terminologie synonym verwendet.

29 Vgl. Spiekermann (2007, 125). Zu den regionalen Gebrauchsstandards vgl. Berend (2005).

30 Vgl. etwa die Online-Karten des *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (AADG) unter <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/WebHome> (Stand: 29.04.2019).

31 Vgl. oben, Abschnitt 1. Generell zur Orthografie im Niederdeutschen vgl. Kellner (2002).

weder kultur- bzw. bildungspolitisch gewollt³² noch für die Sprachteilnehmer akzeptierbar, u.a. da gerade die regionale Markierung neund. Texte häufig als ästhetische Bezugsgröße fungiert und sozialsymbolische Funktionen erfüllt. Die Normenvorstellungen der Produzenten und Rezipienten nd. Literatur („Wie sieht ein korrekter, d.h. sprachlich akzeptabler nd. Text aus?“) orientieren sich mit anderen Worten nicht an einer übergeordneten Varietät, im Sinne einer Makrosynchronisierung, sondern richten sich vielmehr, im Sinne einer Mesosynchronisierung, an der jeweils konkreten regionalen Dialektvarietät aus („Wie sieht ein korrekter, d.h. sprachlich akzeptabler Text meiner regionalen Variante des Nd. aus?“). Entsprechend konstatiert Kellner hinsichtlich der ästhetischen Erwartungshaltung von Rezipienten neund. Literatur, dass „Lokalkolorit‘ und ‚Wiedererkennungseffekt‘ für den dialektkundigen Leser wesentliche Bewertungskriterien niederdeutscher literarischer Texte“ seien und dialektale Lautung damit „zum ästhetischen Erlebnis der Dichtung“ gehöre (Kellner 2002, 282; vgl. Föllner/Luther 2007, 342).

3.4.3 Kodifiziertheit

Der Umfang des Normensystems einer Sprache und der Grad seiner Verbindlichkeit signalisieren den Standardisierungsgrad dieser Sprache. Ein wesentliches Kriterium in diesem Zusammenhang ist die Kodifiziertheit von Normen. Sprachnormen können als subsistente Normen ihre Gültigkeit durch den Sprachgebrauch erlangen oder als präskriptive Normen in kodifizierter Form vorliegen (vgl. Mattheier 2000, 1086). Als kodifizierte Normen sind sie unter anderem in Grammatiken, Orthografie- und Lautlehren sowie in Lexika fixiert und besitzen verbindlichen Charakter.

Für das Hd. sind erste Kodifizierungsversuche in Form von Rechtschreiblehren seit dem Ende des 15. Jahrhunderts belegt.³³ Lateinisch verfasste Grammatiken des Deutschen erscheinen ab dem Ende des 16. Jahrhunderts. Ab dem 17. Jahrhundert treten mit den sogenannten Sprachgesellschaften

32 So wird z.B. der Vermittlungsgegenstand Niederdeutsch im aktuellen *Rahmenplan des Faches Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern* wie folgt beschrieben: „Das Niederdeutsche gliedert sich in regionale Varietäten, z.B. das in diesem Bundesland gesprochene Mecklenburgisch-Vorpommersche. Daher steht dieses als standardisierte Variante des Niederdeutschen im Mittelpunkt des Unterrichts.“ (Rahmenplan Niederdeutsch 2017, 8).

33 So etwa die *Orthographia Deutsch* des Fabian Franck aus dem Jahre 1531 und der anonyme Kölner *Schryfftspiegel* aus dem Jahre 1527. Vgl. dazu Götz (1992).

früheste sprachpflegerische und sprachnormierende Instanzen in Erscheinung (vgl. Polenz 2000, I, 173–175). Als Mitglied der *Fruchtbringenden Gesellschaft* veröffentlicht Justus Georg Schottelius 1663 eine erste umfassende Grammatik der hd. Einheitssprache mit dem Titel *Ausführliche Arbeit Von der Teutschen Hauptsprache*. Der Kodifizierungsprozess der hd. Standardsprache ist im 19. Jahrhundert im schriftlichen Bereich weitgehend abgeschlossen. 1880 erscheint das *Vollständige Orthographische Wörterbuch der deutschen Sprache*, der sogenannte *Duden*.³⁴ Eine Kodifizierung der Oralisierungsnorm des Deutschen wird erstmals 1898 in Form von Theodor Siebs' *Deutscher Bühnenaussprache* versucht, ab den 1930er Jahren kann man jedoch erst von einer verbindlichen Oralisierungsnorm sprechen (vgl. Herrgen/Schmidt 2011, 63–67).

Anders liegt der Fall beim Mnd.: Kodizes, im Sinne präskriptiver Grammatiken, liegen für das Mnd. nicht vor. Nd. Textbestandteile in lateinischen Grammatiken dienen der Erläuterung und Hinführung zum Lateinischen. Orthografielehren werden erst spät und nur vereinzelt als Drucke aufgelegt. Ein frühes Beispiel bietet Markus Schultes *Vorklaringe der Anwisinge, nämlich des ABC mit figuren* aus dem Jahre 1532 (Niederdeutsche Bibliographie Nr. 1136), für die Maas konstatiert, „dass hier der Rückgriff auf das Niederdeutsche nur noch ein Umweg auf dem Weg zum Hochdeutschen ist. Dieses bildet in dieser Zeit das schriftsprachliche *Imago*“ (Maas 2012, 241, Hervorhebung im Original). Auf die wachsende Orientierung an den hd. Schreibsprachen weist auch die Verbreitung hd. Orthografielehren im norddeutschen Sprachraum hin, etwa von Neuauisgaben der *Orthographia Deutsch* des Fabian Franck (Niederdeutsche Bibliographie Nr. 408. Vgl. Polenz 2000, 174). Aufschlussreich ist überdies das Vorwort zu einem Synonymwörterbuch, das der Dortmunder Prediger und Dichter Jacob Schoepper 1550 für westfälische Leser herausgibt.³⁵ Als Ziel seiner Zusammenstellung hd. Synonyme gibt Schoepper an, die westfälische Sprache, die „etlich vil Jar her bey allen außlendischen nationen unde völcckern / als grob und beurisch / verlachtet / verachtet und verspiegen ist worden“ durch Verwendung hd. Begriffe „ubermassen reich / zierlich und völlig zu machen“ (Schoepper 1550, Bl. A3r-v).³⁶

34 Duden, Konrad (1880): *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Leipzig.

35 Schoepper, Jacob (1550): *Synonyma. Das ist Mancherley gattungen Deutscher worter/ so im Grund einerley bedeutung haben*. Dortmund.

36 Bereits Schoepper gilt zur Mitte des 16. Jahrhunderts das Hochdeutsche als „außbund und mutter unser Deutschen sprach“, durch dessen Erlernen „die unsere [sc.

Dessen ungeachtet finden nd. Fibeln und ABC-Bücher im schulischen Kontext noch lange Zeit Verwendung. In Hamburg erscheint so noch 1633 eine *Dudsche Orthographie* für den „anfangenden Lese- und Schryffscholer“ (Herrmann-Winter 2000, 63). Andere Lehrwerke für den Unterricht an den deutschen Schreib- und Leseschulen, wie etwa Rechenbücher, werden bis in die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts auf Nd. gedruckt (vgl. Herrmann-Winter 2000, 63).

Wörterbücher in Form zweisprachiger Vokabularien wie das *Stralsunder Vokabular* aus dem 15. Jahrhundert werden im schulischen Lateinunterricht eingesetzt. Sie kodifizieren nicht das mnd. Lexikon, sondern „wenden sich an den Latein lernenden Schüler und erschließen ihm den fremdsprachigen Wortschatz mit Hilfe volkssprachiger Entsprechungen“ (Damme 1988, 1). Wörterbücher der nachmnd. Phase wie das *Idioticon Hamburgense* von Michael Richey aus dem Jahre 1743 (vgl. Schröder 2013) verzeichnen primär den jeweils regionalen Wortschatz und besitzen eine dokumentarische und zum Teil explizit konservatorische Funktion.

Die Normierung der mnd. Schriftvarietäten erfolgt mithin in erster Linie subsistent durch die Schreibpraxis der Hansestädte, vor allem der Kanzleien, bzw. durch die verlegerische Praxis in den norddeutschen Druckereien ab den 1470er Jahren. Für die normgerechte Abfassung von Urkunden und Briefen im Kanzleibetrieb werden ab Ende des 15. Jahrhunderts nd. Formularbücher gedruckt. Allerdings bleiben auch Texte wie das um 1490 in Köln aufgelegte *Formulare vnd duytsch rhetorica* (Niederdeutsche Bibliographie Nr. 163) Einzelfälle und beziehen sich zudem nicht speziell auf orthografische Phänomene, sondern liefern Textsortenmuster.

Sprachpflegerische Bemühungen (etwa Johannes Raupach, 1704) sind ein Phänomen der nachmnd. Zeit und haben als Einzelleistungen, anders als die hd. Sprachgesellschaften, vor allem eine kulturelle (Wieder-)Aufwertung des Nd. im Blick, nicht dessen Normierung (vgl. oben, Abschnitt 2. Zu diesem Diskurs vgl. auch Arendt 2010a, 64–75).

Im Neund. beschränkt sich eine die Einzeldialekte übergreifende Kodifizierung auf den Bereich der Orthografie.³⁷ Weitgehend etabliert haben sich in

das westfälische Niederdeutsche – Anm. A.B.] dadurch stattlich und mit geringem arbeit gebessert und orniert werden kann.“ (Schoepper 1550, Bl. A4r).

37 Zu den verschiedenen Positionen in der Diskussion um eine Orthografie des Niederdeutschen vgl. Hinsch (1983); Kellner (2002). Vgl. auch den Beitrag von Bieberstedt (i.d.B., Kap. 3).

der Zwischenzeit die 1935 erstmals von Johannes Saß vorgelegten sogenannten *Saß'schen Rechtschreibregeln*, die 1956 als „Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung“ publiziert und 2002 erneut überarbeitet wurden.³⁸ Die *Saß'schen Rechtschreibregeln* finden Anwendung in einer Vielzahl an Texten und Bereichen, insbesondere im nordniedersächsischen Sprachgebiet. In anderen Dialektregionen, wie zum Beispiel dem Mecklenburgisch-Vorpommerschen, kommen modifizierte Regeln zum Einsatz, die regionale lautliche Spezifika genauer wiedergeben sollen. Dennoch bleibt mit Kellner festzuhalten:

Die oft begegnende Feststellung, es gäbe keine einheitliche Orthographie für das Niederdeutsche, bedarf der Differenzierung: es gibt durchaus einen Regelapparat, der eine einheitliche Wiedergabe der Phonem-Graphem-Beziehungen ermöglicht, der aber flexibel genug ausgelegt ist, so dass dialektale Besonderheiten berücksichtigt werden können. (Kellner 2005, 23; vgl. Föllner/Luther 2007, 342)

Grammatikografie und Lexikografie des Neund. können auf eine mehrhundertjährige weitgefächerte Forschungstradition verweisen. Die zahlreichen Wörterbücher und Grammatiken besitzen deskriptiven und dokumentarischen, zum Teil auch konservatorischen Charakter und erfassen zumeist spezifische Dialekte des Nd. Ausnahmen bilden u.a. die *Niederdeutsche Grammatik* von Lindow, die u.a. auf regionale Sprachunterschiede hinweist, sowie die *Plattdeutsche Grammatik* von Thies (Lindow 1998; Thies 2017). Hinzu kommen Sprachlehrwerke, die allerdings ebenfalls auf spezifische Dialektregionen bezogen sind (vgl. dazu Bieberstedt i.d.B., Kap. 3).

3.4.4 Schriftlichkeit

Moderne Standardsprachen wie das Gegenwartsdeutsche verfügen sowohl über schriftliche als auch über mündliche Standardformen (*Schriftnorm* versus *Oralisierungsnorm*). Die Existenz einer (kodifizierten) Aussprachenorm des Deutschen stellt allerdings eine sprachhistorisch junge Erscheinung der Neuzeit dar (vgl. oben, Abschnitt 3.3.3). Historische Sprachstufen des Deutschen verfügen

38 Traditionell ist die Orthografie derjenige Bereich, auf den sich Systematisierungs- und Kodifizierungsversuche des Neuniederdeutschen konzentrieren. Bereits die Diskussionen des 19. Jahrhunderts um die Neuschaffung einer nd. Literatursprache konzentrieren sich auf die Frage einer adäquaten und einheitlichen Schreibung der verschiedenen neuniederdeutschen Mundarten. So legt etwa Klaus Groth (1876) seine *Praktischen Vorschläge zu einer einheitlichen plattdeutschen Schreibweise für plattdeutsche Schriftsteller* vor. Vgl. dazu u.a. Langhanke (2015, 492–493) sowie den Beitrag von Bieberstedt (i.d.B., Kap. 3).

nur über schriftliche Varietäten, die Ansätze zu einer Normierung zeigen.³⁹ Ausgangspunkt und zugleich historische Voraussetzung für die Herausbildung standardsprachlicher Varietäten ist folglich die Existenz einer entsprechenden Schriftlichkeit in Form volkssprachiger Schreib- und Druckersprachen. Zugleich bildet das Vorhandensein einer multifunktionalen Schriftlichkeit ein notwendiges Kriterium für die Bestimmung einer Einzelsprache als Standardsprache (vgl. oben, Abschnitt 3.1). Damit in Zusammenhang definiert sie den Ausbaugrad einer Sprache (vgl. unten, Abschnitt 3.3.5).

Auch für das Mnd. gilt, dass Standardisierungsprozesse hier weitgehend auf den Bereich der schriftlichen Kommunikation beschränkt sind, wenngleich Robert Peters für das klassische Mnd. auch von einem schichtenspezifischen mündlichen Sprachgebrauch und von einer „höhere(n) Umgangssprache der Oberschicht“ ausgeht, die über den gesprochenen lokalen Mundarten steht und überregionale Züge trägt (Peters 2004, 1486). Die konkrete Gestalt einer solchen mündlichen mnd. Verkehrssprache und ihr Geltungsbereich bzw. Geltungsgrad sind allerdings kaum greifbar.

Charakteristisch für das Neund. dagegen ist die Nichtexistenz standardsprachlicher Normen und Varietäten in beiden Bereichen, sowohl in der Schriftlichkeit als auch in der Mündlichkeit. Historische wie gegenwärtige sprachpolitische Bestrebungen hinsichtlich einer Standardisierung des Nd. setzen ausschließlich am Bereich der Schriftlichkeit an.

3.4.5 *Ausbau*

Der von Heinz Kloss in die Sprachwissenschaft eingeführte Begriff des *Ausbaus* bzw. der *Ausbausprache* (vgl. Kloss 1978, insb. 39–46) bezieht sich auf die Verwendungsgebiete und damit die Funktionalität einer Sprache.⁴⁰ Eine Sprache gilt demzufolge dann als ausgebaut, wenn sie zu einer „Kultursprache“ geworden ist, d.h. wenn sie in relevanten Bereichen der schriftlichen Textproduktion wie dem Sachschrifttum eingesetzt werden kann und kulturelle „Schlüsseltexte“ in ihr abgefasst sind. Zu solchen Schlüsseltexten gehört vor allem die Bibel (vgl. Ammon 1986, 30). Kloss (1978, 39–46). Vgl. dazu Stellmacher 2017,

39 Im Sinne von Ammons Differenzierung können sie daher nicht als Standardsprachen bezeichnet werden, sondern als Sprachen, die zur Ausbildung schriftlicher Standardvarietäten tendieren.

40 Letztendlich dient der Begriff – zusammen mit dem des sprachlichen Abstands bzw. der Abstandsprache – bei Kloss der häufig komplizierten Differenzierung von Dialekt und Einzelsprache.

55–59) entwickelt diesbezüglich ein kombiniertes Modell von vier sprachlichen „Entfaltungssphären“ (schöne Literatur; Sachprosa; Schlüsseltexte; Zusprachtexte wie Predigten und Fernsichttexte), wobei die Sachprosa unterschiedlich stark entfaltet sein kann („Entfaltungsstufen“, vgl. Kloss 1978, 38–39), sowie von drei sprachlichen Anwendungsbereichen (eigenbezogene Themen aus den eigenen Lebensbereichen der Sprachgemeinschaft; kulturkundliche Fächer, d.h. Geisteswissenschaften, Rechtswissenschaften und Theologie; Naturwissenschaften und Technologie). Als oberster Ausbaugrad wird auf Basis dieser Systematik die schriftliche Verwendung einer Sprache im Bereich der Naturwissenschaften und Technologie in Form von wissenschaftlicher oder Forscherprosa aufgefasst (vgl. Kloss 1978, 47. Ammon 1986, 31).

Diesem Modell zufolge kann das Gegenwartsdeutsche als eine voll ausgebaute Standardsprache bezeichnet werden, da sowohl kulturelle Schlüsseltexte als auch Wissenschaftsprosa in den genannten Bereichen in aller Regel in der hd. Standardvarietät verfasst sind. Funktionale Einschränkungen bestehen lediglich dahingehend, dass auf einzelnen, vor allem technischen Gebieten ein wachsender Einfluss der englischen Fachprosa zu vermerken ist.

Im Vergleich dazu lässt sich das Mnd. als eine Sprache mittleren Ausbaugrades beschreiben. Auf die Existenz einer breitgefächerten mnd. Literatur mit durchaus eigenständigem Charakter, zu deren Vertretern im 15. Jahrhundert bedeutende Texte wie das Tierepos *Reynke de Vos* (1498), das *Redentiner Osterpiel* (1466) und das *Rostocker Liederbuch* (2. Hälfte 15. Jahrhundert) gehören, wurde eingangs bereits hingewiesen. Literarisches Zentrum des nd. Raumes ist im 15. Jahrhundert – analog zur schriftsprachlichen Entwicklung – das Haupt der Hanse, Lübeck (vgl. dazu Freytag 1999; Menke 1998). Ab den 1470er Jahren entwickelt sich Lübeck folgerichtig zum bedeutendsten Druckort Norddeutschlands bzw. des gesamten Ostseeraumes.⁴¹ Frühzeitig wird mit volkssprachigen Vollbibeln auch der kulturelle Schlüsseltext des Spätmittelalters auf Mnd. gedruckt. Bis zum Erscheinen von Martin Luthers erster Übersetzung des Neuen Testaments im Jahre 1522, dem sogenannten *Septembertestament*, erscheinen insgesamt vier unterschiedliche Ausgaben nd. Druckbibeln: die nach ihrem jeweiligen Druckort bezeichneten zwei *Kölner Bibeln* (beide 1478), die *Lübecker Bibel* (1494) sowie die *Halberstädter Bibel* (1522). Auch die erste Gesamtausgabe der Bibelübersetzung Martin Luthers wird 1533 noch in der nd. Übersetzung durch Johannes Bugenhagen als sogenannte *Lübecker Bibel* oder

41 Zu Lübeck als Druckort im 15. Jahrhundert vgl. Lohmeier/Bruhns (1994); Menke (1984, 1987 und 1993).

auch *Bugenhagenbibel* gedruckt (zur *Bugenhagenbibel* vgl. Schröder 1991). Neuauflagen dieser Bibel reichen bis in das Ende der mnd. Periode in das Jahr 1622.

Einschränkungen hinsichtlich des Ausbaugrades der mnd. Schriftlichkeit bestehen vor allem auf dem Gebiet der Sachprosa. Zwar wird das städtische Rechts- und Verwaltungsschrifttum im 15. Jahrhundert weitgehend auf Nd. verfasst, und auch medizinische, astrologische, nautische und andere Fachliteratur, etwa in Gestalt von Arznei- und Kräuterbüchern, Pesttraktaten, Almanachen, Kalendern, Seebüchern etc., liegt in großer Zahl auf Mnd. vor, dennoch verbleibt der große Teil der wissenschaftlichen Literatur in der Sphäre des Lateinischen. Dies gilt in besonderem Maße für theologisches Schrifttum sowie für Texte aus dem universitären Kontext, darunter etwa juristisches Schrifttum. Bezogen auf die drei von Kloss vorgeschlagenen Entfaltungsstufen von Sachprosa bedeutet dies, dass mnd. Fachtexte vor allem auf den beiden unteren Entfaltungsstufen der sogenannten „Jedermannsprosa“ oder „Alltagsprosa“ sowie der fachbezogenen Zweckprosa vorliegen, während die oberste Entfaltungsstufe der wissenschaftlichen oder Forscherprosa weitgehend dem Lateinischen vorbehalten bleibt (zu dieser Einteilung vgl. Kloss 1978, 43–45).

Zu ergänzen bleibt als vierte Entfaltungssphäre der Bereich der „Zusprachtexte“, die sich zumeist in mündlicher Form an eine Öffentlichkeit richten. Solche Texte, wie etwa Predigten und Burspraken, sind mit Rücksicht auf die Sprachkompetenzen ihrer Rezipienten in aller Regel in einer Form des Mnd. formuliert, die zwar als gehoben (im Sinne einer mündlichen Prestigevarietät) zu bezeichnen ist, sich dennoch den jeweils regionalen Mundarten angenähert haben sollte.⁴²

Eine Anwendung des Ausbau-Modells von Kloss auf das Neund. unternimmt Stellmacher (vgl. Stellmacher 2017, 55–59). Ihm zufolge liegt dessen

Ausbauswergewicht in der gehobenen Prosa, wie sie im Rundfunk und in der Kirche zu vernehmen ist. Das bestätigt die vielfach belegte Erfahrung, dass das vor allem im Kulturbereich begegnende Niederdeutsch Standardisierungsgrade aufweist. Keine Verwendung findet das Niederdeutsche, von einzelnen Ausnahmen abgesehen [...], in eigenbezogener Forscherprosa, sowie der volkstümlichen Kultur-, Geistes- und Naturwissenschaft. (Stellmacher 2017, 56)

42 Den Aspekt der konzeptionellen Mündlichkeit, d.h. das Phänomen, dass Texte wie *Burspraken* (aber wohl auch *Predigten*) schriftlich ausformuliert werden können, um im Anschluss mündlich vorgetragen zu werden, lasse ich an dieser Stelle außerhalb der Betrachtung.

Folgt man der Argumentation von Stellmacher, so bedeutet diese Zuordnung zum einen, dass sich Mnd. und Neund. hinsichtlich ihrer Entfaltungssphären und Anwendungsbereiche unterscheiden, zum andern, dass die neund. Schriftlichkeit im Bereich der Sachprosa eine im Vergleich zum Mnd. niedrigere (erste) Entfaltungsstufe erreicht und das Neund. damit einen insgesamt niedrigeren Ausbaugrad aufweist.

3.4.6 *Oberschichtlichkeit*

Historischer Ausgangspunkt für die Entstehung einer Standardvarietät ist häufig deren Verwendung als Soziolekt höhergestellter Teile der Gesellschaft. Im Falle des Mnd. wären solche das hansestädtische Patriziat, für dessen mündlichen Sprachgebrauch u.a. Robert Peters eine gehobene nd. Umgangssprache annimmt, die über den verschiedenen lokalen Mundarten steht und wohl überregionale Züge ausgeprägt hat (vgl. Peters 2004, 1486).⁴³ Die sprachliche Orientierung weiterer sozialer Gruppen an diesen ober-schichtlichen Prestigevarietäten führt zu Prozessen von Makrosynchronisierung, in deren Zuge sich der ober-schichtliche Sprachgebrauch als allgemeine Sprachnorm etablieren kann. Allerdings wird eine solche Entwicklungsstufe im Mnd. niemals erreicht, da sich zum einen im Laufe des 16. Jahrhunderts ein Sprachwechsel im schriftsprachlichen Bereich hin zum Hd. vollzieht und dieser zum andern eine sprachliche Umorientierung der oberen sozialen Schichten auch im mündlichen Bereich hin zur hd. Prestigesprache bei gleichzeitiger Abwertung des Nd. als stigmatisierte Sprache nach sich zieht.⁴⁴

Bezogen auf die Gegenwartssprache wird in der klassischen soziolinguistischen Forschung des 20. Jahrhunderts der Gebrauch standardnaher bzw. standardferner Sprachvarietäten mit der Zugehörigkeit von Sprechern zu unterschiedlichen sozialen Schichten in Verbindung gebracht. Ein standardnaher Sprachgebrauch wurde hierbei vor allem für Angehörige gehobener sozialer Schichten reklamiert, die sich in der Kommunikation prestigeträchtiger

43 Meier/Möhn (1999, 584) bezeichnen diesen Soziolekt als *überregionale Umgangssprache* (z. T. mit fachsprachlichen Anteilen) oberer sozialer Schichten.

44 Denkler (2008, 48) macht allerdings mit Blick auf westfälische Texte des 17. Jahrhunderts darauf aufmerksam, „dass das Prestige des Niederdeutschen nicht in allen Bereichen gleichermaßen gesunken ist. [...] Es scheint sinnvoller zu sein anzunehmen, dass die Prestigeverhältnisse durch das Spannungsfeld der beiden Ideologien ‚Status‘ und ‚Solidarität‘ beeinflusst wurden. Im privaten Bereich konnte demnach auch der Solidaritätsfaktor – die Symbolkraft regionaler Sprachformen in Bezug auf die Loyalität zu nicht-institutionalisierten Werten – von Bedeutung sein.“

Varietäten bedienen (*Bildungssprache, high variety*), wie etwa die charakteristische Definition von Jäger zeigt: „Als Standardsprache wird die Sprache bezeichnet, die im Sprachverkehr der oberen und mittleren Schichten verwendet wird“. (Jäger 1973, 272, zit. nach Ammon 1986, 23).

Im Gegensatz dazu wurde Angehörigen unterer sozialer Schichten eine Verwendung standardferner, zum Teil stigmatisierter Varietäten zugeschrieben (*low variety*). In der älteren Soziolinguistik wird in diesem Zusammenhang vom Gebrauch eines *elaborierten* beziehungsweise *restringierten sprachlichen Codes* gesprochen, wobei letzterer zum Aufbau einer Sprachbarriere und damit zu einem eingeschränkten Zugang zu sozialen Ressourcen führen kann (*Sozialbarriere*).⁴⁵

In der deutschsprachigen Linguistik vor allem der 1970er Jahre wurde diese Sprachbarrieren-Diskussion vorrangig mit Blick auf die Verwendung dialektaler Varietäten und deren soziale Implikationen geführt, in dem Sinne, dass den Angehörigen gehobener sozialer Schichten eine größere Affinität zur Standardsprache, denen niederer sozialer Schichten dagegen eine stärkere Dialektverwendung zugeschrieben wurde.⁴⁶ Letztere wiederum wurde als Hindernis für den Zugang zu Bildungs- und Sozialressourcen gesehen.⁴⁷ Auch das Neund. wurde in diesem Kontext vor allem als Barriere für den Erwerb der hd. Standardsprache betrachtet, und zwar sowohl seitens der Sprachwissenschaft als auch von den Sprachbenutzern selbst.

45 Die Differenzierung eines schichtenspezifisch verwendeten restringierten und elaborierten Kodes und die auf dieser Basis entwickelte sogenannte Defizithypothese geht auf die frühen Arbeiten des englischen Soziolinguisten Basil Bernstein zurück, vgl. dazu dessen Aufsatzsammlung *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten* (Bernstein 1970).

46 Vgl. etwa die Feststellung von Ammon (1973, 202): „Nach ihrem Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache lassen sich die verglichenen Berufe in folgende Formel fassen: landwirtschaftliche Berufe < ungelernete Arbeiter < gelernte Arbeiter und selbständige Handwerker < sozioökonomisch niedrige nicht-manuelle Berufe < sozioökonomisch hohe nicht-manuelle Berufe. Gemäß der Bedeutung des Pfeilzeichens in der Mengenlehre weist das geschlossene Pfeilende jeweils auf die Gruppierung, die den regional kleinräumigeren Kode, die unteren Stufen dialektaler Stufenleitern, den ausgeprägten Dialekt gebraucht. Damit ist aber auch zugleich die Generalhypothese (1) bestätigt, nach der erwartet wurde, daß sozioökonomisch hoch Platzierte eher die Einheitssprache sprechen als sozioökonomisch niedrig Platzierte.“

47 Vgl. etwa den symptomatischen Titel des Aufsatzes von Ulrich Ammon (1972) *Dialekt als soziale Barriere*.

Zugleich galt die Verwendung des nd. Dialektes bis in die jüngere Vergangenheit hinein als Ausweis mangelhafter Sprachkompetenz und insgesamt niedriger Bildung (Nd. als *Bauernsprache*), und zwar ebenfalls sowohl seitens der Sprachwissenschaft und Angehöriger der hd. Kommunikationsgemeinschaft als auch seitens der nd. Dialektsprecher selber. Arendt spricht in diesem Zusammenhang von einem tief im Bewusstsein der SprecherInnen verankerten „Schichttopos“, der „die Sprachen Hochdeutsch und Niederdeutsch divergierenden sozialen Schichten“ zuweise und damit „Bilder von typischen SprecherInnen“ konstruiere (Arendt 2010a, 192. Zum Schichttopos ebd. 192–195). „Der Topos weist das Niederdeutsche ähnlich dem Ländlichkeitstopos den Nichtgebildeten und Nichtvornehmen zu und gilt insofern als Schichtmarkierer“ (Arendt 2010a, 192).

In den vergangenen drei Jahrzehnten ist diese Stigmatisierung dialektalen Sprachgebrauchs zunehmend einer soziokulturellen Aufwertung des Nd. gewichen, für die komplexe Ursachen ausgemacht werden können. Sie hängt zum einen mit einem Wandel von Spracherwerbsmustern zusammen, da gegenwärtige Sprecher des Nd. als Erstsprache in aller Regel das Hd. erworben haben. Sprachlich-kommunikative Defizite bestehen somit nicht mehr im Bereich des Hd., sondern tendenziell im Bereich des sukzessive, seltener auch parallel erworbenen Dialektes.⁴⁸ Zum andern lässt sich seit längerer Zeit eine wieder zunehmende Hinwendung von Bevölkerungsteilen zu regional basierten Kulturformen und -praktiken feststellen, die sich als Rückbezug auf die eigene Region in Reaktion auf eine zunehmende Globalisierung verstehen lässt. Innerhalb solcher Prozesse der regionalen Identitätsbildung oder ‚Glokalisierung‘ spielen regionale Sprachformen, wie eben das Nd., eine zentrale Rolle.⁴⁹ In der Konsequenz löst sich die dichotomische Betrachtung des Hd. und Nd. als Prestige- respektive Stigmasprache zunehmend auf. Aufgrund der stark schwindenden Zahl an dialektkompetenten Sprechern besitzt das Nd. gegenwärtig zwar nicht den soziolektalen Status einer stratifikatorisch zu denkenden (oberschichtlichen) Prestigevarietät, jedoch den einer auch von Nicht-Mundartsprechern hoch bewerteten Exklusivvarietät einer sprachlichen Experten-
gruppe.

48 Zum Wandel der Spracherwerbsmuster am Beispiel des Hamburgischen vgl. Bieberstedt (2015b, 211–212).

49 Vgl. zu diesem Zusammenhang und zum Begriff der Glokalisierung Arendt (2010b).

3.5 Normprägende Instanzen

Die Existenz normprägender und -durchsetzender Instanzen bildet ein wesentliches Merkmal entwickelter Standardsprachen. Eine theoretische Beschreibung solcher Instanzen versucht Ammon mit dem Konzept des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät, welches *Modellschreiber/-sprecher*, *Modelltexte*, *Sprachkodizes*, *Sprachexperten* und *Normautoritäten* unterscheidet. Als Modelltexte werden hierbei „Sach- und Prosatexte öffentlichen Sprachgebrauchs“ verstanden, „die von anderen normsetzenden Instanzen als sprachlich mustergültig anerkannt sind“ (Ammon 2004, 3). Produziert werden sie von Modellschreibern bzw. Modellsprechern, die im Falle moderner Standardsprachen zumeist als professionelle Schreiber bzw. Sprecher agieren. Modellschreiber sind unter anderem Journalisten und Verfasser von Sachliteratur, Modellsprecher hingegen Schauspieler⁵⁰ bzw. Nachrichtensprecher sowie im weiteren Sinne prominente Personen wie Politiker (vgl. ebd.).

Unter Sprachkodizes fasst Ammon direktive Texte wie Wörterbücher, Grammatiken und Regelwerke zusammen, die sprachliche Normen dokumentieren und der Sprachgemeinschaft als verbindlich zur Kenntnis bringen. Im deutschsprachigen Raum ist hier in erster Linie an den *Duden* zu denken (Vgl. oben, Abschnitt 3.4.3: *Kodifiziertheit*). Ihre Verbindlichkeit erlangen diese Texte entweder durch ihren gewohnheitsmäßigen Gebrauch oder aber durch ihre Inkraftsetzung durch autoritative Institutionen wie Akademien oder staatliche Behörden. Letzteres zeigt sich vor allem als Charakteristikum ausgebauter Standardsprachen. In Bezug auf das Gegenwartsdeutsche existieren normbildende Instanzen aktuell u.a. in Form des *Rates für deutsche Rechtschreibung*, der als zwischenstaatliches Gremium von Amts wegen damit beauftragt ist, die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschen Sprachraum zu bewahren, und der seit 1996 das amtliche Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung herausgibt.⁵¹ „Zusätzlich zu den Kodifizierern wirken andere *Sprachexperten* mit an der Setzung der standardsprachlichen Normen, vor allem Fach- und Laienlinguisten, insofern sie die Setzung des Kodexes kritisieren und dabei ernst genommen oder in Konfliktfällen gegen den Kodex angerufen werden“ (Ammon 2004, 4, Hervorhebung im Original). Fachwissenschaftliche Zusammenschlüsse von Sprachexperten existieren in Deutschland u.a. in Gestalt der

50 Vgl. etwa den Normierungsversuch der standarddeutschen Aussprache durch Theodor Siebs mit seiner *Deutsche Bühnenaussprache* von 1898.

51 Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung. <http://www.rechtschreibrat.com/> (Stand: 21.11.2021).

1947 gegründeten *Gesellschaft für deutsche Sprache e.V.* Ein prominentes Beispiel für eine laienlinguistische Sprachkritik sind die Kolumnen und Bücher des Sachbuchautores Bastian Sick (vgl. etwa Sick 2004, 2007 u. ö.).

Die Vermittlung und Durchsetzung standardsprachlicher Normen erfolgt in der Gegenwart durch professionelle Normautoritäten wie Schule, Universität und andere Bildungseinrichtungen, aber auch durch Lektorate. In Wechselbeziehung stehen diese Instanzen mit der Bevölkerungsmehrheit einer Sprachgemeinschaft, die Ammon zufolge indirekt auf die Sprachnorm einwirkt, etwa indem sich Institutionen bei der Normierung am Sprachgebrauch der Mehrheit oder signifikanter Teile der Bevölkerung orientieren (Ammon 2004, 5).⁵² Bereits Martin Luthers berühmte Forderung, man müsse dem „Volke aufs Maul schauen“, mit dem der Reformator in dem 1530 veröffentlichten *Sendbrief vom Dolmetschen* seine Übersetzungsmethodik der Bibel begründet (vgl. Luther 1530, 1–2), zeugt von der Orientierung einer sprachlichen Autorität am allgemeinen Sprachgebrauch einer spätmittelalterlichen Kommunikationsgemeinschaft. Ungleich höher dürfte der Stellenwert der Bevölkerung als normbeeinflussende Instanz für das Gegenwartsdeutsche einzuschätzen sein, denkt man etwa an rezente Sprachentwicklungsphänomene wie die Entstehung einer *schriftlichen Mündlichkeit* in der Chatkommunikation (vgl. Wirth 2006, 121) und dem sogenannten *Parlando* (vgl. Siebert 1998). Diese lassen sich als Destandardisierungsprozesse beschreiben, die durch einen veränderten Sprachgebrauch der Kommunikationsgemeinschaft im Bereich einzelner Textsorten, Medien bzw. kommunikativer Domänen initiiert sind, der mit einer sinkenden Normorientierung einhergeht.

Projiziert man dieses Modell auf historische Sprachverhältnisse, wird evident, dass das soziale Kräftefeld einer Standardvarietät im Mnd. vergleichsweise schwach auskonturiert ist. Die von Ammon angeführten normprägenden Instanzen sind im Mnd. entweder nicht existent oder nur in Ansätzen vorhanden, weniger verbindlich und treten in anderer Ausprägung auf. Dies gilt etwa für die Modellschreiber. Als solche fungieren im 15. Jahrhundert – wie oben gezeigt wurde – die professionellen Schreiber der städtischen, fürstlichen und geistlichen Kanzleien, daneben ab den 1470er Jahren auch Drucker und

52 Der passive Charakter der Sprachgemeinschaft in Ammons Modell wird allerdings u.a. von Hundt (2009, 122) kritisch gesehen: „Ich denke, dass der Sprachproduzent (zwar nicht als Individuum, aber qua wiederholter Nutzung neuer Sprachmuster) durchaus auch eine Norminstanz ist. Man könnte soweit gehen, im Sprachproduzenten den Souverän der Sprachnorm zu sehen.“

Verleger. Überregional wirksame Modellsprecher im obigen Sinne fehlen völlig. Sprachliche Normierungstendenzen beschränken sich dennoch auf den schriftlichen Bereich.

Auf die weitgehende Nichtexistenz von Sprachkodizes im Sinne präskriptiver Grammatiken, Orthografielehren und Wörterbücher wurde bereits oben hingewiesen (vgl. Abschnitt 3.4.3: *Kodifiziertheit*). Diese fehlen entweder völlig oder tauchen erst vereinzelt in der Spätphase mnd. Schriftlichkeit auf und sind zudem – wie etwa die zweisprachigen Vokabularien – in andere, nicht auf das Nd. bezogene Gebrauchskontexte eingebunden.

Als Modelltexte können kanzleisprachliche Schriften wie Urkunden und Briefe, aber auch Stadtrechtstexte bezeichnet werden. Dass zeitgenössischen Texten der Literatur und Sachprosa eine sprachliche Vorbildfunktion zugesprochen wurde – vergleichbar den hd. Schriften Martin Luthers –, darf angesichts der eingeschränkten Rezeptionsmöglichkeiten von Handschriften und der geringen Auflagenhöhe von Druckerzeugnissen der Inkunabelzeit und der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts als unwahrscheinlich gelten. Auch fehlt es an entsprechenden autoritativen Texten und Persönlichkeiten.⁵³

Von professionellen Sprachexperten („Fachlinguisten“) kann angesichts der Orientierung des universitären Wissenschaftsbetriebes am Lateinischen ebenfalls nur in späten Einzelfällen gesprochen werden. Nennenswert in diesem Zusammenhang wäre der Rostocker Universitätsgelehrte Nathan Chyträus (1543 bis 1598) mit seinem 1582 erschienenen und mehrfach nachgedruckten Wörterbuch *Nomenclator latinossaxonicus* (vgl. Peters 1976). Auch Laienlinguisten dürften – schon allein in Anbetracht der weiterhin nur gering ausgeprägten Literalität im 15. und 16. Jahrhundert – keine Rolle gespielt haben.

Offizielle normsetzende und -kontrollierende Instanzen fehlen im Gegensatz zum Neuhd. vollständig. Schriftsprachliche Standardisierungsprozesse beruhen auf einer subsistenten Normenbildung durch die hansische Schreibpraxis in Verwaltung und Handel, die sich im Bereich der Ostseeküste am lübischen Schreibusus orientiert.⁵⁴ Bei normvermittelnden Autoritäten ist vor

53 Auch die vorreformatorischen mnd. Druckbibeln ab den 1470er Jahren sind in unterschiedlichen nd. Idiomen verfasst, wobei für die Sprachwahl Faktoren wie Vorlage, Drucker und Druckort sowie intendierter (regionaler) Rezipientenkreis eine Rolle gespielt haben dürften. Der Einfluss reformatorischer Schriften in nd. Sprache bzw. Übersetzung auf schriftsprachliche Entwicklungen bzw. ihre mögliche sprachliche Vorbildfunktion sind dagegen bislang noch völlig unerforscht.

54 Insofern ließe sich die Lübecker Ratskanzlei im weiteren Sinne als eine normsetzende Institution bezeichnen.

allem an das seit dem Spätmittelalter zunehmend ausgebaute Schulwesen zu denken, zu dem lediglich ein marginaler Bevölkerungsanteil Zugang hat. Im 12. und 13. Jahrhundert führt der Bedarf des hansestädtischen Bürgertums an praxisorientierten Schriftkompetenzen und Bildungsinhalten zu einer allmählichen „Alphabetisierung über den Klerus hinaus“ (Peters 2000, 1411). Ab ungefähr 1400 treten städtische Schreib- und Leseschulen sowie private Klipp- und Winkelschulen neben die Latein- und Klosterschulen (vgl. Peters 2000, 1411 und 1413; Kintzinger 1989). In den *dudeschen scryffscholen* „wurde der angehende Kaufmann auf seinen künftigen Beruf vorbereitet, er lernte Lesen und Schreiben des Nd., das Abfassen volkssprachiger Verträge und Briefe sowie die Kenntnis der Münzen, Maße und Gewichte“ (Peters 2000, 1413).

Eine „deutliche schulgeschichtliche Zäsur“ (Herrmann-Winter 2000, 55) vollzieht sich im 16. Jahrhundert mit der Reformation, in deren Folge es zur Einführung neuer Schulformen, Bildungsinhalte und Unterrichtsmittel (z.B. Katechismen) sowie zu einer allgemeinen Ausweitung des Schulbetriebes kommt (vgl. Herrmann-Winter 2000). Unterricht und Unterrichtsmittel bleiben, zumindest an den deutschen Schulen, noch lange Nd., „bis im 17. Jahrhundert die Beherrschung des Hochdeutschen allgemeines Lernziel wurde“ (Herrmann-Winter 2000, 58). Dagegen boten die „Bildungsziele der Lateinschulen [...] für die Muttersprache Niederdeutsch als Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand nur begrenzten Raum“ (Herrmann-Winter 2000, 57).

Die überwiegende Mehrheit der Sprachteilnehmer ist aufgrund des exklusiven Charakters der mnd. Schreibvarietäten (niedrige Literalität der Gesamtbevölkerung, Beschränkung des aktiven Schriftgebrauchs bis weit ins 16. Jahrhundert auf eng umfasste soziale Kreise) kaum in deren soziales Kräftefeld eingebunden und wirkt bei deren Entwicklung als Bezugs- und Korrekturgröße folglich nicht mit.

Nochmals anders ist das soziale Kräftefeld in Bezug auf das gegenwärtige Nd. ausgeformt. Ähnlich wie im Mnd. fehlt es an Modellschreibern, deren Sprachgebrauch von den Kommunikationsteilnehmern über die einzelnen nd. Dialektgrenzen hinweg als normativ wahrgenommen wird. Das neund. Schrifttum ist sprachlich weitgehend landschaftlich (und idiolektal) gebunden, sowohl was den Sprachgebrauch plattdeutscher Autoren betrifft als auch in Hinsicht auf die sprachliche Gestaltung plattdeutscher Texte in den Massenmedien (Kolumnen in Zeitschriften, Websites). Ähnliches gilt für historische Autoren wie Klaus Groth und Fritz Reuter, die zwar als gesamt-niederdeutsche Autoren betrachtet werden, gleichermaßen jedoch als vorbildhafte Schreiber eines bestimmten nd. Dialektes.

Auch im mündlichen Bereich werden prominente Plattdeutschsprecher wie Rundfunkmoderatoren, Schauspieler, Politiker und Pastoren vorrangig als Modellsprecher für die jeweilige Herkunftsregion angesehen. Zu nennen wären hier als Beispiele die Hamburger Schauspielerin Heidi Kabel (1914 bis 2010), der niedersächsische Autor und Moderator Gerd Spiekermann (geb. 1952) und der ehemalige mecklenburgische Landespolitiker Harald Ringstorff (1939 bis 2020). Generell besitzen neund. Modellsprecher im Vergleich zum Mnd. eine weitaus höhere Signifikanz im sozialen Kräftefeld, schon allein aufgrund der Existenz moderner Massenmedien (Rundfunk, Fernsehen, Internet) und der damit verbundenen größeren kommunikativen Reichweite dieser Sprecher.

Abgesehen von konkreten Vertretern der neund. Kulturszene, deren mündlicher Sprachgebrauch einen potentiellen sprachnormativen Orientierungspunkt darstellt, lässt sich für die norddeutsche Kommunikationsgemeinschaft zudem die Existenz eines abstrakten laienlinguistischen Konzeptes des plattdeutschen Idealsprechers konstatieren. Als ein solcher werden häufig Angehörige der ältesten erreichbaren Sprechergeneration gesehen, die aus ländlichen Regionen stammen und eine gewisse Sesshaftigkeit aufweisen. Alter und regionale Bindung gelten in dieser Hinsicht als Ausweis sprachlicher Authentizität und Vorbildhaftigkeit.⁵⁵ Verbunden ist dieses Sprecherkonzept des älteren und damit authentischen Plattdeutschsprechers mit dem sprachbezogenen Konzept vom „guten, alten“ oder auch „reinen“, „richtigen“ Platt (vgl. zu diesem Topos Arendt 2010a, 182–188), das von solchen Modellsprechern verwendet wird. Evidenterweise richtet sich der normative Erwartungshorizont hinsichtlich einer vorbildhaften Aussprache des Nd. damit nicht an einer überregionalen (Ausgleichs-)Varietät aus, sondern im Gegenteil gerade eben an solchen Sprechern, deren Plattdeutsch als möglichst unbeeinflusst von überregionalen Formen und Ausgleichstendenzen (sowie hd. Interferenzen) wahrgenommen wird.⁵⁶ Die Normhorizonte der mnd. sowie der gegenwärtigen Sprechergemeinschaft weisen in dieser Hinsicht diametral entgegengesetzte Ausrichtungen auf.

Modelltexte im Sinne von sprachlich mustergültigen „Sach- und Prosatexte(n) öffentlichen Sprachgebrauchs“ (Ammon 2004, 3) liegen im Neund. aufgrund seines niedrigen Ausbaugrades nur vereinzelt vor (vgl. oben,

55 Arendt (2010, 176) spricht diesbezüglich von einem „Altentopos“ sowie einem „Frühertopos“.

56 Vgl. Arendt (2010, 184): „Wir können dieses Netz von Topoi wie folgt paraphrasieren: *Es darf nur der Niederdeutsch sprechen, der es richtig kann. Unter ‚richtig‘ wird rein, unvermischt durch Hochdeutsch verstanden.*“ (Hervorhebungen im Original).

Abschnitt 3.4.5: *Ausbau*). Stellmacher verweist auf zwei Bereiche der schriftlichen und mündlichen Kommunikation mit einer höheren Entfaltungsstufe und Tendenzen zur sprachlichen Standardisierung: Nd. als Kirchensprache in Bibelübersetzung und Predigt sowie Nd. im Rundfunk („Funkplatt“, vgl. Stellmacher 2017, 56). Mit dem seit 1963 bestehenden Dachverband *Plattdüütsch in de Kark*, dessen Arbeitskreise in mehreren norddeutschen Bundesländern aktiv sind, existiert zudem eine gesellschaftliche Institution, die sich der Förderung des Nd. als Kirchensprache verschrieben hat. Die Frage stellt sich dennoch, welche kommunikative Reichweite und damit Vorbildfunktion neund. Texte in Kirche und Rundfunk gegenwärtig noch besitzen und welche Zielgruppen von den entsprechenden Texten und Formaten angesprochen werden. Zugleich zeigt sich auch in diesen beiden Bereichen eine sprachliche Orientierung der Textproduzenten an den dialektalen Großräumen. Ihre Schwierigkeit besteht darin, das Bestreben nach einer möglichst „authentischen“ Ansprache der Adressaten in der jeweils eigenen regionalen Dialektvarietät mit dem Wunsch nach einer größtmöglichen überregionalen Verständlichkeit in Einklang zu bringen. Ein gesamt-niederdeutscher Sprachausgleich wird lediglich auf der orthografischen Ebene angestrebt.

Welche Bedeutung den modernen Online-Medien für eine modellhafte Schriftlichkeit zukommt (man denke etwa an das plattdeutsche *Wikipedia*), bleibt noch zu untersuchen.

Die Existenz expliziter orthografischer Regelungen stellt zugleich einen wichtigen Unterschied zum Mnd. dar, wenngleich plattdeutsche Laienautoren diese Regeln häufig modifiziert auf die eigene geschriebene Dialektvarietät anwenden. Gesamtniederdeutsche präskriptive Sprachkodizes existieren nur eingeschränkt, die zahlreichen Wörterbücher stellen in der Regel einen bestimmten Dialekt heraus. Dennoch weist das Neund. damit im Vergleich zum Mnd. einen signifikant höheren Kodifizierungsgrad auf (vgl. Abschnitt 3.4.3: *Kodifiziertheit*).

Gesamtgesellschaftliche Institutionen mit Normierungsautorität für das Nd. existieren nicht, wohl aber mit dem *Institut für niederdeutsche Sprache* in Bremen ein wissenschaftliches und sprachpolitisches Zentrum,⁵⁷ das u.a. die Herausgabe nd. Lehrwerke und Wörterbücher verantwortet.⁵⁸ Auch gemeinnützige

57 Als weitere sprachpolitische Organisation wäre der *Bundesrat für Niederdeutsch* zu nennen.

58 So etwa das Lehrwerk *Platt – dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene* von Hartmut Arbatzat.

Fördergesellschaften wie etwa die *Fehrs-Gilde* unterstützen die Edition von Grammatiken.⁵⁹ Im weiteren Sinne können zudem die Nd.-Lehrstühle norddeutscher Universitäten wie Hamburg, Kiel und Rostock als gesamtgesellschaftliche Institutionen verstanden werden.⁶⁰ Damit in Zusammenhang verfügt das Neund. über eine relativ hohe Zahl an Sprachexperten, die professionell an den Universitäten und anderen Institutionen wirken und mit dem 1874 gegründeten *Verein für niederdeutsche Sprachforschung* zudem über eine eigene fachwissenschaftliche Organisationsplattform verfügen. Hinzu kommen zahlreiche laienlinguistische Sprachexperten, deren linguistisches, literarisches oder volkskundliches Interesse sich wiederum vorrangig auf die eigene Dialektvarietät bzw. Dialektregion konzentriert. Eine Schnittstelle zwischen Sprach-, Kultur- und Bildungspolitik formen darüber hinaus die *Niederdeutschbeiräte* der einzelnen norddeutschen Bundesländer. Das Engagement bundes- und landespolitischer Institutionen vor allem des Bildungssektors in der Förderung und Pflege des Nd. bildet ein weiteres signifikantes Element im sozialen Kräftefeld und markiert zugleich einen wesentlichen Unterschied zur mnd. Periode. Ihren legislativen Niederschlag fand dieses Engagement in der 1998 von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten und 1999 in Kraft getretenen *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, in der das Nd. als zu fördernde Regionalsprache definiert ist. In einigen norddeutschen Bundesländern (etwa Schleswig-Holstein) genießen der Schutz und die Förderung des Nd. zudem Verfassungsrang.

An normvermittelnden Autoritäten wirkt ein zunehmend breites Spektrum schulischer und außerschulischer Einrichtungen, angefangen von den vorschulischen Bildungsstätten, über die gesamte Breite von Schulformen bis hin zu Volkshochschulen und universitären Einrichtungen. In einigen norddeutschen Bundesländern wird Nd. als Unterrichtsfach mittlerweile bis zur Abiturstufe angeboten, wenngleich nur in ausgewählten Schulen, so etwa in Mecklenburg-Vorpommern, wo seit dem Schuljahr 2017/2018 sechs Profilschulen den Schwerpunkt Nd. anbieten. Problematisch ist jedoch zum einen die niedrige Zahl von Bildungseinrichtungen mit entsprechenden Angeboten sowie von konkreten Sprachnormvermittlern (Lehrkräften). Zum andern ist das Normenverständnis der Sprachvermittler unklar und es ist zu prüfen, welche Dialektform

59 So etwa die *Plattdeutsche Grammatik* von Thies (2017).

60 Zumindes wird die zukünftige Rolle der universitären Nd.-Philologie vor dem Hintergrund der Einführung von Lehramtsstudiengängen für das Unterrichtsfach Nd. an verschiedenen norddeutschen Universitäten zu diskutieren sein.

unterrichtet wird und auf welcher Basis dies geschieht (Sprachkodizes im Sinne von Lehrmaterialien). Die einschlägigen Leitfäden und Schulrahmenpläne enthalten unterschiedlich präzise Vorgaben für den Unterrichtsgegenstand Nd., am konkretesten benennt meines Erachtens nach der *Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II* des Landes Mecklenburg-Vorpommern die zu vermittelnde Dialektform: „Sprachlicher Orientierungspunkt sind das Ostniederdeutsche (Mecklenburgisch-Vorpommersche), Varietäten des Niederdeutschen anderer Regionen und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert“ (Rahmenplan Niederdeutsch 2017, 12, vgl. dazu auch den Beitrag von Bieberstedt i.d.B., Kap. 3).

Bleibt als letzter Faktor im sozialen Kräftefeld des Neund. schließlich die Sprachgemeinschaft. Auch hier zeigen sich gegenüber dem Mnd. völlig anders gelagerte Konstellationen. Diese betreffen vor allem den vergleichsweise geringen Umfang der nd. Sprechergemeinde innerhalb der überdachenden norddeutschen Kommunikationsgemeinschaft. Auf den Charakter des gegenwärtigen Nd. als einer Exklusivvarietät wurde bereits oben hingewiesen. Laut eines Sprachzensus des *Instituts für niederdeutsche Sprache* aus dem Jahre 2007 konnten zu diesem Zeitpunkt 46 % der norddeutschen Bevölkerung das Nd. gut oder sogar sehr gut verstehen (Möller 2010, 152),⁶¹ lediglich 14 % der Befragten jedoch gaben von sich an, es gut oder sogar sehr gut zu sprechen (vgl. Möller 2010, 153). Berücksichtigt man die Verteilung der kompetenten Sprecher auf die verschiedenen Altersgruppen, wird evident, dass nd. Dialektkompetenzen fast ausschließlich bei den älteren Sprechergenerationen anzutreffen sind, in der jungen Generation dagegen zunehmend zum Ausnahmefall geraten. In der Konsequenz schrumpft der dialektkompetente Personenkreis, an dem sich die Normenbildung orientieren könnte bzw. der seinerseits die Normenbildung beeinflusst oder kritisiert, signifikant. Andererseits kann sich eine Normenbildung, so sie der Sprachförderung dienen soll, nicht mehr ausschließlich am Kreis der kompetenten Dialektsprecher ausrichten, sondern notwendigerweise auch und gerade an dem der nicht-dialektkompetenten Sprecher, deren

61 Ein ähnliches Bild zeigt eine repräsentative Nachfolgerhebung, die das *Institut für niederdeutsche Sprache* zusammen mit dem *Institut für Deutsche Sprache* im Jahre 2016 in den norddeutschen Bundesländern durchführte. Dieser Erhebung zufolge behaupten 15,7 % der Befragten von sich, Plattdeutsch gut oder sogar sehr gut sprechen zu können. Den größten Prozentsatz kompetenter Sprecher (gutes oder sehr gutes Sprechen) weisen hierbei die Flächenländer Schleswig-Holstein (24,5 %) und Mecklenburg-Vorpommern (20,7 %) auf. Vgl. Institut für niederdeutsche Sprache (2016).

dialektaler Spracherwerb Zielpunkt der derzeitigen sprachpflegerischen Bemühungen ist.

4. Standardisierung im Niederdeutschen: Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass sich die Standardisierung des Mnd. als ein diatopischer sprachlicher Ausgleichsprozess darstellt, der sich auf das Medium der Schriftlichkeit und dort auf ausgewählte Bereiche der schriftlichen Kommunikation und ein bestimmtes Textsortenspektrum beschränkt. Das Medium der Mündlichkeit bleibt von Ausgleichstendenzen weitgehend unberührt, Schriftsprache und gesprochene Mundarten weisen in der Folge einen verhältnismäßig hohen strukturellen Abstand auf.

Dieser schriftliche Sprachausgleich wurde sprachstrukturell als ein Abbau graphematischer, phonologischer und morphologischer Varianten beschrieben. Er basiert nicht auf einer bewussten Normsetzung, sondern vollzieht sich sprachdynamisch durch eine Synchronisierung der schriftsprachlichen Interaktionen eines relativ eng umgrenzten Personenkreises professioneller Schreiber und Schriftnutzer innerhalb eines funktional definierten kommunikativen Handlungsfeldes, in deren Folge es zur Herausbildung subsistenter Normen kommt. Eine Standardisierung wird nur in Ansätzen erreicht, zum einen, da diese subsistenten Normen mehrheitlich nicht für den gesamten Sprachraum Geltung erlangen, zum zweiten, da kein vollständiger Variantenabbau erreicht wird und die mnd. Schreibsprachen weiterhin eine relativ hohe Varianz aufweisen, die Normierung also auch innerhalb einer Schreibregion letztendlich keine verbindliche Wirkung erzielt, zum dritten schließlich, da diese Normen keinen auch nur in Ansätzen systematischen Kodifizierungsprozess durchlaufen.

Die Standardisierungsprozesse im Mnd. weisen hinsichtlich ihrer sprachhistorischen Grundlagen somit elementare Unterschiede zu den sprachlichen und soziokulturellen Voraussetzungen auf, vor deren Hintergrund gegenwärtig eine sprachdidaktisch motivierte Standardisierung des rezenten Nd. diskutiert wird. Wie gezeigt wurde, differieren beide historische Entwicklungsstufen dieser Sprache bezüglich relevanter sprachsystemischer, diatopischer, medialer, sozialer und funktionaler Eigenschaften, die für eine Standardisierung relevant sind. Als solche wurden die Merkmale *Varianz*, *Überregionalität*, *Kodifiziertheit*, *Schriftlichkeit*, *Ausbau* und *soziales Prestige* diskutiert. Es wurde unter anderem mit Blick auf das Ausbau-Modell von Kloss darauf hingewiesen, dass sich das Mnd. und das Neund. in Bezug auf ihre Entfaltungssphären und Anwendungsbereiche unterscheiden und dass die neund. Sachprosa eine im Vergleich zum Mnd. niedrigere Entfaltungsstufe erreicht. Insgesamt verfügt

das Neund. über einen niedrigeren Ausbaugrad, bedingt vor allem durch die Existenz einer überdachenden hd. Standardvarietät.

Auch das soziale Kräftefeld der mnd. Schreibsprachen zeigt eine vollständig andere Ausprägung als dasjenige, welches für eine Standardisierung neund. Dialektformen zu berücksichtigen sein wird. In dieser Hinsicht verfügt das Neund. über eine vergleichsweise günstigere Ausgangslage für eine sprachliche Normenbildung und -durchsetzung. Anders nämlich als im Mnd., wo die von Ammon angeführten normprägenden Instanzen kaum existent und wenig verbindlich sind, steht im Neund. eine Reihe gesamtgesellschaftlicher Institutionen und Sprachexperten zur Verfügung, die potentiell für die Entwicklung und Vermittlung von Sprachnormen herangezogen werden können.

Eine signifikant anders gelagerte Rolle kommt auch der Sprechergemeinde zu, die im Neund. nicht allein die (rasant schwindende) Gruppe der nd. Dialektsprecher umfasst, sondern insgesamt die mehrheitlich nicht dialektkompetente norddeutsche Kommunikationsgemeinschaft. Gerade letztere ist es, an der sich sprachliche Vermittlungs- und damit auch Normierungsaktivitäten gegenwärtig ausrichten.

Signifikante Unterschiede zwischen Mnd. und Neund. zeigen sich, damit im Zusammenhang, hinsichtlich der regionalen Fokussierung historischer bzw. aktuell angestrebter Normierungs- und Kodifizierungsaktivitäten.⁶² Wirken die sprachlichen Ausgleichsprozesse der mnd. Zeit auf einen überregionalen und zum Teil sogar gesamtsprachlichen Ausgleich hin, im Sinne einer Makrosynchronisierung des schriftsprachlichen Diasystems, und damit auf eine Überwindung regionaler Sprachunterschiede, so sind es in der Gegenwart wohl gerade die regionalen Dialekte des Nd., die normiert werden sollen, im Sinne einer Mesosynchronisierung innerhalb der diatopischen Subsysteme des neund. Diasystems.

Diese Orientierung an verschiedenen Ebenen des jeweiligen Varietätengefüges hat ihre Ursache in den unterschiedlichen Zielsetzungen, die den Standardisierungsaktivitäten zugrunde liegen, und damit in der kommunikativen Funktion der jeweiligen Zielvarietäten. Die mnd. Schreibsprachen werden als Mittel der überregionalen und sogar transnationalen Kommunikation in den Bereichen Verwaltung, Politik und Handel eingesetzt, analog zum zeitlich vorangehenden Latein, das diese Schriftvarietäten ablösen. Sie stellen damit das schriftliche Kommunikationsmittel einer hochgebildeten und

62 Zu den unterschiedlichen Funktionen mundartlicher Schriftlichkeit und Literatur vgl. auch Langhanke (2017, 102).

häufig mehrsprachig kompetenten sozialen Elite in öffentlichen und offiziellen Sprachdomänen dar. Betrachtet man dagegen die aktuelle Sprachdiskussion um das Neund., wird evident, dass mit den Überlegungen um eine Standardisierung der neund. Dialekte völlig andere, primär sprachpflegerische und sprachdidaktische Zielvorstellungen verbunden sind, schon allein deshalb, da mit dem Neuhd. bereits eine funktional vollständig ausgebaute Standard-sprache zur kommunikativen Verfügung steht, pragmatisch-kommunikative Gesichtspunkte damit entfallen.⁶³ In Anbetracht einer schrumpfenden und sich zunehmend auflösenden nd. Sprechergemeinde läuft das Neund. perspektivisch Gefahr, als eine tatsächlich gesprochene Sprache auszusterben. Diesem Trend soll durch eine bewusste Sprachförderung entgegengewirkt werden, in deren Mittelpunkt eine systematische institutionelle Sprachvermittlung in den Bildungseinrichtungen der norddeutschen Bundesländer steht. Zielgruppe der Normierungsaktivitäten ist folglich der nicht-dialektkompetente Teil der norddeutschen Kommunikationsgemeinschaft. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die gegenwärtigen Standardisierungsprozesse auf die Normierung mehrerer nd. Lehrvarietäten⁶⁴ hinauslaufen, die sich jeweils an den Regionaldialekten der verschiedenen dialektalen Großräume (Mecklenburgisch-Vorpommersch; Westfälisch; Hamburgisch etc.) orientieren. Verbindendes Element dieser Varietäten könnte eine (zumindest weitgehend) einheitliche Schriftnorm (Orthografie) darstellen.

Literatur

a) Primärtexte

Arbatzat, Hartmut (2016): *Platt – dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene*. Hg. vom Institut für niederdeutsche Sprache. Bremen.

Duden, Konrad (1880): *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Leipzig.

Franck, Fabian (1540): *Orthographia Deutsch*. Straßburg. [Erstausgabe: 1531]

Groth, Klaus (1858): *Briefe über Hochdeutsch und Plattdeutsch*. Kiel.

63 Zu diesem sprachpolitisch und -didaktisch geprägten Standardisierungsdiskurs vgl. Langhanke (2017, 112 und 114–117).

64 Als Lehrvarietät wird hier eine (dialektale) Varietät bezeichnet, die speziell für eine institutionelle Sprachvermittlung normiert und kodifiziert wurde (vgl. dazu Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Den Begriff der Lehrvarietät habe ich von Klaas-Hinrich Ehlers (Berlin) übernommen.

- Groth, Klaus (1876): *Einige praktische Vorschläge zu einer einheitlichen plattdeutschen Schreibweise für plattdeutsche Schriftsteller*. Leipzig.
- Harms, Claus (1853): „Vor- und Fürwort.“ In: Groth, Klaus: *Quickborn. Volksleben in plattdeutschen Gedichten ditmarscher Mundart nebst Glossar. Mit einem Vor- und Fürwort von Oberconsistorialrath Pastor Dr. Harms in Kiel*. 2., durchges. u. vermehrte Aufl., Hamburg, III–IV.
- Herrmann-Winter, Renate (1995): *Notwehr ist erlaubt. Niederdeutsch im Urteil von Verehrern und Verächtern. Texte aus Mecklenburg und Pommern vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Rostock.
- Lauremberg, Johann Wilhelm (1652): *Veer Schertz=Gedichte*. Rostock.
- Luther, Martin (1530): *Sendbrief vom Dolmetschen*. Berlin, 1934.
- Micraelius, Johannes (1723): *Antiquitates Pomeraniae oder Sechs Bücher vom Alten Pommerlande*. Stettin. [Erstausgabe: Stettin 1639–40]
- Rahmenplan (2017): *Rahmenplan für das Fach Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II*. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern. <https://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> (Stand: 21.11.2021).
- Raupach, Johannes (1704): *Von Unbilliger Verachtung der Plat-Teutschen Sprache*. Rostock.
- Richey, Michael (1743): *Idioticon Hamburgense. Wörter-Buch, zur Erklärung der eigenen, in und um Hamburg gebräuchlichen, Nieder-Sächsischen Mund- Art*. Hamburg.
- Saß, Johannes (1935): *Plattdeutsches Wörterverzeichnis mit den Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung*. Hamburg.
- Saß, Johannes (2016): *Plattdeutsches Wörterbuch*. 8., erw. Aufl., neu bearb. von Heinrich Kahl und Heinrich Thiel, fortgeführt und wesentlich erw. von Heinrich Thiel. Kiel/Hamburg.
- Schoepper, Jacob (1550): *Synonyma. Das ist Mancherley gattungen Deutscher wörter/so im Grund einerley bedeutung haben*. Dortmund.
- Schottelius, Justus Georg (1663): *Ausführliche Arbeit Von der Teutschen Haupt-Sprache*. Braunschweig.
- Thies, Heinrich (2017): *Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen*. 3., verb. Aufl., Hamburg/Kiel.
- Voss, Johann Heinrich (1801): *Idyllen*. 3., rev. Aufl., Königsberg.

b) Sekundärtexte

- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim.
- Ammon, Ulrich (1972): „Dialekt als soziale Barriere.“ In: *Muttersprache* 82 (1972), 224–237.
- Ammon, Ulrich (1973): *Probleme der Soziolinguistik*. Tübingen.
- Ammon, Ulrich (1986): „Explikation der Begriffe ‚Standardvarietät‘ und ‚Standardsprache‘ auf normtheoretischer Grundlage.“ In: Holtus, Günter/Radtke, Edgar (Hgg.): *Sprachlicher Substandard*. Tübingen, 1–63.
- Ammon, Ulrich (2004): „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation.“ <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/7933> (Stand: 21.11.2021). Abgedruckt in: Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hgg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York, 28–40.
- Arendt, Birte (2010a): *Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik*. Berlin.
- Arendt, Birte (2010b): „Plattdeutsche Glokalisierung. Identitätsinszenierung auf subnationaler Ebene.“ In: Schiewe, Jürgen et al. (Hgg.): *Kommunikation für Europa II. Sprache und Identität*. Frankfurt/M. u.a., 67–76.
- Berend, Nina (2005): „Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben?“ In: Kallmeyer, Werner/Eichinger, Ludwig M. (Hgg.): *Standardvariation: wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York, 143–170.
- Bernstein, Basil (1970): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten*. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam.
- Bieberstedt, Andreas (2015a): „Variablenlinguistische Beobachtungen zu den mittelniederdeutschen Schreibsprachen des südlichen Ostseeraumes am Beispiel von Wismar und Stralsund.“ In: Hundt, Markus/Lasch, Alexander (Hgg.): *Deutsch im Norden. Varietäten des norddeutschen Raumes*. Berlin/Boston, 88–115.
- Bieberstedt, Andreas (2015b): „In meinem Elternhaus wurde nur Plattdeutsch gesprochen. – Sprachbiographische Konzeptionen Hamburger Dialekt Sprecher zum frühen Spracherwerb.“ In: Langhanke, Robert (Hg.): *Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks*. Bielefeld, 205–237.
- Damme, Robert (1988): *Das Stralsunder Vokabular. Edition und Untersuchung einer mittelniederdeutsch-lateinischen Vokabularhandschrift des 15. Jahrhunderts*. Köln/Wien.

- Denkler, Markus (2008): „Niederdeutsche Schriftlichkeit in Münster und im Münsterland nach 1600.“ In: Peters, Robert/Roolfs, Friedel (Hgg.): *Plattdeutsch macht Geschichte: niederdeutsche Schriftlichkeit in Münster und im Münsterland im Wandel der Jahrhunderte*. Münster, 44–65.
- Eichinger, Ludwig M. et al. (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim.
- Faulstich, Katja (2008): *Konzepte des Hochdeutschen. Der Sprachnormierungsdiskurs im 18. Jahrhundert*. Berlin/New York.
- Fischer, Christian (2016): „Westfälische Schreibsprachen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit.“ In: Spiekermann, Helmut et al. (Hgg.): *Niederdeutsch. Grenzen, Strukturen, Variation*. Wien u.a., 191–204.
- Föllner, Ursula/Luther, Saskia (2007): „Was ist gutes Niederdeutsch?“ In: Burkhart, Armin (Hg.): *Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch*. Mannheim u.a.
- Freytag, Hartmut (1999): „Gedanken über Literatur in der Stadt Lübeck während des Mittelalters und der frühen Neuzeit.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 122, 7–24.
- Gardt, Andreas (1999): *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin/New York.
- Götz, Ursula (1992): *Die Anfänge der Grammatikschreibung des Deutschen in Formularbüchern des frühen 16. Jahrhunderts: Fabian Frangk - Schryfftspiegel - Johann Elias Meichßner*. Heidelberg.
- Guchmann, Mirra M. (1973): „Die Literatursprache“. In: *Allgemeine Sprachwissenschaft*. Bd. 1. Hg. und übers. Zikmund, Hans/Feudel, Günter. München, 412–453.
- Hampel, Anja (2000): „Zur Charakterisierung des Rostocker Kanzleischreibusus im 14. und 15. Jahrhundert.“ In: Greule, Albrecht (Hg.): *Deutschsprachige Texte aus europäischen Kanzleien des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit*. Wien, 269–277.
- Henkel, Nikolaus/Palmer, Nigel F. (1992): „Latein und Volkssprache im deutschen Mittelalter. 1100–1500. Zum Rahmenthema des Regensburger Colloquiums. Ein Forschungsbericht.“ Tübingen, 1–18.
- Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin.
- Herrmann-Winter, Renate (2000): „Niederdeutsch als Sprache des Unterrichts und der Unterrichtsmittel in pommerschen Schulen vom 16. bis 20.

- Jahrhundert.“ In: Buchholz, Werner (Hg.): *Kindheit und Jugend in der Neuzeit. 1500 – 1900*. Stuttgart, 55–68.
- Hinsch, Gerhard (1983): „Zur Schreibung des Niederdeutschen.“ In: Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter: *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Berlin, 182–205.
- Hundt, Markus (2009): „Normverletzungen und neue Normen.“ In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hgg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin/New York, 117–140.
- Institut für niederdeutsche Sprache (2016): *Umfrage zum Niederdeutschen. Erste Ergebnisse*. <https://ins-bremen.de/ergebnisse/> (Stand: 21.11.2021).
- Jäger, Siegfried (1973): „Artikel: Standardsprache.“ In: Althaus, Hans Peter et al. (Hgg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen, 375–379.
- Jürgens, Carolin (2015): *Niederdeutsch im Wandel. Sprachgebrauchswandel und Sprachwahrnehmung in Hamburg*. Frankfurt/M. u.a.
- Kellner, Birgit (2002): *Zwischen Anlehnung und Abgrenzung: orthographische Vereinheitlichung als Problem im Niederdeutschen*. Heidelberg.
- Kellner, Birgit (2005): „Wieviel Standard benötigt das Niederdeutsche? Überlegungen zur Kodifizierung und Normierung einer „weniger gebrauchten Sprache.““ In: *Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 112/1 (2005), 17–27.
- Kintzinger, Martin (1989): „Schule und Bildung.“ In: Bracker, Jörg (Hg.): *Die Hanse. Lebenswirklichkeit und Mythos*. Bd. 1. Hamburg, 436–439.
- Kloss, Heinz (1978): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2., erw. Aufl., Düsseldorf.
- Langhanke, Robert (2015): „Zur literarischen Widersichtbarmachung des Niederdeutschen im 19. Jahrhundert. Konzepte und Konflikte der niederdeutschen Reliterarisierung.“ In: Langhanke, Robert (Hg.): *Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks*. Bielefeld, 479–535.
- Langhanke, Robert (2017): „Übergänge zur Schriftlichkeit. Zu wechselnden Profilen dialektaler Literalität am Beispiel des Niederdeutschen.“ In: *Linguistik Online* 85, 95–125.
- Lewandowski, Theodor (1975): *Linguistisches Wörterbuch*. Teil 2. Heidelberg.
- Lindow, Wolfgang et al. (1998): *Niederdeutsche Grammatik*. Leer.
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik*. 4., neu bearb. Aufl., Berlin.
- Lohmeier, Dieter/Bruhns, Alken (1994): *Die Lübecker Buchdrucker im 15. und 16. Jahrhundert. Buchdruck für den Ostseeraum*. Heide in Holstein.

- Maas, Utz (2012): *Was ist Deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland*. München.
- Mattheier, Klaus Jürgen (2000): „Die Herausbildung neuzeitlicher Schriftsprachen.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Teilbd. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 1085–1107.
- Meier, Jürgen/Möhn, Dieter (1999): „Die Sprache im Hanseraum.“ In: Bracker, Jörg (Hg.): *Die Hanse. Lebenswirklichkeit und Mythos*. Bd. 1. Hamburg, 580–590.
- Meier, Jürgen/Möhn, Dieter (2000): „Die Textsorten des Mittelniederdeutschen.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Teilbd. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 1470–1477.
- Menke, Hubertus (1984): *Druck to Lübeck. Niederdeutsche Drucke des 15./16. Jhs. aus norddeutschen Bibliotheken*. Ausstellungskatalog. Kiel.
- Menke, Hubertus (1987): „Na dem Holme 1 vat mit boken‘. Zum spätmittelalterlichen Buchvertrieb Lübecks in den Ostseeraum.“ In: Schöndorf, Kurt Erich et al. (Hgg.): *Niederdeutsch in Skandinavien. Akten des 1. nordischen Symposions ‚Niederdeutsch in Skandinavien‘ in Oslo 27.2.-1.3.1985*. Berlin, 147–157.
- Menke, Hubertus (1993): „Ghemaket vmme der eyntvoldigen vnde simpel Mynschen Willen‘. Zur Lübecker Druckliteratur in der frühen Neuzeit.“ In: Hammel-Kiesow, Rolf (Hg.): *Wege zur Erforschung städtischer Häuser und Höfe. Beiträge zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit am Beispiele Lübecks im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit*. Neumünster, 299–316.
- Menke, Hubertus (1998): „Die literarische Stadtkultur Lübecks um 1500.“ In: Berteloot, Amand/Geeraedts, Loek/Menke, Hubertus (Hgg.): *Reynke de Vos - Lübeck 1498. Zur Geschichte und Rezeption eines deutsch-niederländischen Bestsellers*. Münster/Hamburg, 81–101.
- Mihm, Arend (1999): „Funktionen der Schriftlichkeit in der städtischen Gesetzgebung des Mittelalters.“ In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, 13–37.
- Möller, Frerk (2008): *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Mit einem Aufsatz von Michael Windzio*. Leer.
- Möller, Frerk (2010): „Niederdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 133, 141–163.
- Niederdeutsche Bibliographie: Borchling, Conrad/Claussen, Bruno (Hgg.) (1931–36): *Niederdeutsche Bibliographie*. Bd. 1: 1473–1600. Neumünster.

- Peters, Robert (1976): *Nathan Chytraeus' Nomenclator Latinosaxonicus, Rostock 1582. Ein Beitrag zur Erforschung der Lexikographie des 16. Jahrhunderts*. Phil. Diss. masch. Münster.
- Peters, Robert (1987–90): „Katalog sprachlicher Merkmale zur variablenlinguistischen Erforschung des Mittelniederdeutschen.“ Teil I. In: *Niederdeutsches Wort* 27 (1987), 61–93. Teil II. In: *Niederdeutsches Wort* 28 (1988), 75–106. Teil III. In: *Niederdeutsches Wort* (1990), 1–17.
- Peters, Robert (2000): „Soziokulturelle Voraussetzungen und Sprachraum des Mittelniederdeutschen.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Teilbd. 2., vollständig neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 1409–1422.
- Peters, Robert (2003): „Variation und Ausgleich in den mittelniederdeutschen Schreibsprachen.“ In: Goyens, Michèle/Verbeke, Werner (Hgg.): *The Dawn of the Written Vernacular in Western Europe*. Leuven, 427–440.
- Peters, Robert (2004): „Mittelniederdeutsche Schreibsprachen im Weserraum.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 127, 23–44.
- Peters, Robert (2012): „Zur Sprachgeschichte des niederdeutschen Raumes.“ In: ders.: *Mittelniederdeutsche Studien. Gesammelte Schriften 1974 bis 2003*. Hg. v. Robert Langhanke. Bielefeld, 443–461.
- Polenz, Peter von (2000): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. 3 Bde. Bd. 1: *Einführung. Grundbegriffe. 14. bis 16. Jahrhundert*. 2., überarb. u. erg. Aufl., Berlin/New York.
- Reske, Christoph (2011): „Buchdruck (15./16. Jahrhundert).“ In: *Historisches Lexikon Bayerns*. [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Buchdruck_\(15./16._Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Buchdruck_(15./16._Jahrhundert)) (Stand: 21.11.2021).
- Rosenberger, Sebastian (2015): *Satirische Sprache und Sprachreflexion: Grimelshausen im diskursiven Kontext seiner Zeit*. Berlin/New York.
- Rösler, Irmtraud (2001): „Zur Sprache der Schweriner Kanzleien.“ In: Greule, Albrecht (Hg.): *Deutsche Kanzleisprachen im europäischen Kontext*. Wien, 279–296.
- Rösler, Irmtraud (2003): „Aspekte einer Sprachgeschichte des Ostniederdeutschen.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 3. Teilbd. 2., vollständig neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 2699–2712.
- Rösler, Irmtraud (2010): „Mecklenburgische Kanzleien in der Frühen Neuzeit.“ In: Münch, Ernst/Niemann, Mario/Wagner, Wolfgang (Hgg.): *Land, Stadt, Universität: historische Lebensräume von Ständen, Schichten und Personen*. Hamburg, 139–154.
- Sanders, Willy (1982): *Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch*. Göttingen.

- Scharioth, Claudia (2015): *Regionales Sprechen und Identität. Eine Studie zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen und zu Identitätskonstruktionen von Frauen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern*. Hildesheim u.a.
- Scharnhorst, Jürgen (2009): „Einführung in das Tagungsthema „Sprachenpolitik und Sprachkultur“.“ In: Blanke, Detlev/Scharnhorst, Jürgen (Hgg.): *Sprachenpolitik und Sprachkultur*. Frankfurt/M. u.a., 9–20.
- Schröder, Ingrid (1991): *Die Bugenhagenbibel. Untersuchungen zur Übersetzung und Textgeschichte des Pentateuchs*. Köln u.a.
- Schröder, Ingrid (2001): „Städtische Kommunikation zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Greifswald im 15. Jahrhundert.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 124, 101–133.
- Schröder, Ingrid (2013): „Michael Richey (1678–1761) und sein „Idiotion Hamburgense“. Dialektlexikographie und Spracharbeit im 18. Jahrhundert.“ In: Brietzke, Dirk/Kopitzsch, Franklin/Nicolaysen, Rainer (Hgg.): *Das Akademische Gymnasium: Bildung und Wissenschaft in Hamburg 1613–1883*. Berlin u.a.
- Sick, Bastian (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln.
- Sick, Bastian (2007): *Happy Aua. Ein Bilderbuch aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln.
- Siebert, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen.
- Sodmann, Timothy (2000): „Die Verdrängung des Mittelniederdeutschen als Schreib- und Druckersprache Norddeutschlands.“ In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Teilbd. 2., vollständig überarb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 1501–1512.
- Spiekermann, Helmut (2007): „Standardsprache im DaF-Unterricht. Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten.“ In: *Linguistik online* 32, 119–137.
- Stellmacher, Dieter (2017): *Die niederdeutsche Sprachgeschichte und das Deutsch von heute*. Frankfurt/M. u.a.
- Wirth, Uwe (2006): „Chatten online.“ In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Wiesbaden/Mannheim, 118–132.

2. Kapitel: Fokussierungen: Niederdeutsche Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern

Susanne Bliemel / Mathias Hoffmann

(Schwerin)

Der Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II in Mecklenburg-Vorpommern

Abstract: At the end of 2016, Mecklenburg-Western Pomerania applied to the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs for the inclusion of Low German in the list of mutually recognised country-specific subjects for the Abitur examination. This was necessary so that Low German could be introduced as a regular school subject and recognised by all federal states. The learning of the Low German language is therefore equivalent and does not remain a mere additional offer. The basis for Low German teaching from the 7th grade to the Abitur is a new framework curriculum for Low German which was developed by a teachers' commission. This framework curriculum follows modern definitions and standards for language learning and the Common European Framework of Reference for Languages.

This article presents the framework curriculum for Low German in detail and derives it from earlier approaches to the teaching of Low German in Mecklenburg-Western Pomerania.

1. Einleitung

Das 2016 beschlossene Landesprogramm „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ betont

im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt der Bildung in der Zuwanderungsgesellschaft das Akzeptieren von kultureller Vielfalt als Kraft für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, was heute eine wichtige soziale Aufgabe geworden ist. Interkulturelle Bildung heute heißt auch, sich des Eigenen, Spezifischen zu vergewissern und sich dessen sicher zu sein, um mit dieser Schlüsselqualifikation mit anderen Sprachen, Kulturen, Religionen voll Akzeptanz in den Austausch zu treten. So ist es erklärtes Ziel, regionale Kultur sowie die Regionalsprache Niederdeutsch aus rückwärtsgewandten Kontexten und ideologischer Vereinnahmung oder „Leitkultur“-Ideen zu lösen. Die Identität jedes einzelnen ist stets vielschichtig. Heimat bedeutet auch, Vielfalt leben zu können. Heimat ist nie homogen und bedeutet auch, Fremdheit zuzulassen. Ein positiver Bezug zur Region Mecklenburg-Vorpommern und ihrer Sprache ist somit auch

eine Voraussetzung für Weltoffenheit. (Landesprogramm. „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“, 3–5)¹

Mecklenburg-Vorpommern hat als Konsequenz aus diesen im Landesprogramm formulierten Anliegen Ende des Jahres 2016 bei der Kultusministerkonferenz die Aufnahme des Faches Niederdeutsch in die Liste der gegenseitig anerkannten länderspezifischen Fächer² in der Abiturprüfung beantragt. Dies war notwendig und für Niederdeutsch bedeutsam, damit Niederdeutsch als reguläres Schulfach eingeführt werden konnte und von allen Bundesländern anerkannt wird. Außerdem trägt die Anerkennung des Faches als schriftliches und mündliches Prüfungsfach zur Anerkennung und Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Potenziale und zur Ausbildung fundierter Kompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler bei, welche Niederdeutsch lernen. Das Erlernen der niederdeutschen Sprache ist somit gleichberechtigt und bleibt kein Zusatzangebot.

Grundlage des Unterrichts im Fach Niederdeutsch ab der Klasse 7 bis zum Abitur ist ein neuer Rahmenlehrplan für das Fach Niederdeutsch, der durch eine Kommission aus Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet wurde. Dieser Rahmenlehrplan folgt modernen Festlegungen und Standards zum Sprachenlernen und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) und wurde durch die Kultusministerkonferenz als vorbildlich gelobt.

Dieser Artikel informiert über die Entwicklungen, Grundlagen und ersten Wirkungen des Landesprogrammes „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“³ sowie des Rahmenplans Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II Mecklenburg-Vorpommern.⁴ Im zweiten Teil des

1 Landesprogramm. „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“, https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Landesheimatprogramm_hochdeutsch.pdf, 3–5 (Stand: 15.10.2019).

2 Gegenseitig anerkannte länderspezifische Fächer in der Abiturprüfung. „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Listen-Ziff-8-3-1.pdf (Stand: 15.10.2019).

3 Landesprogramm. „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“, https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1573584 (Stand: 15.10.2019).

4 Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II. (2017), https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.10.2019). Im Artikel werden partiell Teile des Rahmenplanes wörtlich zitiert. Eine Abdruckgenehmigung dafür liegt dem Verlag vor.

Artikels werden der Aufbau und exemplarische Inhalte des Rahmenplans Niederdeutsch erläutert.

2. Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern

2.1 Verpflichtungen, Grundlagen und Erfahrungen

Mecklenburg-Vorpommern hat sich seit Gründung des Bundeslandes durch § 16 Absatz 2 der Landesverfassung⁵ dazu verpflichtet, die niederdeutsche Sprache zu fördern und zu pflegen. Auch im Schulgesetz⁶ bekennt sich das Land in § 2 Absatz 3 zum Bildungsauftrag zum Erhalt der niederdeutschen Sprache. In den aktuell zum Schuljahr 2019/20 erschienenen Rahmenplänen aller Unterrichtsfächer erscheint der Hinweis auf das Landesprogramm „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ als sogenanntes Querschnittsthema neben z.B. Interkultureller Bildung und Erziehung.⁷

Durch die Aufnahme in die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen⁸ ist die Regionalsprache Niederdeutsch als eigenständige Sprache anerkannt. Dort heißt es:

Im Sinne dieser Charta a. bezeichnet der Ausdruck Regional- und Minderheitensprachen i. die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, [...], ii. die sich von der Amtssprache dieses Staates unterscheiden; iii. er umfasst weder Dialekte der Amtssprache des Staates noch Sprachen von Zuwanderern. (Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ECRM, 2)

Die Regionalsprache Niederdeutsch erfüllt diese Bedingungen und wird durch die Charta gleichberechtigt geschützt. Im Jahre 1999 ratifizierte Mecklenburg-Vorpommern diese Europäische Charta, welche zum Ziel hat, diejenigen

5 Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23. Mai 1993 § 16, Abs. 2, <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?nid=m&showdocrase=1&doc.id=jlr-VerfMVpArt16&st=null> (Stand: 05.10.2020).

6 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010 (2019), <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdocrase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Stand: 15.10.2019).

7 Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und politische Bildung (2019), https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/RP_GEPO_SEK2.pdf, 5 (Stand: 15.10.2019).

8 Vgl. <https://rm.coe.int/168007c089> (Stand: 15.10.2019).

Regional- und Minderheitensprachen Europas zu schützen, die allmählich zu verschwinden drohen und so zur Erhaltung und Entwicklung der Traditionen und des kulturellen Reichtums Europas beizutragen. Dort ist eindeutig formuliert, dass der entsprechende Staat geeignete Formen und Mittel für das Lehren und Lernen von Regional- und Minderheitensprachen auf allen geeigneten Stufen bereitstellen muss. Hinzu kommt die Schaffung von Strukturen, die es Personen, die eine Regional- oder Minderheitensprache nicht sprechen, aber in dem Gebiet leben, in dem sie gebraucht wird, ermöglichen, sie zu erlernen, wenn sie dies wünschen. (vgl. ECRM, 3 f.)

In der Charta ist außerdem geregelt, dass sich die Vertragsparteien verpflichten, Regional- und Minderheitensprachen in Europa gleichberechtigt zu behandeln. In den bisher 25 Unterzeichnerländern sind so anerkannte Regionalsprachen wie Katalanisch, Baskisch, Galicisch, Bretonisch oder Walisisch vertreten. Diese Sprachen werden regulär im Schulunterricht als Zweit- oder Fremdsprachen erlernt. In Katalonien erwerben derzeit sogar 70 % der Schülerinnen und Schüler ihre Universitätszugangsberechtigung auf Katalanisch.

2.2 Erfahrungen in Mecklenburg-Vorpommern

Das Land Mecklenburg-Vorpommern hat seit 1999 unterschiedliche Möglichkeiten für die Vermittlung der Sprache Niederdeutsch im Bereich der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule geschaffen.

2.2.1 Frühkindliche Bildung

Für den Bereich der frühkindlichen Bildung hat das Land 2012 ein Landesprojekt zur Unterstützung einer Sprachbegegnung abgeschlossen. Von 2016–2020 wurde das Projekt „Heimatschatzkiste“ für 0–10-Jährige in Kindertageseinrichtungen, d.h. Kindertagesstätten und Horten, umfassend unterstützt. Das Projekt wurde durch den Heimatverband Mecklenburg-Vorpommern e.V. umgesetzt und enthält zahlreiche niederdeutsche Materialien sowie didaktische Anleitungen zum Niederdeutschlernen in der Kindertageseinrichtung.⁹

9 Heimatverband Mecklenburg-Vorpommern. Heimatschatzkiste im Landesprogramm „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“, <https://www.heimatverband-mv.de/heimatschatzkiste.html> (Stand: 15.10.2019).

2.2.2 Grundschulen

In den Grundschulen wird Niederdeutsch gemäß dem Rahmenplan Deutsch¹⁰, der eine Begegnung mit der Sprache und regionaler Literatur vorsieht, im Rahmen des Deutsch-, Musik- oder Sachunterrichtes vermittelt. Eine gewisse Anzahl von Grundschulen bietet Niederdeutschlernen auch als Unterricht im Rahmen der Ganztagschule oder als Ersatzunterricht an (vgl. Jürgens/Spiekermann i.d.B.). „Im Schuljahr 2017/2018 wurde das Fach ‚Niederdeutsch‘ an 69 öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen mit 2.112 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern angeboten.“¹¹ „Maßnahmen, die der Förderung der Niederdeutschen Sprache dienen, sind in den pädagogischen Konzepten der vollen Halbtagsschulen und Ganztagschulen verankert und können im Rahmen der Unterricht ergänzenden Angebote realisiert werden.“ (ebd.). Dabei befindet sich Niederdeutsch in hervorgehobener Position: „Bei der Einrichtung von Ganztagschulen hat die Förderung des Niederdeutschen bei der Antragstellung einen hervorgehobenen Stellenwert, weil die antragstellenden Schulen versichern müssen, diese in ihr pädagogisches Konzept aufzunehmen.“¹²

Die Teilnahmezahlen von Grundschülerinnen und -schülern am zweijährig stattfindenden Plattdeutschwettbewerb (2018 insgesamt 370 Teilnehmende, von 27 Schulen 19 Grundschulen) belegen eine hohe Akzeptanz der Sprachbegegnungsangebote.¹³

2.2.3 Weiterführende Schulen

An den weiterführenden Schulen wurde Niederdeutsch bisher im Rahmen von Wahlpflichtunterricht angeboten, bei dem die Teilnahme jährlich oder sogar halbjährlich wechseln kann. Dies entspricht nicht der vom

10 Rahmenplan. Grundschule. Deutsch, https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Deutsch/rp-deutsch-gs.pdf, 18 (Stand: 15.10.2019).

11 Kleine Anfrage der Abgeordneten Simone Oldenburg. Drucksache 7/3123 (2019), http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/43360/niederdeutsch_als_unterrichtsfach.pdf (Stand: 15.10.2019).

12 Kleine Anfrage des Abgeordneten Stephen J. Reuken. Drucksache 7/1757 (2018), http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/40707/realisierung_und_zukunftsperspektive_des_heimatprogramms.pdf (Stand: 15.10.2019).

13 Kleine Anfrage des Abgeordneten Stephen J. Reuken. Drucksache 7/1757 (2018), http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/40707/realisierung_und_zukunftsperspektive_des_heimatprogramms.pdf (Stand: 15.10.2019).

Sachverständigenausschuss für die Charta der Regional- oder Minderheitensprachen für die Regionalsprache Niederdeutsch geforderten Form des Sprachenlernens: „Der Sachverständigenausschuss legt den Behörden dringend nahe, die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um den Unterricht in Niederdeutsch systematisch zu gestalten, indem regelmäßige Unterrichtsstunden in diesem Fach eingeführt werden.“¹⁴ Die Verpflichtung des Landes, einen systematischen Spracherwerb und somit eine geregelte Sprachweitergabe zu sichern, sah der Sachverständigenausschuss bisher als noch nicht erfüllt an. Dies gilt insbesondere für die weiterführenden Schulen und auch für die berufliche Bildung.

Diesen internationalen, völkerrechtlich verbindlichen Maßnahmen und auch den genannten Landesverpflichtungen Rechnung tragend, verabschiedete und beschloss die Landesregierung Mecklenburg-Vorpommerns 2016 das umfassende Landesprogramm „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“, welches festschreibt, die Fachentwicklung Niederdeutsch im oben genannten Sinne weiter voranzubringen.

Dies war 2016/17 der Ausgangspunkt für den Antrag des Landes Mecklenburg-Vorpommern bei der Kultusministerkonferenz auf Aufnahme des Faches Niederdeutsch in die Liste der gegenseitig anerkannten länderspezifischen Prüfungsfächer. Grundlage dafür war die Vorlage eines modernen Rahmenplans für das Fach Niederdeutsch in den Sekundarstufen I und II.

Die oberste Schulbehörde Mecklenburg-Vorpommerns regelte 2017/18, dass an derzeit sechs Profilschulen mit dem speziellen Sprachangebot Niederdeutsch – das sind drei Gymnasien (Musikgymnasium Demmin, Geschwister-Scholl-Gymnasium Wismar, Gymnasium Am Sonnenberg Crivitz) und drei kooperativen Gesamtschulen (Gymnasiales Schulzentrum Dömitz, Reuterstädtische Gesamtschule Stavenhagen, Schulcampus Laage) – das Fach Niederdeutsch im Rahmen des Angebotes eines sprachlichen Profils als weitere genehmigte Sprache bis zum Abitur belegt werden kann. Beginnend mit dem Schuljahr 2017/18 wurde dieser Unterricht aufsteigend organisiert. Grundsätze für die Arbeit dieser Profilschulen bildet das „Landeskonzept zur Begabtenförderung Niederdeutsch“.¹⁵ „Gemäß der Landeskonzeption Niederdeutsch wurden an den Profilschulen im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 552 und werden im

14 10 Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche (2008, 14).

15 Vgl. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/profilschulen/Profilschulen_Landeskonzept-fuer-den-Profilschwerpunkt-Niederdeutsch.pdf (Stand: 15.10.2019).

Schuljahr 2018/2019 insgesamt 582 Schülerinnen und Schüler nach dem Rahmenplan Niederdeutsch als Fremdsprache unterrichtet.¹⁶

3. Der Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II

Der Rahmenplan Niederdeutsch geht von den Thesen aus:

- Das Sprachenlernen in der weiterführenden Schule baut auf den Traditionen der Sprachvermittlung in Mecklenburg-Vorpommern auf.
- Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schule, für die der Rahmenplan gilt, haben ggf. bereits individuelle Erfahrungen in der Begegnung mit der Regionalsprache aus Familie bzw. Kindertageseinrichtung oder Grundschule.
- Niederdeutschlernen leistet einen wichtigen Beitrag zur kulturellen und interkulturellen Bildung und trägt zur Auseinandersetzung mit Identität(en) bei.
- Niederdeutsch befördert als Brückensprache anderes Sprachenlernen.
- Niederdeutsch wird als Fremdsprache vermittelt.
- Die Orthografie des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern richtet sich nach den Schreibregeln der Wörterbücher von Herrmann-Winter.¹⁷
- Dargestellt werden allgemeine Grundsätze zum Sprachenlernen und zum Kompetenzerwerb, Kompetenzbereiche entsprechend des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER)¹⁸, konkrete und verbindliche Lerninhalte für die Lernjahre 1 bis zur Qualifikationsstufe, Beispiele für die Verknüpfung von Inhalten mit dem Kompetenzerwerb, Tabellen zur Progression des Spracherwerbs, Grundsätze zur Leistungsfeststellung und Bewertung, Übersicht zur Basisgrammatik, Operatoren für die Aufgabenentwicklung.

16 Kleine Anfrage der Abgeordneten Simone Oldenburg. Drucksache 7/3006. (2019), http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/42235/niederdeutsch_als_unterrichtsfach_bis_zum_abitur.pdf (Stand: 15.10.2019).

17 Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch, Renate Herrmann-Winter, Hinstorff, 6. Aufl. 2013, 11–12.

18 GER, <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (Stand: 15.10.2019).

3.1 Niederdeutsch als Brückensprache für Kultur und Sprache im Nord- und Ostseeraum

Das Lernen der niederdeutschen Sprache bietet herausragende Möglichkeiten, als Sprachbrücke zu fungieren, weil es einen Sprachzustand erhalten hat, der vor der zweiten althochdeutschen Lautverschiebung liegt. Lernen Schülerinnen und Schüler also Hochdeutsch und dazu Niederdeutsch, erschließt sich ihnen über diese Brücke der gesamte heutige westgermanische und nordgermanische Sprachraum mit allen skandinavischen modernen Fremdsprachen (Norwegisch – Nynorsk und Bokmål –, Schwedisch, Dänisch, Isländisch und Färöisch) sowie Niederländisch, weil zahlreiche Ähnlichkeiten existieren (vgl. Fredstedt i.d.B.). Selbstverständlich bestehen auch diese förderlichen Verbindungen zur ersten Fremdsprache Englisch. Schülerinnen und Schüler, die in der weiterführenden Schule Niederdeutsch lernen, haben bis zu diesem Zeitpunkt bereits so viel Englisch gelernt, dass sie die Brücke auch aus dieser Richtung betreten können: sie können ihre Erfahrungen mit der englischen Sprache für das Erlernen des Niederdeutschen nutzen – und umgekehrt. Dies bietet außerdem zahlreiche interkulturelle Anknüpfungen an die Niederlande und Skandinavien, auch weil die Universitäten und Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns Wirtschaftskooperationen in den Wirtschaftsraum Ostsee unterhalten. Über diese Brücke wird europäischer interkultureller Austausch bis hin zum Studieren oder Arbeiten in Skandinavien oder in den Niederlanden durch die Sprachkompetenz im Niederdeutschen befördert.

3.2 Niederdeutsch als Fremdsprache

Beim Niederdeutschen handelt es sich um eine Regionalsprache, also eine Sprache, die in einem Territorium verwendet wird, welches keine staatliche Einheit bildet. Sie ist definiert über die territoriale Verbreitung in ganz Norddeutschland und verbindet acht Bundesländer Deutschlands. Die niederdeutsche Sprache ist heute in ihrer Vermittlung stark gefährdet. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es kaum noch Kinder, die Niederdeutsch von den Eltern oder anderen Bezugspersonen ohne spezielle Unterweisung als Erstsprache oder Muttersprache erwerben und diese Sprache für den primären Sprachgebrauch verwenden. Auch als Zweitsprache wird sich Niederdeutsch in Mecklenburg-Vorpommern kaum noch angeeignet. Allerdings wird Niederdeutsch in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule vielerorts im Rahmen von Sprachbegegnungskonzepten vermittelt, worauf der Sprachunterricht Niederdeutsch aufbaut. Niederdeutsch

ist in Mecklenburg-Vorpommern für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache, eine „fremd gewordene“ Sprache, die hauptsächlich im Schulunterricht erlernt wird. Somit fällt Niederdeutsch heute für die Schülerinnen und Schüler unter die wissenschaftliche Definition einer Fremdsprache (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 4).¹⁹

Fremdsprachen sind solche Sprachen, die

- bewusst und gesteuert erlernt werden,
- die nicht der Erstsprache entsprechen und
- in künstlichen Situationen/im Unterricht erlernt werden.

Fremdsprache meint heute, dass Niederdeutsch von Kindern und Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern nicht mehr in der Familie erlernt wird. Der Erwerb einer Fremdsprache verläuft anders als der Erstspracherwerb, der einen natürlichen Prozess parallel zur kognitiven Entwicklung darstellt. Für einen Zweit- und Fremdspracherwerb sind die Abstraktionsfähigkeit und der damit einhergehende Transfer konstitutiv, bei dem bereits bekannte Sprachmuster der Erstsprache verallgemeinert und auf ein weiteres Sprachsystem übertragen werden können. Für den Fremdspracherwerb des Niederdeutschen gelingen sprachvergleichende Prozesse durch kurze Transferwege, auf denen neue Sprachmuster aus dem bestehenden System des Hochdeutschen übertragen und auf neue Systeme angepasst werden können. Hierbei gilt, je differenzierter das Repertoire der Erstsprache und je ausgeprägter die sprachlichen Muster, desto höher die sprachliche Kompetenz und auch die Abstraktionsfähigkeit. Die Sprachkompetenz zeigt dann einen gelungenen Systemaufbau der neu erlernten Zielsprache an (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 5; vgl. auch Morkötter/van Iersel i.d.B.).

19 Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II (2017), https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.10.2019).

3.3 Relevante Besonderheiten des Niederdeutschen in Mecklenburg und Vorpommern

Das Niederdeutsche gliedert sich in regionale Varietäten, z.B. das in diesem Bundesland gesprochene Mecklenburgisch-Vorpommersche. Daher steht dieses als standardisierte Variante des Niederdeutschen im Mittelpunkt des Unterrichts (Wörterbücher und Orthografie nach Herrmann-Winter). Davon ausgehend finden auch andere Varietäten Berücksichtigung, um so die sprachliche Vielfalt des niederdeutschen Sprachraums zu vermitteln. Die Varietäten des Niederdeutschen und somit auch das Mecklenburgisch-Vorpommersche unterscheiden sich sowohl in Grammatik, Lexik, Phonologie und Syntax von der hochdeutschen Standardvarietät. Das betrifft die Konjugation der Verben, z.B. Bildung des Präteritums und Partizips II, die Deklination der Substantive, z.B. Wegfall des Genitivs und Nutzung eines Objektkasus, und den Wortschatz, z.B. *täuben* statt *warten*. Außerdem ist das Diminutivsuffix *-ing*, z.B. *Mudding*, *bätting*, auf das Mecklenburgisch-Vorpommersche beschränkt. Unterricht in Niederdeutsch als Fremdsprache, der systematisch und bewusst gesteuert konstruiert ist, leistet z.B. im Kontext zur Ausprägung eines sprachlichen Profils einen entscheidenden Beitrag zum kritischen Sprachlernen und zum interkulturellen Lernen (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 5).²⁰

3.4 Ziele und Beitrag des Faches Niederdeutsch zum Kompetenzerwerb

Ziel des Unterrichts ist die Kommunikationsfähigkeit in der Sprache Niederdeutsch. Diese findet ihren Ausdruck in direkter Kommunikation mit nativen Sprechern, mit Familienmitgliedern, in Medien wie dem Internet, auf Tonträgern, im Rundfunk, dem Theater sowie bei anderen kulturellen Veranstaltungen und in einer breiten historischen und zeitgenössischen Literatur. Der Spracherwerb als Fremdsprache im Schulunterricht ist die einzige Möglichkeit, die Sprache Niederdeutsch so zu erhalten, wie es die oben genannte Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen fordert. Freude und Motivation für das Erlernen der Regionalsprache zu wecken und zu erhalten,

20 Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II (2017), 5, https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.10.2019).

ist ein eigenes, wesentliches Ziel des Unterrichtes. Dazu gehören weiterhin die sichere Beherrschung eines Wortschatzes, die Verwendung angemessener sprachlicher Strukturen, Idiome oder Redemittel und die je nach Region, in der die Schülerinnen und Schüler lernen, gefärbte Aussprache. Im Kontext der Ausprägung eines sprachlichen Profils wird der bewusste Umgang mit Sprache sowie die Wahrnehmung der besonderen Verwendung der Regionalsprache in verschiedenen Situationen geschult. Dabei werden sowohl Fähigkeiten im Hörverstehen und Sprechen als auch im Leseverstehen und Schreiben erworben und kontinuierlich erweitert. Im Vordergrund steht das Sprachhandeln, aber auch Sprachwissen und Reflexion über Sprache sind Gegenstände des Unterrichts. Sprachbetrachtung und Sprachvergleich leiten sich auch aus dem Aneignen des Niederdeutschen in einer sprachlich differenzierten Region und dem Spannungsfeld zwischen Standardsprache und Regionalsprache ab. In ihrem Alltag entdecken die Schülerinnen und Schüler Formen der Begegnung mit dem Niederdeutschen in ihrem Umfeld, in der Familie und in den Medien. Sie erfahren sprachliche Vielfalt allgemein als Mehrwert, als Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit. Der bewusste Umgang mit der Sprache, die Wertschätzung des Niederdeutschen und der norddeutschen Kultur fördern die regionale Identität der Schülerinnen und Schüler im europäischen Kontext (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 4).²¹

Erste Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern der Profilschulen belegen dies. Sie erfahren die Wertschätzung und das Besondere, was das Erlernen der niederdeutschen Sprache bedeutet, subjektiv als Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Sei es als Teilnehmende beim Plattdeutschwettbewerb, beim Schreibwettbewerb des NDR „Vertell doch mål – Ü 18“, beim landesweiten Sprachcamp „Saddel dat Einhuurn! Lihr Plattdüütsch.“, beim Siegercamp des Plattdeutschwettbewerbs „Plietsch & Platt!“ oder als Teilnehmende an Radioproduktionen von NDR1-Radio MV.

21 Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II (2017), https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.10.2019).

3.5 Fachdidaktische Grundsätze, Kompetenzerwerb und Bildungsstandards im Rahmenplan für das Fach Niederdeutsch

„Das Lernen im Fach Niederdeutsch ist ein aktiver, zunehmend selbstbestimmter Prozess der Entwicklung von Kompetenzen, von Werteorientierung und von Wissensbeständen. Themen und Inhalte des Unterrichts müssen geeignet sein, diese Kompetenzen zu entwickeln.“ (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 6).²²

Dazu gehören die im Rahmenplan ausführlich erläuterten Kompetenzen und Grundsätze:

- kommunikative Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- Methodenkompetenz
- Handlungsorientierung
- Schülerorientierung
- Prozessorientierung

Am Ende des zweiten Lernjahres wird von den Schülerinnen und Schülern im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz das Niveau A2 erwartet. Für den Übergang in die Qualifikationsphase beträgt die Mindestanforderung die Niveaustufe B1+ und am Ende der gymnasialen Oberstufe wird von Schülerinnen und Schülern B2 des GER, in rezeptiven Teilkompetenzen auch das Niveau C1 erwartet. Sprachlicher Orientierungspunkt sind das Ostniederdeutsche (Mecklenburgisch-Vorpommersche), Varietäten des Niederdeutschen anderer Regionen und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert. Lerngegenstand sind außerdem historische Sprachstufen z.B. das Mittelniederdeutsche.

In den Bildungsstandards werden die Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz nach dem Muster des GER jeweils getrennt aufgeführt. In der Sprachverwendung kommen die einzelnen Kompetenzen hingegen vorwiegend integrativ zum Tragen. Die Schülerinnen und Schüler bringen

22 Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II (2017), https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 15.10.2019).

situationsangemessen thematisches Wissen und regionale und interkulturelle Kompetenz ein. Zu differenziertem kommunikativem Sprachhandeln gehört der angemessene Gebrauch von Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – und kommunikativer Strategien. Kenntnisse über Sprachsystem und Sprachgebrauch haben in allen Kompetenzbereichen dienende Funktion und sind im Rahmenplan jeweils bei den sprachlichen Teilkompetenzen mitberücksichtigt oder im Anschluss an die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen dargestellt.

3.5.1 Beispiele aus den im Rahmenplan ausgeführten Kompetenzen

Exemplarisch seien hier nur wesentliche Aussagen zu drei ausgewählten Kompetenzen wiedergegeben und erläutert.

Im Niederdeutschunterricht sollen die Lernenden befähigt werden, kommunikative Probleme durch fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zu lösen. Sie erwerben Kompetenzen in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung. Die Unterrichtsführung ist von Einsprachigkeit gekennzeichnet und es soll, wann immer möglich und sinnvoll, in Niederdeutsch agiert werden (exemplarisch zu: Kommunikative Kompetenz).

Vermittelt wird eine vertiefte Kenntnis der sprachlichen Situation Norddeutschlands und des Varietätenspektrums des Niederdeutschen. Die Aneignung der niederdeutschen Sprache orientiert sich auch an landes- und volkskundlichen Sachverhalten (exemplarisch zu: Interkulturelle Kompetenz).

Bei der Unterrichtsplanung ist eine enge Verbindung der Lerninhalte mit der Lebenswelt der Lernenden anzustreben. Außerdem sollen Lernprozesse angestrebt werden, welche die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bereichern. Es bieten sich Kommunikationsanlässe mit Muttersprachlern im Rahmen von Patenschaften an, die über den Unterricht hinausgehen. Authentische Materialien aus Hörfunk-Podcasts, E-Mail-Partnerschaften mit anderen Profilschulen und Vereinen weltweit lassen Bezüge zwischen Lerngegenstand und Lebensumwelt entstehen. Dazu gehören auch Besuche in regionalen Kultureinrichtungen wie Museen und Theater (exemplarisch zu: Handlungsorientierung).

3.5.2 Bildungsstandards Fremdsprachen allgemein²³

Der Rahmenplan Niederdeutsch nimmt bei der Definition der Kompetenzen, die erworben werden sollen, Bezug auf die Bildungsstandards Fremdsprachen für den Mittleren Schulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife. Diese beschreiben die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen genau. Die Beschreibung der funktionalen kommunikativen Kompetenz erfolgt wie auch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Fremdsprachen in Anlehnung an die Niveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Auf diese nimmt der Rahmenplan Bezug im Zusammenhang mit der Darstellung des Kompetenzerwerbs in der Progression.

Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein. Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können. Schülerinnen und Schüler zeigen Kompetenzen, wenn sie bei der Bewältigung von Aufgabenstellungen

- o auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- o die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen anzueignen,
- o Zusammenhänge der Sach- bzw. Handlungsbereiche erkennen,
- o Handlungs- und Lösungsschritte planen und durchdenken,
- o Lösungsmöglichkeiten ausprobieren,
- o Entscheidungen für adäquates Handeln treffen,
- o dabei vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- o das Resultat des eigenen Handelns an Kriterien überprüfen.

Die im Fach Niederdeutsch zu erwerbenden Kompetenzen werden in Anlehnung an das Kompetenzmodell der KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache sowie an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) für Sprachen in drei Bereiche gegliedert:

- o funktionale kommunikative Kompetenzen
- o interkulturelle Kompetenzen
- o methodische Kompetenzen

(Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 11)

23 Bildungsstandards, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (Stand: 15.10.2019).

3.5.3 Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Sekundarstufe II)²⁴

„Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife Fremdsprachen unterscheiden zudem die zwei abstrakten Niveaustufen [(1)] grundlegendes und [(2)] erhöhtes Niveau. Diese Niveauunterscheidung beruht auf unterschiedlichen Unterrichtsangeboten [(1) Grundkurs, bzw. Kurs auf grundlegendem Niveau; 2 Leistungskurs, bzw. Kurs auf erhöhtem Niveau].“ (Niederdeutsch. Rahmenplan (2017), 11). Die Kurse in der Sekundarstufe II unterscheiden sich durch die Anzahl der Unterrichtsstunden und unterschiedliche Text- und Aufgabenmerkmale in der Leistungsfeststellung bis hin zur Abiturprüfung. Die Texte und Aufgaben unterscheiden sich:

- a) Textmerkmale (Rezeption/Produktion)
 - o Komplexität
 - o Abstraktheit
 - o Anspruchsniveau in Bezug auf Aufgabenstellungen
- b) Aufgabenmerkmale
 - o Breite und Tiefe der erwarteten Themenbearbeitung
 - o Eigenständigkeit und Differenzierung der Aufgabenbearbeitung

Eine Ausnahme bildet die interkulturelle kommunikative Kompetenz, für die eine Niveaudifferenzierung nicht sinnvoll erscheint. Niveauunterscheidungen implizieren überdies Unterschiede bei dem Grad der Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit Textsorten und Themen sowie im Hinblick auf ihre Bewusstheit bezüglich der Anforderungen von Aufgaben. In den gesamten Ausführungen des Rahmenplans schließt die Verwendung des Begriffs „Texte“ an einen erweiterten Textbegriff an. Dieser umfasst schriftliche und mündliche, aber auch medial vermittelte Texte in ihren jeweiligen kommunikativen Zusammenhängen. (Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II 2017, 11f.)

Die Bildungsstandards auf grundlegendem Niveau sind Indikatoren für Kompetenzausprägungen, die am Ende der gymnasialen Oberstufe im Sinne von Regelstandards erreicht werden sollen. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden im Rahmenplan näher beschrieben und in Anlehnung an die Standards

24 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. (2004). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Stand: 15.10.2019).

operationalisiert. Dies ist im Rahmenplan jeweils ausgewiesen, grau hinterlegte Tabelleninhalte stellen dabei die Inhalte, Texte und Aufgaben für das erhöhte Anforderungsniveau dar.²⁵

3.6 Darstellung der Unterrichtsinhalte im Rahmenplan Niederdeutsch in der Sekundarstufe I

Nach der Darstellung der Grundlagen zu didaktischen Überlegungen und der Definition der Niveaustufen für alle Kompetenzbereiche erfolgt für die einzelnen Lernjahre die Definition der Unterrichtsinhalte mit exemplarischen Hinweisen zu weiteren Zugängen bzw. Literaturvorschlägen und methodischen Zugängen.

Der Erwerb der unterschiedlichen Kompetenzen erfolgt mittels verbindlicher Themen und Inhalte, die sich in der Sekundarstufe I von Lernjahr²⁶ zu Lernjahr in ähnlicher Form wiederholen. Dies sind:

- persönliche Lebensgestaltung: Ich und die anderen
- der unmittelbare Erfahrungsbereich Jugendlicher: Schule, Ausbildung, Freizeit
- das öffentliche, gesellschaftliche Leben: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
- Ausbildung und Arbeitswelt: Berufsorientierung
- Geografie, Geschichte und Regionalkultur Mecklenburg-Vorpommerns
- Lektüren (in der originalen Orthografie des jeweiligen niederdeutschen Autors)

Den Themen und Inhalten sind auch Richtwerte für die Stundenanzahl²⁷ je Thema beigelegt (vgl. Tabelle 2).

Außerdem ist für jedes Lernjahr definiert, welche Kompetenzen in Bezug auf die Sprache selbst (z.B. Grammatik, Orthografie, Lexikologie ...) erworben werden sollen (vgl. Tabelle 2).

Für jedes Lernjahr folgt zur Unterstützung der Unterrichtenden eine Aufstellung von Beispielen für die Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen (vgl. Tabelle 3).

25 Vgl. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sek-undarstufen-I-II.pdf, vgl. 13–48 (Stand: 15.10.2019).

26 Der Terminus „Lernjahr“ ist deshalb gewählt, weil es möglich ist, mit der Umsetzung des Rahmenplans in den Jahrgangsstufen 5/6, 7 oder 9/10 zu beginnen.

27 Die Anzahl der Unterrichtsstunden ist ein Richtwert, weil unterschiedliche Anzahlen von Wochenstunden pro Jahrgangsstufe existieren, z.B. 1–2 Stunden pro Woche oder 3–4 Wochenstunden.

Tabelle 1: Unterrichtsinhalte Sekundarstufe I

| Erstes Lernjahr | circa 140 Unterrichtsstunden |
|---|--|
| Verbindliche Inhalte | Hinweise <i>Die Erarbeitung der verbindlichen Inhalte kann über folgende exemplarische Zugänge erfolgen:</i> |
| <p>Plattdüütsch – Dat kannst du ok!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Niederdeutsche (Klang, Aussprache der Region, Schriftsystem mit Sonderbuchstaben) • die hochdeutsche Lautverschiebung, Bewahrung des Lautstandes im Niederdeutschen (wie im Niederländischen, Englischen, Friesischen u.a.) • Vergleich von Hoch- und Niederdeutsch • Vergleich von Englisch und Niederdeutsch | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Hörtex-te mit Aufnahmen von Originalsprechern, Lieder, Sprüche, Reime, Zungenbrecher Orientierung an Wörtern, die im Hoch- und im Niederdeutschen formal identisch oder ähnlich sind Orientierung an Wörtern, die im Englischen und im Niederdeutschen identisch oder ähnlich sind Erfassen der gesetzmäßigen Lautunterschiede zwischen Hoch- und Niederdeutsch, um als Anwendung Wörter selbstständig zu übertragen</p> |
| <p><i>Persönliche Lebensgestaltung: Ich und die anderen</i></p> <p>Gauden Dach, dat bün ik!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anrede- und Grußformeln • Dat bün ik ... • Dat mach ik giern/nich giern ... • Dat kann ik ... • Miene Familie • Miene Frünn' • Lüüd, de ik kenn • niederdeutsche Vor- und Familiennamen • Eigenschaftsadjektive und charakterisierende Redewendungen • der menschliche Körper • Kleidung • die Farbadjektive <p>Mien Döörp un miene Stadt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortsnamen, Schilder, Plakate, niederdeutsche Flur- und Gewässernamen, niederdeutsche Straßennamen • Pflanzen und Tiere • Wohnort: Dorf, Stadt und Bundesland | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Grußformeln und Redewendungen, die regional gebräuchlich sind oder die in die hochdeutsche Alltagssprache in Mecklenburg-Vorpommern eingegangen sind, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nich so fix! • Holl de Luft an! • Mien Schieter! • Dach un Tschüß! • So'n Schiet! <p>Sprichwörter, Sprachbilder und Idiome, die Personen charakterisieren</p> <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>niederdeutsche Bezeichnungen im Alltag, im Ort, auf Land- und Flurkarten usw. erkunden, sammeln und übertragen Unterrichtsgänge und Exkursionen typische Pflanzen-, (Gehölz-) und Tierbezeichnungen auf Niederdeutsch lernen Recherchen in WossidIA, dem digitalen Wossidlo-Archiv</p> |

Tabelle 1: Fortsetzung

| Erstes Lernjahr | circa 140 Unterrichtsstunden |
|--|---|
| Verbindliche Inhalte | Hinweise <i>Die Erarbeitung der verbindlichen Inhalte kann über folgende exemplarische Zugänge erfolgen:</i> |
| <p><i>Der unmittelbare Erfahrungsbereich</i> <i>Jugendlicher: Schule, Ausbildung und Freizeit</i> Jeden Dach heff ik vül vör!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meine Schule, Schulfächer • Zahlen und zählen von 1–12 (Uhrzeit), Ordnungszahlwörter • Alltag, Tagesablauf (Tageszeiten) • Freizeitaktivitäten, Hobbys, Sport (Wochentage) • Haustiere • Musik, Instrumente • Ferien, Ferienpläne, Reisen, Verkehrsmittel | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Sketche z.B. von Gisela Stein Gedichte von Ursula Kurz, Tiergedichte, Fabeln Lieder, Reime, Rätsel Spiele, Edition Wossidlo Archiv: „Buller, buller unner'n Wagen“ (historische Kinderspiele)</p> |
| <p><i>Das öffentliche gesellschaftliche Leben: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben</i> Vun Johr tau Johr – Fieern un Feste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dörch dat Johr (Jahreszeiten, Monatsnamen) • Geburtstag feiern • Feste im Jahreslauf, regionale Traditionen: z.B. Neujahr, Fastelabend, Ostern, Pfingsten, Erntefeste, Weihnachten und regionaltypische Feste, Bräuche und Ereignisse • Aus Garten, Küche, Landwirtschaft • Essen, Trinken, Tischdecken | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Gedichte zu Anlässen, Lieder Recherchen in WossiDIA und Publikationen/ Audioveröffentlichungen des Wossidlo-Archivs, in Czerwenka: „Feste Feiern in Mecklenburg und Vorpommern“, in Heike Müns: „Von Brautkrone bis Erntekranz“, in Henry Gawlick: „Schimmelreiter, Knapperdachs und Weihnachtsmann – Weihnachtsbräuche in Mecklenburg und Vorpommern“ regionale Produkte, Lebensmittelbezeichnungen, selbst kochen und zubereiten</p> |
| <p><i>Ausbildung und Arbeitswelt: Berufsorientierung</i> Vun Handwarkslüd un Tähndokters</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufe im Leben der eigenen Familie und der von Freunden • Eigene Berufsvorstellungen und Zukunftswünsche | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Berufsbezeichnungen früher und heute, Sprachbilder zu Berufsbezeichnungen, Erzählungen aus der Berufswelt in Kuno Karls: „Fiek'n hett schräb'n ut Hagenow“ (Heft 2: Ackerbürger, Bauern, Handwerker, Gewerbetreibende; Heft 4: Heilpraktiker, Apotheker, Drogisten, Zahnärzte, Hebammen, Krankenschwestern, Ärzte)</p> |

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Tabelle 1: Fortsetzung

| Erstes Lernjahr | circa 140 Unterrichtsstunden |
|---|---|
| Verbindliche Inhalte | Hinweise <i>Die Erarbeitung der verbindlichen Inhalte kann über folgende exemplarische Zugänge erfolgen:</i> |
| <p><i>Geografie, Geschichte, Regionalkultur Mecklenburg-Vorpommerns</i></p> <p>Ik weit ein Land ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Landschaft und Regionalgeografie • Die Landeshauptstadt Schwerin • Wichtige Orte in Mecklenburg-Vorpommern • Schule und Kindheit in Mecklenburg und Pommern früher • Niederdeutsch in der Hansezeit • Sagen, Märchen und Volksüberlieferungen aus Mecklenburg und Pommern | <p style="text-align: right;"><i>20 Stunden</i></p> <p>Bildband „Im Flug über M-V“ – Luftbildaufnahmen unseres Bundeslandes, Bildband „Tiere der Ostseeküste“, „Der Wald in M-V“ – Fotobildband</p> <p>Siegfried Neumann: „Eine mecklenburgische Märchenfrau“, „Sagen aus Mecklenburg“, „Schwänke aus Pommern“</p> <p>Klaus Staak: „Petermännchensagen“ u.a.</p> <p>Philipp Otto Runge: „Von den Fischer un syne Fru“, Brüder Grimm, Uwe Johnson</p> <p>Stephan Bliemel: „Kaspar un de Klabauterkatt“, Lektüre über Rostock und die Seefahrt zur Hansezeit mit Arbeitsmaterial des IQ M-V</p> |

Tabelle 2: Sprache

| | |
|----------------|--|
| SPRACHE | <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Arbeit mit den Orthografieregeln nach Renate Herrmann-Winter • Personalpronomen (Numerus, Kasus), Besonderheiten, z.B. „Ik heff ehr seihn“, Kurzformen, Weglassen des Personalpronomens „du“, z.B. „Dat kannst dor seihn.“ • bestimmter und unbestimmter Artikel • Flexion der Nomina, Besonderheiten des Genus der Nomina, z.B. „dat Lief“ • Pluralbildung des Nomens • Grundzahlen und Ordinalia bis 20, Uhrzeitangabe „Klock ...“ • Possessivpronomen, Genitivperiphrasen, z.B. „Mien Vadder sien Hus“ • Kasus der Personalpronomia, z.B. „ehr is sweiten worden“, „ehr is krank“ • Satzarten und Fragewörter, Besonderheiten, z.B. „Wecker sien ...“; „Wat is de Klock?“ • Flexion der Adjektive (Numerus, Kasus) • Verben, Konjugation • Hilfsverben sin, hebben (hemm’), warden • gebräuchlichste Tempora: Präsens, Perfekt, Plusquamperfekt • Modalverben (moegen, köenen, soelen, dörben, möten) • niederdeutscher einfacher Satzbau |
|----------------|--|

Tabelle 3: Beispiele für die Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen: „Wihnachten“
Thema: Vun Johr tau Johr – Fiern un Feste

| Funktionale kommunikative Kompetenz | Die Schülerinnen und Schüler können |
|--|--|
| <i>Hör-/Hörsehverstehen</i> | beim Hören des Liedes „Bald nu is Wihnachtstied“ (Übertragung und Aufnahme von Klaus-Jürgen Schlettwein, „Wihnachten bi uns tau Hus“, ISBN 978-3-941452-44-2) das bekannte deutsche Weihnachtslied „Bald nun ist Weihnachtszeit“ wiedererkennen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Lexik und Aussprache benennen und in ihrer Wirkung beschreiben |
| <i>Leseverstehen</i> | Zutatenliste, Mengenangaben und Handlungsanweisungen aus einem Rezept für „Päpernoet“ lesen und Verständnis durch eigenes Handeln nachweisen |
| <i>Sprechen</i> | „Bald nu is Wihnachtstied“ (Lied) – Text korrekt aussprechen üben, singen und vortragen Rollenspiel: Dei Wihnachtsmann/Ruuchkläs kümmt in't Hus - Begrüßung, Anlass des Besuchs, Fragen an Familienmitglieder über Ereignisse des vergangenen Jahres stellen und beantworten und die Situation durch emotionale Äußerungen kennzeichnen |
| <i>Schreiben</i> | eine Weihnachts-E-Mail oder eine Weihnachtskarte schreiben |
| <i>Sprachmittlung</i> | niederdeutsche Sachtexte „To Wihnachten gratelierten de Hirten“ oder „De Stiern mit'n Stiert“ (in: „Lürlürlütt“, Hrsg. Susanne Bliemel, ISBN 978-3-356015-07-2) in einen Cartoon umgestalten und mit hochdeutschen Comicelementen (Sprech- und Gedankenblasen, Aktionswörter und Kurzanlagen zur Situation) ergänzen |
| <i>Sprachsystem und Sprachgebrauch</i> | Phonem-Graphem-Beziehungen beim Singen erfassen und verinnerlichen, beim Schreiben der Weihnachtspost Orthografie- und Satzbauregeln bewusst anwenden |
| <i>Interkulturelle kommunikative Kompetenz</i> | regionale und internationale Festtagsbräuche erforschen und mit ortstypischen und familiären Gewohnheiten vergleichen |
| <i>Text- und Medienkompetenz</i> | sich beim Umwandeln eines Sachtextes in einen Cartoon mit den Perspektiven und Handlungsabläufen auseinandersetzen und einen Perspektivenwechsel vollziehen |
| <i>Sprachbewusstheit</i> | Expressivität und Emotionalität der niederdeutschen Lexik erfassen und reflektieren |
| <i>Sprachlernkompetenz</i> | Reaktionen der Kommunikationspartner (Publikum, Adressaten, Leser) als erfolgreiches Sprachhandeln erfahren |

3.7 Darstellung der Unterrichtsinhalte im Rahmenplan Niederdeutsch in der Sekundarstufe II

Für die weiteren Lernjahre bzw. die Sekundarstufe II sind folgende vier Semesterthemen festgelegt:

- Wo kãm ik her, wo will ik hen?
- Miene Welt is ok diene Welt – wat bedüd't Heimat fôr mi un fôr Lüd vun annerwägens?
- Nix blifft bi'n Ollen – Gesellschaft un Politik in verläden Tieden un hüt
- Up grote Fohrt – de Welt un de Minschheit in't Ooch fâten

Die Unterrichtsinhalte mit Hinweisen für exemplarische Zugangsmöglichkeiten erfolgen in Tabellenform für alle vier Semester (vgl. Tabelle 4). Für jedes der vier Semester folgt zur Unterstützung der Unterrichtenden eine Aufstellung von Beispielen für die Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 4: Semester I, circa 60 Unterrichtsstunden

| Verbindliche Inhalte | Hinweise <i>Die Erarbeitung der verbindlichen Inhalte kann über folgende exemplarische Zugänge erfolgen:</i> |
|--|--|
| <p>Wo kãm ik her, wo will ik hen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niederdeutsch als Regionalsprache im europäischen Kontext • Identität, europäische Identität | <p style="text-align: right;"><i>60 Stunden</i></p> <p>Sprachenlernen und Sprachbeherrschung als Wert, Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit für ein gelingendes Europa Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, Sprachenpolitik in anderen europäischen Staaten Vergleich der Situationen der Regionalsprachen, z.B. Friesisch, Saterfriesisch, Walisisch, Katalanisch, Baskisch, Galicisch, Bretonisch u.a. Sprache als Ausdruck der kulturellen Identität sowie von Lebens- und Denkstrukturen: „Wenn eine Sprache stirbt, geht eine ganze Welt unter“ – Untersuchung des kulturellen Aspekts bezogen auf die Regionalsprache Niederdeutsch und ihre persönliche Bedeutsamkeit Film: „Ohne diese Welt“ (Nora Fingscheidt) Texte, auch Songtexte auf Niederdeutsch anderer Dialekte (z.B. Fettes Brot, Fofftig Penns, Ina Müller, Gerrit Hoss) Bolko Bullerdiek: „Tohuus un annerwägens“, „Windhaken“</p> |

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Tabelle 4: Fortsetzung

| Verbindliche Inhalte | Hinweise <i>Die Erarbeitung der verbindlichen Inhalte kann über folgende exemplarische Zugänge erfolgen:</i> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft, Partnerschaft, Familie • Kinder und Erziehung • Geschlechterrollen und Geschlechterklischees • Gewalt • Herkunft, Familiengeschichte • Lebensplanung, Zukunftsperspektiven und Beruf • Gedanken, Gefühle ausdrücken und begründen (innerer Monolog, Tagebucheintrag, Paralleltexzte, Antitexte u.ä.) • Verknüpfen von Aussagen mit anderen Sachverhalten | <p>Johann D. Bellmann: „Lüttjepütt“, „Margareta Jansen“</p> <p>Jugendkulturen in Mecklenburg-Vorpommern und den Ländern rund um die Ostsee CD: „Dat du mien Leefsten büst“ junger Bands aus Mecklenburg-Vorpommern</p> <p>Bolko Bullerdiek: „Distelblöden“ Erinnerungen an Kindheit in historischen Kontexten und in Diktaturen darstellendes Spiel als Form komplexen Sprachgebrauchs, Szenen nachspielen, Fortsetzung eines Erzähltextes, Paralleltexzte, Parodie, szenische Darstellung, z.B. berühmte Liebespaare von „Adam und Eva“ bis „Mariken und Johann“ aus „Kein Hüsung“ (Schauspiel dramatisiert für Schülertheater von Helmut Sanders)</p> <p>Lektüre: z.B. Hinrich Kruse: „Weg un Ümweg“ Johan D. Bellmann: „Lüttjepütt“ Bolko Bullerdiek: „Dat Verspreken“</p> <p>Fritz Reuter: „Ut mine Stromtid“ (auch Hörbuch) Filme von Dieter Schumann z.B. „Mecklenburg – so fern, so nah“ „Leben auf der Fischerkoppel“ „De Glaser ut Rühn“ „Mit Laib und Seele“ aktuelle Radiosendungen, z.B. aus der Reihe „Klœnkist“ hören und verstehen Theaterbesuch szenisches Lesen und Interpretieren Goethes „Urfaust“ auf Platt in der Übersetzung von Friedrich Hans Schäfer: „Dat Späl vun Dokter Faust“ und Hörspiel</p> |

Tabelle 5: Beispiele für die Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen: Dörte Hansen: „Altes Land“, Roman und niederdeutsches Hörspiel (Autor: Wolfgang Seesko)
Thema: *Miene Welt is ok diene Welt – wat bedüüd't Heimat för mi un för Lüüd vun annerwägens?*

| Funktionale kommunikative Kompetenz | Die Schülerinnen und Schüler können |
|--|--|
| <i>Hör-/Hörsehverstehen</i> | Das Hörspiel als Gesamtwerk verstehen und den niederdeutschen Textpassagen im Hörtext „Altes Land“ die Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend einer fokussierenden Aufgabenstellung entnehmen und die Atmosphäre ausgewählter Szenen analysieren darüber hinaus auf erhöhtem Anforderungsniveau: das Hörspiel als Gesamtwerk verstehen und dabei das Figurenhandeln analysieren |
| <i>Leseverstehen</i> | einen Textausschnitt aus dem Roman „Altes Land“ von Dörte Hansen lesen und interpretieren, Funktion und Wirkungsweise der niederdeutschen Textpassagen untersuchen darüber hinaus auf erhöhtem Anforderungsniveau: die niederdeutsche Inschrift im Fachwerk des Hauses als Leitmotiv des Romans analysieren |
| <i>Sprechen</i> | generationsübergreifend Erfahrungen zum Thema Flucht, Migration und Heimat in Niederdeutsch zusammentragen und austauschen (z.B. Interview, Podiumsgespräch) darüber hinaus auf erhöhtem Anforderungsniveau: die Ergebnisse der Recherchen in einem Referat präsentieren und auch vor dem Hintergrund des Romans „Altes Land“ reflektieren |
| <i>Schreiben</i> | zum Thema „Miene Welt - mien Tauhus“ eine Erörterung verfassen darüber hinaus auf erhöhtem Anforderungsniveau: zum Thema „Die Wandlung des Heimatbegriffs in einer globalisierten Welt“ einen Essay verfassen |
| <i>Sprachmittlung</i> | einen niederdeutschen Medienbeitrag (z.B. Artikel, Hörfunkbeitrag) über Lebensberichte moderner Migranten im persönlichen Umfeld verfassen und präsentieren |

Tabelle 5: Fortsetzung

| Funktionale kommunikative Kompetenz | Die Schülerinnen und Schüler können |
|--|---|
| <i>Sprachsystem und Sprachgebrauch</i> | beim Schreiben der Medienbeiträge ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch grammatische Strukturen (z.B. indirekte Rede, Passivkonstruktionen) verwenden darüber hinaus auf erhöhtem Anforderungsniveau: gattungsspezifische Wörter und Wendungen verwenden |
| <i>Interkulturelle kommunikative Kompetenz</i> | sich Kenntnisse über Fluchtbewegungen und deren Folgen für individuelle Biografien von Menschen verschiedener Generationen und Herkunft aus dem unmittelbaren Umfeld und darüber hinaus aneignen und reflektieren |
| <i>Text- und Medienkompetenz</i> | sich mit den persönlichen Perspektiven der Interviewten auseinandersetzen und einen Perspektivenwechsel vollziehen beim Verfassen der Medienbeiträge (z.B. Artikel, Hörfunkbeitrag) |
| <i>Sprachbewusstheit</i> | die niederdeutschen Passagen des Romans „Altes Land“ – verfasst in einem niederdeutschen Dialekt Niedersachsens – mit dem Niederdeutsch der eigenen Region vergleichen |
| <i>Sprachlernkompetenz</i> | ihren Lernfortschritt evaluieren, indem sie ihre Vorgehensweise und ihre Erfahrungen bei der Recherche und deren Präsentation reflektieren |

4. Ausblick

Die Anfänge im Unterricht an den weiterführenden Schulen und den Profilschulen in Mecklenburg-Vorpommern zeigen gute Erfolge (582 Schülerinnen und Schüler wurden 2018 nach dem Rahmenplan Niederdeutsch als Fremdsprache unterrichtet). Die Arbeit mit dem Rahmenplan, die Rahmenbedingungen, die mit dem Landesprogramm „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ und mit der Profilschulbildung geschaffen wurden, sind hervorragend.

Im Zuge all dieser Bemühungen hat das Land auch das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik an der Universität Greifswald geschaffen, dessen Tätigkeit für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, aber auch für die Forschung zu einer Didaktik des Niederdeutschen mit entscheidend für die Fachentwicklung sein wird.

Literatur

Sekundärliteratur

Herrmann-Winter, Renate (2013): *Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch*. 6. Aufl., Rostock.

Onlinequellen

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. (2004). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BE-erste-Fremdsprache.pdf (Stand: 23.03.2021).

Entwurf: Landesprogramm. „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1573584 (Stand: 23.03.2021).

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ECRM, Nr. 148. (1992). <https://rm.coe.int/168007c089> (Stand: 23.03.2021).

Heimatverband Mecklenburg-Vorpommern. Heimatschatzkiste im Landesprogramm „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“. <https://www.heimatverband-mv.de/heimatschatzkiste.html> (Stand: 23.03.2021).

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). <http://www.europaesicher-referenzrahmen.de> (Stand: 23.03.2021).

Gegenseitig anerkannte länderspezifische Fächer in der Abiturprüfung. Listen zu Ziffer 8.1.3 der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Listen-Ziff-8-3-1.pdf (Stand: 23.03.2021).

Landeskonzept zur Begabtenförderung mit dem Schwerpunkt Niederdeutsch (2016). https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/profilschulen/Profilschulen_Landeskonzept-fuer-den-Profilschwerpunkt-Niederdeutsch.pdf (Stand: 24.03.2021).

Landesprogramm. „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Landesheimatprogramm_hochdeutsch.pdf (Stand: 24.03.2021).

Kleine Anfrage der Abgeordneten Simone Oldenburg. Drucksache 7/3123 (2019). http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/43360/niederdeutsch_als_unterrichtsfach.pdf (Stand: 23.03.2021).

- Kleine Anfrage des Abgeordneten Stephen J. Reuken. Drucksache 7/1757 (2018). http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/40707/realisierung_und_zukunftsperspektive_des_heimatprogramms.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Kleine Anfrage der Abgeordneten Simone Oldenburg. Drucksache 7/3006. (2019). http://www.dokumentation.landtag-mv.de/parldok/dokument/42235/niederdeutsch_als_unterrichtsfach_bis_zum_abitur.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II. (2017). https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/niederdeutsch/rp_niederdeutsch-sekundarstufen-I-II.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und politische Bildung (2019). https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/RP_GEPO_SEK2.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Rahmenplan. Grundschule. Deutsch. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Deutsch/rp-deutsch-gs.pdf (Stand: 24.03.2021).
- Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010 (2019). <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Stand: 24.03.2021).
- Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23. Mai 1993 § 16, Abs. 2. <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?nid=m&showdoccase=1&doc.id=jlr-VerfMVpArt16&st=null> (Stand: 05.10.2020).
- 10 Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur: Sprachpolitik für das Niederdeutsche. (2008).

Birte Arendt

(Greifswald)

Kooperative Lehr-Lern-Aktivitäten im Niederdeutschunterricht in einer mikroanalytischen Perspektive

Abstract: The small language Low German is increasingly being established as a school subject in Germany - similar to the situation with other *small languages* - and is thus changing the sociolinguistic centre-periphery constellation of (foreign) languages to be taught in schools. A lack of teachers, didactic materials and standardization poses enormous challenges, especially for students as *new speakers*. This article examines authentic classroom interactions among students, how they organize their lessons in cooperative sequences, what special challenges arise from small language Low German and whether cooperative learning seems to be suitable for *small languages*. In order to answer these questions, student-related practices in the sense of interactively produced learnables/teachables will be examined by means of conversation analysis. The article shows that *new speakers* can also act as teachers in the classroom if specific framework conditions are created.

1. Einleitung

Ähnlich wie andere gefährdete Sprachen in Europa wie Walisisch, Friesisch, Baskisch oder Katalanisch wird auch die Regionalsprache Niederdeutsch in Norddeutschland gelehrt, um *new speakers* zu schaffen und sie auf „eine fortlaufende Reise“ (an ongoing journey) zu schicken (Puigdevall et al. 2018, 454). Dies stellt alle Beteiligten aufgrund fehlender verbindlicher Bildungsstandards und Rahmenpläne, fehlender Ansätze einer schuladäquaten Standardisierung und fehlender didaktischer Materialien vor große Herausforderungen. Dieser Artikel untersucht exemplarisch die schulische Niederdeutschvermittlung in kooperativen Unterrichtssequenzen auf der Grundlage authentischer video-graphierter Unterrichtsdaten. In Anlehnung an ein konstruktivistisches Lernkonzept werden Peer-Interaktionen im Unterricht als ein wichtiger Beitrag zum Fremdsprachenlernen angesehen. In dieser Perspektive wird gefragt, ob *new speakers* auch als Lehrer*innen (im Folgenden LuL) fungieren können und ob sie auf diesem Weg von- und miteinander lehren und lernen können.

Diese Frage soll durch die gesprächsanalytisch inspirierte Rekonstruktion von Lehr-Lern-Aktivitäten im Sinne von *learnables/teachables* beantwortet werden (Wind Eskilden/Majlesi 2018). Die analysierten Sequenzen zeigen relevante lernfördernde Praktiken wie korrigierendes Feedback, vielfältige erklärende Aktivitäten, metasprachliche Reflexionen und Humor sowie spezifische Probleme, mit denen die Lernenden konfrontiert sind.

Dazu verknüpft der vorliegende Beitrag die soziolinguistische Perspektive auf „small languages in new circumstances“ (Pietikäinen et al. 2016) mit der fremdsprachdidaktischen Perspektive auf sprachliche Bildung in neuen Lernumgebungen des kooperativen Lernens. Diese Verbindung wurde bisher – wenn überhaupt – erst in Ansätzen realisiert. Das Ziel dieser Engführung besteht erstens in soziolinguistischer Perspektive darin, aus konkreten Unterrichtsdaten der schulischen Vermittlung von *small languages* Erkenntnisse zu reflexiven und grenzüberschreitenden Prozessen (*transgression*) und Lernaktivitäten von *new speakers* zu gewinnen. Zweitens sind für die fremdsprachdidaktische multilinguale Forschung durch diesen Ansatz weitere Erkenntnisse zum kooperativen Lernen in mikroanalytischer Perspektive am Beispiel der Regionalsprache Niederdeutsch zu erwarten. In didaktischer Hinsicht können die Einsichten helfen, nachhaltig die schulische Vermittlung von *small languages* durch die Schüler*innen (im Folgenden SuS) selbst voranzutreiben und zu verbessern, indem *new speakers* in ihrer Rolle als wechselseitige LuL konturiert und so nicht nur in ihrem *sprachlernenden*, sondern auch und besonders in ihrem *sprachlehrenden* Potenzial erfasst werden.

2. Theoretische Fundierung – *small languages*, kooperatives Lernen und Niederdeutsch

Der folgende Abschnitt fokussiert erstens den soziolinguistischen theoretischen Rahmen, zweitens die didaktischen Grundlagen des kooperativen Lernens und beschreibt drittens die schulische Situation der Regionalsprache Niederdeutsch, um daraus viertens untersuchungsleitende Fragen abzuleiten.

2.1 Soziolinguistischer theoretischer Rahmen: Niederdeutsch in der Schule – eine „kleine“ Sprache unter neuen Bedingungen

Der vorliegende Beitrag schreibt sich ein in multilingual orientierte Forschungen, die *small languages*, wozu auch die niederdeutsche Sprache gehört, in „new circumstances“ beleuchten (Pietikäinen et al. 2016). Diese Tradition der „Sociolinguistics from the periphery“ (Pietikäinen et al. 2016; Pietikäinen/

Kelly-Holmes 2013) begreift kleine Sprache nicht als genuin periphere Phänomene, sondern als Ergebnis eines dynamischen Wechselspiels zwischen Zentrum und Peripherie. Dieses Wechselspiel ist ein dynamischer Prozess, bei welchem die Zuordnungen als Ergebnis von multiplen Perspektivierungen anzusehen sind. Diese Perspektivierungen finden ihren Ausdruck in unterschiedlichen Praktiken, die erst die reziproken Dynamiken hervorbringen. *Zentrum* und *Peripherie* werden als wechselseitig konstitutive Bestimmungsstücke angesehen, wonach Änderungen auf der einen Seite zwangsläufig Änderungen auf der anderen Seite hervorrufen.

Der Terminus *small language*, der eine bewusst gewählte Alternative zu verwandten Begriffen wie *minority languages*, *endangered languages* oder *contested languages* darstellt (vgl. Arendt 2020), rekurriert auf die „Kleinheit“ (*smallness*) primär in demografischer wie usuelier Hinsicht, impliziert jedoch ergänzend folgende Aspekte:

The term ‘small language’ is therefore intended to imply that, in late modernity, such languages can – and indeed must – function outside the framework of minority-majority political relations, and they can also have other ways of being. (Pietikäinen et al. 2016, 4)

Durch die Dynamisierung wird der Blick auf soziale Akteure und konkrete Praktiken geschärft, die erstens die Konstrukte bzw. Bausteine, wie z.B. Grenzen oder metasprachliche Objekte, zuallererst herstellen und zweitens peripheriebezogenen (*periphery-related*) Wandel auslösen, der auch das Zentrum betrifft.

In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand *Niederdeutsch* ergibt sich damit die folgende theoretische Perspektivierung: Die Integration von Niederdeutsch in schulische Bildungsinstitutionen kann als Teil von „changing center-periphery dynamics“ (Pietikäinen et al. 2016, ix) betrachtet werden. Die vorliegende exemplarische Fallstudie bildet somit zugleich einen empirischen Beitrag, derartig perspektivierte Prozesse zu untersuchen. Die Integration der *small language* Niederdeutsch in den norddeutschen Schulen wird als die Beanspruchung einer zentrumsbezogenen (*center-related*) Position und damit als Akt eines soziolinguistischen Zentralisierungsprozesses betrachtet.

Neben den LuL stellen die zentrale soziale Akteure dar, die SuS den Wandelprozess durch ihre sprachlichen Praktiken instanzieren, akteursspezifisch konturieren oder verhindern können. Aus diesem Grund konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf unterrichtliche Aktivitäten von SuS des Niederdeutschunterrichts und beleuchtet ihre Praktiken auch in didaktischer Hinsicht.

Schüler*inneninteraktionen werden insbesondere in kooperativen Lehr-Lern-Settings untersucht, wie sie im Folgenden kurz skizziert werden.

2.2 Fremdsprachdidaktischer theoretischer Rahmen: Kooperatives Lernen im Fremdsprachunterricht

Einerseits bilden die institutionell gesteuerte Vermittlung von Sprachkompetenz und die diesbezügliche Forschung einen zentralen Stellenwert der Arbeiten zu *small languages* und ihrem Erhalt bzw. ihrer Revitalisierung (vgl. Fishman 1991; Cenoz 2009) und werden von Pietikäinen (2016, 9 f.) zu den „old circumstances and enduring contexts“ gerechnet. Andererseits aber fokussieren zahlreiche diesbezügliche Studien weniger konkrete unterrichtliche Praktiken der Sprachvermittlung, sondern sind eher auf allgemeinerer Ebene angesiedelt. So wurden bisher primär abstrakte Konzepte, wie *endangerment* (MacQuarrie/Lyon 2018), *attitudes* (Müller 2007) und *curriculum design* (Coronel-Molina/McCarty 2011) erforscht. Das ist insofern nicht verwunderlich, als dass es sich dabei zumeist um genuine Gegenstände soziolinguistischer Forschung handelt. Konkrete Unterrichtspraktiken bilden primär Gegenstände didaktischer Fragestellungen. Didaktisch orientierte Forschungen zu *small languages* richten sich gleichwohl primär auf LuL (MacQuarrie/Loyn 2015) und sind Outputorientiert (Dunmore 2016). Die Fokussierung von Praktiken der SuS selbst in der Vermittlung von *small languages* stellt bislang noch keine etablierte Größe dar. Dieser Umstand ist über die oben genannten Gründe hinaus insofern problematisch, als dass kooperatives und kollaboratives Lernen unter SuS einen relevanten Stellenwert in der aktuellen Bildungsforschung innehat, wie die folgenden Ausführungen belegen.

Peer-Interaktionen und hier insbesondere Schüler*innenaktivitäten bilden den Kern kooperativer Lehr-Lern-Ansätze, deren Relevanz spätestens im Zuge umfassender schulischer Inklusionsbemühungen zunehmend erkannt wurde (vgl. u.a. Wocken 2014). Der Phänomenbereich des kooperativen Lernens ist sehr heterogen. Unter kooperativem Unterricht kann mit Hoffmann (2010, 8) zunächst ganz grundsätzlich das Arbeiten mit einem Partner oder in einer Gruppe verstanden werden. Die folgenden vier charakteristischen Merkmale dieser Lernform ziehen sich durch die didaktische Forschung: (1) positive Abhängigkeit, (2) individuelle Verantwortlichkeit, (3) soziale Lernprozesse und (4) direkte Interaktion (vgl. Hoffmann 2010, 8 ff.; Slavin 1994, 3). Die Ansätze zum kooperativen Lernen basieren zumeist auf einem kognitiv-konstruktivistischen Lehr-Lern-Begriff. Wissenserwerb kann demzufolge mit Decke-Cornill/Küster (2010, 34) erfasst werden „als dynamische, interaktionsgetriebene

selbstorganisierte mentale Tätigkeit der Lernenden [...], die von außen weder gezielt steuerbar noch beobachtbar, durchaus aber anregbar ist.“ Mit der Orientierung an einem derartigen Lehr-Lern-Modell ist ein Perspektivwechsel auf Lernen als aktive Tätigkeit der Lernenden verbunden. Der Wechsel geht hierbei von einem Transmissionsmodell des Wissens als Weitergeben – in der Regel von LuL zu SuS – hin zu einem Modell von Lernen als schülerseitigem Aneignungsprozess, der neues Wissen in bestehende Strukturen integriert. Studien zu kooperativem Lernen in der Schule betonen, dass kooperative Lernkontexte spezifisch sind, indem sie besondere Herausforderungen an die SuS stellen, ihnen aber auch besonders förderliche Lerngelegenheiten offenbaren können, indem sie die Heterogenität schülerseitiger Wissensbestände nutzen und systematisch integrieren (vgl. Wocken 2014; Hoffmann 2010). Für die Fremdsprachvermittlung bzw. den -erwerb lassen sich insbesondere die folgenden drei Lehr-Lern-Aktivitäten unter SuS als potenziell lernförderlich charakterisieren. Es handelt sich hierbei auch um Praktiken, in denen sich die SuS als LuL zur Seite stehen:

(1) Korrekturen

Evaldsson/Sahlström (2014) konnten in ihrer Studie rekonstruieren, wie Kinder untereinander metasozilinguistische Positionen einnehmen (*metasociolinguistic stance taking*) und damit sowohl soziale Beziehungen als auch Sprachkompetenz nachweisen und soziolinguistisch fundierte Identitäten ausbilden. Sie zeigen damit, dass und wie Kinder die Äußerungen anderer metasozilinguistisch kommentieren, ggf. korrigieren und bewerten und sich als Normautoritäten inszenieren. Unter Lerngesichtspunkten betonen Evaldsson/Sahlström (2014), dass mit derartigen korrektiven Kommentaren insbesondere soziolinguistische Normen etabliert und artikuliert werden. Innerhalb korrektiver Einheiten finden sich typischerweise repetitive Sequenzen. Arendt (2019) zeigt, dass insbesondere Heterorepetitionen, also die Wiederholungen fremder Äußerungen, Ansätzen mimetischen Lernens zufolge als Mittel der imitativen und adaptiven Sprachaneignung angesehen werden können.

(2) Humorige Sprachspiele

Ein Charakteristikum von Peer-Interaktionen ist die peer-spezifische Zielorientierung, in der Spaß und Humor einen großen Stellenwert besitzen. Humor und gegenseitiges Lachen sind somit als Bestimmungsstücke zahlreicher auch unterrichtlicher Peer-Gespräche anzusehen. So kommen Cekaite/Aronsson (2014) und Cathcart-Strong (1986) zu dem Schluss, dass es innerhalb von Peer-Gesprächen eine Maxime zu geben scheint, die mit „Be entertaining!“ bzw. „Be

interesting!“ umschrieben werden könnte. Dazu, dass und wie Humor Lernprozesse unterstützen kann, nicht nur in motivationaler Hinsicht, besteht eine reiche Forschungsliteratur (vgl. u.a. Kuntz/Voglsinger 2004; Kiphard 2004). In Bezug auf das Sprachenlernen bilden die metalinguistischen und metapragmatischen Sprachspiele, aus denen häufig der Humor erwächst, wichtige Ressourcen der sprachlichen Sensibilisierung und Einübung (Cekaite/Aronsson 2014). In den Sprachspielen werden sprachliche Strukturen zum Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit gemacht und zugleich Normen spielerisch reflektiert. Damit werden diese sprachlichen Formen nicht nur bzw. erst wahrnehmbar, sondern durch die kognitive Verarbeitung, die Humor erfordert, auch erinnerbar.

(3) Metasprachliche Reflexionen

Zur Bearbeitung sprachzentrierter Aufgaben und/oder zur Begründung von Korrekturen verbalisieren SuS auch Wissen über die Zielsprache (Kunitz 2018; Theodórsdóttir 2018). Dieses Reflektieren über Sprache insbesondere in explanativen Sequenzen dient zum Aufbau deklarativen metasprachlichen Wissens, was neben dem prozeduralen Wissen einen zentralen Baustein sprachlicher Kompetenz darstellt, wie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (vgl. CEFR 2001) dargestellt.

Die vorliegende Studie liefert eine detaillierte Rekonstruktion authentischer SuS-Kooperationen mit dem Ziel, interaktive schülerseitige Praktiken zu beschreiben und in ihrem lernförderlichen Potenzial zu eruieren. Darauf aufbauend lässt sich formulieren, *was wie* durch kooperatives Lernen in der Vermittlung von *small languages* angeregt werden kann und welche Herausforderungen deren spezifische Situation hierbei darstellt.

2.3 Soziolinguistischer Kontext: Die Regionalsprache Niederdeutsch und ihre schulische Vermittlung

Niederdeutsch bildet unter dialektologischer Perspektive eine dialektale, d.h. räumlich markierte, Varietät des Deutschen. Aufgrund systematischer sprachstruktureller Differenzen zum Standarddeutschen wird es unter sprach(en)-politischer Perspektive auch als eigenständige Sprache angesehen, was unter Linguist*innen kontrovers diskutiert wird (vgl. Menke 2005; Arendt 2009 zum Niederdeutschen und Grenoble 2011). Der Sprachen-Perspektive folgt auch die ‚Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen‘, nach der Niederdeutsch seit 1999 als autochthone Regionalsprache anerkannt ist.

Die schulische Einbindung von Niederdeutsch wurde in den letzten 10 Jahren zunehmend institutionell abgesichert. Dies manifestiert sich z.B. in der Etablierung von Niederdeutsch als eigenständigem Unterrichtsfach analog zu anderen Fremdsprachen. In diesem Prozess agieren insbesondere die nördlichen Bundesländer Deutschlands (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Hamburg und partiell Nordrhein-Westfalen) mit unterschiedlich weitreichenden Ansätzen (vgl. Buchmann i.d.B.; Jürgens/Spiekermann i.d.B.; Langhanke i.d.B.). In Mecklenburg-Vorpommern, dem Erhebungsgebiet dieses Beitrags, wird Niederdeutsch seit 2017 als dritte Fremdsprache neben Spanisch, Latein, Schwedisch etc. und somit als Wahlfach ab Klasse 7 im Sekundarbereich unterrichtet (vgl. u.a. Rahmenplan Niederdeutsch für Mecklenburg-Vorpommern 2017; Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Damit nimmt Mecklenburg-Vorpommern eine Vorreiterposition im Institutionalisierungsprozess ein. Die wissenschaftlich fundierte Erforschung niederdeutschdidaktischer Problemfelder (Standardisierung, Einbindung der L1 Standarddeutsch, Alter der Kinder [ggf. Adoleszenz], Korpusplanung etc.) und Entwicklung niederdeutschdidaktischer Materialien hat gerade erst begonnen, wie der vorliegende Band verdeutlicht.

SuS des Niederdeutschen bilden eine typische Form der *new speakers* (vgl. O'Rourke/Ramallo 2013; Hornsby 2015; Hornsby/Vigers 2018; McCarty 2018; O'Rourke 2018). *New speakers* werden definiert als Kinder oder Erwachsene, die „acquire a socially and communicatively consequential level of competence and practice“ (Jaffe 2015, 25) und „who live in areas where the language still retains a historic presence as a community language [...] and where, in theory, new speakers [...] could use the language relatively frequently within a community setting“ (Hornsby/Vigers 2018, 420). Die niederdeutsche Sprache ist dem überwiegenden Anteil der SuS fremd. Bei den jetzigen SuS und teilweise auch den LuL handelt es sich um die dritte oder sogar vierte Generation, die Niederdeutsch – wenn überhaupt – von ihren Großeltern oder Urgroßeltern gehört hat, da die zweite und dritte Generation zwar zumeist passive Kenntnisse hat, diese aber kaum aktiv nutzt (vgl. Arendt 2017, 301).

2.4 Offene Fragen

Die bisherigen theoretischen Überlegungen führen in Bezug auf Niederdeutsch und die unterrichtlichen Aktivitäten der SuS zur folgenden Frage:

1. Eignen sich kooperative Vermittlungsformen auch für den Unterricht kleiner Sprachen (*small languages*), also nicht-standardisierter, regional differenzierter Sprachen wie der Regionalsprache Niederdeutsch?

Diese Frage stellt die Kernfrage des Aufsatzes dar und basiert auf folgenden Überlegungen: Der Wissensstand der SuS insbesondere im Niederdeutschanfangsunterricht ist zumeist so heterogen, dass ein gemeinsames Arbeiten einerseits unmöglich erscheint und unter LuL skeptisch bewertet wird. Andererseits bildet die Heterogenität der Wissensstände unter den SuS laut zahlreichen Inklusionsstudien einen wesentlichen Baustein der Funktionalität kooperativen Lernens. In der Auswertung authentischer Unterrichtsdaten und der damit verbundenen Rekonstruktion der schülerseitigen Lehr-Lern-Praktiken ist es möglich, die Skepsis auf empirischer Basis als begründet oder unbegründet einzuordnen. Damit soll auch die Frage beantwortet werden, ob SuS als *new speakers* als wechselseitige LuL fungieren können.

Um diese global dimensionierte Frage zu beantworten, sollen die folgenden drei Teilfragen anhand authentischer Unterrichtsdaten bearbeitet werden. Ihre Antworten bauen aufeinander auf und bilden in ihrer Synthese eine multiperspektivische Antwort auf die zentrale Frage nach der Passung kooperativer Lehr-Lern-Formen für den Niederdeutschunterricht.

1. Welche Lehr-Lern-Aktivitäten zeigen die SuS, um die ihnen gestellten Aufgaben kooperativ zu bearbeiten und sich ggf. im gemeinsamen Lernen zu unterstützen? Inwiefern können SuS als wechselseitige LuL agieren?

Der vorliegende Beitrag geht auf der Basis eines konstruktivistischen Lernbegriffes davon aus, dass SuS gerade mit heterogenem Wissensstand sich durch Interaktionen in der kooperativen Lösung sprachbezogener Aufgaben unterstützen können. Insbesondere die prekäre didaktische Situation der Regionalsprache Niederdeutsch und vieler gefährdeter Sprachen im Sinne fehlender didaktische Materialien, mangelnder Standardisierung und unzureichender Ausstattung durch digitale Lehr-Lern-Formate nötigt zu einer aktiven Einbeziehung der SuS selbst und ihrer – häufig unterschätzen – Wissensbestände. Um den lernförderlichen Einfluss des kooperativen Arbeitens zu plausibilisieren, rekonstruiert der Beitrag *learning activities* im Sinne von *learnables/teachables*, also wahrnehmbare sprachbezogene interaktive Aktivitäten, die auf eine Verbesserung der Sprachkompetenz abzielen.

2. Konzeptualisieren die SuS den Niederdeutschunterricht auch als Fremdsprachunterricht, wie er intendiert ist? Werden die „new circumstances“ (vgl. Abschn. 2.1) von den SuS als sozialen Akteuren als passend hergestellt? Das heißt, agieren die SuS im Niederdeutschunterricht vergleichbar zum Fremdsprachunterricht einer Nationalsprache, indem sie z.B. normative Orientierungen demonstrieren und in der L2 agieren?

Das steht insofern in Frage, als dass Studien zur Niederdeutschvermittlung an Schulen und Volkshochschulen zeigen, dass dort die Vermittlung auf Spaß orientiert ist und partiell eher an einen lustigen Kaffeeklatsch als an modernen Fremdsprachunterricht erinnert (vgl. Reuter i.d.B.; Reuter 2017, 317; Piontkowski 2012; Fink 2017).

3. Welche besonderen Herausforderungen erwachsen dabei für die SuS daraus, dass die Zielsprache eine nicht-standardisierten Regionalsprache darstellt?

Das Fehlen ausreichender und vielfältiger didaktischer Materialien, ihrer Erprobung und der Evaluation ihrer Tauglichkeit bilden nur eine Hürde der Vermittlung von Niederdeutsch. Gleichzeitig bildet die Standardisierung sowohl einen Kern- als auch Streitpunkt linguistischer wie auch didaktischer Diskussionen (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.). Diese Situation teilt Niederdeutsch mit anderen *small languages*, unabhängig vom Grad ihrer Gefährdung. Ein überregionaler Standard für die lokal stark binnendifferenzierte Varietät wie das Niederdeutsche mit Variablen auf nahezu allen sprachsystematischen Ebenen fehlt. Ob eine solche Standardisierung notwendig ist und welcher Standardisierungsgrad dafür angemessen ist, ist nur auf theoretischer wie auch empirischer Basis zu beantworten (vgl. dazu die vielfältigen Positionen des vorliegenden Sammelbandes). Indem der vorliegende Beitrag schülerseitig initiierte sprachzentrierte Problemmanifestationen in kooperativem Arbeiten in dieser Hinsicht beleuchtet, bildet er *einen* Beitrag zur Diskussion um pro und contra Standardisierung.

3. Daten und Methode – gesprächslinguistische Mikroanalysen von authentischer Gruppenarbeit

Die Daten bilden authentische Gespräche aus kooperativ orientierten Sequenzen aus dem Niederdeutschunterricht an einer von sechs Profilschulen im Land Mecklenburg-Vorpommern. In diesen Profilschulen wird Niederdeutsch als dritte Fremdsprache bis zum Abiturniveau in der Sekundarstufe unterrichtet. Die Datenerhebung fand in drei Klassen der Sekundarstufe statt. An drei Erhebungszeitpunkten, November 2017 in einer zehnten Klasse und einer neunten Klasse, Dezember 2017 in einer siebenten und achten Klasse im Rahmen eines Plattdeutsch-Kollegs, wurde jeweils eine Unterrichtseinheit im Umfang von 45 bzw. 90 Minuten Datenmaterial videografiert. Insgesamt wurden 53 SuS beobachtet und es liegt Videomaterial im Umfang von 225 Minuten vor. Bei den Aufnahmen kamen sowohl eine 360-Grad-Kamera, eine stabile Videokamera sowie ein Audiorekorder zum Einsatz, der eine multiple Perspektivierung des

Geschehens möglich macht. Für die SuS war die Aufnahmesituation die gesamte Zeit wahrnehmbar. Insbesondere während der Aufnahmen im Plattdeutsch-Kolleg scheint eine Mikrofonbefangenheit zu Beginn wahrnehmbar, die sich in leisem Sprechen und vergleichsweise längeren Pausen äußert. Im Verlauf der Aufnahmen lässt diese aber nach. Die Videos wurden zur weiteren Analyse gespeichert und Teile davon wurden nach GAT 2.0 (Selting et al. 2009) in Form von Basistranskripten verschriftlicht.

Die Analysekategorien folgen dem konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzept und fokussieren typische interaktive Muster der SuS, um daraus Aussagen über mögliche lernförderliche Erfahrungen und sprachspezifische Anforderungen abzuleiten. Dazu hat sich in der bisherigen fremdsprachdidaktischen Forschung eine gesprächs- bzw. konversationsanalytisch inspirierte, mikroanalytisch orientierte ethnographische Forschungsperspektive auf interaktiv hergestellte *learnables* und *teachables* (vgl. u.a. Majlesi/Broth 2012; Jakonen/Morton 2015; Wind Eskildsen/Majlesi 2018; Kunitz 2018) als fruchtbar erwiesen. Damit sind Handlungen gemeint, die eine eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden erfordern. Der Ansatz geht davon aus, dass Lehr-Lern-Aktivitäten als beobachtbare soziale Aktivitäten und Praktiken (*learning activities*) erfassbar sind. Wissen und Wissensverarbeitung wird somit als „socially shared, publicly visible phenomenon“ (Wind Eskildsen/Majlesi 2018, 5) beschrieben. Es geht somit um die Teilnehmerperspektive, d.h. was die am Lernprozess Beteiligten in typischen Praktiken gemeinsam interaktiv herstellen. Im Folgenden werden durch den Fokus auf Peerinteraktionen schülerseitige Partizipationen und Lehr-Lern-Aktivitäten in den Blick genommen (vgl. Jakonen/Morton 2015; Kunitz 2018). Es soll gezeigt werden, *was* die SuS selbst als Lerngegenstände identifizieren und *wie* sie dies tun, d.h. welche Aktivitäten sie zur kognitiven Ver- und Bearbeitung einsetzen. Dazu rekonstruiert die Datenanalyse auf induktivem datengeleitetem Weg typische interaktive Muster, durch welche die SuS sprachzentrierte Aufgaben lösen.

Es wird davon ausgegangen, dass durch die prozessual und konversationsanalytisch orientierte Analyse natürlicher Schüler-Schüler-Interaktionen rekonstruierbar ist, *wie* die SuS sich untereinander durch *welche* Aktivitäten *welche* Lernräume eröffnen und vor welche sprachtypischen bzw. -spezifischen Anforderungen sie im Unterricht einer Regionalsprache gestellt werden.

4. Befunde aus kooperativ orientierten Unterrichtssequenzen

Im Folgenden werden drei unterschiedliche Lehr-Lern-Aktivitäten anhand von Transkriptauszügen erläutert, die für den beobachteten Niederdeutschunterricht typisch sind.

4.1 Peer-Feedback und Herstellung lehrerzentrierter Interaktionsrollen

Der folgende Abschnitt fokussiert in Beispiel 1 korrekatives Peer-Feedback. Dieses zeigt eine normative Orientierung der SuS an formalen Faktoren, genauer an phonetischer Richtigkeit, und somit auch, *dass* und *wie* sie diese eigenständig zum Lerngegenstand etablieren. Mit der korrekativen Äußerung wird zugleich eine Änderung der Interaktionsrollen in Kritiker*in und Kritisierte*r realisiert.

Das Beispiel beruht auf der ersten Datenerhebung im November 2017 in einer 10. Klasse, die seit diesem Schuljahr Niederdeutsch lernt. Konkret ging es in der Gruppenarbeit mit dem Titel *Wat ein möegen deit un nich mag (Was man mag und nicht mag)* darum, Personen etc. zu benennen und in einem Poster zu bündeln, die diesen Eigenschaften aus Sicht der SuS entsprechen.

Beispiel 1: Korrekatives Feedback bei Spirantisierung von auslautendem Plosiv: *ik mag mi:*

Gruppe aus 5 Schüler*innen einer 10. Klasse (Pamela: Pam; Mira: Mir; Ronny: Ron; Werner: Wer; Ludvig: Lud; Lehrerin: L); hier Interaktion zwischen Mira und Werner¹

```

01  L:      dat materia:l.
02          wat man alles SEGGen kann-
03          wat man gern möegen kann und wat man NICH ma:ch.
04  Wer:    IK mag mi::.
05  L:      ((verlässt den Raum))
06  Mir:    MA:CH;
07  Wer:    MA:CH.
08  Mir:    <<nickt>>RICHTich.>

```

Im Beispiel 1 arbeiten Werner und Mira am phonetischen Phänomen der Spirantisierung der auslautenden Plosive [g] und [k] im Niederdeutschen. Noch bevor die Lehrerin den Raum verlässt, bearbeitet Werner die geforderte

1 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme, die in Geschlecht und Silbenzahl mit dem Originalnamen der SuS übereinstimmen.

Aufgabe. Er benennt in Z. 04. mit *ik mag mi* (ich mag mich), was er mag. Dabei realisiert er das auslautende [g], bzw. nach Auslautverhärtung [k] als Plosivlaut und nicht, wie einer niederdeutschen nicht kodifizierten Realisierungsnorm entsprechend, als Spirant [x]. Daraufhin realisiert Mira eine fremdinitiierte Fremdkorrektur in Z. 06, indem sie den fehlerhaften Bezugsausdruck *mag* in korrekter Aussprache mit erhöhter Lautstärke *MA:CH* wiederholt. Sie nutzt mit der Heterorepetition ein für alltägliche Interaktionen typisches und für fremdsprachdidaktisch orientierte Interaktionen als sogenanntes *recast* empfohlenes Mittel, um eine Reparatursequenz einzuleiten und korrekatives Feedback zu geben. Diese korrektive Funktion wird von Werner erkannt und ratifiziert. Mit der Wiederholung der korrekten Form in Z. 07 behebt er seinen ursprünglichen Fehler. Dies wird in Z. 08 von Mira mit der positiven Evaluation durch *richtig* ratifiziert und die somit vierschrittige Sequenz aus (1) Fehler, (2) Korrektiv, (3) Fehlerkorrektur und (4) Ratifizierung der Fehlerkorrektur ist abgeschlossen.

Die SuS zeigen in dieser formfokussierten Einheit ein normatives orthophonetisches Bewusstsein für sprachliche Besonderheiten des Niederdeutschen, also der zu erwerbenden Zielsprache, und erheben entsprechende Regeln zu selbstgewählten Lerngegenständen. Mit der orthophonetischen Korrektur arbeiten die SuS gemeinsam am phonetischen Kompetenzbereich des CEFR (vgl. CEFR 2001, Kap. 5.2.1.4) bzw. am Kompetenzbereich „Aussprache“ des Rahmenplans Niederdeutsch (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch, Abschnitt 5.2, 29). Zugleich schulen sie damit ihre *language awareness*, indem sie die Aussprache zum Gegenstand der geteilten Aufmerksamkeit machen. Der Fokus gilt somit eher der Sprachrichtigkeit (*accuracy*) als der Sprachflüssigkeit (*fluency*). Gleichzeitig teilen sie ihr heterogenes Wissen, um sich zu helfen und im Spracherwerb zu unterstützen, und leisten damit Kooperation *par excellence*.

Das Beispiel 1 zeigt darüber hinaus, wie die SuS auch auf sozialer Ebene Beziehungsarbeit leisten, da sie typische Rollen des Lehr-Lern-Kontextes einnehmen. Indem Mira eine Berichtigung realisiert und diese mit der für interaktives Lehrerhandeln typischen Evaluation abschließt, realisiert sie Äußerungen, die typischerweise einer Lehrperson zugeordnet werden. Sie vollzieht damit typische „language-lesson routines“ (Cekaite/Aronsson 2014, 212) und weist die Gruppenaktivität als einem Fremdsprachunterricht vergleichbar und zugehörig aus.

Mittels der Korrektur instanziiert die Schülerin eine verbindliche Norm der Aussprache. Diese ist in diesem Fall einerseits korrekt etabliert, bildet aber andererseits im Allgemeinen für eine lokal stark binnendifferenzierte Regionalsprache wie das Niederdeutsche einen häufigen Diskussionspunkt: So ist im Einzelfall nicht immer klar entscheidbar, was erstens die lokale Oralisierungsnorm

darstellt und zweitens, ob die LuL und SuS diese kennen. Letzteres dürfte insbesondere für die LuL nicht der Fall sein, da sie selbst zumeist *new speakers* sind und die zu unterrichtende Fremdsprache nicht am jeweiligen Ortspunkt, sondern an einer der norddeutschen Universitäten gelernt haben. Dort wird eine zumeist regional großräumig ausgerichtete Varietät des Niederdeutschen, wie z.B. Mecklenburg-Vorpommersch (vgl. Herrmann-Winter 2006), vermittelt, die binnendifferenzierte Varianten zwar durchaus zulässt, diese aber nicht für jeden Ort einzeln benennt und benennen kann. Im Unterricht führt diese Situation dazu, dass die LuL ihre eigene Aussprache zur Zielnorm des Unterrichts erheben (vgl. Reuter i.d.B.). Dieser Norm folgen die SuS, wenn sie nicht außerhalb der Schule Zugang zur Zielsprache haben. Letzteres ist meist nicht der Fall.

Das Beispiel 1 macht somit die folgenden drei Aspekte deutlich, die sich zugleich an den drei Teilfragen des Beitrags orientieren (vgl. Abschnitt 2.4): (1) Die beobachteten SuS kooperieren zur Ausbildung der Kompetenz, indem sie sich gegenseitig unaufgefordert Peer-Feedback liefern und damit auch asymmetrisch orientierte Rollenverschiebungen realisieren. (2) Die beobachteten SuS zeigen ein für den Fremdsprachenunterricht typisches normatives, genauer orthophonetisches, Bewusstsein bezüglich der zu erlernenden Fremdsprache und machen es durch die Lehr-Lern-Aktivität des korrektiven Feedbacks wahrnehmbar zum Lehr-Lern-Gegenstand. Damit bearbeiten sie sowohl im CEFR als auch im Rahmenplan Niederdeutsch verbindlich festgelegte fremdsprachdidaktische Kompetenzbereiche. (3) Die orthophonetische Orientierung ist dahingehend problematisch, als ihr Ursprung zumeist in individuellen Artikulationsvarianten der jeweiligen Lehrpersonen liegt. Eine Kontrolle aller Phänomene auf ihre Ortskonformität findet in der Regel nicht statt.

4.2 Multiple Erklärressourcen, Sprachspiele und Frotzeleien rund um ein orthografisches Problem

Das Beispiel 2 stammt aus derselben Aufnahme wie Beispiel 1 und setzt ein, als Ronny den Weihnachtsmann als Figur, die man mögen kann, benennt. Ronny will den Weihnachtsmann aufschreiben – niederdeutsch *Wihnachtsmann* – hat damit aber Probleme. Zunächst arbeiten die SuS daran, die Ernsthaftigkeit seiner Frage in Form einer selbstinitiierten Fremdkorrektur zu prüfen, bevor sie ihm die gewünschte Lösung anbieten. Im folgenden Abschnitt zeigen die SuS multiple Arten der Erklärung, kontrastieren L1 und L2, etablieren das orthografische Problem als Lehr-Lern-Gegenstand und wechseln die Interaktionsmodalität durch Frotzeleien ins Spaßige. Es zeigt sich eine konstante

Lösungsorientierung dergestalt, dass die Beantwortung der Frage bis zur gemeinschaftlich ratifizierten Lösung weiterverfolgt wird.

**Beispiel 2: Multiple Erklärressourcen, Kontrastierung L1 mit L2 und Humor:
*mann wie männlich?***

Gruppe aus 5 Schüler*innen einer 10. Klasse (Pamela: Pam; Mira: Mir; Ronny: Ron; Werner: Wer; Ludwig: Lud)

50 Ron: <<beginnt zu lachen>PAM: pamela sach jetzt.>
51 (0.3)
52 Pam: <<f, all>WEIHNachtsma:nn=;>
53 Wer: =SCHEIße.
54 das [hest ja EICHhörchen (auf öhh)
55 Pam: [<<skandiert>!wI:hnA:chtsmann!> so wie mans SPRICHT.
56 Lud: [((singt) (unverständlich) deine (mudda))
57 Ron: [((buchstabiert) WEH.IH.EH. HA?)
58 Pam: [NACHTsmann
59 Ron: [NACHTsmann
60 ((lacht))
61 Wer: ((fängt an zu lachen))
62 Ron: <<lachend>mann mit EIM oder mit ZWEI en.>
63 Lud: DR[EI.
64 Pam: [mit DREI.
65 Ron: <<lachend>mit EIM oder mit Z[WEI.>
66 Mir: [oh RONNy;
67 <<f>MANN.>
68 Lud: [<<p>VIER.>
69 Pam: [<<auf den Tisch hauend, f>so wie de den weihnachtsmann
70 AUCH schreibst;
71 Lud: [MA:NN.
72 Mir: [<<genervt>halt WEIHNachtsmann,>
73 Ron: mann im sinne von MÄNNlich [oder?
74 Wer: [<<Kopf schüttelnd>(shh:)>
75 Lud: weiß nich [...]
76 Ron: [okay ich glaube [<<lachend>echt'>
77 Mir: [<<zapelnd>jo [weihachts(.)MANN?
78 (--)
79 was?! ((klopft dabei mit Hand aufs Bein))

- 79 Ron: [WAS?
 80 Lud: [WAS? (.) was hast du jetzt [beTONT?
 81 Mir: [geNAU:.
 82 Lud: EINS [oder ZWEI.=
 83 Pam: [DEN hab ich verstanden.
 84 Mir: <<lachend>=das mit dem (.) MANN. joh [mann>
 85 Ron: <<lachend> das ist [eine ernstgemeinte [FRAge.
 86 Mir: [JOH: mann [WEIHnachts.
 87 Pam: O:H. du bist ri:chti::ch DOOF.
 88 Mir: <<h>BIST du dumm?
 89 [WEIHnachtsmann halt.
 99 Lud: [ja IST er, deswegen FRAGT er doch.
 100 Ron: [((lachend) ja=ah=h=h.

Im Beispiel 2 arbeiten die SuS gemeinschaftlich an der Lösung von Ronnys orthografischem Problem. Alle SuS sind dabei auf ein sprachliches Phänomen fokussiert und engagieren sich. Durch die selbstgewählte Beschäftigung mit einem orthografischen Phänomen bearbeiten die SuS gemeinsam den orthografischen Kompetenzbereich des CEFR (vgl. CEFR 2001, Kap. 5.2.1.5) bzw. den Kompetenzbereich „Orthografie“ des Rahmenplans Niederdeutsch (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch, Abschnitt 5.2, 29). Damit rahmen sie ihre Interaktion als unterrichtskonform und stellen gemeinsam Niederdeutschunterricht als Fremdsprachenunterricht her.

Das orthografische Problem präzisiert Ronny in Z. 62, indem er auf die Anzahl der im Wort vorhandenen Grapheme <n> rekurriert und die zwei Schreibungen mit einem oder mit zwei <n> anbietet. Sein Problem erwächst anscheinend aus der Homophonie von *Mann* und *man*, ohne dass jemand dies explizit benennt. Er hat es grundsätzlich geschafft, sein individuelles Problem zu einem kollektiven auszubauen und geteilte Aufmerksamkeit und prinzipielle Lösungsbereitschaft im Sinne einer *shared intentionality* herzustellen. Auf seine Frage nach zwei oder einem <n> antwortet in Z. 63 Ludwig wider die quantitative Erwartung, indem er die Anzahl der zu schreibenden <n> auf drei erhöht, bekräftigt von Pamela in Z. 64. Ludwig und Pamela inszenieren sich damit nicht nur als wissend, sondern auch als witzig, da sie den unterhaltenden Grundsatz nicht aus den Augen verlieren. An ihren Reaktionen zeigen sich einmal mehr die komplexen Anforderungen, die SuS in kooperativen Unterrichtsphasen zu bearbeiten haben, bzw. die sie sich selbst stellen. Es geht in kooperativer Gruppenarbeit eben nicht nur darum die – quasi

externen – lehrerzentrierten Anforderungen zu bearbeiten, sondern auch die – quasi internen – peerzentrierten, auf Spaß und Unterhaltung ausgerichteten, dabei nicht zu vergessen. In Z. 65 wiederholt Ronny seine Frage aus Z. 62 und sanktioniert damit retrospektiv die Antworten von Ludwig und Pamela, wie zu erwarten war, als nicht hilfreich. Ludwig steigert ironisch die Anzahl in Z. 68 auf „vier“. Pamela wechselt in den ernsthaften Modus und bietet in Z. 69 mit dem Verweis auf die gleiche Schreibung wie in der L1 Standarddeutsch die „shared language“ als mögliche Ressource an, über die das Problem gelöst werden könnte. Dazu folgt sie implizit einem kontrastiven Paradigma, das die L1 und die L2 in ein Spannungsverhältnis setzt und Spezifika der Fremdsprache über Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet. Die Sequenz macht zugleich deutlich, dass nicht nur fremdsprachliche, sondern auch L1-Kenntnisse aktiviert und damit gefestigt oder – wie im Fall von Ronny zu vermuten – aufgebaut werden. Diesem nämlich scheint selbst die standarddeutsche Schreibung keine Hilfestellung zu geben, denn in Z. 73 realisiert er eine weitere Iteration seines Schreibungsproblems. Ronny kreist mit dieser metasemantischen Präzisierung „Mann im Sinne von männlich“ das Problem weiter ein. Es zeigt sich m.E. hier sehr deutlich, dass nicht nur an den Erklärproduzenten spezifische Anforderungen gestellt werden, sondern auch an den Erklärrezipienten.² Um eine angemessene und hilfreiche Erklärung zu erhalten, muss letzterer sein Problem so präzise wie möglich darstellen und kategorial erfassen. Eben dies versucht – mehr oder weniger ernst gemeint – Ronny in Z. 73. Mira nimmt den erneuten Anlauf insofern ernst, als dass sie ab Z. 77 eine theatralisch inszenierte Erklärung mit sprachspielerischem Charakter versucht, die wohl den Unterschied zwischen dem Nomen *Mann*, der Interjektion *Mann!* und dem Indefinitpronomen *man* deutlich machen soll. Diese Darstellung, so unterhaltsam sie auch ist, ist in ihrem Erklärpotenzial ambig. Ronny reagiert in Z. 85 lachend mit der wenig glaubwürdigen Äußerung, dass es sich um eine ernst gemeinte Frage handelt. Er wertet damit retrospektiv Miras Erkläraktivität als Spaß. In Z. 87 und 88 wird nun Ronny selbst zum Gegenstand des Gesprächs. Er wird in einer spaßigen Beleidigung kollektiv als *doof* und *dumm* abgewertet. Diese Frotzelei changiert zwischen Scherz und Schmerz. Durch diese kollektive Abwertung auf der Grundlage von Ronnys sprachlicher Inkompetenz wird zugleich ein Mindestmaß an sprachlicher Kompetenz als unterrichtliche

2 Zu den Begrifflichkeiten vgl. Morek (2012), die Erklärungen in familiären und unterrichtlichen Sequenzen in mikroanalytischer Perspektive untersucht hat.

Gruppennorm etabliert und die Situation als einem Fremdsprachenunterricht zugehörig gerahmt.

Die Orthografie regionalsprachlicher Lexik stellt eine Hauptaufgabe der niederdeutschen Korpusplanung (vgl. Kellner 2005) und nach Bieberstedt (i.d.B., Kap. 3) einen „Kernbereich einer Normierung des Neuniederdeutschen“ dar. Für das Untersuchungsgebiet Mecklenburg-Vorpommern liegen orthografische Vorschläge von Herrmann-Winter vor (vgl. z.B. Herrmann-Winter 2006, 184–185), die im Rahmenplan für die Sekundarstufe I und II auch verbindlich festgeschrieben sind (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch 2017, 86). Gleichwohl nötigt sowohl der Mangel an vielfältigen, partiell orthografisch heterogenen Lehrwerken als auch die Fülle an niederdeutscher Literatur mit individueller Rechtschreibung der Autor*innen die Lehrkräfte zur Nutzung nicht-didaktisierter Texte für die Rezeption und als (zumeist implizites) Vorbild für die Schreibung. Die SuS rekurren im Beispiel 2 zur Erklärung derselben Schreibung auf zwei unterschiedliche, sich teilweise widersprechende Prinzipien (vgl. Stellmacher 2000, 225): Phonetischen Prinzip (vgl. Z. 55) der Lauttreue einerseits und Orientierung an einem Standard andererseits, hier mit Referenz auf die L1 (vgl. Z. 69/70). Grundsätzlich ist die Orthografie einer Fremdsprache als Teilbereich grammatischen Wissens ein Schwerpunkt der Sprachvermittlung und zugleich eine der wichtigsten Übungs- und Fehlerquellen. Wenn dieser Bereich nun aber nicht standardisiert und vage ist, führt dies – bei erhöhter Fehlertoleranz – zu größeren Freiheiten zugunsten der SuS. Zugleich aber ergibt sich daraus auch ein erhöhter Korrekturaufwand seitens der LuL. Auf der Grundlage einer derartigen orthografischen Laissez-faire-Haltung der Normenpluralität könnte sich schülerseitig die grundsätzliche Einstellung ausbilden, dass Niederdeutsch als Zielsprache beliebig geschrieben werden kann. Dies ist nicht der Fall. Um dies zu umgehen, müssten die SuS nicht nur mit unterschiedlichen Schreibungsprinzipien vertraut gemacht werden, sondern auch mit unterschiedlichen Anwendungsbereichen derselben. Sie müssen also lernen, dass und welche Normen für unterrichtliche niederdeutsche Texte gelten, und dass literarische niederdeutsche Texte diesen nicht unterliegen. Dies fordert und fördert ein hohes Reflexionsniveau der Lernenden.

Zusammenfassend lassen sich aus der Analyse die folgenden drei Schlüsse ziehen: (1) Kooperative Erklärungen in Gruppenarbeitsphasen stellen Anforderungen an beide Seiten: Der Erklärrezipient muss das Problem angemessen kategorial erfassen, wozu eine kognitive Durchdringung notwendig ist. Der Erklärproduzent muss die Erkläraktivität am Wissensstand des Adressaten ausrichten und sein eigenes Wissen dementsprechend aufbereiten. Unter den

SuS kann es im Rahmen von Gruppenarbeiten zu Frotzelaktivitäten kommen, die die Gruppenkonstellation justieren und zugleich die fremdsprachunterrichtliche Gruppennormen einer Mindestkompetenz stabilisieren. Der Humor, der viele Antworten auszeichnet und durch gemeinsames Lachen ratifiziert wird, ist ein zentrales Merkmal der Gruppensequenzen, das der Kommunikationsmaxime „Be entertaining!“ entspricht und damit peer-zentrierte Kommunikationsnormen umsetzt. (2) Es zeigt sich, dass die beobachteten SuS unterrichtskonforme Ziele verfolgen und Niederdeutschunterricht als typischen Fremdsprachenunterricht rahmen. Die Arbeit an der Orthografie, die die SuS selbst als Lehr-Lern-Gegenstand etabliert haben, stellt sowohl nach dem CEFR als auch nach dem Rahmenplan „Niederdeutsch“ einen wichtigen Gegenstand fremdsprachlichen Unterrichts dar. Durch die metasprachlichen Aktivitäten entwickeln die SuS neben sprachstrukturellem, deklarativem Wissen auch metasprachliche Fähigkeiten und wenden fachspezifische, hier linguistische, Lexik an und üben diese ein. (3) Die SuS nutzen kontrastiv das Standarddeutsche als *shared language* L1, um ihr Wissen über die Fremdsprache Niederdeutsch als L2 zu erweitern. Zugleich arbeiten sie damit auch an ihrem Wissen über die L1, indem sie es aktivieren, explizieren und kontrastiv ausbauen. Mit orthografischen Fragen bearbeiten die SuS selbständig Fragen, auf die auch innerhalb der linguistischen und didaktischen Forschung noch keine endgültigen Antworten gefunden sind, wenngleich Rahmenplan und Wörterbücher entsprechende Empfehlungen bereitstellen.

4.3 Kollaborative Nutzung von metasprachlichen Ressourcen zur Lexikerschließung

Der folgende Abschnitt verdeutlicht ebenfalls eine schülerseitig eingesetzte Vielfalt, allerdings nicht aus Erklär-, sondern aus vier unterschiedlich orientierten Übersetzungsaktivitäten. Die Aufnahme stammt aus der dritten Datenerhebung im Dezember 2017 bei SuS einer 7. und 8. Klasse. Das Ziel der Gruppenarbeit ist eine gemeinschaftliche Übersetzung eines niederdeutschen Textes zum Thema „die Monate/de Månde“ mithilfe eines Wörterbuches. Im folgenden Ausschnitt arbeiten die drei Schülerinnen Paula (Pau), Steffi (Ste) und Mila (Mil) zunächst kooperativ an individuellen Aufgaben bis sie kollaborativ die Übersetzung des Lexems *klewer* für clever/schlau versuchen. Die erhöhte Schwierigkeit besteht darin, dass der literarische Text keiner standardisierten Orthografie folgt und nicht alle Wörter im Wörterbuch stehen. Insofern sind die Lerner*innen von nicht standardisierten Varietäten, wie Regional- oder Minderheitensprachen es i.d.R. darstellen, vor besondere Herausforderungen

gestellt. Diese erhöhte Anforderung zeigt sich im folgenden Beispiel 3 in einem klar kommunizierten Frustrationspegel der SuS, der sich z.B. in der Äußerung „ich hasse wörterbücher“ von Steffi in Z. 03 oder dem schon verzweifelt klingenden Ausruf „ja aber n anderes wort steht hier nich drinne“ von Mila in Z. 28 manifestiert.

Beispiel 3: Multiple metasprachliche Ressourcen der Lexikerschließung „klewer“

Gruppe aus 3 Schülerinnen einer 7. Klasse (Paula: Pau; Steffi: Ste; Mila: Mil)

01 Pau: dann such DU erstmal ein wort was du vielleicht NICHT
 02 verstehst;
 03 Ste: ich HASSE wörterbücher.
 04 Mil: ((unverständlich)) soll ICH machen?
 05 Ste: ja.
 06 Mil: also du (hast jetzt klewer?)
 07 Ste: kLIWEr.
 08 Mil: ja MEIN=ich doch;
 09 Pau: (ja) wenn (du das SO: aussprichst-)
 10 Ste: (...) kann ich dein (...) ich verwechsel dein regen(...)
 11 Pau: mein REGenwurm (...)
 12 Ste: <<lachend>kann ich dein radIERgummi anmalen?>
 13 Pau: is nich mal MEIner=hab ich gefunden;
 14 Ste: ((unverständlich))
 15 Pau: aber nur wenn du das danach wieder AB machst (-)
 16 Iimmhh (-)
 17 also der is nich so aufgebaut wie=ein DEUtscher
 18 also ganz einDEUtich.
 19 Ste: IMmm[ee(...)
 20 Pau: [((unverständlich)). ja wüsst ich auch gern (...)
 21 Ste: (...) warum steht das nicht UNTEreinander?!
 22 Pau: ach IM. hier stehts. (.) IMM-Ennzz
 23 Mil: (steffi?) mit Eh-Eh-?
 24 Ste: nee mit eins E. N.
 25 Mil: das steht NICH=hier.((unterbricht))steht=nur KLIEWer
 26 mit I=E [und das heißt (kleber/klee)
 27 Ste: [ja is ja auch eGAL.
 28 Pau: nee das is'n ANDeres wort.(...)das IS nich das.

- 29 Mil: ja aber('n) anderes steht nich DRINNe;
 30 Ste: aber sie hat [ja geSAGT(.)sie hat ja das mit alte(r) und
 31 Pau: [dann=musst=du=sie=fragen.
 32 Ste: NEUe rechtschreibung gesagt und [das IS einfach so;
 33 Pau: [achso okay.
 34 Ste: das war aber (KLEEN)=oder? weil klein ergibt SINN (...)
 35 also (.) mehr als (.) weiß=ich=nich KLEber oder so.
 36 Pau: ((fängt an leise zu lachen))
 37 Ste: ((lacht))
 38 Mil: ((lacht))

Die Schülerinnen bearbeiten gemeinsam eine Übersetzungsaufgabe. Damit etablieren sie interaktiv lexikalisches und semantisches Wissen als ihren Lehr-Lern-Gegenstand. Dieses Wissen bildet sowohl innerhalb des CEFR (vgl. CEFR 2001, Kap. 5.2.1.1 (*lexical competence*), Kap. 5.2.1.3 (*semantic competence*)) als auch innerhalb des Rahmenplans Niederdeutsch als Bereich „Wortschatz“ einen relevanten Kompetenzbereich (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch, Abschnitt 5.2, 29).

Paula manifestiert ihre selbst etablierte Lehrerrolle, indem sie Steffi in Z. 01 die Identifikation unverständlicher Lexik zur Texterschließung vorschlägt. Mit der Aufforderung ist die Idee verbunden, zunächst selbständig zu übersetzen und erst bei Schwierigkeiten die problematischen Wörter zu identifizieren. Die SuS bringen somit zunächst ihr eigenes Vorwissen als erste Ressource in Anschlag, um den Text zu erschließen. Die Anweisung wird von Steffi aber mit der Begründung sanktioniert, dass sie Wörterbücher hasse. Daraufhin bietet sich Mila an, die Aufgabe der Wörterbuchrecherche zu übernehmen und zeigt ihre kooperative, hilfsbereite Orientierung. Im ersten Schritt identifizieren die SuS den zu übersetzenden Gegenstand, was bereits zu potenziellen Missverständnissen führt: Steffi korrigiert Mila in Z. 07 und Paula rekuriert negativ in Z. 09 auf die spezifische Aussprache von Steffi. Die Äußerung „ja wenn du das so ausspricht“ kann als implizite Kritik dergestalt verstanden werden, dass die Spezifik zu Missverständnissen und zu Übersetzungsproblemen führen kann. Zugleich aber ist – zumindest implizit – mit unterschiedlichen Aussprachevarianten eine zweite mögliche Ressource zur Lexikerschließung angesprochen. Diese wird allerdings von den SuS nicht genutzt. Nach einer Nebensequenz, in der ein Radiergummi bemalt werden soll (Z. 10–15), arbeiten die SuS hörbar

an weiteren Übersetzungsaktivitäten. Paula konzentriert sich auf *immens* mit Unterstützung von Steffi, während Mila noch immer an der Übersetzung von *klewer* arbeitet. Paula und Steffi halten die Übersetzung nur für geglückt, wenn sie das Wort im Wörterbuch identifizieren konnten (vgl. Z. 21), und schließen die Arbeit an diesem Lexem ab. Mila versucht in Z. 23, die Schreibung des Lexems als dritte Ressource zu nutzen, um es im Wörterbuch zu identifizieren, was eine naheliegende Strategie darstellt. Leider wird dieser Versuch sanktioniert, da die Schreibung im Text nicht mit der gefundenen Variante im Wörterbuch übereinstimmt (vgl. Z. 25/26). Als Hypothese schließen sie von der unterschiedlichen Schreibung auf unterschiedliche Wörter: „nee das is’n anderes wort (...) das is nich das“ (Z. 28). In Z. 30 rekurriert Steffi auf Schreibvarianten und bietet eine vierte Lösung dergestalt, dass die unterschiedliche Schreibung kein Ausschlusskriterium sein muss und sie im Wörterbuch dennoch das richtige Lexem identifiziert haben. In Z. 34/35 prüfen sie unter Nutzung einer fünften Ressource, ob das gefundene Lexem in den Kontext passt. Das anschließende gemeinsame Lachen deutet an, dass sie auch damit wahrscheinlich noch nicht die Lösung gefunden haben.

Wenn die Interpretation der Sequenz zusammengefasst wird, lässt sich die Nutzung der folgenden fünf verschiedenen Wissensressourcen durch metasprachliche Reflexionen rekonstruieren:

- (1) Nutzung des eigenen linguistischen Vorwissens (Z. 01);
- (2) Erörterung von Aussprachevarianten (Z. 07, 09);
- (3) Fokussierung der ähnlichen Schreibung zur Identifikation im Lexikon (Z. 23);
- (4) Metasprachliche Erörterung orthografischer Varianten als mögliche Erklärung für Differenzen (Z. 30);
- (5) Nutzung des Kontextes, um Semantisierungen zu überprüfen (Z. 34/35).

Die gesamte Sequenz dominiert eine fast sklavisch erscheinende Orientierung am Wörterbuch. Die beobachteten SuS halten daran als mögliche Ressource fast bis zum Schluss fest. Dies ist insofern verständlich, als dass keine weiteren Ressourcen vorhanden zu sein scheinen. Andererseits erscheint hier ein nötiges Trainieren sinnvoll: Da auch der textuelle Kontext monosemiert, könnten die SuS also zunächst von den verstandenen Wörtern ausgehen und sich den groben Sinn des Textes erschließen. Dieses Verstehen würde einen sinnstiftenden Rahmen für die folgenden Übersetzungen der unverstandenen Lexik liefern. Die Frage von Paula in Z. 01/02 orientiert aber genau in die entgegengesetzte

Richtung, indem zu Beginn die Wörter fokussiert werden sollen, die unverständlich sind.

Am Beispiel sind die folgenden drei Aspekte deutlich geworden: (1) Die SuS nutzen zur Erschließung fünf unterschiedliche Wissensressourcen. Obschon sie damit in Bezug auf ein Wort nicht erfolgreich sind, zeigt die Sequenz, wie sowohl die Abwesenheit der LuL als auch der Wille, die Aufgabe zu lösen, die SuS zu kreativen Lösungen herausfordert. Ich vermute, dass in möglichen lehrerzentrierten Sequenzen spätestens nach dem zweiten Versuch die korrekte Übersetzung vorgegeben worden wäre. Gleichwohl kann die Sequenz in Beispiel 3 eine frustrierende Erfahrung für die SuS bedeutet haben, was die entsprechende Äußerung in Z. 03 andeutet. Damit wurde u.U. das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten nicht gestärkt. (2) Lexikalisch-semantisches Wissen, wie es in der Lexikerschließung resp. Übersetzung von den SuS geübt wird, bildet einen zentralen fremdsprachlichen Kompetenzbereich. Dieser stellt die SuS in der selbständigen Bearbeitung vor große Herausforderungen. (3) Die Arbeit mit nicht-didaktisierten literarischen Texten, die aufgrund geringer Lehrwerke nötig erscheint, stellt aufgrund der hohen Variantendichte besondere Anforderungen. Es zeigt sich eine mindestens zweifach begründete Variation: Erstens orientieren sich einige Autor*innen dominant an einer lokalen Aussprachennorm, die partiell sehr kleinräumige Gültigkeit besitzt. Zweitens folgen sie in der Schreibung in der Regel keinen standardisierten orthografischen Prinzipien. Es zeigen sich vielfach eher idiolektale Varianten, die auf heterogenen Prinzipien und Regeln basieren.³

5. Zusammenfassung und Diskussion

Als theoretische Rahmung verknüpft der vorliegende Beitrag die soziolinguistische Theorie der *small languages in new circumstances* mit fremdsprachdidaktischen Ansätzen zum kooperativen Lernen. Die Etablierung von Niederdeutsch als Unterrichtsfach wird als grenzüberschreitender Prozess einer sich wandelnden Zentrum-Peripherie-Dynamik konzeptualisiert. Ausgehend von dieser Konzeptualisierung begreift der Beitrag SuS als *new speakers* und als soziale Akteure dieser Dynamik, die in ihren Praktiken erfasst werden sollen. Als typische lernunterstützende Praktiken von Peer-Interaktionen im Fremdsprachenlernen gelten insbesondere die drei interaktiven Lehr-Lern-Aktivitäten

3 So kann z.B. allein das Phänomen Vokallänge entweder durch Vokaldopplung, oder durch nachvokalisches *e*, oder durch nachvokalisches *h* oder andere kreative Varianten realisiert werden.

(1) korrekatives Feedback, (2) humorige Sprachspiele und Wiederholungen sowie (3) metasprachliche Reflexionen. Diese wurden in der Analyse authentischer Daten aus kooperativen Sequenzen von drei Unterrichtseinheiten des Niederdeutschunterrichts fokussiert. Als Ergebnis lassen sich die drei Teilfragen und die zentrale Untersuchungsfrage wie folgt beantworten:

1. Welche Lehr-Lern-Aktivitäten im Sinne von *learnables/teachables* zeigen die SuS, um die ihnen gestellten Aufgaben kooperativ zu bearbeiten und sich ggf. im gemeinsamen Lernen zu unterstützen?

Um die lehrerseitig gestellten Aufgaben kooperativ zu lösen, aber auch, um lehrerseitig ungefragte Lehr-Lern-Gegenstände – quasi nebenbei – zu etablieren, nutzen die beobachteten SuS verschiedene Ressourcen. Das korrektive Feedback, das sequenziell vierschrittig realisiert wurde, bildet hierbei ein zentrales interaktives Muster. Dieses ist auch für Lehrer-Schüler-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht typisch. Das heißt, dass die SuS auch in peer-organisierten Gruppenaktivitäten Praktiken aus dem traditionellen Fremdsprachenunterricht nutzen. Darüber hinaus unterbreiten die SuS sich unterschiedliche Erkläraktivitäten, die verschiedene Verstehenstypen adressieren können. Die Sprachspiele in den Beispielen illustrierten nicht nur die peer-typische Orientierung auf Unterhaltung, sondern erproben zugleich die Grenzen sprachlicher Möglichkeiten und sprachlichen Wissens. Innerhalb von Übersetzungsaktivitäten zeigen die beobachteten SuS ein breites Reservoir metasprachlicher und metakognitiver Aktivitäten. Durch die Abwesenheit einer ggf. helfenden Lehrperson sind sie quasi gezwungen, dieses Wissen in Anschlag zu bringen. Wenn diese Befunde auf die eingangs entfaltenen lernunterstützenden Aktivitäten aus dem Forschungsstand rückbezogen werden (vgl. Abschn. 2.2), zeigt sich, dass die SuS auch im kooperativ orientierten Niederdeutschunterricht zentrale lernförderliche Lehr-Lern-Aktivitäten einsetzen.

2. Konzeptualisieren die SuS den Niederdeutschunterricht als Fremdsprachenunterricht, wie er intendiert ist?

Die Beispiele zeigen, dass die SuS in den Gruppenaktivitäten zwar Spaß haben, aber von einer reinen Spaßorientierung keine Rede sein kann. Vielmehr entsprechen die linguistischen Phänomene Orthophonie, Orthografie und Lexik, die sie durch ihre gemeinsame Fokussierung interaktiv zu Lehr-Lern-Gegenständen etabliert haben, sowohl zentralen Kompetenzbereichen des CEFR (2001) als auch des Rahmenplanes Niederdeutsch (2017). Die SuS demonstrieren ferner in den beobachteten Aktivitäten dominant eine normative Orientierung. Diese Normen manifestieren sie sowohl in fremdinitiierten korrektiven

Feedbacks als auch in selbstinitiierten Bitten um Hilfe. Die für den schulischen Sprachunterricht konstitutive Differenzierung in *richtig* und *falsch* bildet für die SuS einen relevanten Orientierungs- und Bewertungsrahmen.

3. Welche besonderen Herausforderungen erwachsen für die lernenden SuS daraus, dass die Zielsprache eine nicht-standardisierte Regionalsprache darstellt?

In Punkt eins wurde bereits die normative Orientierung der SuS gezeigt. Dafür bedarf es verbindlicher Grundlagen. Niederdeutsch teilt wie andere *small languages* auch Tendenzen einer *superdiversity*, die in der zentrumsbezogenen Perspektive leicht übersehen wird:

[L]inguistic minority sites have often been imagined as [L]inguistically politically and culturally homogeneous; [...] Discourses of homogeneity are also traditional constructs within small language communities themselves, enabling members to pursue particular rights and economic benefits. (Pietikäinen et al. 2016, 195).

Da es regional gültige oder gar kodifizierte Standards für die Regionalsprache Niederdeutsch bisher nicht gibt und auch ihre Notwendigkeit partiell ambivalent bewertet wird, wie die Aufsätze des vorliegenden Sammelbandes verdeutlichen, erwächst hier eine für die SuS problematische Diskrepanz. So problematisieren standardisierungskritisch orientierte soziolinguistische Studien, dass standardorientierte Korpusplanungen puristisch einer monolingualen Norm, im Silversteinschen Sinne eines „monoglot standard“, folgen und konstitutive Merkmale der *small languages*, wie z.B. Binnendifferenzierung und Lehnwörter aus der „big language“, negieren (vgl. Pietikäinen et al. 2016, 25). Eine angewandte soziolinguistische Forschung, die in didaktischer Hinsicht relevante Einsichten liefern will, sollte aber diese didaktischen Bedürfnisse nach Variantenreduktion berücksichtigen. Daraus ergibt sich die Frage, wer als schulisch relevante Normautoritäten welche Varianten auf welcher Grundlage zu verbindlichen Normen erklären und somit kodifizierende Korpusplanung betreiben kann. Im vorliegenden Sammelband wird die Frage in Bezug auf Niederdeutsch je nach Perspektive unterschiedlich beantwortet: Einerseits empfehlen die überwiegenden Soziolinguist*innen und Dialektolog*innen für eine mögliche Korpusplanung zur Etablierung einer Lehr- und Lernsprache Niederdeutsch die Orientierung an der rezenten Sprachwirklichkeit mit deutlich erkennbaren Konvergenzen zum Standarddeutschen (vgl. z.B. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Andererseits wird seitens vieler Fachdidaktiker*innen die Auffassung vertreten, dass man sich dabei auch an archaisierenden Formen, die den Status als Fremdsprache und die Advergenz zum Standarddeutschen

verdeutlichen, orientieren müsse (vgl. Langhanke 2013; Arendt/Langhanke i.d.B.). Bisher existieren beide Diskursstränge nahezu unberührt nebeneinander, obgleich eine wechselseitige Diskussion dringend geboten erscheint. Dies ist umso mehr der Fall, als immer mehr SuS Niederdeutsch als Fremdsprache wählen und Antworten auf ihre Fragen erhoffen. So wurden laut interner Auskunft der Niederdeutschbeauftragten des Landes Mecklenburg-Vorpommern am IQ M-V im Schuljahr 2020/21 mehr als 2000 SuS in Niederdeutsch unterrichtet.

Eine Lösung ist indes nicht leicht, da es sich auch um eine für *new speakers* typische ambivalente Situation handelt: Einerseits erscheint eine gewisse Standardisierung didaktisch notwendig: Die Regelungen einer einheitlichen Orthografie erleichtern die Arbeit mit Wörterbüchern. Aussprachenormen können vom Status einer defacto-Norm zu verbindlichen Empfehlungen gewandelt werden und eine Variantenreduktion minimiert den lexikalischen Lernaufwand der SuS. Andererseits verringert eine überregional orientierte Homogenisierung tendenziell die Akzeptanz, die die Lerner*innen außerhalb des geschützten Lernortes Schule haben. Die sprachliche Wirklichkeit sieht bisher eine lokal binnendifferenzierte Heterogenität an Varianten und eben keinen überregionalen Standard vor. Die Kleinräumigkeit der Formen gilt manchen *native speakers* sogar als konstitutives Bestimmungsstück der Sprache.⁴

4. Eignen sich also kooperative Vermittlungsformen auch für den Unterricht gefährdeter, nicht-standardisierte Sprachen wie der Regionalsprache Niederdeutsch?

Die empirische Studie hat gezeigt, dass die SuS den Unterricht der Regionalsprache Niederdeutsch als fremdsprachlich orientierten Unterricht herstellen. Dabei werden sie auch vor sprachspezifische Herausforderungen gestellt, die unmittelbar aus der soziolinguistisch typischen Situation von *small languages* mit geringer Standardisierung und fehlenden Kodifizierungen erwachsen. Um diese Herausforderungen zu bearbeiten, bringen die SuS nicht nur multiple

4 Wenn jemand die ortsübliche Form nicht gebraucht, spricht er eben nicht anderes Niederdeutsch, sondern in der Regel falsches Niederdeutsch. So stoßen z.B. die orthografischen Empfehlungen, die die Nutzung alternativer Grapheme wie z.B. /å/, wie sie in den skandinavischen Sprachen bekannt sind, trotz phonetischer Entsprechung bei vielen Sprecher*innen auf Ablehnung bzw. Skepsis. Zu normativen Sprachkonzepten unter *new* und *native speakers* vgl. auch Arendt (2021).

Wissensressourcen und Erkläraktivitäten ein, sondern nutzten auch die L1 Standarddeutsch als sprachstrukturell ähnliche Sprache, um sprachliche Brücken zu bauen. Die Heterogenität der Lerner*innengruppe erweist sich hier – wie auch im Kontext der Inklusion immer wieder betont – als wichtiger Pluspunkt im kooperativen Arbeiten. Darüber hinaus spricht in der Altersgruppe in und nach der Pubertät vieles für eine Nutzung von Peer-Ressourcen, da Peers so in ihrer Vorbildfunktion in den Unterricht eingebunden werden können. Die Beispiele zeigen dominant engagierte SuS, die aufmerksam dem Unterricht folgen und Verantwortung für die ihnen gestellten Aufgaben übernehmen. Insofern spricht aus meiner Sicht vieles für eine konsequente Einbindung kooperativer Arbeitsformen auch – und gerade – in den Niederdeutschenunterricht bzw. in die Vermittlung gefährdeter Sprachen mit einer ähnlichen soziolinguistischen Ausgangssituation.

Selbstverständlich bilden die vorliegenden Analysen nur erste Einblicke in kooperative Lehr-Lern-Praktiken im gymnasialen Niederdeutschenunterricht. Weiter zu erforschen ist u.a. die Eignung für unterschiedliche Wissensbereiche (Grammatik, Orthophonie etc.). Wie die Beispiele zeigen, können die SuS gut phonetische, orthografische und morphologische Strukturen bearbeiten, scheiterten aber an der gemeinsamen Lexikerschließung. Unterschiedliche Schreibungen stellen die SuS vor scheinbar unüberwindliche Herausforderungen. Orthografische Standardisierungen (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; Langhanke 2013) in schulrelevanten Texten würden kooperatives Arbeiten mit dem Wörterbuch deutlich vereinfachen und stellen somit einen wichtigen Schritt zur Etablierung von Niederdeutsch als Unterrichtsfach dar. Des Weiteren sollte in diesem Zusammenhang die Arbeit mit digitalen Werkzeugen (vgl. Stern/Arendt i.d.B.), wie z.B. *padlet*, erprobt werden, die insbesondere kooperatives aber auch kollaboratives Arbeiten unterstützen können. Mit geeigneten Mitteln ließe sich so m.E. auch der hohe interne Organisationsaufwand minimieren. Auch unterhaltende Aspekte, die sowohl motivational als auch kognitiv wichtig sind, ließen sich durch geeignete digitale Unterstützung – etwa dem Gamification-Ansatz folgend – für kooperatives Arbeiten einsetzen.

Der Beitrag zeigt, wie soziolinguistische und didaktische Aspekte ineinandergreifen und wie zentrums-bezogene Vermittlungs- und Bewertungstechniken sprachliche Voraussetzungen einfordern können. Eine homogene standardisierte Sprache ist nicht per se ein Merkmal zentralisierter Aspekte, sondern systematischer Teil einer ganzen „Maschinerie“ zentrumsbezogener Praktiken, die die Institution Schule erst etabliert. Das heißt, in soziolinguistischer Perspektive den Anspruch auf eine zentralisierte Position zu erheben, geht mit Anforderungen an die Sprache einher, wie sie typischer Weise in dieser

Position gestellt werden. Eine schulisch vermittelte Fremdsprache ist eben in der Regel standardisiert und relativ homogen und nicht lokal differenziert und ohne Kodifizierung. Andererseits aber können auch die oben genannten typischen Merkmale der *small languages* im Sinne einer „center-periphery-dynamic“ zentrumsbezogene Zustände und bisher gültige Rahmenbedingungen ändern. Das wäre insofern der Fall, als dass sprachliche Heterogenität, wie sie für viele kleine Sprachen typisch ist, als sprachliche Normalität angesehen und auch in den Unterricht von „big languages“ integriert würde.

Bei aller Euphorie gilt natürlich, dass mit der Schule nur ein kleiner, wenn auch wichtiger Raum von sogen. „new speech communities“ (Hornsby/Vigers 2018, 428) erfasst wurde und sie außerhalb dessen anderen Herausforderungen begegnen können (vgl. Hornsby/Vigers 2018, 428). Gleichwohl denke ich, dass auch innerhalb der Schule durch einen peer-fokussierten Umgang mit der gefährdeten Sprache bzw. Regionalsprache, wie er hier beschrieben wurde, die Varietät leichter in das Repertoire der SuS auch außerhalb der Schule integriert werden kann als bei einer einseitig lehrerzentrierten Vermittlung. Indem die SuS mit der L2 Spaß, Unterhaltung und Kooperation erleben, können sie diese Erfahrungen auch außerschulisch assoziieren und in ihre Spracheinstellungen (Arendt 2017; Arendt 2021) integrieren. Gemeinsam mit dem Erleben witziger Peer-Interaktionen in der betreffenden Sprache bildet Ersteres vielleicht einen der Bausteine, mit der eine außerschulische Verwendung der betreffenden Sprache angeregt und gefördert werden kann. Studien zum Sprachgebrauch zeigen, dass neben aller Kompetenz die Sprache besonders intensiv genutzt wird, mit der bereits positive Erfahrungen gemacht wurden. Für die Lerner*innen sind immer auch die anderen *new speakers* Interaktionspartner, die derartige Erfahrungen ermöglichen können. Dass und wie diese sich untereinander im Spracherwerb und -gebrauch unterstützen können, sollte der vorliegende Beitrag am Beispiel des schulischen Niederdeutschunterrichts zeigen. Abschließend lässt sich also die aufgeworfene Frage eindeutig bejahen: *New speakers* können und sollten sich auch untereinander wechselseitig LuL sein.

Literatur

- Arendt, Birte (2009): „Krankgepflegt? Was Sprachpolitik bewirken kann.“ In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1, 38–60.
- Arendt, Birte (2014): „Language Ideology of the European Union under a Critical Perspective – on the Example of the Regional Language Low German.“ In: Koll-Stobbe, Amei/Knospe, Sebastian (Hgg.): *Language Contact Around the Globe. Proceedings of the LCTG3 Conference*. Frankfurt/M., 299–318.

- Arendt, Birte et al. (Hgg.) (2017): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern*. Frankfurt/M.
- Arendt, Birte (2017): „Niederdeutsch als Studienfach – Formen, Entwicklungen und studentische Motivationen am Beispiel der Universität Greifswald.“ In: Arendt, Birte et al. (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern*. Frankfurt/M., 279–308.
- Arendt, Birte (2019): „Discourse acquisition in peer talk – The case of argumentation among kindergartners.“ In: *Learning, Culture and Social Interaction* 23, Art. 100341.
- Arendt, Birte (2020): „Sprachkritik und Sprach(en)politik.“ In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hgg.): *Handbuch Sprachkritik*. Berlin, 319–325.
- Arendt, Birte (2021): „A Long-Lasting CofP of New and Native Speakers – Practices, Identities of Belonging and Motives for Participation.“ In: *Languages* 6: 30. <https://doi.org/10.3390/languages6010030> (Stand 07.03.2021).
- Cathcart-Strong, Ruth (1986): „Input Generation by Young Second Language Learners.“ In: *TESOL QUARTERLY*, 20 (3), 515–530.
- CEFR (2001): „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment“. In: <https://rm.coe.int/1680459f97> (Stand: 24.03.2021).
- Cekaite, Asta/Aronsson, Karin (2014): „Language play, peer group improvisations, an L2 learning.“ In: Cekaite, Asta et al. (Hgg.): *Children’s Peer Talk*. Cambridge, 194–213.
- Cenoz, Jasone (2009): *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol.
- Coronel-Molina, Serafin M./McCarty, Teresa L. (2011): „Language curriculum design and evaluation for endangered languages.“ In: Austin, Peter K./Salabank, Julia (Hgg.): *The Cambridge handbook Endangered languages*. Cambridge, 354–370.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Dunmore, Stuart S. (2016): „Immersion Education Outcomes and the Gaelic Community: Identities and language Ideologies among Gaelic Medium-Educated Adults in Scotland.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38 (8), 1–16.
- Evaldsson, Ann-Carita/Sahlström, Fritjof (2014): „Metasociolinguistic stance taking and the appropriation of bilingual identities in everyday peer language practices.“ In: Cekaite, Asta et al. (Hgg.): *Children’s Peer Talk*. Cambridge, 149–168.
- Fink, Anne (2017): „Die Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Niederdeutsch in der Schule“ – eine exemplarische Studie zum Niederdeutschangebot in

- den Schulen Greifswalds.“ In: Arendt, Birte et al. (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin, 251–278.
- Fishman, Joshua (1991): *Reversing language shift*. Clevedon.
- Grenoble, Lenore A. (2011): „Language ecology and endangerment.“ In: Austin, Peter K./Sallabank, Julia (Hgg.): *The Cambridge handbook Endangered languages*. Cambridge, 27–44.
- Herrmann-Winter, Renate (2006): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche*. Unter Mitwirkung von Ulf-Herrmann Bader und Martin Hansen. Rostock.
- Hoffmann, Cordula (2010): *Kooperatives Lernen – kooperativer Unterricht*. Mühlheim.
- Hornsby, Michael (2015): „The „new“ and „traditional“ speaker dichotomy: bridging the gap.“ In: *International Journal of the Sociology of Language* 231, 107–125.
- Hornsby, Michael/Vigers, Dick (2018): „‘New’ speakers in the heartlands: struggles for speaker legitimacy in Wales.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(5), 419–430.
- Jaffe, Alexandra (2015): „Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories.“ In: *International Journal of the Sociology of Language* 231, 21–44.
- Jakonen, Teppo/Morton, Tom (2015): „Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom.“ In: *Applied Linguistics* 36, 73–94.
- Kellner, Birgit (2005): „Wieviel Standard benötigt das Niederdeutsche? Überlegungen zur Kodifizierung und Normierung einer „weniger gebrauchten Sprache“. In: *Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 112 (1), 17–27.
- Kiphard, Ernst (2004): „Lachen, Humor und Clownerie in Pädagogik und Therapie.“ In: Kuntz, Stephan/Voglsinger, Josef (Hgg.): *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Dortmund, 59–66.
- Kunitz, Silvia (2018): „Collaborative Attention Work on Gender Agreement in Italian as a Foreign Language.“ In: *The Modern Language Journal* 102, 64–81.
- Kuntz, Stephan/Voglsinger, Josef (Hgg.) (2004): *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Dortmund.
- Langhanke, Robert (2013): „Zweit- und Lerner Sprache Niederdeutsch – Aufgaben und Perspektiven einer renovatio linguae saxonicae.“ In: Zybatow, Tatjana/Harendarski, Ulf (Hgg.): *Sprechen, Denken und Empfinden*. Berlin, 297–312.

- MacQuarrie, Sarah/Lyon, Fiona (2018): „Defying expectations: valuing the engagement and participation of practitioners with research. Insights from minority language education in Scotland.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(7), 617–628.
- Lyon, Fiona (2015): *Seeking Teachers' Views Regarding Literacy Resources in Gaelic Medium Education. Final Report*. Soillse Research Network.
- Majlesi, Ali R./Broth, Mathias (2012): „Emergent learnables in second language classroom interaction.“ In: *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 193–207.
- McCarty, Teresa L. (2018): „Comparing ‘new speakerhood’: context, positionality, and power in the new sociolinguistic order.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5), 470–474.
- Menke, Hubertus (2005): „Niederdeutsch – die andere deutsche Sprache?“ In: Arendt, Birte/Lippmann, Enrico (Hgg.): *Die Konstanz des Wandels im Niederdeutschen*. Hamburg, 169–190.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen.
- O'Rourke, Bernadette/Ramalloe, Fernando (2013): „Competing ideologies of linguistic authority amongst *new speaker* in contemporary Galicia.“ In: *Language in Society* 42, 287–305.
- O'Rourke, Bernadette (2018): „Just use it! Linguistic conversion and identities of resistance amongst Galician *new speaker*.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5), 407– 418.
- Pietikäinen, Sari (2013): „Heteroglossic authenticities in Sámi heritage tourism.“ In: Pietikäinen, Sari/Kelly-Holmes, Helen (Hgg.): *Multilingualism and the periphery*, Oxford, 77–94.
- Pietikäinen, Sari (2015): „Multilingual dynamics in Sámi land: Rhizomatic discourses on changing language.“ In: *International Journal of Bilingualism* 19, 205–225.
- Pietikäinen, Sari et al. (2016): *Sociolinguistics from the Periphery. Small languages in New Circumstances*. Cambridge.
- Piontkowski, Anne (2012): „Sprachpolitik im Bereich der Bildung am Beispiel der Regionalsprache Niederdeutsch in Mecklenburg-Vorpommern.“ Universität Greifswald (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit).
- Puigdevall, Maite et al. (2018). „‘I’ll be one of them’: linguistic mudes and *new speakers* in three minority language contexts.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(5), 445–457.

- Rahmenplan Niederdeutsch* (2017): Rahmenplan für das Fach Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II. Hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern.
- Reuter, Hannah (2017): „Niederdeutschunterricht an der Volkshochschule – Kaffeeklotsersatz oder Spracherwerbskonzept mit Zukunft?“ In: Arendt, Birte et al. (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern*. Frankfurt/M., 309–328.
- Selting, Margret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).“ In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 353–402.
- Silverstein, Michael (1987): *Monoglot 'standard' in America. Working Papers and Proceedings of the Center for Psychosocial Studies* 13. Chicago.
- Slavin, Robert E. (1994): „Student-Team-Achievement Divisions.“ In: Sharan, Shlomo (Hg.): *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, 3–19.
- Stellmacher, Dieter (2000): *Niederdeutsche Sprache*. Berlin.
- Theodórsdóttir, Gudrun (2018): „L2 Teaching in the Wild. A Closer Look at Correction and Explanation Practices in Everyday L2 Interaction.“ In: *The Modern Language Journal* 102, 30–45.
- Verwaltungsvorschrift „Niederdeutsch in der Schule“ 2004. http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=48 (Stand: 24.03.2021).
- Wind Eskildsen, Søren/Majlesi, Ali Reza (2018): „Learnables and Teachables in Second Language Talk.“ In: *The Modern Language Journal* 102, 3–10.
- Wocken, Hans (2014): *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. 2. Aufl. Hamburg.

Anhang: Transkriptionskonventionen

Basierend auf Selting et al. (2009):

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

| | |
|-----|---|
| [] | Überlappungen und Simultansprechen[] |
| = | schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten |

Pausen

| | |
|------------------|---|
| (.) | Mikropause |
| (-), (--), (---) | kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.;; bis ca. 1 Sek. |

- (2.0) geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
 (2.85) gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

- und=äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
 ;, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer
 äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
 ‚ Abbruch durch Glottalverschluss

Lachen

- so(h)o Lachpartikeln beim Reden
 haha hehe silbisches Lachen
 ((lacht)) Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

- hm, ja, nein einsilbige Signale
 nei=ein, nee=e zweisilbige Signale
 ’hm’hm mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

- akZENT Primär- bzw. Hauptakzent
 ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

- ? hoch steigend
 , mittel steigend
 - Gleichbleibend
 ; mittel fallend
 . tief fallend

Sonstige Konventionen

- ((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
 <<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
 <<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite
 () unverständliche Passage je nach Länge

| | |
|----------|----------------------------|
| (solche) | vermuteter Wortlaut |
| al(s)o | vermuteter Laut oder Silbe |
| (so/wo) | mögliche Alternativen |
| ((...)) | Auslassung im Transkript |

Ulrike Stern / Birte Arendt

(Greifswald)

Fremdsprachenlernen digital – neue Wege in der Niederdeutschdidaktik

Abstract: Digitisation is on everyone's lips, especially in educational research. On the one hand, multimedia offers and digital learning apps are euphorically celebrated and are almost regarded as a panacea for the production of learning successes. On the other hand, more and more voices are calling for „digital detoxification“ also for schools and advocate a more conservative teaching-learning model. It is clear that only the didactically meaningful use of digitally supported teaching-learning software can support learning processes, especially in foreign language acquisition. In order to determine this potential for teaching Low German, this article presents various offers based on different theoretical principles.

1. Einleitung

Digitalisierung ist in der Bildungsforschung in aller Munde. Einerseits werden multimediale Angebote und digitale Lern-Apps euphorisch gefeiert und nahezu als Allheilmittel zur Produktion von Lernerfolgen angesehen. Andererseits mehren sich Stimmen, die ‚digital detox‘ auch für Schulen fordern und ein eher konservatives Lehr-Lern-Modell favorisieren. Feststeht, dass nur der didaktisch fundierte Einsatz digital gestützter Lehr-Lern-Software Lernprozesse, insbesondere den Fremdspracherwerb, unterstützen kann. Um dieses Potenzial für die Niederdeutschvermittlung zu eruieren, stellt der vorliegende Beitrag zunächst grundlegende Rahmenbedingungen vor (Kap. 2), bevor im weiteren Verlauf niederdeutschspezifische Vermittlungsangebote vorrangig des *Kompetenzzentrums für Niederdeutschdidaktik* beleuchtet werden (Kap. 3). In einem abschließenden Resümee (Kap. 4) werden die bisherigen Erfahrungen zusammengefasst und ausgewählte Aspekte diskutiert.

2. Grundlegende Rahmenbedingungen

2.1 Soziolinguistische Rahmenbedingungen: Niederdeutsch im Unterricht

Mit dem Schuljahr 2017/2018 wurde in Mecklenburg-Vorpommern das Abiturfach Niederdeutsch eingeführt. Sechs Profilschulen ermöglichen den Spracherwerb und die Abiturprüfung als dritte Fremdsprache. Der Rahmenplan für die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe wurde von der Kultusministerkonferenz bewilligt (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Die Einrichtung der Profilschulen erfolgte auf Grundlage des Landesheimatprogramms „Meine Heimat – mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“ des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Einen weiteren Schwerpunkt des Programms bildet die Sprachförderung schon in den Kindertageseinrichtungen, dem Grundschulbereich (vgl. Spiekermann/Jürgens i.d.B.) und der Orientierungsstufe mit dem Ziel einer durchgehenden Spracherwerbsbiografie bis hin zur Oberstufe. Seit dem Schuljahr 2019/20 gilt gemäß den überarbeiteten Rahmenplänen für alle Fächer der Sekundarstufe I:

„Bildungs- und Erziehungsziel sowie Querschnittsaufgabe der Schule ist es, die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer natürlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt sowie die Pflege der niederdeutschen Sprache zu fördern. Weil Globalisierung, Wachstum und Fortschritt nicht mehr nur positiv besetzte Begriffe sind, ist es entscheidend, die verstärkten Beziehungen zur eigenen Region und zu deren Erbe in Landschaft, Kultur und Architektur mit den Werten von Demokratie sowie den Zielen der interkulturellen Bildung zu verbinden.“ (Rahmenplan Deutsch 2019, 7)

Ebenfalls als Teil der Umsetzung des Landesprogramms wurde 2017 das *Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik* (im Folgenden KND) an der Universität Greifswald gegründet. Damit installierte das Land Mecklenburg-Vorpommern erstmals eine partiell auch überregional agierende Institution für die Vermittlung der niederdeutschen Sprache in diesem Bundesland. Der Aufgabenbereich umfasst die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulstufen und von Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen. Forschung und Vermittlung bilden gleichermaßen Schwerpunkte in der Arbeit des KND, die neben der Vernetzung über Bundesland- und Institutionengrenzen hinweg eine Fachentwicklung auf dem Stand moderner Fremdsprachendidaktik zum Ziel hat.

2.2 Vermittlungsprinzip „Niederdeutsch als Fremdsprache“

Niederdeutsch gilt in Mecklenburg-Vorpommern als gefährdete Sprache. Dies ergibt sich aus der geringen Zahl der Sprecher*innen in diesem Bundesland und der geringen Zahl derer, die die Sprache über die eigene Nutzung hinaus auch aktiv weitergeben. So zeigte eine Umfrage des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) und des Instituts für niederdeutsche Sprache (INS) im Jahr 2016, dass in Mecklenburg-Vorpommern zwar 20,7 % der Befragten ihre Sprachkompetenz als sehr gut oder gut einschätzen (INS 2016, 15), die Verantwortung für die Weitergabe aber nicht länger im familiären Bereich gesehen wird. Auf die Frage, wo man mit Plattdeutsch in Berührung komme, antwortete die Mehrheit der Befragten aus Mecklenburg-Vorpommern, nämlich 72,3 %, mit „Medien“, worunter sowohl Radio und Fernsehen als auch Zeitungen und Bücher verstanden werden (INS 2016, 19). Dies legt den Schluss nahe, dass diejenigen, die die Sprache beherrschen, sich nicht auch zwangsläufig in der Position der Vermittler sehen, sondern vielmehr eine Konsumentenrolle einnehmen. Radio und Fernsehen können jedoch nur ein punktuelles Angebot vorhalten und arbeiten im Hinblick auf Themenauswahl und Sendezeiten größtenteils zielgruppenorientiert – also weniger für Lernende als für diejenigen, die die Sprache bereits beherrschen und die Angebote gezielt wahrnehmen.¹

Die Aufgabe der Förderung der Sprache wurde von den Befragten staatlichen Institutionen wie Schulen (63,8 % der Befragten im gesamten Erhebungsgebiet) und Kindertageseinrichtungen (28,4 % der Befragten im gesamten Erhebungsgebiet) zugewiesen (INS 2016, 35). Die Notwendigkeit dieser Förderung stand dabei außer Frage: Mehr als zwei Drittel gaben an, dass mehr für das Niederdeutsche getan werden solle (66,8 %). Der Anteil der Befürworter war in Mecklenburg-Vorpommern mit 84,5 % am höchsten (INS 2016, 35).

Die Verantwortung für die Sprachvermittlung in den Bereich der Bildungsinstitutionen zu verlagern, führt dazu, dass die Kinder frühestens mit dem KITA-Alter, oftmals erst mit dem Grundschulalter in den Spracherwerbsprozess eintreten und zu diesem Zeitpunkt keine oder kaum Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können. Die Sprache ist den Lernenden „fremd“ und muss somit mit den Mitteln und Notwendigkeiten einer Fremdsprache vermittelt werden (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.; Buchmann i.d.B.).

1 Das Potential dieser Medien für die Niederdeutschdidaktik kann an dieser Stelle nicht ausführlich beleuchtet werden. Sie könnten allerdings eine bedeutende Rolle dabei spielen, wenn es darum geht, den Lernenden authentische Sprechsituationen zu simulieren.

Für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb sind Interaktion, Motivation und Kontinuität wesentliche Bausteine. Methodenvielfalt und Varianz in den Lehrtechniken sollen zu einer Ausbildung von Kompetenzen wie Diskursfähigkeit, Lese- und Hörverstehen sowie Kompetenzen in Orthografie und Grammatik führen. Ziel ist die Handlungsfähigkeit in der Zielsprache mit einem hohen Grad an Automatisierung (vgl. Stork 2010, 65 und Legutke 2010, 71). Wesentlicher Bestandteil dafür ist der Wortschatzerwerb, im besten Fall im sogenannten „Sprachbad“ (vgl. Schulz i.d.B.). Besonders für den frühen Fremdspracherwerb gilt das Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ als Ideal. Solange aber die Sprecher*innen die Verantwortung für die Sprachvermittlung delegieren, solange die Orte für ein mögliches „Sprachbad“ zu institutionellen Einrichtungen und in die Medien verschoben werden, die wiederum der Sprache nur ein Inseldasein bieten können, muss dieses „Sprachbad“ als Illusion gelten und es müssen andere Lehr-Lern-Methoden in den Mittelpunkt rücken.

Als besondere Schwierigkeit bei der Vermittlung der Regionalsprache Niederdeutsch muss in der derzeitigen Situation in Mecklenburg-Vorpommern sowohl ein Mangel an Lehrkräften und Unterrichtsangeboten konstatiert werden als auch eine fehlende Standardisierung, wie sie in der Einleitung zu diesem Sammelband beschrieben und problematisiert wurde (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.). Laut Statistischem Amt Mecklenburg-Vorpommern arbeiteten im Schuljahr 2020/21 im Land 53 Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Niederdeutsch, der Hauptteil davon beschäftigt an Regionalen Schulen und Grundschulen (21 und 16), weitere 12 an Gymnasien (Statistischer Bericht 2021, 13).² Insgesamt waren jedoch 11.686 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen voll- bzw. teilzeitbeschäftigt (Statistischer Bericht 2021, 12).³

Für die Erwachsenenbildung ergab eine Internetrecherche im Dezember 2018, dass die acht Volkshochschulen mit 22 Standorten im Land im Programm für das erste Trimester 2019 nur an sieben Standorten ein Angebot zum Spracherwerb Niederdeutsch vorhalten. Ein ähnliches Bild zeigen auch die Untersuchungen von Hannah Reuter zwischen 2010 und 2014 (vgl. Reuter 2017; Reuter i.d.B.). Allerdings zeigt sich eine leichte Zunahme der Angebote im Vergleich zum Jahr 2018. Als Grund dafür kann eine steigende Nachfrage im Zuge der Verankerung der niederdeutschen Sprache als Abiturfach angenommen werden. Inwieweit sich diese Entwicklung auch im Hinblick auf die Anzahl der Lehrkräfte niederschlagen wird, bleibt abzuwarten.

2 Stichtag 28.08.2020.

3 Stichtag 28.08.2020.

Es zeigt sich also ein nur sehr punktuell bestehendes Angebot für den Spracherwerb mit traditionellen Methoden. Als Ergänzung und Alternative zu den konventionellen Spracherwerbsangeboten ist daher auch bei der Regionalsprache Niederdeutsch das E-Learning in den Fokus gerückt. Damit ist ein breiter, auch heterogen strukturierter Adressat*innenkreis ansprechbar: Digital gestützte Sprachvermittlungsressourcen ermöglichen nicht nur den Schüler*innen einen einfachen Zugang zu sprachlichen Lernmöglichkeiten, sondern auch den Lehrer*innen in den verschiedenen Stufen ihrer Ausbildung sowie den Fachkräften. Darüber hinaus konzipiert das KND die Sprachlernangebote als *Open educational Resource* (Deimann 2018), das heißt als offenes Angebot für alle Sprachlernwilligen. Dieser Schritt eines egalitär und partizipativ orientierten Angebotes folgt der Überlegung, dass die Schüler*innen auch im Alltag Interaktionspartner*innen benötigen, mit denen sie Niederdeutsch nutzen können. Darüber hinaus wünschen sich zahlreiche Eltern entsprechende Möglichkeiten, um ihre Kinder im Spracherwerb unterstützen zu können.

Neben den hier darzustellenden Angeboten des KND beschreiten auch das Länderzentrum Niederdeutsch Bremen (LZN) und die beiden Zentren für Niederdeutsch in Schleswig und Holstein diesen Weg.

2.3 Digitalisierung in Bildungsprozessen

Digitalisierung kann als Teil von E- bzw. blended Learning-Angeboten auch das formelle wie informelle Lehren und Lernen von Fremd- und Minderheitensprachen unterstützen. Durch den Einsatz technischer Medien werden zahlreiche lernförderliche Prozesse, wie Kooperation und Kollaboration sowie Individualisierung (Black 2008; Caruso/Hofmann 2018; Gee 2003, 2013; Evans 2009, Rösler 2010, Irion/Scheiter 2018, Stieler-Hunt/Jones 2019) angeregt. Dies ist insbesondere für heterogene Lerner*innengruppen relevant, wie sie für *new speakers* von Regional- und Minderheitensprachen wie das Niederdeutsche typisch sind (Hornsby 2015; Jaffe 2015; Arendt i.d.B.). Darüber hinaus hat sich in Anlehnung an das bildungssprachlich orientierte *literacy*-Konzept in der Computer mediated Communication (CMC)-Forschung die digitale *new* bzw. *media literacy* (Caruso/Hofmann 2018, 68; Knobel/Lankshear 2015) etabliert. Dazu gehört ein komplexes Set sprachlicher Praktiken wie u.a. *blogging*, *tweeting*, *digital remixing*.⁴ Wir gehen davon aus, dass die Integration derartiger Praktiken in die schulische Sprachvermittlung nicht nur für die Ausbildung

4 Knobel/Lankshear (2015, 160) kommen in ihrer Metanalyse zahlreicher Studien zu *digital media* und *literacy* zu dem Schluss, dass Kinder und Jugendliche während

digitaler Kommunikationskompetenzen notwendig ist, sondern insbesondere für die Vermittlung und den Erwerb von Niederdeutsch aus den folgenden drei Gründen unabdingbar ist.

Erstens können nur so typische Praktiken der CMC im Unterricht diskutiert und – in der betreffenden Regional- bzw. Minderheitensprache (im Folgenden RML) – durch die Schüler*innen erworben werden, um somit sukzessive *media literacy* zu entwickeln. Entsprechende Kenntnisse typischer kommunikativer Praktiken und der konstitutiven sprachlichen Mittel in den RML sind nicht zuletzt zur angemessenen Interaktion in möglichen Communities of practice (im Folgenden CofP) im Sinne von Online-Communities nötig. Wenngleich gruppeninterne Sozialisationsprozesse erfolgen (Graham 2015), wird der nicht immer leichte Übergang für die *new speakers* aus dem Unterricht (vgl. Hornsby/Vigers 2018, 428) in die digitale Realität über entsprechende Kompetenzen erleichtert und in einem zweiten Schritt der Spracherhalt unterstützt, indem neue, relativ stabile digitale CofP entstehen können.

Zweitens bieten typische CMC-basierte Praktiken, wie Spielen (*gaming*) (Steinkuehler/King 2009) oder spezifisches Texten (*texting*), kreative Sprachspiele etc. zahlreiche Möglichkeiten, die individuellen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Lerner*innen zu verbessern, wenn sie als Teil einer *new literacy* angesehen werden.⁵ So kommen Waldron/Kemp/Wood (2015, 191) zu dem Schluss:

„Texting could prove to be a useful tool for encouraging creativity and playfulness with language, especially in the learning of phonetics. Lessons could also be developed to ensure that certain language rules are only specific to textese, and this could in turn improve metacognition about language and perhaps even reduce some problems with spelling or morphology that can persist into adulthood.“

Drittens gliedert sich die Vermittlung von Niederdeutsch insbesondere als schulischem Unterrichtsfach (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.) in allgemeine schulische Rahmenbedingungen ein, die eine Digitalisierung von Lehr-Lern-Prozessen propagieren. Entsprechende Strategien und Empfehlungen finden sich etwa der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) oder im

ihrer Onlineaktivitäten außerhalb der Schule mehr über *literacy* – insbesondere auf Englisch – lernen als in der Schule.

- 5 Das digitale Praktizieren zeichnet sich nach Knobel/Lankshear (2015, 152) zugleich durch ethische Spezifika, wie hochgradige Interaktivität, Offenheit für Feedback, das Teilen von Ressourcen und den Willen zur Kollaboration und das Anbieten von Hilfe aus.

„DigitalPakt Schule 2019–2024“. Dabei wird wiederholt betont, dass digitale Medien analoge Vermittlungsverfahren nicht ersetzen, sondern sich vielmehr komplexe Kommunikations- und damit auch Lehr- und Lern-Prozesse verändern:

„Digitale Medien, Werkzeuge und Kommunikationsplattformen verändern nicht nur Kommunikations- und Arbeitsabläufe, sondern erlauben auch neue schöpferische Prozesse und damit neue mediale Wirklichkeiten.“ (KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ 2017, 9)

Dazu gehören u.a. vermehrte Kollaborationsmöglichkeiten und die Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen (Ludwig/Van de Poel 2017). Gleichwohl wird die Einbindung digital gestützter Lehr-Lern-Angebote in den Sprachunterricht auch kontrovers diskutiert und muss empirisch untersucht werden (vgl. Leimeister/David 2019; Beißwenger/Knopp 2019; Kupetz 2005).

Aus den dargestellten Rahmenbedingungen und Anforderungen lassen sich als Auswahl die folgenden fünf offenen Fragen ableiten:

1. Welche etablierten Lern-Apps eignen sich für die Vermittlung von RML und hier insbesondere Niederdeutsch?
2. Welche informellen Lehr-Lern-Prozesse lassen sich aus der digitalen Kommunikation in/über RML ableiten?
3. Welche Erwerbsmechanismen und -effekte lassen sich aus der digitalen Kommunikation beschreiben?
4. Welchen Beitrag kann Digitalisierung für die Vermittlung von RML und insbesondere Niederdeutsch leisten?
5. Welche Angebote eignen sich in welcher Form für die schulische und außerschulische (Fremd-)Sprachvermittlung?

Nicht alle Fragestellungen können in diesem Artikel beantwortet werden. Im Folgenden werden wir auf die vierte und fünfte Frage fokussieren und niederdeutschspezifische digitale Angebote mit dem Schwerpunkt Sprachvermittlung vorstellen, die das KND seit 2017 einsetzt. Im Mittelpunkt steht dabei das Projekt *ALWiNE*, die *Anki*-basierte Lernplattform zur **Wortschatzvermittlung** im Niederdeutscherwerb. Des Weiteren werden die Möglichkeiten der Onlineplattform *Quizlet*, ergänzt durch einen Überblick zu weiteren digitalen Angeboten zur Sprachvermittlung, vorgestellt, die auf der Basis des Gamification-Ansatzes aktuell eine Konjunktur erleben.⁶

6 Eine Analyse des Nutzungsverhaltens und Auswertung der Effekte auf den Niederdeutscherwerb muss Gegenstand einer anderen, umfassenden Arbeit sein.

3. Digitale Angebote zur Niederdeutschvermittlung am KND

Seit der Gründung des KND 2017 besteht dessen vordringliche Aufgabe in der Entwicklung von Lehr- und Lern-Angeboten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Um diese auf die diversen Zielgruppen zuzuschneiden und in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern möglichst trans-lokal anzubieten, eignen sich digitale Angebote nicht nur, sondern sind elementar. Dieses Potenzial soll im Folgenden anhand von vier unterschiedlichen Ansätzen und Lehrbereichen exemplarisch dargestellt werden, wobei der Fokus auf *ALWiNE* liegen soll, dem ersten Projekt dieser Art, das das KND entwickelt hat.

3.1 *ALWiNE* – die erste Vokabellernsoftware für Niederdeutsch

Beim Lernen ohne (Gesprächs-)Partner spielen vor allem Sprachlernprogramme und -apps eine große Rolle. Eine große Bandbreite an Angeboten wie *Babel*, *Rosetta Stone* oder *Duolingo* erleichtern den Spracherwerb mit vorstrukturiertem Wortschatz und audiovisuellen Anreizen. Die Beliebtheit von solchen Lernhilfen liegt begründet in schnellen Erfolgserlebnissen, einer hohen Lerner*innenautonomie und in der enormen Flexibilität und Effizienz im Hinblick auf Reichweite und Kosten. Bisher beinhaltet das Angebot dieser Sprachlernprogramme aber nur Standardsprachen, keine oder kaum Regional- oder Minderheitensprachen. Das KND entwickelte daher das Projekt *ALWiNE*, um einen personenunabhängigen Wortschatzerwerb speziell der niederdeutschen Sprache zu ermöglichen, und stellte es bei der feierlichen Eröffnung des KND im Oktober 2017 nach ca. fünfmonatiger Bearbeitungszeit erstmals der Öffentlichkeit vor. *ALWiNE* leistet eine Vorstrukturierung des Lernstoffs mit dem Schwerpunkt Wortschatzvermittlung nach dem Karteikartenprinzip. Die *Anki*-basierte Lernplattform zur Wortschatzvermittlung im Niederdeutsch-Erwerb stützt sich auf die Open-Source-Software *Anki*, entwickelt von Damien Elmes und erstmals veröffentlicht im Oktober 2006.⁷ Die Software ermöglicht selbstbestimmtes und nachhaltiges Lernen in überschaubaren Einheiten, da die Menge der zu lernenden Vokabeln pro Tag individuell anpassbar ist. Jede/r Nutzer*in kann ein eigenes Profil anlegen, sodass auch mehrere Familienmitglieder an einem PC lernen können. Über sogenannte Auswahlstapel können Vokabeln zielgerichtet zu bestimmten Themenbereichen gelernt werden, und die einzelnen Vokabeln werden über die reine Abfrage hinaus in Beziehung zueinander gesetzt. Bis Dezember 2021 meldeten sich 57 Privatpersonen und

7 Download unter <https://apps.ankiweb.net> (Stand: 06.04.2021).

eine Schulklasse beim KND zur Nutzung der Software für den Niederdeutsch-erwerb an. Eine Evaluation steht noch aus.

Ausschlaggebend für die Nutzung der Software *Anki* war der Wunsch, die Abhängigkeit von einer Internetplattform zu vermeiden und trotzdem ein kostenloses Angebot bereitzustellen, auf das schnell und von überall zugegriffen werden kann. *Anki* ist für die Betriebssysteme Windows, Mac OSX und Linux sowie Android und IOS verfügbar. Die Software beruht auf dem Prinzip der Lernkartei, um das Lernen von Sprachen und Fakten mittels zweier Konzepte zu erleichtern: zum Ersten der Prüfung der aktiven Erinnerung und zum Zweiten der Wiederholung in Intervallen.

Das systematische Lernen mit Hilfe von Karteikarten wurde von Sebastian Leitner entwickelt und 1973 erstmals vorgestellt (vgl. Leitner 1973). Die zu lernenden Inhalte werden dabei auf Karteikarten notiert: auf der Vorderseite die Frage, auf der Rückseite die Antwort. Die Karteikarten befinden sich in Kästen, wobei das Wiederholungsintervall vom ersten zum letzten Kasten abnimmt. Beantwortet der oder die Lernende die Frage richtig, kann die Karte im zweiten Kasten abgelegt werden, der weniger häufig gelernt wird. Ist die Antwort nicht korrekt, wandert die Karte wieder in den vorhergehenden Kasten. *Anki* übernimmt das Prinzip, indem es eine Karteikarte erstellt, die auf der virtuellen Vorderseite ein Stichwort und auf der virtuellen Rückseite die Übersetzung präsentiert. Die Karteikarten können in thematisch differenzierbaren, virtuellen Stapeln von den Nutzer*innen selbst erstellt oder als Datei importiert werden. Das KND hat die so genannten Stapeldateien für die niederdeutsche Sprache Mecklenburg-Vorpommerns erarbeitet und stellt sie auf Anfrage über die Website allen Interessenten kostenfrei zur Verfügung.⁸

Grundlage für die in diesen Dateien verwendete Orthografie sind die Wörterbücher von Herrmann-Winter (1986; 2003), die auch im Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe als maßgeblich für die Vermittlung der niederdeutschen Sprache festgelegt wurden (Rahmenplan 2017, 5).⁹

Das Ziel einer effizienten Nutzbarkeit der Software macht es notwendig, eine noch stärkere Vereinheitlichung bzw. Standardisierung der Schreibung vorzunehmen,

8 Vgl. <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/kompetenzzentrum-fuer-niederdeutschdidaktik/niederdeutsch-lernen-erste-schritte/>. Das Angebot wurde bis 03/2021 von 51 Einzelpersonen in Anspruch genommen.

9 Die Orthografie unterscheidet sich in einigen Punkten wesentlich von den Festlegungen des SASS für den westniederdeutschen Sprachraum und von der bisherigen Schreibpraxis vieler niederdeutscher Autor*innen aus Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3).

Referenzrahmen ist ein Instrument, das im Jahr 2000 vom Europarat vorgelegt wurde und zur Beschreibung linguistischer Kompetenzen dient, die Lernende erwerben müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke nutzen zu können.¹⁰ Kernstück ist dabei die progressiv orientierte, intern differenzierte Niveaustufenskala von A1 bis C2. Jede dieser Niveaustufen kann in spezifischen Fertigkeiten beschrieben werden: Hören und Lesen (Rezeption), zusammenhängend Sprechen (Produktion), Verschriftlichung gesprochener Texte (Produktion) und an Gesprächen teilnehmen (Interaktion).

Folgender Überblick zeigt die Niveaustufen, in denen die Dateien für *ALWiNE* zur Verfügung gestellt werden (Tab. 1). Die Niveaustufe A entspricht demnach den Referenzniveaus A1 und A2 des GER, Niveaustufe B den Referenzniveaus B1 und B2 und Niveaustufe C den Referenzniveaus C1 und C2 des GER. Eine weitere Differenzierung der angebotenen Dateien in fünf statt drei Niveaustufen wurde nicht als praktikabel angesehen.

Tabelle 1: Niveaustufen und ihre anvisierten Kompetenzen

| Niveaustufe bei <i>ALWiNE</i> | Kompetenzen |
|---|--|
| Niveaustufe A (Referenzniveaus A1 und A2) mit dem Schwerpunkt Rezeption: | <ul style="list-style-type: none"> – Elementare Sprachverwendung – begrenzter Wortschatz – einfache Satzmuster – auf einfache Fragen kurz antworten können – konkrete Situationen bewältigen (z. Bsp. Begrüßung, Herkunft, Familientreffen) |
| Niveaustufe B (Referenzniveaus B1 und B2) mit Schwerpunkt Rezeption und Produktion: | <ul style="list-style-type: none"> – Selbstständige Sprachverwendung – Hauptinhalte zu vertrauten und komplexeren Themen verstehen – spontane, fließende Verständigung zu vielfältigen Themen im Gespräch – mit zusätzlichem Wortschatz agieren; kürzere Alltagssprachliche Texte gesprochener Sprache verschriftlichen |
| Niveaustufe C (Referenzniveaus C1 und C2) mit Schwerpunkt Produktion: | <ul style="list-style-type: none"> – Kompetente Sprachverwendung – Verstehen anspruchsvoller, längerer Texte – übertragene Bedeutungen verstehen – spontanes, fließendes, flexibles Ausdrücken in authentischer Kommunikation – umfassender Wortschatz |

10 Weiterführende Informationen zum GER unter www.europaeischer-referenzrahmen.de (Stand: 21.11.2021).

3.1.2 Aufgabentypen

Fünf unterschiedliche Arten von Aufgabenstellungen sollen zur Ausbildung der in Tabelle 1 beschriebenen Kompetenzen beitragen, die neben dem Wortschatzerwerb auch das Lese- und Hörverstehen sowie die Aussprache fokussieren.

Häufigkeit und Schwerpunkte der Aufgabenstellungen sind dabei den einzelnen Niveaustufen angepasst. So wird in den Dateien der Niveaustufe A schwerpunktmäßig die Übersetzung von Nieder- zu Hochdeutsch trainiert, während sich der Fokus in den Niveaustufen B und C hin zur Übersetzung von Hoch- zu Niederdeutsch verschiebt. Der vorgegebene Wortschatz unterliegt ebenfalls einer Progression. Zusätzlich sind die Aufgabenstellungen in Niveaustufe A sowohl in nieder- als auch in hochdeutscher Sprache formuliert, was bei den höheren Niveaus nicht mehr als notwendig erachtet wird. Dort sind die Aufgabenstellungen in niederdeutscher Sprache. Grundsätzlich gilt, dass Aufgabenstellung und Vokabel jeweils farblich voneinander abgesetzt sind, um eine Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Tabelle 2 zeigt einen Überblick über die verschiedenen Aufgabenstellungen.

Tabelle 2: Aufgabentypen

| Aufgabenstellung | Erläuterung | Beispielkarten |
|---|--|--|
| Woans heit dat up Platt? | Es werden einzelne Lexeme abgefragt, die niederdeutsche Antwort wird vom Lernenden eingegeben. | Vorderseite (Frage): „blau“ -> Rückseite (Antwort): „bläch“ |
| Woans heit dat up Hochdüütsch? | Es werden einzelne Lexeme abgefragt, die hochdeutsche Antwort wird vom Lernenden eingegeben. | Vorderseite: „bläch“ -> Rückseite: „blau“ |
| Füll dat ut! | Lückentext - das fehlende Wort eines Satzes wird eingegeben. | Vorderseite: „De Wisch is ... [grün].“ -> Rückseite: „gräun“ |
| Woans heit dat up Hochdüütsch? Hür nipp un nau hen! | Eine niederdeutsche Audiodatei wird automatisch abgespielt, die die Nutzer*innen mündlich übersetzen. Als Antwort bzw. Kontrollinstanz wird anschließend der gehörte Satz zusammen mit seiner Übersetzung angezeigt. | Vorderseite: Es erscheint die Aufgabenstellung und zu hören ist „Fiete sien Ogen sünd bläch“. Rückseite: „Fiete sien Ogen sünd bläch“ – „Fietes Augen sind blau“. |

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Tabelle 2: Fortsetzung

| Aufgabenstellung | Erläuterung | Beispielkarten |
|---|---|---|
| Hür tau un schnack nâ! (nur in Niveaustufe A) bzw. Sech dat lut! (in Niveaustufe B und C) | In Niveaustufe A ertönt eine Audiodatei, der oder die Nutzer*in spricht das Gehörte nach. In Niveaustufe B und C soll jeweils ein vorgegebener Text laut gelesen werden, zur Kontrolle ertönt auf Klick eine Audio-Datei. | Niveaustufe A: Vorderseite: Es erscheint die Aufgabenstellung „Hür tau un schnack nâ!“; „Hör zu und sprich nach!“ und zu hören ist „Fiete sien Ogen sünd blâch“. Niveaustufe B und C: Vorderseite: Text „Fiete sien Ogen sünd blâch“. Rückseite: Zu hören ist „Fiete sien Ogen sünd blâch“. |

Die Audiodateien, die für die Bereiche Aussprache und Hörverstehen verwendet werden, wurden von sieben authentischen Niederdeutschsprecher*innen unterschiedlichen Alters aus unterschiedlichen Gegenden Mecklenburg-Vorpommerns gesprochen, sodass die aktuellen, variierenden Aussprachemöglichkeiten abgebildet werden. Insbesondere dieser Bereich soll in Zukunft weiter ausgebaut werden.

3.1.3 Themenbereiche

ALWiNE bietet in jeder Niveaustufe Dateien zu fünf Themenbereichen, die als Stapel bezeichnet werden und Stichwörter zu unterschiedlichen Schlagworten enthalten (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Themenbereiche

| Themenbereich/ Stapel | Schlagworte |
|-----------------------|--|
| Der Mensch an sich | Der menschliche Körper Essen und Trinken Familie und Freunde Kleidung und Anziehen Krankheit und Gesundheit Denken und fühlen Wohnen |

Tabelle 3: Fortsetzung

| Themenbereich/ Stapel | Schlagworte |
|--------------------------------|--|
| Gesellschaft und Zusammenleben | Arbeitswelt Berufe Feste Kultur und Freizeit Mengenangaben Schule und Bildung Politik und Verwaltung Religion Verkehr Zahlen Zeitangaben |
| Grammatik | Adjektivsteigerung Fragen Grammatik Präpositionen (Personal-)Pronomen Pluralbildung Verben Zahlen |
| Haus und Hof | Arbeitswelt Landschaft Pflanzen Wohnen |
| Natur und Umwelt | Landschaft Natur Ortsangaben Pflanzen Tages- und Jahreszeiten Tiere Wind und Wetter |

Wie Tabelle 3 zeigt, sind einige Schlagworte in mehreren Stapeln vertreten. So umfasst zum Beispiel das Schlagwort „Wohnen“ Vokabeln aus den Stapeln HAUS UND HOF und DER MENSCH AN SICH. Über die Funktion „Auswahlstapel erstellen“ ermöglicht es die Software, Vokabeln auch stapelübergreifend und schlagwortbasiert zu lernen.

Bewusst wurde auch ein Grammatik-Stapel aufgenommen. Neben der Pluralbildung mit ihren vielfältigen Möglichkeiten in der niederdeutschen Sprache kann hier u.a. die Konjugation der Verben geübt werden. Das Verb ist auch in der niederdeutschen Sprache die Wortart, die am aussagekräftigsten ist:

„Es beantwortet die Frage: Wer tut wann was, indem es die Person, die Zeit und schließlich die Handlung selbst benennt. [...] Der Plattdeutschsprecher legt mehr Wert auf das treffende Tätigkeitswort als auf die Satzstruktur. Das richtige Verb zur richtigen Zeit erspart dir oftmals zusätzliche Erklärungen.“ (Herrmann-Winter 2006, 45)

Ein sicherer Umgang mit den Verbformen ist also entscheidend für den Sprachgebrauch. Daher liegt der Fokus hier auf dem – manchmal zugegebenermaßen etwas stupiden – Wiederholen der unterschiedlichen Formen mit diesem Extra-Grammatik-Stapel. Den Schwerpunkt bilden dabei die Formen der starken und unregelmäßigen Verben, der Modalverben, der häufig auftretenden Verben und der Hilfsverben „sein“, „haben“ und „machen“ in den unterschiedlichen Zeitformen. Die schwachen Verben werden an dieser Stelle nicht abgefragt, da die Konjugation im mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum stark der Konjugation der Verben im Standarddeutschen ähnelt. Sie kommen bis auf Weiteres nur in ihrer Infinitiv-Form in den anderen Themenstapeln vor.

3.1.4 Lernen mit ALWiNE

Haben die Nutzer*innen die Software *Anki* auf dem PC installiert, legen sie sich ein Profil an. Die Möglichkeit, mehrere Profile einzurichten, begünstigt die parallele Nutzung des Programms durch unterschiedliche Lernende, z.B. in einer Familie. Anschließend können Stapeldateien mit den gewünschten Vokabeln erstellt oder vorhandene Dateien importiert werden. Der oder die Lernende kann Vokabeln hinzufügen oder die vorhandenen Vokabeln durchsuchen. Die einzelnen Stapel können außerdem umbenannt, bearbeitet, exportiert oder gelöscht werden. Darüber hinaus ist es möglich, Statistiken zu Lernverhalten und Lernfortschritt anzeigen zu lassen.

Wählt der/die Nutzer*in einen der Stapel zum Lernen aus, zeigt das Programm eine Karteikarte mit einer Aufgabenstellung und einer Vokabel. Der/die Lernende tippt die Antwort ein und lässt sie sich anschließend anzeigen. Die richtige Antwort wird mit einer grünen Markierung bestätigt. Wird die Antwort ganz oder teilweise falsch eingegeben, erfolgt ebenfalls eine farbliche Markierung. Per Klick auf eine Schaltfläche teilen die Nutzer*innen dem Programm mit, wie schwer die Antwort fiel. Die Software entscheidet dann über einen Algorithmus, dessen Wiederholungsintervall gezielt für den Einbau in das Langzeitgedächtnis konzipiert ist, ob und wann das Wort wieder abgefragt wird. An dieser Stelle kann eine Emanzipation des Lernenden gegenüber der Software notwendig werden, da diese nicht zwischen mangelndem Wissen und Flüchtigkeit oder anderen Tippfehlern unterscheidet. Es steht dem Lernenden frei, seine Kompetenz trotz Fehlermeldung als ausreichend einzuschätzen.

Durch die Möglichkeit zur Kartenverwaltung erhält man zusätzlich zum Vokabeltrainer auch ein digitales Wörterbuch, das nicht wie andere von einer Internetverbindung abhängig ist. Hier besteht die Möglichkeit, die vorhandenen Stichwörter zum Beispiel nach Aufgabentyp, Stapelzugehörigkeit oder Schlagwort zu filtern oder einzelne Vokabeln zu suchen. In diesem Bereich sind die Dateien und Vokabeln jederzeit bearbeitbar, sodass die Nutzer*innen sie bei Bedarf an regionalspezifische Charakteristika anpassen können. Auch das Hinzufügen von weiteren Begriffen durch die Nutzenden ist möglich und erwünscht. Diese eigenständige Änderung des Korpus setzt allerdings eine Kompetenz voraus, die sich viele ja gerade erst aneignen wollen. Daher führt die beschriebene Entscheidung für eine der Varietäten dazu, dass die Vielfalt der niederdeutschen Sprache mit ihren regionalspezifischen Unterschieden mit *Anki* nur im Bereich der Audiodateien abgebildet werden kann. Es wird trotz dieses Versuchs, eine Vielfalt anzubieten, eine Standardisierung vorgenommen, die mit Skepsis gesehen werden muss, auch wenn sie auf dem derzeitigen Stand der Sprachentwicklung und im Rahmen einer modernen Fremdsprachendidaktik unvermeidlich scheint (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.).

3.2 Lernen nach dem Gamification-Ansatz

Die bisherige Nutzungspraxis von *ALWiNE* hat punktuell technische Probleme beim Download der Software gezeigt, der auch psychisch eine Hemmschwelle darzustellen scheint. Es wurde daher begonnen, zur Schaffung einer möglichst breiten Basis alternativ auch ein onlinebasiertes Angebot aufzubauen.¹¹ Dies ist an interessierte Personen adressiert, die keine Software downloaden und räumlich unabhängiger lernen möchten. Genutzt wird dabei in erster Linie die Onlineplattform *quizlet.com*. *Quizlet* dient wie *ALWiNE* dem Wortschatzerwerb per Lernkartei, ist aber ein webbasiertes Angebot, das keinen Download eines Programms erfordert. Eine leicht bedienbare App, in der Inhalte auch offline trainiert werden können, ergänzt die Nutzungsmöglichkeiten. Grundsätzlich ist *Quizlet* am Gamification-Ansatz ausgerichtet, nach dem die Integration spielerischer Elemente in Lernprozesse letzteren auf verschiedenen Ebenen unterstützen können (vgl. Schöbel/Söllner 2019).

Die Anmeldung für die grundlegenden Funktionen von *Quizlet* ist kostenlos und bildet in dieser Version eine typische Open educational Resource.

11 Datenschutzaspekte werden im Folgenden nicht thematisiert, sind aber je nach institutionellem Rahmen relevant.

Zusätzlich zu der kostenlosen Lernumgebung bietet *Quizlet* eine kostenpflichtige Variante für Lehrende, die weitere Facetten wie die Kontrolle von Lernfortschritten unterstützt.

Jede*r Nutzer*in hat die Möglichkeit, sogenannte Kurse und Lernsets zu erstellen und sich als Mitglied bei Kursen anderer Nutzer*innen einzuschreiben. Mit einem Lehreraccount ist es darüber hinaus möglich, diese in den eigenen Account zu importieren und zu bearbeiten. Anders als bei *Anki* besteht kein Einfluss auf die Aufgabenstellungen, die von *Quizlet* vorgegeben werden. Mit den Aufgabenbereichen „Karteikarten“, „Lernen“, „Antworten“ und „Schreiben“ wird aber bereits ein breites Spektrum abgedeckt. Zusätzlich wird ein Set mit unterschiedlichen Aufgabentypen zum Selbsttest angeboten. Auch das spielerische Element wurde mit den Auswahlmöglichkeiten „Zuordnen“ und „Schwerkraft“ integriert.

Unter dem Nutzernamen KND_2017 wurden vom KND bis 3/2021 elf Kurse angelegt (Tab. 4), in denen insgesamt 124 Mitglieder eingeschrieben sind.¹² Die Themen und Inhalte der in diesen Kursen enthaltenen Lernsets orientieren sich hauptsächlich an vorhandenen Lehrwerken und greifen deren Struktur auf, um sie digital zu ergänzen. Daher wurde keine weitere Strukturierung nach Kompetenzniveaus wie bei *ALWiNE* vorgenommen. So wird zum Beispiel mit dem *Quizlet*-Kurs „Paul un Emma schnacken Platt“ gezielt Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften der Grundschulen eine Möglichkeit an die Hand gegeben, sich auf einzelne Lerneinheiten mit dem gleichnamigen Lehrbuch vorzubereiten und eventuelle eigene sprachliche Defizite unkompliziert auszugleichen.¹³ Nur im Kurs „Plattdeutsch I“ ist eine Reihenfolge der Lernsets vorgegeben, die eine Lernprogression beinhaltet.

12 Das entspricht dem Stand 12/2021.

13 Dieses Lehrbuch, unter dem Titel „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ herausgegeben vom Institut für niederdeutsche Sprache Bremen, erschien bereits 2015 für Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen und Niedersachsen. Das KND übernahm 2018 die Übertragung in mecklenburgisch-vorpommersches Niederdeutsch in der Orthografie nach Herrmann-Winter. 2019 wurde das Buch mit einer vom Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur Mecklenburg-Vorpommern geförderten Heimatschatzkiste an rund 1000 Kindertagesstätten und Horteinrichtungen ausgeliefert. In der begleitenden Plattdeutsch-Didaktik sowie in Fortbildungsveranstaltungen des Heimatverbandes Mecklenburg-Vorpommern e.V. wird auf das digitale Angebot des KND verwiesen.

Tabelle 4: Kursangebot des KND auf quizlet.com

| Kurs | Inhalt |
|--|---|
| Grammatik | Lernsets mit Vokabeln zu Pluralbildung, Zahlen, Gegensatzpaaren, Zeitangaben und zu den Stammformen der Modalverben |
| Hör- und Lernbuch Herrmann-Winter | Lernsets mit Vokabeln aus dem „Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche“ von Prof. Renate Herrmann-Winter (Hinstorff 2006), strukturiert nach den dortigen Lektionen |
| Natur und Umwelt | Lernsets mit Vokabeln zu Pflanzen, Tieren, Farben, Landschaft, Wind und Wetter |
| Jahreszeiten | Lernsets mit Vokabeln zu Tages- und Jahreszeiten allgemein und Ostern und Weihnachten im Speziellen |
| Paul un Emma schnacken Platt | Lernsets mit Vokabeln aus dem Buch „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ in der Bearbeitung des KND für Mecklenburg-Vorpommern, mit Audiodateien ¹⁴ |
| Plattdeutsch I | Kurs für Studierende des Seminars Plattdeutsch I an der Universität Greifswald mit dem Ziel, rezeptive Kompetenzen der niederdeutschen Sprache zu erlangen, mit Audiodateien |
| Plattdeutsch II | Kurs für Studierende des Seminars Plattdeutsch II an der Universität Greifswald mit Lernsets aus den anderen Kursen |
| Kumm, wi sägeln! | Lernsets zum Kinderbuch „Kumm, wi sägeln“ ¹⁵ von Viviane Eisold, Stefanie Dufek und Viktoria Grünwald mit den im Text verwendeten Vokabeln und einem Schwerpunkt auf der Konjugation der Verben, darüber hinaus Verknüpfung mit Lernsets anderer Kurse |
| Heimatschatzkiste Plattdeutschdidaktik | Vokabeln der Plattdeutschdidaktik auf, die dem Projekt „Heimatschatzkiste“ beigelegt wurde ¹⁶ |
| Platt mit Plietschmanns | Unterstützung für das Lernen mit „Platt mit Plietschmanns – Dat Plattdüütsch-Lihrbauk“ ¹⁷ |
| Anwendung | Lernsets, die die Verwendung von Stichwörtern in größeren Sinnzusammenhängen fördern |

14 Erschienen 2018 im Quickborn-Verlag.

15 Erschienen 2019 im Quickborn-Verlag und Gegenstand von Fort- und Weiterbildungen des KND.

16 Ein Projekt des Heimatverbandes Mecklenburg-Vorpommern e.V., der 2019 1500 dieser umfangreich ausgestatteten „Schatzkisten“ an alle Kindertages- und Horteinrichtungen im Land Mecklenburg-Vorpommern ausgeliefert hat.

17 Erschienen 2019 in der 1. Auflage im Hinstorff-Verlag für Niederdeutschlernende ab Klassenstufe 7 und für die Erwachsenenbildung.

Das KND unterstützt Lehrende mit diesem Onlineangebot nicht nur in ihrem eigenen Spracherwerb, sondern auch in ihrer Arbeit, indem es Fortbildungen zum Einsatz des Tools im Unterricht anbietet. Gleichzeitig wird *Quizlet* in der universitären Lehre in der Lehramtsausbildung Niederdeutsch eingesetzt. Eine Erweiterung des Kursangebots zum Beispiel durch audiovisuelle Unterstützung geschieht sukzessive.

3.3 Online-Seminare

Neben den beschriebenen Lernprogrammen zum Wortschatzerwerb rücken vermehrt weitere digitale Lehr-Lern-Hilfen in den Fokus der Lehrenden. Virtuelle Klassenräume und Videotelefonie zum Beispiel eignen sich nicht erst seit der Corona-Pandemie dafür, dass sich Schulklassen in Norddeutschland in Echtzeit austauschen, sogar eine weltweite Kontaktaufnahme zu Personen oder Gruppen wäre denkbar. Ergänzt durch E-mail- und/oder Chat-Kommunikation könnten dauerhafte Partnerschaften geknüpft und gemeinsame Projekte realisiert werden. Diese translokale Vernetzung ist für eine Lerner*innengruppe besonders dann wichtig, wenn im direkten außerschulischen Umfeld ein Ansprechpartner fehlt und kein oder nur kaum Spracherleben möglich ist. Einem eventuellen Eindruck von Inseldasein könnte so entgegengewirkt werden, während gleichzeitig ein Bewusstsein für eine Überregionalität des oft „nur“ als Nahsprache empfundenen Niederdeutschen geweckt würde. Gleichermaßen könnten auf diesem Weg Expert*innengespräche mit großer Kosten- und Zeitersparnis für beide Seiten durchgeführt werden.¹⁸ Die beschriebene Vernetzung von Lerngruppen untereinander und mit Muttersprachler*innen setzt allerdings genauso wie die Nutzung von Plattformen wie *Quizlet* eine entsprechende technische Ausrüstung und stabile Internetverbindung in den Einrichtungen bzw. privaten Haushalten voraus.

Gleiches gilt für die Teilnahme an Online-Seminaren zum Spracherwerb. Schon 2019 hat das KND in Zusammenarbeit mit dem Länderzentrum für Niederdeutsch Bremen ein Onlineseminar-Angebot und damit eine Möglichkeit geschaffen, Spracherwerbs- und andere Kurse in einen virtuellen Klassenraum zu verlegen, der eine ortsunabhängige Teilnahme ermöglicht. Vom KND angeboten werden je ein Spracherwerbskurs für Anfänger und für Fortgeschrittene im Umfang von achtmal einer Stunde und einem Schwerpunkt auf mecklenburgisch-vorpommerschem Niederdeutsch. Von 2019 bis Frühjahr

18 Mögliche Partner wären zum Beispiel die Wossidlo-Forschungsstelle für Europäische Ethnologie/Volkskunde der Universität Rostock, Museumspädagog*innen oder auch das KND.

2021 wurden sechs Anfängerkurse mit durchschnittlich 13 und fünf für Fortgeschrittene mit durchschnittlich acht Teilnehmer*innen durchgeführt (Abb. 1).

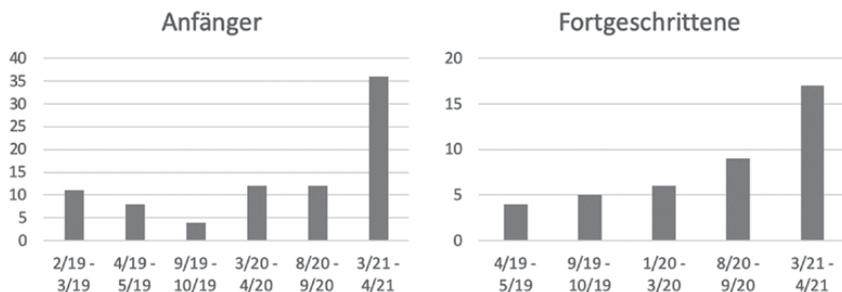


Abbildung 1: Teilnehmendenzahlen der Onlinespracherwerbskurse des KND

Der bisherige Interessentenkreis mit Teilnehmenden u.a. aus Berlin, Köln, Stockholm, Rostock, Greifswald, Schwerin und dem ländlichen Raum Norddeutschlands im Alter zwischen 17 und 70 Jahren zeigt das immense Potential, das eine Verlagerung in den virtuellen Raum und die translokale Kommunikation birgt (vgl. Kytölä 2015). Auch hier sind Zeit- und Kostenersparnis ein wesentlicher Vorteil. Darüber hinaus sind auch die sich bildenden heterogenen Lerner*innengruppen positiv hervorzuheben, in denen Alters- und Berufsgruppen mit unterschiedlichsten Kompetenzen aus unterschiedlichen Regionen aufeinandertreffen, die miteinander und voneinander lernen. Auch die jeweiligen Gründe für die Teilnahme sind heterogen und variieren von privatem Interesse auf Grund von soziokulturellen Hintergründen bis hin zu dem Wunsch, sich beruflich weiterzuentwickeln (vgl. Arendt/Stern i.Vorb.). Obwohl in dieser Heterogenität auch eine große Herausforderung für die didaktische Konzeption des Online-Seminars steckt, stellt sie doch noch viel mehr eine Chance dar, da sie ein flexibles und abwechslungsreiches Konzept erforderlich macht, was sich wiederum positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt.

3.4 Digitale Lern- und Lehr-Mittel

Nicht nur für die Vernetzung, sondern auch zur Lehrmittelgestaltung stehen digitale Hilfsmittel zur Verfügung. Internetangebote wie *Learning Apps*, *Teachers Pay Teachers*, *Tools for Educators*, *Bookcreator* oder *Worksheet Works* erleichtern das Erstellen von Materialien, egal ob Arbeitsblätter, Spiele oder

Rätsel. Für die kooperativ-kollaborative Zusammenarbeit an Projekten stehen online-Whiteboards und andere digitale Pinnwände zur Verfügung.¹⁹ Sie ermöglichen eine synchrone oder asynchrone Zusammenarbeit über größere räumliche Entfernungen hinweg.

Das KND nutzt in der studentischen Lehre u.a. die Plattform kahoot.com, um interaktiv (Sprach-)Wissen abzufragen und zu rekapitulieren.²⁰ Die Frage-Antwort-Spiele zu Themen wie Landeskunde und niederdeutscher Literatur sind allen Interessenten frei zugänglich und wie bei *Quizlet* individuell anpassbar. Sie stehen somit auch für den Gebrauch im schulischen Bereich oder in der außeruniversitären Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Nicht zuletzt bewirkt die digitale Erstellung und Archivierung von Lehr-Lern-Mitteln eine schnellere, nachhaltigere und weniger begrenzte Verbreitung von Arbeitsmaterialien. Nur einige Anbieter für den Bereich Niederdeutsch seien im Folgenden genannt:

- *schoolmester.de*, betrieben vom Verein Platt und Friesisch in der Schule e.V. (Niedersachsen)
- *paulunemma.lernnetz.de*, eine Plattform im Rahmen des digitalen Angebots des Instituts für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein mit Materialien zum Lehrbuch „Paul un Emma snackt plattdüütsch“
- *ostfriesischelandschaft.de*, Homepage der ostfriesischen Landschaft, organisiert als Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Sitz in Aurich, mit einem Schwerpunkt auf fachbezogenen Unterrichtsmaterialien für die Grundschulfächer Mathematik, Musik, Religion, Sachunterricht, Sport und Plattdeutsch-AG²¹
- *plattfötkinner.de*, betrieben von der mehrfach mit Preisen ausgezeichneten Autorin Heidrun Schlieker (Niedersachsen)²²
- *plattolio.de*, betrieben vom Verein Plattolio e.V. als länderübergreifendes Medium mit einer Auswahlmöglichkeit von Materialien in den niederdeutschen Dialekten von Hamburg, Braunschweig, Süddoldenburg, Ostfalen, Ostfriesland, Schleswig-Holstein, der Grafschaft Bentheim, Mecklenburg-Vorpommern, Nordfriesland und in Plautdietsch.²³

19 Genannt seien miro.com oder padlet.com.

20 <https://kahoot.com> (Stand: 27.11.2021).

21 <https://www.ostfriesischelandschaft.de/269.html>, Unterseite Plattdeutsches Unterrichtsmaterial (Stand: 07.12.2018).

22 <https://www.plattfötkinner.de> (Stand: 27.11.2021).

23 <https://www.plattolio.de> (Stand: 07.12.2018).

Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die Seite des Instituts für niederdeutsche Sprache Bremen und das Länderzentrum für Niederdeutsch Bremen. Auch auf der Website des KND findet sich ein Downloadbereich mit Arbeitsmaterialien für unterschiedliche Klassenstufen.

4. Resümee und Ausblick

Ausgehend von der Prämisse, dass Digitalisierung insbesondere im Bildungsbereich zunehmend relevant ist, um Lehr-Lern-Prozesse zu unterstützen, stellt der vorliegende Beitrag E-Learning-Angebote des KND vor. Diese wurden aufgrund folgender Überlegungen und Rahmenbedingungen entwickelt: Erstens verdanken sich die Angebote niederdeutschspezifischen Rahmenbedingungen einer steigenden Integration von Niederdeutsch im Bildungsbereich, die sich maßgeblich an fremdsprachdidaktischen Prinzipien orientiert, und einem aktuell noch bestehenden Mangel an Lehrkräften, Lehrwerken und lokalen Lehrangeboten. Zweitens agiert das KND damit analog zu allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundsätzen, die auf *digital literacy* fokussiert sind und sich an der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ orientieren. Gleichwohl wirft diese Entwicklung zahlreiche auch niederdeutschdidaktische Fragen auf. Dieser Beitrag konzentrierte sich auf die Vorstellung unterschiedlicher Angebote und erster Nutzungsergebnisse, um auf einige dieser offenen Fragen zu reagieren.

Dazu gehören *ALWiNE*, eine Lernsoftware zur Wortschatzvermittlung, gamification-orientierte Lehr-Lern-Angebote, Online-Seminare und digitale Lehr-Lern-Mittel. Die Zugriffszahlen und Auswertung von Anmeldungen zeigen steigende Nutzer*innenzahlen und einen heterogenen Kreis der User*innen.

Wie sind diese Entwicklungen zu bewerten? Wenngleich zahlreiche digitale Bildungsangebote grundsätzlich auf Interaktion und auf Kollaboration ausgerichtet sind, können nicht alle der hier vorgestellten Angebote alle möglichen Potentiale gleichermaßen ausschöpfen. So liegt bei *ALWiNE* eine erkennbare Fokussierung auf der Schriftlichkeit vor, obwohl die Bereiche Hörverstehen und Aussprache ebenfalls angelegt sind. Authentische Sprechsituationen können allerdings nicht simuliert werden. Hier zeigen sich die Grenzen des softwaregestützten Sprachenlernens. Darüber hinaus erfordert selbstbestimmtes Lernen immer eine starke intrinsische Motivation und der Lernerfolg hängt von der Kontinuität der Beschäftigung ab. Auch ein digitales Angebot richtet sich nur an diejenigen, die das Angebot bewusst wahrnehmen wollen und konsequent nutzen. Es stellt also ein weiteres „Medium“ dar, das wie auch die

klassischen Medien Radio und Fernsehen mit ihren Niederdeutscheangeboten die interessierten Nutzer*innen erreicht. Idealer für den Spracherwerb wäre das alltägliche Spracherleben, was wiederum auch die Motivation der Lernenden begünstigen würde. Das orts- und zeitunabhängige Lernen wiederum verringert die Kosten und erhöht die Flexibilität der Lernenden und senkt somit die Hemmschwelle (vgl. Arendt/Stern i. Vorb.).

Wie gezeigt wurde, muss u.a. für die Erstellung der Stapeldateien in *ALWiNE* eine Vereinheitlichung des Lernstoffs vorgenommen werden. Eine Standardisierung – insbesondere aber nicht ausschließlich – der Orthografie ist hier somit unumgänglich, um automatisierte Korrekturen und Bewertungen zu ermöglichen. Die aktuell stark binnendifferenzierte, nicht kodifizierte Sprachwirklichkeit des Niederdeutschen muss homogenisiert werden, um sie in digitale Lehr-Lern-Angebote integrieren zu können. Dabei handelt es sich um systemgenerierte Notwendigkeiten jenseits aller möglichen soziolinguistischen und sprachideologischen Vorbehalte. Um somit die Vorteile digital gestützter Bildungsprozesse zu nutzen und auf aktuelle Bildungsentwicklungen auch für die Regionalsprache Niederdeutsch angemessen reagieren zu können, scheint – aus niederdeutschdidaktischer Perspektive – der Weg in Richtung Standardisierung unumgänglich. Welche Varianten allerdings auf welcher theoretischen Grundlage nach welchen Strategien hierarchisiert und so zum Standard erklärt werden, kann nur im interdisziplinären Austausch mit den linguistischen Fachwissenschaften geklärt werden.

Wie der Beitrag gezeigt haben sollte, können digital gestützte E-Learning-Angebote auch die Vermittlung des Niederdeutschen sinnvoll unterstützen und ergänzen. Gleichwohl erscheint dies nur zielführend, wenn dieser Prozess didaktisch und linguistisch gleichermaßen begleitet und reflektiert wird.

Literatur

Arendt, Birte/Stern, Ulrike (i. Vorb.): „Teaching Low German in Webseminars.“

In: Arendt, Birte/Reershemius, Gertrud (Hgg.): *Autochthonous Heritage Languages in the Digital Age*. Bristol.

Beißwenger, Michael/Knopp, Matthias (Hgg.) (2019): *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Berlin u.a.

Black, Rebecca (2008): *Adolescents and online fan fiction*. New York.

- Caruso, Celestine/Hofmann, Judith (2018): „A Task-Based Approach to Tablets and Apps in the Foreign Language Classroom.“ In: *Currents in Teaching and Learning* 10 (2), 68–77.
- Deimann, Markus (2018): *Open Education. Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung*. Bielefeld.
- DigitalPakt Schule 2019–2024. In: https://www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf (Stand: 02.03.2021).
- Eisold, Viviane/Dufek, Stefanie/Grünwald, Viktoria (2019): *Kumm, wi sägeln!* Hamburg.
- Evans, Michael (2009): *Foreign Language Learning with Digital Technology*. Bloomsbury.
- Gee, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York.
- Gee, James Paul (2013): *Good video games + good learning*. 2. Aufl., New York.
- Graham, Sage Lambert (2015): „Relationality, friendship, and identity in digital communication.“ In: Georgakopoulou, Alexandra/Spilioti, Tereza (Hgg.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London, New York, 305–320.
- Herrmann-Winter, Renate (2006): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche*. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (2003): *Neues hochdeutsch-plattdeutsches Wörterbuch*. Rostock.
- Herrmann-Winter, Renate (1986): *Kleines plattdeutscher Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum*. Rostock.
- Hornsby, Michael (2015): „The „new“ and „traditional“ speaker dichotomy: bridging the gap.“ In: *International Journal of the Sociology of Language* 231, 107–125.
- Hornsby, Michael/Vigers, Dick (2018): „‘New’ speakers in the heartlands: struggles for speaker legitimacy in Wales.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5), 419–430.
- Irion, Thomas/Scheiter, Katharina (2018): „Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht.“ In: *Grundschule aktuell* 142, 8–11.
- Jaffe, Alexandra (2015): „Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories.“ In: *International Journal of the Sociology of Language* 231, 21–44.
- KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Stand: 02.03.2021)

- Knobel, Michele/Lankshear, Colin (2015): „Digital media and literacy development.“ In: Georgakopoulou, Alexandra/Spilioti, Tereza (Hgg.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London, New York, 151–165.
- Kupetz, Rita (2005): „E-Learning.“ In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkhelm, Jens (Hgg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin u.a., 266–289.
- Kytölä, Samu (2015): „Translocality.“ In: Georgakopoulou, Alexandra/Spilioti, Tereza (Hgg.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London, New York, 371–388.
- Legutke, Michael K. (2010): „Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit.“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hannover, 70–74.
- Leimeister, Jan Marco/David, Klaus (Hgg.) (2019): *Chancen und Herausforderungen des digitalen Lernens*. Berlin/Heidelberg.
- Leitner, Sebastian (1973): *So lernt man lernen*. 6. Aufl. Freiburg u.a.
- Ludwig, Christian/Van de Poel, Kris (Hgg.) (2017): *Collaborative Learning and New Media. New Insights into an Evolving Field*. Frankfurt/M.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2017): *Rahmenplan Niederdeutsch*. Erprobungsfassung.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2019): *Rahmenplan für die Sekundarstufe I. Regionale Schule, Gesamtschule Deutsch*.
- Reuter, Hannah (2017): „Niederdeutsch an der Volkshochschule – Kaffeeklatschersatz oder Spracherwerbskonzept mit Zukunft?“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M., 309–328.
- Schöbel, Sofia/Söllner, Matthias (2019): „Leitfaden für die Identifikation, Auswahl und Kombination von Gamification-Elementen am Beispiel des Lernkontextes.“ In: Leimeister, Jan Marco/David, Klaus (Hgg.): *Chancen und Herausforderungen des digitalen Lernens*. Berlin/Heidelberg, 143–164.
- Steinkuehler, Constance/King, Elizabeth (2009): „Digital literacies for the disengaged. Creating after school contexts to support boys’ game-based literacy skills.“ In: *On the Horizon* 17 (1), 47–59.
- Stieler-Hunt, Colleen/Jones, Christian (2019): „A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning.“ In: *British Journal of Educational Technology* 50 (1), 264–279.

- Rösler, Dietmar (2010): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 3. Aufl., Tübingen.
- Stork, Antje (2010): „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hannover, 64–65.
- Waldron, Sam/Kemp, Nenagh/Wood, Clare (2015): „Texting and language learning.“ In: Georgakopoulou, Alexandra/Spilioti, Tereza (Hgg.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London/New York, 180–193.

Onlinequellen

- GER: www.europaeischer-referenzrahmen.de (Stand: 22.03.2021).
- Jahresprogramm VHS Kreisvolkshochschule Nordwestmecklenburg. <https://kreisvolkshochschule-nwm.de/index.php?id=92&katid=19&catDepth=1&katname=Sprachen&kathaupt=1#kateg19> (Stand: 09.02.2021).
- Statistischer Bericht (2018): <https://www.laiv-mv.de/Statistik/Veroeffentlichungen/Statistische-Berichte/B/> (Stand: 09.03.2021).
- VHS Kreisvolkshochschule Nordwestmecklenburg. Jahresprogramm 2018. <https://www.kreis-lup.de/export/sites/LUP/galleries/PDF-LUP4/PDF-FD43/2018-07-17-Semesterprogramm-HS-2018-VHS.pdf> (Stand: 09.03.2021).
- VHS Kreisvolkshochschule Vorpommern-Rügen. Niederdeutsch: Platdüütsch snacken liehrn – Ein Einstieg. <https://www.vhs-vr.de/programm/sprachen/bereich/kategorien/kategorie/Niederdeutsch/kat/219/vaterid/182/#inhalt> (Stand: 09.03.2021).
- VHS Kreisvolkshochschule Landkreis Rostock. <https://www.vhs-lkros.de/gesamtprogramm/sprachen/kathaupt=1&katid=99&katvaterid=58&katname=Sonstige> (Stand: 09.03.2021).

Klaas-Hinrich Ehlers

(Berlin)

Und wir hatten eben die Deutschlehrerin, die uns gleich mit Plattdeutsch vollgestopft hat – Zeitzeugenberichte zur Behandlung des Niederdeutschen in mecklenburgischen Schulen zwischen den 1920er und den 2000er Jahren

Abstract: Recent developments in Low German didactics at schools in Mecklenburg-Vorpommern raise the question of what role Low German played at Mecklenburg schools in the past. Did the schools already contribute to the intergenerational transmission of Low German in the past? To answer these questions, 90 contemporary witnesses and other interview participants from the pre-war and post-war periods were asked about their school experiences and the school experiences of their children and grandchildren. Their narratives reflect three phases of development since the 1920s. Until the post-war period, Low German literature in particular was given quite a lot of attention at school. This was followed by a long phase of complete neglect of Low German, which was followed by a third phase since the late 1970s and especially since 1989, in which Low German returned more and more to Mecklenburg schools by way of optional study groups.

1. Fragestellung und Datengrundlage der Studie

Nach der jüngsten repräsentativen Umfrage des Instituts für Niederdeutsche Sprache und des Instituts für Deutsche Sprache haben 5,5 % der Befragten, die über eine aktive Niederdeutschkompetenz verfügen, den Dialekt (unter anderem) in der Schule gelernt.¹ Überdies führen 0,4 % der aktiven Niederdeutschsprecherinnen und -sprecher „weitere Bildungseinrichtungen“ als die sozialen Orte an, an denen ihnen das Niederdeutsche vermittelt wurde. Und immerhin 10,6 % aller befragten Norddeutschen gaben an, in Bildungseinrichtungen mit dem Niederdeutschen in Kontakt gekommen zu sein (Adler et al. 2016, 19).

1 Zahlenangaben nach Adler et al. (2016, 17 f.). Auf die zugrundeliegende Frage „wo oder von wem haben Sie Plattdeutsch gelernt?“ waren Mehrfachantworten möglich (ebd., 43).

Auch wenn das familiäre Umfeld mit Eltern, Großeltern, Schwiegereltern usw. immer noch als der mit Abstand am häufigsten genannte Lernkontext für den Erwerb des Niederdeutschen angeführt wird, ist die Bedeutung der öffentlichen Bildungseinrichtungen für die Tradierung des Dialekts demnach heute doch recht beachtlich. Dies gilt im besonderen Maße für Mecklenburg-Vorpommern, wo sogar „überdurchschnittlich viele Personen (13,2 %) an[geben], in der Schule Plattdeutsch erlernt zu haben“ (ebd., 17).

Diese Befunde zur Rolle der Schule bei der Vermittlung von Niederdeutschkompetenzen sind gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Bemühungen um eine schulische Niederdeutschdidaktik sehr diskussionswürdig, sie lassen aber auch eine Reihe von Fragen offen. Die repräsentative Befragung stützt sich auf eine Zufallsstichprobe der norddeutschen Bevölkerung ab einem Alter von 16 Jahren. Sie bezieht sich also auf ein sehr breites Spektrum von Alterskohorten. Es ist dabei sicher zu erwarten, dass sich die kürzer oder länger zurückliegenden Schulerfahrungen der unterschiedlichen Altersgruppen sehr verschieden ausnehmen dürften. Auch belegt die Studie, dass der Grad der Niederdeutschkompetenz in hohem Maße vom Alter der Probandinnen und Probanden abhängt, ältere Personen in Norddeutschland in der Regel also über eine sehr viel höhere Dialektkompetenz verfügen als jüngere Menschen (ebd., 16). Auf welche Probandengruppen gehen die Aussagen zur schulischen Niederdeutschvermittlung in dieser nach Alter und Niederdeutschkompetenz sehr heterogen zusammengesetzten Stichprobe letztlich mehrheitlich zurück? Bei den zugelassenen Mehrfachantworten bleibt überdies unklar, welchen Anteil den Schulen von den Befragten beim Erwerb ihrer Niederdeutschkompetenz neben anderen Lernumfeldern zugemessen wird.

Die spannende statistische Momentaufnahme von 2016 ist also ohne einen Rückblick auf die Vorgeschichte der schulischen Niederdeutschdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten kaum zu interpretieren. Hier stellen sich die folgenden Fragen, die ich mit meinem Beitrag klären möchte. Gehen die Befunde zum schulischen Niederdeutscherwerb erst auf jüngere Entwicklungen in der Sprachvermittlung zurück? Oder haben die Schulen schon beim Ausbau der meist sehr hohen Niederdeutschkompetenzen der heute ältesten Bevölkerungsgruppen eine Rolle gespielt? Konnten sich insbesondere die vielen nach 1945 zugewanderten Flüchtlinge und Vertriebenen und deren Nachkommen auf eine Sprachförderung durch die staatlichen Bildungseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern stützen? Welche Rolle spielte also der Schulunterricht in der Vergangenheit für die Tradierung des Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern?

Rösler (1998) hält es für schwierig, auf die Frage nach der Bedeutung des Niederdeutschen an den Schulen in der DDR eine verlässliche und einheitliche Antwort zu geben:

Niederdeutsch ist in der DDR kein Unterrichtsfach gewesen. Die Rolle, die das Niederdeutsche in den Schulen der DDR dennoch einnehmen konnte und tatsächlich eingenommen hat, ist in den zu betrachtenden Jahrzehnten sowohl zeitlich als auch regional bzw. lokal so unterschiedlich gewesen, daß es derzeit kaum möglich sein wird, darüber allgemeingültige Aussagen zu treffen. (Rösler 1998, 257)

Hier können Zeitzeugenbefragungen, die einen hinreichend großen Zeitraum abdecken, aber doch einen recht differenzierten Einblick in zeitlich eng gestaffelte Schullaufbahnen an den verschiedenen Schultypen in Stadt und Land geben.

Im Zusammenhang meiner Untersuchungen zu einer Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg habe ich im Raum Rostock in den Jahren 2010 bis 2015 mit 90 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ausführliche Interviews geführt. Bei den meisten meiner Interviewgespräche, bei denen außer der jeweiligen Gewährsperson häufig noch ein anderes Familienmitglied anwesend war, habe ich in der vertrauten häuslichen Umgebung der Befragten ein narratives biografisches und ein leitfadengestütztes sprachbiografisches Interview aufgezeichnet.² Meine Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind dabei einerseits der Vorkriegsgeneration zuzurechnen, sind also 1939 und zum Teil deutlich früher geboren worden. Andererseits gehören sie zur Nachkriegsgeneration der Geburtsjahrgänge 1950 bis 1969. Keine Untersuchung der Sprachverhältnisse in Mecklenburg-Vorpommern kann davon absehen, dass hier durch die extrem zahlenstarke Zuwanderung von Flüchtlingen und Vertriebenen nach 1945 „quasi eine zweite Bevölkerung dazu[kam]“ (Weiß 2004, 163). Es wurde daher darauf geachtet, dass Angehörige alteingesessener Familien und Vertriebenenfamilien zu gleichen Anteilen in der Untersuchungstichprobe vertreten sind. Um Stadt-Land-Differenzen erfassen zu können, habe ich Probandinnen und Probanden aufgesucht, die seit 1945 möglichst ortsfest entweder in der Großstadt Rostock, in der Kleinstadt Schwaan oder den drei westlich davon gelegenen dörflichen Gemeinden Jürgenshagen, Satow und Ostseebad Nienhagen gelebt haben. Eine ganze Reihe meiner ältesten Gewährspersonen ist seit der Erhebungszeit inzwischen leider verstorben,

2 Weitere Informationen zu meiner Erhebung und zu den zusätzlichen Sprachtests mit meinen Gewährspersonen gebe ich in meinem anderen Beitrag zu diesem Band sowie detaillierter in Ehlers (2018, 48–67).

gerade ihre Erinnerungen und Erfahrungsberichte haben schon heute großen historischen Wert.

Ich möchte im vorliegenden Beitrag einmal in zeitlich vergleichender Perspektive sichten, was die Interviewpartnerinnen und -partner über die Vermittlung des Niederdeutschen in ihrer Schulzeit und der Schulzeit ihrer Kinder und Kindeskinde berichten. Fast alle meine Gewährspersonen habe ich danach gefragt, ob das Niederdeutsche in ihrer Schulzeit irgendeine Rolle gespielt habe. Ihre Antworten bezogen sich oft auf die Gespräche mit den Klassenkameraden in der Pause, auf das niederdeutsche Schimpfen der Lehrer oder auf das Vorlesen von niederdeutschen Geschichten vor den Ferien oder bei Schulfeiern. Diesen ‚off-record‘-Verwendungen des mecklenburgischen Dialekts außerhalb des zentralen Unterrichtsgeschehens werde ich an anderer Stelle eigene Betrachtungen widmen.³ Viele der Zeiteuginnen und Zeiteugen kamen aber von sich aus oder auf meine Nachfrage hin auch darauf zu sprechen, ob das Niederdeutsche im Unterricht selbst verwendet wurde und vor allem, ob es dezidiert Gegenstand des Unterrichts war. Aus ihren erinnerten Schulerfahrungen lässt sich ein zwar nicht immer vollständig trennscharfes, aber ein zeitlich doch deutlich konturiertes Bild von der Entwicklung des Niederdeutschunterrichts in Mecklenburg gewinnen.

2. Schulerfahrungen aus der Zeit vor 1945

Die ältesten meiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sind bereits am Ende der 1920er Jahre oder in den frühen 1930er Jahren eingeschult worden und haben ihre oft kurze Schullaufbahn häufig schon vor 1945 abgeschlossen. In aller Regel wird der Schulunterricht in der Vorkriegs- und Kriegszeit als eine exklusiv hochdeutsche Domäne erinnert: „Der Lehrer hat natürlich hochdeutsch gesprochen. Und dann musst du ja nun auch hochdeutsch antworten.“ (Herr 20, 1932 A).⁴ Bemerkenswerterweise berichten aber immerhin fünf

3 Vgl. die Abschnitte 4.3.2 und 4.3.5 im zweiten Band meiner *Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg*, Ehlers (in Vorb.).

4 Zum Nachweis der Zitate aus den Interviews: Die Gewährspersonen werden in der Reihenfolge der Interviews nummeriert, es wird jeweils das Geburtsjahr genannt und mit einem Buchstabenkürzel angegeben, ob die Person aus einer alteingesessenen Familie oder aus einer Vertriebenenfamilie stammt und welcher Generation sie zugehört. „A“: Alteingesessene der Vorkriegsgeneration, „AA“: Nachkommen zweier alteingesessener Eltern, „V“: zugewanderte Vertriebene aus mittel- oder oberdeutschen Dialektregionen, „VV“: Nachkommen von zwei zugewanderten Vertriebenen, „VA“: Nachkommen eines alteingesessenen und eines vertriebenen Elternteils,

Gewährspersonen davon, dass das Niederdeutsche vor 1945 in der Kleinstadt und in dörflichen Gemeinden mitunter auch als Unterrichtssprache fungierte. Herr 42 (1924 A) beispielsweise erzählt von seiner Grundschullehrerin auf dem Dorf: „Erst hat sie platt gesprochen.“ Herr 16 (1935 A) berichtet von der mecklenburgischen Kleinstadt, in der er in der Kriegszeit evakuiert war: „Da hatten wir ja noch Lehrer die haben mit uns plattdeutsch gesprochen“.⁵ Auch der mecklenburgische Ehemann von Frau 19 (1923 V) sagte vom „ersten Lehrer, den sie hatten: „Der hat nur Plattdeutsch gesprochen ne.“ Überhaupt hätten die Lehrer ihrer Dorfschulzeit „die ersten Jahre auch nur immer Plattdeutsch geredet.“ (Frau 19, 1923 V). Ein älterer Lehrer in Schwaan, an dessen niederdeutsche Unterrichtssprache sich zwei Zeitzeugen unabhängig voneinander erinnern können, hat dem Vernehmen nach vor allem in den Fächern ‚Zeichnen und Werken‘ „auch mal platt gesprochen“ (Herr 63, 1933 A). Im Sportunterricht wurde demnach „immer Platt gesprochen“ (Herr 63, 1933 A). In einigen Klassen der Dorf- und Kleinstadtschulen spielte das Niederdeutsche vor 1945 also vor allem in den ersten Jahrgangsstufen und in einigen Fächern offenbar noch die Rolle einer Unterrichtssprache. In sprachlicher Hinsicht stand hier seinerzeit mitunter weniger das Niederdeutsche als vielmehr der Erwerb des Hochdeutschen schulisch im Vordergrund und das Niederdeutsche konnte hier noch zur Vermittlung des sprachlichen und außersprachlichen Unterrichtsstoffes eingesetzt werden.

Das Niederdeutsche bzw. niederdeutsche Literatur waren vor 1945 aber durchaus auch selbst Gegenstand des schulischen Unterrichts. „Wir haben plattdeutsche Gedichte lernen müssen und auch Plattdeutsch gesungen. Aber sonst hat der [Lehrer] ein reines Hochdeutsch gesprochen“, erzählt die schon 1934 als Schulkind nach Mecklenburg gekommene Frau 3 (1924 Z). Dieser

„Z“: andere Zuwanderer nach Mecklenburg, z.B. aus anderen ostniederdeutschen Regionen oder aus dem Süden der DDR.

5 Bei der Transkription der Zeitzeugenaussagen habe ich, außer bei niederdeutschen Passagen, die Standardorthografie genutzt. Um jederzeit deutlich zu machen, dass es sich um spontansprachliche Äußerungen handelt, werden morphologische und syntaktische Besonderheiten im Transkript ebenso wie Wiederholungen, Reformulierungen beibehalten. Wortabbrüche und Abbrüche der Satzkonstruktion sind durch drei Punkte gekennzeichnet, direkte Rede in einfachen Anführungszeichen eingeschlossen. Es werden nur äußerungsschließende Satzzeichen – also Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen – verwendet. Niederdeutsche Passagen werden in literarischer Umschrift wiedergegeben, die Transkriptionskonventionen dazu beschreibe ich in Ehlers (2018, 486–488).

Schulunterricht habe ihr aber nur wenig beim Erwerb des Niederdeutschen geholfen: „Aber das war ja das bisschen Platt was wir dann in der Schule gelernt haben. Das war nicht tiefgreifend das war nur Unterrichtsstoff.“ Herr 4 (1928 A) erinnert sich noch detailliert an die Progression in der Behandlung niederdeutscher Texte im Schulunterricht. „Ab vierte fünfte [Klasse] haben wir dann auch plattdeutsche Texte plattdeutsche Gedichte gelernt plattdeutsche Lieder gesungen“. In den höheren Klassenstufen seien dann die Werke Fritz Reuters Gegenstand des Deutschunterrichts gewesen: „Das war dann nachher schon in der siebten ... in der achten Klasse haben wir ‚Ut mine Stromtid‘ erste Kapitel ... ersten ... die ersten zehn zwanzig Kapitel auch ‚Ut mine Stromtid‘ auch gelesen.“ Das sei „allgemein so üblich“ gewesen (Herr 4, 1928 A). Die Behandlung von Werken der niederdeutschen Literatur in den höheren Klassenstufen bestätigt auch Herr 15 (1921 A), der „als Lektüre letztes Jahr in der Schule“ Reuters „Franzositid“ geschrieben oder durchexerziert“ hat. Herr 33 (1923 A) erzählt, sein Schulunterricht „war hochdeutsch“, „außer, dass wir nun Fritz Reuter gelesen haben von Brinckmann was gelesen haben dort.“ Das Singen niederdeutscher Lieder und das Auswendiglernen niederdeutscher Gedichte gehörte vor dem und im Krieg offensichtlich zum regulären Lehrplan an den mecklenburgischen Schulen, an die sich in den höheren Klassen dann die Beschäftigung mit der niederdeutschen Literatur, vor allem mit dem Klassiker Fritz Reuter anschloss. Zumindest auf dem Dorf und in der Kleinstadt wurde vereinzelt das Niederdeutsche in den Anfangsklassen noch als Unterrichtssprache eingesetzt.

3. Schulerfahrungen aus dem ersten Nachkriegsjahrzehnt

Die in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre geborenen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben ihre Schullaufbahn nach einer kriegsbedingten Unterbrechung nach 1945 fortgesetzt oder dort erst begonnen. In den Erinnerungen an die Schulzeit im ersten Nachkriegsjahrzehnt ist dann vom Niederdeutschen als Unterrichtssprache nicht mehr die Rede. Weiterhin wurden aber im Deutsch- und Musikunterricht niederdeutsche Texte und Lieder – mit offenbar unterschiedlicher Intensität – behandelt. Davon berichten sechs Gewährspersonen aus Dorf-, Kleinstadt- und Großstadtschulen. Herr 10 (1939 V) kann sich aus seiner Schulzeit in Schwaan nur noch an ein einziges Lied erinnern: „Es wurde ein Lied gesungen. ‚Lütt Matten de Häs‘. Das war das einzige plattdeutsche Lied ne.“ Frau 14 (1936 V), die ebenfalls die Schule in Schwaan besuchte, erzählt dagegen von einer sehr intensiven Behandlung der niederdeutschen Literatur im Unterricht: „Meine Deutschlehrerin zum Beispiel die war sehr darauf aus dass wir eben Reuter lasen oder Groth lasen oder ne.“ Ähnliches hat Herr 61

(1934 A) von seinem Gymnasium in Rostock in Erinnerung: „Wir haben in der Schule haben wir beispielsweise ja Fritz Reuter gelesen. Das war im Lehrplan direkt verankert, ‚Kein Hüsung‘ beispielsweise.“ Sie hätten sich in den Deutschstunden „auch über Reuter [...] unterhalten. Also das war richtig Bestandteil des Unterrichts.“ Allerdings sei das Niederdeutsche selbst kein Unterrichtsgegenstand gewesen und sei auch – außer bei Zurechtweisungen – im Unterricht nie verwendet worden. „Nein wir wurden immer im Hochdeutschen unterrichtet.“ Er sei außerdem auch Mitglied einer „Laienspielgruppe“ an seiner Schule geworden „und habe dann auch plattdeutsch da vorgetragen. Oder an Elternabenden habe ich dann auch Platt vorgetragen.“ (Herr 61, 1934 A).

Dass es an Rostocker Schulen damals schon Plattdeutsch-Zirkel gegeben habe, erzählen auch zwei andere Zeitzeugen. Herr 48 (1939 A) war Teil einer „Gruppe von neun Mann“, die seine engagierte Grundschullehrerin als außerunterrichtliches Angebot ins Leben rief. Hier wurde im ersten Schritt aus einem niederdeutschen Buch „was draus vorgelesen“ und der Text erläutert, das Ziel der Gruppe war aber offensichtlich, Sprachfertigkeiten im Niederdeutschen zu vermitteln oder auszubauen. Diese Initiative sei leider bald wieder versandet, „aber jedenfalls war das eines Tages war das nachher in der zweiten dritten Klasse war das vorbei.“ (Herr 48, 1939 A). Von einer ähnlichen Initiative der Niederdeutschvermittlung im außerunterrichtlichen Angebot berichtet Herr 56 (1935 A), der in Rostock eine weiterführende Schule besuchte: „Ich bin nachher hier in Rostock zur Schule gegangen und dort hatten wir ein Lehrer der dann einen Plattdeutsch-Zirkel einrichtete.“ Das Ziel war demnach auch hier, „das Plattdeutsche wieder zu beleben“. Obwohl zunächst „also recht viele aus der Klasse auch teilgenommen“ hätten, konnte sich dieser Arbeitskreis ebenfalls nicht lange halten: „Das ist vielleicht ein halbes Jahr gelaufen und dann schief es auch ein und da war es wieder vorbei.“ (Herr 56, 1935 A).

Für die aus den Vertreibungsgebieten zugewanderten Kinder, die nun in großer Zahl in den mecklenburgischen Schulklassen saßen, war die zum Teil intensive Behandlung niederdeutscher Texte und Lieder im Unterricht eine sprachliche Herausforderung. Frau 22 (1934 V) erinnert sich daran, dass in der Schule in Schwaan auch ein niederdeutsches Gedicht von Theodor Storm gelesen wurde: „Und zum Schluss musste ich Storm lesen und alles hat sich amüsiert.“ In der Dorfschule von Frau 31 (1936 V) wurden „dann auch einige Stücke gelehrt beziehungsweise vorgelesen von Tarnow und Fritz Reuter“: „Und das waren ja erst recht böhmische Wälder für mich. Also überhaupt nichts verstanden.“ Herr 48 (1939 A) vermutet, dass Eltern von vertriebenen Kindern erfolgreich gegen den Versuch seiner Rostocker Deutschlehrerin intervenierten, im Unterricht die niederdeutsche Sprache zu behandeln: „Gucken Sie nun waren

auch Umsiedler in der Klasse. Vielleicht hat das ja auch damit dass da Eltern ... Es haben ja Eltern protestiert. [...] Ja und da ist sie auch mutlos geworden.“

Für Frau 14 (1936 V), die ihre Schullaufbahn in Mecklenburg in der vierten Klasse fortsetzte, war die schulische Gewichtsetzung auf die niederdeutsche Literatur dagegen ein starker Impuls, sich auch selbständig um einen schnellen Spracherwerb zu bemühen:

Und wir hatten eben die Deutschlehrerin die uns gleich mit Plattdeutsch vollgestopft hat. Ja also das das ging ja ... die hat viele Stücke von Fritz Reuter mit uns eingeprobt und so weiter ja. Und dann musste man sich auseinandersetzen ja. [...] Die hat richtig Wert darauf gelegt dass wir plattdeutsche Gedichte lernten. Dass wir eben plattdeutsche Stücke einübten und so weiter. (Frau 14, 1936 V)

Im ersten Nachkriegsjahrzehnt wurde also wie in der Vorkriegszeit zunächst an der Behandlung niederdeutscher Texte und Lieder im Schulunterricht festgehalten. Die niederdeutsche Literatur war den Zeitzeugen zufolge vor allem in den höheren Klassenstufen „richtig Bestandteil des Unterrichts“ (Herr 61, 1934 A), obwohl anfangs bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Sprachschwierigkeiten gerechnet werden musste. Auch wenn die Behandlung dieser Texte nicht auf Sprachvermittlung zielte, hatten das damals oft geforderte Auswendiglernen und Vortragen natürlich auch eine gewisse sprachpraktische Bedeutung. Aber der Erwerb des Niederdeutschen durch die Schülerinnen und Schüler war in den Nachkriegsjahren offensichtlich kein zentrales didaktisches Ziel des regulären Unterrichts. Aus der Großstadt Rostock wird allerdings von kurzlebigen Initiativen einzelner Lehrkräfte berichtet, im außerunterrichtlichen Angebot der Schulen Niederdeutschkenntnisse in Plattdeutsch-Zirkeln zu vermitteln.

4. Schulerfahrungen aus den 1950er bis 1980er Jahren

Meine Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Nachkriegsgeneration wurden in den Jahren von 1950 bis 1969 geboren. Ihre persönlichen Schulerfahrungen beziehen sich also auf einen Zeitraum von der Mitte der 1950er Jahre bis maximal in die 1980er Jahre. Für diese Zeitspanne können auch die Angehörigen der Vorkriegsgeneration über die Schulzeit ihrer Kinder aus der elterlichen Perspektive berichten. Alle Erfahrungsberichte meiner Gewährspersonen über die Schulverhältnisse dieser Zeit legen nahe, dass das Niederdeutsche aus dem Schulunterricht in Mecklenburg nahezu vollständig verschwand. Es sind überhaupt nur zwei Gewährspersonen, die sich vermutlich vorstellen können, dass das Niederdeutsche damals punktuell in ihren Deutsch- oder Musikunterricht eingebracht wurde.

Das war nur wieder wenn dann überhaupt im im Musikunterricht dass dann ... da wurden ja dann immer paar paar Lieder auch gesungen. „Dat du min Lääfsten büst“ so was. Und und das war so der Einzige Einzige was in der Schule dann so kam. Wenn nur Musik ja Musikunterricht. (Herr 49, 1954 VV)

Frau 73 (1962 AA) teilt diese vage Einschätzung: „Vielleicht dass man ein plattdeutsches Gedicht gelernt hat. Aber das war es dann auch.“ Auch in ihrer Gitarrengruppe hätten sie möglicherweise mal „plattdeutsche Lieder gelernt. Aber mehr war da einfach nicht.“ Obwohl die Lehrer an ihrer Dorfschule aus Mecklenburg stammten, habe Niederdeutsch im Übrigen in ihrer Schulzeit gar keine Rolle gespielt.

Eine große Mehrheit von 14 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen weist die Vorstellung zum Teil sehr dezidiert zurück, dass das Niederdeutsche im Schulunterricht, den sie in der Zeit nach 1950 genossen haben, in irgendeiner Weise einbezogen wurde. Herr 59 (1961 VA) antwortet auf meine Frage nach dem Niederdeutschen im Schulunterricht: „Platt? Nein gar nicht. Gar nicht. Überhaupt nicht. Keine Te... keine Lieder kein gar nichts. Es gab nichts in der Richtung dass irgendwo platt was gemacht wurde Gedichte oder Texte.“ Frau 51 (1954 AA) antwortet ähnlich: „Nein nie. Das ist ... also vielleicht wurde es erwähnt dass es Dialekte gab ja aber dass man da nun mal das ein bisschen mal praktisch zu Gehör gebracht hat nein.“ Auch Herr 88 (1966 AZ) streitet vehement ab, dass das Niederdeutsche in seiner Schulzeit eine Rolle gespielt haben könnte: „Gar nicht. Gar nicht. Nein nein nein.“ Auch auf meine Nachfrage nach einer Schullektüre von beispielsweise Reuter meint er: „Nein nein gar nicht. Nein nicht dass ich mich bewusst daran erinnern kann dass wir mal so was Plattdeutsches gelesen oder gelernt oder gesprochen haben.“ (Herr 88, 1966 AZ). Seit der Mitte der 1950er Jahre bis mindestens in die 1970er Jahre hinein, so legen meine recht dichten Zeitzeugenberichte aus Stadt und Land nahe, spielte das Niederdeutsche im Deutsch- und Musikunterricht so gut wie gar keine Rolle mehr.

Erst im späteren Verlauf der 1970er Jahre gab es offenbar erneut erste Initiativen, das Niederdeutsche an den Schulen zu vermitteln.⁶ Vier Gewährspersonen

6 Diese Entwicklung an den Schulen wurde begleitet durch die Eröffnung von Plattdeutschkursen in den Volkshochschulen verschiedener Standorte. Im Herbst 1978 begann die Volkshochschule in Rostock gleich mit drei Kursen und insgesamt 90 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Gernentz 1998). In den Jahren 1979 bis 1981 gab es niederdeutsche Volkshochschulkurse mindestens an den Standorten Greifswald, Neubrandenburg, Rostock, Schwerin, Waren und Wismar. Die Teilnehmerzahlen waren aber nach der ersten Gründungsphase schon bald „im allgemeinen rückläufig“ (Herrmann-Winter 1985, 297). Herrmann-Winter beurteilte die Effekte der

berichten über die Gründung von Plattdeutsch-Zirkeln, die seit den 1970er Jahren als außerunterrichtliches Schulangebot eingerichtet wurden. So erzählt Frau 35 (1927 A) ihr Sohn habe sich das Niederdeutsche „nachher auch in der Schule angenommen“: „Da war eine Lehrerin die gab Plattdeutscherunterricht freiwillig nachmittags. Da ist er immer hingegangen.“ Die Einrichtung derartiger Kurse ging in den 1970er Jahren offenbar vor allem auf die Initiative engagierter Lehrkräfte zurück und die Kurse waren in ihrer Existenz nicht dauerhaft stabil. So erzählt die Lehrerin Frau 7 (1936 A), sie habe „mal den Versuch gestartet in der Schule“ und eine Arbeitsgemeinschaft zur Niederdeutschvermittlung gegründet. „Aber ich habe festgestellt dass es viel schwieriger ist als ich dachte. Und dann habe ich dann doch nachgelassen.“ Sie sei vor allem vom Ergebnis des Sprachunterrichts enttäuscht gewesen: „Wissen Sie das hört sich dann so wenn Kinder das lernen das hört sich ja so gestelzt an. [...] Das dreht sich einem ja der Magen um weil weil das eben nie echt wirkt ne.“ (Frau 7, 1936 A). Frau 54 (1968 AA), hat in den frühen 1980er Jahren an einer niederdeutschen Arbeitsgemeinschaft an ihrer Schule teilgenommen, die aber auch nicht sehr lange Bestand hatte:

Aber wir hatten eine Arbeitsgemeinschaft früher Plattdeutsch ja. [...] Ja aber das war das war dann genau in den höheren Klassen hat man ja Arbeitsgemeinschaften angeboten auch Plattdeutsch. Dass wir das so ein bisschen mitgekriegt hatten. Aber es sind trotzdem wenig Kinder reingegangen. Also ich sage mal dann sind die eher zum Schach gegangen oder so. (Frau 54, 1968 AA)

Insgesamt fünf weitere Gewährspersonen sehen im Nachhinein in dem vielfältigen Angebot von Arbeitsgemeinschaften an den mecklenburgischen Schulen einen geeigneten Ort, an dem auch das Niederdeutsche hätte vermittelt werden können. Und sie beklagen aus heutiger Sicht, dass dieser schulische Gestaltungsraum im außerunterrichtlichen Angebot in den 1950er bis 1970er Jahren nicht für Plattdeutsch-Arbeitsgemeinschaften genutzt wurde. Frau 53 (1950 AA) antwortet auf meine Frage nach der Einbeziehung des Niederdeutschen in den Schulunterricht nach ihrer Einschulung im Jahr 1956: „Nein gar nicht. Nein. Gab es auch keine so wie weit ich ... viel ich weiß keine diese Arbeitsgemeinschaften. Wüsste ich nicht nein.“ „Plattdeutschkurs in der Schule gab es nicht“, bestätigt auch Frau 73 (1962 AA) für die späten 1960er Jahre. Und auch Herr 74 (1959 VV) bedauert, dass das Niederdeutsche während seiner Schulzeit

Sprachvermittlung an den Volkshochschulen für die Tradierung des Niederdeutschen damals überraschend skeptisch: „Sie [die Kurse] sind letztlich für die Zukunft des Niederdeutschen vollkommen irrelevant.“ (ebd., 297)

in den 1960er Jahren „ganz und gar nicht“ gefördert wurde. „Ich weiß gar nicht mehr wie Arbeitsgemeinschaften oder wie das hieß. So nach der Schule gab es ja so viele Sachen das hätte man genauso gut anbieten können.“ Noch in den 1970er Jahren, so stellt Frau 75 (1966 AA) fest, habe es in ihrer Schule keine Initiative gegeben, „dass man vielleicht eine Arb... Arbeitsgemeinschaft hat plattdeutsche Arbeitsgemeinschaft machen könnte“:

Und ich kann mich jetzt nicht erinnern dass es das in meiner Schulzeit gab. Wir hatten alle möglichen Wir hatten Wehrerziehung. Wir hatten Kunst. [...] Wir hatten ich weiß nicht was wir noch Theater-AG oder weiß ich was irgendwas. Aber nicht irgendwie Plattdeutsch. Glaube ich wüsste ich. (Frau 75, 1966 AA)

Erst im Verlauf der 1970er Jahre ist das breit gefächerte Angebot von schulischen Arbeitsgemeinschaften von einzelnen Lehrkräften gelegentlich auch als Möglichkeit genutzt worden, um niederdeutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln. Von der Mitte der 1950er Jahre bis zum Anfang der 1970er Jahre aber blieb meinen Probanden zufolge das Niederdeutsche auch aus den vielfältigen außerfachlichen Angeboten der Schulen weitestgehend ausgeblendet.

5. Schulerfahrungen aus den 1980er Jahren bis in die 2000er Jahre

Über die 1980er Jahre und die Zeit nach der politischen Wende können meine Zeitzeuginnen und Zeitzeugen meist nur aus der Perspektive von Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern der damaligen Schulkinder berichten. Einige meiner Interviewpartnerinnen und -partner waren in dieser Zeit aber selbst als Lehrpersonal oder sogar Schulleiter an Schulen tätig und können ihre Erfahrungen dort schildern. In den 1980er Jahren hat sich der Trend zur Einrichtung von schulischen Arbeitsgemeinschaften, in denen Niederdeutschkenntnisse vermittelt werden sollten, offenbar fortgesetzt. Herr 62 (1952 VV), der als Sohn Vertriebener sich selbst noch außerschulisch ein wenig Niederdeutsch angeeignet hat, erzählt, dass seine Kinder in den 1980er Jahren vor allem in der Dorfgrundschule mit dem mecklenburgischen Dialekt bekannt geworden sind:

Also die Kinder sind völlig hochdeutsch bei uns aufgewachsen und haben haben in der Schule Plattdeutsch ein bisschen gelernt. Die klei... die jün... die jüngere Tochter ... die haben da richtig an so einem Plattdeutsch-Zirkel teilgenommen und die haben auch so öffentliche Auftritte auf auf Schülerfeiern und so weiter gehabt ne. (Herr 62, 1952 VV)

Frau 84 (1966 AA) war am Ende der 1980er Jahre an einer Rostocker Grundschule Lehrerin und bestätigt, auch dort habe es „manchmal AGs“ zur

Niederdeutschvermittlung gegeben. Frau 17 (1935 V) weiß von der Grundschule in Schwaan, dass dort „vor der Wende und ein bisschen nach der Wende“ eine Lehrkraft für die „vierte Klasse Hort“ eine niederdeutsche Arbeitsgruppe angeboten hat: „Die hat so ein richtigen plattdeutschen Kurs gemacht.“

Meine Interviews vermitteln den deutlichen Eindruck, dass sich die Präsenz des Niederdeutschen an den mecklenburgischen Schulen seit 1989 erheblich verdichtet hat. Insgesamt elf Gewährspersonen berichten aus der Erfahrung ihrer Kinder oder Enkelkinder oder aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit, dass es in den 1990er und 2000er Jahren an den Schulen ihres Wohnortes niederdeutsche Lehrangebote gegeben habe. Dabei blieb die übliche Organisationsform des Niederdeutscheangebotes wie schon vor der Wende die außerfachliche Arbeitsgemeinschaft. So hatte beispielsweise die Tochter von Frau 84 (1966 AA) in den 1990er Jahren an ihrer Rostocker Grundschule „Plattdeutscherunterricht“: „Das war fakultativ.“ Im selben Zeitraum hat auch der Sohn von Herrn 71 (1952 AA) in der Schule des Dorfes „auch schon Plattdeutsch gelernt“. Das sei aber „kein richtiger Unterricht“ gewesen, sondern habe im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft stattgefunden. Als der Schulleiter Herr 58 (1950 AA) 1995 den Plan fasste, an seiner Schule Niederdeutscherunterricht anzubieten, stellte er zunächst fest, „in di Liirplän und so dor stünn noch niks. Dat is ja iirst später kämen“. Die Schule behalf sich daher damit, dass eine Lehrerin schließlich im außerfachlichen Angebot „denn so ne AG denn mäkt het.“ Auch Frau 83 (1954 VA) hat als Schulleiterin beim Aufbau ihrer Ganztagschule einen Niederdeutschkurs ebenfalls „im Rahmen der Angebote“ eingerichtet.

Schon bevor im Jahr 2004 die Verwaltungsvorschrift „Niederdeutsch in der Schule“ in Kraft trat,⁷ die vorsah, fächerübergreifend „Kenntnisse über niederdeutsche Literatur, Kunst und Kultur zu vermitteln“⁸, ist das Niederdeutsche offenbar bereits gelegentlich in den regulären Unterricht einbezogen worden. Der Umfang dieser Berücksichtigung scheint aber sehr begrenzt gewesen zu sein. So erzählt die Tochter von Frau 84 (1966 AA), sie hätten „halt irgendwie die Hymne oder so der Stadt [Rostock] auf Plattdeutsch in der Schule gelesen. Also so so Sachen aber sonst...“⁹ Die Tochter von Herrn 69 (1964 VV), die beim Interview zugegen war, berichtet Ähnliches aus ihrer Rostocker

7 Zu Bedeutung, Inhalt und Umsetzung der Verwaltungsvorschrift vgl. Fink (2017).

8 Verwaltungsvorschrift, <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Verordnung-Niederdeutsch-in-der-Schule.pdf>, dort Seite 1.

9 Es ist unklar, ob sich die Gewährsperson hier auf die Hymne „Du min Rostock“ von Horst Köbber bezieht, die nur einige niederdeutsche Passagen enthält.

Grundschulzeit in den späten 1990er Jahren: „Aber wir haben Texte richtig auf Plattdeutsch gelesen weil die das gerne wiederbeleben wollten.“ Der etwas ältere Sohn erzählt von seiner Grundschullehrerin: „Na sie hat immer von Warnemünde erzählt und ihr Vokabular da so ausgepackt.“ (Sohn von Herr 69, 1964 VV). Sie habe aber im Unterricht nicht durchgängig „so gesprochen und wir haben auch nicht gezielt das gelernt.“ Auch Herr 58 (1950 AA) meint, er habe als Lehrer „dann nach der Wende nachdem dieser Elternwunsch [nach Niederdeutschunterricht] dann war“, in seinen Schulstunden „natürlich mehr plattdeutsch dann gesprochen.“ Wie diese Beispiele zeigen, nahm das Niederdeutsche im regulären Schulunterricht dem Vernehmen nach seinerzeit insgesamt nur einen sehr geringen Raum ein.

Das Ziel der Präsenz des Niederdeutschen an den Schulen und speziell in den schulischen Arbeitsgemeinschaften war auch nach der Wende vor allem die Sprachpflege und die Sprachvermittlung. Frau 44 (1928 V) freut sich über erste Lernerfolge ihres Urenkels, der in der dritten Klasse mit einem Niederdeutschkurs begonnen hat: „Da hört sich da auch schon ein bissl besser an wenn der was sagt.“ Gerade auch wo in der niederdeutschen Arbeitsgemeinschaft an ihrer Schule mit den Kindern „ein paar Sketche und sowas vorbereitet“ wurden, wurde nach Auskunft von Frau 76 (1969 AA) von ihrem Lehrerkollegen „darauf geachtet dass die sehr gut sprechen und so ne“. Herr 71 (1952 AA) begrüßte es, „dass die alte Mecklenburger Sprache wieder so ein bisschen zum Vordergrund“ kommt, als in der Schule seines Sohnes ein Niederdeutschkurs angeboten wurde. Ausgangspunkt für ihre Bemühungen als Schulleiterin um das Niederdeutsche war für Frau 83 (1954 VA) die Feststellung, dass das Niederdeutsche kaum noch gesprochen wurde. „Und als Schulleiter habe ich dann gedacht ‚Mensch das stimmt. Das dürfen wir nicht vergessen‘. Mein Vater und Oma haben sich ja immer so unterhalten und Dann habe ich gesagt ‚wir müssten vielleicht auch.‘“ Daraufhin „wurde in der Schule auch paar Mal Anlauf genommen dass man das erhalten möchte und so weiter.“ (Frau 83, 1954 VA).

Da es weiterhin keine verbindlichen schulpolitischen Rahmenbedingungen für den Niederdeutschunterricht gab, war die Einrichtung entsprechender Arbeitsgemeinschaften auch in den 1990er und 2000er Jahren an die Initiative engagierter Eltern, Lehrkräfte oder Schulleiter gebunden, von der – zum Teil sogar ehrenamtlichen – Mitwirkung sprachkompetenter Personen abhängig und in ihrem institutionellen Bestand nicht dauerhaft gesichert. So berichtet Frau 76 (1969 AA) von der Schule, an der sie tätig ist: „Wir haben einen Lehrer gehabt aus [Ort] der sehr gut Platt spricht. Und der hat dann so wie Arbeitsgemeinschaften hat der gehabt [...] Der hat das gemacht ne. [...] Dann

ist der irgendwann ausgestiegen.“ Herr 58 (1950 AA) ist als ehemaliger Schulleiter aktiv geworden, nachdem sich Eltern an ihn gewandt hatten. „Ja un denn kemen di iirsten Öllern dei denn fragt hemm‘ ,könn wi nich wedder n bäten Platt mächen?.“ Kurze Zeit nachdem die entsprechende Arbeitsgemeinschaft dann ins Leben gerufen worden war,

dor wir denn wedder Schluss wail dann mine [Lehrkraft] mit ainmal nich mir wull. [...] Und tja so is dat hier wedder n bäten inschläpen wail kain anner Lirer ... wi sünd allens durchgangen ... berait wir denn Plattdüütsch to mächen. (Herr 58, 1950 AA)

Die Schulleiterin Frau 83 (1954 VA) war bei der Einrichtung des außerfachlichen Niederdeutschangebotes darauf angewiesen, „dass das dann so kostengünstig wie möglich oder kostenneutral nüchtern ablief.“ Sie habe schließlich einen alten Niederdeutschsprecher gefunden, der die Aufgabe „von sich aus“ ausführte und übernahm nach dessen Ausscheiden dann in ihrer Altersteilzeit ehrenamtlich selbst einen Kurs.

Es überrascht unter diesen Umständen nicht, dass mehrere Zeitzeugen davon berichten, dass die Arbeitsgemeinschaften nur von kurzer Dauer waren. Frau 73 (1962 AA) sagt vom Plattdeutschkurs an der Schule ihres Sohnes, „Die haben das das eine Jahr gemacht aber dann war es das auch ne.“ Die Frau von Herr 71 (1952 AA) erzählt, ihre Kinder hätten in der Schule „Plattdeutsch gelernt“, schränkt dann aber ein: „Das war auch nur eine kurze Zeit.“ Ihr Mann pflichtet bei, „und dann ... hat sich nicht durchgesetzt.“ (Herr 71, 1952 AA). Ein langfristiger Erfolg der Sprachvermittlung war bei diesen kurzfristigen und diskontinuierlichen Schulangeboten kaum zu erwarten. So resümiert der Mann von Frau 73 (1962 AA) von dem etwa einjährigen Plattdeutschkurs ihres Sohnes sei „eigentlich nichts davon hängen geblieben. Ein zwei Brocken hin und wieder aus Jux.“

6. Zusammenfassung und Diskussion der Zeitzeugenberichte

Die Auswirkungen der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre, durch die zumindest an Profilschulen in Mecklenburg-Vorpommern das Schulfach Niederdeutsch als Fremdsprache eingeführt und seit 2017 auch als Abiturfach anerkannt wurde, können mit meinen zwischen 2010 und 2015 durchgeführten Erhebungen nicht mehr erfasst werden. Für die Entwicklung des schulischen Niederdeutschangebots seit den 1920er Jahren bis in das erste Jahrzehnt des neuen Jahrtausends zeichnet sich in meinen Zeitzeugenberichten aber ein recht klar gegliederter Verlauf ab:¹⁰

10 Die Jahrhunderte umgreifende Vorgeschichte des schulischen Niederdeutscherichts beleuchten Möhn (1983) und speziell für Pommern Herrmann-Winter (2000).

- In der Vorkriegszeit und den ersten Nachkriegsjahren war das Niederdeutsche fester Bestandteil des regulären Deutsch- und Musikunterrichts. Das schulische Angebot bezog sich dabei nicht vorrangig auf die sprachdidaktische Vermittlung des Niederdeutschen, vielmehr konnten Niederdeutschkompetenzen damals noch in einem solchen Ausmaß vorschulisch vorausgesetzt werden, dass der mecklenburgische Dialekt an einigen Schulen im ländlichen Raum zumindest in den niedrigen Klassenstufen sogar als Unterrichtssprache fungierte. Unterrichtsgegenstand war seinerzeit dagegen die Heranführung an niederdeutsches Liedgut und die Klassiker der niederdeutschen Literatur, die in dieser Zeit bemerkenswerterweise offenbar noch zum literarischen Kanon des Deutschunterrichts in Mecklenburg gehörten.
- Spätestens ab der Mitte der 1950er Jahre wurde das Niederdeutsche für mindestens 20 Jahre aus dem Unterrichtsgeschehen mecklenburgischer Schulen ausgeblendet. Auch im vielfältigen außerfachlichen Angebot von Arbeitsgemeinschaften spielte das Niederdeutsche bis in die 1970er Jahre hinein keine Rolle. Eine ganze Generation von Schülerinnen und Schülern hatte keinen schulischen Kontakt mit dem mecklenburgischen Dialekt.
- Die Rückkehr niederdeutscher Lehrinhalte an die mecklenburgischen Schulen nahm ihren Weg seit dem Ende der 1970er Jahre über das außerunterrichtliche Angebot von Arbeitsgemeinschaften insbesondere in den niedrigen Klassenstufen. Das Ziel dieser „Plattdeutsch-Zirkel“ war nun eindeutig die Sprachvermittlung, die didaktisch häufig über das Erlernen kleiner niederdeutscher Texte und Lieder oder das Einstudieren kleiner Sketche umgesetzt wurde. Derartige niederdeutsche Arbeitsgemeinschaften wurden über das ganze letzte Jahrzehnt der DDR sporadisch an Schulen in der Großstadt und im ländlichen Raum angeboten. Ihre Zahl verdichtete sich offenbar sprunghaft nach der politischen Wende 1989. Wie in der DDR-Zeit blieben die Niederdeutschkurse aber im außerfachlichen Angebot der Schulen angesiedelt. Sie waren damit auch weiterhin an die Initiative und das Engagement einzelner Lehrkräfte und Schulleiter gebunden und waren weder personell, finanziell noch institutionell in ihrem Fortbestand langfristig gesichert. Im regulären Unterricht spielte das Niederdeutsche auch nach 1989 allenfalls eine marginale Rolle.

Dieser Verlauf der Entwicklung des schulischen Niederdeutschangebotes, der sich in den vielen persönlichen Erfahrungsberichten meiner Zeitzeuginnen und Zeitzeugen abbildet, spiegelt bemerkenswert genau die Entwicklung der Lehrpläne für den Deutschunterricht in der DDR wider. Osnowski (1998) hat in einer verdienstvollen Studie die Deutschlehrpläne der Jahre von 1946 bis 1989

daraufhin untersucht, welche Rolle den Dialekten im Deutschunterricht der DDR jeweils zugemessen wurde. Er fasst seine Befunde wie folgt zusammen:

Es läßt sich also zusammenfassend zum unterschiedlichen Umgang mit Mundart und Umgangssprache in den Deutschlehrplänen der DDR sagen, daß die Mundart in den Jahren zwischen 1946 und 1951 sehr stark einbezogen wurde, von 1952 bis 1966 vorrangig abgelehnt, zwischen 1967 und 1980 fast völlig ignoriert und erst Ende der achtziger Jahre wieder verstärkt berücksichtigt wurde. (Osnowski 1998, 275)

Osnowski rekonstruiert hier eine curriculare ‚Wellenbewegung‘ von anfänglich noch starker Berücksichtigung der Dialekte im Unterricht über eine lange Phase vollständiger Ausblendung bis hin zu einer allmählich wiederaufgenommenen Beschäftigung mit Fragen der Dialekte im Deutschunterricht (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Die Entwicklung in den amtlichen Lehrplänen der DDR deckt sich in ihrem Verlauf weitgehend mit den konkreten Schulerfahrungen meiner Interviewpartnerinnen und -partner, die freilich zeitlich noch über die DDR-Zeit hinausgreifen.

Wenn meine Zeitzeuginnen und Zeitzeugen davon erzählen, dass sie in der Zeit vor 1945 dem Niederdeutschen an ländlichen Schulen zum Teil noch als Unterrichtssprache begegnet sind und im regulären Deutsch- und Musikunterricht niederdeutsche Literatur und Lieder behandelt wurden, dann klingen in ihren Erinnerungen letztlich die überregionalen Nachwirkungen des wichtigen Erlasses des preußischen Bildungsministeriums von 1919 zur Berücksichtigung der Mundarten im Schulunterricht nach. Der ministerielle Erlass hob zwar ausdrücklich hervor, „das Ziel des deutschen Sprachunterrichts [müsse] die Beherrschung der neuhochdeutschen Schriftsprache bleiben“:

Das schließt aber eine ausgiebigere Berücksichtigung des Plattdeutschen, als sie bisher im allgemeinen üblich war, keineswegs aus. Denn die heimische Mundart wird vielfach gerade ein zweckmäßiges Hilfsmittel sein, um den Schülern das Verständnis und den Gehaltsinhalt des Hochdeutschen zu erschließen.¹¹

Der Erlass erkannte nicht nur „die Notwendigkeit eines sinnvollen Einbeziehens der ‚mitgebrachten‘ Primärsprache“ (Möhn 1983, 647) der meisten Schulanfängerinnen und -anfänger als „zweckmäßiges Hilfsmittel“ im Unterricht an, sondern er gab auch detaillierte Empfehlungen, dass kleinere und größere Stücke der niederdeutschen Literatur und niederdeutsches Liedgut im Deutsch- und Musikunterricht zu behandeln seien. Bemerkenswerterweise

11 Erlass des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 17.12.1919, zitiert nach Möhn (1983, 642). Der Erlass ist mit geringfügig abweichendem Wortlaut auch abgedruckt in Knoll (1976, 67–68).

zielte der Erlass auch explizit darauf, einen Wandel in der öffentlichen Einstellung gegenüber dem Niederdeutschen zu befördern und „die Achtung vor dem Plattdeutschen“¹² wieder zu erwecken. Auch der Lehrplan für die Lehrerbildung in Mecklenburg-Schwerin von 1920 verordnete ganz im Sinne der preußischen Vorgaben: „Das plattdeutsche Schrifttum (Reuter, Groth, Brinckmann, Stillfried, Fehrs, auch das plattdeutsche Drama) und das Volkslied sind auf allen Stufen eingehend zu berücksichtigen.“ (Zit. nach Möhn 1983, 644). Die Reichsrichtlinien für den Schulunterricht aus der Zeit des Nationalsozialismus hielten an der starken Berücksichtigung der Mundarten fest, sahen in ihnen nun aber zeitgemäß „kostbares rassisches Erb- und Heimatgut“ (Knoll 1976, 17).¹³ Meine Zeitzeugenberichte aus den zwei Jahrzehnten vor 1945 belegen, dass sich die bildungspolitischen Vorgaben tatsächlich auch in der erlebten Unterrichtspraxis in Mecklenburg niederschlugen.

In den ersten Jahren nach dem Krieg schloss sich die Zentralverwaltung für Volksbildung der SBZ zunächst den bildungspolitischen Leitlinien zum schulischen Umgang mit den Dialekten an, die seit dem preußischen Erlass von 1919 die Ausarbeitung der Lehrpläne in den deutschen Ländern mehr oder weniger direkt geprägt hatten. So forderten die Lehrpläne von 1946 und 1947 „ausdrücklich eine Duldung von Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht“ (Osnowski 1998, 273) und legten ein anspruchsvolles Programm für den Literaturunterricht fest: „Im Lehrplan von 1946 wird ‚Kein Hüsung‘ oder ‚Ut mine Festungstid‘ von Fritz Reuter als Zusatzliteratur empfohlen. 1947 wird ‚Kein Hüsung‘ Pflichtliteratur, und ‚Läuschen und Rimels‘ kommt vom gleichen Autor hinzu.“ (ebd., 278).¹⁴ Während meine Zeitzeugenberichte aus den ersten Nachkriegsjahren bestätigen, dass gerade Werke von Reuter an den Schulen Mecklenburgs zum Teil intensiv im Deutschunterricht behandelt wurden, finden sich in meinem Interviewkorpus keine Hinweise mehr darauf, dass das Niederdeutsche in dieser Zeit noch übergangsweise als Unterrichtssprache eingesetzt wurde. Freilich können meine Interviews nicht den Anspruch erheben, die Schulwirklichkeit der damaligen Jahre in annähernd vollständiger Weise zu erfassen. Hier mag außerdem eine Rolle spielen, dass sehr bald nach dem Krieg an den mecklenburgischen Schulen eine Vielzahl von sogenannten „Neulehrern“ tätig waren, die das Niederdeutsche meist gar nicht

12 Ministerieller Erlass von 1919 zitiert nach Möhn (1983, 642).

13 Knoll bringt hier als Beispiel für die Umsetzung auf Landesebene einen längeren Ausschnitt aus dem Hamburger Lehrplan von 1939 (ebd., 18).

14 Die Werktitel werden hier anders als bei Osnowski in Anführungszeichen gesetzt.

beherrschten. Für diese Neulehrer konnte das Niederdeutsche ebenso wenig als ein „zweckmäßiges Hilfsmittel“ bei der Lehrstoffvermittlung fungieren wie für die vielen vertriebenen Schülerinnen und Schüler, die nun in den mecklenburgischen Schulklassen saßen.

Wie Osnowski fällt schon Knoll (1976, 18) auf, dass das Niederdeutsche kurz nach der Gründung der DDR unvermittelt und mit langfristiger Wirkung aus den schulischen Curricula ausgeblendet wurde: „In der DDR fehlt bis auf die frühen Lehrpläne [von 1946 und 1948] sowohl in den sonst sehr detaillierten Lehrplänen der 50er als auch der 60er Jahre jeglicher Hinweis auf Mundarten oder speziell das Niederdeutsche.“ Als einzige, sehr punktuelle Ausnahme für eine positive Einbeziehung des Niederdeutschen nennt Osnowski (1998, 278), dass der Lehrplan von 1959 „in der 6. Klasse zwei Stunden zur Behandlung der Tiergeschichte ‚Voss und Swinegel‘ von John Brinckmann“ vorsah. Der Beweggrund für die Ausparung der Dialekte aus dem Schulunterricht dürfte die bildungspolitische Programmatik gewesen sein, „daß wir auf ein Verschwinden der Mundarten und auf die Durchsetzung des Hochdeutschen als Volkssprache hinarbeiten müssen“ (Kurella 1964, 3), wie sie etwa Alfred Kurella vertrat, der von 1957 bis 1963 die Kulturkommission des Politbüros des Zentralkomitees der SED leitete. Noch in den schulischen Richtlinien der 1980er Jahren wird auf die Dialekte in erster Linie angesprochen, um sie „als hauptsächliche Fehlerquelle beim Erlernen der hochdeutschen Norm“ (Osnowski 1998, 275) zu identifizieren.

Es wundert vor diesem Hintergrund nicht, dass eine auf Spracherhalt und Sprachvermittlung ausgerichtete Berücksichtigung des Niederdeutschen den Zeitzeugenberichten nach nur über den Umweg des außerfachlichen Angebots wieder an den mecklenburgischen Schulen Platz greifen konnte. Im Hintergrund der Initiativen zur Gründung von schulischen Plattdeutsch-Zirkeln stand offenbar die „etwa um die Mitte der siebziger Jahre“ einsetzende „Rückbesinnung auf das Niederdeutsche“, die für Zeitgenossen offenbar so markant wahrnehmbar war, dass sie sie sehr bald als eine fundamentale Trendwende im außerschulischen Kulturbetrieb der DDR beschrieben:

Kommunalpolitiker und Betriebsleiter flechten niederdeutsche Sätze in die Rede, Kulturfunktionäre organisieren niederdeutsche Veranstaltungen, Ärzte leiten niederdeutsche Zirkel, Volkshochschuldozenten halten Niederdeutschkurse zum Erlernen der Mundart (!), Schriftsteller wenden sich dem Niederdeutschen zu. Die niederdeutschen Bühnen erfahren verstärkte Förderung, die niederdeutsche Buchproduktion steigt, der Rundfunk produziert mehr niederdeutsche Sendungen, auch Schallplatte und Fernsehen verhalten sich nicht mehr abstinert. Journalisten reden

bereits – voreilig und übertrieben – von einer ‚Renaissance des Niederdeutschen‘.
(Bentzien 1981, 152)¹⁵

An den Schulen blieben die teilweise staatlich unterstützten Bemühungen um das Niederdeutsche in den 1970er und 1980er Jahren aber „weitgehend ausgeklammert“ (Völschow 1998, 358)¹⁶ und waren dort auf die persönlichen Initiativen von Eltern, Lehrkräften und Schulleitern angewiesen. Nach der Wende gewannen derartige Initiativen den Zeitzeugenberichten nach offenbar merklichem Auftrieb, die strukturelle Beschränkung des Niederdeutschangebotes auf den außerunterrichtlichen Bereich der mecklenburgischen Schulen blieb demnach noch lange im Wesentlichen bestehen.

Was bedeuten diese schulgeschichtlichen Befunde, die sich in den persönlichen Schulerfahrungen meiner Gewährspersonen und in der Entwicklung der Lehrpläne abzeichnen, für die eingangs gestellte Frage nach der Rolle der Schule für die Tradierung des Niederdeutschen in Mecklenburg? Die hohe Niederdeutschkompetenz, über die die meisten Alteingesessenen der Vorkriegsgeneration, viele zugewanderte Vertriebene und viele Angehörige der Nachkriegsgeneration noch verfügen, verdankt sich nur zum geringsten Teil einer schulischen Sprachvermittlung. Die starke Präsenz des Niederdeutschen an den Schulen der Vorkriegszeit und unmittelbaren Nachkriegszeit galt nicht der Sprachvermittlung. Die intensive Beschäftigung mit niederdeutschem Liedgut und niederdeutscher Literatur hatte allenfalls sprachpraktische Nebenefekte. Für den Spracherwerb des Niederdeutschen war sie daher wohl vor allem indirekt relevant, insofern als sie das öffentliche Prestige des mecklenburgischen Dialekts stützte, der hier noch mit anerkannten Unterrichtsgegenständen in der staatlichen Norminstanz der Schule verbunden war.

In den 1950er bis 1970er Jahren konnte das Niederdeutsche in der DDR überhaupt nur außerhalb der Schule gelernt werden. Von den sporadischen Ansätzen der Dialektvermittlung in den schulischen Arbeitsgemeinschaften konnten in größerem Umfang erst Schülerinnen und Schüler profitieren, die 1970 oder später geboren wurden. Die Organisationsformen der schulischen

15 Die Rostocker Tagung mit dem Titel „Das Niederdeutsche in Geschichte und Gegenwart“, auf der der Autor 1980 seine zitierten Beobachtungen vortrug, kann selbst als ein Symptom der eben auch wissenschaftlichen „Rückbesinnung“ auf das Niederdeutsche gesehen werden.

16 Völschow berichtet aus teilnehmender Beobachtung unter anderem als Autor und Sprecher im Rundfunk und Fachreferent für Musik und Theater im Bezirk Neubrandenburg von dem starken Zuwachs an niederdeutschen Kulturveranstaltungen in den 1970er bis 1990er Jahren.

Niederdeutschvermittlung blieben aber auch nach dem starken Zuwachs von entsprechenden Initiativen nach 1989 so instabil, dass sie eine längerfristige Lernprogression nicht sicherstellen konnten. Zur Vermittlung des Niederdeutschen haben die Schulen in Mecklenburg bis in die Nachkriegsjahre wenig, danach bis in die 1970er Jahre gar nichts mehr beigetragen. Welche Lernerfolge die in schulische Arbeitsgemeinschaften ‚atomisierte‘ Niederdeuschdidaktik zwischen den 1970er bis 2000er Jahren zeitigte, ist einstweilen nicht abzuschätzen. Ihre Relevanz für die Tradierung des Dialekts dürfte insgesamt gering sein, auch wenn heute immerhin 13,2 % der repräsentativ Befragten mit Niederdeutschkompetenz in Mecklenburg-Vorpommern angeben, dass die Schule neben anderen Lernumfeldern zu ihrem Dialekterwerb beigetragen habe¹⁷ (vgl. Köhncke i.d.B.).

Literaturverzeichnis

- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim.
- Bentzien, Ulrich (1981): „Historische Etappen der Mundartpflege im Norden der DDR.“ In: *Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 75/II: Das Niederdeutsche in Geschichte und Gegenwart*, 147–154.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2018): *Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg. Varietätenkontakt zwischen Alteingesessenen und immigrierten Vertriebenen. Teil 1: Sprachsystemgeschichte*. Berlin.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (in Vorb.): *Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg. Varietätenkontakt zwischen Alteingesessenen und immigrierten Vertriebenen. Teil 2: Geschichte des Sprachgebrauchs und der Sprachwahrnehmung*. Berlin.
- Fink, Anne (2017): „Die Umsetzung der Verwaltungsvorschrift ‚Niederdeutsch in der Schule‘ – eine exemplarische Studie zum Niederdeutschangebot in den Schulen Greifswalds.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M., 251–278.
- Gernentz, Marianne (1998): „Meine Erfahrungen mit Niederdeutsch-Kursen an der Volkshochschule Rostock in den siebziger Jahren.“ In: Herrmann-Winter, Renate (Hg.): *Heimatsprache zwischen Ausgrenzung und ideologischer Einbindung. Niederdeutsch in der DDR*. Frankfurt/M., 281–285.

17 Vgl. die am Anfang des Beitrags zitierten Befunde aus den repräsentativen Umfragen des INS und IDS, Adler et al. (2016, 17).

- Herrmann-Winter, Renate (1985): „Urteile über Niederdeutsch in den Nordbezirken der DDR.“ In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 38, 3 (1985), 108–112.
- Herrmann-Winter, Renate (2000): „Niederdeutsch als Sprache des Unterrichts und der Unterrichtsmittel in pommerschen Schulen vom 16. bis 20. Jahrhundert.“ In: Buchholz, Werner (Hg.): *Kindheit und Jugend in der Neuzeit 1500–1900. Interdisziplinäre Annäherungen an die Instanzen sozialer und mentaler Prägung in der Agrargesellschaft und während der Industrialisierung. Das Herzogtum Pommern (seit 1815 preußische Provinz) als Beispiel.* Stuttgart, 55–68.
- Knoll, Lothar (1976): *Die Berücksichtigung der niederdeutschen Sprache und Literatur und ihre didaktischen Möglichkeiten im Rahmen des Deutschunterrichts.* Siegburg. (= Jahrbuch des Niederdeutschen Rats 3)
- Kurella, Alfred (1964): „Sprachkultur im deutschen Arbeiter-und-Bauernstaat.“ In: *Sprachpflege. Zeitschrift für gutes Deutsch* 1, 1–3.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Niederdeutsch in der Schule.* <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Verordnung-Niederdeutsch-in-der-Schule.pdf> (Stand: 08.03.2021).
- Möhn, Dieter (1983): „Niederdeutsch in der Schule.“ In: Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter (Hgg.): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter.* Berlin, 631–659.
- Osnowski, Stefan (1998): „Niederdeutsch in den Deutschlehrplänen der DDR.“ In: Herrmann-Winter, Renate (Hg.): *Heimatsprache zwischen Ausgrenzung und ideologischer Einbindung. Niederdeutsch in der DDR.* Frankfurt/M., 271–279.
- Rösler, Irmtraud (1998): „Niederdeutsch und Schule.“ In: Herrmann-Winter, Renate (Hg.): *Heimatsprache zwischen Ausgrenzung und ideologischer Einbindung. Niederdeutsch in der DDR.* Frankfurt/M., 257–269.
- Völschow, Werner (1998): „Erinnerungen und Überlegungen zum Umgang mit dem Niederdeutschen zwischen 1970 und 1990.“ In: Herrmann-Winter, Renate (Hg.): *Heimatsprache zwischen Ausgrenzung und ideologischer Einbindung. Niederdeutsch in der DDR.* Frankfurt/M., 355–360.
- Weiß, Wolfgang (2004): „Regional-Demographie Mecklenburg-Vorpommerns von 1945 bis 1990.“ In: Werz, Nikolaus/Nuthmann, Reinhard (Hgg.): *Abwanderung und Migration in Mecklenburg und Vorpommern.* Wiesbaden, 159–181.

**3. Kapitel: Ansätze:
Niederdeutschdidaktische Perspektiven
aus Norddeutschland**

Andreas Bieberstedt

(Rostock)

Niederdeutsch als Lehrvarietät. Aspekte einer Normierung des Niederdeutschen für den Unterricht am Beispiel der Orthografie

Abstract: This paper discusses aspects, positions and proposed solutions of the current discussion about an orthography of Low German that has received increased importance through the introduction of Low German as a school subject in several North German federal states. What should a written Low German taught at school look like, in which, among other things, Low German textbooks are produced? To answer this question, the article analyses various textbooks that are currently used in Low German language teaching and examines similarities and differences in the respective spelling rules. The comparison is intended to shed light on the degree of orthographic standardization of Low German teaching materials. Several tendencies can be identified. These include, for example, the closest possible alignment of writing conventions with the principles of High German orthography, while at the same time taking into account regional phonetic peculiarities. Overall, the dominance of two large landscape orthographic standards emerges.

0. Einleitung

Die bildungspolitische Diskussion um das Niederdeutsche hat in den vergangenen Jahren enorm an Dynamik gewonnen. Als Reaktion auf die Verdrängung des Niederdeutschen aus dem kommunikativen Alltag Norddeutschlands und forciert durch seine Aufnahme in die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* im Jahre 1999 (vgl. Europarat: *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* 1992) wurden von den norddeutschen Bundesländern in den letzten Jahren sukzessive Strukturen für eine gezielte Förderung der niederdeutschen Sprache aufgebaut, die deren Erhalt als regionales Kulturgut auch im 21. Jahrhundert sicherstellen sollen (vgl. auch Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Da die Vitalität bestandsgefährdeter ‚kleiner‘ Sprachen wie des Niederdeutschen von ihrer erfolgreichen Weitergabe an jüngere Sprechergenerationen abhängt, und dies zunehmend auch außerhalb des Bereichs der innerfamiliären Sprachsozialisation, stehen Maßnahmen zur Förderung einer

institutionellen Sprachvermittlung, insbesondere im schulischen Sektor, im Mittelpunkt der derzeitigen politischen Bemühungen (vgl. Fredsted i.d.B.; vgl. Schulz i.d.B.).

Das breite Spektrum niederdeutscher Varietäten sowie insgesamt die Vielfalt regionaler Sprechweisen im norddeutschen Raum werfen zwangsläufig die Frage auf, welche Form des Niederdeutschen es ist, die im schulischen Kontext vermittelt werden soll und in der entsprechende Lehrwerke und Lektüretexte zu gestalten sind (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; Ehlers i.d.B., Kap. 1). Dem schließt sich unmittelbar die Frage danach an, auf welche Weise und bis zu welchem Grad diese Dialektvariante, im Sinne einer Lehrvarietät für den niederdeutschen Sprach- und Literaturunterricht, systematisiert und normiert werden sollte (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.). Die nachfolgenden Ausführungen sollen Voraussetzungen, Stand und Perspektiven der aktuellen Diskussion um eine solche Lehrvarietät des Niederdeutschen fokussieren. Hierzu werden in einem ersten Schritt die für die Diskussion relevanten Begrifflichkeiten *Lehrvarietät*¹, *Standardvarietät*, *Sprachnorm* und *Normierung* geklärt. In einem zweiten Schritt werden die Funktionen und die sprachlich-soziale Referenzgruppe einer niederdeutschen Lehrvarietät diskutiert sowie Überlegungen zu dem niederdeutschen Referenzdialekt angestellt, an der sich die Entwicklung einer solchen Lehrvarietät und die mit ihr verbundenen Sprachnormierungsaktivitäten ausrichten könnten. Drittens schließlich werden die zentralen Bereiche des Sprachsystems in den Blick genommen, auf die sich gegenwärtige und zukünftige Normierungsprozesse konzentrieren sollten. Der Beitrag problematisiert Aspekte der orthografischen Normierung am Beispiel mehrerer Lehrwerke, die aktuell im niederdeutschen Sprachunterricht für Schüler und Erwachsene Verwendung finden und untersucht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Rechtschreibregeln dieser Texte. Der Vergleich soll Aufschluss darüber geben, welchen orthografischen Vereinheitlichungsgrad niederdeutsche Lehrmaterialien aufweisen, die in den norddeutschen Bundesländern für die institutionelle Sprachvermittlung eingesetzt werden, und ob sich in diesem Bereich bereits ein Schriftstandard etabliert hat oder mehrere regionale Standards zu verzeichnen sind. In einem Fazit werden die wesentlichen Überlegungen noch einmal zusammengeführt und weitergehende sprachdidaktische Forschungs- und Problemfelder benannt.

1 Den Begriff der Lehrvarietät habe ich von meinem Kollegen Klaas-Hinrich Ehlers (Berlin) übernommen.

1. Lehrvarietät, Standardvarietät, Sprachnorm: Zur Begrifflichkeit

Zunächst seien einige grundlegende Begrifflichkeiten erläutert, mit denen in diesem Beitrag operiert wird: Als eine dialektale Lehrvarietät soll im Folgenden diejenige Variante eines Dialektes bezeichnet werden, die speziell für eine institutionell gesteuerte Sprachvermittlung herangezogen, bearbeitet, normiert und kodifiziert wurde und die in diesem eingeschränkten Sinne als eine Standardvarietät dieses Dialektes fungiert. Unter Standardvarietät wiederum lässt sich mit der klassischen Definition von Guchmann die „Gesamtheit derjenigen kollektiven Realisierungen des Sprachsystems“ beschreiben, „die durch eine Standardnorm geprägt sind“ (Guchmann 1973, 468–470; zit. nach Mattheier 2000, 1085). Im Falle einer niederdeutschen, d.h. dialektalen Standardvarietät stellt dieses Sprachsystem zunächst das abstrakte Diasystem *Niederdeutsch* dar. Allerdings wird weiter unten zu zeigen sein, dass im Zentrum der gegenwärtigen Sprachdiskussion keine den gesamten niederdeutschen Dialektverband überdachende Lehr- und damit Standardvarietät steht, sondern die aktuellen sprachdidaktischen Bemühungen auf die Etablierung mehrerer regionaler, auf die jeweiligen großlandschaftlichen Dialekte bezogener Lehrvarietäten, beispielsweise des Mecklenburgisch-Vorpommerschen oder Schleswig-Holsteinischen, abzielen. Insofern beziehen sich solche Lehrvarietäten auf die (ebenfalls abstrakten) Diasysteme Mecklenburgisch-Vorpommersch respektive Schleswig-Holsteinisch.

Wesentliches Merkmal einer Lehrvarietät ist somit ihre Normiertheit. Diese ist bei einer dialektalen Varietät allerdings weniger umfassend ausgeprägt als bei den Standardvarietäten moderner Sprachen wie dem Deutschen und Französischen, erstreckt sich lediglich auf einzelne, für die gesteuerte Sprachvermittlung besonders relevante Bereiche des Sprachsystems und ist zudem weniger verbindlich, d.h. erlaubt eine größere Variation. Als Sprachnorm wird von Guchmann das „Wissen um die Gesamtheit derjenigen Realisierungsmöglichkeiten eines Sprachsystems“ definiert, „die von der Gesellschaft als richtig und vorbildlich aufgefaßt werden“ (Guchmann 1973, 468–470, zit. nach Mattheier 2000, 1085). Die Normierung kann sich hierbei auf sämtliche Ebenen des Sprachsystems erstrecken. Ammon (1986, 53) unterscheidet Normen für die Bereiche Schreibung, Lautung, Grammatik (Morphologie und Syntax), Lexikon sowie Register und Textsorten.

Sprachliche Normen entwickeln sich entweder als implizite Regeln durch kommunikative Synchronisierungsakte² des Sprecherkollektivs oder aber

2 Zum Begriff der Synchronisierung im Rahmen ihres sprachdynamischen Modells vgl. Herren/Schmidt 2011, insb. 30–33.

liegen als explizite Regeln in Sprachkodizes (Regelwerken, Grammatiken) ausgearbeitet vor. Letzteres gilt insbesondere für moderne Standardsprachen.³ Eine Besonderheit dialektaler Lehrvarietäten gegenüber anderen regionalen Sprachformen besteht darin, dass die entsprechenden Normen als explizite Normen formuliert sind und in Lehrwerken kodifiziert vorliegen (sollten).

2. Ausgangsbedingungen, Prämissen und Schwerpunktsetzungen sprachpolitischer Bemühungen um das Niederdeutsche

Die aktuelle Diskussion um die Etablierung einer niederdeutschen Lehrvarietät ist vor dem Hintergrund einer sich rasant auflösenden niederdeutschen Sprechergemeinschaft zu verstehen (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Symptome für diesen Auflösungsprozess sind ein anhaltender Schwund der Zahl kompetenter Dialektsprecher, der weitgehende Rückzug des Niederdeutschen aus dem kommunikativen Alltag Norddeutschlands sowie ein grundlegender Umbruch in der familiären Spracherziehung, der sich seit etwa den 1960er Jahren vollzieht und in dessen Folge die verwendete Familiensprache im Regelfall das Hochdeutsche ist und dialektale Sprachkompetenzen gegenwärtig nur noch im Ausnahmefall innerhalb der Familie weitergegeben werden.⁴ Die Ergebnisse aktueller Sprachumfragen wie des Sprachzensus des

3 Ammon (1986, 53) nimmt eine systematische Differenzierung zwischen Standardsprache und Standardvarietät vor und definiert eine Einzelsprache in solchen Fällen als Standardsprache, wenn mindestens eine ihrer Varietäten als vollständig ausgebaute Standardvarietät vorliegt, d.h. in Bezug auf sämtliche Sprachsystemebenen kodifiziert ist. Vgl. dazu auch Mattheier 2000, 1085. Das Gegenwartsdeutsch ließe sich in diesem Sinne als eine voll ausgebaute Standardsprache beschreiben. Dahingegen zeichnen sich Dialekte gerade durch das Fehlen einer Standardform aus. Auch Lehrvarietäten im hier beschriebenen Sinne können nur in eingeschränktem Maße als normierte Standardvarietäten bezeichnet werden.

4 Für den Norden der damaligen DDR und den heutigen Sprachraum Mecklenburg-Vorpommern konstatiert diesen Umbruchprozess bereits Gernentz (1974, 240–241). Mit Bezug auf das rezente hamburgische Niederdeutsch vgl. auch Bieberstedt 2015. Für den Raum Niedersachsen sowie generell Norddeutschland konstatiert Siefer 2016, 22: „Während in der persönlichen Lernbiographie bestimmte Grundfertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gezielt im Elternhaus, in der Schule oder in der Ausbildung vermittelt werden, wird hier die plattdeutsche Sprache nur noch selten zielgerichtet und kontinuierlich erlernt. Manchmal geschieht die Sprachvermittlung im Elternhaus sporadisch über die Großeltern. Der informelle Lernort (Elternhaus,

Instituts für niederdeutsche Sprache aus dem Jahre 2016 bestätigen diesen Erosionsprozess (vgl. Institut für niederdeutsche Sprache 2016).⁵ Ihnen zufolge nimmt das Niederdeutsche immer mehr den Charakter einer Exklusivvarietät an, die lediglich noch von einer (schwindenden) sprachlichen Expertengruppe (vor allem der älteren Bevölkerungsgruppen) beherrscht und verwendet wird.⁶

Zusammen mit dem zunehmenden Fehlen kommunikativer Anlässe für einen dialektalen Sprachgebrauch in Norddeutschland haben diese Entwicklungen zu einem fortschreitenden Vitalitätsverlust des Niederdeutschen geführt, dem seit einigen Jahren durch eine gezielte Sprach- und Bildungspolitik auf Länderebene entgegengewirkt werden soll. Die aktuellen Prämissen und Schwerpunktsetzungen dieser Politik in den norddeutschen Bundesländern lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- 1) Primäres Ziel ist der Erhalt des Niederdeutschen als aktiv verwendete Sprache, mit der eine Verständigung sowohl im Nahbereich⁷ als auch überregional im gesamten niederdeutschen Sprachraum möglich ist und die zugleich als relevanter Bestandteil einer lebendigen Regionalkultur verstanden wird. Das Bemühen geht dahin, das Niederdeutsche in möglichst vielfältigen Sprachdomänen und sozialen Situationen zu etablieren. Entsprechend formuliert etwa der *Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig-Holstein* die Unterrichtsziele folgendermaßen:

Der Niederdeutsch-Unterricht ist darauf ausgerichtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Regionalsprache verständigen können. Sie eröffnen sich mit der Verwendung der Sprache Handlungsoptionen, die vor allem im Nahbereich, aber auch in weiten Teilen Norddeutschlands direkt genutzt werden können. Auch erhalten sie Zugang zu Bereichen der eigenen Kultur, die ihnen nicht oder nur wenig bekannt sind. (Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig-Holstein 2013, 3)

Familie) ist heute eher ein zufälliger Lernort für Platt, obwohl in vielen Familien Grundfertigkeiten durchaus vorhanden sind.“

- 5 Vgl. auch die Ergebnisse früherer Erhebungen, die den negativen Trend in der Kompetenzentwicklung bestätigen, z.B. in Möller 2008.
- 6 Zur Funktion des Niederdeutschen als „Gruppenabzeichen“ sprachlicher Experten vgl. Jürgens 2015, 346–358. Auch Arendt 2010 stellt als Ergebnis ihrer sprachbiografischen Tiefeninterviews mit Dialektsprechern aus Vorpommern deren Selbstinszenierung „als elitäre Gemeinschaft mit scharfen Kontrollmechanismen“ heraus (Arendt 2010, 215).
- 7 Als Nahbereich werden u.a. Familie, Nachbarschaft, peer group sowie Freundeskreise etc. verstanden, d.h. primär der Bereich der privaten Kommunikation.

- 2) Angesichts der oben skizzierten Entwicklungstendenzen konzentriert sich die Sprach- und Bildungspolitik in Bezug auf das Niederdeutsche stärker als in der Vergangenheit auf den Aspekt der Sprachförderung bzw. Sprachvermittlung. Der traditionell fokussierte Aspekt der Kulturförderung wird jedoch unvermindert verfolgt, gerade da die niederdeutsche Sprache von der norddeutschen Bevölkerung weniger als notwendiges Mittel der Alltagskommunikation als vielmehr als Ausdruck regionaler Kultur und Identität wahrgenommen wird. Folglich ist es gerade dieser kulturelle Aspekt, der als Argument für den Spracherwerb hervorgehoben wird.⁸
- 3) Da innerfamiliäre Sprachvermittler zunehmend ausfallen bzw. nicht mehr in der notwendigen Breite zur Verfügung stehen, steht die Förderung einer gesteuerten Sprachvermittlung innerhalb der verschiedenen Bildungsinstitutionen im Mittelpunkt der sprachpolitischen Bemühungen.
- 4) Parallel dazu wird eine Gestaltung und Förderung „natürlicher Sprachlernumfelder“ bzw. „Sprachumgebungen“ (Henschen 2016, 20–21) für das Niederdeutsche angestrebt, wie es etwa der *Bundesrat für Niederdeutsch* fordert (ebd.).
- 5) Die Sprachförderung richtet sich an zwei relevante Zielgruppen. Zum einen ist dies die jüngste Sprechergeneration der Kinder und Jugendlichen, denen das Niederdeutsche in unterschiedlichen didaktischen Formaten (Immersion, Unterrichtsfach) vermittelt wird und die zu einer aktiven Sprachkompetenz befähigt werden sollen. Zum anderen handelt es sich hierbei um die Gruppe der potentiellen institutionellen Sprachvermittler bzw. Multiplikatoren (vgl. Arbatzat 2016) in Gestalt von Erziehern und (gegenwärtigen und zukünftigen) Lehrern, die entsprechend sprachlich und didaktisch qualifiziert und fortgebildet werden müssen.

8 Vgl. etwa die entsprechende Passage in der *Verwaltungsvorschrift* (2004, 1) des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Niederdeutsch in der Schule: „Der Rückgang in der Sprachanwendung geht oft einher mit der Verdrängung der mit dem Niederdeutschen eng verbundenen Kultur, Literatur, Geschichte und Bräuche. Dies betrifft alle Menschen in Norddeutschland, unabhängig davon, ob sie Niederdeutsch sprechen und verstehen oder nicht. Auch jungen Menschen ginge mit dem vollständigen Verlust ein Teil ihres kulturellen Erbes verloren. Daraus erwächst eine hohe Verantwortung für die Pflege des Niederdeutschen in der Schule.“ Vgl. zu diesen bildungspolitischen Positionen die Diskussion in Langhanke 2019.

- 6) Die Sprachpolitik der letzten Jahre zielt in steigendem Maße auf die Schaffung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Strukturen als Voraussetzung für eine gesteuerte Sprachvermittlung. Als solche zu nennen sind etwa die Einführung von Niederdeutsch als reguläres Unterrichtsfach, die Einrichtung universitärer Lehramtsstudiengänge für das Fach Niederdeutsch sowie die Verabschiedung entsprechender Leitlinien und Schulrahmenpläne (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Idealziel ist die Gewährleistung eines durchgängigen Lehrangebotes vom vorschulischen Bereich über die schulische Grundstufe bis hin zum Abitur sowie im universitären Bereich.
- 7) Als Desideratum einer institutionellen Sprachvermittlung gilt zunehmend eine systematische fachdidaktische Grundlagenforschung. Über die konsensuelle Forderung nach dem Ausbau „einer normniederdeutschen Schriftlichkeit für die Bildungsinstitutionen“ (Langhanke 2015, 536) hinaus besteht gegenwärtig noch keine endgültige Klarheit über den Umfang und die Art und Weise der Normierung einer solchen Lehrvarietät. Auch über die Formen ihrer didaktischen Vermittlung vor allem im schulischen Rahmen wird eine breite Diskussion geführt. Insbesondere im praxisbezogenen Bereich (Erstellung von Rahmenplänen, didaktischen Leitfäden und Lehrwerken) wurden in den vergangenen Jahren in dieser Hinsicht bereits beachtliche Fortschritte erzielt. Die aktuellen Rahmenlehrpläne und Handreichungen für den Unterricht sind erkennbar auf der Basis von Erkenntnissen der modernen Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung konzipiert und orientieren sich an den Grundsätzen einer modernen Fremdsprachendidaktik (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.).
- 8) Übereinstimmung besteht in der Bildungspolitik darin, dass das Niederdeutsche im Unterricht didaktisch als vollwertige Fremdsprache zu behandeln sei und sein Erlernen „sich an den aktuellen didaktisch-methodischen Grundsätzen“ zu orientieren habe, denen zufolge der Unterricht auf „Handlungsorientierung“ (*Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig Holstein* 2013, 3) auszurichten sei: „Die Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens stehen im Vordergrund. Ziel ist das Sprachhandeln; dieses hat Vorrang vor Sprachwissen und der Reflexion über Sprache“ (ebd.). Wiederholt wird in den einschlägigen Publikationen und Leitfäden zudem die Funktion des Niederdeutschen als Brückensprache zur strukturell verwandten Fremdsprache Englisch, aber auch zu anderen Vertretern der nordseegermanischen und nordgermanischen Sprachfamilie betont, so etwa im *Bildungsplan Grundschule: Niederdeutsch* der Freien und Hansestadt Hamburg:

Die moderne Spracherwerbsforschung befürwortet die frühe Mehrsprachigkeit. Dabei eignet sich das Niederdeutsche in besonderer Weise als Brückensprache zum Englischen, Niederländischen und zu den skandinavischen Sprachen. (*Bildungsplan Grundschule: Niederdeutsch* 2011, 10; vgl. ebenso *Rahmenplan Niederdeutsch* 2017, 5)

Der zitierte Bildungsplan veranschaulicht zugleich, dass die Charakterisierung und schulische Vermittlung des Niederdeutschen als Fremdsprache über den Sprachpflegeaspekt hinausgehend auch mit den kommunikativen und kognitiven Vorteilen einer multilingualen Kompetenz begründet werden. Argumentativ greift die Sprach- und Bildungspolitik hier verstärkt auf Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung zurück. Zugleich manifestiert sich in dieser Argumentationslinie der über die vergangenen Jahrzehnte hin zu beobachtende Paradigmenwechsel in der Betrachtung dialektaler Sprachkompetenzen. Wird der dialektale Sprachgebrauch von Schülern seitens der Bildungspolitik und Sprachwissenschaft bis weit in die 1970er und 1980er Jahre hinein noch als Hindernis für einen Erwerb der hochdeutschen Standardsprache gesehen, werden dialektale Kompetenzen und damit eine niederdeutsch-hochdeutsche Bilingualität nunmehr im Gegenteil als vorteilhaft für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 2).

Abgesehen von solchen didaktischen Festlegungen, etwa in Form von Leitfäden und Rahmenplänen, aber auch konkreten Lehrerhandreichungen, mangelt es weiterhin an einer wissenschaftlichen Fachdidaktik Niederdeutsch im Sinne universitärer Didaktik-Lehrstühle, die sowohl für die Grundlagenforschung als auch für die konkrete Lehramtsausbildung benötigt werden. Derzeit übernehmen in den norddeutschen Bundesländern unterschiedliche Institutionen die fachliche, didaktische und sprachliche Aus- und Fortbildung niederdeutscher Multiplikatoren, neben den universitären Niederdeutsch-Lehrstühlen zum Beispiel in Mecklenburg-Vorpommern das *Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern* (IQMV), in Niedersachsen das *Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung* (NLQ) in Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg (vgl. Frese 2016, 26), in Hamburg das *Landesinstitut für Lehrerbildung*,⁹ in Schleswig-Holstein schließlich das *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein* (IQSH). Eine Sonderstellung in

9 Generell zu den Bildungsprogrammen Niederdeutsch der Bundesländer vgl. die einführnden Informationen auf der Webseite des InS Bremen: <https://ins-bremen.de/schule/> (Stand: 18.11.2021).

Norddeutschland nimmt das *Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik* an der Universität Greifswald ein.

3. Referenzgruppe und Referenzdialekt einer niederdeutschen Lehrvarietät

Als primäre Zielgruppen der gegenwärtigen Sprachpolitik wurden im vorigen Abschnitt zum einen vorschulische und schulische Sprachlerner genannt, die zumeist keine oder nur marginale (passive) Kompetenzen in der zu vermittelnden niederdeutschen Sprache besitzen. Zum andern wurden die institutionellen Multiplikatoren des Niederdeutschen angeführt, denen die Sprachvermittlung anvertraut ist, also Erzieher und Lehrer. Die Bedürfnisse und Kompetenzen dieser Zielgruppen bestimmen zusammen mit der oben skizzierten Zielsetzung eines niederdeutschen Sprachunterrichts die Anforderungen an die zu vermittelnde Dialektvarietät und deren Normierung. Zugleich dient der Sprachgebrauch der regionalen Sprachexperten (aktive Sprecher der älteren Generation, Sprachpfleger, Autoren etc.) als wichtige Orientierungsgröße bei der Antwort auf die Frage, welche Form des Niederdeutschen es ist, die (schulisch) vermittelt und zu diesem Zwecke normiert und in Lehrwerken verankert werden soll. Hierbei handelt es sich zwangsläufig um die jeweiligen regionalen Varianten des Niederdeutschen, mit denen die Multiplikatoren und Sprachexperten kommunizieren und denen Sprachlerner in ihren „natürlichen Sprachlernumfeldern“ und „Sprachumgebungen“ (zu diesen Begriffen vgl. Frese 2016, 26) begegnen.

Ebenso legt die Betrachtung der niederdeutschen Sprache als regionales Kulturgut seitens der regionalen Aktanten aus Politik, Wissenschaft und Kultur nahe, dass eine Normierung konsequenterweise an diesen regionalen Varianten des Niederdeutschen ansetzen muss. Gleiches gilt für die ästhetische Erwartungshaltung der niederdeutschen Sprechergemeinde, die sich ebenfalls an den regionalen Dialektvarianten orientiert und überregionale Ausgleichsdialekte häufig kritisch betrachtet. So konstatiert etwa Kellner, dass „Lokalkolorit“ und ‚Wiedererkennungseffekt‘ für den dialektkundigen Leser wesentliche Bewertungskriterien niederdeutscher literarischer Texte seien (Kellner 2002, 282; vgl. Föllner/Luther 2007, 342). Der sprachnormative Erwartungshorizont der Kommunikationsgemeinschaft liegt folglich nicht auf einer überregionalen, ‚gesamtniederdeutschen‘ Ebene, sondern auf der regionalen Ebene, etwa des Mecklenburgischen oder Vorpommerschen, bei nicht wenigen ihrer Mitglieder wohl sogar auf der kleinregionalen Ebene, zum Beispiel des Mecklenburgischen

der eigenen sprachlichen Umgebung bzw. dem Idiolekt konkreter sprachlicher Vorbilder wie der Großeltern.

An dieser regionalen Ebene des Mecklenburgisch-Vorpommerschen setzt folgerichtig auch die gegenwärtige institutionelle Sprachvermittlung an und sollten sich zukünftige Normierungsaktivitäten orientieren, da es angesichts fehlender kommunikativer Notwendigkeiten für eine niederdeutsche Sprache vorrangig deren Bewertung als authentisches regionales Kulturgut ist, die eine Motivation zu ihrem Erwerb bilden kann. In diesem Sinne ist unter anderem der *Rahmenplan Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II* des Landes Mecklenburg-Vorpommern zu verstehen, der in seinen Prämissen zunächst auf die Existenz verschiedener regionaler Varietäten des Niederdeutschen hinweist, zu denen auch „das in diesem Bundesland gesprochene Mecklenburgisch-Vorpommersche“ gehöre (*Rahmenplan Niederdeutsch* 2017, 8). Dieses stehe, so führt der *Rahmenplan* weiter aus, „als standardisierte Variante des Niederdeutschen im Mittelpunkt des Unterrichts“ (ebd.).¹⁰ Anschließend wird der Referenzdialekt nochmals präzisiert und gleichzeitig um weitere Varietäten ergänzt: „Sprachlicher Orientierungspunkt sind das Ostniederdeutsche (Mecklenburgisch-Vorpommersche), Varietäten des Niederdeutschen anderer Regionen und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert“ (*Rahmenplan Niederdeutsch* 2017, 12).

Ähnlich formuliert in Bezug auf die Lehrerfortbildung im Bundesland Niedersachsen Arbatzat:

Zunächst müssen die regionalen Varianten berücksichtigt werden. Die Unterschiede zwischen ostfriesischem, südoldenburgischem, ostfälischem und nordniedersächsischem Platt sind groß und müssen Berücksichtigung finden. In differenzierten Bildungsmaßnahmen ergeben sich sehr unterschiedliche Teilnehmerzahlen und die Notwendigkeit, für jede MultiplikatorInnengruppe entsprechende DozentInnen zu finden. Dazu muss in der Regel regionalspezifisches Lehrmaterial neu erstellt oder übersetzt bzw. angepasst werden. (Arbatzat 2016b, 28)

Andere Unterrichtsleitfäden verzichten auf die konkrete Beschreibung der zu vermittelnden Varietät des Niederdeutschen und verwenden den durch die EU-Sprachencharta und die Landesverfassungen gedeckten Begriff der

10 Ob mit dieser Formulierung eine Standardisierung des mecklenburgisch-vorpommerschen Niederdeutschen indirekt eingefordert oder aber bereits konstatiert wird, lässt sich aus der entsprechenden Passage nicht eindeutig ersehen. Auf letztere Interpretation weist allerdings die nachfolgende Feststellung hin, diese Varietät sei „weitgehend einheitlich im gesamten Bundesland und durch Renate Herrmann-Winters Wörterbücher kodifiziert.“ (*Rahmenplan Niederdeutsch* 2017, 8)

Regionalsprache Niederdeutsch sowie das Hyperonym *niederdeutsche Sprache*, das durch die Angabe des jeweiligen Bundeslandes spezifiziert wird („niederdeutsche Sprache in Schleswig-Holstein“, so im *Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig Holstein* 2013, 3). So weist etwa der *Leitfaden für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein* aus dem Jahre 2013 lediglich darauf hin, dass „Aussprache und Intonation [...] regional verschieden sein“ (*Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig Holstein* 2013, 8) können.

Es wird auf jeden Fall deutlich, dass eine die einzelnen Dialektregionen bzw. dialektalen Großlandschaften überdachende Lehrvarietät des Niederdeutschen bzw. ein ‚Standardniederdeutsch‘, entsprechend dem Standardhochdeutschen, weder sprach-, bildungs- und kulturpolitisch gewollt noch für die Sprachteilnehmer akzeptabel sein dürfte und dass im Gegenteil gerade die regionale Markiertheit neuniederdeutscher Sprachformen als Ausweis von deren Authentizität und sogar ‚Korrektheit‘ gilt. Ein Standardniederdeutsch, das sich an einem abstrakten Diasystem Niederdeutsch orientiert, ginge damit an der norddeutschen Sprachrealität vorbei.

Doch damit ist die Frage nach der zu vermittelnden Lehrvarietät noch nicht beantwortet. Wie groß- oder auch kleinräumig distribuiert sind die niederdeutschen Varietäten, die zum Beispiel konkret unterrichtet werden sollen? Und welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die idiolektalen Kompetenzen der Multiplikatoren und die sprachlichen Erwartungshaltungen der Lerner (sowie ihrer sprachlichen Bezugspersonen)?

Evidenterweise kann sich ein auf kommunikative Kompetenzvermittlung ausgerichteter Sprachunterricht nicht an kleinräumigen und möglicherweise zum Teil bereits archaisierten bzw. als archaisiert empfundenen Basisdialekten und deren Laut- und Wortformen orientieren, sondern muss sich auf der Ebene der großräumiger verbreiteten sogenannten *Regionaldialekte*¹¹ bewegen. In diesem Sinne ist auch der bereits zitierte *Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig-Holstein* (2013, 3) zu verstehen, wenn er davon spricht, dass die zu vermittelnde niederdeutsche Varietät „auch

11 Als *Regionaldialekte* werden hier Dialektvarietäten bezeichnet, die entwicklungsge­schichtlich jünger sind als die traditionellen Basisdialekte, weniger lokale bzw. kleinregionale Merkmale und damit eine größere sturkturelle Nähe zum Hochdeutschen aufweisen und größere kommunikative Reichweite und regionale Verbreitung als diese besitzen. Sie sind nicht zu verwechseln mit den sogenannten *Regiolekten* oder *regionalen Umgangssprachen*, die bereits dem hochdeutschen Varietätenspektrum zuzuordnen sind. Zu diesem Begriffsverständnis vgl. auch Lenz 2008, 5.

in weiten Teilen Norddeutschlands direkt“ nutzbar sein müsse. Ähnlich definiert auch Langhanke den Gegenstand einer schulischen Vermittlung des Niederdeutschen als ein „normiertes, literaturgestütztes Niederdeutsch“, als ein „großlandschaftliches Niederdeutsch also, in dem allzu kleinräumige Varianten ggf. zunächst unberücksichtigt“ bleiben.¹²

Diese Festlegung bricht möglicherweise mit der Erwartungshaltung und dem Authentizitätsideal vor allem älterer aktiver Dialektsprecher bzw. Sprachexperten.¹³ Sie stellt jedoch eine unabdingbare Voraussetzung für eine systematische Sprachvermittlung auf Landesebene dar, für die es einer hinlänglich einheitlichen und normierten Lernervarietät als Vermittlungsgegenstand bedarf.

4. Aspekte einer orthografischen Normierung niederdeutscher Lehrvarietäten

4.1 Die Orthografie als Kernbereich einer Normierung des Neuniederdeutschen

Aufgrund ihrer spezifischen Zielsetzungen konzentriert sich die Normierung dialektaler Lehrvarietäten anders als im Falle von Standardsprachen auf einige ausgewählte Sprachsystemebenen (vgl. Köhncke i.d.B.). Kellner (2005) zufolge sind es vor allem zwei Bereiche, die für die Diskussion um eine (didaktisch begründete) Standardisierung des Niederdeutschen relevant sind (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.; Arendt i.d.B.), die Orthografie sowie der Wortschatz:

Standardisierung sollte, auf das Niederdeutsche bezogen, vor allem in einer weiteren Regulierung der Orthographie auf der graphischen Ebene bestehen, des weiteren in einer weiterführenden lexikalischen Kodifizierung des modernen Wortschatzes [...]. (Kellner 2005, 27; vgl. Föllner/Luther 2007, 347f.)

12 Langhanke, Robert 2018: „Von einer Dialektdidaktik zur Regionalsprachdidaktik: Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten.“ Vortrag auf dem 6. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), 13. bis 15. September 2018 in Marburg. Zit. nach Wilcken 2019, 53. Vgl. inzwischen dazu Langhanke 2020.

13 Auch Föllner/Luther weisen darauf hin, dass „das illusorische Ziel einer möglichst lautgetreuen schriftlichen Wiedergabe des jeweiligen plattdeutschen Dialektes in der niederdeutschen Szene noch eine erstaunlich große Anhängerschaft besitzt.“ (Föllner/Luther 2007, 341).

Mit der aktuellen Diskussion um die Einführung eines auf den Spracherwerb ausgelegten Unterrichtsfaches Niederdeutsch hat insbesondere die Forderung nach einer orthografisch normierten Schriftvarietät nochmals erhöhte Relevanz erhalten:

Wer Plattdeutsch zum Unterrichtsgegenstand macht, muss sich mit Fragen der Schreibung der Regionalsprache auseinandersetzen. Das mag in Einheiten des Deutschunterrichts (Reflexion über Sprache) oder in AGs eine untergeordnete Rolle spielen, im Zuge eines systematischen Spracherwerbs ist hingegen eine für Schüler und Lehrer verbindliche Orientierung in der Schreibung unverzichtbar. (Goltz 2013, 34)

Der Bereich der Orthografie soll daher im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen stehen. Jede orthografische Normierung des Niederdeutschen muss sich mit drei grundlegenden, eng zusammenhängenden Problemfeldern auseinandersetzen.

Zu klären ist erstens die Frage, zu welchem Zweck und für welche Zielgruppe schriftsprachlich normiert werden soll. Ein Blick in die Geschichte der Orthografiediskussion um das Niederdeutsche zeigt, dass diese durchaus verschieden sein können, je nachdem etwa, ob man ein schriftsprachliches Niederdeutsch primär als eine Literatursprache, ein schriftliches Kommunikationsmedium, eine offizielle Amtssprache oder aber eben eine Lehrvarietät betrachtet. So richteten sich etwa die Orthografievorschläge von Klaus Groth aus dem Jahre 1876 mit dem Titel *Praktische Vorschläge zu einer einheitlichen plattdeutschen Schreibweise für plattdeutsche Schriftsteller* explizit an niederdeutsche Autoren und damit den Bereich der Mundartliteratur (vgl. dazu u.a. Langhanke 2015, 492–493).

Ziel und Zielgruppe(n) bestimmen zweitens, nach welchen Grundsätzen die Normierung erfolgen soll. Zu klären ist in diesem Zusammenhang zunächst allgemein das intendierte Verhältnis zwischen Lautung und Schrifftung. Hier ist die Frage zu beantworten, wie lautnah (und damit zwangsläufig regional differenziert) oder aber systemausgleichend bzw. dialektüberdachend (und damit überregional einsetzbar) die Verschriftlichung erfolgen soll. Je weitgefasser der intendierte Verwendungsbereich einer Orthografie innerhalb eines Dialektverbandes ist, desto größer gestaltet sich zwangsläufig der Abstand zwischen Lautung und Schreibung. Diese Grundproblematik formuliert Stellmacher wie folgt:

Jede Dialektschreibung bewegt sich zwischen den Polen Lauttreue / Lautschrift (mit der Folge der Leseschwierigkeit) und Standardnähe / Orthographie (mit der Folge der Schwierigkeit bei der Wiedererkennung mundartlicher Vielfalt). (Stellmacher 2000, 225)¹⁴

14 Zugleich müsste festgelegt werden, auf Basis welcher Dialektvarietät und damit Dialektlandschaft überhaupt ein Standard definiert und ein Systemausgleich erfolgen soll.

Aus diesen generellen Leitlinien der Normierung ergeben sich drittens die Festlegungen darüber, nach welchen orthografischen Grundprinzipien¹⁵ und konkreten Regeln sowie mit welchem Zeichensystem lautliche Phänome zu verschriftlichen sind. Regelbedarf besteht hier für das Niederdeutsche u.a. für die Kennzeichnung von Vokalquantitäten und Vokalqualitäten (hierzu ausführlich Panzer 1966, 106–115 respektive 116–123) sowie für die Wiedergabe von Diphthongen und die Frikativierung auslautender Plosive (vgl. unten, Abschnitt 5).

Den entsprechenden Festlegungen geht bei der Normierung dialektaler Schriftvarietäten zwangsläufig die grundsätzliche Entscheidung darüber voraus, ob und in welchem Maße hierbei vom standardhochdeutschen Regelsystem abgewichen werden soll bzw. muss. Ebenso ist in Bezug auf das verwendete Zeichensystem zu entscheiden, inwieweit vom hochdeutschen Alphabet abweichende Sonderzeichen eingesetzt werden, um lautliche Besonderheiten präziser verschriftlichen zu können (z.B. die Laute /ɔ:/ und /œ:/ durch *â*; *œ*, wie in *nâprüfen*, *sik œwertügen*).¹⁶ Die Klärung des Bezugs zum standardhochdeutschen Regelsystem ist auch insofern relevant, als sich der dialektale Schriftspracherwerb in der Schule immer vor der Folie bereits erworbener bzw. zeitgleich zu erwerbender standardhochdeutscher Schriftsprachkompetenzen vollzieht.

4.2 Orthografievorschlage zum Neuniederdeutschen

Die Orthografie steht traditionell im Mittelpunkt einer jeden Debatte über die Normierung des Niederdeutschen (zu den verschiedenen Positionen vgl. Hinsch 1983; Kellner 2002; vgl. Konchke i.d.B.). Versuche zur Etablierung eines orthografischen Regelwerkes mit Geltungsanspruch für den gesamten niederdeutschen Sprachraum gehen bis in das 19. Jahrhundert zurück.¹⁷ Sie stehen im Kontext der sogenannten „Reliterarisierung des Niederdeutschen“ (so die Formulierung bei Langhanke 2015), d.h. seiner Erneuerung als Literatursprache ab Mitte des 19. Jahrhundert, die mit Namen wie Klaus Groth, Fritz Reuter und John Brinckman verbunden ist. Bereits 1876 legt Klaus Groth die oben genannten *Praktischen Vorschläge zu einer einheitlichen plattdeutschen Schreibweise für plattdeutsche Schriftsteller* vor. Auch Fritz Reuter äußert sich schon 1859 im Vorwort zur vierten Auflage seiner *Läuschen und Riemels* ausfurhlich (und

15 Etwa phonetisch-phonologisches, morphologisches, semantisches oder etymologisches Prinzip.

16 Beispiele entnommen aus dem *Rahmenplan Niederdeutsch* 2017, 95.

17 Zur Orthografie im Niederdeutschen vgl. Panzer 1966; Kellner 2002.

skeptisch) über die Problematik einer niederdeutschen Orthografie und seine eigene Methodik.

Die zahlreichen seit dieser Zeit vorgelegten Konzepte einer niederdeutschen Orthografie reichen von Vorschlägen für eine über den einzelnen Dialekten und ihrer spezifischen Lautung stehende Schriftsprache, die sich an einem Dialektsystem des Niederdeutschen orientiert, bis hin zu einer ‚lautgetreuen‘ Schreibung, welche die Ausspracheunterschiede der einzelnen Dialektregionen in den Vordergrund stellt bzw. die nur für eine jeweilige Dialektregion gedacht ist.¹⁸ Dieses lautgetreue Prinzip verfolgt z.B. Bremer mit seinen Orthografievor schlägen aus dem Jahre 1914, die dem Grundsatz folgen: „Im allgemeinen aber gelte als Regel, daß jeder Schriftsteller seinen heimischen Lauten treu bleibe“ (Bremer 1914, 6; zit. nach Panzer 1966, 103). Gerade solche Orthografievor schläge, deren Entwickler den schriftlichen Gebrauch des Niederdeutschen als eine Literatursprache in den Vordergrund stellen, sind es interessanterweise, die aufgrund eines sprachlichen Authentizitätsideals häufig eine lautgetreue Schreibung propagieren. Zugleich sehen wir, dass das Prinzip der lautgetreuen Schreibung insbesondere in älteren Orthografievor schlägen dominiert, während die orthografiegeschichtliche Entwicklung dahin tendiert, die möglichst umfassende (überregionale) Anwendbarkeit eines orthografischen Regelsystems zu priorisieren.

Einen Kompromiss zwischen den Positionen Überregionalität und Lauttreue versucht Johannes Saß mit seinen 1935 erstmals vorgelegten und mehrfach überarbeiteten sogenannten *SASSschen Rechtschreibregeln*, die den Anspruch erheben, dass sie „auf alle niederdeutschen Mundarten anwendbar sind, ohne daß deren Eigenart verlorengeht“ (Saß 2016, 4). Dem Primat der Einheitlichkeit bleiben bei Saß die lautlichen Spezifika einzelner Dialekte allerdings nachgeordnet, sodass diese im Konfliktfall in der Schreibung keine Berücksichtigung finden. Zudem liegen den Schreibregeln weitgehend die Dialekte einer einzelnen Großregion, dem nördlichen Westniederdeutschen zugrunde.

Die *SASSschen Rechtschreibregeln* haben sich seit ihrer Publizierung als *Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung* im Jahre 1956 (niedergelegt u.a. in Saß 1957) und ihrer im Jahre 2002 erfolgten Überarbeitung weithin etabliert, insbesondere im nordniederdeutschen Sprachraum. Ein Grund hierfür liegt – neben der mehrheitlich leichten Anwendbarkeit des Regelsystems und der großräumigen Verbreitung des nordniederdeutschen Referenzdialektes – in der starken Anlehnung an die hochdeutsche Orthografie, die zum Beispiel

18 Zu den unterschiedlichen Prinzipien vgl. Panzer 1966, 103–106.

bei der Regelung der Vokalquantität sowie im Fehlen von Sonderzeichen sichtbar wird. Die *SASSschen Regeln* finden aktuell Anwendung in einer Vielzahl von Texten und Bereichen: „Die Schulbehörden von Schleswig-Holstein und Hamburg empfehlen sie. Auch die Texte für ‚Schölers leest Platt‘ werden dort nach SASS geschrieben. Die plattdeutsche Wikipedia richtet sich nach SASS“ (Saß 2016, 4, Vorwort). Zudem orientieren sich auch weitere regionale Regelsysteme zumindest an den Grundsätzen von SASS. Die große Reichweite der *SASSschen Regeln* lässt Kellner feststellen:

Die oft begegnende Feststellung, es gäbe keine einheitliche Orthographie für das Niederdeutsche, bedarf der Differenzierung: es gibt durchaus einen Regelapparat, der eine einheitliche Wiedergabe der Phonem-Graphem-Beziehungen ermöglicht, der aber flexibel genug ausgelegt ist, so dass dialektale Besonderheiten berücksichtigt werden können. (Kellner 2005, 23; vgl. Föllner/Luther 2007, 342)

Dennoch konnten sich die Schreibregeln von SASS bislang nicht als allgemeiner niederdeutscher Schriftstandard etablieren. In anderen Dialektregionen als dem Nordniederdeutschen, wie zum Beispiel dem Mecklenburgisch-Vorpommerschen, kommen zum Teil modifizierte Regeln zum Einsatz, die regionale lautliche Spezifika berücksichtigen und die auch in regionalsprachlich orientierten Wörterbüchern und Unterrichtsmaterialien verwendet werden (vgl. dazu unten, Abschnitt 5). Goltz resümiert mit Blick auf den schulischen Bereich:

Eine für den Amtsgebrauch und damit auch für die Verwendung in der Schule festgelegte niederdeutsche Schreibung gibt es nicht. In den verschiedenen Sprachlandschaften haben sich unterschiedliche Schreibtraditionen ausgebildet, der fehlende Standard führt dazu, dass manche Autoren individuelle Schreibweisen entwickelt haben. (Goltz 2013, 34)

5. Orthografische Prinzipien und Regeln in rezenten Lehrwerken: ein exemplarischer Vergleich

Es stellt sich die Frage, wie sich das Fehlen einer einheitlichen niederdeutschen Orthografie auf die gegenwärtige Unterrichtspraxis auswirkt und in Lehrwerken zum niederdeutschen Spracherwerb widerspiegelt. Zur Beantwortung dieser Frage soll am Beispiel fünf exemplarisch ausgewählter Lehrwerke überprüft werden, welche orthografischen Regelsysteme aktuell im Sprachunterricht vermittelt werden und in welchen Problembereichen der Schreibung diese übereinstimmende oder aber abweichende Lösungen bieten. Werden also regionale Schriftnormen oder aber eine allgemeine, die Regionen übergreifende Norm sichtbar? Wie systemausgleichend oder aber lautgetreu erfolgt jeweils die

Verschriftlichung der Lehrtexte? Konsultiert werden aktuelle Lehrwerke, die sprachlich auf den verschiedenen dialektalen Großlandschaften des Niederdeutschen basieren bzw. die in verschiedenen norddeutschen Bundesländern Verwendung finden.

Als Ausgangs- und Vergleichsbasis werden die Rechtschreibregeln von SASS in der aktuellen Fassung von 2002 (SASS) sowie das *Plattdeutsche Wörterbuch* von Johannes Saß in der Auflage von 2016 zugrunde gelegt. Für das Nordniederdeutsche werden das vom *Institut für Niederdeutsche Sprache* herausgegebene Sprachlehrbuch für Erwachsene von Hartmut Arbatzat *Platt - Dat Lehrbook* aus dem Jahre 2016 (LB ARBATZAT) sowie der erste Band des Lehrbuches für Kinder im Grundschulalter *Platt löppt. För de Lütten* von Edith Sassen aus dem Jahre 2019 (LB SASSEN)¹⁹ überprüft.

Für das Mecklenburgisch-Vorpommersche werden das *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche* von Renate Herrmann-Winter aus dem Jahre 2006 (LB HERRMANN-WINTER) sowie das Unterrichtslehrwerk *Platt mit Plietschmanns. Dat Plattdüütsch-Lihrbauk* von Wolfgang Hohmann und Silke Herr (1. Aufl. 2019) konsultiert (LB HOHMANN). Während sich das Lehrwerk von Herrmann-Winter vor allem an Erwachsene richtet und unter anderem in Sprachkursen an der Volkshochschule Rostock Verwendung findet (vgl. Reuter i.d.B.), ist das *Plattdüütsch-Lihrbauk* unter anderem für den Unterricht im Fach Niederdeutsch an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern gedacht und orientiert sich in seiner Gestaltung am aktuellen *Schulrahmenplan Niederdeutsch* dieses Bundeslandes (s. Hohmann/Herr 2019, Rückseite Umschlag). Für einzelne Wortformen wird zusätzlich *Das Plattdeutsch-hochdeutsche Wörterbuch* von Renate Herrmann-Winter (2003b) herangezogen, das im *Schulrahmenplan Niederdeutsch* des Landes Mecklenburg-Vorpommern als Referenzwerk festgelegt ist:

Die Rechtschreibung richtet sich nach den Regeln des ‚Plattdeutsch-hochdeutschen Wörterbuches für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum‘ sowie dem ‚Neuen hochdeutsch-Plattdeutschen Wörterbuch‘ (mit Sondergraphemen å und œ) von Renate Herrmann-Winter. Auf den ersten Niveaustufen (A1-A2) ist eine Rechtschreibung akzeptabel, die sich an einer nachvollziehbaren Wiedergabe des korrekt ausgesprochenen Wortes orientiert. (Rahmenplan Niederdeutsch 2017, 25 (2. Lernjahr, A2))

19 Unterrichtsmaterialien auf Basis der Lehrbücher von Edith Sassen stehen online in unterschiedlichen Dialektvarianten (Nordniedersächsisch, Süddoldenburgisch) sowie auf Saterfriesisch zum Download zur Verfügung: <https://www.schoolmester.de/unterrichtsmaterial/sprachlehrwerke/platt-löppt/> (Stand: 19.11.2021).

Schließlich wird das Lehrwerk *Unsere plattdeutsche Fibel* von Ursula Föllner und Saskia Luther von 2004 überprüft (LB FÖLLNER/LUTHER), das für den Schulunterricht in Sachsen-Anhalt entwickelt wurde. Für das Bundesland Sachsen-Anhalt besteht die Besonderheit, dass auf seinem Gebiet mehrere niederdeutsche Dialektareale aufeinanderstoßen. Im Lehrwerk von Föllner/Luther finden als Konsequenz vier regionale Varianten des Niederdeutschen Berücksichtigung, das nördliche Altmärkische mit dem Platt der Ost-Altmark und West-Altmark und das Ostfälische, inklusive des Elbstfälischen, mit dem Börde-Platt und dem Harzer Platt. Die Lektionen und Texte dieses Lehrbuches liegen parallel in vier sprachlichen Versionen vor.

Untersucht wird die schriftsprachliche Wiedergabe und Regelung ausgewählter Phänomene aus den Bereichen Vokalismus und Konsonantismus. Es erfolgt keine Untersuchung des gesamten Regelapparates, sondern es werden lediglich solche Regelungen vorgestellt und verglichen, die grundlegend für das Verhältnis von Lautung und Schriftung sind bzw. die eine unterschiedliche Festlegung in den Lehrwerken, etwa aufgrund der Berücksichtigung oder aber eben Vernachlässigung regionaler sprachlicher Besonderheiten, erwarten lassen. Auf diese Weise soll herausgestellt werden, welchen primären Prinzipien der Verschriftlichung die Texte folgen.

5.1 Regeloffenlegung

Die untersuchten Lehrwerke legen ihre Rechtschreibregeln unterschiedlich umfassend offen. LB ARBATZAT weist darauf hin, seine Schreibung orientiere sich an Regeln, „die in weiten Teilen des niederdeutschen Sprachgebietes verbreitet sind“ (Arbatzat 2016, 12). Es handelt sich hierbei um den Regelapparat von SASS in der aktuellen Version von 2002, auf den explizit verwiesen wird (vgl. Arbatzat 2016, 25). Sprachlich (z.B. lexikalisch) und thematisch (Klaus Groth, Nordsee, Holstein) zeigt sich eine Orientierung am nordniederdeutschen Dialektraum, die den Rückgriff auf SASS nahelegt. Ansonsten werden in LB ARBATZAT lediglich einige Grundregeln zur Schreibung und Aussprache geliefert, die knapp erläutert werden (vgl. Arbatzat 2016, 12 und 25).

Auch LB SASSEN verweist explizit auf das SASSsche Regelwerk als Basis für die eigene Rechtschreibung, weist jedoch darauf hin, dass es „keine standardisierte Sprech- und Schreibweise im Plattdeutschen“ gebe, und fordert die Nutzer zudem auf, „die hier benutzte Rechtschreibung an das in Ihrer Gegend übliche Platt“ anzupassen und „die dortige Schreibweise“ zu verwenden (Sassen 2019, 1).

Weitaus umfangreicher und systematischer werden in LB HERRMANN-WINTER die orthografischen Regeln erläutert. Informiert wird über die Behandlung von Vokalquantität, Vokalqualität, Spirantisierung und Auslautverhärtung sowie die Verwendung von Apostrophen. Die Regeln sind eine weitgehend wörtliche Wiedergabe jener Orthografierregeln, die Hermann-Winter für die Schreibweise im *Plattdeutsch-hochdeutschen Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum* entwickelt hat und die in einigen relevanten Punkten von den SASSschen Rechtschreibregeln abweichen (dazu weiter unten). Auch LB HOHMANN verwendet dieses Regelsystem: „Die Orthografie ist normiert nach den Wörterbüchern von Renate Herrmann-Winter“ (Hohmann/Herr 2019, hintere Umschlagseite). Orthografie und Aussprache werden systematisch in jeweils einzelnen Kapiteln didaktisiert (vgl. Hohmann/Herr 2019, 17–22).

Keine konkreteren Angaben zur Orthografie werden in LB FÖLLNER/LUTHER gemacht, es findet sich lediglich der generelle Hinweis, man habe sich entschieden, „möglichst eng an der Standardsprache orientiert zu bleiben und komplizierte Strukturen zu vermeiden“ (Föllner/Luther 2004, 7).

5.2 Vokalquantität

Hinsichtlich der Vokalquantität besteht Regelungsbedarf in Bezug auf die grafische Differenzierung zwischen Kurzvokalen und Langvokalen. Beide Quantitäten werden in der hochdeutschen Orthografie in Abhängigkeit von der lautlichen Umgebung des Vokals unterschiedlich gekennzeichnet. Relevant für die Behandlung von Langvokalen ist die Unterscheidung von offenen und geschlossenen Silben, d.h. die Differenzierung danach, ob der Vokal das Silbenende bildet (offene Silbe) oder ob ihm innerhalb der Silbe noch ein Konsonant oder eine Konsonantenverbindung nachfolgt (geschlossene Silbe). Es gilt das Grundprinzip, wonach Vokallänge in geschlossener Silbe gekennzeichnet wird (durch Vokaldoppelung, nachgestelltes Dehnungs-e oder Dehnungs-h), in offener Silbe hingegen nicht. Dieses Prinzip wird in der hochdeutschen Orthografie allerdings von einer Vielzahl an Sonderregelungen durchbrochen.

5.2.1 Langvokale

5.2.1.1 Langvokale in geschlossener Silbe

In sämtlichen untersuchten Texten wird einheitlich analog zur hochdeutschen Orthografie und in Übereinstimmung mit den SASSschen Regelwerk eine Differenzierung zwischen Langvokalen in geschlossener und

offener Silbe vorgenommen, wobei das Grundprinzip gilt, dass ein Langvokalismus in geschlossener Silbe durch eine Verdoppelung des Vokals signalisiert wird: *Deern; Boom; Höög* ‚Spaß‘; *Tüüch; Raathuus; Speelkraam*.²⁰ Lediglich der Langvokal /i:/ wird analog zur standardhochdeutschen Orthografie durch ein dem Graphem ⟨i⟩ nachgestelltes ⟨e⟩ gekennzeichnet: *Schwiene; mien; Tiet; Piere* ‚Pferd‘. Übereinstimmung zwischen sämtlichen Texten (und mit SASS; vgl. SASS 2002, § 5) besteht ebenso hinsichtlich der Behandlung von Lexemen, deren hochdeutsche Entsprechung als Längenkennzeichnung ein Dehnungs-h aufweist. Die Schreibung richtet sich in solchen Fällen nach der hochdeutschen Orthografie, sodass auch im Niederdeutschen ein Dehnungs-h gesetzt wird: *Hahn; sihr; Uhr* ‚Ohr‘; *Stohl*.

Deutliche Unterschiede zeigen sich dagegen bei der Behandlung von einsilbigen Auto- und Synsemantika. Verschiedene einsilbige, wenig betonte Wörter, vor allem Präpositionen und Pronomen, werden in den untersuchten Texten in Anschluss an SASS (vgl. SASS 2002, § 5, II) ohne Längenkennzeichnung geschrieben: *blot, en, los, mal, dor, för, ok, us*. Gleiches gilt für Suffixe: *-dom, -bor, -sam*. Allerdings wird diese Regel in LB HERRMANN-WINTER, LB HOHMANN und LB FÖLLNER/LUTHER weitaus umfangreicher gehandhabt, als sie bei SASS vorgegeben und in LB ARBATZAT und LB SASSEN umgesetzt ist, und auch auf einsilbige Substantive und Adjektive angewandt, die ebenfalls mit einfachem Vokal geschrieben werden:

Tabelle 1: Orthografische Umsetzung von Langvokalen in geschlossener Silbe

| Langvokale geschl. Silbe | SASS | LB ARBATZAT | LB SASSEN | LB HERRMANN- WINTER | LB HOHMANN | LB FÖLLNER/ LUTHER |
|--------------------------------|--|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| einsilbige Wörter | Huus; Muus; veel/vääil; gröön | Huus; Muus; veel; gröön | Huus; Muus; veel; gröön | Hus; Mus; vål; grään/grön | Hus; Mus; vål; grään | Hus; Mus; veel/völ; grön |

5.2.1.2 Langvokale in offener Silbe

Langvokalismus in offener Silbe wird in den Lehrtexten wie im Hochdeutschen im Regelfall nicht gekennzeichnet: *Blomen; Ogen* ‚Augen‘; *nödig; Mäken; geven*.

20 Die Beispiele hier und nachfolgend sind, soweit nicht extra anders vermerkt, aus den verschiedenen Texten entnommen. Eine hochdeutsche Übersetzung wird nur im Falle von schwer- oder missverständlichen niederdeutschen Lexemen beigelegt.

Ausnahmen betreffen etwa den Langvokal /i:/, der analog zum Hochdeutschen durch ein nachgestelltes Dehnungs-e gekennzeichnet wird (*kieken*; *sieden*, *seiden*). Anders als bei SASS, LB ARBATZAT, LB SASSEN und LB FÖLLNER/LUTHER entfällt bei den mecklenburgisch-vorpommerschen Texten LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN das Dehnungs-e, wenn dem Vokal ein Konsonant ⟨h⟩ nachfolgt, um eine Doppelmarkierung der Vokallänge zu vermeiden (SASS / LB ARBATZAT / LB SASSEN / LB FÖLLNER/LUTHER: *Wihnachten*; LB HERRMANN-WINTER / LB HOHMANN: *Wihnachten*).

5.2.2 Überlange Vokale (Überlänge)

Eine Besonderheit des Niederdeutschen besteht darin, dass anders als im Standarddeutschen im Vokalismus keine einfache Opposition Kürze versus Länge vorliegt, sondern in verschiedenen Dialekten zusätzlich eine sogenannte Überlänge artikuliert wird.²¹ In älteren Rechtschreibvorschlägen für das Niederdeutsche wird das Phänomen der Überlänge teilweise entweder durch Sonderzeichen oder durch einen Apostroph grafisch signalisiert.²² Jüngere Vorschläge, die sich enger an die hochdeutsche Orthografie anlehnen, verzichten zumeist auf eine besondere Kennzeichnung der Überlänge, auch deshalb, da dieses Lautphänomen im Rückgang begriffen ist (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1).

Auch in den überarbeiteten Rechtschreibregeln von SASS von 2002 ist aufgrund der Lautentwicklung und einer niedrigen Normakzeptanz keine Kennzeichnung mehr vorgesehen. In der älteren Fassung aus dem Jahre 1956 ist die Markierung der Überlänge durch einen Apostroph möglich, jedoch nicht obligatorisch.²³ Sie wird nach den derzeitigen SASSschen Regeln lediglich dann

21 Vgl. zur Überlänge die Definition von Lücht 2013, 131: „Die Vokalquantität im Nordniedersächsischen ist mit der Opposition kurzer Vokal – langer Vokal nicht hinreichend beschrieben. Aufgrund dessen ist bis in die jüngere Zeit vortheoretisch von einer ‚Dreifachopposition‘ ausgegangen worden: Vokalkürze, Vokallänge und sogenannte ‚Überlänge‘. Demnach ist ein Vokal ‚überlang‘, wenn er eine signifikant längere Artikulationsdauer als ein langer Vokal hat. In diachroner Hinsicht besteht ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen dieser längeren Artikulationsdauer und dem Ausfall eines auslautenden Zentralvokals.“ Zur Überlänge im Niederdeutschen vgl. auch Chapman 1993; Kohler 2001.

22 So bei Panzer 1966, 112: „Doppelschreibung mit Apostroph am Morphem- oder Silbenende (der hier bezeichnete Tonverlauf ist ja eine Eigenschaft der Silbe!) für die Überlänge („Schleifton“). Beispiele: *Kop*, *Koop*, *slaap*, *slaap*’t.“

23 Vgl. SASS 2002, § 5, I, Anm. 22: „Diese Möglichkeit wurde aufgehoben, weil sie selbst von den Sprechern, die die Überlänge realisieren, nur teilweise akzeptiert wurde.“

indirekt markiert, wenn ein langer Vokal durch Ausfall der Pluralendung *-e* überlang geworden ist. In solchen Fällen wird zum Beispiel der erweichte auslautende Konsonant *t* als <ɖ> geschrieben: *Hoot* ‚Haut‘ – *Hööd* ‚Häute‘ (Plural mit Überlänge); *Huut* ‚Hut‘ – *Hööd* ‚Hüte‘ (vgl. SASS 2002, § 15, I, 2). Ähnliches gilt für das eigentlich stimmlose *f* im Auslaut, auch hier wird bei Überlänge dessen stimmhafte Entsprechung geschrieben: *Duuv* ‚Tauben‘; *Leev* ‚Liebe‘.²⁴

LB ARBATZAT²⁵ und LB SASSEN verzichten gemeinhin auf eine Markierung der Überlänge (*see* ‚sagte‘).²⁶ In LB HERRMANN-WINTER wird die Überlänge bei Vokalen (vor apokopiertem, Konsonanten) durch einen nachgestellten Apostroph markiert: *Bä'* ‚Bitte‘; *sä'* ‚sagte‘; *Lü'* ‚Leute‘. Allerdings gibt das Wörterverzeichnis als Hauptvariante jeweils die auf den Konsonanten auslautende Form an und erst als Nebenvariante die Form mit Konsonantenausfall und überlang gedehntem Vokal: *Lüd*, *Lü'*. Teilweise bietet das Wörterbuch ausschließlich die nicht gelängte Form: *Bäd* ‚Bitte‘. In den Texten des Lehrwerkes wiederum wird die sprechsprachennähere Form präferiert, hier stehen also *Lü'* und *Bä'* ‚Bett‘.²⁷ Bei apokopiertem Plural-*e* ist anders als bei SASS keine Markierung durch einen stimmhaft gewordenen Konsonanten vorgesehen: *Duf* ‚Tauben‘. In LB HOHMANN ist die Handhabung identisch, das Lehrbuch weist zudem direkt auf die entsprechende Rechtschreibregel hin (*Bö'* ‚Boote‘, *sä'* ‚sagte‘; vgl. LB Hohmann 21 (Kapitel 13.4)). In LB FÖLLNER/LUTHER fehlt die Kennzeichnung völlig (*Lü/Lüe/Lüd*), wohl auch da in den altmärkischen und ostfälischen Dialekten das Phänomen der Überlänge kaum ausgeprägt ist.

5.2.3 Kurzvokale

Kurzvokalismus wird in den untersuchten Texten übereinstimmend durch Verdoppelung des nachfolgenden Konsonanten markiert (*Katt*; *Kopp*; *Schipp*; *Schüffel*). Auch hinsichtlich der Sonderregelungen herrscht Übereinstimmung. Nicht verdoppelt werden nachfolgende Konsonantenverbindungen wie *ch*, *sch*,

24 Vgl. SASS 2002, § 5, I, Anm. 22: „Die Vokale wurden früher zum Ausgleich für den Abfall des Endungs-*e* stets überlang gesprochen, heute geschieht das nur noch teilweise. Ebenso war der folgende Mitlaut stets weich, heute ist auch das nur noch selten.“ Zur Auslautschreibung von *f* bei Überlänge vgl. auch § 18, 3.

25 Vgl. aber solche Inkonssequenzen wie *leev* ‚lieb‘ (trotz einfacher Länge) und *Breef* (SASS: *leef*; *Breev*, vgl. SASS 2002, § 18, 3).

26 Allerdings lassen sich bei LB SASSEN aufgrund des begrenzten Wortschatzes dieses Lehrwerkes auch kaum Beispiele für mögliche Überlängen nachweisen.

27 Vgl. in LB HERRMANN-WINTER den Text „Vom Schlafen und Essen“ 147.

st, ss (nuscheln; passig; Swester/Schwester). Nicht als Konsonantenverbindung gezählt werden Konsonanten, auf denen ein Flexionssuffix folgt, in solchen Fällen wird der Konsonant dennoch verdoppelt (*giffi/jiffi* ‚gibt‘; *hebbt*). Analog zum Hochdeutschen wird ein nachfolgender Konsonant *k* nicht dupliziert, sondern durch die Konsonantenverbindung <ck> dargestellt (*licken; Trecker; snacken*). In einsilbigen, schwach betonten Wörtern entfällt die Konsonantenverdoppelung (*af; bün; dat; dit; ik; sik; op/up*). LB HERRMANN-WINTER nennt als Beispiele hierfür vor allem die Wortarten Pronomen und Präposition. Lediglich in LB FÖLLNER/LUTHER wird bei einzelnen solcher Lexeme abweichend von der Grundregel der Konsonant verdoppelt: *opp, dänn*.

5.3 Vokalqualität

Die Eigenschaft der Vokalqualität bezieht sich hier speziell auf den Öffnungsgrad des Mundes bei der Lautbildung. Unterschieden werden in dieser Hinsicht grob offene und geschlossene Vokale:²⁸

Die Qualität der Vokale ist im Deutschen im allgemeinen automatisch mit der Quantität gekoppelt (oder umgekehrt), so daß alle kurzen Vokale offen, alle langen geschlossen sind (so in der auf dem Norddeutschen beruhenden hd. Bühnenaussprache, anders aber im süddt. ‚Hochdeutsch‘!). (Panzer 1966, 116)

Lediglich der Langvokal *e* kann im Standarddeutschen sowohl offen als auch geschlossen artikuliert werden. Schriftsprachlich unterschieden werden dieses lange geschlossene /e:/ und lange offene /ɛ:/ durch die Grapheme <e> bzw. <ä>, wobei die Länge durch nachgestellte Konsonanten signalisiert werden kann (vgl. *Ehre* versus *Ähre*, *Beeren* versus *Bären* und *Segen* versus *sägen*). Andere offene Langvokale begegnen vor allem in Fremd- bzw. Lehnwörtern, ohne in der Schriftsprache besonders gekennzeichnet zu sein (so z.B. das /ɔ:/ in *Call-Center*).

Anders als die hochdeutsche Standardsprache kennt das Niederdeutsche, wie verschiedene hochdeutsche Dialekte auch, mehrere offene Langvokale. Dazu gehören vor allem der in der Aussprache zwischen *a* und *o* liegende Langvokal /ɔ:/ („verdumftes a“) sowie der umgelautete Langvokal /œ:/. Für diese Laute kann das standardhochdeutsche Alphabet kein entsprechendes Graphem zur Verfügung stellen.

28 In der Phonetik erfolgt eine feinere Differenzierung und es werden zusätzlich noch halboffene und halbgeschlossene Vokale unterschieden. Weitere qualitative Eigenschaften betreffen die Zungenlage bei der Vokalartikulation, nach der vordere, zentrale und hintere Vokale unterschieden werden können.

Die untersuchten Texte regeln die Verschriftlichung offener Langvokale unterschiedlich. Geschlossenes und offenes langes *e* lässt sich relativ problemlos durch Verwendung der hochdeutschen Grapheme <e> und <ä> differenzieren, so steht z.B. im *Plattdeutschen Wörterbuch* von Saß (2016) geschlossenes *Tehn* ‚Zehen‘ gegen offenes *Tähn* ‚Zahn‘. In Anschluss an SASS werden auch in den untersuchten Texten beide Qualitäten grafisch geschieden. Divergenzen zeigen sich allerdings bei der konkreten Interpretation der Lautqualität von Lexemen, die sich in den einzelnen Dialektregionen unterschiedlich gestaltet. SASS, LB ARBATZAT und LB SASSEN gehen hierbei zumeist von einem geschlossenen /e:/ aus. In der Konsequenz wird bei SASS zwischen Haupt- und Nebenvarianten unterschieden, wobei als Hauptvariante das geschlossene *e* angegeben ist. Die offene Nebenvariante steht im SASSschen Wörterbuch eingeklammert: *veel* (*vää*l), *Leven* (*Läven*), *geven* (*gäven*). LB ARBATZAT und LB SASSEN geben in solchen Fällen systematisierend ausschließlich die geschlossene Variante an: *veel*, *Leven*, *geven*. Dagegen gehen die mecklenburgisch-vorpommerschen LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN hier von einer offenen Lautqualität aus, die grafisch durch ä-Schreibung umgesetzt wird: *väl*, *Läben*, *gäwen*. In LB FÖLLNER/LUTHER werden offene und geschlossene Variante nicht systemausgleichend, sondern stärker lexembezogen und gleichzeitig differenziert nach Dialektregion behandelt, hier steht <e> neben <ä>: *veele*, *Schornsteinfäjer/Schosteinfejer*; *Bläder*; *äten*.

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Behandlung der beiden anderen offenen Langvokale, dem verdumpften /ɔ:/ und dem umgelauteten /œ:/. Gemäß dem Grundprinzip, wonach nur solche Schriftzeichen Verwendung finden sollten, die auch im Hochdeutschen gebräuchlich sind, verzichten SASS, LB ARBATZAT und LB SASSEN auf die Kennzeichnung der spezifischen Vokalqualität und vereinheitlichen die Schreibung auf <a> bzw. <ö>: *Laden*, *Maan*, *Köök*, *över*. Als Nebenvariante wird im *Plattdeutschen Wörterbuch* von Saß (2016) die verdumpfte Form von *a* in Klammern gesetzt und grafisch durch ein <o> gekennzeichnet, das eine geschlossene Qualität signalisiert: *Laden* (*Loden*), *Maan* (*Moon*).²⁹ Dies entspricht dem Regelsystem von SASS, demzufolge sämtliche Vokalqualitäten zwischen /a:/, /ɔ:/ und /o:/ im Normalfall durch <a> wiedergegeben werden und lediglich als Ausnahmefall und bei eindeutiger

29 Innerhalb der nordniedersächsischen Dialekte treten beide langen Varianten, sowohl verdumpftes *a* als auch geschlossenes *o*, auf, so in den Marschdialekten wie etwa dem Kirchwerder Platt (zum Kirchwerder Platt vgl. Essen 1958). Insofern nähert sich die *o*-Schreibung den nordniedersächsischen Sprachverhältnissen durchaus an.

o-Aussprache auch das Graphem <o> gesetzt werden kann (vgl. SASS 2002, § 9, 1–2).

Ebenso bieten LB ARBATZAT und LB SASSEN ausschließlich das Graphem <a>, nur bei eindeutiger o-Aussprache das Graphem <o>. Dagegen wird in LB HERRMANN-WINTER systematisch zwischen den geschlossenen und offenen Varianten differenziert. Unterschieden werden zum einen geschlossenes /a:/ und offenes /ɔ:/ (verdumftes a'), die grafisch durch <a> (wie in *half* /ha:f/, mit vokalisiertem l) respektive <â> verdeutlicht werden: *Lâden, Mând*. Geschlossenes langes /o:/ wird durch ein o-Graphem angezeigt: *Lof* ‚Laub‘, *Lok* ‚Lauch‘.

Zum ändern werden in LB HERRMANN-WINTER geschlossenes /ø:/ und offenes /œ:/ geschieden, die als <ö> bzw. <œ> verschriftlicht werden: *för*, *glöben* versus *Kæk*, *æwer*. Im Bedarfsfall bietet das Wörterverzeichnis in LB HERRMANN-WINTER aber auch beide Varianten: *grælen*, *grölen*. Während SASS, LB ARBATZAT und LB SASSEN folglich den Aspekt der leichten Rezipierbarkeit des Schriftbildes in den Vordergrund stellen und Lautdifferenzen ausgleichen, folgt LB HERRMANN-WINTER an dieser und weiteren Stellen dem Prinzip einer möglichst großen Lauttreue der Verschriftlichung und führt nicht vom hochdeutschen Alphabet gedeckte Sonderzeichen ein.

LB HOHMANN schließt sich der Regelung in LB HERRMANN-WINTER an, differenziert also zwischen offenem und geschlossenem Vokal und verwendet für die offenen Varianten die beiden Sonderzeichen <â> und <œ>, die als „besondere Aussprache des Plattdeutschen“ (LB HOHMANN, 17) erläutert werden.

In LB FÖLLNER/LUTHER unterbleibt in Orientierung am hochdeutschen Schreibusus eine spezifische Differenzierung der offenen und geschlossenen Varianten, grafisch unterschieden werden lediglich <a> und <o>: *Schlapstube*/ *Schlopstuw*.

5.4 Monophthonge und Diphthonge (*e, o, ö* versus *ei, au, eu*)

Die mittelniederdeutschen geschlossenen Langvokale *e* und *o* sowie der Umlaut *ö* haben sich in den neuniederdeutschen Mundarten unterschiedlich weiterentwickelt und treten entweder als Monophthonge oder als Diphthonge auf (vgl. dazu ausführlicher Schröder 2004, 52–61). Im Nordniederdeutschen überwiegt die monophthongische Aussprache, allerdings sind zahlreiche regionale Lautvarianten ausgeprägt (wie etwa in den Elbmarschen und den Hamburger Marschdialekten). Markantes Kennzeichen des Mecklenburgisch-Vorpommerschen stellt dagegen die diphthongische Aussprache (*ei, au, eu*) dar. Es stehen sich damit, stark vereinfacht dargestellt, die Monophthonge *e, o* und *ö* und die

Diphthonge *ei*, *au* und *eu* gegenüber. Im hier untersuchten Zusammenhang interessiert vor allem, ob die Texte die monophthongischen oder die diphthongischen Varianten verwenden bzw. eine Differenzierung vornehmen und mit welchen Schriftzeichen Diphthonge wiedergegeben werden.

In den untersuchten Texten wird diese lautliche Differenz im Schriftbild unterschiedlich behandelt. SASS setzt als Schreibregel für alle drei Langvokale den Monophthong an, unabhängig von der tatsächlichen Lautqualität (vgl. SASS 2002, § 13), fügt im Wörterbuch als Nebenvariante jedoch häufig die diphthongische Form oder andere abweichende Lautungen hinzu, wie die Beispiele für den Langvokal *e* zeigen: *he* (*hei*); *scheten* (*scheiten*) ‚schießen‘; *weten* (*wäten*), *beden* ‚bieten‘. Zugleich weist der Regelapparat von SASS ausdrücklich auf die Möglichkeit einer diphthongischen Schreibung hin, wobei anscheinend u.a. die Varianten der mecklenburgisch-vorpommerschen Dialekte im Blick stehen.

Dagegen bieten LB ARBATZAT und LB SASSEN einzig die monophthongischen Formen: *he*; *scheten*; *weten*; *beden*. Im Gegensatz zu SASS, LB ARBATZAT und LB SASSEN setzt LB HERRMANN-WINTER die diphthongischen Formen als mecklenburgisch-vorpommersche Hauptvariante an, die monophthongischen werden als Nebenvarianten nachgestellt: *hei*, *he*; *scheiten*, *scheten*; *weiten*, *weeten*; *beiden*, *beeden*. LB HOHMANN verwendet ausschließlich die diphthongische Form: *hei*; *weiten*.

Analog dazu werden die beiden Langvokale *o* und *ö* behandelt:

Langvokal *o*: SASS: *Book* (*Bauk*); *School* (*Schaul*); *Koken* (*Kauken/Kook*);³⁰ LB ARBATZAT: *Book*; *School*; *Koken*; LB SASSEN: *Book*; *School*; *Koken*; LB HERRMANN-WINTER: *Bauk*, *Bok*; *Schaul*, *Schol*; *Kauken*, *Koken*; LB HOHMANN: *Bauk*; *Schaul*; *Kauken*.

Langvokal *ö*: SASS: *gröön* (*greun*); *Böker* (*Beuker/Bäuker*); *sööt* (*seut*);³¹

LB ARBATZAT: *Böker*; *gröön*; *sööt*; LB SASSEN: *gröön*; *Böker*; LB HERRMANN-WINTER: *gräun*, *grön*; *Bäuker*, *Böker*; *säut*, *söt*; LB HOHMANN: *gräun*; *Bäuker*; *säut*.

In LB FÖLLNER/LUTHER findet keine Vereinheitlichung auf die monophthongische oder aber diphthongische Variante statt, beide Formen werden

30 Vgl. SASS 2002, § 13. Das Graphem ⟨o⟩ kann unterschiedliche Aussprachevarianten verschriftlichen, neben offenem und geschlossenem Langvokal auch die Diphthonge /ɔu/ und /au/.

31 Vgl. SASS 2002, § 14. Das Graphem ⟨ö⟩ kann unterschiedliche Aussprachevarianten verschriftlichen, neben offenem und geschlossenem Langvokal auch die Diphthonge /ɔi/ und /øi/.

entsprechend den vier dargestellten Dialektregionen eingesetzt. Aber auch innerhalb einer Dialektregion wird lexemgebunden differenziert. LB FÖLLNER/LUTHER hebt sich in dieser Hinsicht von den stärker systematisierenden Texten durch seine größere Nähe der Schreibung zur Aussprache ab.

Tabelle 2: Orthografische Umsetzung von Monophthongen und Diphthongen in LB FÖLLNER/LUTHER

| Monophthonge und Diphthonge | LB FÖLLNER/LUTHER | | | |
|--------------------------------|---|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Börde-Platt | Harzer Platt | Ost-Altmark | West-Altmark |
| <i>e</i> versus <i>ei</i> | hei; geiht | hei; geiht | hei; jeiht | he; geiht |
| <i>o</i> versus <i>au</i> | Brauder; Schaule; Kauken | Brauder; Schaule; Kauken | Broder; Schol; Koken | Broder; Schol; Koken |
| <i>ö</i> versus <i>eu</i> | verseuke ,versuche'; weuhlt ,wühlt': greun; Bäuker | vorseuke; weuhlt; greun; Bäuker | versök; wöhlht; grön; Böker | versök; wöhlht; grön; Böker |

Unterschiede zeigen sich auch bei der konkreten grafischen Umsetzung des Diphthongs *eu* (/ɔɪ/), der bei SASS und LB ARBATZAT durch die Konsonantenverbindung <eu> dargestellt wird, in LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN durch <äu>: *greun* versus *gräun*. Allerdings bilden Diphthongierungen in LB ARBATZAT eine absolute Ausnahme: *Leuwagen* ‚Schrubber‘. In LB SASSEN lassen sich überhaupt keine diphthongischen Formen nachweisen. Bei Lexemen mit hochdeutscher Entsprechung gibt SASS zusätzlich die Möglichkeit der Schreibweise <äu> an: *käupen* ‚kaufen‘ (vgl. SASS 2002, § 14, 2). In LB FÖLLNER/LUTHER bildet <eu> die graphematische Hauptform: *greun*. Umgelautetes *au* wird dagegen nach hochdeutschem Vorbild als <äu> verschriftlicht: *Bauk* ‚Buch‘ – *Bäuker* ‚Bücher‘ (vgl. *Haus* – *Häuser*).

5.5 Konsonanten

Im Bereich des Konsonantismus soll das Augenmerk auf ausgewählte Erscheinungen gelegt werden, die zum einen die Entscheidung zwischen verschiedenen orthografischen Prinzipien erforderlich machen, bei denen zum anderen lauthistorische Entwicklungsprozesse vorliegen, die unterschiedlich konsequent im Schriftbild berücksichtigt werden können.

5.5.1 Konsonanten im Auslaut

5.5.1.1 Auslautverhärtung

Stehen Konsonanten im absoluten Auslaut oder im Silbenauslaut, kommt es im Deutschen zu lautlichen Veränderungen, deren Wiedergabe im Schriftbild geregelt werden muss. Bekanntestes Phänomen ist die sogenannte Auslautverhärtung, bei welcher stimmhafte Konsonanten, die im Auslaut stehen, stimmlos werden. In der hochdeutschen Orthografie greift hier das morphematische Prinzip, demzufolge Morpheme auch dann gleich geschrieben werden, wenn sich ihre lautliche Gestalt ändert. Die Auslautverhärtung wird folglich nicht schriftsprachlich markiert.

Auslautverhärtungen stimmhafter Konsonanten (*b, d, g*) treten auch im Niederdeutschen auf. In den untersuchten Texten unterbleibt ihre direkte Kennzeichnung. Für den Auslaut gilt bei SASS die Grundregel, dass sich dessen Schreibung nach dem Hochdeutschen richtet, so zum Beispiel bei auslautendem *d* bzw. *t*: *Kleed; Bild; Kind; Hund* versus *Bruut* ‚Braut‘, *goot* ‚gut‘, *luut* ‚laut‘. Damit folgt SASS indirekt dem morphematischen Prinzip. Lediglich bei Überlänge des vorangehenden Vokals wird im Auslaut grundsätzlich *d* geschrieben: *Tritt – Treed* ‚Tritte‘ (vgl. SASS 2002, § 15, I). Analog verfährt LB ARBATZAT: *Kleed; Bild; Kind; Hund* versus *Bruut; goot, luut*. Ebenso LB SASSEN: *Wind; Mund; Leed* versus *Tiet; koolt; goot*.

LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN verfahren analog zu dem SASSschen Regelwerk (mit Ausnahme der Behandlung von Konsonanten nach Überlänge): *Kleed; Bild; Kind; Hund* versus *Brut; gaut, lut*.³² Ebenso wird in LB FÖLLNER/LUTHER verfahren: *Hemd; Hund; Wind* versus *jut* ‚gut‘; *Schnut* ‚Schnute‘; *Unkrut*.

5.5.1.2 Spirantisierung im Auslaut

Unterschiedlich wird die im Niederdeutschen sowie im norddeutschen Regiolekt weit verbreitete Spirantisierung von *g* im Auslaut gehandhabt (vgl. etwa nd. *Dage – Dach*, regiolektal *Tach* ‚Tag‘). SASS orientiert sich hier erneut an der hochdeutschen Orthografie, dem morphematischen Prinzip folgend unterbleibt eine explizite Kennzeichnung der Spirantisierung: *Dag, Tog, Weg; ik mag; he seggt*. Ebenso verfahren LB ARBATZAT und LB SASSEN. Dagegen verschriftlichen LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN lautgetreu

32 Vgl. das *Plattdeutsch-hochdeutsche Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum*, 12 (Herrmann-Winter 2013a).

und signalisieren die Spirantisierung durch die Konsonantenverbindung <ch>: *Dach*, *Toch*; *Wech*, *ik mach* ‚ich mag‘; *he secht*. Lediglich beim Wortbildungssuffix *-ig* wird in LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN wie bei SASS, LB ARBATZAT und LB SASSEN auf eine Kennzeichnung der Spirantisierung verzichtet: *bannig*; *orrig*. In LB FÖLLNER/LUTHER finden sich im absoluten sowie im Silbenauslaut sowohl die konsonantische als auch die spirantische Schreibung: *wech* ‚weg‘; *arch* ‚arg‘; *flücht* ‚fliegt‘, aber *ick mag* ‚mag‘; *seggt*; *dröggt* ‚trägt‘. Die Systematik ist nicht völlig durchsichtig, anscheinend spiegeln die unterschiedlichen Schreibweisen aber zum Teil Lautunterschiede wider. Zugleich bietet die entsprechende hochdeutsche Schreibung den Orientierungspunkt. Auch die Schreibung des Suffix *-ig* erfolgt uneinheitlich: *lustich* versus *mannigmol*.

5.5.2 Anlautendes s vor w, m, n, l

Anlautendes stimmloses s kann im Niederdeutschen vor den Konsonanten *w*, *m*, *n* oder *l* entweder als alveolares /s/ oder als postalveolares /ʃ/ ausgesprochen werden: *snacken* versus *schnacken*; *smeren* versus *schmeren*; *Swien* versus *Schwien*; *Slötél* versus *Schlötél*. Lauthistorisch sind die Konsonantenverbindungen mit alveolarem /s/ die älteren Formen, allerdings haben sich in den gegenwärtigen Dialekten häufig bereits die palatalisierten Varianten mit /ʃ/ durchgesetzt, nicht zuletzt unter hochdeutschem Einfluss.³³ Wilcken (2013, 30) bezeichnet diese Entwicklung sogar als „eine der wichtigsten lautlichen Veränderungen im Niederdeutschen“ (zit. nach Ehlers 2018, 387).

Die untersuchten Texte behandeln diese Lautentwicklung unterschiedlich. SASS setzt als Regel unabhängig von der Aussprache die älteren Formen mit /s/ an (vgl. SASS 2002, § 20), ebenso LB ARBATZAT und LB SASSEN: *smeren*; *smeckt*; *snacken*; *Swien*, *Slötél*. Dagegen berücksichtigen LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN die im Mecklenburgisch-Vorpommerschen bereits weit fortgeschrittene Verschiebung von präkonsonantischem s zu sch und setzen palatalisiertes /ʃ/ als Hauptvariante an.³⁴ Die sprachhistorisch älteren s-Formen werden in LB HERRMANN-WINTER als Nebenvariante

33 Zu diesem Lautphänomen und seiner Entwicklung, insbesondere im Mecklenburgischen, vgl. aktuell Ehlers 2018, 386–397.

34 Die sch-Formen sind insbesondere für das Vorpommersche charakteristisch, was ein weiterer Grund sein mag, dass sie sowohl im Wörterbuch als auch im Lehrwerk von Herrmann-Winter (ehemals Leitung des *Pommerschen Wörterbuches*, Greifswald) als Hauptvarianten angesetzt werden.

beigefügt: *Schmeer, Smeer; schnacken, snacken; Schwien, Swien; Schlætel, Slætel*, LB HOHMANN verwendet ausschließlich die palatalisierte Form: *Schmolt; schnacken; Schwien; schlâten* ‚geschlossen‘. In LB FÖLLNER/LUTHER wird die Schreibung nach den vier behandelten Dialektregionen differenziert:

Tabelle 3: Orthografische Umsetzung von *sm, sn, sl, sw* im Anlaut in LB FÖLLNER/LUTHER

| sm, sn, sl, sw im Anlaut | LB FÖLLNER/LUTHER | | | |
|--------------------------------|---|--|---|--|
| | Börde-Platt | Harzer Platt | Ost-Altmark | West-Altmark |
| | schmieten; Schneiplöckchen; schlapen; schwartz; Meerschwieneken | schmiet; Schneiplöckchen; schlapet; schwartz; Meerschwienechen | schmieten; Schneiflöckchen; schlopen; schwatt; Meerschwienechen | smieten; Sneeplöckchen slopen; swatt; Meerschwienechen |

5.5.3 Anlautendes g

Anlautendes *g* wird in einigen niederdeutschen Dialekten sowohl im absoluten als auch im Silbenanlaut spirantisiert, so im nördlichen Nordniederdeutschen (Schleswig), aber auch im Brandenburgischen. SASS vereinheitlicht die Schreibung in Anlehnung an das Hochdeutsche unabhängig von einer möglichen Spirantisierung auf die *g*-Schreibung (vgl. SASS 2002, § 16, I). Dem folgen auch LB ARBATZAT und LB SASSEN: *giff; geern; goot; glööv; Goorn; flegen*. Im Mecklenburgisch-Vorpommerschen sind – bis auf die südlichen Grenzareale zum Brandenburgischen, und dort vor allem im Regiolekt – Spirantisierungen wenig ausgeprägt, weshalb dieses Phänomen kein Verschriftlichungsproblem darstellt. Konsequenterweise verwenden LB HERRMANN-WINTER und LB HOHMANN ausschließlich die *g*-Schreibung und verzichten zugleich auf eine Erläuterung des Laut-Schrift-Verhältnisses. Anders stellt sich die Sachlage im LB FÖLLNER/LUTHER, da die Spirantisierung ein markantes Merkmal zum Beispiel des Brandenburgischen darstellt. Analog zur Differenzierung der Schreibung von anlautendem *s* vor Konsonant wird auch hier für die vier abgebildeten Dialektregionen in LB FÖLLNER/LUTHER eine lautgetreue Schreibweise gewählt, welche die Differenz zwischen plosivischer und spirantischer Aussprache offenlegt:

Tabelle 4: Orthografische Umsetzung von g im Anlaut in LB FÖLLNER/LUTHER

| g im Anlaut | LB FÖLLNER/LUTHER | | | |
|-------------|--|---|--|---|
| | Börde-Platt | Harzer Platt | Ost-Altmark | West-Altmark |
| | jifft ‚gibt‘; jeern ‚gern‘; Jemüse; Flöjjel ‚Flügel‘; gut; Gaarn ‚Garten‘ | jifft; jeern; Jemüse; Flöjjel; jot ‚gut‘ Gaarn | jiwt; jern; Jemüs; Flöchel; jot; Jorn | giwt; jern; Gemüs; Flöggl; jut; Gorn |

5.6 Auswertung

Die untersuchten Texte zeigen in relevanten lautlichen Teilbereichen eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf die jeweils angewandten Regeln zur Verschriftlichung. Diese lehnen sich weitgehend an die *SASSschen Rechtschreibregeln* und damit an die Regeln der hochdeutschen Orthografie an, etwa bei der Behandlung von Vokallänge und -kürze. Differenzen zwischen den Texten betreffen vorwiegend die unterschiedlich konsequente Berücksichtigung lautlicher Spezifika bzw. Variation und regionaler Besonderheiten, so etwa bei der Behandlung von vokalischer Überlänge, von Diphthongierungen sowie der offenen oder geschlossenen Qualität von Vokalen. Trotz Anlehnung an die hochdeutschen Rechtschreibregeln und des allgemeinen Bemühens um die Verwendung eines einheitlichen, in sich möglichst widerspruchsfreien und leicht rezipierbaren und reproduzierbaren Regelsystems stehen die Texte zwischen den Polen Systemausgleich (und damit Formenreduktion) und Lautnähe (und damit Formenvielfalt) an unterschiedlichen Positionen. Auch lauthistorische Entwicklungen werden unterschiedlich berücksichtigt, was unter anderem bei der Behandlung von präkonsonantischem s im Anlaut sichtbar wird.

Dem Pol Systemausgleich am nächsten stehen die nordniederdeutschen Lehrwerke LB ARBATZAT und LB SASSEN, die sich am engsten an das Regelsystem von SASS anschließen. Eine stärkere Berücksichtigung regionaler Lautspezifika und sprechsprachlicher Phänomene (wie etwa der Frikativierung im Auslaut) zeigen die für den mecklenburgisch-vorpommerschen Raum intendierten Lehrwerke LB HOHMANN und LB HERRMANN-WINTER. Dem Pol Lautnähe nähert sich dagegen am konsequentesten das für die Dialektregion Sachsen-Anhalt gedachte Lehrwerk LB FÖLLNER/LUTHER an. Hier differenziert die Schreibung in einigen Bereichen, wie etwa bei der Behandlung von

anlautendem präkonsonantischem *s* und der Spirantisierung von anlautendem *g*, zwischen den verschiedenen regionalen Dialekten.

Insgesamt betrachtet scheinen sich gegenwärtig für die Verfassung niederdeutscher Lehrwerke zwei großlandschaftliche orthografische Standards zu etablieren. Zum einen handelt es sich um das überarbeitete Regelsystem von SASS, dem sich die Lehrwerke für den nordniederdeutschen Dialektraum anschließen. Zum andern hat sich in Mecklenburg-Vorpommern inzwischen das Regelsystem von Herrmann-Winter durchgesetzt. Gestärkt werden diese Standards durch die Existenz jeweils explizit ausformulierter Regelwerke sowie von Wörterbüchern, deren Lexeminventar auf Basis dieser Regelwerke kodifiziert ist. Hinzu kommt für Mecklenburg-Vorpommern die verbindliche Festlegung des Regelsystems von Herrmann-Winter als orthografischer Standard durch den *Rahmenplan Niederdeutsch* (2017) dieses Bundeslandes, der auch für alle didaktischen Materialien verbindlich ist, wie sie z.B. vom *Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik* entwickelt werden.

Inwieweit für die anderen norddeutschen Bundesländer bzw. niederdeutschen Dialektregionen (z.B. Westfalen) ähnliche regionale Standardisierungsentwicklungen zu verzeichnen sind, muss anhand der Überprüfung weiterer Lehrwerke ermittelt werden. Zumindest deuten die lautnäheren und regional differenzierenden Schreibweisen in LB FÖLLNER/LUTHER darauf hin, dass die orthografische Standardisierung in diesen Dialektregionen weniger stark vorangeschritten zu sein scheint als im Nordniedersächsischen und Mecklenburgisch-Vorpommerschen bzw. andere Wege einschlägt.

6. Fazit

Die vorangehenden Ausführungen sollten verdeutlichen, dass die gegenwärtigen sprach- und bildungspolitischen Anstrengungen um eine Standardisierung des Niederdeutschen für den Unterricht nicht auf die Etablierung einer den gesamten Dialektverband überdachenden niederdeutschen Standardvarietät abzielen, sondern vielmehr auf die Entwicklung regionaler Standards ausgerichtet sind (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Diese regionalen Standards basieren zum einen auf den dialektalen Großlandschaften z.B. des Nordniederdeutschen und Mecklenburgisch-Vorpommerschen. Ihre Reichweite wird zum andern durch die einzelnen norddeutschen Bundesländer bestimmt, deren bildungspolitischen Maßnahmen, etwa in Form von Rahmenrichtlinien, sich auf der Länderebene bewegen. Einen weiteren Faktor bilden die dialektalen Präferenzen der Sprachvermittler, denen die Verfertigung von Lehrwerken obliegt und die sich sprachlich ebenfalls an den Varietäten der eigenen Dialektlandschaft

orientieren. Und schließlich berücksichtigt diese Fokussierung an den Dialektregionen die Bewertung des Niederdeutschen als regionales Kulturgut.

Für die Entwicklung standardisierter Lehrvarietäten besteht die Herausforderung somit darin, dass diese einerseits zwar eine regionale Spezifik (und Authentizität), etwa in Bezug auf ihre Lautgestalt und ihren Wortschatz, aufweisen sollen, andererseits jedoch gleichzeitig eine überregionale Funktionalität besitzen müssen, um eine erfolgreiche Kommunikation im gesamten niederdeutschen Sprachraum sowie die problemlose Rezeption niederdeutscher Texte anderer Dialektregionen gewährleisten zu können.

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Standardisierungsdiskussion sich vor allem auf zwei Sprachbereiche konzentriert, den Wortschatz und die Orthografie. In den Blick genommen wurde insbesondere der Bereich der Rechtschreibung, der traditionell im Zentrum einer jeglichen Debatte um eine Standardisierung des Niederdeutschen steht und der insbesondere für die Konturierung niederdeutscher Lehrvarietäten derzeit nochmals an Bedeutung gewinnt. Anhand der Analyse ausgewählter Lehrwerke für den Niederdeutschunterricht im Schüler- und Erwachsenenbereich konnten mehrere Tendenzen bei der orthografischen Normierung des Niederdeutschen im Bereich der Sprachvermittlung herausgearbeitet werden. Hierzu gehört beispielsweise die möglichst enge Anlehnung der Schreibkonventionen an die Prinzipien der hochdeutschen Orthografie bei gleichzeitiger Berücksichtigung regionaler lautlicher Besonderheiten. Die analysierten Lehrwerke positionieren sich diesbezüglich unterschiedlich zwischen den Polen Systemausgleich (und damit Formenreduktion) und Lautnähe (und damit Formenvielfalt). Insgesamt kristallisiert sich die Dominanz zweier großlandschaftlicher orthografischer Standards heraus, eines nordniederdeutschen, der auf dem Regelwerk von SASS basiert, sowie eines mecklenburgisch-vorpommerschen, der auf dem Regelwerk von Herrmann-Winter beruht.

Inwieweit andere niederdeutsche Dialektlandschaften eigene regionale Standards entwickeln oder sich etwa dem SASSschen Regelsystem anschließen, bleibt Gegenstand weiterer Untersuchungen auf Basis umfangreicherer Textkorpora. Zudem ist in zukünftigen Untersuchungen nach der Entwicklung regionaler Standards auf weiteren Sprachebenen zu fragen. In den Blick zu nehmen ist hier insbesondere der lexikalische Bereich. Für diesen stellt sich etwa die Frage nach dem Inhalt des Grund- und Ausbauwortschatzes einer modernen regionalen Lehrvarietät sowie nach dem Verhältnis von autochthonen Lexemen und hochdeutschen bzw. englischen Lehnwörtern. Hier ließe sich anschließen an die Forderung von Kellner nach einer

weiterführenden lexikalischen Kodifizierung des modernen Wortschatzes auf der Basis der bereits vorhandenen lexikalischen Möglichkeiten in Wörterbüchern (einschließlich Datenbanken und Internet-Wörterbüchern), die über das traditionelle Dialektwörterbuch hinausgehen. Denkbar und wünschenswert wäre ein ‚Ausbauwörterbuch‘, das sich speziell den Bereichen Wirtschaft, Bildungswesen, Politik usw. widmet. (Kellner 2005, 27)

Als weitere Betrachtungsebene ist zudem die Grammatik relevant, man denke hierbei beispielsweise an das morphologische Phänomen der Hiattilgung, die im Mecklenburgisch-Vorpommerschen unterschiedlich ausgeprägt ist und deren Behandlung im Sprachunterricht einer Regelung bedarf (vgl. dazu Ehlers 2017). Auch hier besteht Bedarf an weiterführenden korpusbasierten Untersuchungen.

Literatur

a) Wörterbücher und Lehrwerke

- Arbatz, Hartmut (2016): *Platt – Dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene*. Hamburg. [= LB ARBATZAT]
- Föllner, Ursula/Luther, Saskia (2004): *Unsere plattdeutsche Fibel. Wir lernen Plattdeutsch in Sachsen-Anhalt. 1. bis 6. Schuljahr*. Halle. [= LB FÖLLNER/LUTHER]
- Herrmann-Winter, Renate (2003): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche*. Unter Mitwirkung von Ulf-Herrmann Bader und Martin Hansen. Rostock. [= LB HERRMANN-WINTER]
- Herrmann-Winter, Renate (2003b): *Plattdeutsch-hochdeutsches Wörterbuch für den mecklenburgisch-vorpommerschen Sprachraum*. Rostock.
- Hohmann, Wolfgang/Herr, Silke (2019): *Platt mit Plietschmanns. Dat Plattdüütsch-Lihrbauk*. Rostock. [= LB HOHMANN]
- Saß, Johannes (1957): *Kleines plattdeutsches Wörterbuch nebst Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung*. Hamburg.
- Saß, Johannes (2016): *Plattdeutsches Wörterbuch*. 8., erw. Aufl., neu bearb. v. Heinrich Kahl und Heinrich Thies, fortgeführt und wesentlich erw. v. Heinrich Thies. Kiel/Hamburg.
- Sassen, Edith (2019): *Platt löppt. För de Lütten. 1*. Oldenburg. [= LB SASSEN]

b) Amtliche Bestimmungen zum Niederdeutschen

- Bildungsplan Grundschule: Niederdeutsch* (2011). Hg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/unterricht/> (Stand:18.11.2021).
- Europarat: Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* (1992). <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages/wortlaut-der-charta> (Stand: 18.11.2021).
- Leitfaden für den Niederdeutsch-Unterricht an den Grundschulen in Schleswig Holstein* (2013). Hg. vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein. August 2013. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Niederdeutsch> (Stand: 18.11.2021).
- Rahmenplan Niederdeutsch (2017): *Rahmenplan für das Fach Niederdeutsch für die Sekundarstufen I und II*. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern. <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> (Stand: 18.11.2021).
- Verwaltungsvorschrift (2004): *Niederdeutsch in der Schule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 9. März 2004*. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=48> (Stand: 18.11.2021).

c) Regelwerke zur Orthografie

- Bremer, Otto (1914): *Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung nebst Textprobe und Wörterverzeichnis*. Hamburg.
- Groth, Klaus (1876): *Einige praktische Vorschläge zu einer einheitlichen plattdeutschen Schreibweise für plattdeutsche Schriftsteller*. Leipzig.
- Panzer, Baldur (1966): „Das niederdeutsche Laut- und Formensystem im Gewande der Rechtschreibung.“ In: *Niederdeutsches Wort* 6, 102–135.
- Saß, Johannes (2002): *Plattdeutsche Rechtschreibung. Nach der aktualisierten Version von 2002*. Hg. v. Heinrich Thiel. <https://sass-platt.de/plattdeutsche-rechtschreibung/> (Stand: 22.08.2019) [= SASS]
- Saß, Johannes (1935): *Plattdeutsches Wörterverzeichnis mit den Regeln für die plattdeutsche Rechtschreibung*. Hamburg.

d) Forschungsliteratur

- Ammon, Ulrich (1986): „Explication der Begriffe ‚Standardvarietät‘ und ‚Standardsprache‘ auf normtheoretischer Grundlage.“ In: Holtus, Günter/Radtke, Edgar (Hgg.): *Sprachlicher Substandard*. Tübingen, 1–63.
- Arbatz, Helmut (2016b): „Ausbildung von Multiplikatoren.“ In: *Lebenslanges Lernen mit Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Niederdeutsch. Bremen, 28–29.
- Bieberstedt, Andreas (2015): „In meinem Elternhaus wurde nur Plattdeutsch gesprochen.“ Sprachbiographische Konzeptionen Hamburger Dialektsprecher zum frühen Spracherwerb.“ In: Langhanke, Robert (Hg.): *Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks*. Bielefeld, 205–237.
- Chapman, Carol (1993): „Überlänge in North Saxon Low German: evidence for the metrical foot.“ In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 60, 129–157.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2017): „Meihen, meiden, meigen ‚mähen‘ – Zur Hiattilgung im Wortschatz des Mecklenburgischen.“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M. u.a., 99–121.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2018): *Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg. Varietätenkontakt zwischen Alteingesessenen und immigrierten Vertriebenen. Teil 1: Sprachsystemgeschichte*. Frankfurt/M. u.a.
- Essen, Otto von (1958): „Die Vokale der niederdeutschen Mundart von Kirchwerder.“ In: *Zeitschrift für Phonetik und Angewandte Sprachwissenschaft* 11, H. 2–3, 105–118.
- Föllner, Ursula/Luther, Saskia (2007): „Was ist gutes Niederdeutsch?“ In: Burkhardt, Armin (Hg.): *Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch*. Mannheim u.a., 331–345.
- Frese, Heiko (2016): „Plattdeutschkurse für Lehrkräfte in Niedersachsen.“ In: *Lebenslanges Lernen mit Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Niederdeutsch. Bremen, 26–27.
- Gernentz, Hans Joachim (1974): „Die kommunikative Funktion der niederdeutschen Mundart und hochdeutschen Umgangssprache im Norden der Deutschen Demokratischen Republik, unter besonderer Berücksichtigung der Interferenz und der Alternanz zwischen diesen beiden sprachlichen Existenzformen.“ In: *Studia Germanica Gandensia* 15, 209–244.
- Goltz, Reinhard (2013): „Wi schrievt op Platt – Schreiben und Lesen im Niederdeutsch-Unterricht.“ In: *Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Niederdeutsch. Leer, 34–35.

- Guchmann, Mirra M. (1973): „Die Literatursprache.“ In: Serebrenikow, Boris A. (Hg.): *Allgemeine Sprachwissenschaft*. Bd. I. München, 412–453.
- Henschen, Walter (2016): „Informelles Lernen in natürlichen Sprachlernumfeldern oder: Lernen ist unvermeidbar.“ In: *Lebenslanges Lernen mit Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Niederdeutsch. Bremen, 20–21.
- Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin.
- Hinsch, Gerhard (1983): „Zur Schreibung des Niederdeutschen.“ In: Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter (Hgg.): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Berlin, 182–205.
- Institut für niederdeutsche Sprache (2016): *Umfrage zum Niederdeutschen. Erste Ergebnisse*. <https://ins-bremen.de/umfrage/> (Stand: 18.11.2021).
- Jürgens, Carolin (2015): *Niederdeutsch im Wandel. Sprachgebrauchswandel und Sprachwahrnehmung in Hamburg*. Frankfurt/M. u.a.
- Kellner, Birgit (2002): *Zwischen Anlehnung und Abgrenzung: orthographische Vereinheitlichung als Problem im Niederdeutschen*. Heidelberg.
- Kellner, Birgit (2005): „Wieviel Standard benötigt das Niederdeutsche? Überlegungen zur Kodifizierung und Normierung einer „weniger gebrauchten Sprache.““ In: Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung 112, 7–27.
- Kohler, Klaus J. (2001): „Überlänge im Niederdeutschen?“ In: Peters, Robert/Pütz, Horst Peter/Weber, Ulrich (Hgg.): *Vulpis Adolatio: Festschrift für Hubertus Menke zum 60. Geburtstag*. Heidelberg, 385–402.
- Langhanke, Robert (2015): „Zur literarischen Wiedersichtbarmachung des Niederdeutschen im 19. Jahrhundert. Konzepte und Konflikte der niederdeutschen Reliterarisierung.“ In: Langhanke, Robert (Hg.): *Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks*. Bielefeld, 479–535.
- Langhanke, Robert (2019): „Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel.“ In: *Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 142, 168–191.
- Langhanke, Robert (2020): „Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik. Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums.“ In: Hundt, Markus et al. (Hgg.): *Regiolekte – Objektive Sprachdaten und subjektive Wahrnehmung*. Tübingen, 435–459.
- Lenz, Alexandra (2008): „Vom Dialekt zur regionalen Umgangssprache – Zur Vielfalt regionaler Sprechweisen.“ In: Munske, Horst Haider (Hg.): *Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für*

- Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*, 22.10.-10.12.2007. <https://www.dialektforschung.phil.fau.de/startseite/publikationen-2/sterben-die-dialekte-aus/> (Stand: 18.11.2021).
- Lücht, Wilko (2013): „Zur „Überlänge“ im ostfriesischen Niederdeutsch.“ In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 80/2. 131–151.
- Mattheier, Klaus Jürgen (2000): „Die Herausbildung neuzeitlicher Schriftsprachen.“ In: Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Teilbd. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, 1085–1107.
- Möller, Frerk (2008): *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Mit einem Aufsatz von Michael Windzio*. Leer.
- Schröder, Ingrid (2004): „Niederdeutsch in der Gegenwart: Sprachgebiet – Grammatisches – Binnendifferenzierung.“ In: Stellmacher, Dieter (Hg.): *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart*. Hildesheim, 35–97.
- Siefer, Heinrich (2016): „Lernorte im Laufe des Lebens – un wo kummt dor Plattdüttsch vör?“ In: *Lebenslanges Lernen mit Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Niederdeutsch. Bremen, 22–23.
- Stellmacher, Dieter (2000): *Niederdeutsche Sprache*. Berlin.
- Wilcken, Viola (2013): „Wandeltendenzen im Nordniederdeutschen. Dialektproben im diachronen Vergleich.“ In: Hettler, Yvonne/Jürgens, Carolin/Langhanke, Robert/Purschke, Christoph (Hgg.): *Variation, Wandel, Wissen. Studien zum Hochdeutschen und Niederdeutschen*. Frankfurt/M. u.a., 15–36.
- Wilcken, Viola (2019): „Tagungsbericht zum 6. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), 13. bis 15. September 2018 in Marburg.“ In: *Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 126, 52–57.

Robert Langhanke

(Flensburg)

Niederdeutsche Literalität als Voraus- und Zielsetzung des Unterrichtshandelns. Argumente für den parallelen Schriftspracherwerb im Hochdeutschen und im Niederdeutschen

Abstract: Low German is widely seen as spoken language without written evidence in every day communication. Nevertheless there is an important tradition of written Low German in literature. In contexts of controlled language acquisition at school and other institutions written language is an important medium to get in touch with Low German and to start new language experiences. Accepting this as fact it becomes useful to deal with written Low German not only as a vehicle to get in contact with the language in an easy way but also to teach it as an independent competence from the very beginning on. Based on the ideas of the literacy-concept the article pleads for a parallel literacy acquisition in German and Low German in the elementary school education to offer pupils a wider early experience of literacy and as a good starting point for further Low German lessons also at secondary school. Arguments for and against this idea will be discussed.

1. Einleitung

Wenn eine kleine und regionale, hauptsächlich mündlich realisierte Sprache wie das Niederdeutsche unter primär didaktischem Aspekt betrachtet wird, verändert sich die Wahrnehmung der Sprache und die Gewichtung ihrer rezenten Realisierungen. Die Beiträge des Sammelbandes zur Niederdeutschdidaktik weisen in ihrer Summe in eine gemeinsame Richtung, auch wenn jeweils andere Themenschwerpunkte gewählt wurden: Alles Bemühen um die Vermittlung des Niederdeutschen beruht einmal mehr, einmal weniger, aber doch konstant auf Formen niederdeutscher Schriftlichkeit (vgl. u.a. Arendt i.d.B.; Buchmann i.d.B.), obwohl diese im ungesteuerten Alltagsgebrauch des Niederdeutschen nur eine geringe Rolle spielt. Die mit allen Kennzeichen einer vornehmlich gesprochenen Sprache versehene Mundartengruppe des Niederdeutschen begegnet im Unterricht vielfältig und kreativ als Schriftsprache.

Diese Schriftsprachlichkeit wird im Rahmen der Vermittlung des Niederdeutschen nicht nur als Kompetenzziel angestrebt, sondern auch für die Umsetzung des Unterrichtes besonders benötigt (vgl. Langhanke 2013, 303–306). Auch in übergreifender Betrachtung ist das „Schreiben (...) in der Fremdsprache nicht nur ein (...) Lernziel, sondern auch ein *Lernmedium*, das eine Rolle für den Lernprozess selbst spielt“ (Portmann 1991, 371). Diese Wahrnehmung der Schriftlichkeit als Möglichkeit der kreativ-produktiven und damit kommunikativen Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache sollte möglichst früh zum Bestandteil gesteuerter Vermittlung werden.

Das Niederdeutsche, das im Folgenden unter der pauschalisierenden Sprachbezeichnung als Dialektgruppe eines eigenständigen Sprachkonzepts Niederdeutsch verstanden wird, verfügt über eine ausgebaute und traditionsreiche Schriftlichkeitskultur, die sowohl Ausgangspunkt einer breiten literarischen Überlieferung als auch grammatischer und orthografischer Diskussionen ist (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 1; Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Obwohl Zeugnisse dieser Schriftlichkeit bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Grundlagen eines Unterrichtshandelns zum Niederdeutschen bilden und über weite Phasen sein einziger akzeptierter Lehr- und Lerngegenstand waren (vgl. Möhn 1983; Langer/Langhanke 2013; Ehlers i.d.B., Kap. 2), kommt niederdeutscher Literalität in rezenten Unterrichtskonzepten insbesondere für die Grundschule eine untergeordnete Rolle zu, da allein der hochdeutsche Schriftspracherwerb als zielführend und prägend angesehen wird, Niederdeutsch hingegen als Sprache mündlicher Kommunikation betont wird. Dabei liegt es nahe, dass eine literale Kompetenz im Niederdeutschen für die Sprachlerner*innen wegen der sich damit eröffnenden Selbständigkeit in der weiteren Auseinandersetzung mit der Sprache attraktiv ist und auch den Vermittlungshandelnden erweiterte Möglichkeiten kreativer Spracharbeit gibt. Inhalte und Dimensionen einer solchen literalen Kompetenz werden im Verlauf des Beitrags aufgegriffen (vgl. auch Feilke 2001). Grundsätzlich wird sie, darin auch anschließend an das weitreichende Literacy-Konzept (vgl. Hallet 2010), als die Fähigkeit verstanden, Lese- und Schreibkompetenz zur Erfassung und Steuerung unterschiedlicher Medienumgebungen auch über das Niederdeutsche anzubahnen, zu erweitern und eigenständig umzusetzen. Welterfahrung und Wissenserweiterung durch rezeptive und produktive Schriftlichkeit soll niederdeutsche Sprache und niederdeutschen Text gleichberechtigt einbeziehen. Übergreifendes Ziel ist stets die selbständige Kommunikation.

Ein selbstbewusster Umgang mit niederdeutscher Schriftlichkeit knüpft zudem an die zunehmend erkannte didaktische Bedeutung von Literalität auch im frühen fremdsprachlichen Unterricht an (vgl. Rymarczyk 2008a, 2016). Zwei

Ansätze sind denkbar: Zum einen sind bereits gewonnene Schriftlichkeitskompetenzen früh auch auf das Niederdeutsche zu beziehen, das im Verlauf einer potenziell bis zu 13 Schuljahre umfassenden niederdeutschen Lernbiografie zur sicher beherrschten Schriftsprache im Sinne des Niveaus C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) (vgl. Trim et al. 2001) werden muss, um vorgesehenen Lernzielen zu genügen. Zum anderen kann der Schriftspracherwerb von Beginn an parallel im Deutschunterricht und im Niederdeutschunterricht unter der Wahrung eines genau abgestimmten Vermittlungskonzepts angebahnt werden. Im Sinne einer möglichst weitreichenden und vollständigen Konsequenz einer Öffnung des Niederdeutschunterrichts für die Schriftlichkeit wird dem zweiten Konzept im Folgenden der Vorzug gegeben. Vor diesem Hintergrund tritt der Beitrag für den parallelen Schriftspracherwerb im Hochdeutsch- und im Niederdeutschunterricht ab der ersten Klasse der Grundschule ein.

2. Schriftlichkeit im fremdsprachlichen (Niederdeutsch-) Unterricht

Ein Diskurs über die Rolle und die Funktion von Schriftlichkeit im frühen zweit- und fremdsprachlichen Unterricht ist bisher in den größeren Fremdsprachendidaktiken (vgl. zum Englischen Bleyhl 2001, Duscha 2007, Diehr/Rymarczyk 2010, Kierepka 2014), jedoch kaum in der Didaktik kleiner und regionaler Sprachen, die bisher auch grundsätzlich weniger ausgearbeitet und kaum dem Thema Schriftlichkeit zugewandt ist, geführt worden. Die Fremdsprachendidaktiken des Englischen und des Französischen haben in jüngerer Zeit verstärkt Stellung bezogen und setzen die Diskussion fort. „Seit der Einführung von Fremdsprachen in der Grundschule ist von (Fremd-)Sprachendidaktikern und Lehrkräften kein Bereich so leidenschaftlich und kontrovers diskutiert worden wie der Umgang mit der Schriftsprache.“ (Kierepka 2014, 132; vgl. ergänzend auch Meendermann 2014)

Den sogenannten sekundären Lernzielen Lesen und Schreiben kommt in den bestehenden unterrichtlichen Vorgaben für das Niederdeutsche jedoch eine nachgeordnete Stellung zu, und auch eine vertiefende Diskussion zu ihrer Gewichtung wird derzeit noch nicht geführt. So betont der bereits 2011 vorgelegte Hamburger „Bildungsplan Niederdeutsch für die Grundschule“, dass „in den ersten zwei Lernjahren ausschließlich [...] die Entwicklung des Hör- und Hör- / Sehverstehens und des Sprechens“ (Bildungsplan Grundschule 2011, 13) verfolgt werde. Erst ab der dritten Klasse der Grundschule wird

Schriftlichkeit als Lerngegenstand integriert, verbleibt aber auf einem zurückgenommenen, wenig kreativen Niveau.

In Jahrgangsstufe 3 treten auch die schriftlichen Kompetenzen Leseverstehen und Schreiben hinzu. Die Schülerinnen und Schüler lesen und schreiben zunächst nur Wörter und Texte, die ihnen von der Bedeutung und Aussprache her vertraut sind. Lesen wird verstanden im Sinne von ganzheitlichem Wiedererkennen auditiv bekannter Wortbilder und Kurztexte. Das Schreiben wird angebahnt durch Modelltexte und geschieht zuerst ausschließlich mithilfe von Wortsammlungen und Textbausteinen. (Bildungsplan Grundschule 2011, 13)

Diese defensive Integration niederdeutschen Schreibens ist im Rahmen bestehender curricularer und vorcurricularer Papiere für den Niederdeutscherunterricht die ausführlichste Darlegung zum Thema, die zudem über tabellarische Darstellungen der Regelanforderungen ergänzt wird (vgl. Bildungsplan Grundschule 2011, 18 f.). Sie ist erkennbar orientiert am traditionellen Vorgehen der Englischdidaktik für die Grundschule und damit auch am erreichten Lernstand hochdeutscher Lese- und Schreibkompetenz am Ende der Schuleingangsstufe (Klassen 1 und 2).

Während der niedersächsische Runderlass „Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht“ (Runderlass 2019b) das Kompetenzziel Schreiben nicht explizit erwähnt, formuliert der bereits 1999 publizierte und fortgesetzt gültige mecklenburgisch-vorpommersche Rahmenplan „Niederdeutsch für die Grundschule“ lediglich knapp als eines von sieben „vorrangigen Zielen des Unterrichts“, der Niederdeutscherunterricht solle „die sprachliche Gestaltungsfähigkeit durch Aufschreiben des Gesprochenen verbessern“ (Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule 1999, 5). Eine engere schreibdidaktische Zielsetzung ist nicht erkennbar. Während der „Leitfaden für den Niederdeutscherunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein“ angibt, dass „die Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens [...] im Vordergrund [stehen, RL]“ (Leitfaden 2013, 3), zugleich aber für die Eingangsstufe zurückhaltend „erste Schreibversuche“ und für die Ausgangsstufe „einfache Texte“ vorsieht (vgl. die Tabelle mit weiteren Angaben im Leitfaden 2013, 7), formuliert der 2019 erneuerte schleswig-holsteinische Runderlass zum Niederdeutschen bereits progressiver,¹ Niederdeutscherunterricht solle „die sprachliche Gestaltungsfähigkeit durch Aufschreiben des Gesprochenen voranbringen und auf diese Weise niederdeutsche schriftsprachliche Kompetenz erzeugen“ (Runderlass 2019a,

1 Der Autor dieses Beitrags war an der Ausarbeitung und Diskussion dieses Runderlasses beteiligt und legte einen Schwerpunkt auf die gleichberechtigte Berücksichtigung der Schriftlichkeit.

185). Unterstützung erhält die Position durch eine entscheidende Nachbemerkung: „Der Unterricht für den Erwerb sprech- und schreibsprachlicher Fähigkeiten im Niederdeutschen orientiert sich an den Vorgaben der Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.“ (Runderlass 2019a, 185) Der Bezug auf den Referenzrahmen sorgt für die notwendige Einordnung der Niederdeutschvermittlung als Fremdsprachenunterricht, wobei alle sprachlichen Kompetenzziele gleichermaßen erfasst sind.

Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten als Ermöglichung der Teilhabe an alltäglichen niederdeutschen Gesprächskontexten beziehungsweise als Ermöglichung von deren Initiierung steht nach Ausweis der aufgerufenen Erlasse und Leitfäden demnach derzeit im Vordergrund (vgl. auch Goltz 2014). Die konkrete Unterrichtspraxis der Lehrkräfte stärkt zudem individuelle Schwerpunktsetzungen, die auch durch einen erhöhten Einsatz von rezeptiven oder kreativen Schreibaufgaben im Niederdeutschunterricht geprägt sein können (vgl. Bruhn/Radloff 2017).

Gegen die alleinige Fokussierung der Mündlichkeit ist einzuwenden, dass die Auseinandersetzung mit schriftsprachlicher Kommunikation in Rezeption und Produktion dem Anbahnen und dem Ausbau einer mündlichen kommunikativen Kompetenz keineswegs im Wege steht und diese vielmehr fördert (vgl. Hallet 2010). Ausgehend von diesem Ansatz gilt es, den Einsatz niederdeutscher Literalität im Unterricht weitergehend zu qualifizieren in dem Bewusstsein, dass in dieser Frage – wie einleitend angedeutet – keine unüberwindbaren Oppositionen bestehen.

Die realen Erfordernisse einer lebendigen, differenzierten, täglich neu als überraschend und herausfordernd erlebbaren Unterrichtspraxis müssen in der hier ermöglichten theoretischen Reflexion jedoch oftmals blass bleiben – worin weniger ein Vorwurf als eine Feststellung zu sehen ist. Die Überlegungen sind dennoch weiterführend, weil sie schriftbezogene Aufgaben als integriertes Moment des Niederdeutschunterrichts begreifen. Die Offenheit und Vielfalt realen Unterrichtsgeschehens insbesondere im Falle des noch wenig regulierten Unterrichtsthemas Niederdeutsch bedarf auch einer Offenheit seiner theoretischen Reflexion, um der Vielfalt von Lernerkompetenzen und Lernerinteressen gerecht werden zu können. Die Zusammenführung theoriegeleiteter Vorstellungen zur niederdeutschen Literalität und eines realen niederdeutschbezogenen Unterrichtshandelns obliegt dann dem Experiment und der Erfahrung, die zukünftig in empirischen Anschlussstudien zu ihrem Recht kommen muss.

Wenn im Weiteren für eine Förderung niederdeutscher Literalität im Unterrichtshandeln plädiert wird, dann soll das möglichst unter gerechter Wahrung der Gegenargumente geschehen, aus denen eine grundlegende Feststellung für

den Beginn ausgewählt sei. Vermieden werden soll der Eindruck einer kritikfreien Setzung erweiterter Lerninhalte aus der Überzeugung ihrer umfassenden Bedeutung heraus – denn grundsätzlich ist festzustellen, dass das Erlernen niederdeutscher Schriftlichkeit kein unabdingbarer Kompetenzerwerb im Sinne eines individuellen Erfolgs in der gegenwärtigen Gesellschaft ist. Dennoch ist es ein notwendiger Kompetenzerwerb, wenn ein Lerngegenstand niederdeutsche Sprache und Literatur ernsthaft verfolgt werden soll. Dieser Lerngegenstand tritt zu anderen als unverzichtbar eingeschätzten Lerninhalten hinzu und sollte zur Steigerung seiner Erfolgsaussichten eine gleichberechtigte didaktische Behandlung erfahren.

3. Die sprachhistorische Perspektive auf niederdeutsche Schriftlichkeit

Ein erstes Gegenargument zur expliziten Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit bezieht anschließend an die vorangegangenen Ausführungen eine sprachhistorische Position.

Das Niederdeutsche, oder vielmehr die Summe der niederdeutschen Dialekte, präsentiert sich seit dem 17. Jahrhundert als nahezu ausschließlich gesprochene Sprache. Den schriftsprachlichen niederdeutschen Äußerungen kommen in der jüngeren niederdeutschen und norddeutschen Sprachgeschichte nur ausgewählte Domänen zu. Nach 1800 und insbesondere nach 1850 werden niederdeutsche Mundarten als Sprachformen literarischer Werke re-etabliert und in Ausnahmefällen mit dem international wirksamen Prestige einer der Hochkultur zugehörigen Literatursprache ausgestattet (vgl. Langhanke 2015). Diese Einschätzung gilt vornehmlich für die Werke Klaus Groths und Fritz Reuters. Spätestens seit 1852 existiert somit eine anerkannte neuniederdeutsche Literatursprachlichkeit, die theoretische und praktisch-didaktische Bezüge zulässt, auch wenn das hauptsächliche Kennzeichen der neuniederdeutschen Literaturtradition in einer literatursprachlichen Variationsvielfalt besteht, sodass sich der durchaus paradoxe Begriff Literaturmundarten etablierte (vgl. Haas 1983, 1642), der ebenso für andere mundartliterarische Räume gilt.

Diese bis in die Gegenwart bestehende neuniederdeutsche Schriftlichkeit lässt von ihrem Beginn an grundsätzlich jede Domänenerweiterung zu. Es kann hingegen nicht vorgreifend behauptet werden, dass sich bestimmte inhaltliche und sachliche Zusammenhänge nicht in einer niederdeutschen Schriftsprache ausdrücken ließen. Dass diese Option einer breiten Anwendung niederdeutscher Schriftlichkeit nicht und auch aus nachvollziehbaren Gründen nicht genutzt wird, steht auf einem anderen Blatt: Die Distribution und

der Rezeptionserfolg niederdeutscher Texte sind ebenso ungesichert wie ihre verlässliche Produktion, was auch in der nicht verlässlich etablierten Standardisierung der niederdeutschen Literaturmundarten begründet liegt. Niederdeutsche Schriftlichkeit könnte dennoch potenziell für jede schriftsprachliche Domäne genutzt werden, dient aber primär als Medium einer Nischenliteratur mit abnehmendem Produzenten- und Rezipientenkreis, wie zum Beispiel der Rückgang niederdeutschbezogener Verlagstätigkeiten anzeigt (vgl. auch Langhanke 2010). Die überregionalen Rezeptionserfolge waren den Expansionsjahrzehnten niederdeutscher Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach ihren Pionierjahrzehnten in der ersten Hälfte des Jahrhunderts vorbehalten.

Für den unterrichtlichen Kontext sind diese Feststellungen von größerer Wichtigkeit. Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in der deutschen Standardsprache und in den schulischen Fremdsprachen mit standardsprachlicher Grundlage dient der Sicherstellung grundlegender Kompetenzen der Mediennutzung und damit für eine erfolgreiche Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Diese Argumentation lässt sich für die Niederdeutschvermittlung nur bedingt übernehmen, da eine Kenntnis der in niederdeutscher Sprache verfassten Texte keine Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe ist, da niederdeutsche Literalität keine entscheidenden Informationsfelder exklusiv aufschließt. Vielmehr geht es um die Partizipation an einer literarischen Sprachkultur und die umfassende, alle Kompetenzebenen umfassende Erschließung niederdeutscher Sprachlichkeit.

4. Zum Literacy-Konzept

Die einleitend aufgerufene Frage behandelt nicht allein den atomistischen Zusammenhang, ob Schüler*innen früh auch niederdeutsche Wörter und Texte lesen und schreiben sollen, sondern ruft ein grundsätzliches Bildungsziel und Wege zu seinem Erreichen auf. „Lesen und Schreiben, die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur ermöglicht (neue) Erfahrungen, die insgesamt die kognitiven und kommunikativen Möglichkeiten erweitern.“ (Baurmann 1996, 1118)

Unterschiedliche Strategien tragen dazu bei, vom Beginn des Sprachenlernens an die schriftlichen Äußerungsformen gewinnbringend einzubeziehen, die im Sinne des Literacy-Konzepts bereits vorschulisch erfahrbar werden (vgl. zu einem weit gefassten Literacy-Begriff Hallet 2010). „Der englische Begriff ‚Literacy‘ meint im engeren Sinne die Kompetenz, lesen und schreiben zu können. Im weiteren Sinne gebraucht, bezieht er alle Erfahrungen und

Grundfertigkeiten rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein.“ (Näger 2017, 11) Diese Grundfertigkeiten decken eine Bandbreite text- und schriftbasierter Bezüge und Verstehenszusammenhänge ab und beziehen Medienkompetenz mit ein.

Inzwischen besteht eine hohe Sensibilisierung für die Bedeutung von Literacy bereits im frühen Kindesalter (vgl. Arendt/Zadnuaisky Ehrlich 2020), da die Grundlagen für eine gleichberechtigte Partizipation an einer vornehmlich schriftgeprägten Gesellschaft früh gelegt werden. Die gesteuerte Auseinandersetzung mit dem Niederdeutschen sollte daher nicht vom Literacy-Gedanken ausgeschlossen werden. Vielmehr sollte auch das Niederdeutsche spätestens in der Schule Teil einer umfassenden Literalitätserfahrung werden, die im Besonderen durch den Abgleich mit anderen sprachlichen Varietäten über Wörter und Texte eine Intensivierung erfahren kann, die sich in keinem Fall negativ auf die umfassende Literacy-Kompetenz auswirken dürfte.

Da frühe Literacy-Erfahrungen als Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb bereits in der Kindertagesstätte gemacht werden, lassen sich auch Formen niederdeutscher Schriftlichkeit im regional gut abgestimmten Idealfall bereits vor dem ersten Schuljahr in Bildungskontexte einbinden. Mit fortschreitender Schullaufbahn steigen die individuellen Nutzungsmöglichkeiten einer Literacy-Kompetenz im Niederdeutschen, die kreative Freiräume und schriftsprachliche Gegenentwürfe zur Standardschriftsprache bieten kann.

Diese Erfahrung ist in der jüngeren niederdeutschen Sprach- und Literaturgeschichte immer wieder auch eine Basis niederdeutscher Literaturproduktion gewesen, der nun über solche Lernprozesse wieder neue Perspektiven erwachsen können. Das kreative Potenzial niederdeutscher Schriftlichkeit erfährt auf diese Weise frühzeitig und langfristig eine erhebliche Erweiterung.

5. Authentisches Textmaterial

Ein Schlüsselkonzept moderner Fremdsprachendidaktik ist das Erreichen von Authentizität auf allen Stufen der Vermittlung (vgl. Häuptle-Barceló 2014, 31–34). Auch auf textbezogene Lernzusammenhänge soll dieses Konzept Anwendung finden. Für das Niederdeutsche bringt es bereits für das Feld gesprochener Sprache, insbesondere aber für alle schriftsprachlichen Äußerungen erhebliche Schwierigkeiten mit sich (vgl. Arendt i.d.B.; Reuter i.d.B.) Die geforderten Authentizitätskriterien sind in der Regel nicht erfüllbar und müssen folglich ausgehebelt oder lediglich angenommen und imitiert werden. Ihre Nichterfüllbarkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass neben den niederdeutschen Nischen in der literarischen Domäne niederdeutsche Textproduktion zum Beispiel zur

Sachinformation nur nachgeordnet zu hochdeutschen Texten und in abgesteckten Kontexten der medialen Sprachförderung stattfindet (vgl. auch Buchmann i.d.B.). Die Nutzung dieser Texte stellt in höherem Maße ein Freizeitvergnügen als eine notwendige Informationsrecherche dar. Beispielhaft sei auf niederdeutsches Material in den Printmedien verwiesen (vgl. Koch 2019).

Für den Erwerb grammatischer, auch textgrammatischer Strukturen wird im Rahmen eines vom Faktor Authentizität bestimmten fremdsprachdidaktischen Konzepts die Orientierung an authentischen Kommunikationssituationen und ihren Funktionen der losgelösten Vermittlung von grammatischen Informationen und Regeln vorangestellt. Das ist im Falle einer standardisierten Fremdsprache wie dem Englischen oder dem Dänischen ebenso wie bei einem Schriftspracherwerb in der Erstsprache keine größere Herausforderung, sondern durch das rezente Sprachleben und seine Zeugnisse gestützt. Die Sprachwirklichkeit ist die Grundlage der didaktisierten Unterrichtssituationen und Lehrmaterialien auch für das Feld von Text und Schriftlichkeit, dessen Beispiele sich an real unmittelbar greifbare Texte anlehnen können.

Diese Grundlage ist im Niederdeutschen jedoch nicht gegeben. Bereits die Domänen mündlicher Sprachverwendung grenzen sich auf spezifische Zusammenhänge ein, die nur unter besonderen, in der Regel vom Sprachwillen einzelner Sprecher abhängigen Bedingungen erweitert werden. Die Zeugnisse rezenter schriftsprachlicher Verwendung des Niederdeutschen beziehen sich nahezu ausschließlich auf das Feld literarischer und direkt daran angrenzender Texte, so zum Beispiel autobiografische Aufzeichnungen. Alle weiteren Textsorten sind, wie bereits postuliert, zwar möglich, müssen aber erfunden und können nicht gefunden werden. Authentizität außerhalb des Poetischen ist nicht gegeben. Niederdeutsche Sachtexte liegen nur dann vor, wenn sie aus einem literarisch-ästhetischen oder aus einem sprachpolitischen Impuls heraus, bisweilen auch als gesteuerte Auftragsarbeit, produziert wurden. Übersetzungen anderssprachiger Sachtexte fallen ebenfalls in diese Kategorie. Insbesondere der Aspekt der gesteuerten Auftragsarbeit zeigt an, dass diese Texte sprachlich grundsätzlich ermöglicht und zum Beispiel auch als Lehrmaterial produziert werden können.

Soll jedoch auf einer solchen stets primär fiktionalen und nicht authentischen Grundlage eine schriftsprachliche Kompetenz erarbeitet werden, die dem Vorwurf der Erfüllung eines Selbstzwecks ausgesetzt wäre, aber nicht auf schriftsprachliche Wirklichkeit (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1) reagieren kann? Die Antwort muss mangels Alternativen in erster Konsequenz zustimmend ausfallen. Zugleich wird sie von der beinahe provokanten Gegenfrage begleitet, warum es nicht so sein sollte – warum sollte man eine niederdeutsche

Schriftlichkeit nicht vermitteln, was spräche dagegen? Wenn der Wunsch zur Vermittlung niederdeutscher Sprachkultur und damit auch niederdeutscher Schriftkultur besteht, muss er nicht im Vorgriff mit Einschränkungen versehen werden, die eine rezente norddeutsche Sprachwirklichkeit vorgibt, in die moderner Niederdeutschunterricht ohnehin deutlich eingreifen möchte. Gegenwärtige Vorstellungen von Niederdeutschunterricht zielen auf die Veränderung des norddeutschen regionalsprachlichen Spektrums oder des norddeutschen Varietätenspektrums ab, indem versucht wird, den Rückgang dialektaler Kompetenz anzuhalten. Ob ein solches Ziel über gesteuerte Sprachvermittlung erreicht werden kann und ob es aus linguistischer Sicht sinnvoll oder zulässig ist, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Bewertungen des Erfolgs können nur auf empirischer Grundlage von Lernstandserhebungen durchgeführt werden, die bisher allenfalls in Mikro-Lerngruppen durchgeführt wurden.²

Aus linguistischer Sicht lassen sich unterschiedliche Sichtweisen des gesteuerten Vorgehens diskutieren, das als sprach- und bildungspolitische und somit außersprachliche Entscheidung jedoch nur bedingt einem linguistischen Einfluss unterliegt. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik können die Folgen und die Umsetzungsmöglichkeiten eines solchen Vorhabens kritisch diskutieren und formulieren. Gegenwärtig ist die Zielsetzung einer gesteuerten Sprachvermittlung postuliert. Ihre Umsetzung läuft bereits seit 2010, als zunächst in Hamburg die bildungspolitischen Grundlagen geschaffen wurden (vgl. Goltz 2014), denen ältere Strukturen vorangehen wie der mecklenburgisch-vorpommersche Rahmenplan von 1999, die schleswig-holsteinischen Niederdeutsch-Erlasse von 1992 und 1952 sowie der preußische Erlass von 1919 (vgl. Möhn 1983, 642), die jedoch vornehmlich für eine Sprachbegegnung eintreten (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 2). Das mecklenburgisch-vorpommersche Konzept setzt 1999 zudem auch bereits auf Spracherwerbsziele.

Wenn die mit dem neuerdings geforderten Spracherwerb verbundene Verschiebung des Sprachlagenspektrums Ziel des Unterrichtshandelns ist, kann sie vor der Schriftlichkeit nicht anhalten, um sich allein auf mündliche Strukturen zu beziehen; auch kann das eine dem anderen nicht nachgeordnet werden. Vielmehr sind der sprechsprachliche und der schriftsprachliche Ausbau des Niederdeutschen als untrennbare Einheit zu betrachten, die zu den sprachpolitisch geforderten oder sogar bereits begonnenen Domänenenerweiterungen

2 Erste Lernstandserhebungen über einen kürzeren Zeitraum hinweg wurden für kleinere Lerngruppen im Rahmen von Abschlussarbeiten unter anderem an der Universität Flensburg erstellt und zeigen bisweilen erstaunliche Lernfortschritte. Die größere Evaluation Bruhn/Radloff (2017) beinhaltet keine Lernstandserhebung.

führt. Wer die eine Kompetenz anstrebt, muss auch die andere Kompetenz wollen. Daher kann eine schriftsprachliche Kompetenzausprägung im Niederdeutschen nicht zurückgestellt werden, vielmehr muss ihre Anbahnung bereits frühzeitig in der Primarstufe einsetzen. Es darf keine der sprachlichen Lernphasen versäumt werden, deren Existenz für den Niederdeutscherwerb ebenso gilt wie für andere sprachliche Lerninhalte.

Dass für dieses Vorhaben der durchgängige schulische niederdeutsche Bildungsweg bis zum Abiturfach Niederdeutsch mitgedacht wird (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.), ergibt sich aus der Natur der Sache. Ausgehend von einem sprach- und bildungspolitischen Maximalkonzept für das Niederdeutsche können inhaltliche Forderungen und Strukturen entworfen werden, die im Einzelfall den Umsetzungsmöglichkeiten anzupassen sind. Gegeben ist somit die Herausforderung, eine fehlende, aber für die Zukunft geforderte Authentizität niederdeutscher Schriftlichkeit oder niederdeutschen Lesens und Schreibens in verschiedenen Feldern alltäglicher Schriftkultur im Unterrichtshandeln für das Niederdeutsche bereits vorwegzunehmen und als Behauptung zu integrieren. Unter dieser Maßgabe und mit dieser Konsequenz entstehen in der Sekundarstufe niederdeutsche Berichte, Bewerbungsschreiben und Erörterungen, die unter Umständen nicht auf in der realen Kommunikationswelt etablierte Texte verweisen, aber benötigt werden, um schriftsprachlich orientierte Lernziele im Niederdeutschen zu erreichen und die literale Kompetenz des Einzelnen insgesamt, über das Niederdeutsche hinausgehend, zu steigern. Eine im weiten Sinne schriftbezogene Weltwahrnehmung und Weltgestaltung soll damit sprachübergreifend ausgebaut werden. Vor allem essayistische Äußerungen in niederdeutscher Sprache reagieren auf bestehende Textsorten, indem sie wiederum das Feld des Literarischen streifen, und stellen damit eine gut umsetzbare Form der Textaufforderung in der fortgeschrittenen Niederdeutschvermittlung dar.

6. Zeitpunkt einer Literalitätsvermittlung für das Niederdeutsche

An die Klärung der Frage, weshalb es grundsätzlich berechtigt ist, für das Niederdeutsche eine Vermittlung der Schriftsprache zu fördern, schließt sich unmittelbar die Frage an, wann dieser Vermittlungsprozess anzusetzen wäre. Die rein äußerlich strukturell gebotenen Möglichkeiten sind übersichtlich genug, doch soll die Frage im Folgenden weniger an den äußeren Strukturen orientiert als inhaltlich verfolgt werden. Die Bereitstellung entsprechender Strukturen ist nach dem Gewinn einer inhaltlichen Orientierung die geringere Herausforderung.

Eine grundlegende, häufig zitierte Einschätzung zum frühen Schriftspracherwerb in der Fremdsprache brachte Hans Heinrich Stern bereits vor über 50 Jahren: „Once a child has learnt to read and write it is fictitious to treat him as a non-reader. We can prevent him from seeing the language in writing, but we cannot prevent him from imagining it written in terms of his native language.“ (Stern 1967, 222; vgl. auch Stern 1969) Daraus ergeben sich zahlreiche unterrichtspraktische Folgerungen, die vornehmlich in der fremdsprachlichen Englischdidaktik Bedeutung erlangten. „[D]ie Einführung der Schrift [sollte] nicht so lange hinausgezögert werden, daß die Schüler zur Gedächtnisunterstützung ein eigenes graphisches Bild erfinden.“ (Fay 1971, 61–62) Dieses in der Englischdidaktik als „invented writing“ (Kierepka 2014, 132) bezeichnete Phänomen meint die lautgetreue Verschriftlichung eines englischen Wortes nach den in der deutschen Alphabetisierung erlernten Orthografierregeln. Da das Niederdeutsche auf der Grundlage hochdeutsch basierter Regeln verschriftlicht wird und zumindest in Gestalt einer teilstandardisierten niederdeutschen Lernendenvarietät zudem über eine Phonem-Graphem-Beziehung verfügt, die dem Hochdeutschen und seiner norddeutschen Aussprache weitgehend ähnlich ist, würden die Ergebnisse eines „invented writing“ durchaus überzeugen, könnten aber der Idee einer langfristigen Orientierung zum Beispiel an der Saß'schen Orthografie entgegenstehen (vgl. Kahl/Thies 2016, Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Der traditionell in der Englischdidaktik „befürchtete [...] negative [...] Transfer auf den Alphabetisierungsprozess im Deutschen“ gilt inzwischen als widerlegt, denn „[w]enn ein Transfereffekt stattfindet, dann nimmt er den Weg vom Deutschen auf das Englische“ (Kierepka 2014, 133; unter Verweis auf Diehr/Rymarczyk 2008). Entsprechend muss auch eine frühe oder parallele Auseinandersetzung mit niederdeutscher Schriftlichkeit nicht als Gefährdung des Alphabetisierungsprozesses im Hochdeutschen angesehen werden. In umgekehrter Betrachtung stellt das für englische Schriftlichkeit problematische vom Hochdeutschen ausgehende „invented spelling“ (Rymarczyk 2008b, 49) zwar keine umfassende Gefährdung niederdeutscher Schriftlichkeit dar, doch kann eine direkte Visualisierung angestrebter niederdeutscher Schriftbilder den weiteren Einstieg in die Sprech- und ihre Verschriftlichung erheblich erleichtern.

Da jedoch sowohl für das Englische als auch für das Niederdeutsche im Grundschulunterricht der „Ansatz der kommunikativen Mündlichkeit“ (Kierepka 2014, 133) im Vordergrund steht (vgl. Abschnitt 2), kann die Auseinandersetzung mit Schriftsprachlichkeit jederzeit als Gefährdung dieser als primär erachteten Zielsetzung kritisiert werden. Diese Kritik lässt sich jedoch durch die Vorstellung abfangen, dass der Auseinandersetzung mit Schriftsprachlichkeit eine unterstützende Funktion beim Sprachenlernen zuerkannt

wird, und dass ihr Potenzial für das Anbahnen von Kommunikation anerkannt wird. Rymarczyk (2008c, 48) führt dazu aus, dass „[d]ie Kinder [...] auf Englisch schreiben [wollen, RL], auch wenn ihre Alphabetisierung nur im Deutschunterricht erfolgt [...]. Sie nutzen die Schriftform unbefangen.“ Interesse und schriftbezogener Sprachwille führen automatisch zu einer schriftsprachlichen Auseinandersetzung und damit zu einer Erweiterung der Kommunikation.³

Auch überzeugt es nicht, die Kompetenzbereiche des Sprachhandelns, also die rezeptive und die produktive Mündlichkeit und Schriftlichkeit, in den Lernprozessen oder sogar langfristig voneinander abzukoppeln. Vielmehr ist ab Beginn dieses fremdsprachlichen Lernprozesses der Erwerb dieser Kompetenzen zusammenzuführen, um Synergien zu nutzen. Ansätze dafür sind die frühe Integration von Schriftbildern in die visuelle Gestaltung des Klassenraums und vor allem der parallele Beginn des Schriftspracherwerbs im Deutsch- und im Niederdeutschunterricht mit seinen jeweils aufgerufenen Lehrmitteln (vgl. Jeuk/Schäfer 2017, 109–143; Weinhold 2005), die nach heutigem Stand für den Niederdeutschunterricht eigenständig übertragen und sprachlich angepasst werden müssten.

Im besonderen Fall des Niederdeutschen besteht jedoch zudem die kritische Haltung, einen Literalitätserwerb ganz zurückdrängen zu wollen und die niederdeutschen Mundarten nur als mündliche Existenzform zu begreifen. Diese Haltung ist jedoch einer Lerner Sprache Niederdeutsch nicht angemessen – auch dann nicht, wenn viele Sprecher*innen mit ungesteuert erworbener Niederdeutschkompetenz die Sprache über ihre gesamte Sprachbiografie hinweg auch in der Gegenwart allein als gesprochene Sprache erleben. Im Moment des institutionell gesteuerten Spracherwerbs des Niederdeutschen tritt die Schriftlichkeit sofort hinzu – sowohl als Lernziel als auch als Lehr- und Lernmittel.

Diese positiv bewertete Unausweichlichkeit der Schriftlichkeit im gesteuerten Niederdeutschunterricht liegt darin begründet, dass die Sprache sowohl für die Lehrenden, die ihre Niederdeutschkompetenz vielfach selbst noch erweitern, als auch für die Lernenden – zumal dann, wenn sie im fortgeschrittenen Lernalter bereits über literale Kompetenzen verfügen – über schriftliche Repräsentationen veranschaulicht, greifbar und leicht reproduzierbar wird. Die schriftliche Umsetzung bietet zahlreiche, auch mündlich orientierte Anknüpfungspunkte.

3 Diese Erfahrung teilten wiederholt auch Niederdeutschlehrkräfte im Rahmen von Lehrerfortbildungen zum Niederdeutschen in Schleswig-Holstein mit: Die Grundschüler*innen streben eine Anwendung ihrer neuen, im Deutschunterricht erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen auch auf das Niederdeutsche an.

Um Schriftlichkeit jedoch nicht nur als Vehikel und Lehr- und Lernmittel der Niederdeutschvermittlung erscheinen zu lassen, wird sie von Beginn an als Lernziel begriffen, somit als eine Kernaufgabe der gesteuerten Niederdeutschvermittlung, die sich damit entscheidend von der ungesteuerten Niederdeutschermittlung abhebt, die keineswegs auch auf eine Vermittlung von Schriftsprachlichkeit abzielt. Institutionell gesteuerte Niederdeutschvermittlung bedeutet jedoch automatisch auch schriftbasierte und schriftorientierte Niederdeutschvermittlung. Dieser inhaltliche Mehrwert kann in ganzheitlicher Betrachtung die Nachteile der gesteuerten Vermittlung gegenüber einer frühen ungesteuerten Vermittlung teilweise ausgleichen, da immerhin eine Kompetenz gestärkt wird, die außerhalb der Institutionen nur autodidaktisch oder in Volkshochschulkursen (vgl. Reuter i.d.B.) erworben werden kann, häufig aber auch gar nicht angestrebt wird. Es liegt in der Natur der Sache, dass auch erstsprachlich kompetente Niederdeutschsprecher an eine Schriftlichkeit in dieser Sprache schrittweise herangeführt werden müssen, sodass ein Lernziel niederdeutsche Schriftlichkeit auch unterschiedliche Kompetenzstufen der mündlichen Sprachverwendung wieder zusammenführen kann.

Die Diskussion um den richtigen Zeitpunkt der Integration von Schriftlichkeit in den fremdsprachlichen Unterricht wird in der Englischdidaktik seit langer Zeit kontrovers geführt und ist dort durch die komplexe Phonem-Graphem-Beziehung im Englischen mitbestimmt, die für Verschriftlichungen des Niederdeutschen nicht anzusetzen ist. Während die Integration von Schriftlichkeit ab der dritten Klasse inzwischen Konsens ist, wird die Position, bereits ab der ersten Klasse schriftsprachliche Elemente zu integrieren, in der Englischdidaktik nur vereinzelt befürwortet, jedoch nimmt die Unterstützung zu. Insbesondere Rymarczyk (2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2016) sowie Diehr/Rymarczyk (2008) und Rymarczyk/Musall (2010) sprechen sich umfassend für die Literalitätsvermittlung im Englischen von Beginn an aus, die umfassend von den Autor*innen des Sammelbandes Diehr/Rymarczyk (2010) diskutiert wird, so über das Englische hinausgehend insbesondere von Weth (2010b).⁴ Zaunbauer (2011) und Wunsch (2006) schließen sich diesen Positionen mit konstruktiven Umsetzungsvorschlägen an. Die Argumente einer ablehnend-kritischen Sicht auf frühe Konfrontation mit Schriftlichkeit im Englischunterricht vertritt Bleyhl (2001, 87–88), doch kann diese vornehmlich an der spezifischen Phonem-Graphem-Situation orientierte Kritik nur bedingt auf

4 Vgl. als umfassende Perspektive auf „gesteuert-ungesteuerten Schrifterwerb in der Fremdsprache“ auch Weth 2010a.

das Niederdeutsche übertragen werden, während der umfassende Argumentationsrahmen von Rymarczyk, der das grundsätzliche Interesse der Sprachlerner*innen an Schriftlichkeit berücksichtigt (vgl. dazu aus deutschdidaktischer Sicht auch Dehn 1981), zahlreiche konstruktive Anknüpfungen ermöglicht.

Für das Erlernen des Niederdeutschen mit seinem engen Bezug zum Hochdeutschen kann jedoch auch jenseits der englischdidaktischen Diskussion für einen frühen, im besten Fall parallelen Beginn der Einbeziehung von Schriftlichkeit plädiert werden, wobei stets sensibel und abgestimmt auf Lernfortschritte im Deutschunterricht zu reagieren wäre. Der Deutschunterricht gibt einen Lerntakt vor, der vom Niederdeutschunterricht parallel mitgestaltet werden kann. Die damit angedeutete Hierarchisierung des Deutschunterrichts über den Niederdeutschunterricht im Zuge des Schriftspracherwerbs verfolgt keine wertende, sondern allein eine praktische Intention. Der Schriftspracherwerb ist die Hauptaufgabe des grundschulischen Deutschunterrichts und entsprechend durch Material, Stundenkontingent und Vermittlungskompetenz breit gestützt. Ein paralleler Niederdeutschunterricht profitiert von diesem dynamischen Lerngeschehen und greift die Überstrukturen und Vermittlungsansätze auf. Ein konkurrierender Weg zur Schriftsprachvermittlung im Niederdeutschunterricht wäre ebenso kontraproduktiv wie ein Nicht-Aufgreifen des laufenden Lernprozesses. Durch die parallele Übernahme des Schriftspracherwerbs auch in den Niederdeutschunterricht erhöhen sich Lern- und Übezeiten für die Schüler*innen im Falle eines sie umfassend beschäftigenden und in der Regel ungemein interessierenden Kompetenzerwerbs. Für den Lehr- und Lernstoff Niederdeutsch und seine Attraktivität erwächst aus dieser Parallelführung kein Nachteil und sogar eine inhaltliche Aufwertung. Dieses Nebeneinander schriftsprachlichen Lernens im Deutsch- und im Niederdeutschunterricht sollte sich potenziell durch die gesamte Grundschulzeit ziehen und auch in der Sekundarstufe anknüpfend weiterverfolgt werden (vgl. zur Diskussion um mögliche Stufen des Schriftspracherwerbs Valtin 1993, Brügelmann/Brinkmann 1994 und Bremerich-Vos 1996). Dass der Niederdeutschunterricht nicht allein ein Satellit des Deutschunterrichts ist, lässt sich durch die Sprache selbst und eigene inhaltsbezogene Schwerpunktsetzungen jederzeit sicherstellen. Einen Nachteil lässt die Orientierung an Kernkompetenzen des Deutschunterrichts nicht erkennen, zumal sie konsequent darauf verweist, dass es sich beim Niederdeutschunterricht um Sprachunterricht handelt und nicht um einen anderweitig aufgeladenen oder motivierten Lernstoff, so wie überhaupt die Auseinandersetzung mit dem Niederdeutschen primär eine philologische Auseinandersetzung ist (vgl. Langhanke 2019).

In rein praktischer Erwägung tritt in der schulischen Realität häufig die Personalunion der Deutsch-Lehrkraft und der Niederdeutsch-Lehrkraft oder zumindest die Tatsache, dass Niederdeutsch-Lehrkräfte in der Regel primär über eine Auseinandersetzung mit dem Fach Deutsch auch zu diesem Thema gelangt sind, hinzu, sodass die inhaltliche und organisatorische Parallelführung des Schriftspracherwerbs im Deutschunterricht und im Niederdeutschunterricht problemlos möglich und gewinnbringend ist.

Die Argumente für ein frühes Lesen und Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht lassen sich vornehmlich in vier Gruppen einteilen. (1) Zum einen bewirkt der parallele oder gerade vorangegangene Schriftspracherwerb in der Erstsprache eine literale, also eine umfassend schriftbezogene, Kompetenz und ein literales Interesse, das automatisch und zwangsläufig auch auf die Fremdsprache angewendet wird, vor allem dann, wenn diese im öffentlichen Raum schriftsprachlich erfahrbar ist. Das „Interesse der Kinder an der Schriftsprache und ihr informeller Kontakt mit der englischen Sprache im alltäglichen Leben“ (Kierepka 2014, 132) entfaltet größere Wirkung. In der Folge könnte es zum „invented writing“ in der Fremdsprache kommen, wenn auf das Interesse nicht reagiert wird. (2) Zum anderen werden durch das Lesen und Schreiben weitere Wahrnehmungssinne angesprochen. Das Schriftbild kann eine dienende Funktion als Merkhilfe für Vokabeln einnehmen. (3) Und schließlich stärkt der interaktive und kreative Aspekt die frühe fremdsprachliche Schriftsprache, in der in einem ersten Ansatz kreativen Schreibens unterschiedliche kleine Textsorten wie Grußkarten oder Notizen und E-Mails verfasst werden können (vgl. zu diesem Abschnitt Elsner 2010, 43), womit auch das Kriterium textlicher Authentizität gewahrt bliebe. (4) Abschließend ist, vornehmlich orientiert an den obenstehenden Ausführungen zur Niederdeutschdidaktik, zu ergänzen, dass die Dynamik des umfassenden Schriftspracherwerbs in der Erstsprache bzw. der in der Schule gültigen Hochsprache, also des Hochdeutschen, direkt für den Schriftspracherwerb auch in der Fremdsprache genutzt werden kann, was insbesondere im Falle des Niederdeutschen und seiner dem Hochdeutschen vielfach parallelen Phonem-Graphem-Beziehung keine größere Hürde, sondern einen deutlichen Gewinn darstellt.

Diese bisher vornehmlich in der Englischdidaktik gewonnenen Positionen und Erkenntnisse sind übertragbar. Die Begrenzung der Niederdeutschvermittlung auf vornehmlich mündliche Kompetenzen ist auch deswegen nicht schlüssig, da diese mündlichen Verwendungskontexte unter Umständen noch schwerer erreichbar sind als niederdeutsche Texte, also Zeugnisse niederdeutscher Literalität. Während letztere jedem Interessierten offenstehen und in Schulklassen über das Konzept einer „literacy rich environment“ (Kierepka

2014, 133), also über eine Lesecke und eine Ausstattung des Klassenzimmers mit Plakaten und anderen schriftbasierten, auch interaktiven Informationsträgern, unter anderem für Freiarbeitsphasen gut zugänglich gemacht werden können, ist der mündliche Sprachgebrauch im alltäglichen Sprachleben vornehmlich in privaten Kontexten anzutreffen, an denen man partizipieren kann und darf oder auch nicht teilhaben kann – dort können keine gleichen Bedingungen ermöglicht werden, denn künstlich erschaffene gesprochensprachliche Kommunikationsräume für das Niederdeutsche als wünschenswerte Ergänzung stellen in aller Regel noch ein Desiderat dar (vgl. zum *beyond schooling* Arendt/Langhanke i.d.B.).

7. Zur Kritik eines frühen oder parallelen Schriftspracherwerbs in der Fremdsprache

Gegenargumente speisen sich vornehmlich aus drei Quellen. (1) Zum einen werden Gefährdungen für eine sichere Alphabetisierung im Hochdeutschen gesehen, doch gilt diese These als widerlegt (vgl. Abschnitt 6, Rymarczik 2008a; Kierepka 2014). (2) Dann werden individuelle Misserfolge von Schüler*innen befürchtet, die von zu frühzeitigen schriftsprachlichen Verknüpfungen überfordert sein könnten (vgl. Bleyhl 2001, 87). Darauf wäre mit ohnehin notwendigen und etablierten Binnendifferenzierungen beim Schriftspracherwerb zu reagieren. (3) Schließlich wird die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit gestellt, die sich jedoch durch ihr reines sprachliches Kosten-Nutzen-Denken selbst entlarvt, indem das schriftsprachliche Lernangebot als nicht hinreichend nachhaltig erachtet wird. Sein eigentlicher inhaltsbezogener Sinn lässt sich jedoch nicht überzeugend in Zweifel ziehen. Literacy-Erfahrungen der Sprachlerner*innen werden umfassend erweitert, und das Niederdeutsche wird in seinen sprachlich-kommunikativen und in seinen ästhetischen Möglichkeiten breiter erfasst, als es im Falle einer allein mündlich orientierten Sprachvermittlung gegeben wäre.

Ein Abiturfach Niederdeutsch impliziert die sichere Verwendung des Niederdeutschen in Wort und Schrift (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Als Folgerung muss auch die schriftsprachliche Kompetenz bereits frühzeitig im Verlauf einer niederdeutschen Lernbiografie angebahnt werden; sie sollte nicht als nachgeordnet begriffen werden.

Mit dem Fortschreiten eines niederdeutschbezogenen Bildungsweges sollte erreicht werden, die bisherigen in den hamburgischen und mecklenburgisch-vorpommerschen Curricula für das Niederdeutsche in der Sekundarstufe (vgl. Bildungsplan Stadtteilschule 2014, Bildungsplan Gymnasium 2014,

Rahmenplan Sekundarstufe 2017) genannten, am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (vgl. Trim et al. 2001) orientierten Kompetenzziele für die niederdeutsche Schriftlichkeit an die ebenfalls am Referenzrahmen orientierten langfristigen schriftsprachlichen Kompetenzziele zum Beispiel in der Fremdsprache Englisch in der Sekundarstufe anzugleichen und schließlich deckungsgleich zu gestalten, obwohl zwischen der ‚Weltsprache‘ Englisch und der ‚Regionalsprache‘ (im sprachpolitischen Sinne) Niederdeutsch grundsätzliche Unterschiede bestehen. Auch ausstehende Verankerungen des Niederdeutschen in der Sekundarstufe in weiteren norddeutschen Bundesländern sollten diesen Weg beschreiten. Für den Lerngegenstand Niederdeutsch und seine Vermittlung können dennoch eigenständige Herangehensweisen gewahrt bleiben. Die Etablierung eines parallelen Schriftspracherwerbs im Hochdeutschen und im Niederdeutschen bereits in der Grundschule ist eine wichtige Grundlage dieses fremdsprachdidaktischen Ziels und begründet zugleich eine fortgesetzte Engführung von deutschdidaktischen und niederdeutschedidaktischen Lernzielen über die verschiedenen Schulstufen und Schulformen hinweg, die sich in zukünftigen Curricula für den Niederdeutschunterricht konstant widerspiegeln sollte. Der geforderte parallele Einstieg in den Schriftspracherwerb ließe sich für das Niederdeutsche zudem aus den oben genannten Gründen einfacher umsetzen als für andere Fremdsprachen und würde einen zeitlich-inhaltlichen Vorsprung schulischen Niederdeutscherwerbs gegenüber dem Erwerb anderer Fremdsprachen bewirken können.

Der bewusste Erwerb und Einsatz niederdeutscher Schriftlichkeit im besten Falle ab der ersten und spätestens ab der dritten Klasse, falls zuvor kein Niederdeutschunterricht angeboten werden kann, bewirkt zwangsläufig eine zunehmende Festigung einer niederdeutschen schriftsprachlichen Kompetenz, sodass der aufbauende Unterricht in den höheren Klassenstufen mehr und mehr auf entsprechende Fähigkeiten setzen könnte, um dann grundsätzliche Erprobungsfelder der schriftsprachlichen Äußerung wie das argumentative Schreiben auch im Niederdeutschen einzuüben (vgl. zu den „Kernpunkten einer integrativen L2-Schreibdidaktik“ am Beispiel des Englischen Keller 2013, 226–270). Auch ließe sich eine Diskussion darüber führen, welche Textsorten den Sprachlernern für das Niederdeutsche angemessen sind. In der entdeckenden Phase der grundschulischen Niederdeutschvermittlung steht am Beginn das Schreiben einzelner Wörter und kleinerer, fest gefügter oder nur geringfügig variiertes Sätze (vgl. Abschnitt 2; Langhanke/Ehlers/Nehlsen i.d.B.). „Die erste Einführung in das Schriftsystem wird durch Anschreiben von Merksätzen oder auch nur Merkwörtern gegeben, die eine Schlüsselstellung zur Unterrichtsstunde einnehmen.“ (Fay 1971, 61) Mit diesem Vorgehen verbindet

sich bereits nach Fay, die früh Reflexionen zur fremdsprachlichen englischen Schriftlichkeit in der Grundschule anstellte, auch ein weiterführender analytischer Zugriff. „Die Zuordnung von Lautfolge zu Buchstabenreihe kann durch das Herausgreifen typischer Wörter und Silben gefestigt werden.“ (Fay 1971, 63) Das Verfassen eigener funktionaler Kurztexte gilt in der Folge zu diesem Vorgehen bisher als maximal erreichbares Ergebnis in der vierten Klasse, das zugleich die Grundlage für ein schriftsprachliches Anknüpfen in der Sekundarstufe bietet. Vor dem Hintergrund einer Parallelisierung eines hochdeutschen und eines niederdeutschen Schriftspracherwerbs können die Kompetenzerwartungen an das Schreiben im Niederdeutschen sicherlich noch leicht erweitert werden, wenn sie auch nicht das erwünschte Niveau der Schriftsprachverwendung in der Hochsprache erreichen müssen, in der den Schüler*innen zum Beispiel in der Regel ein größerer Wortschatz zur Verfügung steht. Die im Zuge eines niederdeutschen Schreibsprachunterrichts entstehende Erwartung der Schreiblerner*innen, sich zunehmend auf regelgeleitete Strukturen verlassen zu können, spricht für eine Orientierung an den Schreibregeln nach Johannes Saß (vgl. Kahl/Thies 2016).

Etablierte Materialien zum ersten Schreiben sowohl für den Englisch- als auch den Deutschunterricht bieten übertragbare Muster, sodass die Zielsetzung niederdeutschen Schriftspracherwerbs von Beginn an gleichberechtigt gefördert werden kann. Dabei können auch kreative, offenere Zugänge zu einem niederdeutschen Schriftbild erprobt werden. Es gilt, das Niederdeutsche durch Schriftlichkeit im Klassenraum und auch an anderen Orten erfahrbar zu machen. Auf diese Weise wird Niederdeutsch vielfältig erlebbar und regt zugleich zu eigenen sprachlichen Umsetzungen an, die sowohl schriftliche als auch mündliche Sprachäußerungen betreffen können.

Eine selbstbewusste niederdeutsche Schreibdidaktik begreift das Niederdeutsche als erlernbare und im Kontext der aufgestellten Lernziele notwendige Schreibsprache. Der Mangel an authentischen Schreibenanlässen kann durch die größere Offenheit für kreative Schreibprojekte ausgeglichen werden. Eine daran anschließende niederdeutsche Literaturdidaktik bemüht sich darum, über niederdeutsche Texte grundsätzliche Erfahrungen mit Literatur zu fördern und zugleich die spezifischen Bedingungen niederdeutscher Texte in Vergangenheit und Gegenwart herauszuarbeiten. Literaturdidaktische Zielsetzungen lassen sich ebenso wie sprachdidaktische Zielsetzungen vom Deutsch- und Fremdsprachenunterricht auf den Niederdeutschunterricht übertragen und anpassen. Textmaterial wird von der langen Literaturtradition und auch über rezente

Übersetzungen bekannter hochdeutscher und anderer Kinderbücher hinreichend geboten.⁵ Entsprechende Didaktisierungen werden vorbereitet.

Dagegen ließe sich anführen, dass nun der Bogen für das Niederdeutsche überspannt und die unterrichtliche Einforderung einer derart breiten Schriftkultur für das Niederdeutsche nicht zielführend sei. Die Alternative wäre jedoch eine stete und künstliche Einschränkung des Niederdeutschen, die nicht zulässig ist, da sie im Vorgriff Verwendungsfelder für eine Sprache ausschließt, die sie jedoch sprachlich, inhaltlich und politisch besetzen könnte. Der umgekehrte Weg einer fortgesetzten Ausweitung der im Unterricht erfahrbaren Felder von Schriftlichkeit trotz der Gefahr, dass diese im realen Leben kaum zur Anwendung gelangen werden, erscheint vor diesem Hintergrund sogar weniger angreifbar und konsequenter.

8. Folgerungen

Wenn diesem Plädoyer für eine niederdeutsche Literalität im Unterricht praktische Umsetzungen, die im Detail vielfach auch bereits bestehen, folgen sollen, müssen Anknüpfungspunkte an bestehenden schriftsprachlichen Unterricht folgen. Es wurde referiert (vgl. Abschnitt 6), dass auch die Englischdidaktik der Einführung schriftsprachlicher Kompetenzen bereits in einer frühen Phase des Sprachunterrichts steigende Bedeutung zumisst, sodass dort methodische Anregungen und Aufgabenstellungen bestehen. Entscheidender aber sind die Lernumgebungen des hochdeutschen Schriftspracherwerbs, die in einer selbstbewussten Übernahme auch für den niederdeutschen Schriftspracherwerb angebahnt und angepasst werden können. Welcher Herangehensweise dabei der Vorzug zu geben sei (vgl. Jeuk/Schäfer 2017, 109–143; Weinhold 2005) ist an diesem Punkt zunächst nachrangig, da sich alle etablierten und diskutierten Methoden des hochdeutschen Schriftspracherwerbsunterrichts auch auf einen niederdeutschen Schriftspracherwerbsunterricht übertragen ließen.

Die Bemühungen um niederdeutsche Schriftlichkeit sind, wie oben ausgeführt, dem Schriftspracherwerb im Deutschunterricht stets auf natürliche Weise knapp nachgeordnet. Dennoch können sie unter dieser Voraussetzung dem im Deutschunterricht bearbeiteten Kompetenzstufen auch parallel zugeordnet werden, sodass der Niederdeutschunterricht jeweils mit leichter Verzögerung oder gleichsam parallel auf die gewonnenen schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen reagieren könnte (vgl. Arendt i.d.B.). Das

5 Vgl. zu den umfassenden Anknüpfungspunkten einer Didaktik des Schreibens auch die deutschdidaktische Studie Dehn/Merklinger/Schüler 2011 mit zahlreichen Impulsen und Beispielen aus der hochdeutschen Unterrichtspraxis.

nochmalige parallele Aufgreifen des Themas Lesen und Schreiben auch im Fach Niederdeutsch trägt zu einer Steigerung der literalen Kompetenz der Lerner*innen und nicht zu einer Schwächung dieser Kompetenz bei.

Der letztgenannte Punkt bildet das häufigste Gegenargument, da die Vorstellung besteht, dass eine parallele, aber gleichwohl dynamisch nachgeordnete niederdeutsche Schriftlichkeit die Schüler*innen in ihrem individuellen schriftsprachlichen Lernfortschritt verwirren könnte. Diese Argumentation übersieht jedoch, dass mit dem parallelen Vorgehen zugleich auch vermittelt wird, dass verschiedene Sprachen über das neu erworbene Medium Schrift gestaltet werden können. Gleiches gilt für den frühen Einsatz der Schriftlichkeit im Englischunterricht. In der schulischen Realität könnte sich somit ohne Zweifel die Situation einstellen, dass Schüler*innen bereits in der Grundschule neben dem Erlernen der deutschen Schriftlichkeit mit englischer und niederdeutscher Schriftlichkeit vertraut gemacht werden und somit die schriftsprachlichen Erscheinungsformen dreier unterschiedlicher Sprachen bereits frühzeitig realisieren. Darin ist kein Nachteil zu erkennen.⁶

Für die Lehrkräfte erweist sich niederdeutsche Schriftlichkeit zunehmend als Voraussetzung für den Niederdeutschunterricht, da ihnen die schriftliche Fixierung der Sprache in der Vorbereitung Hilfestellung und auch Absicherung bietet. Lehrmaterialien und unterrichtsvorbereitende Informationen in Handreichungen ermöglichen in schriftsprachlicher Form auch dem ungeübten Sprecher einen Zugang. Für viele Lehrkräfte ist das Niederdeutsche allein über die Schriftlichkeit sinnvoll didaktisierbar. Auch in diesem Fall ist die schriftsprachliche Form jedoch nicht nur ein Hilfsmittel, sondern vielmehr ein eigenständiger sprachlicher Erfahrungsraum, der sich auch zur Gestaltung mündlicher Kommunikation gut heranziehen lässt, indem zum Beispiel Fragen zum aufgerufenen Textmaterial formuliert werden.

Abschließend steht das Plädoyer, rezeptive und produktive Schriftlichkeits-erfahrungen so früh als möglich, also dann, wenn es aus deutschdidaktischer Perspektive geboten scheint und erste Schritte zur Schriftlichkeit hinreichend angebahnt worden sind, bewusst in die Niederdeutschvermittlung einzubeziehen und die schriftsprachlichen Kompetenzen nicht allein als sekundäre Kompetenz und unvermeidliches Hilfsmittel zu verstehen. Aus diesem Gedanken

6 Vgl. hierzu auch das vornehmlich für strukturell vom Hochdeutschen weiter entfernte Sprachen einschlägige Konzept der „koordinierten Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ (KOALA), das seit den 1980er Jahren für eine gleichberechtigte Einbindung weiterer Erstsprachen in den primär hochdeutsch orientierten Schriftspracherwerbsprozess eintritt (vgl. Nehr et al. 1988, Ayten 2016; s. zudem Weth 2010a).

leitet sich die selbstbewusste Forderung nach einem parallelen hochdeutsch-niederdeutschen Schriftspracherwerb ab, der auch die niederdeutsche Schriftlichkeit von Beginn an mitdenkt.

In dem Moment, in dem Niederdeutsch zum Thema von Unterricht und zum Gegenstand gesteuerter Vermittlung wurde, wurde und wird Schriftlichkeit didaktisch automatisch mitgebucht. Anders als im Falle der erstsprachlichen und frühen zweitsprachlichen Entwicklung lässt sich die schulische Vermittlung nicht sinnvoll von Schriftlichkeit abgrenzen, da die Schule ein Ort der Schriftlichkeit ist. Niederdeutsch darf diesem Umstand nicht verschlossen werden, und auch die Fragen nach Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit dieser Vermittlungsinhalte wären immer an das Gesamtpaket zu richten.

Niederdeutschvermittlung lässt sich in einem kritischen Diskurs grundsätzlich immer wieder in Frage stellen. Diese Kritik darf sich jedoch nicht allein gegen die Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit richten. Vielmehr ist die Vermittlung des Niederdeutschen, wenn sie erwünscht ist und gefördert wird, als ganzheitliches Projekt zu sehen, in das Fragen der Vermittlung von umfassender niederdeutscher Literalität voll integriert sein müssen, um der Sprache und dem verfolgten Unterrichtsanspruch gerecht werden zu können. Eine Entscheidung für den Niederdeutschunterricht ist auch eine Entscheidung für niederdeutsche Schriftlichkeit von Beginn an.

Selbstverständlich ergeben sich auch Zweifel an der gebotenen Argumentation, die sich dem Vorwurf ausgesetzt sieht, einer der norddeutschen Sprachwirklichkeit und der medialen Verteilung der beteiligten Sprachen unangemessenen Überbetonung niederdeutscher Schriftlichkeit das Wort zu reden. Bei Lichte betrachtet ist aber genau diese Betonung die Konsequenz allen jemals begonnenen Bemühens um Niederdeutsch in der Schule. Andernfalls verliert der Lerngegenstand Niederdeutsch auf Dauer seine Tragfähigkeit, vor allem vor dem Hintergrund eines fortgesetzt dynamischen Rückgangs niederdeutscher Sprechsprachlichkeit im norddeutschen Alltag, dessen Verbindung zum Niederdeutschunterricht eine eigenständige, keineswegs pauschal zu beantwortende Frage- und Problemstellung ist.

In historischer Perspektive ist zudem zu bedenken, dass es ohne die Etablierung neuniederdeutscher Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert und die fortwährende Bezugnahme auf diese niederdeutsche Schriftkultur keinen modernen Niederdeutschunterricht gäbe. Dessen Zielrichtung, unter anderem ein Abiturfach Niederdeutsch zu ermöglichen, bedarf einer Stärkung dieser niederdeutschen Schriftkultur bei allen Sprachlerner*innen sowohl aus sprachdidaktischer als auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Diese Stärkung wird erreicht durch einen parallelen und abgestimmten Schriftspracherwerb

im Hochdeutschen und im Niederdeutschen ab der ersten Klassenstufe der Grundschule.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Birte/Zadunaisky Ehrlich, Sara (2020): „Literacy-related features in repetitions – using the example of argumentative events of German- and Hebrew-speaking preschoolers.“ In: *Research on Children and Social Interaction 4* (1), 73–92.
- Ayten, Asli Can (2016): „KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht.“ In: *Die Grundschulzeitschrift* 30, Heft 294, 46–47.
- Baurmann, Jürgen (1996): „Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und ihrer Reflexion.“ In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd. 2. Berlin/New York, 1118–1129.
- Bildungsplan Grundschule (2011): Meier, Anja/Bullerdiek, Bolko (Red.): *Bildungsplan Grundschule. Niederdeutsch*. Hg. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung [Hamburg]. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> (Stand: 31.03.2021).
- Bildungsplan Gymnasium (2014): Gravert, Heinz/Meier, Anja/Rathjen, Silke (Red.): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Niederdeutsch*. Hg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> (Stand: 31.03.2021).
- Bildungsplan Stadtteilschule (2014): Gravert, Heinz/Meier, Anja/Rathjen, Silke (Red.): *Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Niederdeutsch*. Hg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> (Stand: 31.03.2021).
- Bleyhl, Werner (2001): „Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdspracherwerb in der Grundschule.“ In: Bleyhl, Werner (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover, 84–91.
- Bremerich-Vos, Albert (1996): „Aspekte des Schriftspracherwerbs – Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion.“ In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hgg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen, 267–290.
- Bruhn, Caroline/Radloff, Alexander (2017): *Evaluation der Niederdeutschen Modellschulen. Ergebnisse einer im Jahr 2017 durchgeführten Befragung*.

- Flensburg. www.niederdeutschsekretariat.de/wp-content/uploads/2018/01/Abschlussbericht-Evaluation-der-Niederdeutschen-Modellschulen.pdf (Stand: 31.03.2021).
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1994): „Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung.“ In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hgg.): *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Lengwil am Bodensee, 44–52.
- Dehn, Wilhelm (1981): „Das Interesse am Schreiben.“ In: *Der Deutschunterricht* 33 (1), 26–41.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze.
- Diehr, Bärbel/Rymarczyk, Jutta (2008): „Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. ‚Ich weiß es, weil ich es so spreche‘.“ In: *Grundschulmagazin Englisch* 6 (1), 6–9.
- Diehr, Bärbel/Rymarczyk, Jutta (2010) (Hgg.): *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schrifterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt/M.
- Duscha, Michael (2007): *Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen*. Diss. masch. Braunschweig.
- Elsner, Daniela (2010): *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. München.
- Fay, Gesine (1971): „Erster Teil. Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts in Schulversuchen: Begründung, Aufbau und methodische Gestaltung.“ In: Fay, Gesine/Hellwig, Karlheinz: *Englischunterricht in der Grundschule*. Hannover/Dortmund, 9–70.
- Feilke, Helmut (2001): „Was ist und wie entsteht Literalität?“ In: *Pädagogik* 53 (6), 34–38.
- Goltz, Reinhard (2014): „Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich.“ In: Nath, Cornelia (Red.): *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 17–38.
- Haas, Walter (1983): „Dialekt als Sprache literarischer Werke.“ In: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Halbbd. 2. Berlin/New York, 1637–1651.
- Hallet, Wolfgang (2010): „Fremdsprachliche literacies.“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verber, 66–70.

- Häuptle-Barceló, Marianne (2014): „Authentisch unterrichten.“ In: Böttger, Heiner (Hg.): *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Berlin, 24–34.
- Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2017): *Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule*. 3. Aufl. Berlin.
- Kahl, Heinrich/Thies, Heinrich (2016): *Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch. Plattdeutsch-Hochdeutsch. Hochdeutsch-Plattdeutsch. Plattdeutsche Rechtschreibung*. 8. Aufl. Kiel/Hamburg.
- Keller, Stefan (2013): *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe. Theorie, Prozessgestaltung, Empirie*. Tübingen
- Kierepka, Adelheid (2014): „Mit dem Schriftbild umgehen: Erstes Lesen und Schreiben.“ In: Böttger, Heiner (Hg.): *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Berlin, 132–140.
- Koch, Jonas (2019): „Niederdeutsch in den regionalen Printmedien. Zum Stellenwert der Regionalsprache in ostfriesischen Tageszeitungen.“ In: *Quickborn* 109 (1), 48–55.
- Langer, Nils/Langhanke, Robert (2013): „How to Deal with Non-Dominant Languages – Metalinguistic Discourses on Low German in the Nineteenth Century.“ In: *Linguistic online*. Bd. 58 (1), S. 77–97. <https://doi.org/10.13092/lo.58.240> (Stand: 15.04.2021).
- Langhanke, Robert (2010): „Neuniederdeutsche Literatur: Über Beginn und nahenden Abschluss einer überschaubaren Literaturtradition.“ In: Munske, Horst Haider (Hg.): *Dialektliteratur heute – regional und international. Forschungskolloquium am Interdisziplinären Zentrum f. Dialektforschung an d. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 19.11.2009 – 20.11.2009*. Erlangen, 4–40. <http://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/dialektliteratur> (Stand: 31.03.2021).
- Langhanke, Robert (2013): „Zweit- und Lernaltersprache Niederdeutsch – Aufgaben und Perspektiven einer renovatio linguae saxonicae.“ In: Zybatow, Tatjana/Harendarski, Ulf (Hgg.): *Sprechen, Denken und Empfinden*. Berlin u.a., 297–312.
- Langhanke, Robert (2015): „Zur literarischen Wiedersichtbarmachung des Niederdeutschen im 19. Jahrhundert. Konzepte und Konflikte der niederdeutschen Reliterarisierung.“ In: Langhanke, Robert (Hg.): *Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks*. Bielefeld, 479–536.
- Langhanke, Robert (2019): „Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel.“ In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 142, 168–191.
- Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013): Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Leitfaden für den*

- Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein*. Erarb. von Ernst-Günther Blunck-Brandter, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Ingwer Oldsen und Volker Struve. [Kiel]. <https://www.schleswig-holstein.de/> (Stand: 31.03.2021).
- Little, David (1997): „The role of writing in second language learning. Some neo-Vygotskian reflections.“ In: Kupetz, Rita (Hg.): *Vom gelenkten zum freien Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht. Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt/M. u.a., 117–128.
- Meendermann, Manuela (2014): „Schrifteinsatz im Englischunterricht der Grundschule: Lernhilfe oder Gefahr?“ In: Böttger, Heiner (Hg.): *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Berlin, 141–153.
- Möhn, Dieter (1983): „Niederdeutsch in der Schule.“ In: Cordes, Gerhard/ Möhn, Dieter (Hgg.): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Berlin, 631–659.
- Näger, Sylvia (2017): *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. 6. Aufl. Freiburg/Basel/Wien.
- Nehr, Monika/Birnrott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch, Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim/Basel.
- Portmann, Paul (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule (1999): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): *Niederdeutsch. Rahmenplan für Grundschulen und berufliche Schulen. Mecklenburg-Vorpommern*. [Schwerin]. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> (Stand: 31.03.2021).
- Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern/ Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): *Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufen I und II. Mecklenburg-Vorpommern*. Erarbeitet von Kathrin Werner u.a. [Schwerin]. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> (Stand: 31.03.2021).
- Runderlass (2019a): „Niederdeutsch in der Schule. Runderlass des Ministeriums vom 18. Mai 2019 – III 30.“ [Schleswig-Holstein]. In: *Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur als besondere Ausgabe des Amtsblattes für Schleswig-Holstein*. Ausgabe Nr. 6/7/2019 - Schule - (22. Juli 2019), 185. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Niederdeutsch.html> (Stand: 31.03.2021).

- Runderlass (2019b): *Die Region und die Sprachen. Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht*. RdErl. d. MK v. 01.06.2019 – 32 – 82101/3-2. VORIS 22410. [Niedersachsen]. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20190601-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true> (Stand: 31.03.2021).
- Rymarczyk, Jutta (2008a): „Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule.“ In: Böttger, Heiner (Hg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München, 170–182.
- Rymarczyk, Jutta (2008b): „Methoden-Box. Zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht.“ In: *Take off!* Heft 4, 49.
- Rymarczyk, Jutta (2008c): „Mythos-Box. ‚Paralleler Schriftspracherwerb in Erst- und Fremdsprache ist unmöglich!‘“ In: *Take off!* Heft 4, 48.
- Rymarczyk, Jutta (2010): „Early Reading and Writing? Auf Englisch lesen und schreiben von Anfang an? – Ja, aber wie?“ In: *Grundschule*. Heft 4, 46–47.
- Rymarczyk, Jutta (2016): „Early Reading and Writing in the foreign language classroom – maybe not as controversial as one might think.“ In: *Babylonia*. Heft 2, 53–57.
- Rymarczyk, Jutta/Musall, Annika (2010): „Reading skills of first graders who learn to read and write in German and English.“ In: Diehr, Bärbel/Rymarczyk, Jutta (Hgg.): *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriffterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt/M., 69–88.
- Stern, Hans Heinrich (1967): *Foreign languages in primary education. The teaching of foreign or second languages to younger people*. 2. Aufl. London. [1. Aufl. London 1965].
- Stern, Hans Heinrich (Hg.) (1969): *Languages and the young school child*. London.
- Trim, Jürgen/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin/München.
- Valtin, Renate (1993): „Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess.“ In: Haarmann, Dieter (Hg.): *Handbuch Grundschule. Band 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*. Weinheim u. a., 68–80.
- Weinhold, Swantje (2005): „Schriftspracherwerb.“ In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler, 2–33.

- Weth, Constanze (2010a): „Gesteuert-ungesteuerter Schrifterwerb in der Fremdsprache.“ In: Weth, Constanze (Hg.): *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. Osnabrück, 121–142.
- Weth, Constanze (2010b): „Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind‘. Überlegungen zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht.“ In: Diehr, Bärbel/Rymarczyk, Jutta (Hgg.): *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schrifterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt/M., 147–165.
- Wunsch, Christian (2006): „Schriftbilder. Sprachbewusstsein schaffen und Lernhilfe geben.“ In: *Grundschulmagazin Englisch* 4 (1), 15–17.
- Zaubauer, Anna Chr. M. (2011): „Lesen und Schreiben in der Fremdsprache – von Anfang an.“ In: *Take off!* Heft 1, 46.

Franziska Buchmann

(Oldenburg)

Niederdeutsch an Schulen (in Niedersachsen) – Verschiedene Lernergruppen an einem Ort

Abstract: After a brief overview of the sociolinguistic parameters of Low German in Lower Saxony, I describe the legal status and restrictions to give instruction in this language. After this, I show how Lower Saxony's teachers receive a professional training. Most teachers only have passive knowledge of Low German; they have to learn the language before they can offer lessons in school. The third chapter deals with the question how one acquires Low German as a second language and how one learns Low German as a foreign language. In Lower Saxony both settings exist with two different kind of learners, namely children and adults. In this regard, a cross-classification arises. There are four different groups: children who acquire Low German as a second language in kindergarden or school, children who have been instructed in this language, adults who acquire Low German as a second language in everyday life and adults who have been instructed. For all these four groups we need a better understanding how learning or acquisition runs. For that, I illustrate first impressions of how the acquisition and the learning could have been investigated. Finally, I discuss the problem of the missing standardization of Low German in instructional contexts.

0. Einleitung

In Niedersachsen herrscht eine große Diversität der regionalen Varianten des Niederdeutschen: Neben verschiedenen regionalen Varietäten des Nordniedersächsischen (inklusive des Ostfriesischen) werden auch die Varietäten des Westfälischen und Ostfälischen in Niedersachsen gesprochen (vgl. dazu überblicksartig Stellmacher 2000, 107–146). Dies führt zu mannigfaltigen Herausforderungen für den Erwerb und die Vermittlung der Sprache. Ein auf den ersten Blick überraschender Fakt ist, dass sich in den Schulen mindestens zwei Lernergruppen finden: zum einen die Schüler*innen¹ und zum anderen – und

1 Ein Hinweis zur Bezeichnung: Wo immer es sich im Satzbau anbietet, werden zwei Geschlechter genannt, z.B. *Schülerinnen und Schüler*. An anderen Stellen wird mit konvertierten Partizipien oder dem Asterisk gearbeitet: *Lernende, Befragte* und *Gesprächspartner*innen*. Die Variation ist ausdrücklich gewünscht und erfolgt

dies rückt in der aktuellen Debatte um die Einführung eines Schulfachs möglicherweise etwas in den Hintergrund – die Lehrer*innen.

Es ist kein Geheimnis, dass Niederdeutsch eine Sprache mit eingeschränkter Vitalität ist (vgl. dazu vor allem die Analyse Wirrers zum Status des Niederdeutschen 1998). Neben der Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher müssen mit Wirrer (ebd.) weitere Kriterien hinzugezogen werden, um die Vitalität einer Sprache einschätzen zu können. Dazu gehören zum einen die Anzahl der Kommunikationsakte und zum anderen die Weitergabe der Sprache als Muttersprache an die nächste Generation.² Vergleicht man die Sprecherzahlen aus den letzten beiden Erhebungen (Möller 2008 sowie Adler et al. 2016), wird deutlich, dass diese seit 2008 auf dem gleichen Niveau ruhen. Der rapide Abfall der Sprecherzahlen zwischen 1984 und 2008 scheint also vorerst aufgehalten zu sein. Dennoch bleibt die Situation des Niederdeutschen kritisch: 47,8 % der Befragten verstehen *gut* oder *sehr gut* Niederdeutsch, aber nur 15,7 % der Befragten sprechen es auch *gut* oder *sehr gut* (Adler et al. 2016, 10, 15). Alle anderen Sprecher*innen gelten mit Wirrer als Semi-Sprecher (Wirrer 1998, 310). Betrachtet man dann die Befragten hinsichtlich ihres Alters, zeigt sich, dass sich die kompetenten Sprecherinnen und Sprecher unter den über 60-Jährigen (Verstehen) bzw. den über 80-Jährigen (Sprechen) finden. Auch dies ist allgemein bekannt. Bei Möller (2008) wurden darüber hinaus die Anzahl der Kommunikationsakte für alle vier Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen) sowie die Themen der Kommunikation abgefragt. Hier wird u.a. deutlich, 1., dass die Sprecher*innen sich eher über Alltagsthemen der Nachbarschaft auf Niederdeutsch unterhalten (ebd., 49), 2., dass sich lediglich ein Drittel der Befragten innerhalb der vergangenen Woche auf Niederdeutsch unterhalten haben (ebd., 34) und 3., dass lediglich 13 Prozent der Befragten innerhalb der vergangenen Woche etwas auf Niederdeutsch gelesen hat. Das letzte Kriterium für Vitalität ist die Weitergabe an die nachfolgende Generation als Muttersprache: Hier wird in Adler et al. (2016) deutlich, dass die Familie immer noch der Hauptlernort für das Niederdeutsche ist. Es wird aber auch deutlich, dass für die aktuelle Generation der Kinder und der unter 40-Jährigen die Familie nicht der Hauptlernort sein kann: Die heute über 80-Jährigen haben in der Gesamtheit

intuitiv bzw. zufällig. Sie soll die Diversität der biologischen und sozialen Geschlechter abbilden.

2 Vgl. dazu auch Schulz (2009, 48 f.), die für das Sorbische einen ähnlichen Befund erstellt. Auch für das Sorbische ist die Weitergabe der Sprache als L1 in den Familien nicht mehr gesichert. Neue Sprecher*innen über einen institutionell gesteuerten Spracherwerb zu akquirieren, ist auch für das Sorbische eine genutzte Strategie.

ihre Sprache nicht an ihre Kinder weitergegeben. Diese Kinder finden sich wahrscheinlich in der Altersstufe der 50–59-Jährigen; in dieser Altersgruppe sprechen nur 13,7 Prozent *sehr gut* oder *gut* Niederdeutsch. Damit kann diese Gruppe die Sprache gar nicht an die eigenen Kinder weitergeben. Und so ist zu verstehen, warum die heute 30–39-Jährigen nur zu 4 Prozent *sehr gut* oder *gut* Niederdeutsch sprechen (Adler et al. 2016, 16, Abb. 11). Betrachtet man dann den Lernort, fällt auf, dass neben der Familie auch die Schule als Institution an Bedeutung für den Erwerb gewinnt.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die grundlegende Einstellung gegenüber mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern gewandelt: In der Mehrsprachigkeitsforschung gilt das Postulat einer einsprachigen Gesellschaft als überholt; die Sprachwirklichkeit zeigt deutlich, dass die meisten Menschen weltweit mehrsprachig sind. Dies bedeutet nicht, dass jede der beteiligten Sprachen auf dem gleichen Niveau gesprochen oder verstanden werden muss. Darüber hinaus spielt es für die Ausprägung einer Mehrsprachigkeit keine Rolle, welche Sprachen erworben werden. Die kognitiven Leistungen bzw. Mechanismen im Gehirn sind die gleichen, unabhängig davon, ob ein*e Sprecher*in neben Hochdeutsch auch Niederdeutsch erwirbt oder eine Fremdsprache wie Englisch oder Französisch. Dasselbe gilt im Übrigen auch für Sprecherinnen und Sprecher, deren Erstsprache nicht (Hoch-)Deutsch ist: Sie erwerben die jeweilige Familiensprache und zusätzlich das Hochdeutsche. Der Unterschied liegt in den Erwerbsfaktoren und im Prestige der beteiligten Sprachen. Betrachtet man die Erwerbsfaktoren, dann ist *Alter* und *Intensität des Sprachkontakts* besonders prägend für den Spracherwerb. Kinder im Alter von bis zu drei Jahren erwerben eine zweite Sprache anders als ältere Kinder und Erwachsene. Dies bedeutet nicht, dass ältere Lernende Sprachen schlechter, d.h. mit einem geringeren Zielniveau erwerben. Es heißt lediglich, dass sich der Erwerb der zweiten Sprache vom Erwerb der jeweiligen ersten Sprache unterscheidet. Der Sprachkontakt sollte ausreichend intensiv sein und vor allem kontinuierlich verlaufen (vgl. einführend Rothweiler 2009, Tracy 2008).

Die positive Bewertung der Mehrsprachigkeit hat auch das Niederdeutsch erfasst. Die Besinnung auf die kulturelle, regionale Identität, die durch das Niederdeutschsprechen unterstützt wird, führt zu einer Reihe von institutionell unterstützten Sprachfördermaßnahmen, die sowohl den Spracherwerb von Schüler*innen als auch den Spracherwerb von Erwachsenen, also den Lehrer*innen, zum Ziel haben. Die Schüler*innen sollen die ortsansässige Varietät der Regionalsprache erwerben bzw. lernen, um dadurch regionalkulturelle Kompetenzen auszubilden. Die These, die in den Curricula vertreten wird, ist, dass die Ausprägung einer regionalkulturellen Identität die Grundlage schaffe,

um im Umgang mit anderen Fremdsprachen bzw. deren Sprecher*innen interkulturelle Kompetenzen zu erwerben (vgl. dazu den Bildungsplan Niederdeutsch aus Hamburg 2014, 14, 27, sowie den Rahmenplan Niederdeutsch aus Mecklenburg-Vorpommern 2017, 6 f., sowie Bliemel/Hoffmann i.d.B.).³ Dazu gehört, die natürlich angelegte Heterogenität bzw. Diversität der Gesellschaft wahrzunehmen, anzuerkennen und zu akzeptieren.

Der Beitrag stellt zunächst die aktuelle Situation des Niederdeutschen in den niedersächsischen Schulen dar, um dann die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen (in Schule und Weiterbildung) und die daraus resultierenden Fragen für eine Begleitforschung zum Spracherwerb bzw. zur Didaktik der Fremdsprache Niederdeutsch zu umreißen. Ergänzt werden diese Fragen durch exemplarische Beobachtungen rund um den Spracherwerb der beiden Lernergruppen – also den der Lehrer*innen und den der Schüler*innen – sowie durch Überlegungen zur Debatte um natürliche versus gelenkte Standardisierungsprozesse.

1. Die rechtlichen Grundlagen für Sprachfördermaßnahmen und deren Umsetzung in der Schule

Niederdeutsch im Unterricht wird in Niedersachsen durch den Erlass „Die Region und ihre Sprache im Unterricht“ von 2011 geregelt.⁴ Dieser Erlass reagiert auf die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Sie trat in Deutschland am 1. Januar 1999 in Kraft; in ihr ist u.a. der Schutz des Niederdeutschen verankert. Die Existenz des Erlasses ist insofern erstaunlich, als dass Niedersachsen in der Sprachencharta die Abschnitte zur schulischen Bildung nicht ratifiziert hat.⁵ Lediglich für den vorschulischen Bereich sowie

3 Welcher Identitätsbegriff in diesen Zusammenhängen verwendet wird, ist unklar; vgl. auch Langhanke (2019), der ebenfalls kritisch auf die Ausgestaltung der Begriffe *regionale Identität bzw. Kultur* in den Curricula der Bundesländer schaut.

4 Der Erlass regelt nicht nur den Umgang mit der Regionalsprache Niederdeutsch, sondern auch mit der Minderheitensprache Saterfriesisch. Alle hier direkt oder indirekt zitierten Aussagen des Erlasses gelten also gleichermaßen auch für den Umgang mit dem Saterfriesischen. Da sich dieser Aufsatz aber auf Niederdeutsch in Schulen bezieht, wird im Fließtext nur Niederdeutsch erwähnt.

5 Aufgrund der föderalistischen Staatsstruktur der Bundesrepublik unterzeichnet jedes Bundesland einzeln die Charta und wählt innerhalb der von der Charta vorgegebenen Möglichkeiten selbst aus, welche Teile (in der Charta durch Absätze oder Buchstaben gekennzeichnet) es ratifiziert.

für das Studium und die Erwachsenen- und Weiterbildung wurden einzelne Abschnitte unterzeichnet (vgl. dazu die Erläuterungen zur Charta).

Der Erlass läuft Ende 2019 aus und befindet sich in einer Überarbeitungsphase.⁶ Die aktuell gültige Fassung stellt die Sprache (gegenüber der Region) in den Vordergrund und verpflichtet sich „[i]m Rahmen des Deutschunterrichts im Primarbereich und Sekundarbereich I [zur, F.B.] Sprachbegegnung für alle Schüler*innen [...]“ (Erlass 2011, 2, Abschnitt 4.1). Des Weiteren soll Schüler*innen mit und ohne vorhandenen Sprachkenntnissen der Spracherwerb in der Schule ermöglicht werden (ebd., 3, Abschnitt 4.1). Hierbei kommt den Grundschulen eine besondere Bedeutung zu, mit Ausnahme der Fächer Deutsch, Mathematik sowie den Fremdsprachen ist ein immersiver oder bilingualer Fachunterricht erlaubt. Diese Regelung gilt im Grundsatz auch für die Sekundarstufe I. In den Schulen der Sekundarstufe I kann darüber hinaus der Niederdeutschunterricht auch im Wahlpflichtbereich stattfinden. Diese Angebote müssen von den jeweiligen Fachlehrkräften ausgeführt werden. Eine weitere Möglichkeit stellen Angebote im wahlfreien Unterricht – also in Arbeitsgemeinschaften –, in Projekten oder im Ganztagsschulbetrieb dar. Diese Angebote können auch von außerschulischen Kräften ausgeführt werden (ebd., 3, Abschnitt 4.2). Schulen können den Titel *Plattdeutsche Schule* beim Kultusministerium beantragen (ebd., 3, Abschnitt 4.3). Zur Unterstützung der Aufgaben in der Schule stellt die Landesschulbehörde ein Stundenkontingent zur Verfügung, das u.a. dazu genutzt werden soll, ein Beraternetzwerk aufzubauen und die Beraterinnen und Berater in ihren normalen Stunden zu entlasten (ebd., 4, Abschnitt 5.6). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass lediglich die Sprachbegegnung im Deutschunterricht verpflichtend ist, alle übrigen Maßnahmen sind als Möglichkeiten gekennzeichnet.

Niedersachsen verfügt über zwei Fachdezernenten in der Landesschulbehörde sowie einen Etat von 265 Jahreswochenstunden für Niederdeutschprojekte. Gut 20 Beraterinnen und Berater sind im o.g. Netzwerk engagiert, sie

6 Mittlerweile ist der Erlass überarbeitet und auch in Kraft getreten (Stand: Dezember 2020). Die neue Fassung des Erlasses vom Juni 2019 stellt ein Gleichgewicht zwischen den inhaltlichen Punkten *Region* und *Sprache* her. Die hier zitierten inhaltlichen Aussagen zur Sprache im Unterricht stehen nun nicht mehr im Abschnitt 4, sondern im Abschnitt 5. Der überarbeitete Erlass weist ein paar Änderungen auf: Beispielsweise darf nun der Mathematikunterricht in der Grundschule auf Niederdeutsch stattfinden. Die bevorzugte Variante eines Niederdeutschunterrichts in den Schulen erfolgt nach der Immersionsmethode. Ein Schulfach Niederdeutsch ist im Erlass ausdrücklich nicht geregelt (vgl. dazu Erlass 2019).

haben verschiedene Aufgaben inne und sind in möglichst allen Regionen Niedersachsens lokalisiert. Sie beraten und unterstützen die lokalen Lehrer*innen bei der Planung und Durchführung von Niederdeutschprojekten und fungieren damit zum einen als Multiplikatoren und zum anderen als Schnittstelle zwischen Landesschulbehörde und Lehrer*innen. Etwa 20 Schulen haben die Auszeichnung *Plattdeutsche Schule* erhalten. Daneben existieren sogenannte *Starter- und Projektschulen* (vgl. das Informationsblatt *Plattdüütsch in de School in Neddersassen* der Landesschulbehörde auf einem Treffen der Nordländer zu diesem Thema im Mai 2018). In Ostfriesland wurde darüber hinaus in den vergangenen Jahren an ausgewählten Grundschulen das Modellprojekt *Frühe Mehrsprachigkeit* durchgeführt. Zu diesem Projekt gehören auch eine umfassende Dokumentation und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie Curricula durch die Ostfriesische Landschaft (vgl. dazu die Jahresberichte des Plattdeutschbüros der Ostfriesischen Landschaft 2013–2015).

Eine Initiative des Niedersächsischen Landtags tritt neuerdings hinzu. Im September 2017 wurde ein umfangreicher Entschließungsantrag angenommen, der die Förderung des Niederdeutschen (und Saterfriesischen) in eine neue Qualität hebt. Vorhandene Maßnahmen für die Grundschulen sollen abgesichert und ausgebaut werden. Darüber hinaus sollen die Maßnahmen aus dem Grundschulbereich auf die Schulen des Sekundarbereichs I ausgeweitet werden und es sollen Kerncurricula für Niederdeutsch erarbeitet werden mit dem Ziel, Niederdeutsch in den Sekundarstufen I und II als Sprache wählen zu können. Passend dazu sollen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg die Voraussetzungen für ein grundständig studierbares Unterrichtsfach Niederdeutsch geschaffen werden. Alle erforderlichen Personal- und Sachmittel, um ein Unterrichtsfach Niederdeutsch an Schulen und an der Universität Oldenburg einzurichten, sollen vom Land zur Verfügung gestellt werden (vgl. dazu Entschließungsantrag, Abschnitt 3-8, Drucksache 17/8226 und 17/8685).⁷

2. Die Weiterbildung der Lehrkräfte in Niedersachsen

Alle schulischen Maßnahmen werden unter der Prämisse durchgeführt, dass die Lehrpersonen kompetente Sprecherinnen und Sprecher des jeweiligen niederdeutschen Ortsdialekts sind. Tatsächlich lässt sich aber feststellen, dass auch die Lehrpersonen selbst zunächst die Sprache lernen müssen. Zu diesem Zweck

7 Dem Entschließungsantrag folgend wurde im Oktober 2020 an der Carl von Ossietzky Universität eine neu geschaffene Juniorprofessur zur Literatur des Niederdeutschen besetzt.

wurden und werden über die Landesschulbehörde Weiterbildungen angeboten. Darüber hinaus existiert seit 2014 eine überregionale Weiterbildung für Lehrer*innen, die unter der Leitung des Niedersächsischen Landesinstituts für Qualitätsentwicklung (NLQ) durchgeführt wird. Diese Weiterbildung wurde zunächst in Kooperation von der Landesschulbehörde und der Carl von Ossietzky Universität konzipiert. Zwischen 2014 und 2018 dauerte die Weiterbildung 20 Tage verteilt auf vier Schulhalbjahre. Die Weiterbildung bestand aus drei Säulen: 1. ein umfassender Sprachkurs, 2. Grundlagen zur Sprache und Literatur und 3. Grundlagen des Zweitspracherwerbs und die didaktische Umsetzung in der Schule. Abgeschlossen wurde die Weiterbildung mit einer mündlichen Sprachprüfung (auf dem Niveau B2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* [GER]) sowie einer schriftlichen Hausarbeit (Unterrichtsentwurf mit Sachanalyse). Pro Kohorte konnten 25 Lehrkräfte ausgebildet werden, mit zwei Kohorten wurden also 50 Lehrer*innen weitergebildet (vgl. dazu Weiterbildungsmaßnahme *Niederdeutsch und Saterfriesisch an Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I*. 2016). Mit einem vom NLQ angepasstem Konzept geht diese Weiterbildung nun in die dritte Kohorte. Die Weiterbildung wurde im Umfang gekürzt: Sie dauert nun ein Jahr und umfasst die ehemaligen Säulen 1 und 3. Die Weiterbildung wird seit 2018 mit einer Sprachprüfung abgeschlossen (vgl. dazu Qualifizierung *Niederdeutsch für Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs*. 2018).

Die Weiterbildung richtet sich sowohl an Lehrer*innen der Grundschulen als auch an Lehrer*innen der weiterführenden Schulen. In den einzelnen Kohorten wird versucht, eine Konzentration auf die verschiedenen Schultypen umzusetzen, da Grundschullehrkräfte andere didaktische Umsetzungshinweise benötigen als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.

Die erwachsenen Lernenden in der Weiterbildung bilden eine ebenso heterogene Lernergruppe wie ihre zukünftigen Schüler*innen. Es eint sie der Beruf (nicht das Fach!) und das Interesse an der Regionalsprache. Einige Lernenden weisen schon Vorkenntnisse ihres regionalen Dialekts auf, hier vor allem passive. Andere Lernende sind Anfänger. Die Sprachkurse sind nach den größeren Dialektregionen Niedersachsens unterteilt: Hier wird versucht, die Teilnehmenden je nach Herkunft⁸ in sinnvolle Gruppen zusammenzustellen und passende Sprachreferent*innen zu finden. In der ersten Kohorte wurde beispielsweise neben einem Ostfälisch-Sprachkurs das Nordniedersächsische unterteilt in Nordniedersächsisch, Ostfriesisch und Südoldenburgisch. Somit ergaben sich vier parallele Sprachkurse. In den Sprachkursen werden die

8 Im Sinne des Einsatzortes.

gleichen Inhalte jeweils in der zielsprachlichen regionalen Varietät bearbeitet. Das Unterrichtsmaterial stellen die Referenten und Referentinnen zusammen. Sie sind Muttersprachler*innen ihres jeweiligen Dialekts, arbeiten als Lehrer*innen in Niedersachsen und sind als Berater*innen Teil des Beraternetzwerkes der Landesschulbehörde (s.o. die Ausführungen zum Erlass *Die Region und ihre Sprache im Unterricht*).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welches Niederdeutsch in der Weiterbildung unterrichtet werden soll (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Zunächst gilt das Bekenntnis zur jeweiligen regionalen Varietät. Diese soll später auch in den Schulen vermittelt werden. Daneben muss aber auch berücksichtigt werden, dass das Niederdeutsche als lebende Sprache einem inhärenten, stetig sich vollziehenden Sprachwandel unterliegt. An diesem Punkt beginnt die Spekulation. Nicht für jede Region existieren verlässliche Sprachbeschreibungen des Gegenwartsniederdeutschen. Beobachtbare, von vorhandenen Sprachbeschreibungen abweichende sprachliche Einheiten müssen interpretiert werden: Zunächst stellt sich die Frage, bei welchen Sprecher*innen sich die Abweichungen beobachten lassen: 1. bei den kompetenten Sprecher*innen, die *sehr gut* oder *gut* Niederdeutsch sprechen und verstehen oder 2. bei den vielen sogenannten Semi-Sprecher*innen, die nur *mäßig* oder *schlechter* Niederdeutsch sprechen und verstehen oder die sich gerade in einem Erwerbsprozess befinden.

Handelt es sich um Abweichungen bei den kompetenten Sprecher*innen, so stellt sich vor allem die Frage, ob die Abweichungen einen Wandelprozess (unter hochdeutschem Einfluss) abbilden?⁹ Verschiedene Studien haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass ältere Beschreibungen vom Sprachstand kompetenter Sprecher*innen abweichen können und sich Sprachwandel nachweisen lässt (vgl. dazu Ehlers i.d.B., Kap. 1; Berg 2013 zur Morphosyntax; Weber 2017 zur *tun*-Periphrase). Das Niederdeutsche verändert sich unter dem Einfluss des Hochdeutschen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dieses Wissen um den Sprachwandel hat. Soll in Sprachfördermaßnahmen der aktuelle oder der ältere Sprachstand vermittelt werden? Ist die sprachliche Abweichung hingegen nur bei der zweiten Sprechergruppe, also den

9 Vgl. dazu Schröder (2011), die zeigt, dass das Niederdeutsche einen Sprachwandel unter hochdeutschen Einfluss zeigt. Dabei lässt sich beobachten, dass nicht alle Sprachebenen gleichermaßen betroffen sind. Während hochdeutsche Lexeme und Fremdwörter ins Niederdeutsche integriert werden, um Lücken im Wortschatz zu schließen, sind beispielsweise Flexionsformen (von Verben, Adjektiven und Artikeln) gar nicht oder kaum hochdeutschen Einflüssen unterworfen. Es herrscht also eine grammatische Stabilität neben einer lexikalischen Variabilität vor (ebd., 66).

sogenannten Semi-Sprecher*innen, beobachtbar, dann kann es sich um Abweichungen aufgrund einer geringeren Sprachkompetenz handeln. Diese ungeklärten Fragen führen zu Unsicherheiten bei den Sprachreferent*innen und Lernenden in den Sprachkursen der Weiterbildung. Es geht in diesem Zusammenhang immer darum, ob eine auftretende Variante bzw. eine Abweichung im Sprachgebrauch zugelassen oder negiert wird; einerseits sollen Wanderscheinungen zugelassen werden, andererseits steht ein Schutz und eine Revitalisierung des Niederdeutschen zur Debatte.

3. Fragen der Begleitforschung zum Zweitspracherwerb (NieDaZ) und zum Fremdspracherwerb (NieDaF)

Bislang ist der Erwerb des Niederdeutschen als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache durch Kinder oder Erwachsene kaum erforscht.¹⁰ Fakt ist, dass die Gruppe der *Niederdeutsch als Zweitsprache*-Lerner größer ist als die Gruppe der *Niederdeutsch als Erstsprache*-Lerner. Es spricht viel dafür, dass es kaum noch Kinder gibt, die zuerst Niederdeutsch und dann Hochdeutsch lernen. Wenn Eltern ihre Kinder von Anfang an auch in der Regionalsprache erziehen wollen, dann präferieren sie eher eine zweisprachige Erziehung, in der das *One Person one Language*-Prinzip gilt. Hier handelt es sich also um eine echte Bilingualität der Kinder. Häufiger ist aber zu beobachten, dass die Kinder erst mit Eintritt in den Kindergarten oder die Schule in einen Kontakt mit der Regionalsprache kommen. Die Daten aus der Sprecherbefragung von Adler et al.

10 Zur Unterscheidung der Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache: In der Theorie werden Fremdsprachen institutionell gesteuert gelernt, Zweitsprachen werden ungesteuert erworben (vgl. dazu beispielsweise Klein 1992, 11–42). Diese beiden Lernkontexte sind aber nicht in jedem Fall trennscharf voneinander zu unterscheiden. Ein Mensch lernt in Deutschland in der Schule beispielsweise die Sprachen Englisch und Russisch; dann handelt es sich zunächst einmal um Fremdsprachen. Wenn dieser Mensch dann ein Auslandsjahr in England verbringt, wird die Fremdsprache dort zur Zweitsprache, die in einen ungesteuerten Erwerb übergeht. Auch durch das Eintauchen in ein Sprachbad in der Schule durch Immersionsunterricht (z.B. Geschichtsunterricht auf Russisch) oder in der Freizeit durch das vermehrte Lesen oder Filmgucken in der Fremdsprache setzt ein Spracherwerb ein, der sich einer angeleiteten Steuerung entzieht. Für diesen Aufsatz soll dennoch die theoretisch klare Unterscheidung beider Lernkontexte angenommen werden. Es wird sich zeigen, dass beide Lernkontexte – der ungesteuerte Erwerb durch Immersionsmethoden sowie das gesteuerte Lernen im fremdsprachlichen Unterricht – in Niedersachsen existieren.

(2016, 35) zeigen, dass 63,8 Prozent der Befragten die Schulen und 28,4 Prozent aller Befragten die Kindergärten in der Verantwortung sehen, Niederdeutsch an die nächste Sprechergeneration weiterzugeben.

Wie schon in der Einleitung und in Abschnitt 2 eingeführt, müssen zwei Lernergruppen unterschieden werden, je nachdem ob der Erwerb der L1 abgeschlossen ist oder nicht. Außerdem müssen die beiden verschiedenen Lernkontexte unterschieden werden, je nachdem ob es sich um ein ungesteuertes Erwerben (als Zeitsprache) oder ein gesteuertes Lernen (als Fremdsprache) handelt. Es ergeben sich in einer Kreuzklassifikation damit vier Lernergruppen. Diese werden in Abschnitt 3.1 und 3.2 näher betrachtet.

Tabelle 1: Kreuzklassifikation der Altersgruppen und Lernkontexte

| | Kinder mit unabgeschlossenem L1-Erwerb | Erwachsene mit (institutionell) abgeschlossenem L1-Erwerb |
|----------------------|--|---|
| ungesteuert (Erwerb) | Gruppe 1: in Kita und/oder Schule in Arbeitsgemeinschaften oder in immersiven bzw. bilingualen Unterrichten | Gruppe 3 ¹¹ : in Alltagssituationen, beispielsweise im Beruf |
| gesteuert (Lernen) | Gruppe 2: in der Schule mit einem Niederdeutschsprachkurs bzw. einem Niederdeutschunterricht im Sinne eines Sprachunterrichts | Gruppe 4: in einem Sprachkurs, beispielsweise in einer VHS oder in einer Weiterbildung |

Zunächst wird der erste Lernkontext *ungesteuert (Erwerb)* näher betrachtet: Der ungesteuerte Zweitspracherwerb in einer Kommunikationssituation, in der Niederdeutsch die Alltagssprache bildet, ist der Sonderfall. Es gibt aber neben den oben skizzierten familiären Erwerbskontexten einige (mehr oder weniger) ungesteuerte Lernkontexte in Schule und Kita. Dazu gehören beispielsweise schulische Arbeitsgemeinschaften, in denen immersiv oder auch bilingual Niederdeutsch angeboten wird. Ohne ein explizites Sprachcurriculum zu verwenden, werden verschiedene Themen auf Niederdeutsch verhandelt, und die Kinder erwerben rezeptive und auch einige produktive mündliche Sprachfähigkeiten. Neben diesen Arbeitsgemeinschaften gehört auch der bilinguale oder immersive Fachunterricht zu diesem Lernkontext. Auch hier steht das Thema des Unterrichts im

11 Zu dieser Lernergruppe haben wir keinen systematischen Zugang, daher wird die Gruppe in den folgenden Abschnitten 3.1. und 3.2 nicht weiter behandelt.

Fokus, die Sprache wird nebenbei mitgelernt. Fachunterricht unterscheidet sich von den Arbeitsgemeinschaften durch seine Konstanz, Häufigkeit und Verbindlichkeit. Im Fachunterricht müssen auch Prüfungsleistungen in der Zielsprache abgehalten werden. All diese Faktoren führen dazu, dass die Lernenden deutlich größere Sprachfähigkeiten erwerben als in den Arbeitsgemeinschaften (vgl. zum Erfolg der Immersionsmethode Wode 2009, der nach kanadischem Vorbild den Mehrsprachigkeitserwerb in Kindergarten und Grundschule umgesetzt hat; vgl. dazu auch Nath 2014, 47). Als dritter Kontext für einen relativ ungesteuerten Zweitspracherwerb dürfen die Kindertagesstätten gelten, in denen Niederdeutsch bilingual oder immersiv angeboten wird. Wie Sprachstandserhebungen in Kitas ablaufen können, um den Erfolg der Maßnahmen zu überprüfen, zeigt die wissenschaftliche Begleitforschung des WITAJ-Projekts zum Sorbischen. Hier konnte gezeigt werden, dass die Kinder eine funktionale Zweisprachigkeit entwickelt haben. In der Summe waren die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder während der Maßnahme deutlich größer als die produktiven (vgl. dazu Schulz 2015). In Anlehnung an die *Deutsch als Zweitsprache*-Forschung ergeben sich damit für den ungesteuerten Niederdeutscherwerb folgende Forschungsfragen (in Auswahl), die vor allem potentielle Erwerbsfolgen, Abweichungen von der Zielsprache als Zeichen des Lernfortschritts und die Einflussfaktoren auf den Spracherwerb in den Blick nehmen:

- Wie ist die Interlanguage der Lerner, also die Lernervarietät, strukturiert? Als Interlanguage bzw. Lernervarietät werden die „Zwischenstufen“ bezeichnet, die Lernende in ihrem Erwerb nehmen von gar keinen Fähigkeiten bis hin zum vollständigen Erwerb der Zielsprache. Dabei weisen die Lernervarietäten verschiedene Eigenschaften aus: u.a. a) Interferenzen aus der L1, b) Übergeneralisierungen in der Zielsprache, aber auch c) eigene Merkmale, die weder in der L1 noch in der Zielsprache vorkommen (vgl. dazu Klein 1992, 40, Jeuk 2013, 34).¹²
- Gibt es über alle Lerner*innen hinweg ähnliche Abfolgen beim Erwerb grammatischer Strukturen, beispielsweise beim Erwerb unregelmäßiger und regelmäßiger Verbflexion oder der Pluralbildung der Substantive?
- Zeigen alle Lernenden ähnliche Abweichungen bzw. Varianten von der Zielsprache in ihrem Lernprozess?
- Welchen Einfluss hat die phonetische Ähnlichkeit eines Wortes im Niederdeutschen und Hochdeutschen auf den Spracherwerb?
- Ist der Erwerb des Niederdeutschen abhängig von der L1 der Lerner*innen?

12 Das Bild der Stufe ist dabei als Metapher zu verstehen.

- Welchen Einfluss hat schon vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden auf den Spracherwerb des Niederdeutschen?

Nun werden Fragen zum zweiten Lernkontext *gesteuert (Lernen)* aufgezeigt (vgl. Tabelle 1): Es handelt sich um Lernsituationen, in denen Niederdeutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Hier liegt der Fokus auf dem Sprachunterricht selbst, der durch ein Curriculum begleitet wird, das eine kontinuierliche Progression der Sprachfähigkeiten unterstützen soll. Mit Blick auf die Fremdspracherwerbsforschung bzw. die Fremdsprachdidaktik ergeben sich damit aber völlig andere Fragen, hier nur einige als Auswahl:

- Wie lassen sich die etablierten fremdsprachdidaktischen Methoden in einen Niederdeutschunterricht überführen? Wie sieht beispielsweise ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht Niederdeutsch aus? Oder wie sieht ein lernerorientierter Niederdeutschunterricht aus?
- Wie kann der übliche schriftbasierte Fremdsprachenunterricht auf das Niederdeutsche als primär gesprochene Sprache übertragen werden (vgl. auch Langhanke i.d.B.)?
- Wie können die Standards des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* auf das Niederdeutsche übertragen werden (zum GER und Niederdeutsch vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.)? Welche inhaltliche Füllung bekommen die Stufen?
- In welcher Abfolge müssen sprachliche Strukturen eingeführt bzw. thematisiert werden, damit ein kontinuierlicher Ausbau der Sprachfertigkeiten stattfindet? In der Deutschdidaktik wird das Postulat vertreten, dass ein gesteuerter Lernprozess den natürlich ablaufenden Erwerb unterstützen soll (vgl. dazu beispielsweise die Ansätze zum Schriftspracherwerb von Bredel/Fuhrhop/Noack 2011). Für das Niederdeutsche ist dieser Erwerb aber unerforscht.
- Wie bilden sich die Kompetenzen in den einzelnen Sprachfertigkeiten Sprechen, Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung aus? Werden beispielsweise aus anderen (Fremd-)Sprachen erlernte Strategien, um Aufgaben in den einzelnen Kompetenzen zu lösen, auf Aufgaben im Niederdeutschunterricht übertragen? Findet hier also ein Strategietransfer statt?
- Wie kann der Erfolg der Unterrichtsmaßnahmen durch Interventionsstudien bzw. Sprachstandserhebungen kontrolliert werden? Interventionsstudien werden in der (Deutsch-)Didaktik gerne genutzt, um neue Unterrichtseinheiten daraufhin zu prüfen, wie erfolgreich der Lernprozess durch den Unterricht gesteuert werden kann. Sprachstandserhebungen dokumentieren

den Sprachstand der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt und lassen damit Rückschlüsse auf den Erfolg des Erwerbs/des Lernens zu.

- Womit sollen Sprachstandserhebungen verglichen werden? Standardisierte Tests zur Einordnung der Ergebnisse einer Lernergruppe existieren für das Niederdeutsche nicht. Ebenso existieren keine verlässlichen Studien zu einem natürlichen, ungesteuerten Erst- oder Zweitspracherwerb, an denen man sich orientieren könnte.
- Niederdeutsch wird oft als Brückensprache (vgl. auch Bliemel/Hoffmann i.d.B.) für andere germanische Fremdsprachen genannt. Lässt sich nachweisen, dass Niederdeutsch tatsächlich als lernerleichternde Brückensprache zwischen Deutsch und Englisch oder Niederländisch fungiert? Dies wird immer wieder postuliert, es ist aber nicht nachgewiesen. Wenn es lernerleichternd ist, auf welcher Ebene ist es lernerleichternd? Handelt es sich um Lernstrategien, die das Sprachenlernen als solches erleichtern? Oder ist es ein Vorteil in der Lexik von eng verwandten Sprachen?

Alle hier gestellten Fragen zum Zweitspracherwerb und zum Fremdspracherwerb sind für beide Lernergruppen im Grunde noch unbearbeitet, eine Spracherwerbsforschung zum Niederdeutschen – sei es nun NieDaZ oder NieDaF – existiert als Forschungsrichtung bislang nicht (vgl. zu ersten Beobachtungen aus verschiedenen Erwerbskontexten und Bundesländern die Abschnitte 3.1 und 3.2). Die unterschiedlichen Lernkontexte erfordern unterschiedliche Herangehensweisen bzw. methodische Zugänge, um den Sprachstand der Lerner*innen zu erheben und so die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahme zu überprüfen. Im Folgenden werden vorhandene Studien herangezogen bzw. Ideen und Beobachtungen gesammelt, um den Sprachstand der Lernenden sowie den Spracherwerb und seine Einflussfaktoren zu untersuchen.

3.1 Die kindlichen Lernenden: lernkontextgebundene Sprachstandserhebungen in Kita und Schule

Zur Erinnerung: In Tabelle 1 wurden mithilfe einer Kreuzklassifikation vier Lernergruppen identifiziert. In diesem Abschnitt werden zunächst die kindlichen Lernenden betrachtet, also die Gruppen 1 und 2:

- Gruppe 1 beinhaltet kindliche Lerner*innen, deren L1-Erwerb noch nicht abgeschlossen ist und die in eher ungesteuerten Kontexten Niederdeutsch erwerben. Es handelt sich um Erwerbssituationen in Kita und/oder Schule in Arbeitsgemeinschaften oder immersivem bzw. bilingualen Unterricht.

- Gruppe 2 beinhaltet kindliche Lerner*innen, deren L1-Erwerb noch nicht abgeschlossen ist und die in eher gesteuerten Kontexten Niederdeutsch erlernen. Es handelt sich also um Lernende in der Schule mit einem Niederdeutschsprachkurs bzw. einem Niederdeutscherunterricht im Sinne eines Sprachunterrichts.

Lernergruppe 1

Kinder in Kindertagesstätten

Nath (2014) berichtet, dass seit 1999 in Ostfriesland in Kindertagesstätten Plattdeutsch immersiv angeboten wird. Im Jahre 2014 handelte es sich um immerhin 72 Einrichtungen. Obwohl es also Kitas gibt, in denen Niederdeutsch angeboten wird, liegt noch keine publizierte Studie vor, die den Sprachstand der Kinder untersucht.

Allerdings untersucht Schulz 2015 den ungesteuerten Spracherwerb der Minderheitensprache Sorbisch bei Kindergartenkindern. Diese Studie ist aus dreierlei Gründen interessant: Erstens wird Sorbisch wie auch Niederdeutsch in der Bundesrepublik als Minderheiten- bzw. Regionalsprache gesprochen; beide Sprachen sind durch die europäische Sprachencharta geschützt und damit Ziel von Sprachfördermaßnahmen. Der Blick auf die Ergebnisse zum Sorbischen kann also Aufschluss darüber geben, wie eine Begleitforschung zum Spracherwerb des Niederdeutschen in Kitas aussehen könnte. Zweitens kann geprüft werden, ob die verwendeten Methoden zur Sprachstandserhebung zu auswertbaren und belastbaren Ergebnissen führen, was zu bejahen ist. Drittens kann geprüft werden, welchen Sprachstand die Kinder mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen erreichen können. Insgesamt wurden 51 Kinder in 5 Kindertagesstätten in der Ober- und Niederlausitz untersucht. Die Kitas sind zweisprachig (Schulz 2015, 74 ff.). Die Kinder waren zwischen 3,0 und 6,0 Jahre alt. Sie wurden je nach dominanter Familiensprache in drei Gruppen eingeteilt: fünf Kinder kamen aus Familien, die überwiegend sorbisch sprechen, drei Kinder kamen aus Familien, die sowohl sorbisch als auch deutsch sprechen, und die Mehrheit von 43 Kindern kam aus Familien, die überwiegend deutsch sprechen. Die Sprachstandserhebungen bestanden aus einem Methodenkomplex, um möglichst viele verschiedene Fertigkeiten testen zu können (vgl. dazu ebd., 82 ff.). Neben offenen, teilnehmenden Beobachtungen wurden fünf verschiedene Sprachtests durchgeführt: ein Test zum Verstehen mündlicher Äußerungen (Satz-Bild-Zuordnung), ein Test zum Verstehen mündlicher Instruktionen (Ausagieren), eine Sprechprobe, in der eine Bildergeschichte

nacherzählt werden sollte, eine Sprechprobe, in der ein Bild beschrieben werden sollte, sowie ein Test zur morphologischen Regelbildung (Pluralbildung bei Substantiven). Alle Tests wurden regelmäßig, etwa alle sechs Monate, wiederholt und sowohl auf Deutsch als auch auf Sorbisch durchgeführt. Die Ergebnisse unterscheiden sich zwischen den einzelnen Kitas und interindividuell zwischen den Probandinnen und Probanden. Im Grunde lässt sich aber nachweisen, dass die Kinder unabhängig von ihrer Familiensprache *mindestens* solide rezeptive Fähigkeiten und eine an Personen gebundene funktionale Zweisprachigkeit erwerben (vgl. dazu jeweils die Zusammenfassungen aus den einzelnen Kitas, Schulz 2015, 117 f., 133 f., 162, 187 f., 204).¹³ Das ist das Minimalergebnis. Es gibt auch Probandengruppen (mit Deutsch als Familiensprache), die einen Sprachstand im Sorbischen erreichen, der sich dem Sprachstand von Kindern annähert, die Sorbisch oder beide Sprachen als Familiensprachen aufweisen (vgl. ebd., 118).

Kinder in immersiven Schul-AGs

Im Wintersemester 2015/2016 wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Carl von Ossietzky Universität ein Test zum (themengebundenen) Wortschatzerwerb bei Kindern entwickelt und durchgeführt; die Leitung dieses Seminars hatte die Autorin dieses Aufsatzes inne. Die Studierenden haben einen kurzen Bildertest¹⁴ entworfen mit zufällig ausgewählten Begriffen zum Thema *Weihnachten* bzw. *Tiere*. Es handelte sich um einen Wortschatztest in Anlehnung an den PPVT, den Peabody Picture Vocabulary Test (Bulheller/Häcker 2003). In diesem Test wird vom Untersuchenden ein Begriff genannt, der einem Bild zugeordnet werden muss: Die Probanden bekommen dafür auf

13 Von diesem Ergebnis explizit ausgenommen ist ein Kindergarten (Rohne), in dem scheinbar das zweisprachige Konzept nicht ausreichend durchgeführt wurde. Hier bleiben die Kinder im Sorbischen weit hinter den Erwartungen zurück und entwickeln keine nennenswerte Zweisprachigkeit (Schulz 2015, 133 f.).

14 Aus vielerlei Gründen ist dieser Test angreifbar: Die Bilder sind von unterschiedlicher Qualität (fotografiert oder gezeichnet), die Kontrollbedingungen wurden nur näherungsweise ausprobiert und von den Studierenden unterschiedlich umgesetzt. Die Studierenden mussten die Tests mit den Kindern parallel ausführen und die niederdeutschen Wörter mündlich nennen, ohne selbst auch Sprecher*innen des Niederdeutschen zu sein. Dennoch konnten die Kinder die Begriffe zuordnen – sowohl Begriffe, die phonetisch sehr ähnlich zum hochdeutschen Pendant waren, als auch Begriffe, die sich phonetisch deutlich vom hochdeutschen Pendant unterschieden.

einer Tafel vier Bilder (A, B, C, D) zur Auswahl. Nennen müssen sie nur A, B, C, D. Es geht also um die passive Zuordnung von Lexemen zu Bildern.

In dem hier durchgeführten Versuch wurden Schüler*innen von drei Arbeitsgemeinschaften in verschiedenen Grundschulen getestet. Die Schüler*innen konnten aus dem Angebot der Arbeitsgemeinschaften an ihren Schulen freiwillig wählen, welche AG sie besuchen. Diese AGs können nur zum Halbjahresende gewechselt werden und müssen dann auch gewechselt werden. In den AGs findet man einen relativ ungesteuerten Lernkontext vor. Die Schüler*innen haben sich in ihren Arbeitsgemeinschaften spielerisch mit dem Thema *Weihnachten* bzw. *Tiere* auseinandergesetzt; keine AG hatte einen angeleiteten Sprachunterricht. Pro Thema konnten 20–23 Proband*innen getestet werden. Die Tests umfassten 17 bzw. 19 Wörter pro Thema.¹⁵ Bei diesen Wörtern handelte es sich ausschließlich um Substantive, von denen die Studierenden annahmen, dass sie zentral für die Themen sind. Die Wörterlisten wurden vorab nicht (!) mit den AG-Leiter*innen besprochen. Die Teilnahme am Test war freiwillig. Die Testung fand aus organisatorischen Gründen im Januar nach den Weihnachtsferien statt, d.h., dass das Schulhalbjahr fast beendet war und die Beschäftigung mit den Themen mindestens drei Wochen zurücklag. Der Test wurde erst auf Niederdeutsch durchgeführt und danach auf Hochdeutsch. Dazwischen lag eine Spieleinheit zur Auflockerung und Ablenkung.

Die exemplarische Untersuchung ergab, dass nahezu alle teilnehmenden Kinder die abgefragten Wörter den Bildern richtig zuordnen konnten. Die Kinder ordneten die Begriffe auch auf Hochdeutsch verlässlich zu; so sollte ausgeschlossen werden, dass ein*e Schüler*in einen Begriff noch nicht in seinem Wortschatz hat. Die Probandengruppe (20–23 Kinder pro Thema) war in vielerlei Hinsicht zu klein, um vorhandene Variation¹⁶ in den Daten zu erklären: Die unabhängigen Variablen, also die Einflussfaktoren auf das Ergebnis, könnten sein: 1. die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und/oder 2. die phonetische Ähnlichkeit der Wörter zwischen Niederdeutsch und Hochdeutsch. Auch war die Anzahl der abgefragten Begriffe zu klein; zur Erinnerung: es handelte sich um 17 bzw. 19 Wörter. Ebenso spielte die Zeit, die die Kinder brauchten, um das richtige Bild auszuwählen, keine Rolle und wurde

15 Die geringe Anzahl erklärt sich daher, dass die Bilderkarten von den Studierenden selbst entworfen werden mussten.

16 Tatsächlich gab es einige wenige fehlerhafte Zuordnungen im Test, aber aufgrund des Testdesigns (vgl. dazu Anm. 13) und der geringen Probandengröße konnte keine verlässliche Ursache für diese fehlerhafte Zuordnung festgestellt werden.

nicht erhoben. Selbstkorrekturen wurden festgehalten, jedoch erbrachte ihre Auswertung keine sinnvollen Interpretationen. Dennoch ließ sich mit diesem Versuch zeigen, dass die themengeleitete Beschäftigung mit den beiden Themen *Weihnachten* und *Tiere* allein ausreicht, damit die Kinder typische Begriffe aus diesen Themenfeldern auf Niederdeutsch Bildern zuordnen können. Die Grundschüler*innen tauchen in den Arbeitsgemeinschaften in ein Sprachbad ein und profitieren offensichtlich sehr schnell davon.

Projekt Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für Frühe Mehrsprachigkeit

Dieses Projekt läuft seit Februar 2012 und umfasst sechs Grundschulen und sieben Kooperationsschulen. Dazu gehören die Grundschule Constantia in Emden sowie die Grundschulen in Simonswolde, Upgant-Schott und Wymeer. Im Saterland beteiligen sich die Grundschulen in Scharrel und Strücklingen. Die sogenannten Kooperationsschulen beteiligen sich ohne jegliche Unterstützung an dem Projekt. Zu ihnen gehören die Grundschulen in Moordorf, Lengenerland, Wallingshausen, Wiesmoor, Wittmund-Willen, Eilvese und Himbergen (Nath 2014, 46 f.).¹⁷ In den Schulen wird Niederdeutsch bzw. Saterfriesisch mit der Immersionsmethode unterrichtet. Ziel ist nicht nur die Erprobung des Unterrichts selbst, sondern auch die Entwicklung und Erstellung von Schulungsmaterialien für die Lehrpersonen, Empfehlungen und Hilfestellungen für einen kompetenzorientierten mehrsprachigen Unterricht sowie Unterrichtsmaterialien. Es erfolgen regelmäßige Unterrichtsbesuche für Supervisionen und 2015 wurden an zwei der am Projekt beteiligten Schulen Videoaufnahmen zur Fixierung des Sprachstandes der Kinder im 3. Schuljahr gemacht (vgl. dazu die Jahresberichte der Ostfriesischen Landschaft von 2013 bis 2016). Eine umfassende Begleitforschung fehlt derzeit, aber es lassen sich einige Beobachtungen machen, die sich durchaus mit denen aus Hamburg decken (s. Goltz 2014b, 31). Es lässt sich beispielsweise kein negativer Effekt auf die Erstsprache erkennen. Vielmehr zeigt sich, dass die Kinder seit dem Erwerb des Niederdeutschen bewusster mit ihrer Erstsprache umgehen. Die Kinder mit L2 Hochdeutsch zeigen außerdem einen freieren Umgang mit dem Niederdeutschen, das für sie die dritte oder vierte Sprache ist, als die Kinder mit L1 Hochdeutsch. Eine Grundschule berichtet darüber hinaus, dass Kinder mit Russisch als L1 untereinander angstfrei Russisch sprechen, da sie im Niederdeutschunterricht die Erfahrung machen, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen eine Wertschätzung

17 Die beiden letztgenannten Schulen liegen außerhalb Ostfrieslands.

erfährt. Dort, wo die Kinder auch schon in den Kitas Plattdeutsch erwerben, kommunizieren sie in den teilnehmenden Schulen ungezwungener auf Plattdeutsch. Zwei Grundschulen unterrichten auch Mathematik auf Niederdeutsch; die jeweiligen weiterführenden Schulen melden zurück, dass diese Schüler*innen genauso leistungsstark im Mathematikunterricht sind wie die einsprachig unterrichteten (vgl. dazu Nath 2014, 47). Ergänzend dazu berichten die Leiterinnen des Plattdeutschbüros der Ostfriesischen Landschaft, dass die Schüler*innen am Ende der 4. Klasse keine fachlichen Defizite gegenüber Schüler*innen ohne immersiven Niederdeutschunterricht haben. Verglichen wurden hierfür die vergebenen Schulnoten.¹⁸ Das Fach Mathematik eignet sich besonders für den immersiven Niederdeutschunterricht, weil das Vokabular beschränkt ist. Die positive Erfahrung der Kommunikation auf Niederdeutsch im Mathematikunterricht scheint sich positiv auf die Kommunikationssituationen der übrigen Unterrichtsfächer auf Niederdeutsch auszuwirken. Die Schüler*innen machen gute Erfahrungen mit der gelingenden Kommunikation im Fach Mathematik und übertragen diese Einstellung auf andere Situationen. Es lässt sich insgesamt ein motivationssteigernder Faktor beobachten, auf Niederdeutsch zu kommunizieren.¹⁹ Umfassend beforscht wurde die Immersionsmethode vor allem in Kanada (Französisch - Englisch) und nach kanadischem Modell für einen englischen Immersionsunterricht in Deutschland von Wode (2009). In Altenholz/Kiel wird seit 1996 in einer Kindertagesstätte und in einer Grundschule die Immersionsmethode für den Englischwerb angewendet und beforscht (ebd., S. 12). Die Immersionsmethode und ihre Anwendung sind also gut dokumentiert. Für eine Übertragung auf das Niederdeutsche muss man allerdings beachten, dass der Status und das Prestige der beiden Sprachen Englisch und Niederdeutsch sehr unterschiedlich sind. Dennoch wird Niederdeutsch immersiv in Kitas und Schulen angeboten, aber eben bislang nicht mit einer zugehörigen Forschung, die den Sprachstand und den Spracherwerb in den Fokus nimmt, begleitet.

18 Auf eine Diskussion über die Objektivität bzw. Subjektivität der Notenvergabe muss hier verzichtet werden. Zunächst lässt sich die positive Beobachtung festhalten, dass die Schüler*innen keine Nachteile erleiden beim Übertritt auf eine weiterführende Schule nach der 4. Klasse.

19 Mündliche Kommunikation mit Grietje Kammler im Dezember 2017.

Lernergruppe 2

Zur Erinnerung: In Tabelle 1 wurden mithilfe einer Kreuzklassifikation vier verschiedene Lernergruppen identifiziert. Die Lernergruppe 2 umfasst kindliche Lernende in einem gesteuerten Lernkontext, also mit einem Niederdeutschsprachkurs im Unterricht oder in einer Arbeitsgemeinschaft. Bislang liegen noch keine systematischen Erhebungen zu dieser Lernergruppe vor (vgl. als ersten Ansatz Arendt i.d.B.). Es gibt aber Lehrmaterialien für solche Sprachkurse in Grundschulen, z.B. *Paul un Emma snackt plattdüütsch* (2017), *Platt löppt* (2017), *Fietje* (2012) (vgl. Langhanke et al. i.d.B.; Spiekermann/Jürgens i.d.B.).

Erste Erfahrungen lassen sich aus Hamburg berichten. Dort wird seit dem Schuljahr 2011/12 an zehn Grundschulen Plattdeutsch als Wahlpflichtfach unterrichtet (vgl. dazu Sachstandsbericht Hamburg 2013, 18). Der Unterricht bezieht konzeptionell alle Schüler*innen ein und beschränkt sich damit nicht auf diejenigen Schüler*innen, die einen familiären Niederdeutschbezug aufweisen. Es lassen sich auch nur vereinzelt sprachliche Vorteile für Schüler*innen mit niederdeutschem familiären Hintergrund beobachten. Es lässt sich aber durchaus feststellen, dass Schüler*innen, die neben Deutsch auch andere Sprachen beherrschen, im Niederdeutschunterricht erfolgreicher agieren (vgl. dazu Goltz 2014b, 31).

Neu ist eine Dokumentation zu den Modellschulen in Schleswig-Holstein (Radloff/Bruhn 2017). In 29 Grundschulen lernen Schüler*innen von der 1. bis zur 4. Klasse Niederdeutsch. Die Schulen mussten sich mit einem selbst geschriebenen Konzept bewerben. Die Bandbreite des Angebots variiert von Arbeitsgemeinschaften hin zu einem integrierten Unterricht im Fachunterricht (beispielsweise Musik, Deutsch oder Hauswirtschaftskunde) (ebd., 36). Innerhalb des Modellprojekts gibt es eine sog. Starterbox mit verschiedenen Materialien. Die Lehrpersonen wurden gebeten einen Fragebogen auszufüllen, mit elf ausgewählten Lehrpersonen wurden zusätzlich Interviews geführt, und an vier Schulen wurde eine Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Die Evaluation untersucht sehr viele Bereiche, hier sind nur diejenigen interessant, aus denen sich Aussagen über den erzielten Sprachstand der Schüler*innen ableiten lassen. Eigentliche Sprachstandserhebungen finden innerhalb des Modellprojekts jedoch nicht statt. Den Lehrpersonen ist es freigestellt, Lernstandserhebungen durchzuführen. Die Hälfte der Lehrer*innen lehnt diese und die eventuell damit verbundene Benotung explizit ab. Gerade die Freiheit, ohne Leistungsdruck lernen zu dürfen, sei für die Schüler*innen motivationsfördernd (vgl. dazu Radloff/Bruhn 2017, 73). Die andere Hälfte der Lehrer*innen führt mündliche Tests zur Lernerfolgskontrolle durch (ebd., 47 f.). Dennoch werden die

Lehrpersonen gebeten, Einschätzungen über den Lernzuwachs zu geben: Der Unterricht konzentriert sich auf die mündlichen Fertigkeiten Sprechen und Hörverstehen (ebd., 39 f.). Diese beiden Bereiche werden durch den Unterricht gezielt gefördert, sodass die Schüler*innen hier auch die größten Lernzuwächse zeigen (vgl. dazu ebd., 49 f.). Im Ergebnis lässt sich beobachten, dass die Schüler*innen ab der 3. Klasse neben Hochdeutsch auch das Niederdeutsche als Unterrichtssprache nutzen.²⁰

3.2 Die erwachsenen Lernenden: Beobachtungen aus der Weiterbildung und aus den Sprachkursen der Universität Oldenburg

Auch hier zur Erinnerung: Tabelle 1 identifiziert in einer Kreuzklassifikation vier Lernergruppen, zwei Altersstufen (Kinder vs. Erwachsene) kombiniert mit zwei Lernkontexten (ungesteuert vs. gesteuert). Hier stehen nun die erwachsenen Lernenden im Fokus. Auch für sie werden die beiden Lernkontexte *ungesteuert* und *gesteuert* unterschieden. Die Lernergruppe 3 umfasst damit Lernende, deren (institutionell gesteuerter) L1-Erwerb als abgeschlossen gelten darf und die in Alltagssituationen, beispielsweise in ihrem Beruf, Niederdeutsch erwerben. Der Niederdeutscherwerb findet ungesteuert statt. Da es nicht möglich ist, systematisch auf die Lernenden dieser Gruppe zuzugreifen, wird sie im Folgenden nicht weiter behandelt. Die Lernergruppe 4 hingegen umfasst Lernende, deren (institutionell gesteuerter) L1-Erwerb als abgeschlossen gelten darf und die in Sprachkursen Niederdeutsch erlernen (vgl. Reuter i.d.B.). Ihr Niederdeutschlernen findet gesteuert statt.

Lernergruppe 4

Das Erlernen einer Fremdsprache durch erwachsene Lerner*innen unterscheidet sich von dem kindlicher Lerner*innen. Dies liegt an unterschiedlichen Faktoren. Neben dem Alter und der damit verbundenen kognitiven Reife des Gehirns

20 In der Evaluation ist dieser Punkt deutlich optimistischer formuliert: „In Klassenstufe 3 wird eher oder überwiegend Niederdeutsch gesprochen (siehe Abbildung 25).“ (Radloff/Bruhn 2017, 37 f.). Betrachtet man die Abbildung mit den absoluten Zahlen, wird deutlich, dass dies nur in 16 von 29 Schulen der Fall ist. In den übrigen 13 Schulen wird eher oder überwiegend Hochdeutsch gesprochen. Es handelt sich also eher um ein Verhältnis von ca. 55 zu 45 Prozent. Für die vierten Klassen liegen keine Zahlen vor (ebd., 38), sodass die weitere Entwicklung nicht eingeschätzt werden kann.

können bei Erwachsenen auch die Vorerfahrungen im Lernen selbst eine Rolle spielen. Beim Vokabellernen beispielsweise profitieren erwachsene Lerner*innen davon, dass sie in ihrem L1-Erwerb durchaus schon semantische Konzepte und die damit verbundenen Wortformen erworben haben (Apeltauer 2008). Im L2-Erwerb müssen nun die Konzepte angepasst werden, aber sie müssen nicht notwendigerweise neu erworben werden (vgl. dazu u.a. Klein 1992, 17 ff., der das Konzept von räumlicher Deixis im Spracherwerb und Zweitspracherwerb am Deutschen *hier - da - dort vs. here - there* im Englischen erläutert). Die Vorerfahrung des Lernens kann sowohl allgemeine Lernprozesse meinen als auch im Speziellen die Vorerfahrung aus dem Lernen anderer Fremdsprachen. Allgemeine Vorerfahrungen beziehen sich eher auf Strategien und Methoden, mit denen sich der Lernende einer Aufgabe widmet, hier beispielsweise aus dem muttersprachlichen Unterricht die Strategien für das sinnentnehmende Lesen oder die Kompetenz zwischen unterschiedlichen Textsorten zu unterscheiden (vgl. dazu beispielsweise die Ausführungen zur Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht in Lutjeharms 2016, 97 ff. und zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht bei Krings 2016, 107 ff.).²¹ Vorerfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht können sich sowohl auf Strategien beziehen, zum Beispiel in Bezug auf das effektive Lernen von Vokabeln durch Karteikarten (vgl. zur digitalen Variante Stern/Arendt i.d.B.), auf denen die Zielvokabel in einen syntaktischen Kontext eingebettet ist. Hier handelt es sich eher um ein Problemlösewissen. Sie können sich aber auch auf konkrete sprachliche Vorerfahrungen beziehen. In diesem Fall handelt es sich eher um ein deklaratives Wissen. Sprachen weisen neben einer Lexik immer grammatische Strukturen auf. Hat ein*e Lernende*r in einer Fremdsprache strukturelles Wissen erworben, so ist er/sie möglicherweise dafür sensibilisiert, in der neuen Zielsprache dieses strukturelle Wissen auch anzuwenden. Dazu zählen beispielsweise Kasusuffixe, verbale Kategorien (z.B. Aspekt), die es in der L1 vielleicht gar nicht gibt, die Verwendung spezieller Verbklassen wie Hilfsverben, die Satzgliedstellung etc. Eine solche Behauptung muss aber im Einzelnen geprüft werden. Daneben ist die Motivation ein entscheidender Lernfaktor (vgl. dazu einführend Jeuk 2013, 38 ff., oder Schiffler 2012, 25 ff.). Eine Fremdspracherwerbsforschung muss sich daher auf den Erwerb der sprachlichen Strukturen einerseits und auf die Anwendung von Strategiewissen andererseits fokussieren.

21 Daneben unterscheiden sich erwachsene Lernende von kindlichen Lernenden dadurch, dass Erwachsene sich länger und anders konzentrieren können. Als Faustregel gilt: Lebensjahr multipliziert mit zwei. Erst bei älteren und alten Lernenden nimmt die Konzentrationsfähigkeit wieder ab (vgl. dazu Stangl 2018).

Eine Beobachtung aus den Sprachkursen mit erwachsenen Lernenden zielt auf die Anwendung von Lernstrategien und auf den Umgang mit sprachlichen Strukturen ab.²² Die Lernenden werden in der oben genannten Weiterbildung (s. Abschnitt 2) zwar in nach Regionen differenzierten Gruppen von entsprechenden Lehrpersonen unterrichtet, sie treffen aber außerhalb ihres Sprachunterrichts in den Weiterbildungen auf Lernende und Lehrpersonen aus anderen Dialektgebieten. Die überwiegend genutzte Sprache auch in den Pausen und am Abend ist Niederdeutsch, worin sich die große intrinsische Motivation der Lernenden zeigt.²³ Die Lernenden sind also unmittelbar mit Beginn des Lernprozesses verschiedenen sprachlichen Varianten der Zielsprache ausgesetzt. Auch nach Abschluss der Weiterbildung muss davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in Kommunikationskontexte mit Gesprächspartner*innen aus den verschiedenen Regionen Niedersachsens treten. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich in das Beraternetzwerk zu integrieren und in einen Austausch zu treten. Die Kommunikation findet auf Niederdeutsch statt und so werden sie zwangsläufig immer wieder mit den verschiedenen regionalen Varietäten des Niederdeutschen in Niedersachsen konfrontiert. Der Umgang mit den regionalen Varianten bleibt eine lebenslange Aufgabe.

Mit Schmidt/Herrgen (2011) führen Kompetenzdifferenzen zwischen Sprecher*innen zu Anpassungserscheinungen bzw. Synchronisierungsakten in konkreten Kommunikationssituationen (ebd., 19–61). Synchronisierungsakte finden sich auf Mikro-, Meso- und Makroebene.²⁴ Die Mikroebene beschreibt

22 Hier werden explizit die Verhältnisse in der in Abschnitt 2 beschriebenen Weiterbildung aufgezeigt. Trotzdem ließen sich in den Sprachkursen an der Carl von Ossietzky Universität ähnliche Beobachtungen machen. In den Sprachkursen sitzen Teilnehmende aus verschiedenen Regionen Niedersachsens. Sie alle eint das Interesse an der Sprache; die meisten haben passive Vorkenntnisse. Die dort vertretenen regionalen Varietäten des Niederdeutschen sind hauptsächlich einige Dialekte des Nordniedersächsischen sowie das Ostfriesische. Unterrichtet werden alle Teilnehmende gemeinsam von einem Sprachlehrer; dieser ist ostfriesischer Muttersprachler. Genutzt werden Materialien, Wörterbücher und Grammatiken, die die Dialekte der Herkunftsregionen der Teilnehmenden abbilden. Auch hier entstehen also Kommunikationssituationen, in denen zwei Sprecher*innen in einem Gespräch verschiedene regionale Varianten des Niederdeutschen wählen.

23 Die Autorin dieses Aufsatzes hat die beschriebene Weiterbildung in Abschnitt 2 als Koordinatorin und Organisatorin auch vor Ort betreut, daher ist die Beschreibung der Lernenden eine eigene Beobachtung.

24 Nur die Mikroebene ist hier von Relevanz. Der Vollständigkeit halber sollen hier aber dennoch die Mesoebene und die Makroebene kurz genannt werden: Die Mesoebene beschreibt eine Folge von gleichgerichteten Interaktionen von Individuen im

dabei die punktuelle Einzelinteraktion zwischen zwei Sprecher*innen (ebd., 29 f.). Nun konnte man in der Weiterbildung die Beobachtung machen, dass Lernende in einer Kommunikationssituation mit einer*m kompetenteren Sprecher*in - beispielsweise einer Lehrperson oder einer*m Muttersprachler*in - Phrasen, Wörter oder Wortformen des Gegenübers aufgreifen, um angemessen schnell am Gespräch teilhaben zu können. Es lässt sich also eine Synchronisierung auf Mikroebene vermuten. Hier lassen sich verschiedene Fragen stellen:

1. Handelt es sich hierbei um eine individuelle Strategie oder lässt sich dieses Verhalten bei vielen Lernenden beobachten? Globaler gesprochen: Wie gehen Lernende unter Zeitdruck mit den verschiedenen Varianten des Niederdeutschen um? Passen sie sich an und übernehmen die Variante in ihren sprachlichen Ausdruck für den momentanen Kommunikationsakt oder bleiben sie bei ihrer erlernten Variante? Wie bewusst sind sich die Lernenden der möglichen Anpassungserscheinungen und wirken diesen entgegen, da sie ihr „richtiges“ Niederdeutsch erwerben wollen?
2. Wenn sich Anpassungserscheinungen beobachten lassen, welche sprachlichen Einheiten sind davon betroffen? Handelt es sich bei diesem Vorgehen um eine Lernstrategie? Welche Bedingungen führen zu ihrer Anwendung? Müssen die Varianten eher enger zusammengehören, wie beispielsweise die Variation des Einheitsplurals der Verben zwischen dem Ostfriesischen (*ropen* ‚rufen‘) und dem Nordniedersächsischen (*roopt* ‚rufen‘)? Oder sind davon auch Varietäten betroffen, die sich sehr deutlich voneinander unterscheiden, wie beispielsweise das Nordniedersächsische und das Ostfälische?
3. Stabilisieren sich diese Anpassungen in einer Interlanguage der Lernenden (vgl. zum Konzept der Interlanguage einfürend Klein 1992, 39 f. oder Jeuk 2013, 34 f.)? Welche Varietät vermitteln die erwachsenen Lernenden den eigenen Schüler*innen? Sind dort Relikte der eigenen Interlanguage enthalten? Wie entwickelt sich aus einer Interlanguage die volle Zielsprachlichkeit in der entsprechenden regionalen Varietät? Wird diese von den Lernenden erreicht?
4. Und im Sinne einer Standardisierung in verschiedene großräumige Ausgleichsvarianten (vgl. dazu Langhanke 2013): Welche Auswirkungen hat das Sprachverhalten der Lernenden auf das Niederdeutsche?

persönlichen Kontakt (ebd., 30 ff.). Die Makroebene schließlich beschreibt die Ausrichtung einer ganzen Sprechergemeinschaft an einer gemeinsamen Norm; hierbei entfällt der persönliche Kontakt (ebd., 32 ff.).

4. Die Standardisierungsdebatte im Kontext gesteuerter Lernkontexte

Das Kapitel nimmt die diachrone und eine synchrone Perspektive auf die Standardisierungsdebatte ein (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.), und zwar in Bezug auf einen Niederdeutschunterricht. Zunächst wird kurz die historische Entwicklung skizziert, danach wird mithilfe verschiedener Argumente das Für und Wider einer Standardisierung diskutiert. In diesem Zusammenhang neu ist der Vergleich mit der DaZ-Forschung, in der die Varietät Bildungssprache als ein speziell in Bildungskontexten genutztes und zu erwerbendes Register des Hochdeutschen etabliert ist.

4.1 Historische Beobachtungen zur Standardisierung des Niederdeutschen

In Langhanke 2013 und 2017 finden sich einige interessante und instruktive Überlegungen zum Thema Standardisierung in der Geschichte des Niederdeutschen. Zunächst lässt sich festhalten, dass im Niederdeutschen eine dem Hochdeutschen vergleichbare Entwicklung zur Standardisierung nicht stattgefunden hat. Während sich ab dem 16. Jahrhundert für die oberdeutschen Dialekte eine gemeinsame überregionale, geschriebene Standardsprache herausgebildet hat (vgl. dazu einfürend Polenz 2000, 159 ff.), ist dies für die niederdeutschen Dialekte nicht geschehen. Ein Grund dafür ist der weitgehende (nicht vollständige) Verlust der niederdeutschen Schriftlichkeit im 17./18. Jahrhundert (Sanders 1982, 29). Erst im 19. Jahrhundert setzte eine erneuerte niederdeutsche Schriftsprache ein (Langhanke 2017, 229). Langhanke 2017 untersucht ausführlich Aussagen von Akteuren des 19. Jahrhunderts – hier vor allem von Fritz Reuter und Klaus Groth – sowie die Aussagen von Sprachhistoriker*innen über den Standardisierungsgrad der (mittel-)niederdeutschen Schriftsprache (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 1). Er kommt in Anlehnung an Peters (1995/2012, zitiert nach Langhanke 2017, 235 f.) zu dem Schluss, dass die Einheitlichkeit der mittelniederdeutschen Schriftlichkeit in der älteren Forschung überschätzt wird. Mit Sanders 1982 lässt sich darüber hinaus festhalten, dass die sogenannte Hansesprache nur in spezifischen Kommunikationskontexten verwendet wurde. Die Hansesprache war mit großer Sicherheit keine überregionale gesprochene Sprache. Sie war eine schriftliche Sprache für eng begrenzte Kontexte. Zum einen wurde sie für den Handel und Geschäftsverkehr der in der Hanse zusammengeschlossenen Kaufleute verwendet; darüber hinaus diente die Hansesprache als Sprache für die hansischen Rechtskodifikationen. Träger

dieser Schriftlichkeit waren also einerseits die Kaufleute selbst und andererseits die städtischen Kanzleien mit ihren Schreibern. Mittelniederdeutsche literarische Texte, z.B. *Reynke de Vos* oder *Dat narren schyp*, liegen als Bearbeitungen oder Übersetzungen vor. Literarische Texte hatten eine geringe Leserschaft, da über die gelehrte kaufmännische und adlige Oberschicht hinaus der Zugang zur mittelniederdeutschen Literatur in Form von Büchern eher begrenzt war (vgl. dazu Sanders 1982), 146–150). Es ist wenig überraschend, dass auch die von Groth und Reuter im Zuge der Reliteralisierung im 19. Jahrhundert genutzten Schriftsprachen regional geprägte Literaturmundarten sind (Langhanke 2017, 250). Langhanke geht noch einen Schritt weiter: Für die Entwicklung der neuniederdeutschen Literatursprache seit dem 19. Jahrhundert hätte sich eine einheitliche Literatursprache vielleicht sogar negativ auf die Kreativität der Autoren ausgewirkt (ebd.). Zusammenfassend lässt sich also folgender Befund feststellen: Das Niederdeutsche kennt historisch keine standardisierte Schriftlichkeit, weder im mittelniederdeutschen Sprachstand der Hansesprache noch im Sprachstand des 19. Jahrhunderts. Worauf sollte also eine Standardisierung im Gegenwartsniederdeutschen aufbauen?

4.2 Standardisierung für Sprachkurse und im Unterricht: Nordniedersächsisch als Kernkodex?

Jeder Sprachkurs und auch jeder Fachunterricht muss sich bezüglich der vermittelten Varietät des Niederdeutschen positionieren. I.d.R. bekennen sich die Sprachreferent*innen und Lehrpersonen zu einer regionalen Zielvarietät. Für die Entwicklung eines überregional geltenden Sprachcurriculums wäre es aber sicherlich hilfreich, wenn die Lehrmaterialien einen gemeinsamen sprachlichen Standard aufwiesen. Dies gilt sowohl für die Materialien im kindlichen oder erwachsenen Sprachunterricht als auch im Kontext von immersiven Fachunterricht. Wenn Unterrichtsmaterial vorliegt, das ohne sprachliche Anpassungen in allen oder mehreren Regionen verwendbar ist, dann muss nicht jede Lehrkraft zu jedem Thema neues Material erstellen. Hierzu fehlt u.U. im täglichen Schulalltag schlicht die Zeit. Der Vorzug der Standardisierung liegt hier also in der praktischen Umsetzbarkeit von Sprach- und Fachunterricht (vgl. dazu auch Langhanke 2017, 250 ff.).²⁵ Ein weiteres Argument für den gezielten Einsatz der

25 Eine Einschränkung muss hier aber mitgedacht werden: Lehrpersonen müssen vorhandenes Material immer an die individuellen Anforderungen ihrer Lerngruppe anpassen. Es ist also eher ein theoretisches Konstrukt, dass Lehrmaterialien einfach übernommen werden können.

Schriftlichkeit (und damit für eine Form der Standardisierung) kommt ebenfalls aus den Lehrerfahrungen: Lehrpersonen, die keine muttersprachliche, d.h. erstsprachliche, Kompetenz im Niederdeutschen haben, werden durch schriftliche Lehrmaterialien darin unterstützt, Niederdeutsch im Unterricht einzusetzen und zu thematisieren und Gelegenheiten der Sprachbegegnung zu schaffen (Langhanke 2013, 305). Durch schriftliche Unterrichtsmaterialien werden mögliche Berührungspunkte abgebaut. Dies wären also zwei sehr praktische Gründe für den Einsatz standardisierten, überregionalen Materials.

Aber welche Varietät des Niederdeutschen sollte in einer Standardisierung der Lehrmaterialien verwendet werden und auf welche Normautorität beruft sie sich? Langhanke 2017 (sowie in Ansätzen auch 2013, sowie Wirrer 1998, 322 f.) schlägt das Niederdeutsch vor, das im sog. SASS enthalten ist. Die zugehörigen Publikationen, ein Wörterbuch und eine Grammatik, seien allgemein akzeptiert (ebd., 2017, 251). Wirrer 1998 kommt aus anderen Gründen zu einer ähnlichen Einschätzung. Er zählt Merkmale des Niederdeutschen auf, die dazu taugen, dieses vom Hochdeutschen abzugrenzen. Er stellt dabei fest, dass alle von ihm in Anschlag gebrachten Merkmale auf das Nordniedersächsische zutreffen. Wirrer schlägt daher vor, hier ein Zentrum des Niederdeutschen anzunehmen, während die regionalen Varietäten, die nur Teile der sprachlichen Merkmale aufweisen, zu einer Peripherie zu zählen sind (1998, 320).²⁶ Bei Langhanke (2013, 306) wird neben dem SASS der Orientierungswortschatz sowie der Nachrichtenwortschatz des Instituts für niederdeutsche Sprache als Norminstanz genannt. Allgemeine Akzeptanz, eine nachweisbare Reichweite und ein Gebrauch innerhalb der Sprechergemeinschaft sind die grundlegenden Kriterien des Kodexbegriffs von Klein (2013). Dieser definiert: „Zum Sprachkodex einer Sprache gehören alle metasprachlichen Schriften, die für eine Sprachgemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt als Normautoritäten zur Verfügung stehen und von ihr auch als Normautoritäten wahrgenommen werden. [...]“ (ebd., 2013, 222). Darüber hinaus unterscheidet Klein zwischen Texten des Kernkodex und Texten des Parakodex (ebd., 224). Der Kernkodex enthält Texte, die direkt (durch Gesetzesbeschluss) oder indirekt (durch amtliche Festlegung, wie beispielsweise bei Lehrplänen) offiziell legitimiert sind. Sie kommen in allen formellen Gebrauchssituationen (z.B. in Schule und Verwaltung) zum Einsatz. Die Texte des Parakodex sind nur *ex negativo*

26 Wirrers Text ist leider nicht zu entnehmen, ob er auch die ostniederdeutschen Varietäten in seine Überlegungen einbezieht. Die von ihm als peripher bezeichneten, regionalen Varietäten, die er nennt, gehören alle zu den westniederdeutschen Varietäten.

definierbar: Alle Texte, die kodifizierende Wirkung haben und nicht Teil des Kernkodex sind, gehören zum Parakodex. Für das Niederdeutsche wird also ein Kernkodex gesucht: Eine (oder mehrere) anerkannte Normautorität(en), die in allen öffentlichen (schriftbasierten) Kommunikationssituationen verwendet werden kann (können). Dazu gehören Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien. Genau hier liegt auch das Problem: Der SASS

[...] deckt ungefähr das Gebiet des sog. Nordniedersächsischen (Nordniederdeutschen) ab, das in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Nord- und Westniedersachsen - einschließlich Oldenburg, jedoch ausschließlich Ostfriesland und Emsland - gesprochen wird. (Thies 2017, Vorwort)

Damit dürften sich in Niedersachsen neben den genannten Ausnahmen auch die Ostfalen und Westfalen sowie in den anderen Bundesländern alle Sprecherinnen und Sprecher der ostniederdeutschen Varietäten nicht angesprochen fühlen. Die Unterteilung Wirrers (1998) in ein Zentrum und mehrere Peripherien wird als Abstufung und Hierarchisierung verstanden und führt nicht zu einer Akzeptanz. Lehrmaterialien sowie den SASS als eine Normautorität zu akzeptieren, wird in diesen Regionen erschwert. Es wäre also zu fragen, ob stattdessen andere eher großräumige regionale Varietäten neben dem SASS genutzt werden können. In diesem Sinne argumentiert auch Langhanke (2013, 306) über die Lernervarietät Niederdeutsch:

[Es, F.B.] bedarf der Stützung durch eine beauftragte Institution, die ausgehend von einer realen Leitvarietät eine solche [Lerner, F.B.]-Varietät festlegt und gegebenenfalls lexikalisch erweitert. Hierbei muss man sich nicht auf eine überregionale Form festlegen, da alternativ auch mehrere regionale Ausgleichsvarietäten des Niederdeutschen definiert werden können, die in entsprechenden, auf Progression ausgerichteten Sprachwerbsmaterialien vermittelt werden können.

Und er weist zu Recht darauf hin, dass diese Lernervarietät von den Sprecher*innen akzeptiert werden muss, die in ungesteuerten Kontexten Niederdeutsch erworben haben, also von der natürlich gewachsenen Sprechergemeinschaft (ebd., 2013, 307).

4.3 Textsorten in einem (schriftbasierten) Niederdeutschunterricht

Im Deutschunterricht, im *Deutsch als Fremdsprache*-Unterricht und auch im Fremdsprachenunterricht in den (etablierten) Fremdsprachen, wie beispielsweise Englisch, Französisch, Russisch oder Spanisch, gilt ein schriftbasierter Unterricht als Normalität. Dazu gehören die verschiedenen konzeptionell schriftlichen Textsorten der entsprechenden Sprachen. Das Niederdeutsche verfügt aber nicht für alle konzeptionell schriftlichen Textsorten über eine

Schriftlichkeit (zum Konzept der medialen Mündlichkeit und medialen Schriftlichkeit vgl. Koch/Oesterreicher 1994). Vor allem Sach- und Fachtexte fehlen. Wirrer (1998, 316) stellt fest, dass sich Niederdeutsch nicht für alle Register der modernen Dienstleistungs- und Industriegesellschaft als Kommunikationsmittel eignet. Möller (2008, 46 ff.) zeigt dem entsprechend, dass Niederdeutsch vor allem mündlich in Alltagssituationen unter miteinander vertrauten Personen gebraucht wird. Mit Langhanke (2017, 250–251) seien aber nur Sach- und Fachtexte für eine Standardisierung relevant. Die meisten kleinen und regionalen Sprachen würden für diese Textsorten nicht eingesetzt, er schließt daraus, dass daher die Notwendigkeit einer Standardisierung entfalle. Sachinformierende Texte existieren jedoch durchaus im Niederdeutschen, beispielsweise in Form von Nachrichten vom Radiosender Bremen 1²⁷ für das Nordniedersächsische. Mit diesen Nachrichtentexten ist eine vom INS erstellte Datenbank verbunden, die den für die Nachrichten benötigten Wortschatz dokumentiert. Die gesprochenen Nachrichtentexte werden zwar medial mündlich präsentiert, sie sind aber konzeptionell schriftlich (Koch/Oesterreicher 1994, 588) und auf der genannten Homepage von Bremen 1 nachzulesen. Im Fernsehen ist darüber hinaus beispielsweise die Sendung *Hallo Niedersachsen op Platt*²⁸ zu nennen. In diesem Magazin werden verschiedene Themen verhandelt, neben berichtenden Nachrichten finden sich auch Themen des Feuilletons oder Boulevards. Hier erfolgt also eine große Textsortenmischung. Konzeptionell mündlich ist aber keiner dieser Texte.

Diese Texte ließen sich also im Fremdsprachenunterricht Niederdeutsch einsetzen. Sie sind aktuell und bieten verschiedene Kommunikationsanlässe. Die geforderten Kompetenzen reichen vom Hör- bzw. Leseverstehen zum Hör-Seh-Verstehen. Darüber hinaus ist es durchaus vorstellbar, dass für die Lernenden künstlich Sach- und Fachtexte geschaffen werden. Die Themen und auch die damit verbundenen Textsorten können von der vorhandenen Sprechergemeinschaft aufgenommen werden. Mit Möller (2008, 46 ff.) werden eher Themen auf Platt verhandelt, die zur Sprache der Nähe gehören (vgl. dazu einleitend Dürscheid 2006, 46 f. nach Koch/Oesterreicher 1994). Aber es ist nicht auszuschließen, dass auch andere Themen aus Politik und Gesellschaft von den Sprecherinnen und Sprechern aufgegriffen werden. Mit diesen Themen ist ein Ausbau des Wortschatzes verbunden. Beispielhaft sei auf eine interessante

27 https://www.radiobremen.de/bremeneins/serien/plattdeutsche_nachrichten/index.html (Stand: 22.03.2021).

28 https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/hallo_niedersachsen/ (Stand: 22.03.2021).

Aufgabe im Sprachlehrwerk von Arbatzat (2016, 37) hingewiesen: Hier sollen sich die Lernenden über das Thema *Gesund essen* austauschen. Sie sind dazu eingeladen, sich über ihre Gewohnheiten und Überzeugungen auszutauschen. Dass hier über weit mehr als nur den individuellen Geschmack gesprochen werden kann, ist deutlich. Essen ist verknüpft mit den Themen Gesundheit und Lebensstil: Flexitarismus, Vegetarismus, Veganismus, glutenfreie Ernährung, Paläo-Diät, Clean Eating – es finden sich unzählige Ausprägungen von Ernährungsformen. Sie alle benötigen spezifische (Fach)Begriffe, um sie zu begründen. Hier kann also ein Ausbau des Wortschatzes stattfinden.

4.4 Eine Bildungssprache Niederdeutsch: Überregionale standardisierte, schriftliche Varietäten

Im Folgenden wird die Perspektive auf die Existenz von standardisierten Lehrmaterialien verändert. Eine der Grundforderungen ist durchaus, dass der Unterricht in der regionalen, alltagssprachlichen Zielvarietät abgehalten wird. Dies steht aber einer Standardisierung im Wege. Dass ein Unterschied zwischen der Alltagssprache und einer in Bildungskontexten genutzten Sprache besteht, ist aus der DaZ-Forschung hinlänglich bekannt (vgl. dazu einleitend Gogolin/Lange 2011). Hier werden in Anlehnung an internationale Forschungsergebnisse die Alltagssprache (vergleichbar mit *BICS* nach Cummins 1979 zitiert nach Gogolin/Lange 2011, 110) und u.a. die Bildungssprache (vergleichbar mit *CALP* nach Cummins 1991 zitiert nach Gogolin/Lange 2011, 110) unterschieden. Die Bildungssprache zeichnet sich u.a. durch fachsprachliche Elemente aus, die für die sprachlichen Handlungen in Bildungskontexten verwendet werden aus. Die interessante Beobachtung ist nun, dass sich Schüler*innen mit Deutsch als L2 in Alltagssituationen fließend mündlich auf Deutsch verständigen können. Sie handeln hier zielsprachlich unauffällig. In bildungssprachlichen Kontexten aber zeigt sich, dass sie den Anforderungen der Bildungseinrichtung (noch) nicht genügen (ebd., 111). Die Schüler*innen müssen also ein bestimmtes, funktional gebundenes Register des Deutschen erwerben, um die Bildungseinrichtungen erfolgreich zu durchlaufen. Es handelt sich um ein sprachliches Konstrukt, um Sach- und Fachinhalte auszudrücken. Die zweite interessante Beobachtung ist: Nicht sprachliche Herkunft (L1), sondern der sozio-ökonomische Hintergrund und der Bildungsgrad der Familien sowie der Zugang zu schriftlichen Texten in der L1 und L2 sind ein Prädiktor für Schulerfolg und damit für einen gelingenden Erwerb des bildungssprachlichen Registers (ebd., 109). Der Erwerb der Bildungssprache ist damit eine Herausforderung für alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer L1. Es lässt sich also

beobachten, dass auch im Hochdeutschen ein Unterschied besteht zwischen der Alltagssprache und des in Bildungskontexten genutzten sprachlichen Registers. Warum sollte nicht auch das Niederdeutsche neben einer regional basierten Alltagssprache eine (oder mehrere) überregional geltende Bildungssprache(n) ausprägen können? Und warum sollten die Lernenden nicht für die verschiedenen Kommunikationsanlässe verschiedene Register erwerben können? Eine weitere Beobachtung aus der DaF-Forschung schließt im Grunde direkt an die verschiedenen Register des Deutschen an. Im *Deutsch als Fremdsprache*-Unterricht wird sich vor allem an der Standardsprache orientiert. Dass dieses Vorgehen nicht der Sprachwirklichkeit entsprechen kann, ist mit Blick auf das oben Genannte einerseits und das Dialekt-Standard-Gefüge andererseits nachvollziehbar (vgl. dazu einfürend Linke/Nussbaumer/Portmann 2001, 305). Neben der Standardsprache bzw. den verschiedenen nationalen Standards des Deutschen in der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz lassen sich am anderen Ende der Skala die Dialekte ausmachen. Dazwischen lassen sich (je nach Definitionskriterium) verschiedene Varietäten feststellen: Umgangssprachen oder Regiolekte bzw. regionale Standards.²⁹ Die Forderung lautet nun, im Fremdsprachenunterricht neben der Standardsprache die verschiedenen regionalen Varietäten zu berücksichtigen, um der Sprachwirklichkeit näher zu kommen. (vgl. dazu Spiekermann 2007). Sprachenlernende sind also aus anderen Kontexten durchaus daran gewöhnt, nicht eine Sprache an sich zu lernen, sondern lediglich eine bestimmte Varietät der Zielsprache. Und auch hier stellt sich die Frage, warum dies nicht auch für das Niederdeutsche gelten darf. Dieses Argument unterstützt auch Goltz (2014a, 63), der darauf hinweist, dass die geschriebene Standardsprache Niederdeutsch nicht notwendigerweise deckungsgleich mit den jeweiligen gesprochen sprachlichen regionalen Varianten sein muss. In Hamburg und Schleswig-Holstein seien die bestehenden Lehrwerke in ihrer Schreibung standardisiert. Andere Regionen (hier namentlich Ostfriesland) nutzen den entgegen ihrer eigenen Schreibung.³⁰ Auch für

29 Während die erste Unterscheidung in Bildungssprache und Alltagssprache funktional definiert ist, ist die Unterscheidung in Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt eher nach dem Kriterium der räumlichen Ausdehnung definiert (vgl. dazu Linke/Nussbaumer/Portmann 2001, 305).

30 Seit 1992 existiert für Ostfriesland eine einheitliche Orthografie; in den von der Ostfriesischen Landschaft herausgegebenen Schulmaterialien wird diese seit den 1990-iger Jahren verwendet. Auch das Ostfriesische Niederdeutsch weist Binnendifferenzen auf, daher ist es besonders wichtig hervorzuheben, dass die Akzeptanz dieser vereinheitlichten Schreibung in den letzten Jahren angewachsen ist (Nath 2009, 62).

Mecklenburg-Vorpommern gibt es mit Herrmann-Winter (2017) eine eigene Norminstanz.

Es lassen sich nun also verschiedene Argumente ins Feld führen, die eine Standardisierung im Bildungskontext unterstützen. Mit Langhanke 2017 gebe es über den Vermittlungskontext hinaus keinen Bedarf für ein standardisiertes Niederdeutsch; eine solche Sprachform breite sich über den Bildungssektor hinaus nicht weiter aus (ebd., 251). Die standardisierte Form sei lediglich ein Hilfskonstrukt für Sprachvermittlungssituationen (ebd., 253). Darüber hinaus müsse geprüft werden, ob eine überdachende Standardsprache für einen erfolgreichen niederdeutschen Sprachunterricht tatsächlich notwendig sei. Die Aufgabe sei, das Niederdeutsche zu vermitteln. Dieses existiere nur in den regionalen Formen, also sei die Aufgabe, die regionalen Formen des Niederdeutschen zu vermitteln und nicht ein Standardniederdeutsch (ebd., 251). Für alle niederdeutschen Dialekte lässt sich derzeit keine einheitliche überdachende Varietät festlegen. Vorgeschlagen wird immer wieder das Nordniedersächsische. Die Sprecher*innen, besonders von Dialekten, die nicht dem Nordniedersächsischen zuzurechnen sind, bringen diesem Vorschlag aber bislang keine Akzeptanz entgegen. Nun gibt es zwei Möglichkeiten, denn der Wunsch nach standardisierten, niederdeutschen Materialien für den Unterricht bleibt ungebrochen. Entweder man wertet verschiedene Dialekte und deren Sprachbeschreibung zu einer solchen Norminstanz auf oder man gewöhnt sich an den Gedanken, dass sich das schriftliche Niederdeutsch im Unterricht (und in den Medien) als Bildungssprache deutlich von den regionalen gesprochensprachlichen Varietäten unterscheidet. Der Unterricht müsste dann zum einen die Bildungssprache Niederdeutsch vermitteln und zusätzlich die jeweilige gesprochene Varietät. Das größte Gegenargument gegen eine solche Standardisierung ist der in seinen Folgen nicht überschaubare Eingriff in das natürlich gewachsene Dialektgefüge des Niederdeutschen. Besonders die regionalen Varietäten, die nur noch von wenigen Sprecherinnen und Sprechern aktiv gesprochen werden bzw. die, die nur noch schriftlich vorhanden sind (vgl. Langhanke 2013, 298), drohen durch die ausschließliche Vermittlung einer Standardvarietät mehr und mehr zu verschwinden.

5. Und nun? Ein Fazit

Niederdeutsch ist eine bedrohte Sprache, ihre Vitalität ist eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund müssen alle Überlegungen dieses Aufsatzes verstanden werden. Nach der Erläuterung der rechtlichen Grundlagen für alle sprachpolitischen Fördermaßnahmen wurden die landesweiten Weiterbildungsmaßnahmen

für niedersächsische Lehrkräfte vorgestellt, inklusive einer kurzen Bestandsaufnahme der Situation des Niederdeutschen in niedersächsischen Schulen. Im Anschluss wurden unter Hinzunahme des Fragenkatalogs der *Deutsch als Zweitsprache*- und *Deutsch als Fremdsprache*-Forschung die Fragen einer möglichen Begleitforschung für Niederdeutsch als Zweitsprache (NieDaZ) und Niederdeutsch als Fremdsprache (NieDaF) umrissen. Unter Berücksichtigung der beiden Lernkontexte *ungesteuert* – *gesteuert* sowie der beiden Altersgruppen *Kinder* – *Erwachsene* wurden vier verschiedene Gruppen von Niederdeutschlernenden identifiziert. Es ergeben sich je nach Lernsituation zwei Gruppen für die kindlichen Lernenden (mit nicht-abgeschlossenem L1-Erwerb) und zwei Gruppen für die erwachsenen Lernenden (mit abgeschlossenem (institutionellem) L1-Erwerb). Für die Bildungsinstitutionen Kindergarten, Schule, (Universität) und Weiterbildung sind drei Gruppen relevant: die Kinder, die ungesteuert in einem immersiven Kontext Niederdeutsch erwerben; die Kinder, die gesteuert in einem Sprachkurs/-unterricht Niederdeutsch lernen, sowie die Erwachsenen, die in einem Sprachkurs Niederdeutsch lernen. Eine umfassende Begleitforschung zu den verschiedenen Lerngruppen existiert bislang nicht. Es gibt aber Maßnahmen und Pilotprojekte, die diese verschiedenen Lernsituationen ausprobierend anwenden. Diese und auch die dazu vorhandenen ersten Beobachtungen wurden in Kapitel 3.1 und 3.2 dargestellt. Dort findet sich ein kurzer Forschungsstand gepaart mit dem Ausblick auf (weitere) mögliche Fragestellungen einer den Spracherwerb begleitenden Forschung. Um eine differenzierte Fremdsprachendidaktik des Niederdeutschen zu entwickeln, müssen die vorhandene Sprachcurricula angewendet werden. Wo Sprachcurricula fehlen, müssen diese ergänzt werden. Kinder benötigen dabei eine andere Didaktik als Erwachsene. Der Umgang mit Vorwissen (im Sinne von Weltwissen), Strategiewissen, der Einfluss schon vorhandener Lernerfahrung anderer (Fremd-)Sprachen muss in die Curricula für Erwachsene integriert werden. Und schließlich muss die Wirkmächtigkeit der Curricula beforscht werden.

Darüber hinaus ist weiterhin darüber nachzudenken, wie Standardisierungen von Lehrmaterialien funktionieren können. Jeder Sprachkurs und jede Lehrkraft, die einen wie auch immer gearteten Niederdeutschunterricht anbietet, muss sich bezüglich der sprachlichen Form entscheiden (vgl. Reuter i.d.B.). Die praktischen Vorteile einer schnelleren Umsetzbarkeit von Unterrichtseinheiten (auch im immersiven Fachunterricht) stehen einigen Nachteilen gegenüber. Hier ist zunächst der drohende Verlust jener regionalen Varietäten zu nennen, die über besonders wenige aktive Sprecherinnen und Sprecher verfügen. Für Niedersachsen ist hier ein sehr starkes Nord-Süd-Gefälle zu beobachten. Während es im Norden noch vergleichsweise viele Niederdeutschsprecher*innen

gibt, finden sich im Süden nur noch wenige Sprecher*innen. Die Schrift konserviert hier die Varietät. Andererseits wurden Argumente aus dem L1-Deutschunterricht sowie aus dem Fremdsprachenunterricht herangezogen. Hier wird die Sprache auf Basis der Standardsprache bzw. der sog. Bildungssprache unterrichtet; die alltagssprachliche Realität bildet dieses spezielle Register nicht notwendigerweise ab. Es ist nun die Frage, ob in einem Niederdeutschunterricht ebenfalls eine u.U. künstliche Bildungsvarietät gelehrt werden kann und parallel dazu eine an dem gesprochensprachlichen Regionaldialekt orientierte Varietät. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten sind sehr viele Unterrichtsprojekte durchgeführt worden. Sie alle zeichnen sich durch das große Engagement der Durchführenden aus. Die institutionelle Rahmung der Niederdeutschmaßnahmen durch eine verlässliche finanzielle Ausstattung wurde in jüngster Zeit ausgebaut. Es ist nun an der Zeit, mithilfe von Forschungsprojekten den Niederdeutscherwerb bzw. das -lernen zu beforschen.

Literatur

- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim.
- Apeltauer, Ernst (2008): „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit.“ In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl. Baltmannsweiler, 239–251.
- Arbatz, Hartmut (2016): *Platt – dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene*. Herausgegeben vom Institut für niederdeutsche Sprache. Hamburg.
- Ashtarany, Nicola et al. (2017): *Paul un Emma snackt plattdüütsch*. Hg. v. Institut für niederdeutsche Sprache. 2. Aufl. Hamburg.
- Berg, Kristian (2013): *Morphosyntax nominaler Einheiten im Niederdeutschen*. Heidelberg.
- Bildungsplan Gymnasium (2014): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Niederdeutsch*. Hg. v. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://www.hamburg.de/contentblob/4340804/data/niederdeutsch-gym-2014.pdf> (Stand: 23.03.2021).
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen.
- Bulheller, Stephan/Häcker, Hartmut O. (2003): *Deutschsprachige Fassung des Peabody Picture Vocabulary Tests 3 für Jugendliche und Erwachsene*. Frankfurt/M.

- De Jahresbericht 2013 van dat Plattdüütskbüro.* 1. https://www.ostfriesischeland.schaft.de/fileadmin/user_upload/PLATTDEUTSCHBUERO/TEXTDATEIEN/Jahresbericht_2013.pdf (Stand: 23.03.2021).
- De Jahresbericht 2014 van dat Plattdüütskbüro.* 1. https://www.ostfriesischeland.schaft.de/fileadmin/user_upload/PLATTDEUTSCHBUERO/TEXTDATEIEN/Pressemeldungen/2014/Jahresbericht_2014.pdf (Stand: 23.03.2021).
- De Jahresbericht 2015 van dat Plattdüütskbüro.* 1. https://www.ostfriesischeland.schaft.de/fileadmin/user_upload/PLATTDEUTSCHBUERO/TEXTDATEIEN/Pressemeldungen/2015/Jahresbericht_2015.pdf (Stand: 23.03.2021).
- De Jahresbericht 2016 van dat Plattdüütskbüro.* 3. https://www.ostfriesischeland.schaft.de/fileadmin/user_upload/PLATTDEUTSCHBUERO/TEXTDATEIEN/Jahresbericht_2016.pdf (Stand: 23.03.2021).
- Dürscheid, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 3. Aufl. Göttingen.
- Entschließungsantrag *Förderung für Niederdeutsch und Saterfriesisch verstetigen und weiter ausbauen*. Drucksache 17/8226 und 17/8685. <http://www.nilas.niedersachsen.de> (Stand: 23.03.2021).
- Erlass (2011): *Die Region und ihre Sprachen im Unterricht*. <https://www.mk.niedersachsen.de> (Stand: 23.03.2021).
- Erlass (2019): *Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht*. <http://www.nds-voris.de/jportal/jsessionid=42ACDB442A39BEB1B734873CC389E941.jp27?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20190601-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true#ivz1> (Stand: 23.03.2021).
- Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages> (23.03.2021).
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und Durchgängige Schulbildung.“ In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, 107–127.
- Goltz, Reinhard (2014a): „Podiumsdiskussion zu Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch.“ In: *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 54–73.
- Goltz, Reinhard (2014b): „Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich.“ In: *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 17–38.
- Hallo Niedersachsen op Platt. <https://www.ndr.de/fernsehen/Hallo-Niedersachsen-op-Platt,hallondsopplatt256.html> (Stand: 23.03.2021).

- Herrmann-Winter, Renate (2017): *Hör- und Lernbuch für das Plattdeutsche*. 2. Aufl. Rostock.
- Hinweise und Erläuterungen Niederdeutsch zum Bildungsplan Grundschule (2012/2014): *Fietje. Arbeitsbook 1. Ein Lehrwerk für den Plattdeutsch-Unterricht ab Klasse 1. Handreichung für den Unterricht*. Hg. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/3861174/1af64b34aae49b56a363a25c43219600/data/download-2014-10-09-niederdeutsch-erlaeuterungen.pdf> (Stand: 23.03.2021).
- Jeuk, Stefan (2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung*. Stuttgart.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Klein, Wolf Peter (2013): „Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und, wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung.“ In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hgg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*, 219–242.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache.“ In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, 587–604.
- Krings, Hans P. (2016): „Schreiben.“ In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen, 107–111.
- Langhanke, Robert (2013). „Zweit- und Lernaltersprache Niederdeutsch. Aufgaben und Perspektiven einer renovatio linguae saxonicae.“ In: Zybatow Tatjana/Harendarski, Ulf (Hgg.): *Denken, Sprechen und Empfinden*. Berlin u.a., 297–312.
- Langhanke, Robert (2017): „Rezente und historische Standardisierungsdiskurse über das Niederdeutsche.“ In: Ahlers, Timo et al. (Hgg.): *Deutsche Dialekte in Europa. Perspektiven auf Variation, Wandel und Übergänge*. Hildesheim u.a., 229–260.
- Langhanke, Robert (2019): „Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel.“ In: *Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 142, 168–191.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2001): *Studienbuch Linguistik*. 4., unveränd. Aufl. Tübingen.
- Lutjeharms, Madeline (2016): „Leseverstehen.“ In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen, 97–102.
- Meier, Anja/Prange, Heike (2012): *Fietje. Arbeitsbook 1*. Hamburg.

- Möller, Frerk (2008): *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Leer.
- Nath, Cornelia (2009): „Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Regionalsprachenförderung in Ostfriesland.“ In: *Mehrsprachiges Ostfriesland. Was der Erhalt der plattdeutschen Sprache bringt. Oll' Mai Symposium 2009*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 62–75.
- Nath, Cornelia (2014): „Immersionsunterricht mit Niederdeutsch in der Schule – Herausforderungen und Chancen.“ In: *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 39–53.
- Plattdeutsche Nachrichten*. Radio Bremen. https://www.radiobremen.de/bremeneins/serien/plattdeutsche_nachrichten/ (Stand: 22.03.2021).
- Plattdüütsch in de School in Neddersassen*. [Informationsblatt der Niedersächsischen Landesschulbehörde auf dem Nordländertreffen am 19.04.2018 in Kiel.] [Kiel]
- Polenz, Peter von (2000): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band 1: Einführung, Grundbegriffe, 14.–16. Jahrhundert*. 2., akt. und erg. Aufl. Berlin/New York.
- Qualifizierung (2018): *Niederdeutsch für Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs*. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. In Kooperation mit den Beraterinnen und Beratern für Regionalsprachen der Niedersächsischen Landesschulbehörde.
- Radloff, Alexander/Bruhn, Caroline (2017): *Evaluation der Niederdeutschen Modellschulen. Ergebnisse einer im Jahr 2017 durchgeführten Befragung*. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schleswig-Holstein. <https://www.niederdeutschsekretariat.de/category/regionalspracheniederdeutsch/bildung/> (Stand: 08.04.2021).
- Rothweiler, Monika (2009): „Frühe Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte – vergleichen wir Äpfel mit Birnen?“ In: *Mehrsprachiges Ostfriesland. Was der Erhalt der plattdeutschen Sprache bringt. Oll' Mai Symposium 2009*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 18–40.
- Sachstandsbericht Hamburg (2013): „Sachstandsbericht der Länder: Hamburg.“ In: *Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch*. Hg. v. Bundesrat für Nedderdüütsch. Leer, 18.
- Sanders, Willy (1982): *Sachsensprache, Hanesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen*. Göttingen.
- Sassen, Edith/Sassen, Lena (2017): *Platt löppt. Für Einsteiger*. Oldenburg.
- Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung, Visualisierung, Entspannung*. Tübingen.

- Schmidt, Jürgen E./Herrgen, Joachim (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin.
- Schröder, Ingrid (2011): „Sprachlicher Wandel im Niederdeutschen.“ In: *Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa*. Hg. vom Bundesrat für Nedderdüütsch. Leer, 63–67.
- Schulz, Jana (2009): „Die Rolle der Sprecher bei der Weitergabe der Sprache.“ In: *Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen*. Hg. vom Bundesrat für Nedderdüütsch. Leer, 48–54.
- Schulz, Jana (2015): *Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt*. Bautzen.
- Spiekermann, Helmut (2007): „Standardsprache im DaF-Unterricht. Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten.“ In: *Linguistik Online* 32, 119–137.
- Stangl, Werner (2018). „Konzentrationsspanne.“ In: *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <http://lexikon.stangl.eu/6553/konzentrationsspanne/> (Stand: 22.03.2021).
- Stellmacher, Dieter (2000): *Niederdeutsche Sprache*. 2., überarb. Aufl. Berlin.
- Thies, Heinrich (2017): *SASS. Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen*. Hg. v. der Fehrs-Gilde. 3., verb. Aufl. Kiel/Hamburg.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen.
- Weber, Thilo (2017): *Die TUN-Periphrase im Niederdeutschen. Funktionale und formale Aspekte*. Tübingen.
- Weiterbildungsmaßnahme (2016): *Niederdeutsch und Saterfriesisch an Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I*. Niedersächsisches Kultusministerium, Niedersächsische Landesschulbehörde, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.
- Wirrer, Jan (1998): „Zum Status des Niederdeutschen.“ In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 26, 308–340.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig.

Helmut H. Spiekermann / Hans-Joachim Jürgens

(Münster / Aachen)

Unterrichtsmaterial für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen im Münsterland

Abstract: The teaching of Low German in North Rhine-Westphalia (NRW) is a difficult matter. This holds for the fact that Low German is – apart from few exceptions – not mentioned in official curricula of the school subject “German” across different school forms in NRW so that a regular education is not possible, but also for the fact that there is nearly no teaching material that focusses on the local or regional varieties of Westphalian and might therefore be suitable for courses in NRW. We developed a series of teaching units that might help solving the latter problem. This teaching material will be presented in the article on hand. Furthermore, we will discuss the question, whether the teaching of Low German should be based on a standardized variety of Low German. In the case of North Rhine-Westphalia this seems to be a difficult matter, if the standardized variety would be based for example on a variety of Northern Low Saxon, first and foremost because of the problem of lacking acceptance which is to be expected.

1. Einleitung

Die niederdeutschen Dialekte in Nordrhein-Westfalen – in erster Linie westfälische Varietäten – werden heute von immer weniger Personen noch aktiv gesprochen. Aktuelle Umfragen (Adler et al. 2016, 15) gehen von rund 11,8 % aktiven Sprecherinnen und Sprechern in NRW mit guten bis sehr guten Kenntnissen aus. Eine stärkere Förderung des Niederdeutschen würde laut derselben Umfrage von 57,7 % der Befragten in Nordrhein-Westfalen begrüßt (Adler et al. 2016, 33). Von daher lässt sich nicht nur eine Notwendigkeit, sondern auch der Wunsch zur Förderung des Niederdeutschen erkennen. Welche institutionellen und politischen Voraussetzungen in Nordrhein-Westfalen gegeben sind und welche Unterrichtsmaterialien bislang existieren, wird im vorliegenden Beitrag thematisiert.

2. Ausgangssituation in Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern, die sich zu einem Schutz der Regionalsprache Niederdeutsch im Rahmen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen verpflichtet haben. Nach Abschnitt II der Charta wird ein allgemein gehaltener Schutzstatus definiert, der keine konkreten Maßnahmen vorsieht (Europarat 1992). Von Seiten des Landes Nordrhein-Westfalen gibt es in diesem Sinne keine genau bezeichneten Verpflichtungen, die zum Beispiel die Thematisierung des Niederdeutschen im schulischen Unterricht bis hin zu der Einrichtung des Schulfachs Niederdeutsch nach sich ziehen würden.

Entsprechend ist zu konstatieren, dass in Nordrhein-Westfalen ein Niederdeutsch-Unterricht nicht in Form von regulären Schulstunden, sondern ausschließlich als freiwilliges zusätzliches Angebot z.B. in Form von Arbeitsgemeinschaften stattfindet. In der Regel sind diese Arbeitsgemeinschaften nur in der Primarstufe zu finden,¹ sodass es sinnvoll erscheint, auch die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien zunächst auf den Primarbereich auszurichten.

2.1 Schulpolitische Voraussetzungen

In Nordrhein-Westfalen ist Niederdeutsch – anders als in anderen Bundesländern – kein eigenständiges Schulfach. In den Kernlehrplänen des Faches Deutsch (MSW NRW 2004 ff.) wird Niederdeutsch kaum thematisiert. Es wird im Hinblick auf regionale Sprachvariation bzw. Sprachwandel im Kernlehrplan für die Hauptschule (MSW NRW 2011, 23) sowie für das Gymnasium – Sekundarstufe II (MSW NRW 2014, 26) angesprochen. Grundsätzlich gilt, dass hier Varietäten des Deutschen (Jugendsprache, Dialekte usw.) eine Kontrastfolie für die Standardsprache darstellen, die primäres Vermittlungsziel des Deutschunterrichts ist.

Die universitäre Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Niederdeutsch wird dadurch erschwert, dass die Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs nicht sinnvoll ist, solange das Fach Niederdeutsch an Schulen nicht existiert. Eine systematische, zielgerichtete Ausbildung von Lehrkräften kann deshalb kaum stattfinden,² was dazu führt, dass ein Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern besteht.

-
- 1 Ausnahmen bestätigen die Regel. So wird seit 2017 an der Gesamtschule Warendorf eine Plattdeutsch-AG angeboten.
 - 2 Immerhin ist es möglich, an der Universität Münster im Masterstudiengang *Germanistik* einen Schwerpunkt „Niederdeutsch“ zu wählen, mit dem der Besuch von

Spezifische Unterrichtsmaterialien, die die unterschiedlichen westfälischen Dialekte abdecken, sind nur verstreut zu finden. Mit wenigen Ausnahmen (s.u.) existieren keine Lehrwerke, die im schulischen Unterricht eingesetzt werden könnten. Es ist bezeichnend, dass auf der Internetplattform *plattolio.de*,³ die Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Klassenstufen und angepasst an regionale Ausprägungen des Niederdeutschen bereithält, Westfalen nicht vertreten ist. Oft wird ein Unterricht mit selbst erstellten Materialien bestritten, die kaum eine weitere Verbreitung finden. Wie Lehrkräfte berichten, werden Materialien oft nur durch persönliche Kontakte verbreitet. Es ist deshalb nicht möglich, einen einheitlichen, an gemeinsamen Kompetenzrichtlinien orientierten Unterricht in den unterschiedlichen Arbeitsgemeinschaften durchzuführen, der als Grundlage zum Beispiel auch für einen Unterricht in weiterführenden Schulen zielführend wäre.

2.2 Existierende Unterrichtsmaterialien für NRW

Die bisher für Westfalen erstellten Unterrichtsmaterialien wurden zu einem großen Teil auf Initiative der Bezirksregierung Münster entwickelt. Hierzu gehören das in den 1990er Jahren entstandene „Wi küert Platt“ (o. J., 2 Bände), sowie „Pflege des Niederdeutschen in Schule und Unterricht“ (Heering-Düllo et al. 1993). In beiden Fällen wurden Materialien von aktiven Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen (mit Schwerpunkt jedoch auf der Grundschule) zusammengetragen und didaktisch aufbereitet. Adressaten der Materialien sind primär Lehrkräfte in Grundschulen (bei Heering-Düllo et al. 1993 auch in weiterführenden Schulen), die die bereitgestellten Materialien, Aufgaben und Kopiervorlagen im Unterricht einsetzen können. Der inhaltliche Schwerpunkt der primär auf Sprachbegegnung ausgerichteten Materialien liegt bei „Wi küert

entsprechenden Lehrveranstaltungen sowie die Anfertigung einer Masterarbeit im Schwerpunktbereich verbunden ist. Es handelt sich dabei um einen fachwissenschaftlichen Studiengang, der keine didaktischen Anteile enthält. In anderen Studiengängen (auch in Lehramtsstudiengängen) der Universität Münster können Lehrveranstaltungen mit niederdeutschen Inhalten besucht und Abschlussarbeiten angefertigt werden. Das Studium ist bzgl. der Niederdeutschanteile jedoch nicht strukturiert, d.h. Niederdeutsch ist nicht als Schwerpunkt wählbar oder in Modulen fest verankert.

- 3 Wobei zu bemerken ist, dass *plattolio.de* ein in Hamburg ansässiger Verein ist, der sich ursprünglich vor allem dem Nordniederdeutschen verschrieben hat und der nicht den Anspruch erhebt, alle niederdeutschen Regionen gleichermaßen zu bedienen.

Platt“ auf dem aktiven und kreativen Umgang mit niederdeutschen Texten sowie auf der Kommunikation in Alltagssituationen. Als Orte der Vermittlung sind Arbeitsgruppen, Projekte oder Spielgruppen anvisiert. Zusammen mit den Materialien des Bandes „Pflege des Niederdeutschen in Schule und Unterricht“ ist in Form von einleitenden Kapiteln auch eine Diskussion darüber, ob und wie Niederdeutsch im Unterricht vermittelt werden soll, angestoßen worden. Für beide Materialien gilt, dass sie kaum verbreitet bzw. inzwischen vergriffen sind und damit nicht mehr für den Unterricht zur Verfügung stehen.

Der Heimatbund Märkischer Kreis hat 2012 das Lehrwerk „Vi küert Platt“ herausgegeben, in dem Vorlagen für den Gebrauch im Unterricht der Klassen 3 und 4 gesammelt sind, die einen spielerischen, künstlerischen und literarischen Zugang zum Niederdeutschen in seiner historischen und grammatischen Form ermöglichen, wozu entsprechende Texte und Textauszüge sowie Übungen präsentiert werden. Der Westfälische Heimatbund engagiert sich erheblich in der Pflege des Niederdeutschen, wobei in erster Linie die Kulturpflege und weniger die Sprachpflege (im Sinne konkreter Maßnahmen zur Unterstützung von Sprachunterricht) angesprochen ist. Das Lehrwerk des Heimatbundes Märkischer Kreis ist eines von wenigen Gegenbeispielen.

Neben den genannten Unterrichtsmaterialien existieren weitere Werke, die als Quellen für den Unterricht verwendet werden können, so z.B. Lesebücher über das Münsterland (Schepper 1959) oder den Märkischen Kreis (Nolte 1952) oder Liederbücher, die teilweise auch auf Initiative des Heimatbunds („Lao’ve singen!“; Heimatbund Märkischer Kreis 2009) entstanden sind. Nachschlagewerke zur Grammatik (Born 1978 oder auch Niebaum 1977) sowie zum Wortschatz (Wörterbücher von Born 1986⁴, Kahl 2009³ oder Avertebeck/Avertebeck 2017) sind vor allem durch die Arbeit von Einzelpersonen entstanden (vgl. Langhanke et al. i.d.B.).

Unterrichtsmaterialien wurden häufig von Lehrpersonen in Eigeninitiative erstellt, wobei diese kaum größere Verbreitung finden können. Insgesamt gilt für Unterrichtsmaterialien, dass diese in ihrer Themenwahl häufig klassische Felder abdecken (Feiertage, regionale Literatur, Alltag auf dem Land) und kaum aktuelle, moderne Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ansprechen.

3. Unterrichtsmaterialien „Niederdeutsch in der Grundschule“

Sowohl papierbasiert als auch online, und somit unkompliziert und mit großer Breitenwirkung nutzbar, stehen seit 2017 die 374 Druckseiten umfassenden Unterrichtsmaterialien *Niederdeutsch in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien für die 3./4. Klasse an Grundschulen im Münsterland* zur Verfügung,

die in zwei Arbeitsschritten am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) erstellt wurden. Ausgangspunkt der Erstellung war ein Seminar über „Sprachwissenschaftliche und didaktische Ansätze zum Umgang mit Niederdeutsch in der Schule“, das von Helmut H. Spiekermann und Hans-Joachim Jürgens im Wintersemester 2014/2015 an der WWU angeboten wurde. Dieses Seminar besuchten neben Studierenden auch Lehrkräfte aus Grundschulen im Münsterland, die im Rahmen eines von der Bezirksregierung Münster initiierten Schulprojektes an einer Fortbildung teilnahmen. In diesem Seminar entstanden unter Anleitung der Seminarleiter erste Entwürfe für Unterrichtsmaterialien, die sich an Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 und 4 im Münsterland richten sollten. Die im Seminar von den Studierenden entwickelten Entwürfe wurden schließlich in einem zweiten Arbeitsschritt durch die Dozierenden umfassend inhaltlich und didaktisch-methodisch überarbeitet, formal vereinheitlicht und um weitere Unterrichtsmaterialien essentiell ergänzt.

Die erstellten Unterrichtseinheiten orientieren sich überwiegend an den Inhalten des Sachunterrichts. Im Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen für die Primarstufe, der 2008 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung veröffentlicht wurde, ist als zentrale grundschuldidaktische „Aufgabe des Sachunterrichts“ angegeben, „die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, sie zu erschließen, sie zu verstehen und sie verantwortungsbewusst mit zu gestalten“ (MSW NRW 2008, 39).

Für zahlreiche Kinder in Münster und im Münsterland gehören Begegnungen mit dem Münsterländer Platt nach wie vor zur Lebenswirklichkeit, sei es durch die Sprachpraxis einzelner Familienmitglieder oder Freunde, sei es durch niederdeutsche Straßen-, Orts-, Vor- und Familiennamen. Vor diesem Hintergrund wird mit den an der WWU erstellen Unterrichtsmaterialien zunächst die Intention verfolgt, durch eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit der niederdeutschen Sprache Grundschülerinnen und Grundschüler im Sinne bewusster Sprachbegegnung zu befähigen, niederdeutsche Phänomene als Bestandteile ihrer alltäglichen Lebenswelt wahrzunehmen und zu erproben sowie in Herkunft und Erscheinung zu verstehen.

Ferner zielen die Materialien darauf, durch eine intensivierete Begegnung mit dem Münsterländer Platt im Unterricht der Grundschule, sei es im Regelunterricht, sei es im Kontext von Arbeitsgemeinschaften, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, im Bewusstsein für generationsübergreifende und generationsverbindende Aspekte sowie für Fragen regionaler Identität an niederdeutscher Kultur und Sprache teilzuhaben.

Im Lehrplan Sachunterricht wird davon ausgegangen, dass die Beschäftigung mit „sachunterrichtliche[n] Fragestellungen“ in verschiedenen Erarbeitungszusammenhängen bei den Schülerinnen und Schülern „die Achtung vor der Würde des Menschen“, „den verantwortungsvollen Umgang mit der natürlichen und gestalteten Lebenswelt und ihren Ressourcen“, „die Solidarität mit und in der sozialen Gemeinschaft“, „eine kritisch-konstruktive Haltung zu Naturwissenschaft und Technik“ und „das Bewusstsein für die Bedeutung von Kultur und Geschichte und für die damit verbundenen Werte und sozialen Orientierungen“ (MSW NRW 2008, 39) fördere.

Ferner wird davon ausgegangen, dass „[s]achunterrichtliches Arbeiten [...] durch mündliche und schriftsprachliche Bearbeitungsprozesse, durch Austausch und Erläuterung von Überlegungen und Ergebnissen und nicht zuletzt durch die Klärung von Fachbegriffen und fachlichen Zusammenhängen einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung und Förderung“ (MSW NRW 2008, 39) leiste.

Ausgerichtet an diesem Zielebündel ist der Lehrplan für den Sachunterricht in der Grundschule so strukturiert, dass er zunächst „die naturwissenschaftlichen, technischen, raum- und naturbezogenen, sozial- und kulturwissenschaftlichen, historischen und ökonomischen Sachverhalte zu [...] fünf Bereichen“ (MSW NRW 2008, 40) zusammenfasst. Dabei handelt es sich im Einzelnen um die Handlungsfelder „Natur und Leben“, „Technik und Arbeitswelt“, „Raum, Umwelt und Mobilität“, „Mensch und Gemeinschaft“ sowie „Zeit und Kultur“ (MSW NRW 2008, 40). Jedem dieser fünf Bereiche sind spezifische, thematisch affine Schwerpunkte sowie Kompetenzerwartungen zugeordnet (MSW NRW 2008, 40). Obgleich sowohl die Bereiche als auch die entsprechenden Schwerpunkte als verbindlich vorgeschrieben sind, stellen sie im Sinne des Lehrplans Sachunterricht NRW „keine Unterrichtsthemen oder -reihen“ dar, sondern „wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen“ (MSW NRW 2008, 40).

In diesem Sinne wurde in den Unterrichtsmaterialien versucht, das Thema Niederdeutsch mit möglichst vielen sachunterrichtlichen Bereichen und Schwerpunkten zu verknüpfen. Ein besonderes Gewicht liegt in allen fünf Unterrichtseinheiten auf dem Lernbereich „Zeit und Kultur“ (MSW NRW 2008, 40), denn eine unterrichtliche Begegnung mit dem Niederdeutschen im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremden sowie Gegenwärtigen und Vergangenen erlaubt den Kindern, „die eigene kulturelle und soziale Wirklichkeit mit ihren Lebensbedingungen, Gebräuchen, Traditionen und sozialen Regeln“

aus verschiedenen Blickwinkeln „zu erfahren“, „technische, künstlerische und kulturelle Entwicklungen“ (MSW NRW 2008, 42) bewusst wahrzunehmen und sie anhand verschiedener „Zeitzeugnisse und Kulturgüter“ aus den Bereichen „Natur und Leben“, „Technik und Arbeitswelt“, „Raum, Umwelt und Mobilität“ sowie „Mensch und Gemeinschaft“ (MSW NRW 2008, 40) und vor dem Hintergrund von „Wandel und Beständigkeit“ (MSW NRW 2008, 42) zu reflektieren.

So verschränkt die erste Unterrichtsreihe schwerpunktmäßig die Bereiche „Zeit und Kultur“ und „Mensch und Gemeinschaft“ (MSW NRW 2008, 42) und thematisiert in diesem Zusammenhang im spielerisch-begegnenden Umgang mit der niederdeutschen Sprache Selbstvorstellungen, Steckbriefe, Hobbys und Interessen, Geburtstagsfeiern und Schule.

Die zweite Unterrichtsreihe nimmt die Jahreszeiten, das Osterfest, die Wochentage und das Niederdeutsche im Wandel der Zeit in den Blick. In diesen Zusammenhängen sensibilisiert die Beschäftigung mit dem Münsterländer Platt für die Historizität kultureller Phänomene und lässt Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert erfahren.

In der dritten Unterrichtsreihe widmen sich die Grundschülerinnen und Grundschüler dem Bereich „Natur und Leben“ (MSW NRW 2008, 40) aus bilingualer Perspektive. In diesem Zusammenhang werden Tiere auf dem Bauernhof und im Zoo, der eigene Körper, Kleidung und Farben sowie der Wochenmarkt in Münster und das dort käuflich zu erwerbende Obst und Gemüse thematisiert.

Auf den Bereichen „Technik und Arbeitswelt“ sowie „Raum, Umwelt und Mobilität“ (MSW NRW 2008, 41), die in der Verschränkung mit dem Bereich „Zeit und Kultur“ insbesondere den Blick auf „technische, künstlerische und kulturelle Entwicklungen“ und für „Wandel und Beständigkeit“ (MSW NRW 2008, 42) öffnen, liegt das Hauptgewicht der vierten Unterrichtsreihe. In dieser können sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Schulweg, dem Zusammenhang zwischen Fahrzeugen, Verkehrsregelungen und Umweltschutz, einem Stadtrundgang durch Münster, der Funktionsweise einer Windmühle und dem Thema Fotografie beschäftigen sowie eine kleine Ausstellung realisieren.

Obleich der Sachunterricht fachlich eigenständig ist, wird im Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen für die Grundschule festgeschrieben, dass es „notwendig und sinnvoll“ sei, „Lernarrangements so zu gestalten, dass Bezüge zu anderen Fächern und damit Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten entstehen und genutzt werden können“ (MSW NRW 2008, 39). Beim Thema Niederdeutsch bietet sich in diesem Sinne allein vom Gegenstand her eine

Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch an. Im Rahmen des Unterrichtsmaterials zum Münsterländer Platt wurde in diesem Sinne eine Unterrichtseinheit zur niederdeutschen Alltagsschriftlichkeit entwickelt, die unter besonderer Konzentration auf den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (MSW NRW 2008, 27) niederdeutsche Straßennamen und Werbung auf Plattdeutsch von den Grundschülerinnen und Grundschülern erkunden und reflektieren lässt.

Neben der Begegnung mit verschiedenen sachunterrichtlichen Lernbereichen aus der Perspektive des Niederdeutschen ermöglichen die Unterrichtsmaterialien, nicht zuletzt durch das große Gewicht, das in allen Unterrichtseinheiten auf Mündlichkeit gelegt wird, ein vielgestaltiges Erkunden und Erproben des Plattdeutschen in Wort und Schrift, zum anderen eine Förderung der allgemeinen Sprachfähigkeiten und der Sprachbewusstheit sowie eine Erleichterung des Erlernens weiterer Sprachen (vgl. zum Niederdeutschen als Brückensprache auch Bliemel/Hoffmann i.d.B.; Buchmann i.d.B. und Morkötter/van Iersel i.d.B.).

Um den Grundschülerinnen und Grundschülern ein möglichst hohes Maß an Identifikation beim Lernen zu ermöglichen, operieren die Unterrichtsmaterialien mit kindlichen Identifikationsfiguren. Dabei handelt es sich um die dafür eigens geschaffene und illustrierte Kindergruppe Mia, Jan und Cem. Während Mia und Jan plattdeutsche Namen tragen und durch ihre Großeltern teilweise bereits mit dem Niederdeutschen in Berührung kamen, handelt es sich bei Cem um ein Kind mit Migrationshintergrund, das dieselbe Klasse wie Mia und Jan besucht und für das das Münsterländer Platt bis zur Begegnung mit Mia und ihrer Großmutter gänzlich unbekannt war. Zu der Kindergruppe gehört zudem ein kleiner Hund namens Rüecken. Bei diesem Namen handelt es sich um die niederdeutsche Bezeichnung für „Hündchen“. Da Tiere bei Grundschülerinnen und Grundschülern häufig besonderes Identifikationspotenzial entfalten, zielt Rüecken alle Unterrichtsmaterialien als Logo. Die kindlichen Identifikationsfiguren sind ebenfalls auf fast allen Kopiervorlagen präsent. Sie binden die vorgeschlagenen Lernsettings in fiktionale Rahmengeschichten ein, leiten teilweise durch die Aufgaben und geben, wo es notwendig scheint, Hilfestellungen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Cem, Mia, Rüecken und Jan (Zeichnung von Lisa Blumendeller)

Jede der fünf Unterrichtseinheiten ist in einzelne Sequenzen gegliedert, die wiederum eine unterschiedliche Anzahl von Unterrichtsstunden umfassen (vgl. auch Bliemel/Hoffmann i.d.B.). An den Anfang jeder Unterrichtseinheit ist ein tabellarischer Überblick gestellt, der die einzelnen Unterrichtssequenzen und -stunden auflistet sowie die wesentlichen Lernziele benennt, die benötigten Materialien kurz aufzählt und eine knappe Beschreibung des Sequenz- bzw. Stundenverlaufs für den schnellen Überblick darbietet.⁴ Die Darstellung der einzelnen Unterrichtssequenzen beginnt jeweils mit einem eigenen didaktisch-methodischen Kommentar, der die Lernziele detailliert nennt und in dem sich die nutzenden Lehrkräfte mittels Checklisten darüber informieren können, was für die Durchführung der Sequenz vorbereitet und beschafft werden muss, welche Materialien als Kopiervorlagen vorhanden sind, was von den Schülerinnen

4 Vgl. zu dieser Struktur das vollständig auch im Internet bereitgestellte Material des Bandes Jürgens/Spiekermann 2017: https://www.uni-muenster.de/Germanistik/cfn/Studium/Ndt_Grundschohle.html (Stand: 15.10.2020).

und Schülern mitzubringen ist und welche Methoden jeweils angewendet werden. Zum didaktisch-methodischen Kommentar zu jeder Sequenz gehören ferner Hinweise auf nutzbare Internetmaterialien, eine sachanalytisch orientierte Erläuterung des Sequenzthemas, ein tabellarisch angelegter Verlaufsplan mit detaillierten Angaben zur Länge, zu den zu verwendenden Materialien und zu den Lernzielen der einzelnen Lernschritte. Anschließend wird der tabellarische Verlaufsplan noch durch einen didaktisch-methodischen Kommentar im Fließtext zu den einzelnen Lernschritten ergänzt. Bei einigen Sequenzen werden zudem, wenn es sich anbietet, Differenzierungsmaßnahmen und Alternativvorschläge zum Vorgehen unterbreitet.

Zu jeder Unterrichtssequenz existiert eine Wörterliste mit niederdeutschen Vokabeln, die als Hilfe bei der Lösung der Aufgaben herangezogen werden kann und der Erweiterung des niederdeutschen Wortschatzes dient.

Auch die einzelnen Kopiervorlagen werden noch einmal detailliert in didaktischer und methodischer Hinsicht kommentiert. Nach einer didaktischen Einordnung der jeweiligen Kopiervorlage werden die Arbeitsaufträge auf der Kopiervorlage erläutert, mögliche Schülerinnen- und Schülerantworten antizipiert, Lösungsvorschläge unterbreitet und eine für die Bearbeitung zu wählende Sozialform vorgeschlagen.

Schließlich enthält der Kommentar zu den einzelnen Kopiervorlagen noch mögliche Lösungshilfen für die Schülerinnen und Schüler sowie alternative Schreibvarianten des Niederdeutschen.

Dem Lehrplan Sachunterricht entsprechend bieten die fünf Unterrichtsreihen den Grundschülerinnen und Grundschülern „unterrichtliche[] Arrangements“, in denen sie in der Begegnung mit dem Niederdeutschen „Sachbereiche der eigenen Lebenswelt erkunden, erforschen und Aufgaben erfolgreich gemeinsam planen und bearbeiten“ (MSW NRW 2008, 39) können. Durch den Einsatz zahlreicher Gruppenarbeiten und Formen kooperativen Lernens in den Unterrichtssequenzen zum Münsterländer Platt können die Schülerinnen und Schüler ihre „Teamfähigkeit“ schulen, „Arbeitsteilung“ erproben und „soziale Kooperation“ (MSW NRW 2008, 39) lernen (vgl. Arendt i.d.B.).

Um die „Wissbegier der Schülerinnen und Schüler, ihr Interesse und ihre Freude an der forschenden und handelnden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt“ (MSW NRW 2008, 39) zu wecken und zu fördern, wird in den vorliegenden Unterrichtsvorschlägen wiederholt auf das direkte Einbeziehen von Freunden und Verwandten und die konkrete Bezugnahme auf die Region Münster gesetzt. Dabei werden „vorhandene Vorstellungen, Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (MSW NRW 2008, 39) wie zum Beispiel Erfahrungen mit dem Niederdeutschen

durch die Sprachpraxis von Verwandten, bestehendes Wissen über lokale historische Zusammenhänge oder Kenntnisse über die Verwendungsmöglichkeiten einer Digitalkamera „genutzt, erweitert und so ausgebaut, dass“ die Schülerinnen und Schüler bei der Teilnahme an den Niederdeutsch-Unterrichtseinheiten „zu sachgerechten, nachvollziehbaren und überprüfbaren Arbeitsergebnissen kommen können“ (MSW NRW 2008, 39).

In den Unterrichtsvorschlägen wird zudem großer Wert auf „Originalbegegnungen“ (MSW NRW 2008, 39), z.B. mit Niederdeutschsprechern sowie niederdeutschen Liedern und Texten, „anregende[] Lernarrangements“ (MSW NRW 2008, 39) wie zum Beispiel Spiel- und Bastelanleitungen auf Plattdeutsch und optional, sofern finanziell und logistisch realisierbar, den Besuch „außerschulische[r] Lernorte[]“ (MSW NRW 2008, 39), wie zum Beispiel der Innenstadt Münsters oder eines Münsterländer Bauernhofes, gelegt.

Dadurch, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtseinheit zum Beispiel eigene Plakate für eine Ausstellung über ihre Stadt bzw. ihr Dorf anfertigen, können sie mittels der Hilfestellungen auf den Kopiervorlagen die Möglichkeit nutzen, „Lernwege selbst zu organisieren und zu gestalten [...], die eigenen Lernergebnisse zu dokumentieren, sie anderen zu erklären und sie gemeinsam auch kritisch zu reflektieren“ (MSW NRW 2008, 39). Insbesondere aus deutschdidaktischer Perspektive erweist sich dabei als besonders sinnvoll, dass sich „[s]achliche Erschließung und sprachliche Durchdringung“ bei der Realisierung verknüpfen.

Im Zuge der „Kommunikations- und Rechercheprozesse“ bei der „Informationsbeschaffung“ für die Ausstellung und der „Darstellung“ der gewonnenen „Ergebnisse“ wird bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur der „[a]ktive Wissenserwerb“ (MSW NRW 2008, 39) sondern auch die erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit „»alten« und »neuen Medien«“ (MSW NRW 2008, 40) gefördert.

4. Zur Frage der Standardisierung des Niederdeutschen für den Niederdeutsch-Unterricht

Es wurde in der Abschlussdiskussion der Greifswalder Tagung „Wie lehrt man die Regionalsprache Niederdeutsch?“ im April 2018 die Frage aufgeworfen, ob ein moderner niederdeutscher Fremdsprachenunterricht nur auf der Basis eines standardisierten sprachlichen Lernstoffs erfolgsversprechend sei, d.h. eines Unterrichts, in dem die zu vermittelnde niederdeutsche Varietät vereinheitlicht, standardisiert ist (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.; vgl. Buchmann i.d.B.).

Bevor diese Frage beantwortet werden kann, scheint es zunächst wichtig, sich noch einmal zu verdeutlichen, was genau das Ziel eines Niederdeutsch-Unterrichts ist. Es gibt sicherlich unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Motivationen. So werden Akteure aus der „Niederdeutsch-Szene“ (z.B. Vertreter der Heimbünde, Kulturschaffende etc.) vermutlich argumentieren, dass es um die Bewahrung des überlieferten, lokalen oder regionalen Plattdeutschen geht, das auch in der niederdeutschen Kultur (Literatur, Theater, Musik etc.) stets in einer regionalen oder lokalen Form realisiert ist. Niederdeutschdidaktiker/-didaktikerinnen werden argumentieren, dass ein effektiver Unterricht, der zunächst eine einheitliche Basis und darauf aufbauend dann einheitliche weiterführende Kenntnisse garantiert, nur bei einem standardisierten Unterrichtsgegenstand erreichbar ist. Nicht zuletzt spricht für die Vermittlung eines standardisierten Niederdeutsch die Tatsache des bislang nur schlecht ausgebauten Bestandes an Unterrichtsmaterialien. Diese könnten effektiver, professioneller und mit erwartbar größerer Verbreitung erstellt werden, wenn sie nicht auf lokale oder regionale Varietäten angepasst werden müssten. Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler schließlich gibt es vermutlich hinsichtlich der Motivation zum Besuch eines solchen Unterrichts unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen:

- a. Niederdeutsch wird als eine (weitere) Fremdsprache gelernt. Der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen in Fremdsprachen an sich wird als ein lohnendes Lernziel erkannt.
- b. Niederdeutsch wird erlernt, da es eine innerhalb der eigenen Familie noch (z.B. bei den Großeltern) im Alltag gesprochene Sprache ist. Es gibt also einen persönlichen Bezug zur Sprache.
- c. Niederdeutsch wird als historische Regionalsprache erkannt. Es gibt in diesem Sinne den Wunsch, eine regionale Tradition aufrecht zu halten.
- d. Niederdeutsch wird als Qualifikation für die spätere Berufswahl (z.B. in der Altenpflege oder im Kulturbereich) gesehen.

Je nach Motivation kann man die Frage nach der Wahl der zu vermittelnden Varietät unterschiedlich beantworten. Es kommen hier zum Beispiel folgende Varietäten in Frage:

- i. Eine standardisierte Form des Niederdeutschen, die überall im niederdeutschen Sprachgebiet gelehrt wird und sich z.B. am Nordniederdeutschen Saß'scher Prägung orientiert,⁵ unter Vernachlässigung regionaler (z.B. westfälischer, mecklenburgischer etc.) Besonderheiten.

5 Dass eine standardisierte Form des Niederdeutschen eine nordniederdeutsche Prägung haben könnte, ist durch unterschiedliche Fakten wahrscheinlich. Es liegen

- ii. Standardisierte Formen niederdeutscher Dialekträume (Westfälisch, Ostfälisch, Nordniederdeutsch etc.), die Grundlage regionaler Lehrwerke sein könnten, wobei kleinräumige Dialektmerkmale nicht berücksichtigt würden.
- iii. Kleinräumige Dialekte (z.B. im Westfälischen das Westmünsterländische vs. Münsterländische vs. Südwestfälische vs. Ostwestfälische) unter Vernachlässigung lokaler Besonderheiten.
- iv. Lokale Dialekte.

Vermutlich muss die Frage der im Unterricht zu behandelnden Varietät nicht kategorisch beantwortet werden. Es wäre sicherlich denkbar, von einer Varietät auszugehen, die eine weitere Verbreitung besitzt, und anschließend auf kleinräumigere Varietäten zu fokussieren. Dies würde allerdings den nötigen Aufwand erheblich vergrößern (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1).

Für die Varietät i. bietet wohl nur die Motivation a. ausreichend Begründung. Aus pädagogischer Sicht würde für Varietät i. sprechen, dass einheitlicher Unterricht an sich Vorteile z.B. bei der Schaffung von Kompetenzen als Voraussetzungen für den Besuch weiterführender Schulen/Klassen und auch bei Schulwechslern mit sich bringt.

5. Fazit

Im Rahmen des Projektes zur Erstellung der Unterrichtsmaterialien gewonnene Erkenntnisse zeigen, dass ein persönlicher Bezug zum Niederdeutschen, sei es durch die Familie oder durch die Erfahrung, dass Orte, Straßennamen, Familiennamen etc. niederdeutsche Prägung zeigen, für Schülerinnen und Schüler besonders motivierend ist, um sich mit dem Niederdeutschen zu befassen. Dies setzt voraus, dass eine lokale bzw. regionale Varietät im Unterricht vermittelt wird. Soll der Unterricht auch dazu befähigen, z.B. niederdeutsches

mit dem SASS-Wörterbuch (Kahl/Thies 2016) und der SASS-Grammatik (Thies 2017) nicht nur bereits weit verbreitete „Standardwerke“ vor, in denen in erster Linie das Nordniederdeutsche angesprochen ist, sondern auch neue Lehrwerke für die Schule, die sofort eingesetzt werden könnten („Paul un Emma“, Institut für niederdeutsche Sprache 2015 und Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg 2018, vgl. dazu Langhanke et al. i.d.B.). Außerdem befinden sich besonders dialektstarke Regionen in Schleswig-Holstein, Bremen und im nördlichen Niedersachsen (vgl. Adler et al. 2016, 15), d.h. in diesen nordniederdeutschen Regionen finden sich noch besonders viele Sprecher und Sprecherinnen.

Theater oder niederdeutsche Literatur in bzw. aus der Region konsumieren zu können, ist ebenfalls eine regionale Varietät des Niederdeutschen wohl die einzig mögliche Option.

Nicht zuletzt ist der Erfolg von Niederdeutsch-Unterricht auch von der Akzeptanz von Unterrichtskonzepten in den Familien abhängig. Es wäre für Westfalen – jedenfalls bis zum heutigen Tag – kaum vorstellbar, dass ein Unterricht, durch den eine standardisierte, nordniederdeutsch geprägte Varietät vermittelt würde, in der Bevölkerung oder auch in den niederdeutschen Interessenverbänden (z.B. im Westfälischen Heimatbund) akzeptiert werden könnte. Aus dieser Perspektive scheint eine Vermittlung des Niederdeutschen, das als weitgehend standardisierte Form des Nordniederdeutschen begegnet, wenig erfolgversprechend.

Literatur

- Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg (Hg.) (2018): *Paul un Emma un ehr Frünnen*. Hamburg.
- Adler, Astrid et al. (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016*. Mannheim.
- Arbeitsgruppe des Regierungspräsidenten in Münster (Hg.) (1992): *Wi küert Platt*. Münster.
- Averbeck, Rita/Averbeck, Rudolf (2017): *Dat Mönsterlänner Platt - Wörterbuch*. Hörstel.
- Beckmann, Werner (1986): *Kleine Sprachlehre – Arbeitshilfe – der westfälisch-märkischen Mundarten von Herdecke-Ende*. Herdecke.
- Born, Walter (1978): *Kleine Sprachlehre des Münsterländer Platt*. Münster.
- Born, Walter (1986): *Kleines Wörterbuch des Münsterländer Platt*. 4. Aufl. Münster.
- Europarat (1992): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg. <https://rm.coe.int/168007c089> (Stand: 01.12.2021).
- Heering-Düllo, Cornelia/Schmieding, Richard/Schwartz, Hans (1993): *Pflege des Niederdeutschen in Schule und Unterricht. Aufsätze, Materialien, Unterrichtsentwürfe*. Münster.
- Heimatbund Märkischer Kreis (Hg.) (2009): *Lao've singen! Plattdeutsches Liedgut im südlichen Westfalen*. Altena.
- Heimatbund Märkischer Kreis e.V. (Hg.) (2012): *Vi küert Platt. Ein Lese- und Arbeitsbuch für das dritte und vierte Schuljahr der Grundschulen*. Altena.

- Institut für niederdeutsche Sprache (INS) (Hg.) (2015): *Paul un Emma snackt plattdüütsch*. Hamburg.
- Jürgens, Hans-Joachim/Spiekermann, Helmut (2017): *Niederdeutsch in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien für die 3./4. Klasse an Grundschulen im Münsterland*. Münster.
- Jürgens, Hans-Joachim/Spiekermann, Helmut (2019): „Niederdeutsch.“ In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen, 556–558.
- Kahl, Heinrich/Thies, Heinrich (2016): *Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch*. 8. Aufl. Neumünster.
- Kahl, Klaus-Werner (2009): *Wörterbuch des Münsterländer Platt*. 3. Aufl. Münster.
- Lindow, Wolfgang et al. (1998): *Niederdeutsche Grammatik*. Leer.
- MSW NRW (2004a) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen.
- MSW NRW (2004b) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b): *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen.
- MSW NRW (2007) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen.
- MSW NRW (2008) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch [...]*. Frechen.
- MSW NRW (2011) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen.
- MSW NRW (2014) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen.
- Niebaum, Hermann (1977): *Westfälisch. Dialekt/Hochsprache kontrastiv*. Düsseldorf.
- Nolte, Franz (1952): *Vi liäst Plattdüsk. Plattdeutscher Lesebogen für die Schulen des märkischen Sauerlandes*. Hg. v. der Plattdüskens Spraokstie des Westfälischen Heimatbundes. Münster.
- Schepper, Rainer (Hg.) (1959): *Uese Moderspraok. Lese-, Spiel- und Erzählgut des Münsterlandes für Schule und Haus. Heft 1–4*. Münster.

Thies, Heinrich (2017): SASS. *Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen*. 3. verb. Aufl. Kiel/Hamburg.

Wi küert Platt 1 (o. J.): *Wi küert Platt. Niederdeutsch in Schule und Unterricht. Unterrichtsbeispiele und Texte*. Band 1. Hg. v. einem Autorenkreis. Münster.

Wi küert Platt 2 (o. J.): *Wi küert Platt. Niederdeutsch in Schule und Unterricht. Unterrichtsbeispiele und Texte*. Band 2. Hg. v. einem Autorenkreis. Münster.

Robert Langhanke / Marianne Ehlers / Karen Nehlsen

(Flensburg / Molfsee / Kiel)

Paul un Emma. Ein Bericht aus der niederdeutschen Schulbuchwerkstatt

Abstract: Since Low German has been accepted as content of professional school lessons and is being taught at a number of schools, modern teaching materials are required which support language acquisition and present Low German not as a traditional language of former times but as a useful regional language being used today. In Schleswig-Holstein a team of authors developed two printed textbooks for elementary schools which present the two characters Paul and Emma. The lectures accompany them in their daily life in the family, at school, with friends and in their spare-time. Exclusively Low German and no other language is being used in the books. The article discusses this decision for immersing in a fictional world where everybody speaks Low German, presents the structure of the textbooks and asks for necessary requirements of a Low German textbook nowadays. Grammar rules are not presented in the books, but there are a lot of texts which enable language learners to deal with vocabulary and grammar in a playful and motivating way.

1. Hinführung: Lehrwerk und Niederdeutschunterricht

Spätestens mit der ersten Publikation eines Hamburger Bildungsplans für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen im Schuljahr 2010/11 (vgl. Bildungsplan Grundschule 2010) etablierte sich die Vorstellung einer modernen Niederdeutschvermittlung mit dem Anspruch eines Fremdsprachenunterrichtes, der primär einen grundständigen Spracherwerb und nicht allein Sprachbegegnung ermöglicht.¹ Damit einhergehen musste die Forderung nach geeignetem Lehrmaterial. Zur Charakterisierung der damit verbundenen inhaltlichen und

1 Vgl. zu dieser Entwicklung in Hamburg und anderen norddeutschen Bundesländern Goltz 2014 und bezogen auf das Kompetenzziel Schreiben Langhanke i.d.B. Da der Bericht aus der Schulbuchwerkstatt vornehmlich auf die Situation in Schleswig-Holstein referiert, sei auch auf den an den Hamburger Bildungsplan von 2011 anschließenden *Leitfaden für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein* (vgl. Leitfaden 2013) als Arbeitsgrundlage verwiesen. Den daran anschließenden jüngeren Entwicklungsstand in Schleswig-Holstein illustriert der 2019 erneuerte Runderlass *Niederdeutsch in der Schule* (vgl. Runderlass 2019).

strukturellen Messlatte sei eine Maximaldefinition eines solchen Vorhabens vorangestellt:

Das Medium ‚Fremdsprachenlehrwerk‘ umfasst in der Regel mehrere, in Jahrgangsbände gegliederte Bestandteile, die teils für Lernende und Lehrkräfte, teils nur für Lehrkräfte konzipiert sind. Kernbestand sind die sogenannten Schülerbücher, die in didaktischen Einheiten bzw. Lektionen gebündelt Texte mit grammatischen, lexikalischen und kulturellen Inhalten progressiv präsentieren, aber auch Plateauphasen ohne neue Inhalte und fakultative Lektionen bzw. Texte enthalten. Ergänzend zu den Schülerbüchern bieten die Schulbuchverlage weitere zahlreiche Komponenten an, die im Unterricht und bei häuslicher Arbeit Verwendung finden. Dazu gehören Grammatische Beihefte, Übungshefte, Lehrerhandbücher, Selbstlernmaterialien, Vorlagen für Testaufgaben, Kompetenz- bzw. Prüfungstrainer, Folien, Tonträger, andere mediale Verbundkomponenten u. v. a. m. (Michler 2014)

Von der Umsetzung dieser Maximaldefinition ist die Materialsituation für das Niederdeutsche in der Schule weit entfernt (vgl. Arendt i.d.B.). Die Erstellung einer entsprechend differenzierten und darüber hinaus regional angepassten Lehrmaterialvielfalt kann zudem nur langfristig umgesetzt werden, da zahlreiche Grundvoraussetzungen entsprechender Vorhaben kaum geklärt sind, wie vornehmlich die in diesem Sammelband mehrfach präsente rezente Diskussion um eine Standardisierung des Niederdeutschen für Vermittlungskontexte zeigt. Auch in der Praxis des etablierten Fremdsprachenunterrichts wird die genannte Summe an Materialien nur bedingt eingesetzt; so kommen in der Regel im Englischunterricht lediglich das Lehrbuch, ein Schülerarbeitsbuch, Bild-Folien und Audio-CDs als kombinierte Komponenten zum Tragen (vgl. Kurtz 2010). Ein Ausbau des digitalen Lehrmittelangebots im Internet (vgl. Stern/Arendt i.d.B.) löste die Audio-CDs durch andere Formate ab, doch das Prinzip einer zusätzlichen Audio-Begleitung des Fremdsprachenunterrichts bleibt erhalten und hat auf Grund technischer Erweiterungen zum Beispiel durch Apps noch an Bedeutung gewonnen.

Ein Überblick zu verschiedenen konkreten Materialien ist diesem Beitrag weder für den Englisch- noch für den diskutierten Niederdeutschunterricht möglich, da er den Arbeitsbericht zu einem aktuellen Niederdeutschlehrwerk als Beispiel in den Mittelpunkt stellt. Vertiefende Einsichten zu älteren niederdeutschen Lehrwerken bietet die Publikation *Plattdüütsche Böker för Kinner un junge Lüüd* (Brüchert et al. 2008) des Instituts für niederdeutsche Sprache, die 23 Lehrwerke aus den Jahren 1989 bis 2006 vorstellt und als erweiterte Datenbank im Internet zugänglich ist (vgl. auch Ehlers et al. 2013).² Seit 2010 hat

2 Vgl. <https://www.ins-bremen.de/de/recherche/boeker-foer-kinner-un-junge-lueued.html> (Stand: 31.03.2021).

die Publikation von Lehrwerken für das Niederdeutsche umfassende Dynamik erfahren, deren Nachzeichnung und Dokumentation das Thema eines eigenen Beitrags wäre. Diese Zunahme an Bemühungen um durchgestaltete Lehrwerke und Materialsammlungen und ihre Bereitstellung für größere Nutzerkreise begründet sich durch die angesprochene Etablierung von Strukturen für unterschiedliche Formate des Niederdeutschunterrichts in mehreren norddeutschen Bundesländern, auf die in den jeweiligen Regionen mit sprachlich abgestimmten Materialerstellungen reagiert wurde. Dieser Prozess ist bisher nicht abgeschlossen und stellt weitere Angebote in Aussicht.

Während für die großen fremdsprachlichen Fächer inzwischen Strategien der teilweisen Abkehr von einer potenziell zu großen Lehrwerkszentriertheit diskutiert werden (vgl. Kurtz 2010), ist die Situation des Niederdeutschunterrichts anders zu beurteilen. Das weitgehende Fehlen moderner und gut erreichbarer sowie für den Verlauf eines gesamten Schuljahres oder für mehrere Schuljahre durchgestalteter Lehrmaterialien ließ eigens konzipierte Lehrwerke als Unterrichtsgrundlage sinnvoll erscheinen, um neue Ausgangspunkte für das Unterrichtshandeln zu ermöglichen. Entsprechende Forderungen fanden Eingang in sprach- und bildungspolitische Papiere wie zum Beispiel in den *Handlungsplan Sprachenpolitik der Schleswig-Holsteinischen Landesregierung* in der 18. Legislaturperiode, der knapp feststellt, dass „eine Expertengruppe zurzeit ein Lehrwerk für den systematischen Grundschulunterricht in Niederdeutsch [erarbeitet, RL]“ (Handlungsplan 2015, 10). Der nachfolgende schleswig-holsteinische *Handlungsplan Sprachenpolitik* für die 19. Legislaturperiode äußert sich jedoch sogar an mehreren Stellen zu entstehenden oder vorliegenden Lehrwerken für das Dänische, Friesische und Niederdeutsche (vgl. Handlungsplan 2020, 24–26, 36 und 38) und widmet insbesondere der niederdeutschen Lehrbuchsituation eine längere Strukturbeschreibung:

Mit der Einführung des Modellschulprojekts wurde 2014 mit der Erstellung des Lehrwerks „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ begonnen, das mit der Publikation von „Paul un Emma un ehr Frünnen“ 2018 eine Weiterführung erfahren hat. Somit ist für Niederdeutsch für die Klassenstufen 1 bis 4 ein durchgängiges Lehrwerk vorhanden. Eine Unterstützung der Erstellung von Lehr-/Lernmaterial für die Sekundarstufe I (Neubeginn Spracherwerb in Sekundarstufe I) besteht bereits jetzt durch die Förderung eines Buchprojekts, welches am Länderzentrum für Niederdeutsch in Bremen von einer Expertengruppe aus Niedersachsen erarbeitet wird. Darüber hinaus soll auch das schleswig-holsteinische Lehrbuchprojekt für die Klassenstufen 5 bis 7 weiter fortgesetzt werden – schon, um dem Bedarf bei dem aufwachsenden Modellschulprojekt an inzwischen 42 Schulen in Schleswig-Holstein Rechnung zu tragen. Der Band „Paul un Emma III“ (Arbeitstitel) für die Klassenstufe 5 bis 7 soll gemeinsam mit externen Projektkräften geplant und erarbeitet werden. Er baut auf den bereits in den

ersten beiden Bänden erworbenen Kenntnissen auf und ist ein Fortsetzungslehrwerk mit digitaler Anbindung, das das erfolgreiche schleswig-holsteinische Konzept von „Paul un Emma“ weiterführt. (Handlungsplan 2020, 25–26)

Die erkennbare Intensivierung der Auseinandersetzung des schleswig-holsteinischen *Handlungsplans Sprachenpolitik* mit der Lehrwerkfrage, obwohl das Thema Bildung insbesondere im Falle des älteren Handlungsplans von 2015 im Fokus stand, zeigt an, dass das Thema zwischen 2015 und 2020 an Kontur gewonnen hat und zu einem klar bestimmbar sprach- und bildungspolitischen Handlungsfeld geworden ist. Für Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen ließen sich vergleichbare Ansätze skizzieren, die hier jedoch im Sinne des Bicks auf ein konkretes Lehrbuchbeispiel zurückgestellt werden. Es wird jedoch deutlich, dass das Niederdeutschelehrwerk zu einer sprachpolitischen Wegmarke geworden ist, mit der auch die Sprachpolitik einzelner Bundesländer auf sichtbare Arbeitsverfolge verweisen kann. Aus Sicht der Lehrwerkerstellung ist zu ergänzen, dass eine sprach- und bildungspolitische Förderung dieser Arbeit besonders wünschenswert ist, da eine Finanzierung von Schulbüchern für kleine und regionale Sprachen privatwirtschaftlich wegen einer zu geringen Absatzerwartung nicht attraktiv ist.

Um diese Entwicklung und die aus ihr entstehenden Forderungen und Ergebnisse greifbarer werden zu lassen, stellt der Beitrag das erwähnte in Schleswig-Holstein situierte, aber auf den gesamten nordniederdeutschen Raum bezogene *Paul-un-Emma*-Lehrbuchprojekt strukturell und inhaltlich als ein rezentes Arbeitsbeispiel näher vor.

2. Erwünschte und erreichte Lehrwerkstrukturen

Kontinuierlich einsetzbare, dabei Progression und spirallcurriculare Strukturen bietende Lehrbücher oder Lehrwerke – diese Begrifflichkeiten werden im Beitrag ebenso wie die weitere Alternative Schulbuch synonym verwendet – werden gefordert, seit sich die Vorstellungen vom Niederdeutschunterricht von einem anteiligen Lernstoff in anderen Fächern oder einer temporären, eher projektbezogenen Arbeitsgemeinschaft zu regelmäßigen, eigenständigen Unterrichtsabläufen mit klar formulierten Kompetenzziele gewandelt haben (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.). Inhaltlich entscheidend war der Wechsel von einem Konzept der Sprachbegegnung, das ältere Runderlasse und Verwaltungsvorschriften für die Berücksichtigung des Niederdeutschen in der Schule bestimmte, hin zum Konzept des gesteuerten Spracherwerbs, das die Auseinandersetzung mit dem Niederdeutschen in der Schule zu einer Form des Fremdsprachenunterrichts werden ließ. Erst mit diesem Moment konnte an

die Erstellung moderner Sprachlehrwerke für das Niederdeutsche im Schulunterricht gedacht werden. Das Fehlen von Lehrplänen oder vorcurricularen Papieren für einen niederdeutschen Spracherwerbsunterricht bis zum Schuljahr 2010/2011, in dem Hamburg einen ersten spracherwerbsorientierten und auch durch die Englischdidaktik angeregten Bildungsplan vorlegte (vgl. Bildungsplan 2011), ließ über viele Jahrzehnte verbindliche Zielsetzungen und Kompetenzfestlegungen vermissen, da für die bis dahin geforderten basaleren Formen der Sprachbegegnung kein ausgearbeitetes Lehrwerk notwendig war. Nach 2010 hat sich die Wahrnehmung jedoch, wie exemplarisch die Ausführungen des *Handlungsplans Sprachenpolitik* (2020) zeigen konnten, deutlich verändert. Die Schulbuchfrage ist inzwischen eine an konkreten inhaltlichen und sprachlichen Herausforderungen festgemachte Aufgabe.

Verbunden mit der Frage nach den möglichen Einsatzregionen eines Niederdeutschschulbuches ist die Frage nach der Wahl der im Lehrmaterial verwendeten Varietät des Niederdeutschen (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Einigkeit dürfte darüber bestehen, dass ein Lehrbuch nur bedingt mehrere Varietäten parallel abbilden sollte und abbilden kann. Vielmehr wird die potenzielle Übertragbarkeit der Textanteile in andere Dialekte angestrebt, sodass regionale Parallelversionen entstehen können, wie auch am konkreten Beispiel der im Folgenden näher vorgestellten *Paul-un-Emma*-Lehrwerke zu zeigen sein wird. Da die Praxis der Lehrwerkerstellung zudem den sprachlichen Einsatz großlandschaftlich üblicher Formen des Niederdeutschen einfordert bis hin zu der Vorstellung, dass sich die Sprachform eines Lehrwerks im Rahmen einer zunehmend standardisierten Varietät des Niederdeutschen oder zumindest des regionalen Niederdeutschen bewegen sollte, reduziert sich die mögliche Anzahl von landschaftlichen Parallelversionen eines Lehrwerks. Seine individuelle und spontane Erweiterung um stärker regional bestimmte sprachliche Impulse im individuellen Unterrichtsgeschehen selbst wird dabei stets mitgedacht.

Sprachliche Standardisierung des Niederdeutschen im Sinne der Festlegung einer spezifischen Variantenkombination auf allen grammatischen Ebenen als festgelegte und im konkreten Lehrwerk zur textlichen Darstellung gebrachte sprachliche Form wird in der Lehrbuchwerkstatt von einer allgemeinen Haltung oder Forderung zu einer konkreten Herausforderung, da alle Textteile dieser Idee zum einen implizit unterworfen sind und diese Idee zum anderen auch explizit vermitteln sollten. Die damit verbundene Vorstellung ‚korrekter‘ oder ‚nicht korrekter‘ Realisierungen des Niederdeutschen sind im alltäglichen Sprachgebrauch über potenzielle kommunikative Sanktionierungen nicht regionadäquaten Sprechens durchaus vertraut, in Lernkontexten des Niederdeutschen aber noch wenig etabliert, zumal bisher auch kaum explizite

Prüfungsleistungen in niederdeutschen Unterrichtskontexten zu absolvieren waren. Dennoch sind der Schritt zum Verzicht auf sprachliche Variation im Lehrwerk und das Angebot einer wiederkehrenden grammatischen (und lexikalischen) Struktur sowie einer konstanten orthografischen Repräsentation (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3) eine notwendige Grundlage erfolgreicher Lehrbucharbeit, die auch das *Paul-un-Emma*-Projekt für sich in Anspruch nimmt, ohne behaupten zu dürfen, für diese Zielsetzung bereits eine Idealform der Umsetzung gefunden zu haben.

Die gefundenen konkreten Umsetzungen bieten dem Niederdeutschunterricht in der Folge auch die Möglichkeit, zwischen korrekten und verbesserungswürdigen Sprachrealisierungen genauer zu unterscheiden, sodass Bewertungsgrundlagen für die Sprachlehrenden und vor allem Orientierungspunkte für die Sprachlernenden entstehen. Ein ausgearbeitetes Lehrwerk gibt Lehrenden und Lernenden und auch ihren Erziehungsberechtigten zu jeder Zeit die Möglichkeit, sich über den Umfang, den Fortlauf und die grundlegende Progression des Lernstoffes und über seine Darstellung zu informieren. Das sorgt für inhaltliche Transparenz und kann zugleich das Interesse am Thema steigern.

3. Das schleswig-holsteinische *Paul-un-Emma*-Projekt zur nordniederdeutschen Lehrwerkerstellung

Die folgenden zwei Abschnitte stellen die Idee, Genese und Struktur von zwei konkreten Niederdeutschlehrwerken kursorisch näher vor. Von Interesse ist der Blick in die Lehrbuchwerkstatt im Sinne einer Diskussion verschiedener grundlegender Entscheidungen im Rahmen der Lehrbuchgestaltung, für die es stets auch zahlreiche Alternativen gegeben hätte.

3.1 *Paul un Emma snackt plattdüütsch*

Vornehmlich für die Eingangsstufe der Grundschule wurde der Band *Paul un Emma snackt plattdüütsch* entwickelt, der 2015 in erster und 2017 in zweiter Auflage erschien. 2018 wurden zudem Versionen im Bökingharder Friesisch (Frasch) und im Föhrer Friesisch (Fering) vorgelegt, die exemplarisch für die Übertragbarkeit in andere Varietäten des norddeutschen Raumes stehen. Besonders hervorzuheben ist die durch das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald realisierte und 2019 publizierte Übertragung durch Ulrike Stern in ein standardisiertes Niederdeutsch auf mecklenburgisch-vorpommerscher Grundlage, die den Wirkungsradius im

niederdeutschen Raum erweiterte und auf weitere niederdeutsche Versionen hoffen lässt. 2020 trat eine dänische Fassung hinzu, wodurch die Akzeptanz als fremdsprachliches Lehrmaterial, dessen Konzept unabhängig von der Einzelsprache funktioniert, endgültig hergestellt ist. Die Idee der sprachlichen Übertragbarkeit bei gleichbleibendem Inhalt ist konstituierend für die *Paul-un-Emma*-Lehrwerke, die folgerichtig auf engere regionale Zuordnungen in ihren Inhalten bewusst verzichten und keine Engführungen von Sprachformen und bestimmten Kulturräumen gestalten (vgl. dazu ausführlicher auch Langhanke 2019).

Der erste Band wurde in ehrenamtlicher Arbeit von einer auch hauptberuflich mit dem Niederdeutschen befassten Projektgruppe erstellt, der Nicola Ashtarany als Illustratorin, diese Aufgabe wurde auch vergütet, Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Karen Nehlsen und Ingwer Oldsen angehörten. Die organisatorische Gesamtleitung lag bei Marianne Ehlers vom Schleswig-Holsteinischen Heimatbund, und für die Herausgabe zeichnete das Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen verantwortlich, das durch Reinhard Goltz in der Arbeitsgruppe vertreten war und auch für die weitere Vermittlung des 44 Seiten umfassenden Heftes sorgte.

Finanziert wurden die Arbeit der Illustratorin und die Drucklegung des Bandes durch die Plattdüütsch Stiftung Neddersassen und die Plattdüütsch Stiftung Sleswig-Holsteen. Eine staatliche Förderung wurde für diesen Band nicht bemüht, jedoch wurde das Lehrwerk nach seinem Erscheinen auch als ein offizielles Ergebnis schleswig-holsteinischer Sprachpolitik präsentiert und wahrgenommen, da es aus dem niederdeutschen Netzwerk des Bundeslandes erwachsen war und seine Autor*innen verschiedenen für das Niederdeutsche zuständigen Landesinstitutionen zuzuordnen waren. Diese offizielle Wahrnehmung trug zum Erfolg der Publikation bei, der wiederum als eine Grundlage der staatlichen Förderung des Folgebandes betrachtet werden kann.

Die verlegerische Betreuung liegt in den Händen des Hamburger Quickborn Verlags, der für eine professionelle Gesamtgestaltung und buchhändlerische Werbung und Vermarktung sorgte und sorgt, was zu einer erhöhten Sichtbarkeit führte. Die Tatsache, dass kein etablierter Schulbuchverlag, sondern ein etablierter Verlag für niederdeutschsprachige Literatur ausgewählt wurde, begründet sich über die spezifischen Bedingungen des Bandes und seiner Rezipientenkreise. Aus der niederdeutschbezogenen Verlagsarbeit heraus kann er auch in die Richtung schulexterner niederdeutschinteressierter Rezipienten eine starke Wirkung entfalten.

Diese grob geschilderte Genese bringt auch die Erkenntnis mit sich, dass eine privatwirtschaftliche Grundlegung eines solchen Lehrwerks wegen seiner quantitativ überschaubaren Gewinnaussichten überhaupt nicht und eine staatliche Förderung für entsprechende Lehrwerke nur unter spezifischen sprach- und bildungspolitischen Bedingungen denkbar ist. Für größere Verlagshäuser stellen sich bei Weitem nicht die für ein größeres finanzielles Engagement notwendigen späteren Verkaufszahlen ein, und staatliche Förderung ist allein im Kontext eines sprachpolitischen Gesamtprogramms im Sinne der Verpflichtungen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen denkbar, in welchem die Erstellung von Lehrmaterial jedoch neuerdings einen prominenten Platz einnimmt, wie oben zu zeigen war.

Nicola Ashtarany kam als Illustratorin des vornehmlich über doppelseitige Bilddarstellungen strukturierten Bandes eine Schlüsselrolle zu, da sie die in der Arbeitsgruppe erarbeiteten Bildideen und Bildzusammenhänge umgesetzt und ergänzt hat. Visualisierung und lebensweltliche Anschaulichkeit sind die Grundlage des Lehrwerks für die Eingangsstufe, das folglich primär den Charakter eines Bilderbuches zur Herstellung von Sprechanschlüssen hat. Da sich diese Doppelseiten detailreich und farbig präsentieren, ist ihre Wiedergabe im Kontext des Aufsatzes weniger zielführend. Ein Eindruck der Gestaltung entsteht über einen Besuch der Internetseite der unten näher erwähnten Handreichung zum Lehrwerk.³

Paul un Emma snackt plattdüütsch bietet 20 Lektionen, die jeweils die erwähnte, als große Illustration oder als eine Collage kleiner Illustrationen gestaltete Doppelseite bieten. Diese Doppelseite ist über die bestimmende Bilddarstellung hinaus mit Wortmaterial ausgestattet, das in Kästchen an den Bildrändern, jeweils kombiniert mit einer kleinen gezeichneten Bildkachel zur Wortbedeutung, angeordnet oder in das Bild integriert ist.

Wenn die Bilddarstellung intern Schriftlichkeit einfordert (vgl. Langhanke i.d.B.), weil Schilder oder Plakate zur Darstellung gehören, sind diese Schriftelemente durchgängig niederdeutsch gestaltet. Diese niederdeutsche Schriftintegration in das Bild, die wahrgenommen werden kann, aber nicht wahrgenommen werden muss, etabliert und illustriert die im Lehrwerk konsequent verfolgte Grundidee einer allein niederdeutsch organisierten modernen Lebenswelt, die im Folgeabschnitt des Aufsatzes vertiefend diskutiert wird. Über die Menge an integriertem Wort- und zunehmend auch Satzmaterial in den Bildern ergibt sich eine leichte Progression über die 20 Lektionen hinweg;

3 Vgl. <https://paulunemma.lernnetz.de/> (Stand: 31.03.2021).

so integriert Lektion 20 bereits sprachliche Muster und lebensweltliche Sachinformationen.

Die doppelseitigen Lektionen bieten Sprechansätze zu unterschiedlichen Domänen des alltäglichen Lebens, die von der Einschulung über den Einkauf im Elektronikfachmarkt bis hin zum Strandausflug reichen. Altersgerechte Aktivitäten werden ebenso berücksichtigt wie die sprachliche Erfassung von Emotionen, sodass die unterrichtlichen Anknüpfungspunkte auf der Inhalts- und Sachebene sehr vielfältig sind und eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen. An die Stelle von vermeintlich typischen und klischeehaften Gebrauchskontexten des Niederdeutschen tritt die moderne kindliche Lebenswelt von Paul und Emma, die den Sprachlerner*innen auf hochdeutsch vertraut ist und nun auch auf niederdeutsch erfahrbar wird.

Im Gespräch über das Lehrwerk mit Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen und mit Studierenden im Rahmen von Seminaren wird bisweilen ein Überhang von Substantiven und Adjektiven im ausgewählten Wortmaterial kritisiert, gegenüber denen Verben und Kleinwörter deutlich zurückstehen. Auch ergaben sich Hinweise zu einer gelegentlichen optischen Überfrachtung des Bildmaterials, die unter Umständen nicht allen Lernerinnen und Lernern willkommen sein kann. In diesem Fall bietet die im Folgenden näher erwähnte Handreichung Ausweichmöglichkeiten.

Zudem bedingt die offene Gestaltung des Bandes eine grundständige Unterrichtsstrukturierung durch die Lehrkraft, da diese durch die einzelnen Lektionen nicht fest vorgegeben wird. Unterstützung für diese Aufgabe bietet die im Internet publizierte und dynamisch erweiterbare Lehrerhandreichung der Arbeitsgruppe zu dem Band,⁴ die Dialoge, Aufgabenstellungen sowie weitere Wortlisten bietet und somit eine noch breitere schriftbasierte Unterstützung darstellt (vgl. Langhanke i.d.B.). Als entscheidender Impuls wurden Audioversionen zu den Dialogen eingesprochen und im Netz eingestellt,⁵ sodass ein basaler Aufbau und anschließender Ausbau der Sprachkenntnisse sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden ermöglicht wird.

Der Umstand einer gemeinsamen Spracharbeit von Lehrenden und Lernenden, die auch einen sprachlichen Lernfortschritt der Lehrkräfte umfasst, ist eine nicht unübliche Konstellation rezenter Niederdeutschvermittlung, die durch einen Rückgang erst- oder zweitsprachlich niederdeutschkompetenter

4 Die Arbeit an der Handreichung wird insbesondere auch von Christiane Ehlers (Hamburg) unterstützt, die nicht dem ursprünglichen Autor*innenteam angehörte.

5 Vgl. <https://paulunemmalernnetz.de> (Stand: 31.03.2021).

Lehrkräfte geprägt ist (vgl. Buchmann i.d.B.). Aus diesem Grund muss bei einer Erstellung von Lehrwerken und ihrer Begleitmaterialien in besonderer Weise stets auch die Sprachkompetenz der Lehrkräfte bedacht und flexibel berücksichtigt werden, um Lehrerfolge zu unterstützen und zuverlässig zu erzielen.

Im Falle des ersten Bandes tritt ein text- und schriftbezogener Lehrbuchcharakter hinter den geschilderten Bilderbuchcharakter zurück, was dem Werk breitere Einsatzmöglichkeiten, so zum Beispiel auch in Kindertagesstätten oder in den Familien, verschafft. Die daraus potenziell resultierende und auf Fortbildungen und in Seminaren auch bisweilen geäußerte Kritik, dass durch den Band zu wenig Struktur für den schulischen Plattdeutschunterricht geboten wird, wird durch die erwähnte Handreichung im Internet aufgefangen. Insbesondere die optische Zugänglichkeit und der fehlende explizite Lehrbuchcharakter, der zum Beispiel durch Aufgabenstellungen im Buch selbst hätte erzielt werden können, machen den Band zu einem attraktiven Lehrmittel, das sich von anderen Angeboten abhebt.

Die gewählte Kombination von niederdeutschen Wörtern und detailreichen Bildern ermöglicht erste Kontakte mit dem niederdeutschen Schriftbild, lässt es jedoch nicht in den Vordergrund treten. Der sprachlich-lexikalisch und orthografisch am Wörterbuch *Der neue SASS* (Kahl/Thies 2016) orientierte und inhaltlich regionen-neutrale Band ist in Schleswig-Holstein, Hamburg und Nordniedersachsen einsetzbar. Angrenzende Regionen erfordern sprachliche Umarbeitungen, die – wie eingangs erläutert – durch erste übertragene Versionen bereits eingelöst wurden.

Hauptsächliches Kennzeichen des ersten *Paul-un-Emma*-Bandes ist seine konsequente Gestaltung einer modernen, rein niederdeutschsprachigen Lebenswelt im 21. Jahrhundert, die auch für den zweiten Band bestimmend wurde.

3.2 *Paul un Emma un ehr Frünnen*

Das seit dem Schuljahr 2014/2015 ab der ersten Grundschulklasse jahrgangsweise anwachsende Projekt der *Niederdeutsch-Modellschulen* in Schleswig-Holstein sowie die positive Aufnahme des ersten *Paul-un-Emma*-Bandes machten die direkte Fortsetzung des Lehrbuchprojekts möglich und notwendig. Strukturell fußt der für die dritte und vierte Grundschulklasse vorgesehene und damit materialreichere zweite Band jedoch auf anderen Grundlagen als der erste Band.

Die Gestaltung und Drucklegung des zweiten Bandes wurden durch das Land Schleswig-Holstein ab dem Jahr 2017 umfassend finanziert, indem die für Wissenschaft zuständige Abteilung des Ministeriums für Bildung,

Wissenschaft und Kultur des Landes 30.000 Euro und die Europa-Universität Flensburg 10.000 Euro in einen Finanztitel an der Flensburger Universität einzahlen, der dem Projekt *Lehrwerk für den Niederdeutschenunterricht* an der dortigen Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik zugeordnet ist, die als Herausgeberin des Bandes fungiert. Diese finanzielle Ausstattung ermöglichte die professionelle zeichnerische Gestaltung des 2018 publizierten und 176 Seiten umfassenden Bandes und seine Drucklegung. Darüber hinaus waren die Anschaffung von Materialien und die Vergabe von Honorarverträgen für die Erarbeitung der Handreichung im Internet, die umfangreiches Zusatzmaterial bietet, abgesichert. Die Arbeiten an dieser Handreichung wurden und werden auch in den Jahren 2019 bis 2022 fortgesetzt.

Für den eigentlichen Inhalt des Bandes war ein Redaktionsteam verantwortlich, das von einer Autorengruppe unterstützt wurde. Dem Autoren- und Redaktionsteam gehörten Marianne Ehlers (Schleswig-Holsteinischer Heimatbund), Karen Nehlsen (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, IQSH) und Robert Langhanke (Universität Flensburg) an. Ernst-Günther Blunck-Brandtner (IQSH), Thorsten Börnsen (Zentrum für Niederdeutsch für den Landesteil Holstein), Oliver Eumann, Ingwer Oldsen (Zentrum für Niederdeutsch für den Landesteil Schleswig) und Dörte Voß bildeten die weitere beitragend und beratend tätige Autor*innen- und Expert*innengruppe. Als Grundschulpraktiker im Arbeitsteam sind die Rektorin Dörte Voß und der damalige Referendar, nunmehrige Lehrer Oliver Eumann hervorzuheben. Der Lehrbuchredaktion oblag neben der inhaltlichen Gestaltung zahlreicher Kapitel die Zusammenführung und der Abgleich der weiteren Ideen sowie deren konsequente Einpassung in ein bestimmtes Strukturmuster für die einzelnen Lektionen, das kreative Abweichungen zulässt, aber stets einen nachvollziehbaren und vergleichbaren Ablauf von Bildern, Dialogen, kreativen Aufforderungen, Aufgaben, Texten sowie Vokabeln bietet und an vergleichbaren fremdsprachlichen Lehrwerken für die Grundschule orientiert ist. Für diesen Vergleich ist zum Beispiel auf die für den Englischunterricht konzipierte Lehrbuchreihe *Sally* des Cornelsen Verlags zu verweisen, auf deren sehr umfangreiche – und daher strukturell auch nur sehr bedingt mit dem *Paul un Emma*-Angebot vergleichbare – Lernwelt mit einem Netz-Link zur Verlagsseite verwiesen sei, der zu den verschiedenen Ausgaben und Angeboten führt.⁶ Wenn der Vergleich auch deutlich macht, wie weit das Angebot

6 Vgl. <https://www.cornelsen.de/reihen/sally-900004220000> (Stand: 31.03.2021).

niederdeutscher Lehr- und Lernmedien von diesen Strukturen noch entfernt sein muss, lassen sich auf diese Weise dennoch adäquate Vorbilder nennen.

Während die Redaktion das Textmaterial in einfachen, mit spezifischen Metainformationen versehenen Word-Dateien, die auch Notizen über die möglichen Abbildungen enthielten, an die Zeichnerin Nicola Ashtarany weitergab, oblag es der Illustratorin, die Kapitel in einem unabhängigen Arbeitsprozess zeichnerisch farbig und vielfältig zu gestalten und gleichsam mit Leben zu füllen. Dieser kreative Arbeitsschritt ließ weitere, zuvor nicht vermittelte Details und Inhaltsebenen entstehen und trug zur Optimierung der inhaltlich vorstrukturierten Lektionen bei, sodass in der Entstehungsphase eine offene Dynamik zwischen der Text- und Bildgestaltung einsetzte, die sich auch im eigentlichen Unterrichtsgeschehen fortsetzen kann. Jede Illustration ist auch als eigenständiger Sprechanlass zu werten. Wegen der detailreichen und farbigem Gestaltung ist eine Abbildung auch dieser Lehrwerkseiten im Kontext des Aufsatzes weniger zielführend, jedoch kann ein Blick auf die ergänzenden Lehrmaterialien im Internet einen guten Eindruck von der Gestaltung des zweiten Bandes geben.⁷ Wie im Falle des ersten Bandes gaben Rezipient*innen des Lehrwerks im Kontext von Fortbildungen und Seminaren an, dass die Gestaltung der einzelnen Seiten bisweilen zu detailreich und verspielt geraten sein könnte, da zum Beispiel vielfach nicht zur eigentlichen Bilddarstellung gehörende Tierfiguren als Schmuckelement hinzutreten, wodurch von der Konzentration auf wesentliche Inhalte abgelenkt werden könnte. Dieses Gleichgewicht zwischen einer attraktiven, detailreichen Gestaltung und der guten Übersichtlichkeit einer gelungenen Informationsübermittlung wird weiterhin diskutiert und sollte auch durch hilfreiche Hinweise im Unterricht unterstützt werden.

Paul un Emma un ehr Frünnen erschien nach Abschluss dieser Arbeitsphase im August 2018, vier Monate nach dem Einblick in die Lehrbuchwerkstatt auf der Greifswalder Konferenz, und hat sich seitdem an vielen Grundschulen Schleswig-Holsteins als Lehrwerk etabliert. Insbesondere 34 schleswig-holsteinische Grundschulen (Stand: August 2021), die den Status einer *Modellschule Niederdeutsch* haben, arbeiten mit dem Lehrwerk, das zudem an weiteren Schulen und anderen Lernorten eingesetzt und auf Lehrerfortbildungen regelmäßig vermittelt wird. Es bleibt jedoch notwendig, regelmäßig auf die Existenz des Lehrbuches und seine Einsatzmöglichkeiten hinzuweisen. In Hamburg und Niedersachsen kommt das Lehrwerk gelegentlich zum Einsatz und ist wahrgenommener Bestandteil eines zunehmend erweiterten Angebots an

7 Vgl. <https://paulunemma2.lernnetz.de> (Stand: 31.03.2021).

überregional erreichbaren Lehrmitteln zum Niederdeutschen. Dieser Unterrichtseinsatz ist sprachlich ohne Bedenken umsetzbar, da sich das Lehrwerk ebenso wie der erste Band am nordniederdeutschen Wortschatz und den nordniederdeutschen grammatischen Formen orientiert, die in den SASS-Publikationen, also im Wörterbuch *Der neue SASS* (vgl. Kahl/Thies 2016) und in der *Plattdeutschen Grammatik* von Heinrich Thies, (2017) vertreten werden. Die schriftsprachliche Standardisierung der Lehrmaterialien wurde somit über die möglichst konsequente Orientierung an den sprachlichen Vorgaben der SASS-Nachschlagewerke umgesetzt, ohne zusätzlich materialinterne sprachliche Sonderwege zu verfolgen. Diese Orientierung an SASS entspricht auch der Empfehlung des schleswig-holsteinischen *Leitfadens für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen* (Leitfaden 2013, 9 f, 14) und spiegelt sich unter anderem auch in der Lehrerbildung für den Niederdeutschunterricht in Schleswig-Holstein wider.

Für weitere, außerhalb des engeren nordniederdeutschen Sprachraums liegende Sprachregionen des Niederdeutschen müsste eine Übersetzung in die jeweilige regionale Varietät angestrebt werden, um das Lehrwerk dort adäquat einsetzen zu können. Eine Übertragung in die mecklenburgisch-vorpommersche Varietät durch das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald, das auch für eine entsprechende Übertragung des ersten Bandes verantwortlich zeichnete, ist bereits in Planung und entspricht der Konzeption des Buches, das ebenso wie der erste Band auf thematisch-regionale Zuordnungen verzichtet und daher inhaltlich flexibel übertragbar ist.

Anders als der vornehmlich bildorientierte erste Band enthält der zweite Band zahlreiche Textformen sowie Aufgabentypen und somit mehr Schriftlichkeit und lektionenbezogene Binnenstruktur, womit er seinem Anspruch, primär Lehrmaterial für die Klassen 3 und 4 zu bieten, gerecht wird (vgl. auch Langhanke i.d.B.). Auf dem Weg zu dieser Struktur waren weitreichende Entscheidungen zu treffen: In welchem Umfeld und Umfang wird niederdeutscher Sprachlichkeit im Lehrbuch ein eigenständiger Wirkungsraum gegeben, und welche grammatischen Formen werden dabei implizit vermittelt?

Vordringlicher als im Falle des ersten Bandes war für die Fortsetzung wegen des erhöhten Textanteils auch die Frage nach der präsentierten sprachlichen Lebenswelt und nach dem abgebildeten Varietätenspektrum. Die konsequente Linie, die im ersten Band angelegt ist, wurde beibehalten. Paul und Emma bewegen sich weiterhin in einer rein niederdeutsch organisierten, damit sprachlich fiktiven norddeutschen Lebenswelt. Das vielfältige norddeutsche Varietätenspektrum wird nicht reflektiert. Standardnahe Formen der hochdeutschen Sprechsprache, regiolektale Formen und standarddeutsche Schriftlichkeit sind

in den *Paul-un-Emma*-Lehrwerken nicht präsent (vgl. ausführlicher Langhanke 2020a). Auch ihre sprachliche Koexistenz wird nicht problematisiert, sondern vielmehr vollständig ausgeschlossen und negiert. Das ist eine weitreichende Entscheidung für eine konsequente, allumfassende niederdeutsche Sprachlichkeit einschließlich der Schriftlichkeit im Alltag, die es in der Form seit der frühen Neuzeit nicht mehr gibt (oder nie gegeben hat), und eine Verlagerung der Problematisierung norddeutscher Mehrsprachigkeit, zumindest bezogen auf das Lehrbuchgeschehen, auf spätere Klassenstufen, in denen die Frage norddeutscher Varietätenvielfalt in multiperspektivischer Weise zu verhandeln ist. Da die beiden *Paul-un-Emma*-Bände jedoch kompromisslos auf eine Qualifizierung des Niederdeutschen als Alltagssprache abzielen, leben die Figuren dieses Konzept in ihrer Lehrbuchlebenswelt beinahe provokativ vor.

Dieses Konzept birgt ein Potenzial, das nur Fiktion leisten kann: Indem das Niederdeutsche mit Anforderungen konfrontiert wird, die ihm in der Realität nicht mehr zukommen, wird spielerisch ein Beweis seiner Einsatzfähigkeit vorgeführt und zugleich der Lernstoff didaktisch reduziert, indem im Rahmen des Lehrwerks keine sprachlichen Domänenverteilungen erläutert oder illustriert werden müssen. Die Sprachlernenden lassen sich in dieser Lernphase nicht auf die vielschichtige Modellierung von Mehrsprachigkeit ein, die ihnen aus der eigenen Lebenswelt gut vertraut ist, sondern sie begeben sich ganz in eine immersiv zu betrachtende niederdeutsche Lebenswelt, die ebenso exotische und attraktive Fiktion wie potenzielle Realität sein kann. Aufgabe des Unterrichts muss es sein, die fiktive Welt des Lehrbuchs, die inhaltlich die eigene Lebensumgebung reflektiert, diese aber komplett im anderen Sprachgewand präsentiert, mit der realen sprachlichen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu vereinen und abzugleichen. Daran anschließend sollten einzelne konkrete Umsetzungsfelder für den eigenen Niederdeutschgebrauch auch außerhalb der Schule erarbeitet werden.

Diese variationslinguistisch diskutablen Festsetzungen (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1) und zudem die Orientierung an fremdsprachdidaktischen Methoden bestimmen die konkrete Umsetzung des Lehrbuchkonzepts, das sich um Kreativität, Alltagsbezug, Aktivierung und klar definierbare Kompetenzbereiche bemüht (vgl. auch Langhanke 2020b).

Die für dieses Ziel aufgerufenen Lebensbereiche der Charaktere Paul und Emma ähneln denjenigen im ersten Band. Das Arsenal auftretender Figuren wird insbesondere um die „Frünen“ erweitert. Die beiden Protagonisten, die einmal mehr, einmal weniger in den Vordergrund treten, bewegen sich selbständiger in ihrem Umfeld. Neben wieder aufgegriffene Themenfelder und übliches Alltagsgeschehen treten in den 16 Lektionen des Bandes auch

übergreifende oder abstraktere Themen wie Gesundheit und Krankheit, Fragen des Umweltschutzes und der Ernährung sowie die technische Lebenswelt. Fortwährend wird die Alltagsgeschichte von Paul und Emma in Dialogen und Texten weitererzählt, wodurch die Lektionen, deren Struktur und Funktion im Folgenden näher erläutert wird, inhaltlich grundsätzlich bestimmt sind.

Lektionen sind in allgemeiner Betrachtung die grundlegenden Struktureinheiten eines Sprachlehrwerks mit wiederkehrendem Aufbau, die ein Angebot zur Strukturierung des Lehrstoffes bei gleichzeitigem Hinweis auf Erweiterung und Öffnung einer unter Umständen zu starren Struktur bieten. Diese Aufgabe können Vorworte oder Lehrerhandreichungen übernehmen (vgl. Fuchs et al. 2014). Während die *Paul-un-Emma*-Lehrwerke auf anleitende und die Schülerzentriertheit durchbrechende Vorworte bewusst verzichten, bemühen sich die Lehrerhandreichungen im Internet um Metainformationen und weitere Materialien, die eine Erweiterung der Lektionsstrukturen ermöglichen. Diese Strukturen, die auch ein hilfreiches Gerüst für das konkrete Unterrichtshandeln bieten, werden knapp und cursorisch vorgestellt, um potenzielle Vorgehensweisen zu illustrieren. Die Möglichkeiten zur unterrichtlichen Veränderung dieser Strukturen sind vielfältig und nicht vorgegeben.

Eine einzelne Lektion, im Lehrwerk niederdeutsch „Lex“ genannt, umfasst in der Regel sechs bis acht Seiten und folgt einem gleichbleibenden Aufbau, der sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation fördert. Da der Band als Lehrbuch und nicht als Arbeitsbuch konzipiert ist, können Aufgaben nicht im Buch gelöst werden. Das Arbeitsblattmaterial für die notwendigen schriftlichen Einsetz-, Ausfüll- und Zuordnungs- bis hin zu Formulierungsübungen wird im Internet als Druckvorlage zur Verfügung gestellt.⁸ Konkret bieten *Paul un Emma un ehr Frünnen* zwei unterschiedliche Lektionstypen. Von zwölf vornehmlich narrativen Lektionen, die Schule, Familie, Umwelt und Jahreslauf thematisieren, heben sich vier Projekt-Lektionen, konkret die Lektionen 4, 8, 12 und 16 ab, die in ihrer regelmäßigen Verteilung über den gesamten Band hinweg Anregungen zu praxisorientierten, über das Lehrbuch hinausgehenden sprachbezogenen Gemeinschaftshandlungen bieten und dazu einladen, diese über niederdeutsche Sprachlichkeit zu organisieren. Die Summe aller 16 Lektionen bietet bei aller Themenvielfalt jedoch diese wiederkehrende Struktur:

1. Opwarmen (= Impuls mit ganzseitiger Illustration und Fragen)
2. Snacken (= Dialogtexte mit Audiounterstützung in der Handreichung; lebendiges Lesen)

8 Vgl. die Handreichungen unter <https://paulunemma2.lernnetz.de/> (Stand: 31.03.2021).

3. Do mal wat (= kreative Handlungsaufforderungen; enges Zusammenwirken mit der Handreichung)
4. Wöör bruken (= kreative Wortschatzübungen)
5. Öven (= Wortschatz, Grammatik, Strukturen, kreative Schreibaufgaben)
6. Lesen (= längeres Textangebot für die Selbstlektüre und als Vorlesetext; inhaltlicher Gesprächsanlass)
7. Plattdüütsch – Hochdüütsch (= Vokabelliste zum Wortschatz der Lektion)

Zunächst wird ein thematisch passender und anregender Sprech Anlass über ein ganzseitiges Bild geboten. Die anschließenden Dialogtexte ermöglichen den nachspielenden Einstieg in eine niederdeutschsprachige Alltagssituation. Die kreative Aufgabenstellung zum Thema reicht aus dem Lehrbuch heraus in das eigene Leben hinein und fordert zu eigenen kleinen Texten, Bastelarbeiten oder Kommunikationen auf. Die Wortschatzübungen eröffnen den konkreten Aufgabenteil einer jeden Lektion, der in der Regel durch druckfähige Vorlagen im Internet begleitet wird. Die weiteren Übungsaufgaben regen zur Auseinandersetzung mit niederdeutscher Sprache an und bieten Lückentexte, Verbindungsübungen oder Rätsel. Sie tragen erheblich zur impliziten Grammatikvermittlung bei und schließen an Aufgabenformate des Deutschunterrichts an. Es folgen vielfältig nutzbare Lesetexte, die unterschiedliche literarische Kurzformen bieten und ebenfalls in aller Regel für das Lehrwerk geschrieben wurden, das in der Summe kaum bestehende Texte übernommen hat, um ein gut abgestimmtes eigenes Textprogramm bieten zu können. Vielfältige Formen der Textarbeit werden ermöglicht und angebahnt. Den Abschluss bildet jeweils eine Vokabelliste, die neben inhaltlich hervorstechenden Lexemen der jeweiligen Lektion jeweils auch allgemeinere kleine Funktionswörter enthält. Da diese Listen nur einen Bruchteil des zu erlernenden Wortschatzes abbilden können, werden sie in der im Folgenden näher erläuterten Handreichung umfassend ergänzt. Diese Struktur zieht sich wiedererkennbar durch alle Lektionen und sorgt für eine verlässliche Orientierung im Lehrwerk.

Die inhaltliche Ausrichtung der 16 Themen ist alltagsorientiert und um Vielfalt bemüht. Fantastische Elemente werden ebenso vermieden wie zu herausragende oder spezifische Ereignisse. Vielmehr soll über die niederdeutschsprachige Gestaltung alltäglicher Lebenserfahrungen wie Einkaufen und Kochen, die Versorgung von Haustieren und die Freizeitgestaltung oder durch den Blick auf die Familie ein direkter Zugang zur normalen Lebenswelt der Sprachlerner*innen bruchlos ermöglicht werden. Wie im Falle des ersten Bandes sorgt ein Verzicht auf regionenspezifische Details und Hinweise für die überregionale Einsatzmöglichkeit der Inhalte des Lehrwerks, die allenfalls

sprachlich angepasst werden müssten. Ein Bemühen um die kindgerechte Erfassung der rezenten Lebenswelt bestimmt den Band.

Grammatische Informationen, so zum Beispiel zur Lautung, Morphologie (Flexion) und Syntax des Niederdeutschen in kontrastiver Betrachtung zum Hochdeutschen, wird bewusst nicht explizit in die Gestaltung der Lektionen integriert, sodass keine Formentabellen enthalten sind, wie sie zum Beispiel das 2016 erschienenen Niederdeutsch-Lehrwerk für die Erwachsenenbildung von Arbatzat bietet, das die gleiche Sprachregion betrifft und grundsätzlich auch für einen niederdeutschbezogenen Einstiegsunterricht in der Oberstufe verwendet werden kann (vgl. Arbatzat 2016). Diese grammatischen Informationen finden sich jedoch zwangsläufig implizit integriert im umfassenden Textmaterial des Bandes und können bei Bedarf von der Lehrkraft näher aufgeschlüsselt und aufbereitet werden. Hierzu sollen perspektivisch Hinweise im Netz publiziert werden, die auf die entsprechenden Passagen der ebenfalls im Netz zugänglichen,⁹ an den SASS-Vorgaben orientierten *Plattdeutschen Grammatik* von Heinrich Thies verweisen. In der Folge dieses Vorgehens zur grammatischen Information wird auch die grammatische Progression im Band eher geringgehalten, indem direkt auf einem höheren funktionalen Niveau gleichsam immersiv in die Sprachform der Lektionentexte eingestiegen wird. Allein durch eine leicht zunehmende Textlänge in den einzelnen Abschnitten der Lektionen wird auch eine Form der inhaltlichen und grammatischen Progression verfolgt und erreicht.

Für die ergänzenden Netz-Hinweise unter anderem zur Grammatik wurde erneut eine Lehrerhandreichung auf der Internetseite des IQSH mit weiterem Text- und Aufgabenmaterial, sprachlichen Hintergrundinformationen sowie mit Audioumsetzungen der Dialoge und Texte bereitgestellt, die fortgesetzt ergänzt wird.¹⁰ Perspektivisch werden die beiden Lehrerhandreichungen für Ergänzungen aus dem Kreis der Kolleginnen und Kollegen geöffnet, um gelungene Umsetzungen und Erweiterungen des Materials präsentieren zu können. Für die mecklenburgisch-vorpommersche Sprachversion *Paul un Emma snacken plattdüütsch* (Hamburg 2018) des ersten Lehrbuchbandes wurde bereits ein *Quizlet*-Kurs bereitgestellt, der vom Kompetenzzentrum für

9 Vgl. www.platt-sass.de (Stand: 31.03.2021).

10 Vgl. <https://paulunemma2.lernnetz.de> (Stand: 31.03.2021). An der Erstellung auch dieser Handreichung ist erneut Christiane Ehlers (Hamburg), die ursprünglich nicht zur Autor*innengruppe des Bandes gehörte, umfassend beteiligt.

Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald erstellt wurde.¹¹ Er unterstützt die eigenständige Wortschatzarbeit und zeigt, wie anschlussfähig das gebotene Lehrbuchmaterial ist. In einer kleineren Fachgruppe, wie sie auch durch das Niederdeutsche repräsentiert wird, ist ein geregelter Materialaustausch als eine Form des Crowdsourcings bei gleichzeitiger Qualitätskontrolle von besonders hoher Bedeutung, um sowohl Vielfalt als auch Arbeitserleichterungen zu gewährleisten.

Im Ergebnis bietet *Paul un Emma un ehr Frünnen* eine breit aufgestellte Lehr- und Lernumgebung für den Erwerb des Niederdeutschen als gesprochene und geschriebene Sprache. Die Bilder, Dialoge, Texte, Wörter, Aufgaben und Aufforderungen zur kreativen Spracharbeit aktivieren unterschiedliche Kompetenzen der Sprachlerner*innen. Für das Niederdeutsche wird ein Sitz im gegenwärtigen Sprachleben junger Sprecherinnen und Sprecher angebahnt, indem eine kompromisslos niederdeutschsprachige moderne Lebenswelt durchgespielt und zumindest im Sprachunterricht erlebt wird.

Der Band trägt zudem zur Popularität der Figuren Paul und Emma bei, die zu einem Symbol der Niederdeutschvermittlung in Schleswig-Holstein geworden sind. Unter anderem die ergänzende Publikation des niederdeutschen Freundschaftsalbums *Paul un Emma – Mien Frünnenbook* (Hamburg 2019), das an der illustrativen Gestaltung der Figuren Paul und Emma orientiert ist und die bekannten steckbriefartigen Einträge von Freunden ermöglicht (vgl. auch Ehlers/Langhanke/Nehlsen 2018, 34–36), belegt die Ausbaumöglichkeiten auch des *Paul-un-Emma-Designs* für die Niederdeutschvermittlung. Im Oktober 2020 wurden die Modellschulen Niederdeutsch in Schleswig-Holstein, zu denen neben den 34 erwähnten Grundschulen zehn Sekundarschulen mit Sekundarstufe I zählen (Stand: August 2021), mit einer Außenbeschilderung versehen, die ebenfalls Paul und Emma zeigt und damit einen klaren Bezug herstellt.

Als ein Ergebnis dieser Bemühungen ist mit einer langfristigen Prägung des schleswig-holsteinischen und norddeutschen Niederdeutschunterrichts durch die *Paul-un-Emma*-Lehrwerke zu rechnen, deren Weiterführung für die Sekundarstufe derzeit verfolgt wird.

11 Vgl. <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/kompetenzzentrum-fuer-niederdeutsch-didaktik/niederdeutsch-lernen-erste-schritte/> (Stand: 31.03.2021) und als Direktlink <https://quizlet.com/class/7424651/> (Stand: 31.03.2021).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Hinblick auf die eingangs gebrachte Maximaldefinition von Michler (2014) hat die gesteuerte Lehrmaterialentwicklung für ein Schul- und Unterrichtsfach Niederdeutsch zunächst einen ersten Anfang genommen, aber auch bereits erkennbare Ergebnisse erzielt. Seit 2015 sind neben den *Paul-un-Emma*-Bänden mehrere Lehrwerke publiziert worden, auf die in diesem Werkstattbericht nicht näher eingegangen werden konnte (vgl. dazu jedoch insb. Spiekermann/Jürgens i.d.B.; Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Der nähere Abgleich der über diese Werke gebotenen unterschiedlichen Konzeptionen der Niederdeutschvermittlung ist eine vielversprechende zukünftige Aufgabe, die auch in die universitäre Lehrer*innenbildung für das Niederdeutsche hineinreicht. Gegenwärtig ist deutlich, dass es in allen norddeutschen Bundesländern zu weiteren Ausarbeitungen von Materialien und Lehrwerken kommt, die nicht als Konkurrenz, sondern als willkommenes produktives Neben- und Miteinander auf einem Arbeitsfeld zu betrachten sind, das zu lange brach lag. Zudem ist deutlich, dass die regional abgestimmte Lehrmaterialentwicklung aus sprachlichen Gründen unabdingbar bleiben wird.

Auch das im Moment des Abschlusses dieses Sammelbandes gegenwärtige Jahr 2021 bringt zusätzliche Erweiterungen zum Thema, von denen zwei den nordniederdeutschen Raum betreffende Publikationen und Projekte abschließend erwähnt seien. Zum einen ist der von Heike Hiestermann und Katrin Kohnen-Witzel für das Länderzentrum für Niederdeutsch in Bremen erarbeitete Band *Snacken, Proten, Kören. Lehrbook für de Sek. I* erschienen (vgl. Hiestermann/Kohnen-Witzel 2021), der als Lehrwerk mit nordniederdeutschem Sprachstand für einen beginnenden Niederdeutscherwerb in der Sekundarstufe I konzipiert ist (vgl. dazu die oben zitierten Ausführungen des Handlungsplans Sprachenpolitik 2020, 25, 36), und zum anderen wird die Arbeit an einem *Paul-un-Emma*-Band III fortgesetzt, der ebenfalls für die Sekundarstufe I konzipiert ist, aber Sprachlerner*innen ansprechen wird, die bereits zusammen mit Paul und Emma Niederdeutsch gelernt haben und somit auf einem fortgeschrittenen Niveau einsteigen (vgl. auch dazu die oben zitierten Ausführungen des Handlungsplans Sprachenpolitik 2020, 25). Somit wird die Idee einer niederdeutsch gestalteten Lebens- und Erfahrungswelt im Lehrbuch zur Unterstützung des Spracherwerbs auch für die Sekundarstufe produktiv fortgesetzt und erweitert.

In der Summe ist deutlich, dass die Verlagerung des Niederdeutschunterrichts auf durchgestaltete Lehrwerke grundsätzliche strukturelle Veränderungen und auch Defizite des niederdeutschen Sprachstands markiert. Lehrende fühlen sich zunehmend auf gut abgesicherte Lehrwerke angewiesen, da die

eigene Sprachkompetenz und das bestehende Lehrmaterial nicht über ganze Schuljahre hinweg tragen können (vgl. Buchmann i.d.B.). Auch für die Lernenden bedeutet das Lehrwerk eine Absicherung des Lernstoffes. Die Vorstellung des individuell gestalteten und damit sehr persönlich gehaltenen Plattdeutschunterrichts (vgl. Reuter i.d.B.) wird ergänzt und perspektivisch sogar abgelöst durch einen lehrwerksbezogenen Unterricht, in dem neue Freiräume erst erobert werden müssen. Gewonnen wird ein besser dokumentierbarer Lernfortschritt, der von einer projektbezogenen Arbeit im Rahmen einer Sprachbegegnung hin zu einer kontinuierlichen Arbeit an der Sprachkompetenz gewandelt wird. Wünschenswert und zudem realistisch vorstellbar ist die Kombination aus Lehrwerksbezug und deutlich individueller Gestaltung, wie sie auch grundsätzlich für die Lehrwerksarbeit im Unterricht anzustreben ist (vgl. Kurtz 2010). Lehrwerkzentriertheit, die im Falle anderer Fremdsprachen seit längerer Zeit auch als ein didaktisches Problem betrachtet wird, das es zu überwinden gilt (vgl. erneut Kurtz 2010), muss sich im Falle des Niederdeutschunterrichts zunächst noch in der Lehrpraxis einstellen, bewähren und in Ansätzen etablieren, um überwindbar zu werden.

Die wachsende Verbindlichkeit des Niederdeutschunterrichts durch die geschilderte Lehrwerksunterstützung ist in zusammenfassender Betrachtung ein großer Vorteil, bedeutet sie doch auch für Erziehungsberechtigte eine bessere Nachvollziehbarkeit des Lernstoffes, der zudem über die Existenz des Lehrwerkes diejenigen Prestigewerte anderer etablierter Schulfächer gewinnt, die ihm auch zuvor zustanden, aber nur bedingt sichergestellt waren. Ein Lehrwerk bedeutet stets auch eine Prestigesteigerung für die in ihm vermittelte Sprache.

Literaturverzeichnis

- Arbatz, Hartmut (2016): *Platt – dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene*. Hg. vom Institut für niederdeutsche Sprache. Hamburg.
- Bildungsplan Grundschule (2010): Meier, Anja/Bullerdiel, Bolko (Red.): *Bildungsplan Grundschule. Niederdeutsch*. Hg. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg. <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2965720/a09380911e8d0eaea7672d13770dad00/data/niederdeutsch-gs.pdf> (Stand: 31.03.2021).
- Brüchert, Erhard et al. (2008): *Plattdüütsche Böker för Kinner und junge Lüüd. Lesen un Lehren – en Översicht*. Leer.
- Ehlers, Christiane/Goltz, Reinhard/Henschen, Walter (Red.) (2013): *Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch*. Hg. vom Bundesrat für Nedderdüütsch. Leer.

- Ehlers, Marianne/Langhanke, Robert/Nehlsen, Karen (2018): *Paul un Emma un ehr Frünnen*. Hg. v. der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Unter Mitarbeit v. Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Thorsten Börnsen, Oliver Eumann, Ingwer Oldsen und Dörte Voß. Illustriert v. Nicola Ashtarany. Hamburg.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen.
- Goltz, Reinhard (2014): „Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich.“ In: Nath, Cornelia (Red.): *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Dokumentation hg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Aurich, 17–38.
- Handlungsplan Sprachenpolitik (2015): Staatskanzlei des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Handlungsplan Sprachenpolitik der schleswig-holsteinischen Landesregierung im Kontext von Regional- oder Minderheitensprachen für die 18. Legislaturperiode*. 29.06.2015. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/Downloads/152906_Handlungsplan_Sprachenpolitik.html (Stand: 31.03.2021).
- Handlungsplan Sprachenpolitik (2020): Staatskanzlei des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Handlungsplan Sprachenpolitik der schleswig-holsteinischen Landesregierung im Kontext von Regional- oder Minderheitensprachen für die 19. Legislaturperiode*. 11.11.2021. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/Downloads/201117_handlungsplan_sprachenpolitik.html (Stand: 31.03.2021).
- Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2015): *Paul un Emma snackt plattdüütsch*. Erarb. v. Nicola Ashtarany, Ernst-Günter Blunck-Brandtner, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Karen Nehlsen und Ingwer Oldsen. Hamburg. [2. Aufl. 2017].
- Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2018): *Paul un Emma schnacken plattdüütsch*. Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern. Erarb. v. Nicola Ashtarany, Ernst-Günter Blunck-Brandtner, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Karen Nehlsen und Ingwer Oldsen. Bearbeitet für den Sprachraum Mecklenburg-Vorpommern durch das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald. Hamburg.
- Kahl, Heinrich/Thies, Heinrich (2016): *Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch. Plattdeutsch-Hochdeutsch. Hochdeutsch-Plattdeutsch. Plattdeutsche Rechtschreibung*. 8. Aufl. Kiel/Hamburg.
- Kurtz, Jürgen (2010): „Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht.“ In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hgg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn, 149–163.

- Langhanke, Robert (2019): „Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel.“ In: *Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 142, 168–191.
- Langhanke, Robert (2020a): „Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik. Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums.“ In: Hundt, Markus et al. (Hgg.): *Regiolekte – Objektive Sprachdaten und subjektive Wahrnehmung*. Tübingen, 435–459.
- Langhanke, Robert (2020b): „Schulbücher für kleine und regionale Sprachen. Idee, Projekt und Kritik.“ In: *Quickborn* 110 (3), 42–51.
- Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013): Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Leitfaden für den Niederdeutschenunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein*. Erarb. v. Ernst-Günther Blunck-Brandter, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Ingwer Oldsen und Volker Struve. [Kiel] 2013. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Niederdeutsch.html> (Stand: 31.03.2021).
- Michler, Christine (2014): „Lehrwerke für den schulischen Italienischunterricht – Evaluierungskonzepte im Hinblick auf repräsentativ ausgewählte inhaltliche Kompetenzbereiche.“ In: Knecht, Peter et al. (Hgg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, 188–202.
- Runderlass (2019): „Niederdeutsch in der Schule. Runderlass des Ministeriums vom 18. Mai 2019 – III 30.“ [*Schleswig-Holstein*]. In: *Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur als besondere Ausgabe des Amtsblattes für Schleswig-Holstein*. Ausgabe Nr. 6/7/2019 - Schule - (22. Juli 2019), 185. <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsfächer/Niederdeutsch/Rechtliche%20Grundlagen/Niederdeutscher%20Runderlass.pdf> (Stand: 09.03.2021)
- Thies, Heinrich (2017): SASS. *Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen*. 3. verb. Aufl. Kiel/Hamburg.

Hannah Reuter
(Frankfurt/Oder)

Unterrichten ohne Norm: Niederdeutschunterricht an der Volkshochschule als *Sprachpolitik von unten*

Abstract: In times where Low German is no longer being passed on automatically to future generations and at the same time is progressively losing its standing as a means of everyday communication, an ever-growing importance is being placed on instructed language acquisition. Although the focus of language policy measures concerning the preservation of Low German especially concentrate on pre-school and school education, Low German is also already a common subject in adult education.

Whereas these classes do not fundamentally differ from foreign language courses with respect to course concepts and teaching methods, they provide teachers with additional challenges. Apart from the fact, that there is neither an official curriculum to follow nor sufficient teaching material available they are confronted with a very common minority language problem: the lack of linguistic standard norms. Which of the different local and regional varieties of Low German is the *right* one, which linguistic features are classified as *correct* or *good*? How do teachers cope with variation in teaching materials and how do they write – and make their students write – a language that has up to now basically been used orally in everyday communication? Due to their social role as language experts and norm authorities they will have to find appropriate answers to these questions to fulfill the expectations of their students.

This article gives an overview of the main results of my recent study based on data collected from 2010 to 2014 from language courses in 27 adult education centers throughout Northern Germany. Apart from the wide range of interesting findings concerning, for example, the social and linguistic background of the heterogenous target group or the individual teaching approaches, there is one general point to make: While linguists and politicians are still discussing the issue of language standardisation in theory, language practitioners like VHS lecturers seem to have already made their own decisions on linguistic norms, presumably also thereby influencing their students' feeling for norms.

1. Problemaufriss: Unterrichten ohne Norm?

Dem gesteuerten Spracherwerb kommt in Zeiten, in denen das Niederdeutsche nicht mehr automatisch als Mutter- oder Zweitsprache an die Folgegeneration

weitergegeben wird, gestiegene Bedeutung zu, um den drastisch sinkenden Sprechendenzahlen entgegenzuwirken. Das sprachpolitische Desiderat, die Regionalsprache durch alle Stufen des Bildungssystems hindurch zu unterrichten und sogar an vollkommen Niederdeutschunkundige weiterzugeben, ist dabei nicht nur vielfach schriftlich fixiert worden,¹ sondern wird in den verschiedenen Regionen des niederdeutschen Sprachraums, wenn auch in quantitativ wie qualitativ sehr unterschiedlichem Maße, bereits in die Tat umgesetzt. Auch wenn der bildungspolitische Fokus im klassischen Sinne einer Sprachpolitik *von oben* mit zukunftsichernder Absicht auf der Förderung der Regionalsprache im formalen Bildungsbereich liegt, haben sich auch an den Volkshochschulen unterschiedliche Sprach- und Kulturtradierungsformate etabliert, von denen heute zumindest ein größerer Teil mit anderen Fremdsprachangeboten der Erwachsenenbildung in Konzeption und Zielsetzung vergleichbar ist (ausführlich Reuter 2017).

Doch neben ganz praktischen Schwierigkeiten wie etwa der Frage, woher geeignete Lehrmaterialien bezogen werden können, stellt die tägliche Unterrichtspraxis die hier tätigen Niederdeutschlehrkräfte vor eine für das Unterrichten von Regional- und Minderheitensprachen typische Herausforderung: Da das Niederdeutsche – anders als andere unterrichtete Fremdsprachen – nicht standardisiert ist, obliegt ihnen selbst die Entscheidung darüber, wie sie diese Sprache „ohne Norm“ unterrichten: Welche Varietät des Niederdeutschen soll Unterrichtsgegenstand sein? Welche sprachlichen Merkmale sind als richtig bzw. gut zu klassifizieren? Wie soll mit sprachlicher Variation in Unterrichtsmaterialien umgegangen werden und wie soll eine Sprache geschrieben werden, die zuvor fast ausschließlich mündlich gebraucht wurde?

Wie es de facto möglich ist, ein nicht standardisiertes nächsprachliches Kommunikationsmittel im Sinne modernen Fremdsprachenunterrichts lehrbar zu machen, was mit der institutionellen Weitergabe der Sprache überhaupt bezweckt wird, und inwieweit VHS-Dozierende Sprachpolitik *von unten* betreiben, indem sie ihre selbst gefundenen Antworten auf all diese Fragen in ihrer Unterrichtskonzeption und -durchführung manifest werden lassen, möchte ich hier mittels eines Überblicks über die empirischen Befunde meiner Dissertation (vgl. Reuter i. Vorb.) in Grundzügen nachzeichnen.

1 Beispielsweise hat der Bundesrat für Nedderdütsch mit seinen „Schweriner Thesen zur Bildungspolitik“ im Jahr 2007 einen umfassenden Forderungskatalog für ein Konzept lebenslangen Niederdeutschlernens aufgestellt. Einblicke in Theorie und Praxis eines lebenslangen regionalsprachlichen Lernens gibt u.a. die Broschüre „Lehrst jümmers wat dorto“ (Bundesrat für Nedderdütsch 2016).

2. Theoretische Einbettung: Unterrichten ohne Norm

Nicht zuletzt ob der definitorischen und konzeptuellen Vielfalt, die allein der hier zunächst arglos verwendete Begriff Sprachnorm zulässt, ist es unerlässlich, die Problematik des Unterrichts ohne Norm im Vorfeld theoretisch zu verorten und die verwendeten Begriffe für die spätere Anwendung zu operationalisieren.

Auch wenn der Begriff Sprachnorm in den Sprachwissenschaften durchaus auch in einem nicht-normativen Sinne für den normalen, d.h. üblichen Sprachgebrauch verwendet wird, legt allein der Kontext der Unterrichtssituation hier nahe, ein Normkonzept zugrunde zu legen, dass die Normativität in den Fokus rückt: Wer sich in einen Sprachkurs einschreibt, hat die Erwartung, dort von der Lehrkraft zu erfahren, wie er die Sprache *richtig* verwenden soll. Lehrende sind qua Rollendefinition dazu berechtigt, die Sprachproduktion ihrer Lernenden zu korrigieren, denn laut Ammon (2005) sind sie Normautoritäten, die im die (Standard-)Sprache prägenden sozialen Kräftefeld² zumeist auf der Basis autoritativer Nachschlagewerke die Weitergabe und Einhaltung der Norm überwachen (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1; Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; Köhncke i.d.B.). Im Falle von Lehrenden nicht-standardisierter Sprachen, die sich dabei weder auf eine staatliche Autorität im Hintergrund berufen noch an einem präskriptiven Kodex orientieren können, ist sogar davon auszugehen, dass sie – bewusst oder unbewusst – selbst normwählend bzw. -setzend tätig werden, wenn sie ihren Lernenden das eine oder andere Wörterbuch oder eine bestimmte Schreibkonvention an die Hand geben.

Sprachnormen möchte ich hier zunächst im Sinne von Gloy (2010, 29) als „inhaltlich bestimmte Regulative“ verstehen. Sie haben eine handlungsleitende Funktion und regeln in einem weiten Sinne jegliche menschliche Kommunikation; in einem engeren Sinne steuern sie die Auswahl sprachlicher Entitäten auf

2 Im sozialen Kräftefeld, das die Standardsprache prägt, wirken laut Ammon (2005) neben den Normautoritäten die Kodifizierenden, die für die schriftliche Fixierung von Normen verantwortlich sind, Modellsprechende/-schreibende, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion als besonders geschulte Sprachnutzende sowie ihrer öffentlichen Erscheinung vorbildliche Spracherzeugnisse produzieren (z.B. SchriftstellerInnen, Nachrichtensprechende etc.), sowie SprachexpertInnen, d.h. Fach- wie LaienlinguistInnen als Norminstanzen. Auch wenn Ammon (2005) sein Modell explizit auf die Standardsprache bezieht, lässt es sich m.E. auf die Situation nicht-kodifizierter Regional- oder Minderheitensprachen übertragen, da es in jeder Sprachgemeinschaft Institutionen oder Einzelpersonen gibt, die gegenüber der Bevölkerungsmehrheit über glaubhafte Macht zur Normsetzung verfügen.

allen Ebenen des Sprachsystems. Konstitutives Merkmal der Norm ist die Verpflichtung, etwas (in einer bestimmten Weise) zu realisieren oder zu unterlassen (Gloy 2012, 8). Anders als ein naturgesetzliches oder logisches Müssen besteht das normative Müssen in einem Sollen oder in einem Wollen, das ein Zuwiderhandeln zwar möglich, aber nicht erstrebenswert macht. Grundlage dieses empfundenen Verpflichtetseins sind soziale Erwartungen (relevanter) Dritter, die das handelnde Individuum – aus welchen Gründen auch immer – nicht enttäuschen will. Ob ein Normverstoß de facto mit Sanktionen verbunden ist, ist dabei in der Regel nicht ausschlaggebend, denn typischerweise wird das normative Erwarten der Anderen und etwaige damit verbundene Konsequenzen nur im Voraus angenommen, nicht aber faktisch abgefragt. Gloy (2012, 21) bezeichnet Normen daher treffend als „Institutionen im Reich der Gedanken“. In diesem Sinne sind sie subjektive, lebensgeschichtlich erworbene und variable Größen, die in der täglichen Interaktion stetig abgeglichen werden.

Nimmt man davon ausgehend begrifflich Anleihe bei Schmidt/Herrgen (2011), lässt sich dieser Abgleich im Rahmen sprachlicher Synchronisierung auf drei Ebenen verorten: als Mikrosynchronisierungsakt in der personellen Einzelinteraktion, als Mesosynchronisierung im Rahmen der Herausbildung sprachlicher Gruppenkonventionen und auf der Makroebene als Ausrichtung einer Sprachgemeinschaft an einer gemeinschaftlichen, zentralen Norm, die letztendlich in der vollständigen – wenn auch nie unveränderlich endgültigen – schriftlichen Kodifizierung einer Standardvarietät münden kann (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1). Im Falle des Niederdeutschen lässt sich ein abgebrochener Makrosynchronisierungsprozess für die mittelniederdeutsche Zeit konstatieren, als mit dem Untergang der Hanse auch die überregional Anwendung findende lübische Schreibnorm an Bedeutung verlor (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 1). In der Folge ist nur noch von areal begrenzten, in der direkten mündlichen Interaktion gefestigten, d.h. mesosynchronisierten Gruppenkonventionen zu sprechen.

Bereits vor diesem Hintergrund ist leicht verständlich, warum es auch ohne schriftlich fixierte Zentralnorm auf der Makroebene möglich war und ist, *richtig* oder *falsch* Niederdeutsch zu sprechen bzw. wenigstens jede kleinste Abweichung von der eigenen (Gruppen-)Varietät zu registrieren („Die im Nachbardorf sprechen schon wieder ganz anders“).

Für ein besseres Verständnis des Unterrichtsens *ohne Norm*, das dementsprechend auch auf der Grundlage dieser lokalen bzw. regionalen Gruppenkonventionen erfolgen muss, bietet sich eine weitere terminologische Differenzierung an. Kohrt (1987) schlägt für den schriftsprachlichen Bereich eine Trennung von *externen* und *internen* Normen vor, die ich übernehmen und verallgemeinern möchte. Externe Normen sind demnach intersubjektiv gültig und werden

im Bewusstsein dessen gezielt erlernt. Hierfür sind sie immer an eine metasprachliche Normexplikation (z.B. in einem autoritativen Nachschlagewerk) gebunden. Externe Normen sind also letztlich das, was wohl auch im laienlinguistischen Verständnis unter dem Terminus *Sprachnorm* gefasst würde: Diejenigen sanktionsbewährten (standard-)sprachlichen „Regeln“, die es z.B. im Sprachunterricht zu erwerben gilt. Interne Normen hingegen sind zunächst nur intraindividuell gültige, fundamentale sprachliche Handlungsanweisungen. Sie sorgen nicht nur im Sprachproduktionsprozess für eine relative Gleichförmigkeit von Sprachhandlungen und ihren Produkten, sondern strukturieren auch im Rezeptionsprozess die Erwartungen vor und führen bei deren Nichterfüllen zu negativen Bewertungen. Dabei handelt es sich um einen Vorgang, der zumeist unbewusst, also von den beteiligten Individuen unbemerkt abläuft. Das plakativ so bezeichnete Unterrichten *ohne Norm* ist demzufolge im Grunde ein Unterrichten ohne externe Norm auf der Basis der internalisierten Normvorstellungen der Lehrkräfte, die sich wiederum aus den vorherrschenden Gruppenkonventionen speisen. Mit Blick auf die oben beschriebene soziale Rolle der Lehrkräfte einerseits und dem Tatbestand, dass auf der anderen Seite Fremdsprachunterricht herkömmlicherweise auf der Vermittlung externer Normen gründet, ist im Vorhinein davon auszugehen, dass diese internen Normen auf AdressatInnenseite durchaus als externe wirken können.

Schließlich bleibt noch die Frage zu klären, was die hier skizzierte Normproblematik eigentlich mit der im Titel veranlagten Sprachpolitik *von unten* zu tun haben könnte, zumal VHS-Unterricht per se nicht im Verdacht steht, besonders (sprach-)politisch zu sein. Geht man aber im Sinne der Sprachmanagementtheorie (vgl. ausführlich Dovalil/Sichova 2017) davon aus, dass jegliche metalinguistische Aktivität, die auf die Sprachproduktion oder -rezeption abzielt (Dovalil 2011, 71), als Sprachmanagement zu klassifizieren ist, betreiben Niederdeutschlehrkräfte selbst dann gewissermaßen Sprachpolitik *von unten*, wenn sie dies nicht bewusst mit konkreten sprachpolitischen Zielsetzungen (im herkömmlichen Sinne des Wortes) verbinden. Den bestechenden Vorteil des Sprachmanagementansatzes stellt dabei m.E. die integrative Betrachtung der verschiedenen Ebenen von Sprachmanagement bzw. Sprachpolitik dar: Im Rahmen des *einfachen Sprachmanagements* werden konkrete Sprachprobleme gemanagt (im Unterricht beispielsweise Korrektur einer hochdeutschen Interferenz, Einführung eines bestimmten Lexems im Rahmen notwendiger Wortschatzmodernisierung) oder aber es kann bei deren Lösung auf die Ebene des organisierten Sprachmanagements verwiesen werden (Nachfrage nach *richtiger* Aussprache oder Schreibung eines Lexems beim Institut für Niederdeutsche Sprache, Aufnahme modernisierten Wortschatzes in das SASS-Wörterbuch

durch die Fehrs-Gilde etc.). Bevor ich im Folgenden also das mit dem niederdeutschen VHS-Unterricht verbundene Sprachmanagement näher beschreiben kann, gilt es hier Datengrundlage und angewandte Analysemethoden in aller Kürze vorzustellen.

3. Die empirische Untersuchung

Von 2010 bis 2014 habe ich eine teils quantitativ teils qualitativ angelegte Erhebung an Volkshochschulen im gesamten niederdeutschsprachigen Raum durchgeführt, die Niederdeutschkurse mit explizitem Sprachvermittlungskarakter im Kursprogramm führten.³

Mittels überwiegend quantitativ auszuwertender Fragebögen⁴ habe ich dabei in einem ersten Schritt den Rahmen abzustecken versucht, in dem Sprachmanagement in der Erwachsenenbildung getätigt wird, und Niederdeutschlehrende wie -lernende zu ihrem sozialen wie sprachlichen Hintergrund sowie ihren Zielsetzungen befragt. Es ist davon auszugehen, dass Sprachbiografie, Unterrichtsmethoden und Zielvorstellungen der Lehrkräfte ebenso wie Vorkenntnisse oder Sprachlernmotivation der Kursteilnehmenden Faktoren sind, die erheblichen Einfluss auf den Grad der Notwendigkeit bzw. Akzeptanz sprachlicher Normierung im Unterricht haben. Unter der Prämisse, dass jeglichem Regionalsprachmanagement einschließlich der Normsetzung ein Raumbezug inhärent ist, erschien mir dabei von großer Bedeutung, auch immer die (regional-)identifikatorische Komponente des Unterrichtsgegenstandes im Blick zu behalten: Ist Niederdeutschunterricht gleichzeitig Heimatkundeunterricht? Wo genau ist die Region, an die die Regionalsprache gebunden ist und wie wird sie metaphorisch aufgeladen?

-
- 3 Bei der Kursauswahl habe ich ausgehend vom Online-Kursprogramm der Volkshochschulen explizit nur solche Angebote einbezogen, die einen Fremdsprachkurs vergleichbaren Fokus auf die Sprachvermittlung erkennen ließen. Freizeit- und Kulturformate wie „Klönschnacknachmittage“ oder Dichterlesungen wurden nicht berücksichtigt.
 - 4 Der Fragebogen besteht überwiegend aus geschlossenen Antwortsets, die einen direkten quantitativen Zugang ermöglichen. Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe des SPSS-Programms, in das auch die Ergebnisse der offenen Fragen in Form kategorisierter Freitextantworten reimportiert wurden, um sie für weitere Rechenoperationen zugänglich zu machen. Bei der hierfür erforderlichen Kategorisierung der Antworten bin ich größtenteils induktiv vorgegangen, d.h. ich habe die verwendeten Kategorien aus dem Material selbst abgeleitet.

Aufbauend auf dieser ersten quantitativen Annäherung haben mir ca. einstündige leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit ausgewählten Niederdeutsch-Dozierenden tiefere Einblicke in die Unterrichtspraxis und damit auch in den Umgang mit der Normproblematik erlaubt. Im Fokus meines Interesses standen dabei das Korrekturverhalten (Was wird in welcher Frequenz korrigiert?), der Einsatz von Materialien (Welche Materialien werden eingesetzt, umgearbeitet oder aufgrund ihrer sprachlichen Beschaffenheit abgelehnt?) und die Norminstanzen, an denen sich die Lehrenden bei eigener Normunsicherheit orientieren (Wird ein Nachschlagewerk zu Rate gezogen? Welche Institution wird konsultiert?). Was ich mit Blick auf die Normproblematik elizitieren kann, sind explizit oder implizit im Interview getätigte subjektive Äußerungen über Existenz oder Anwendung von Normen seitens der Niederdeutschesdozierenden, die lediglich als Indiz, aber keinesfalls als Garant für die faktische Umsetzung der jeweiligen Norm in Frage kommen.

Meine Stichprobe umfasst insgesamt 27 Volkshochschulen aus den Bundesländern Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen, wobei das Erhebungsgebiet sehr deutliche Unterschiede in der regionalen Verteilung des VHS-Niederdeutscheangebots erkennen lässt.

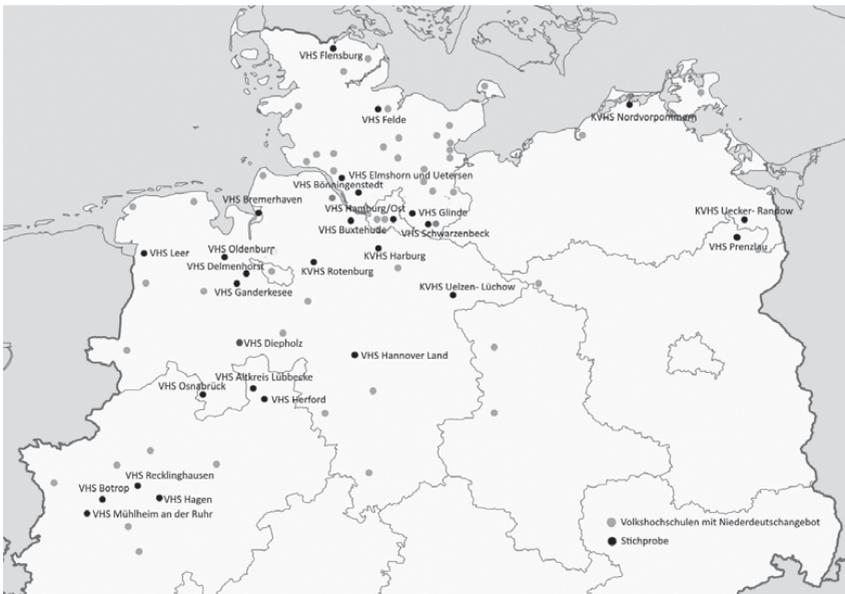


Abbildung 1: Das Erhebungsgebiet

Diese ungleiche Verteilung, die grundlegend meinem Anspruch entgegenstand, in einer Vollerhebung den gesamten Sprachraum zu erfassen, dürfte zum einen in der unterschiedlichen Ausgangssituation des Niederdeutschen in den einzelnen Regionen begründet sein, wobei m.E. sowohl besondere Dialektstärke als auch -schwäche Erklärungsfaktoren für das Fehlen von Volkshochschulangeboten sein können. Zum anderen könnte sie auch der schlichten Tatsache geschuldet sein, dass in manchen Regionen das Format Erwachsenenbildungskurs in diesem Bereich womöglich weniger gängig ist. Während im Großraum Hamburg gleich mehrere Kurse in die Stichprobe einfließen, waren in Mecklenburg-Vorpommern, das sich durch eine große Bandbreite an niederdeutschen Kulturveranstaltungen auszeichnet, Nacherhebungen bis ins Jahr 2014 notwendig, um das Bundesland überhaupt mit zwei Sprachkursen repräsentiert zu wissen.

4. Niederdeutsch an der Volkshochschule – die empirischen Befunde

Da es mir darum geht, ein möglichst schlüssiges Gesamtbild des Sprachmanagements im Regionalsprachenunterricht zu zeichnen, werde ich hier versuchen, den kleinsten gemeinsamen Nenner der Gesamtstichprobe zu beschreiben, d.h. mich auf Gemeinsamkeiten konzentrieren anstatt Fallbeispiele im Einzelnen darzustellen.

Dennoch muss ich diesem Vorsatz zum Trotz allen weiteren Betrachtungen als ersten empirischen Befund vorausschicken, dass sich der niederdeutschen Erwachsenenbildung bezüglich ihrer ProtagonistInnen eine große Heterogenität attestieren lässt (vgl. hierzu bereits Arbatzat 1990): Neben Lernenden mit umfassender Sprachkompetenz sitzen AnfängerInnen, neben Westfalen HamburgerInnen und neben sehr alten Lernenden auch ein paar junge. Selbst unter den Lehrkräften finden sich neben den erwartbaren eher älteren MuttersprachlerInnen *heritage* und *new speakers*⁵ (vgl. Arendt i.d.B.). Dass es in nahezu allen

5 Ich übernehme hier die Begriffe *traditional*, *heritage* und *new speaker*, die in der Literatur allerdings unterschiedlich ausgestaltet sind (vgl. Diskussion bei Hornsby 2015, 3 bzw. 9) und auch für meine Zielgruppe adaptiert werden müssen. Die gängige Unterscheidung nach L1- und L2-Spracherwerb ist hier müßig, weil – mit zwei Ausnahmen – alle befragten Lehrenden Niederdeutsch als L2 erworben haben. Meiner Kategorisierung liegt als Leitkriterium die aktive Sprachkompetenz in den verschiedenen Lebensphasen zugrunde, d.h. ich werte als *traditional speakers* die sieben Befragten, die bereits im Kindesalter über aktive Sprachkompetenz verfügt haben

untersuchten Belangen sowohl regionale als auch lehrkraftspezifische Besonderheiten gibt, steht allein deshalb außer Frage.

4.1 Niederdeutschunterricht als Statusplanung von unten: Unterrichtsmethoden und -materialien

Die fundamentalen Umbrüche, denen die Regionalsprache Niederdeutsch unterworfen war und letztlich immer noch ist, prägen auch das Format *Niederdeutsch in der Erwachsenenbildung*. Vom stark negativ konnotierten, funktional eingeschränkten Dialekt, den zumindest ein Teil der Dozierenden noch muttersprachlich erworben hat, ist der Unterrichtsgegenstand zur identitätsstiftenden Regionalsprache avanciert, die es im Sinne modernen Fremdsprachenunterrichts weiter zu vermitteln gilt. Das duale System, in dem die niederdeutsche Sprachverwendung funktional verortet werden kann,⁶ lässt sich auch in der Erwachsenenbildung wiederfinden: Das Format VHS-Kurs ist als spaßbringender Freizeitvertreib mit und auf Niederdeutsch konzipiert, dabei aber vorrangig dem Ziel der Vermittlung alltagsprachlicher Kompetenz verpflichtet. Auch wenn durchaus für modernen Fremdsprachenunterricht typische Methoden und Materialien zum Einsatz kommen, liegt der Fokus bei der Unterrichtsgestaltung dementsprechend deutlicher als bei anderen Fremdsprachen auf dem Bereich der Mündlichkeit.⁷ Ob und wie viel im Unterricht geschrieben und inwieweit – wie für Fremdsprachenunterricht typisch – gezielt Grammatik unterrichtet wird, variiert sehr stark von Lehrkraft zu Lehrkraft.

und als *heritage speakers* diejenigen, die diese ausgehend von einem – oftmals sehr starken – passiven Hintergrund – erst im Jugendlichenalter generiert haben (ebenefalls sieben Befragte). Als *new speakers* bezeichne ich Personen, die die Sprache ohne jeglichen Kompetenzhintergrund vollkommen neu gelernt bzw. erworben haben. Dies sind in meiner Stichprobe immerhin zwei Dozenten.

- 6 Als „duales System“ zwischen Alltagskommunikationsmittel und Freizeitsprache mit hohem identifikatorischen Potential beschreibt beispielsweise bereits Lesle (1997, 24 f.) die heutige Sprachverwendungssituation. Jürgens (2015) nimmt hier eine Gegenüberstellung der Termini *Kommunikationssprache* und *Identifikationssprache* vor.
- 7 Betrachtet man die Antworten auf die Frage, wie viel Unterrichtszeit die Dozierenden auf die Vermittlung der unterschiedlichen aktiven und passiven Kompetenzen verwenden, ergibt sich ein eindeutiges Ranking: Im Schnitt werden 36 Prozent für die Vermittlung sprechsprachlicher Kompetenz genutzt, immerhin 25 Prozent des Unterrichts für die Generierung von Lesekompetenz. Die Förderung von Verstehens- und v.a. Schreibkompetenz fällt dagegen stark ab.

Ebenso verhält es sich mit der Wahl der behandelten Themen und Inhalte der Unterrichtsmaterialien, wobei insgesamt – aber mit Abstufungen – darauf geachtet wird, keine althergebrachten Klischees zu reproduzieren. Das Bild des wortkargen, norddeutschen Bauern etwa erscheint der Mehrheit der Befragten zwar unzeitgemäß, taucht aber dennoch ab und an in Schwänken oder Sketchen zur Belustigung der Lernenden auf. An der Frage, ob und wie viel Raum politischen oder wirtschaftlichen – d.h. niederdeutschuntypischen – Themen im Unterricht gegeben wird, scheiden sich die Geister. An diesem Punkt zeigt sich sehr deutlich eine sprachpolitische Dimension von Niederdeutschunterricht, derer sich vermutlich weder Lehrende noch Lernende bewusst sind. Wer – wie einige Dozierende meiner Stichprobe – über Tagespolitik sprechen und Kurzgeschichten schreiben lässt, präsentiert seinen Lernenden eine Regionalsprache mit deutlich expandierter funktionaler Reichweite. Niederdeutschunterricht ist also in gewisser Weise Statusplanung *von unten*.

4.2 Niederdeutschunterricht als Korpusplanung von unten: Normsetzung und -überwachung

Niederdeutsch-Dozierende vor allem aber betreiben im Kleinen Korpusplanung, indem sie über die Vorauswahl und Nachbearbeitung von Materialien, das Durchführen normfestigender Übungen, durch ihr eigenes Vorbild, aber v.a. über ihr Korrekturverhalten festlegen, was in ihrem Unterricht als *richtig* zu gelten hat.

Normabweichungen in der Sprachproduktion der Lernenden werden von den Lehrenden ihrer Rolle als Normautorität entsprechend bemerkt und korrigiert, allerdings auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems in ganz unterschiedlichem Maße: Am häufigsten verbessert wird die Aussprache, die Grammatik mehrheitlich nur gelegentlich, eher en passant, während sich mit Blick auf die Schreibnorm sehr unterschiedliche Vorgehensweisen von einer bewussten Korrekturvermeidung über eine Korrektur auf Aufforderung bis hin zu einer schulunterrichtsähnlichen Fehlerberichtigung an der Tafel feststellen lässt. Von großer Bedeutung ist dabei auch das Unterrichtsetting, denn in gezielten Übungen (Ausspracheübungen durch lautes Lesen, Lernen grammatischer Formen durch Einsetzen in Lückentexte) wird die Einhaltung der jeweiligen Norm konsequent eingefordert, während in der freien Rede mit Rücksicht auf die Motivation der Teilnehmenden bzw. aus Angst vor der Erzeugung oder Verstärkung von Sprechhemmungen trotz wahrgenommener Normabweichungen auf eine negative Bewertung verzichtet wird.

Vor diesem Hintergrund ist womöglich auch die Tatsache zu sehen, dass den Niederdeutschlehrenden im Vergleich die vertikale Abgrenzung der Unterrichtsvarietät vom Hochdeutschen weniger wichtig erscheint als die horizontale, d.h. von anderen Niederdeutschvarietäten. Eine hochdeutschnahe Lernendenvarietät wird von allen Befragten in Rechnung gestellt, große verhochdeutsche Redeanteile beim freien Sprechen werden ganz bewusst in Kauf genommen, damit die Teilnehmenden sich überhaupt trauen, aktiv am Gruppengespräch teilzunehmen. Darüber hinaus wird die Problematik einer zunehmenden Verhochdeutschung mit Blick auf die Unterrichtspraxis nicht thematisiert und u.U. auch insgesamt gar nicht als solche wahrgenommen. Ob das auch der Tatsache geschuldet ist, dass die Lehrkräfte ihre Unterrichtsnorm aus der Normalität des heutigen niederdeutschen Sprachgebrauchs generieren – der die vielfach beschriebene zunehmende Annäherung an das System des Hochdeutschen zu Tage treten lässt (vgl. z.B. Goltz 2010) – muss hier Spekulation bleiben. Dafür spricht allerdings die Tendenz, im Bereich lexikalischer Modernisierung Entlehnungen aus dem Hochdeutschen klar den Vorzug vor Neologismen zu geben oder die – freilich deutlich weniger vertretene – Ansicht, Morphologie und Syntax beider Sprachen seien ohnehin größtenteils identisch. Tendenzen zu rückwärtsgerichteten Normvorstellungen im Sinne einer *authentischen* d.h. *niederdeutscheren* Norm sind nur in Einzelfällen erkennbar. Allerdings wird an die eingesetzten Unterrichtsmaterialien durchaus eine strengere Norm angelegt. Texte bestimmter AutorInnen werden nicht oder nur aufbereitet in den Unterricht einbezogen, weil sie kein *richtiges* Platt mehr sind, sodass sich der Eindruck genereller „Hochdeuschtoleranz“ ein wenig relativiert.

Was die Überwachung der Einhaltung der regionalen Norm angeht, weist die Stichprobe große Einheitlichkeit in der Vorgehensweise auf: Die Orts- oder Regionalvarietät wird als angestrebte Kursnorm gesetzt und nicht nur im Unterrichtsgespräch selbst, sondern v.a. auch bei der Überarbeitung oder Besprechung der Unterrichtsmaterialien als Orientierungsgrundlage herangezogen. Evaluiert werden Formen aus anderen Regionen bzw. Niederdeutschvarietäten als anders, aber ganz bewusst nicht als falsch. Normabweichungen in der Sprachproduktion von Lernenden mit anderem niederdeutschen Hintergrund werden also wahrgenommen, aber nicht korrigiert, sondern schlichtweg zur Betonung der eigenen Kursnorm verwendet. Auch wenn relativ klare Vorstellungen darüber vorherrschen, was die unterrichtete Zielvarietät sein soll,

variiert der Reflektionsgrad darüber, was diese ausmacht und inwieweit Dozentin bzw. Dozent selbst als Prototyp für diese Varietät in Frage kommt.⁸

Greifen Lehrkräfte über diese Funktion als Normautorität hinaus normierend in das Sprachgeschehen ein, so ebenfalls hauptsächlich, wenn auch größtenteils wohl unbewusst, normgebend im phonetischen und lexikalischen Bereich, indem sie von ihren Lernenden schlichtweg erwarten, dass diese ihrem persönlichen Vorbild folgen, d.h. etwa ihre Aussprache nachahmen. Darüber hinaus werden auch Unterrichtsmaterialien vielfach den eigenen (Norm-) Vorstellungen angepasst, bevor sie den Lernenden zur Synchronisierung präsentiert werden. Vollständige Übersetzungen in die eigene Varietät sind keine Seltenheit, Erläuterungen des im Text oder der Übung enthaltenen Wortschatzes die Regel.

Für die Ebene von Morphologie und Syntax wird die Normfestlegung interessanterweise SprachwissenschaftlerInnen und/oder (vermeintlichen) KodifiziererInnen überlassen, indem einem bestimmten Lehrbuch oder Nachschlagewerk gefolgt wird (v.a. Renate Herrmann-Winter oder der SASS-Grammatik). Allein dieser Rückbezug auf schriftlich niedergelegte „Grammatikexpertise“ legt nahe, dass die Normunsicherheit im morphologischen und syntaktischen Bereich deutlich höher ist als etwa im phonetisch-phonologischen, in dem automatisch diejenigen internen Normen greifen, die die Lehrkräfte auch in der Alltagskommunikation zum Niederdeutschgebrauch befähigen.

Eine sehr bewusste Normsetzung findet wiederum im Bereich der Schreibung statt (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3). Auch wenn hier das Bewusstsein für das Fehlen intersubjektiv gültiger externer Normen am stärksten ausgeprägt ist und dementsprechend auch kein allgemeiner Gültigkeitsanspruch für die jeweils im Kurs verwendete Schreibweise formuliert wird, ist der Wunsch nach einem adäquaten Verschriftungssystem für die Regionalsprache nicht nur mehrheitlich klar erkennbar, sondern führt darüber hinaus auch zu umfassenden Eigennormierungen. So beziehen sich etwa die Dozentin aus dem

8 So weist lediglich der Dozent aus Neustadt in Holstein mir, aber nach eigenen Angaben auch seinen Lernenden gegenüber bewusst darauf hin, dass sein eigenes Platt aufgrund sprachbiografischer Einflüsse (Umzüge, Ehefrau aus einer anderen Region) ein bisschen *versaut ist* und eigentlich nicht als prototypisches Holsteinisch in Frage kommt. Der in der Lehrendenfortbildung tätige Dozent des einzigen bereits überregional angelegten Kurses gibt hingegen direkt an, die Unterrichtsvarietät sei eine Mischung all der Einflüsse, denen er selbst im Laufe seines Lebens und seines Engagements für und in der niederdeutschen Sprach- und Kulturarbeit ausgesetzt war.

westfälischen Bottrop-Kirchhellen sowie der Dozent aus Uelzen auf selbst geschaffene Schreibsysteme, die ihrer Meinung nach der eigenen Varietät am besten gerecht werden, während die ostfriesischen Dozentinnen ein Schreibregelwerk unterrichten, das das Plattdütskbüüro der Ostfriesischen Landschaft für die Region entwickelt hat, selbst in Veröffentlichungen einsetzt und über Schreibkurse verbreitet. Sehr eindeutig bestätigt sich hier die Annahme aus der Literatur, dass das Wörterbuch *Der Neue SASS* weiträumig eine kodexähnliche Stellung innehat (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Die Verbreitung des SASS-Wörterbuchs

4.3 Sprache, Norm, Identität – Niederdeutschunterricht als Regionalmanagement

Ziel des Niederdeutschunterrichts ist v.a. seitens der Dozierenden, einen Beitrag zum Spracherhalt zu leisten. Dabei steht aber weniger *die* niederdeutsche Sprache im Fokus ihres sprachpolitischen Interesses als vielmehr die jeweilige Regionalvarietät, die auch als Unterrichtsgegenstand benannt wird. Unterstreicht

dieser Befund zunächst nur die eher unspektakulär anmutende Feststellung, dass Niederdeutsch als Regionalsprache mit allen damit verbundenen sprachpolitischen Ambitionen offenkundig eng an die zugehörige Region geknüpft ist, wirft er im Folgenden die äußerst interessante Frage nach der genauen Beschaffenheit dieser Raum- und Identifikationsgröße auf, an die mit der Festlegung der zugehörigen identitätsstiftenden (Unterrichts-)Varietät auch in normativer Hinsicht eine grundlegende Entscheidung getroffen wird.

Meine Stichprobe lässt in dieser Frage zweifelsohne weder ein eindeutiges noch einheitliches Bild erkennen. Allerdings zeichnen sich die Daten mit Blick auf die ausgewiesenen Raumkonstrukte durch eine große Konsistenz aus, d.h. die Raumbezüge, die in den einzelnen Teilstichproben hergestellt werden, werden in den Antworten auf ganz verschiedene Fragen immer auf dieselbe Weise reproduziert.

Dabei treten in meiner Stichprobe z.B. distinkte Regionen wie Ostfriesland, die Uckermark und die (Lüneburger) Heide als feste Raumgrößen in sprachlicher wie identifikatorischer Hinsicht in Erscheinung, während sich das westfälische Gebiet als kleinräumig untergliedert erweist. Demgegenüber zeichnet sich der Norden des Sprachgebiets durch großräumigere Regionskonzepte sowie Verweise auf überregionale Unterrichtsvarietäten aus.

Auch wenn z.B. die Hansegeschichte durchaus eine große Rolle für den Niederdeutschunterricht in Hamburg spielt, lässt sich die Tendenz zu einer Inkorporation der Regionalsprache in ein Konzept heimatbezogener Regionalkulturpflege eher für die Ränder des niederdeutschen Sprachraums konstatieren. Hinweise auf das Wirken eines identifikatorischen Norddeutschlandkonstrukts lassen sich in den Daten der Lernendenstichprobe deutlicher erkennen als in den Antworten der Dozierenden. Insgesamt ist dieser Raumbezug zwar als vorhanden, aber in jedem Fall als sekundär (nach dem regionalen) einzuschätzen. So häufig also der Begriff *norddeutsches* Kulturgut mit Bezug auf das Niederdeutsche verwendet wird, so eindeutig zeigt sich in meiner Untersuchung, dass das Konstrukt Norddeutschland als Bezugsraum für eine standardisierte niederdeutsche bzw. norddeutsche Sprache nicht in Frage kommt. Das norddeutsche Kulturgut besteht offenkundig aus vielen norddeutschen und – im Falle der brandenburgischen und westfälischen Teilstichproben – nicht-norddeutschen Kulturgütern.

Es kann in der Folge kaum verwundern, dass die Idee einer flächendeckenden Standardisierung des Niederdeutschen bei den befragten Dozierenden auf wenig Zustimmung stößt. Lediglich eine Vereinheitlichung der Schreibung wird mehrheitlich befürwortet (vgl. Köhncke i.d.B.). Im nordniederdeutschen Raum, in dem der Neue SASS auch jetzt schon im Unterricht eingesetzt wird,

herrscht grundlegender Konsens darüber, dass eine fortschreitende Ausrichtung an dieser Norm gerade mit Blick auf eine zu etablierende – oder in manchen Augen bereits etablierte – Schreib-, wenn nicht gar Schriftsprache, sehr zu begrüßen wäre. In Ostfriesland ist davon auszugehen, dass das regionale Angebot zur Makrosynchronisierung in diesem Bereich nachhaltig wirksam sein dürfte, weil es von einer anerkannten Institution ausgeht. Gerade im westfälischen Raum zeigen sich für nicht normierte Kleinsprachen hingegen typische Eigennormierungen, aber auch aus ihnen resultierende Normkonflikte zwischen *traditional speakers* mit divergierenden Normvorstellungen. Für die Uckermark wäre die Schaffung eines Regionalstandards für beide Dozentinnen vorstellbar, steht aber derzeit nicht (mehr) in Aussicht.⁹

So eindeutig die Einstellungen zu einer – bzw. genauer gegen die – überregionale Standardisierung hier ausfallen, so bezeichnend ist der Tatbestand, dass es in meiner Stichprobe gerade die beiden auch überregional in der Lehrendenfortbildung tätigen Dozierenden sind, die dennoch die Notwendigkeit sprachlichen Ausgleichs zwecks besserer Lehrbarkeit betonen. Die Schaffung einer niederdeutschen Standardvarietät für das Bildungswesen, unter deren Dach dialektale Besonderheiten in den einzelnen Regionen erhalten bleiben sollen, fasst lediglich die norduckermärkische Dozentin in den Blick. Ansonsten bestätigt sich für diese Stichprobe eindeutig, dass *die* Regionalsprache Niederdeutsch tatsächlich aus ganz verschiedenen Regionalsprachen sehr unterschiedlicher räumlicher Reichweite besteht und in den Augen meiner Befragten auch weiterhin bestehen bleiben soll (vgl. Ehlers i.d.B., Kap. 1).

5. Niederdeutsch in der Erwachsenenbildung als Sprachpolitik von unten – Fazit und Ausblick

Versucht man mit dem Mosaik dieser empirischen Einzelbefunde im Hinterkopf die eingangs aufgeworfenen Fragen zu beantworten, muss hier zunächst festgehalten werden, dass alle Befragten dieser Stichprobe einen gangbaren

9 In der durch die Bundeslandgrenze zwischen Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern geteilten Region Uckermark hatte der Universalgelehrte Dr. Eberhard Krienke maßgeblich durch sein Engagement in der Heimat- und Sprachpflege den Status einer weithin anerkannten Norminstanz. Beide von mir befragten uckermärkischen Dozentinnen gaben an, gerade in Fragen *richtiger* Schreibung auf seine Expertise zurückgegriffen zu haben. Da es aber keine kodexähnliche Vergegenständlichung dieser Normen gibt, ist fraglich, inwieweit sie über seinen Tod im Jahre 2017 hinaus Bestand haben werden.

Weg gefunden haben, ihre Sprache „ohne (präskriptive externe) Norm“ in erster Linie auf der Basis ihrer eigenen internen Normvorstellungen sowie vermeintlich externer Normen (s. SASS als inoffizieller Kodex des Nordens) unterrichtbar zu machen. Während sprachpolitische Diskussionen um mögliche Maßnahmen und etwaige wissenschaftliche (Sprachstands-)Erhebungen noch im vollen Gange sind, haben die SprachpraktikerInnen längst ihre eigenen (Norm-)Entscheidungen getroffen und ihrer Rolle als Normautorität entsprechend selbst bestimmt, was im Unterricht als *richtig* oder *falsch* zu gelten hat. Ob und inwieweit mit diesen Festlegungen bewusste und durchdachte sprachpflegerische Intentionen verknüpft sind, mag dabei von Fall zu Fall variieren. Als Manifestation einer *Sprachpolitik von unten* sind diese freilich allein durch ihre womöglich nachhaltige Wirkung zu werten, geht man davon aus, dass vor allem die Normvorstellungen von Lernenden mit nur geringen Vorkenntnissen grundlegend im Sprachkurs geprägt werden.

Auch wenn es offensichtlich auf vielfältige Weise möglich ist, den Mangel an präskriptiven Normen zu kompensieren und eine flächendeckende Standardisierung des Niederdeutschen zudem weder gewünscht wird noch praktisch – mit Blick auf eine hierzu fehlende Norminstanz – in Sicht ist, scheint mir die Festlegung von lehrbaren Regionalstandards für die Bereiche Schreibung, Grammatik und Lexik auch für die Erwachsenenbildung erstrebenswert, wenn nicht sogar notwendig zu sein (vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.). In Zukunft wird nicht nur auf der Schul- bzw. VHS-Bank, sondern – wie übrigens auch im Falle anderer Fremdsprachenlehrkräfte – ebenso vor der Tafel mit Sprachnutzenden zu rechnen sein, die das Niederdeutsche ausschließlich sekundär erworben haben und daher in Ermangelung handlungsleitender interner Normen in verstärktem Maße auf externe angewiesen sein werden. *Heritage-* und *New-Speaker-*Dozierende werden aus der eigenen Normunsicherheit heraus sicher nicht nur auf Eigennormierungen verzichten, sondern auch vornormierte Lehrmittel dankend annehmen. Vor allem durch den routinierten Umgang mit den verschiedensten Niederdeutschvarianten (einschließlich Ausgleichsvarianten) bei Kulturveranstaltungen und in Kulturerzeugnissen bedingt, u.U. aber sogar durch mangelnde eigene Sprachkompetenz, dürfte ihre Normtoleranz deutlich stärker ausgeprägt sein als bei den in meiner Stichprobe noch relativ stark vertretenen *Traditional speaker-*Dozierenden, die jede feine Abweichung von ihrem eigenen Platt ahnden, Kulturerzeugnisse deshalb nicht rezipieren und die Unterrichtsvarietät in keinem Wörterbuch repräsentiert finden.

Über diese persönliche Garantie von Normstabilität für Niederdeutschlehrkräfte der Zukunft hinaus ist anzunehmen, dass der Einsatz normierter Lehrmittel und Nachschlagewerke in Bildungsformaten aller Art, d.h. sowohl im

Schul- wie VHS-Unterricht und in der Lehrkräftefortbildung, in gleichgerichteten Makrosynchronisierungsakten zu einer nachhaltigen Festigung dieser Regionalnormen führen kann. Eine derartige Entwicklung ist zweifelsohne mit Blick auf die standardähnliche Verwendung des SASS-Wörterbuchs in seinem Einsatzgebiet bereits jetzt schon zu konstatieren; ebenso für die Lehrangebote, Lehrmittel und Nachschlagewerke der ostfriesischen Landschaft, die zwar explizit nicht als Normsetzungen gedacht sind, aber de facto als solche wirken dürften. In Mecklenburg-Vorpommern wird die Implementierung des Niederdeutschen als durchgängiges Schulfach bis zum Abitur zwangsläufig mit der Schaffung und Umsetzung einer verbindlichen Regionalnorm für den Bildungsbereich einhergehen (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.), die in der Folge womöglich auch Anwendung im VHS-Unterricht und darüber hinaus finden könnte.

Eine große Chance scheint mir die Festlegung von externen Normen für den Bildungsbereich dabei vor allem für die strukturelle Eigenständigkeit des Niederdeutschen zu bedeuten, da v.a. die weit fortgeschrittene Systemannäherung von Hoch- und Niederdeutsch im morphologischen und syntaktischen Bereich womöglich teilweise rückgängig gemacht werden könnte. Der Wille bzw. Wunsch, sich gerade im grammatischen Bereich auf externe Normvorgaben zu stützen, hat sich in meiner Erhebung auch für ansonsten umfassend kompetente Lehrkräfte gezeigt, sodass in diesem Bereich bei einer Teilstandardisierung kaum mit Akzeptanzschwierigkeiten zu rechnen ist. Dass heutige Niederdeutschlehrkräfte – wie auch in meiner Stichprobe vertreten – allenthalben davon ausgehen, die beiden Systeme seien ohnehin identisch, könnte ohne Fixierung grammatischer Normen weiterer Verhochdeutschung Vorschub leisten.

Die Implementierung der Regionalstandards wird zweifelsohne im Sinne klassischer Top-down-Sprachpolitik Bildungsbehörden bzw. Institutionen der Sprachpflege obliegen, die aber gut daran täten, SprachpraktikerInnen – wie die hier Befragten – in den Prozess mit einzubeziehen, um für eine nachhaltige Akzeptanz und Weitervermittlung der Normen zu sorgen. Unbedingt erforderlich scheinen mir allerdings vorangehende sprachwissenschaftliche Erhebungen des Ist-Zustands in den einzelnen Regionen, da es kaum als sinnvoll erachtet werden kann, Formen zum Standard zu erheben, die kompetente Sprachnutzende nicht (mehr) verwenden. Das würde den *new speakers* ihre ohnehin nicht immer ganz einfache Integration in die bestehende Sprachgemeinschaft noch erschweren.

Größtmöglicher Erfolg wird dem Sprachmanagement des Niederdeutschen dann zuteilwerden, wenn Sprachpolitik *von oben* und *von unten* aus einem Guss sind. Das sprachpolitische Engagement ausschließlich auf die jüngste

Generation, d.h. den Bereich der formalen Bildung zu konzentrieren, bedeutet letztlich das sprachpflegerische Potential einer beträchtlichen MultiplikatorInnengruppe u.U. ungenutzt zu lassen, denn die Lernenden der VHS-Kurse könnten z.B. diejenigen sein, die ihre Kinder und EnkelInnen zum Belegen des Schulfachs Niederdeutsch animieren, mit ihnen die Hausaufgaben machen und ihnen als GesprächspartnerInnen zur Verfügung stehen. Sie haben die Regionalsprache offenkundig als bedeutenden Teil ihrer sprachlichen und kulturellen Identität verankert und sind bereit, sich dementsprechend in ihrer Freizeit auf vielfältige Weise für das Niederdeutsche zu engagieren. Als derzeit einzige analoge Möglichkeit¹⁰, das Niederdeutsche auch im Erwachsenenalter systematisch sekundär zu erwerben oder bestehende Fähigkeiten unter Anleitung auszubauen, verdient die niederdeutsche Erwachsenenbildung im Rahmen des proklamierten Programms eines lebenslangen Lernens genau jetzt größere Beachtung und tatkräftigere Förderung, wo es noch eine große Gruppe an *heritage speakers* – mit leicht aktivierbarer passiver Kompetenz – in den Sprachbewahrungsprozess einzubinden gibt.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2005): „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation“. In: *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, 29–40.
- Arbatz, Hartmut (1990): *Niederdeutsch in der Erwachsenenbildung. Voraussetzungen, Bedingungen und Konzepte eines Sprachkurses*. Münster.
- Bundesraat för Nedderdüütsch (2016): *Plattdüütsch ... lehrst jümmers wat dorto. Lebenslanges Lernen mit Plattdeutsch*. Leer.
- Bundesraat för Nedderdüütsch (2007): *Schweriner Thesen zur Bildungspolitik*. <https://www.niederdeutschsekretariat.de/wp-content/uploads/2018/01/Schweriner-Thesen-zur-Bildungspolitik.pdf> (Stand: 19.03.2021).
- Cooper, Robert L. (1989): *Language planning and social change*. Cambridge u.a.
- Dovalil, Vit (2011): „Sprachnorm im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive“. In: Lejskova, Alena/Valdrova, Jana

10 Ein relativ neues Sprachlernangebot liegt in Form verschiedenster Webinare vor, die v.a. das Länderzentrum für Niederdeutsch vermehrt anbietet. Inwieweit diese einen kontinuierlichen Spracherwerb ermöglichen, bleibt letztlich abzuwarten. Zumindest mit Blick auf einen beträchtlichen Teil meiner Lernenden-Stichprobe, der das 60. Lebensjahr bereits überschritten hat, lässt sich vermuten, dass dieses rein digitale Format keine Alternative zum VHS-Kurs darstellt.

- (Hgg.): *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes*. Augsburg 66–88.
- Dovalil, Vit/Sichova, Katerina (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg.
- Gloy, Klaus (2010): „Varietäten in normentheoretischer Perspektive“. In: Gilles, Peter/Scharloth, Joachim/Ziegler, Evelyn (Hgg.): *Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation. Für Klaus J. Mattheier zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/M. u.a., 29–44.
- Gloy, Klaus (2012): „Was ist das Normhafte einer Norm?“. In: Rosenberg, Katharina/Vallentin, Rita (Hgg.): *Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften*. Berlin, 8–23.
- Goltz, Reinhard (2010): „Norms and variation in the process of modernizing and vitalizing the Low German regional language.“ In: Lenz, Alexandra/Plewnia, Albrecht (Hgg.): *Grammar between norm and variation*. Frankfurt/M., 243–274.
- Hornsby, Michael (2015): *Revitalizing minority languages. New speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. London.
- Jürgens, Carolin (2015): *Niederdeutsch im Wandel. Sprachgebrauchswandel und Sprachwahrnehmung in Hamburg*. Hildesheim u.a.
- Kohrt, Manfred (1987): *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Tübingen.
- Lesle, Ulf-Thomas (1997): „Plattdeutsch in der Sprachen-Charta – was müssen die Plattdeutschen tun?“ In: Brüchert, Erhard et al. (Hgg.): *Plattdeutsch in der Charta – was nun?*. Oldenburg, 20–32.
- Reuter, Hannah (2017): „Niederdeutsch an der Volkshochschule – Kaffeeklatschersatz oder Spracherwerbskonzept mit Zukunft?“ In: Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hgg.): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M. u.a., 309–327.
- Reuter, Hannah (i.Vorb.): *Sprachpolitik von unten: Niederdeutsch in der Erwachsenenbildung – Regionalsprachenunterricht zwischen lokaler Normierung, Regionalisierung und überregionaler Standardisierung*. Hildesheim u.a.
- Schmidt, Jürgen Erich/Herrgen, Joachim (2011): *Sprachdynamik: Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin.

4. Kapitel: Integrationen: Fremdsprachdidaktische Perspektiven

Elin Fredsted

(Flensburg)

Überlegungen zu einer Nachbarsprachendidaktik – Reflexionen am Beispiel Schleswigs

Abstract: Reflexions on the language situation in the German-Danish border region of Schleswig form the background for discussions of different kinds of language didactics: foreign, second, and neighbouring language and didactics of multilingualism. Main issues are (1) How can a university curriculum prepare coming language teachers to cope with linguistically heterogeneous groups of language students? and (2) Which are the best ways to retain and regain regional multilingualism and vitalise endangered autochthone languages?

The paper also suggests that two autochthone languages (Low German and South Jutish) are integrated as short cuts and bridges teaching the standard varieties of Danish and German respectively.

1. Schleswig – eine mehrsprachige Region

Im Jahr 1920 wurde eine nationale Grenze mitten durch das alte Herzogtum Schleswig gezogen. Diese Grenze trennt eine traditionell mehrsprachige Region, in der seit Jahrhunderten fünf Sprachen mit zahlreichen Varietäten beheimatet sind. Die fünf Sprachen der Region Schleswig können in zwei Gruppen eingeteilt werden: die autochthonen Sprachen Sønderjysk, Niederdeutsch und Nordfriesisch, die man als Sprachen der kommunikativen Nähe bezeichnen kann, sowie Hochdeutsch und Standarddänisch, die zunächst als Schriftsprachen, als Kirchen-, Schul- und Verwaltungssprachen in Schleswig Fuß fassten. Im ausgehenden 16. und frühen 17. Jahrhundert löste die hochdeutsche Sprache allmählich Niederdeutsch in diesen Funktionen ab. Nach der Reformation wurde die dänische Sprache Kirchensprache im nördlichen Teil (Bistum Ribe, Kollegiatkapitel Haderslev, Als), später hier auch Schulsprache. Seit 1920 gewinnt das Standarddänische Status als gesprochene Prestigesprache in Nordschleswig/Sønderjylland und löst seitdem Sønderjysk als die dominante gesprochene Varietät ab.

Keine der fünf erwähnten Sprachen sollte im schleswigschen Kontext als eine ‚Fremdsprache‘ bezeichnet werden, da sie alle historisch gesehen ihre spezifischen Domänen und Funktionen in der Region erfüllt haben. Dies ist zum Teil auch immer noch der Fall, obwohl die Zahl der Sprecher der autochthonen Sprachen und damit die Mehrsprachigkeit seit Jahrzehnten zurückgeht (vgl. Fredsted 2020b). Das Wort ‚fremd‘ erweckt negative Konnotationen; denn etwas, was ‚fremd‘ ist, gehört nicht hierher. Das dänische Wort *fremmed* kam aus dem Mittelniederdeutschen *vremede*, entsprechend dem althochdeutschen *framadi*, *fremidi* mit der Grundbedeutung ‚fern von, weg von, fort seiend‘ (Nielsen 1966, 115; Kluge 1989, 231). Allein die Etymologie des Wortes steht im Kontrast zu dem Begriff der autochthonen Sprachen und zur Geschichte der Region Schleswig. Der Begriff ‚autochthon‘ [griechisch *auto* (selbst), *chthon* (Erde)] bezeichnet eine Volksgruppe (und deren Sprache), die nicht durch Zuwanderung den Status einer Volksgruppe oder Minderheit erreicht hat, sondern dort, wo sie leben, gewissermaßen ‚eingeboren‘ oder zumindest schon sehr lange ansässig ist.

Bis das Herzogtum Schleswig Mitte des 19. Jahrhunderts durch den Fleischwolf des Nationalismus gründlich durchgedreht und ideologisch gepolt wurde, war es eine Selbstverständlichkeit, dass die regional vorhandenen Sprachen als Mittel zur Kommunikation benutzt wurden – und nicht als Symbol einer (außerhalb der Region) konstruierten national(istisch)en ‚Identität‘. Es ist hoffentlich nicht auszuschließen, dass wir zu diesem genuin schleswigschen Zustand zurückkehren können oder uns wenigstens darüber im Klaren werden, dass ein friedliches und funktionales Nebeneinander der Sprachen in Schleswig historisch gesehen keineswegs als ein Ausnahmezustand, sondern als Normalität zu betrachten ist.

Seit einigen Jahren gibt es deshalb Überlegungen, ob der Sprachunterricht in den Schulfächern Deutsch (nördlich der Grenze) und Dänisch (südlich der Grenze) eine andere Didaktik braucht, die nicht unmittelbar ihre Perspektive, Ziele und Methodiken aus dem Fremdsprachenunterricht übernimmt, sondern die besondere regionale Nachbarschaft der Sprachen und Menschen berücksichtigen. Schon in den 1990er Jahren kam regional zunächst der Begriff ‚Nachbarsprachendidaktik‘ auf, die jedoch bis heute keinen ganz festen Umriss bekommen hat.¹

1 Eine erste Fassung des Aufsatzes wurde in den Grenzfriedensheften 2/2018 publiziert (vgl. Fredsted 2018).

2. Die heutige sozio-politische Situation

Sprachkenntnisse – auch partielle Sprachkenntnisse – in der Nachbarsprache spielen auch heute eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Region Schleswig. Eine positive Entwicklung ist heute dringend notwendig, besonders auf der dänischen Seite der Grenze. Hier hat ein radikaler Abbau von Infrastruktur und öffentlichen Arbeitsplätzen stattgefunden, die durchaus mit der Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung vergleichbar ist. Die in Dänemark seit einigen Jahrzehnten durchgeführte Zentralisierung wird mit dem Euphemismus ‚Modernisierung‘ bezeichnet. Bei der Kommunalreform 2007 hörte Sønderjylland (Nordschleswig) de facto auf zu existieren: Sønderjyllands Amt wurde endgültig abgeschafft; und die nördlicheren Teile des alten Herzogtums wurden neuen Großkommunen in West- und Ostjütland zugeteilt. Lokale kulturelle Zentren in den Dörfern wie Schulen und Bibliotheken wurden bei dieser Gelegenheit zuhauf geschlossen, und die durch die Zentralisierung entstandenen Großkommunen investieren lieber in den Neubau eines präventösen Rathauses als in dringend benötigte infrastrukturelle Maßnahmen in den Dörfern (ein Beispiel ist die Vejen Kommune). Die 2007 durchgeführte Kommunalreform hat außerdem Entscheidungsprozesse zentralisiert, sodass viele Bürger das Gefühl haben, dass Entscheidungen über ihre Köpfe hinweg getroffen werden.

Kompensationen in der Form von Verlegung einzelner öffentlicher Ämter in die Region können kaum (oder eher gar nicht!) den Verlust von öffentlichen Arbeitsplätzen kompensieren, der allein durch die Streichung von Studienplätzen (und den dazugehörigen Dozentenstellen) an der Syddansk Universität in Sønderborg stattgefunden hat – hierunter auch der letzte sprach- und kulturwissenschaftliche Studiengang mit dem Fach Deutsch!

Historisch gesehen war Schleswig eine blühende Landschaft. Dann wurde Schleswig 1920 geteilt und zwei Peripherien entstanden. In Dänemark wird diskriminierend die Bezeichnung „den rådne banan“ (die faule Banane) für solche infrastrukturell schwach entwickelten (oder in diesem konkreten Fall: drastisch ‚zurückentwickelten‘ oder abgewickelten) Gebiete außerhalb der urbanen Zentren verwendet. Nur wenn es in Schleswig gelingt, besser und intensiver quer über die deutsch-dänische Grenze zusammenzuarbeiten, kann die ‚doppelte‘ Peripheriesituation überwunden werden. Wenn regionale Politiker gefragt werden, was heute einer intensiven Zusammenarbeit über die Grenze hinweg im Wege stehe, dann lautet die Antwort meistens: zu geringe Sprachkenntnisse der Nachbarsprache auf beiden Seiten der Grenze, zu geringes Wissen übereinander und zu wenig Interesse füreinander.

3. Dänisch und Deutsch im schulischen Unterricht – ein kurzer Überblick

In Schleswig nördlich der Grenze wird Deutsch als Fremdsprache, als Zweitsprache und als Erstsprache unterrichtet – und dies in ganz unterschiedlichen Schulformen und bei unterschiedlichen Schulträgern (öffentlichen Schulen, Privatschulen, Schulen der deutschen Minderheit).

Bei der deutschen Minderheit ist die Familiensprache Sønderjysk, Deutsch oder Dänisch oder eventuell zwei davon gleichzeitig. In jedem Fall werden die Schüler² der deutschen Minderheit bi-literal eingeschult, indem sie in beiden Standardsprachen lesen und schreiben lernen. Ob hier Deutsch oder Standarddänisch als Erst- oder Zweitsprache oder Standarddänisch lediglich als eine zweite Schriftsprache zu betrachten ist – wie es Astrid Westergaard in ihrer empirischen Studie sieht (vgl. Westergaard 2008) – kann eigentlich kaum generell festgestellt werden, da die Schülergruppen oft sprachlich äußerst heterogen sind. Dazu kommt, dass sich die Schülergruppen in den Dörfern sprachlich anders zusammensetzen als in den Städten, in Grenznähe anders als weiter nördlich. Auf dem Lande in Grenznähe ist die Erstsprache überwiegend Sønderjysk (Fahl 2002).

Ähnlich – wenn auch etwas übersichtlicher – sieht es südlich der Grenze aus: Niederdeutsch, Friesisch und Sønderjysk sind bei den Schülern der dänischen Minderheit heutzutage nur in Einzelfällen vertreten, sodass die dominierende Sprache der Kinder bei der Einschulung in den meisten Fällen norddeutsches Hochdeutsch ist. Die Unterrichtssprache in den Schulen der dänischen Minderheit ist Standarddänisch. Hiervon ausgenommen sind der Deutsch- und der Fremdsprachenunterricht. Schätzungen kommen zu dem Ergebnis, dass ca. 90 % der Schüler Deutsch als Familiensprache und Dänisch lediglich als Institutions- und Schulsprache haben. Die Verhältnisse in und um Flensburg mit relativ zahlreichen zugezogenen dänischen Familien unterscheiden sich in dieser Hinsicht von den südlicheren Gegenden vom Landesteil Schleswig (vgl. Kühl 1994, 59; Pedersen 2000).

Beide Minderheiten verfügen über Ausbildungseinrichtungen von der Krippe bis zum Abitur. Die Schüler sind am Ende ihrer Schulkarriere zumeist sehr kompetente bilinguale Personen im Falle der beiden Standardvarietäten. Es ist jedoch schwierig, generelle Aussagen darüber zu machen, ob die eine oder

2 Aus sprachwissenschaftlichen und sprachästhetischen Gründen wird die Verwendung von geschlechtsspezifischen Formen der Substantive vermieden.

andere Sprache (eventuell auch eine dritte Sprache wie Sønderjysk oder Friesisch) nun Erst-, Zweit- oder gar eine Fremdsprache ist und in welchen Fällen es sich um eine doppelte Erstsprache – oder eine doppelte Zweitsprache – handelt. Typischerweise haben die Absolventen der Minderheitenschulen jedoch eine höhere schriftliche Kompetenz in der Schulsprache, was eindeutig auf einen Trainingseffekt zurückzuführen ist.

Sieht man von den Schulen der dänischen Minderheit ab, wird Dänisch südlich der Grenze in den öffentlichen Schulen als zweite oder dritte Fremdsprache in den verschiedenen Schulformen angeboten. Jedoch befindet sich das Fach seit einigen Jahren tendenziell im Rückgang, besonders in der Grundschule. In den Grundschulen war Dänisch im Zeitraum 2007–2020 kaum vertreten, nachdem Englisch im Jahre 2006 als obligatorische Fremdsprache eingeführt war. Schwerpunkte des Dänischunterrichts in den öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein liegen in den Gemeinschaftsschulen, an den beruflichen Schulen und an den Gymnasien in Grenznähe. Dänisch kann man in der Regel ab Klasse 7, ab Klasse 9 oder als neu begonnene Fremdsprache in der Oberstufe wählen. An den öffentlichen Schulen in Grenznähe sitzen jedoch häufiger Schüler, die beispielsweise ein dänisches Elternteil haben, in einer Klasse zusammen mit anderen Schülern, die einen nicht-westlichen Migrationshintergrund haben: Hier treffen also auch Erst- und Zweitsprachler des Dänischen auf Lerner, für die Dänisch tatsächlich eine neu zu erlernende Sprache ist.

In Generationen, die vor dem Zweiten Weltkrieg in Nordschleswig aufgewachsen sind, gehörte die deutsche Sprache zum Repertoire von Sprachen, die Nordschleswiger mehr oder weniger beherrschten. So ist es nun nicht mehr; und deshalb muss der schulische Unterricht in der Region nördlich der Grenze heute intensiviert werden. Die Initiative der grenznahen Kommunen, Deutsch in der Grundschule ab Klasse 0 (Vorschulklasse) oder 3 anzubieten, ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Nun entstehen allerdings zwei ersthafte Probleme für den erweiterten Deutschunterricht: Erstens die mehr als mangelhafte Lehrerausbildung im Fach Deutsch an den Lehrerseminaren in Dänemark (vgl. Fischer-Rasmussen 2020, 139 ff.) und zweitens die geringe Motivation der Schüler, das Fach Deutsch nach der 9. Klasse fortzuführen: Deutsch kann ab Klasse 9 abgewählt werden (was oft der Fall ist). In Schleswig-Holstein dagegen fängt der Dänischunterricht frühestens in der 7. Klasse, oft jedoch erst in der 9. Klasse an. Deshalb sind die Kooperationsmöglichkeiten zwischen dänischen und deutschen Schulen in unserer Region erschwert und die Kommunikationsmöglichkeiten unter den Schülern mit Gleichaltrigen aus der Nachbarregion stark eingeschränkt.

4. Besonderheiten in der Ausbildung der Lehrkräfte für Dänisch an der Europa-Universität Flensburg

Aus den bisherigen Ausführungen sollte auch hervorgegangen sein, dass die Schülergruppen auf beiden Seiten der Grenze sprachlich heterogen sind: Es handelt sich um Schüler mit der Nachbarsprache als einer ihrer Erstsprachen, als Zweitsprache oder als Fremdsprache. Dies stellt die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen, denn Lerner mit der Zielsprache als Fremdsprache haben ganz andere methodisch-didaktische Bedürfnisse als Lerner, die schon früh mit der Zielsprache in Verbindung gekommen sind. Was können wir in der Lehrerausbildung tun? Wie können wir Schwerpunkte setzen, welche die kommenden Lehrkräfte ermutigen, Unterrichtsdifferenzierung als Leitfaden zu haben, von Lehrbuchsystemen relativ unabhängig zu unterrichten und kreativ zu sein? Vor allem ist es wichtig, dass kommende Lehrkräfte sprachlich gut ausgebildet sind, sich in der Sprache völlig sicher fühlen und nicht in die Defensive geraten, wenn sie in der Lernergruppe Schüler mit Dänisch als Erstsprache haben.

A) Sprachstandsdiagnostik und Lernersprachentwicklung

Zu den Schwerpunkten im Masterstudiengang Dänisch für das Lehramt an der Europa-Universität Flensburg gehört das Vorhaben, den kommenden Lehrkräften ein Werkzeug in die Hand zu geben, um die jeweilige Lernergruppe zu diagnostizieren. Welche Lernergruppe habe ich vor mir und wie ist sie zusammengesetzt? Zu diesem Zweck wird ein *Masterseminar Sprachstandsdiagnostik und Lernersprachentwicklung* angeboten. Hier werden Grundzüge und verschiedene Methoden der Sprachdiagnostik vorgestellt und diskutiert. Ein ‚Dauerprojekt‘ ist die Analyse von Lernertexten – teils als Querschnittsuntersuchung in einzelnen Schulklassen, teils als Längsschnittuntersuchungen der Progressionsentwicklung bei einzelnen Schülern. Solche Analysen öffnen konkret die Augen der Studierenden für die kognitiven Aspekte der Lernprozesse und die kognitiven Begrenzungen in der Lernsituation. In diesem Seminar ist über die letzten Jahre auf der Grundlage von mehr als 400 Lernertexten ein morphosyntaktisches Progressionsschema entwickelt worden. Das Progressionsschema entspricht ungefähr den Stufen A1–C2 im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER). Der GER fokussiert jedoch nur auf die funktional-kommunikativen Aspekte und beschäftigt sich kaum mit der Entwicklung der eigentlichen sprachlichen Fähigkeiten. Mit diesem Progressionsschema als Werkzeug in der Hand lässt sich wesentlich einfacher nicht nur eine Sprachstandsdiagnostik

durchführen, sondern auch eine kognitiv abgesicherte Progression im Unterricht – also eine Prognostik – planen und darstellen.

B) *Entwicklung von Hör- und Ausspracheübungen*

Auf diesem Gebiet gibt es so gut wie keine methodisch guten Lehrmaterialien für den Schulunterricht. In einem Seminar zu den besonderen Schwierigkeiten der dänischen Sprache werden Hauptmerkmale der dänischen Aussprache – nicht nur segmental-phonologisch, sondern auch unter Einbeziehung der Prosodie mit besonderem Schwerpunkt in der Satzintonation behandelt. Die Studierenden entwickeln auf dieser Grundlage kleine Projekte mit Lernern: Wie lernen sie z.B. am besten, die unterschiedlichen Aussprachen von dem postvokalen Graphem <g> zu unterscheiden und selbst richtig auszusprechen? Durch Training mit Musterwörtern oder durch Erklärungen der Regeln? Welche Rolle spielt das schriftliche Wortbild in diesem Fall für die Aussprache? Bringt das Schriftbild z.B. die Lerner dazu, nicht mehr auf das Gehörte zu vertrauen, worauf einige studentische Untersuchungen hindeuten? Die Studierenden lernen auch hier, selbst Hör- und Ausspracheübungen zu entwickeln und im Unterricht methodisch differenziert vorzugehen.

C) *Task-based Unterrichtsformen*

Diese Unterrichtsformen wurden ursprünglich in Indien entwickelt, als Lehrkräfte die Aufgabe bekamen, Englisch zu unterrichten, ohne jedoch Textbücher für den Unterricht zu bekommen. Dies war der Anfang der Methode des aufgaben- oder handlungsorientierten Unterrichts. Da für das Fach Dänisch an den öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein ebenfalls geeignete Lehrmaterialien fehlen, sind wir ungefähr in der gleichen Situation wie das Fach/Lehrkräfte für Englisch in Indien vor ca. 40 Jahren.

Ein Beispiel für den Anfängerunterricht (zu den Themen Familie und Alltagsleben) ist ein LEGO-Haus mit LEGO-Figuren: Jede Arbeitsgruppe baut sich ein Haus mit einer Familie. Lerneffekte: Familien- und Verwandtschaftsbezeichnungen einüben, Vokabeln des Alltagslebens lernen: also Hauseinrichtung, Räume, Möbel; Farben benennen, Präpositionen des Ortes und Richtung lernen. Später spielt die Gruppe ‚das verrückte, unordentliche Haus‘: Alles wird durcheinandergewirbelt, und die Lehrkraft bittet die Lerner, eine Aufräumaktion zu verbalisieren (Lerneffekt: Handlungs- und Bewegungsverben einüben).

Anderes Beispiel: Eine Praktikantin berichtete, dass sie in einer 9. Klasse (mit Dänisch im dritten Lernjahr) überhaupt nicht mit dem Stoff im Lehrbuch zurechtkam: Besonders die Jungen in der Klasse wären ständig abgelenkt und

würden den Unterrichtsverlauf stören. Ein Ratschlag: Frage doch die Jungen, wofür sie sich interessieren. Die Antwort war: Für LKWs. In der praktischen Umsetzung wurde zunächst ein dänischsprachiges Quartettspiel mit LKWs in der Gruppe gebastelt und anschließend Quartett gespielt. Später wurde ein Interview mit dänischen LKW-Fahrern auf einer Autobahnraststätte gründlich sprachlich und inhaltlich vorbereitet und durchgeführt, teils um etwas über die Autos, aber auch etwas über die Arbeitsaufgaben und Arbeitsverhältnisse der LKW-Fahrer zu erfahren. Zuletzt besuchte die Klasse ein grenznahes Logistikzentrum. Bei diesem Besuch wurde es den Schülern klar vor Augen geführt, dass gute Sprachkenntnisse des Deutschen und Dänischen in der regionalen Logistikbranche notwendig sind.

D) *Adaptationsstrategien*

Gute dänische Literatur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene kann man mit einer entsprechenden Didaktisierung im Unterricht einsetzen. Zahlreiche Bücher gibt es auch als Hörbücher. In den letzten Jahren ist moderne Literatur erschienen, die Texte durch Bilder ergänzt, nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene. Diese neue Bilderbuchliteratur wird im Augenblick von Literaturwissenschaftlern in Dänemark intensiv erforscht, und Studierende des Dänischen Seminars sind 2017 an die Universität Aarhus gefahren, um an einer Tagung über Bilderbuchforschung teilzunehmen. Solche Bücher sind hervorragende Materialien für den Unterricht ab der 9. Klasse und in der Oberstufe, je nach Thema, Komplexität und Schwierigkeitsgrad.

E) *Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache*

Für angehende Grundschullehrer sind Themen des Schriftspracherwerbs zentral (vgl. auch Langhanke i.d.B.), besonders wenn sie eine Lehrertätigkeit an einer Schule der beiden nationalen Minderheiten anstreben. An der Universität Flensburg wurde ein Forschungsprojekt über den Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache durchgeführt; die Ergebnisse des Projektes bilden die Grundlage für das entsprechende Seminar (vgl. Kühl/Westergaard 2009).

F) *Stärkung der regionalen Sprachen*

Zu erwähnen ist auch ein Projekt, in dem – zum ersten Mal überhaupt – ein Lehrmaterial für die Sprache Sønderjysk auf Sønderjysk entwickelt worden ist. Das Material heißt *Æ æ o synnejsk* und ist auf der Internetseite der Region Sønderjylland-Schleswig frei zugänglich unter: www.kulturakademi.dk oder

www.kulturakademi.de (click: Sprog, Lær dansk, Material Nummer 009). Das Material enthält (neben Anleitungen zu Aktivitäten) Texte in den drei Hauptdialekten, teils Originaltexte, teils von den Autorinnen verfasste Texte. Es war geplant, vor allem die Großelterngeneration zu aktivieren, damit lokale kompetente Sprecher des Sønderjysk in die Schule gehen, um mit diesem Material die Nachmittagsstunden mit den Kindern zu gestalten. Corona-bedingt konnten im Jahr 2020 nur wenige Intro-Veranstaltungen durchgeführt werden. Das Material ist spiel- und handlungsorientiert: Es bietet Anleitungen zu jahreszeitlich angepassten Tätigkeiten und Aktivitäten, Ausflugszielen etc. Ein wichtiges Anliegen ist es, diese alte Sprache der Region Schleswig zu bewahren und den Kindern, die zu Hause Sønderjysk sprechen, sprachliches Selbstvertrauen zu vermitteln, damit sie darauf stolz sind, eine zusätzliche Sprache sprechen zu können. Ein Ziel ist es auch, die Akzeptanz für diese Sprache in der Schule zu gewährleisten, was derzeit keine Selbstverständlichkeit ist. An einigen Schulen in Nordschleswig ist es den Lehrkräften ausdrücklich nicht erlaubt, mit den Schülern Sønderjysk zu sprechen.³ Eine Akzeptanz für nicht-standarddänische Varietäten und Sprachen ist im zentralistischen Schulsystem Dänemarks nicht gegeben.

5. Dänisch und Deutsch als Nachbarsprachen in der Schule: Entwicklung einer Nachbarsprachendidaktik

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass Deutsch und Dänisch keine eigentlichen Fremdsprachen in der Region sind: Für einige eine Erstsprache, für andere eine Zweitsprache, für wieder andere eine neu zu erlernende Sprache, für einige auch Schul- und Institutionssprache aber für alle eine Nachbarsprache, nämlich die Sprache des Nachbarn – unabhängig davon, ob dieser Nachbar nun gerade in derselben Straße oder jenseits der Landesgrenze wohnt. Der Begriff ‚Nachbarsprache‘ sollte vorerst nicht zu eng definiert werden. Er ist bislang aus zwei unterschiedlichen Kontexten bekannt: einem internordischen und einem deutsch-französisch-tschechisch-polnisch-niederländisch-dänischen Kontext.

Zunächst der internordische Kontext: Hier wird der Begriff ‚nabosprog‘ in Verbindung mit der internordischen Kommunikation, aber vor allem in Verbindung mit dem schulischen oder universitären Unterricht in den Sprachen

3 Quellenschutz: Hier müssen die Lehrkräfte, die der Autorin von dieser Sprachzensur berichtet haben, Quellenschutz genießen.

der nordischen Nachbarländer verwendet. Das Konzept unterstreicht die enge Sprachverwandtschaft der nordischen Sprachen. 1999 erschien beispielsweise eine Grammatik für *Dansk som nabosprog* für schwedische Universitätsstudierende. Der Begriff ‚nabosprog‘ sollte markieren, dass das Erlernen der anderen nordischen Sprachen nicht mit Fremdsprachenlernen gleichzusetzen sei. Der Unterschied zu dem, was in Schleswig jetzt angestrebt wird, ist jedoch, dass das internordische Nachbarsprachkonzept auf rezeptive Kompetenzen (Lese- und Hörverständnis) in den anderen Sprachen zielt. „Dänisch zu lesen und zu verstehen so gut wie möglich“, wie die Autoren der Grammatik in der Einleitung schreiben (Cramer/Vive-Larsen 1999). Für die Region Schleswig müssen wir jedoch auch produktive Kompetenzen in der Nachbarsprache vor Augen haben; denn die jeweils andere Sprache sprechen und schreiben zu können ist ein wichtiger Parameter auf dem grenznahen Arbeitsmarkt.

Der zweite Kontext sind die Grenzregionen Deutschlands. In den 1990er Jahren gründete Rupprecht Bauer (Essen) eine Arbeitsgruppe „Nachbarsprachen‘ im Kontext der Fremdsprachendidaktik“.⁴ Es war die Zeit, als das sog. autonome Lernen gerade in Mode war, und es herrschte in der Gruppe Einigkeit darüber, dass in der Nachbarsprachendidaktik das autonome Lernen eine besondere Rolle spielen könne: durch Tandemlernen, Austauschprogramme von Schülern, Schülerbegegnungen an außerschulischen Lernorten etc. Das sind auch Ideen und Verfahren, die heute noch eine relativ große Rolle in den trans- und interkulturellen Programmen der Interreg-Region Sønderjylland-Schleswig spielen. In den beiden erwähnten Konzepten von Nachbarsprache und Nachbarsprachendidaktik kann man Inspiration finden.

1) *Betonung der Gemeinsamkeiten*

Aus dem internordischen Begriff ‚Nachbarsprache‘/‚nabosprog‘ kann man lernen, sprachliche Ähnlichkeiten und das Gemeinsame und Bekannte zu unterstreichen. In der Fremdsprachendidaktik gab es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Tendenz, das sprachlich und kulturell Besondere hervorzuheben. Dies ist ein bedenkliches methodisches Erbe aus der sog. kontrastiven Methodik und insbesondere aus der kontrastiven Landeskunde. In der kontrastiven Landeskunde meinte man, durch das Hervorheben exotischer Züge die Motivation und Neugierde der Lerner stimulieren zu können. Dies spiegelt sich in zahlreichen Lehrbüchern wider. Man sollte jedoch genau das Gegenteil

4 Einige Aufsätze aus dieser Arbeitsgruppe sind in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) seit Ende der 1990er Jahre publiziert worden.

tun: nämlich auf das Bekannte und Gemeinsame fokussieren. Das heißt auch, im Unterricht eine andere Perspektive einzunehmen, nämlich die regionale und europäische, und keine nationalstaatliche oder gar nationalistische Perspektive.

Aus dem sprachlichen Bereich seien nur ein paar Beispiele erwähnt:

- Ein großer gemeinsamer Wortschatz, sei es aus dem gemeinsamen germanischen Wortschatz, seien es gemeinsame Entlehnungen aus anderen Sprachen wie *appelsin, tomat, banan, tiger* sowie zahlreiche Entlehnungen aus dem Griechisch-Lateinischen-Französischen wie *bibliotek, museum, nation* etc.
- Ähnliche Satzstrukturen im Aussagesatz mit finitem Hauptverb. Sowohl Deutsch als auch Dänisch sind V2- Sprachen mit Inversion, wenn der Hauptsatz betrachtet wird. Dies steht im Gegensatz zum Englischen mit der festen Satzstruktur Subjekt-Verb-Objekt und der ‚fehlenden‘ Inversion im Aussagesatz beim vorgerückten Adverbialglied („I går kom han for sent.“ „Gestern kam er zu spät.“ versus „Yesterday he was late.“).
- Die autochthonen Sprachen Sønderjysk und Niederdeutsch bilden Übergangsformen zwischen den beiden Standardsprachen und können eine wichtige Brückenfunktion erfüllen (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.). In Schleswig sitzen in den Schulklassen Schüler mit einem sprachlichen Potential, das gar nicht oder selten genutzt wird. Zum Beispiel: Die Phonologie des Sønderjysk stellt einen guten Ausgangspunkt für das Erlernen der deutschen Aussprache dar. Dies gilt sowohl im Vokalismus als im Konsonantismus.
- Ca. 2000 Einzelwörter kamen in der Hansezeit aus dem Mittelniederdeutschen (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 1) ins Dänische. Diese sind heutzutage ein kaum als ‚fremd‘ erkennbarer Teil der dänischen Alltagssprache, weil sie phonologisch und morphologisch gut integrierbar waren. Es handelt sich um Wörter der Handwerks-, Handels- und Stadtkultur sowie Wörter des Alltagslebens wie *borger, rådhus, maler, murer, skomager, skrædder, slagter, værksted, arbejde, handel, regnskab, varer, mast, bukser, strømpe, støvle, gaffel, kop, krus, køkken, tallerken*, und viele andere Wörter, darunter auch Substantive und Adjektive, die abstrakte Begriffe bezeichnen wie *angst, frygt, fare, kunst, lykke, magt, rygte, bange, fri, fremmed, from, færdig, kort, skøn, smuk, stille, stolt, svag*. Verben wie *snakke, koge, bruge, føle, håbe*; das Verb *bliwen* (dänisch: *blive*) ersetzte sogar das nordische *vorde* als Hilfsverb (in der Bedeutung *werden*). Niederdeutsch diente außerdem als Brückensprache für andere Sprachen wie das Niederländische (beispielsweise Schiffs- und Seefahrtsterminologie), sodass es manchmal schwierig ist, den Ursprung eines Wortes genau festzulegen (siehe Skautrup 1947, 102 ff.; Akhøj Nielsen

2018, 297 ff). Hinzu kommen ca. 500 lokale und regionale Entlehnungen aus dem Niederdeutschen im Sønderjysk wie *mojn*, *hedevik*, *kørbis*, *mantel*, *møts*, *dækkel*, *kasten*, *mors*, *pusse* (Puschen) (siehe Nyberg 1988).

- Das Mittelniederdeutsche übte außerdem einen großen Einfluss auf die dänische und schwedische Wortbildung durch neue Prä- und Suffigierungsmuster in der nordgermanischen Wortbildung aus. Diese Wortbildungsmuster wurden im Dänischen und Schwedischen besonders produktiv (vgl. Diercks 1993).

Ebenso wichtig wie die sprachliche Verwandtschaft sind die vielen kulturellen Verbindungen, die nicht zuletzt durch die fast 800 Jahre dauernde gemeinsame schleswigsche Geschichte entstanden sind. Hinzu kommen große Ähnlichkeiten in den Landschaften nördlich und südlich der 1920 festgelegten national-politischen Grenze. Es handelt sich mit anderen Worten weder um eine kulturelle, noch um eine natürliche geografische Grenze. Die traditionelle Architektur der Bauernhöfe geht quer zur heutigen Grenze, dasselbe gilt für die wirtschaftsgeografischen Bedingungen, die eher die Region in Ostküste, Geest und Westküste einteilen. Im Alltagsleben sind die Traditionsgerichte und deren Zubereitung immer noch von schleswigscher Tradition bestimmt.⁵ Wichtige Traditionen sind das Ringreiten (allein nördlich der Grenze gibt es mehr als 60 Ringreitervereine), die von den Preußen errichteten freiwilligen Feuerwehren in fast allen schleswigschen Städten und Dörfern, die goldene Konfirmation, das Rummelpottlaufen der Kinder zu Sylvester etc.

Vor 1920 kann man die Geschichte der Region Schleswig nicht in ‚Nord‘ und ‚Süd‘ trennen. Die wirtschafts- und landschaftsgeografische Trennlinie in der Region läuft seit der letzten Eiszeit zwischen Ost und West. Theoretisch kann man an Theorien der Transkulturalität (Welsch 2012) und der Ähnlichkeitstheorie (Bhatti 2011), also an moderne Kulturtheorien, anknüpfen, wenn man sich mit der Kultur der Region befasst.

2) Den Zusammenhang zwischen Sprache und Raum erkennen

Aus den Diskussionen in der ehemaligen Gruppe „Nachbarsprachen“ entstand als Impuls die Wahrnehmung der Bedeutung der Grenzregionen für ein friedliches Europa und eine Betonung des Zusammenhangs zwischen Sprache

5 Ein kleines, kurioses Beispiel: In Schleswig werden Würstchen aus Fleisch hergestellt, im Königreich nördlich von Schleswig zum Teil auch aus Innereien (z.B. die berühmt-berüchtigten roten Würstchen in den Hotdogs).

und Raum. Die Zusammensetzung der damaligen Arbeitsgruppe war ausschließlich geografisch-areal ausgerichtet. Nachbarsprachendidaktik war hier geografisch-räumlich definiert und hat alle Grenzräume Deutschlands mit einbezogen – unabhängig davon, ob dort slawische, germanische oder romanische Sprachen gesprochen werden. Es handelt sich also um ein anderes Konzept als das Internordische, das sehr stark auf die enge Sprachverwandtschaft ausgerichtet ist (siehe Punkt 1).

Geografische Nähe eröffnet die Möglichkeit der persönlichen Begegnung, welche die eigentlichen Fremdsprachen nicht im gleichen Ausmaß haben, nämlich die Möglichkeit für regelmäßige Begegnungen zwischen Schülern, die dadurch einander besser kennen lernen und gleichzeitig die Zielsprachen aus dem Klassenzimmer in eine authentische Kommunikationssituation mit Sprechern der Zielsprache hinaustragen. Konkret ist an Schülerbegegnungen mit Fokus auf Sprache zu denken, beispielsweise sogenanntes Tandemlernen, aber ich denke auch an Interessengruppen, die sich treffen, um gemeinsam Sport zu treiben, Musik zu hören, zu tanzen, zu kochen, künstlerisch aktiv zu sein.

Es geht darum, die geografische Nähe zu nutzen, um *peer-groups* von Lernern zu bilden, welche sich gegenseitig helfen, die jeweils andere Sprache zu lernen: Schüler können Schüler unterrichten, wenn sie sich erst kennengelernt und Vertrauen zueinander entwickelt haben. Zu den sprachdidaktischen Ressourcen vor Ort gehören auch die Schulen der nationalen Minderheiten, denn in den Kitas und Schulen der Minderheiten gibt es eine besondere Expertise für den frühen Beginn einer neuen Sprache.

3) Didaktische Konzepte für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen entwickeln

In den Schulklassen der Grenzregion sitzen oft Schüler zusammen, die unterschiedliche Relationen zur Sprache des Nachbars haben. Nur ein Beispiel soll hier erwähnt werden, um das konkret vor Augen zu führen: Im Frühjahr 2018 besuchte ich im Rahmen der Praktikumsvisitationen eine Gemeinschaftsschule in Flensburg. In einer Lernergruppe des 9. Jahrgangs mit 24 Schülern saßen zwei Schüler mit einem dänischen Elternteil, die zu Hause Deutsch und Dänisch sprechen. Für einen Großteil der anderen Schüler ist Dänisch keine eigentliche Fremdsprache, denn sobald sie sich in der Stadt Flensburg bewegen, sehen sie dänische Straßenschilder und Werbung, hören gesprochenes Dänisch von Einkaufstouristen oder von den zahlreichen jungen Menschen aus Nord-schleswig, die in Flensburg wohnen. Diese Schüler haben Vorkenntnisse und Kontakte zur Nachbarsprache: durch Freunde aus der dänischen Minderheit,

durch Sportvereine oder durch Eltern, die Grenzpendler sind. Und sie bewegen sich auch selbstständig auf die andere Seite der Grenze – und sei es nur um mit dem Fahrrad einen Hotdog auf der Nordseite der Förde zu kaufen. Neben diesen ‚Lernern der Nachbarsprache‘ sitzen zwei Mädchen mit Migrationshintergrund in der Klasse, für die Dänisch eher eine Fremdsprache ist. Sie haben Dänisch als Fach gewählt, möglicherweise weil sie wissen, dass Dänischkenntnisse für ihre Arbeitsmöglichkeiten in Flensburg ein wichtiges Plus darstellen.

Dieses Beispiel dient dazu, die Heterogenität einer Lernergruppe vor Augen zu führen (vgl. Buchmann i.d.B.). Ein Fremdsprachenlerner hat ganz andere methodisch-didaktische Bedürfnisse als ein Lerner mit doppelter L1 oder Lerner mit persönlichen Kontakten zu dänisch sprechenden Personen. Eine Nachbarsprache zu unterrichten bedeutet flexibel zu sein, Unterricht zu differenzieren, heterogene Lernergruppen zusammenzuhalten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass die Motivation bei allen Mitgliedern der Lernergruppe aufrechterhalten wird. Dies ist eine große pädagogische und didaktische Herausforderung, auf die Lehrkräfte vorbereitet werden müssen. Sie müssen beispielsweise lernen, nicht unsicher zu werden, wenn einige Schüler mit Dänisch als Erstsprache eventuell besser Dänisch können als sie selbst.

4) *Das Potential authentischer Sprachbegegnungen entwickeln*

Zudem muss auch die Frage gestellt werden, wie wir nördlich und südlich der Grenze gemeinsam lernen, die Situation der geografischen Nähe besser zu nutzen. Wie können wir Schülerbegegnungen besser vorbereiten bzw. didaktisieren? Wie stellen wir sicher, dass die Begegnung zwischen dänisch- und deutschsprachigen Schülern ein positives Erlebnis wird? Welche Faktoren machen solche Begegnungen zwischen gleichaltrigen Sprechern (nicht zwischen Sprachen!) zu einer Begegnung, die dazu motiviert, die Sprache der jeweils anderen besser zu lernen? Und wie sichern wir, dass solche Begegnungen eine nachhaltige Wirkung haben, motivierende Erlebnisse sind und nicht nur ein singuläres Ereignis bleiben? Sprachen zu lernen in der ‚wirklichen Welt‘ an außerschulischen Lernorten kann ein authentisches Erlebnis sein, das (im Verhältnis zum Lernen im Klassenraum) viele zusätzliche sprachliche Situationen mit einbezieht. Daher ist auch zu überlegen, wie wir außerschulische Lernorte auf der anderen Seite der Grenze besser nutzen und in die Unterrichtsplanung besser integrieren können.

6. Probleme und Lösungsvorschläge

Es ist zeitaufwendig, eine Sprache zu lernen; jedenfalls ist es zeitaufwendig, ein gutes oder sogar hohes Niveau zu erreichen. Dadurch, dass im öffentlichen Schulsystem südlich der Grenze in der Regel mit Dänisch spät angefangen wird und gleichzeitig Deutsch nördlich der Grenze relativ früh abgewählt werden kann, erreichen die meisten Lerner nur ein elementares Niveau hinsichtlich einer produktiven und funktionalen Sprachkompetenz. Das ist nicht ausreichend.

Die Lösung ist, mit Dänisch südlich der Grenze früher anzufangen und Deutsch nördlich der Grenze später abzuwählen, z.B. das Fach Deutsch im dänischen Gymnasium attraktiver zu machen oder gar in Nordschleswig als obligatorische Sprache einzuführen. Wenn die Schüler ungefähr gleichzeitig in ihrer schulischen Laufbahn die Nachbarsprache lernen, wäre es ein großes Plus für Partnerschaften zwischen Schulen und/oder Schulklassen nördlich und südlich der Grenze. Deutsch und Dänisch sind Nachbarsprachen mit einem großen Potential für persönliche Kontakte und Partnerschaften. Dies zu ermöglichen, spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen der Kulturarbeit der Interreg-Region Sønderjylland-Schleswig. Die öffentlichen Schulsysteme in Grenznähe sollten sich auf diese Aufgabe einstellen und damit auch die professionelle und gute Arbeit der hiesigen Interreg-Region unterstützen.

7. Schlusswort

Ein schlüssiges Konzept für eine Nachbarsprachendidaktik zu entwickeln, ist eine wichtige Aufgabe und es hat große Vorteile, dieses Konzept in die Praxis umzusetzen:

Erstens gibt es individuelle Vorteile, die wir als Kompetenzen der Allgemeinbildung bezeichnen können: nämlich die gemeinsame Kultur und unsere jahrhundertlange gemeinsame Geschichte kennen zu lernen: „Zukunft braucht Herkunft“, wie der Philosoph Odo Marquard formuliert hat (Marquard 2000, 66 ff.). Wir müssen Berührungsängste abbauen und dadurch eine offene Mentalität für den Nachbarn entwickeln, gerade in der jungen Generation, auch wenn oder gerade weil die Kopenhagener Politiker es zurzeit für ihre (historisch falsch verstandene) Aufgabe halten, Berührungsängste zu schüren und eine Abschottungsmentalität sowohl symbolisch als auch sehr konkret durch Zäune und verschärfte Grenzkontrollen bzw. Grenzschießungen zu inszenieren (siehe Fredsted 2020a).

Zweitens bringen gute Sprachkenntnisse für den einzelnen ein großes Plus bezüglich der Qualifikation mit sich, insbesondere wenn man mehrere Sprachen auf einem funktionellen bis hohes Niveau beherrscht. Selbstverständlich spielt die Sprache des Nachbarn eine besondere Rolle auf dem grenznahen Arbeitsmarkt.

Die Erforschung und Entwicklung einer Nachbarsprachendidaktik bringen weiterhin gesellschaftliche Vorteile mit sich, nämlich für die Region und für die regionale Zusammenarbeit. Um die Abwanderung der Jugendlichen zu reduzieren, ist es besonders wichtig, dass wir junge Menschen davon überzeugen können, dass sie in der Region Sønderjylland-Schleswig eine Zukunft haben. Die Entwicklung einer Nachbarsprachendidaktik kann dazu beitragen, die Identifikation mit der Region über die Grenze hinweg zu fördern. Wir könnten dadurch weniger Peripherie werden. Mit der geschilderten aktuellen Lage kann und sollte niemand zufrieden sein. Wenn es gelingt, ein gutes Konzept zu entwickeln und es umzusetzen, kann dies ein Modell für europäische Grenzregionen werden.

Zudem ergibt sich die Überlegung, sich auch im Sprachunterricht von der Fiktion der nationalen Einheit und Einheitssprache zu verabschieden. Der österreichische Schriftsteller Robert Menasse (2014, 80) formuliert es so: „Heimat ist ein Menschenrecht, Nation nicht. Heimat ist konkret, Nation ist abstrakt. Nationen haben sich bekriegt, Regionen haben gelitten.“ (Menasse 2014, 80). Ebenso ist die Vorstellung vom sprachlichen ‚Einheitsbrei‘ der Nationalsprachen bzw. Standardsprachen abstrakt und mit der sprachlichen Realität kaum konkret kompatibel. Die Personen und *peers*, auf welche die Schüler aus dem südlichen Schleswig treffen, wenn sie über die Landesgrenze nach Nordschleswig fahren, sprechen nicht wie die Menschen in Kopenhagen – auch nicht, wenn sie das sprechen, was sie selbst als Reichsdänisch („Københavnsk“) betrachten. Die autochthonen Sprachvarietäten dieser Region sind viel näher verwandt als die Standardvarietäten vermuten lassen: Gerade heute sollte der fast vergessenen engen Verwandtschaft der Sprachen Niederdeutsch und Sønderjysk eine wesentlich größere Beachtung zukommen.

In dieser Diskussion über Nachbarsprachen kann man nämlich befürchten, dass die autochthonen regionalen Sprachen zu kurz kommen. Dies hängt damit zusammen, dass der Fokus ganz eindeutig auf Schule und Fachunterricht liegt. Niederdeutsch und Friesisch (in Nordfriesland) haben einen Platz in der öffentlichen Schule südlich der Grenze erhalten, werden (neben Dänisch) von der schleswig-holsteinischen Verfassung geschützt und entsprechend finanziell gefördert. Ganz anders sieht es für Sønderjysk aus, das heutzutage südlich der Grenze fast ausgestorben ist und nördlich der Grenze kaum Beachtung findet.

Wie schon angeführt, erfährt diese alte schleswigsche Sprache weder Schutz noch Unterstützung in Dänemark – eher das Gegenteil ist der Fall. Auch die Schulen der dänischen Minderheit interessieren sich nicht für Sønderjysk (das die ‚ursprüngliche‘ Sprache der Bevölkerung in Mittelschleswig war) und haben es von Anfang an als ‚falsches‘ Dänisch eingestuft (vgl. Fredsted 2015). Dennoch ist Sønderjysk immer noch nördlich der Grenze eine lebendige, varietätenreiche Umgangssprache sowohl in der dänischen Mehrheit als in der deutschen Minderheit.

Eine Frage, die sich tatsächlich nur unter einer weniger zentralistisch ausgerichteten Schulpolitik in Dänemark stellte, wäre, ob Sønderjysk – wie Niederdeutsch südlich der Grenze (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.; Ehlers i.d.B., Kap. 2) – einen Platz in der Schule im heutigen Nordschleswig finden kann, entweder als Begegnungssprache oder als Kommunikationssprache für bestimmte schulische Aktivitäten. Im Augenblick gibt es nur wenige Schulen und Kitas, die Einzelveranstaltungen auf oder über Sønderjysk anbieten. Wie schon erwähnt, gibt es allerdings auch noch Schulen, in denen es den Lehrern nicht erlaubt ist, mit den Kindern Sønderjysk zu sprechen (vgl. Anm. 3). Solange Sønderjysk noch eine lebendige Sprache der kommunikativen Nähe ist, scheint ein eigentlicher Sprachunterricht in einem standardisierten Sønderjysk (so wie beim Niederdeutschen, vgl. Arendt/Langhanke i.d.B.) nicht der optimale Weg zu sein und wäre womöglich sogar kontraproduktiv.

Literatur

- Akhøj Nielsen, Marita (2018): „Runedansk og gammeldansk.“ In: Ebbe Hjort et al. (Hgg.): *Dansk Sproghistorie 2. Ord for ord for ord*. Aarhus/Kopenhagen, 293–301.
- Bhatti, Anil et al. (2011): „Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma.“ In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, 233–247.
- Cramer, Jens/ Vive Larsen, Erik (1999): *Dansk som nabosprog*. Aarhus.
- Diercks, Willy (1993): „Zur Verwendung prä- und postmodifizierender Morpheme im Mittelniederdeutschen und in den skandinavischen Sprachen.“ In: Kurt Braunmüller/Willy Diercks (Hgg.): *Niederdeutsch und die skandinavischen Sprachen I*. Heidelberg, 161–194.
- Fahl, Kerstin (2002): *Die sprachlichen Verhältnisse von Schülern und Schülerinnen der deutschen Schulen Nordschleswig am Beispiel der Klassenstufen 5 und 9*. Masterarbeit Universität Flensburg.

- Fischer-Rasmussen, Anne-Marie (2020): „Deutschunterricht in Dänemark.“ In: Ulla Weinreich/Michael Bach Ipsen (Hg.): *Grenzsprachen*. København, 139–149.
- Fredsted, Elin (2015): „How a minority lost its vernacular.“ In: Nils Langer/Anna Havinga (Hgg.): *Invisible languages in historical linguistics*. Zürich, 98–115.
- Fredsted, Elin (2018): „Was ist eine Nachbarsprache?“ In: *Grenzfriedenshefte* 2018 (2), 175–189.
- Fredsted, Elin (2020a): „Irritationen – nicht nur in Corona-Zeiten.“ In: Nord-europaforum.blog, <https://nofoblog.hypotheses.org/640> (Stand: 15.10.2020).
- Fredsted, Elin (2020b): „Sprachwissenschaft von einem sprachlichen Grenzraum aus betrachtet.“ In: Andresen, Helga/Fredsted, Elin/Januschek, Franz (Hgg.): *Regionale Sprachenvielfalt. Standardisierung – Didaktisierung – Ästhetisierung*. Hildesheim/Zürich/New York, 11–36.
- Kluge, Friedrich (1970): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin.
- Kühl, Jørgen (1994): „Dansk identitet i Sydslesvig.“ In: *National identitet*. Aabenraa, 50–67.
- Kühl, Karoline/Astrid Westergaard (2009): *Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache*. Flensburg.
- Marquard, Odo (2000): *Philosophie des Stattendessen. Studien*. Stuttgart.
- Menasse, Robert (2014): *Heimat ist die schönste Utopie. Reden (wir) über Europa*. Berlin.
- Nielsen, Nils Åge (1966): *Dansk Etymologisk Ordbog*. København.
- Nyberg, Magda (1988): *Tyske låneord i sønderjysk. Dialektstudier Bind 5*. København.
- Pedersen, Karen Margrethe (2000): *Dansk sprog i Sydslesvig*. Aabenraa.
- Skautrup, Peter (1947/1968): *Det dansks Sprogs Historie. II*. København.
- Welsch, Wolfgang (2012): „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Kimmich, Dorothee/Schahadat, Schamma (Hgg.): *Kulturen in Bewegung*. Bielefeld, 25–40.
- Westergaard, Astrid (2008): *Strukturelle und pragmatische Verwendungsmuster im bilingualen Sprachgebrauch bei Jugendlichen*. Hamburg.

Steffi Morkötter / Melanie van Iersel

(Rostock / Herzogenrath)

Zur Förderung von Sprachlernkompetenz durch sprachenübergreifende Aufgaben

Abstract: Intercomprehension is the competence to understand a foreign language or dialect without having learned it formally and without having acquired it in its natural contexts. In our contribution, we will present intercomprehensive tasks and show how intercomprehension can contribute to the development of language learning skills.

1. Einleitung

Sprachenübergreifende Ansätze im (Fremd-)Sprachenunterricht stützen sich unter anderem auf die so genannte Interkomprehension. Der Begriff bezeichnet die Fähigkeit, eine fremde Sprache verstehen zu können, ohne sie formal erlernt oder in zielsprachlicher Umgebung erworben zu haben (vgl. Meißner 2010a, 381; vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich diese zum Zweck eines raschen Aufbaus von vor allem rezeptiven Kompetenzen und einer Förderung von Sprachlernkompetenz zunutze.

Im vorliegenden Beitrag werden zwei explorativ-interpretative Untersuchungen zu sprachenübergreifendem Lernen und einer Förderung von Sprachlernkompetenz mit SchülerInnen der Sekundarstufe I (Morkötter 2016; van Iersel, in Vorb.) vorgestellt. Die in den Studien fokussierten Zielsprachen sind unter anderem Englisch und Niederländisch. Aus diesen Untersuchungen werden Auszüge aus Transkripten von Aufgabenbearbeitungen einiger SchülerInnen vorgestellt und analysiert (Kap. 5). Ebenso werden einige Aufgabenformate der Mehrsprachigkeitsdidaktik dargestellt, die die Sprachlernkompetenz im Niederdeutschenunterricht fördern können (Kap. 4).

2. Zum Begriff „Sprachlernkompetenz“

2001 veröffentlichte der Europarat den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (im Folgenden GER).¹ In diesem werden Kompetenzen vorgestellt, die Sprachlernende erwerben müssen, um eine kommunikative

1 Im Jahre 2018 ist ein *Companion Volume* mit neuen Deskriptoren erschienen.

Kompetenz entwickeln zu können (Europarat 2001, 84). Zu den allgemeinen Kompetenzen wird das deklarative Wissen (*savoir*) gezählt. Dieses schließt das Weltwissen, also Kenntnisse bezüglich sprach-, sozio- und interkulturellem Wissen, mit ein (vgl. ebd.). Für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz sind ebenfalls die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen (*savoir-faire*) von großer Bedeutung. Hierzu gehören auch soziale, berufliche und interkulturelle Fertigkeiten, so z.B. verschiedene Kulturen und Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen, aber auch mit interkulturellen und sprachlichen Konflikten umgehen zu können (Europarat 2001, 86; vgl. Fredsted i.d.B.). Eine weitere Komponente ist die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*). Hierzu zählen bspw. Einstellungen, Motivation und Überzeugungen (ebd.). Darüber hinaus wird die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) aufgeführt (Europarat 2001, 87):

Savoir-apprendre im weitesten Sinn bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird.

So kann ein Lerner beispielsweise, wenn er ein niederdeutsches Wort aus dem Englischen wiedererkennt, dieses dann in sein mentales Lexikon aufnehmen. Aus diesen Erfahrungen können Lernfähigkeiten entstehen, welche unter anderem aus den Komponenten Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeine phonetische Fertigkeiten und Lerntechniken bestehen (Europarat 2001, 87). Ganz allgemein kann *savoir-apprendre*, in Funktion einer transversalen Kompetenz, sich auf alle oben genannten Kompetenzen beziehen.

Ein weiteres Instrument zur Beschreibung von Kompetenzen für SprachenlernerInnen sind die *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss* (KMK 2003), für die der GER eine Grundlage bildet. Ein gesonderter Blick soll im Folgenden auf die methodischen Kompetenzen gelegt werden. Diese besagen (KMK 2003, 10):

Schülerinnen und Schüler [können] z.B.

- Lerntechniken und -strategien für den Ausbau ihrer Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache sowie für den Erwerb weiterer Sprachen einsetzen,
- kooperative Formen des Arbeitens und Lernens entwickeln, durch Analyse ihres persönlichen Lernstils und die Auswahl besonders geeigneter Lernverfahren zur Selbständigkeit im Sprachenlernen gelangen,
- verschiedene Verfahren zur Auswertung gesprochener und geschriebener Texte nutzen,
- Verfahren zum anwendungs- und produktorientierten Gestalten von mündlichen und schriftlichen Texten anwenden.

Hier fällt eine Verengung der Zielformulierungen auf den Einsatz von Lernstrategien und -techniken, der Texterarbeitung, -verarbeitung und -gestaltung sowie kooperative Formen des Lernens auf (vgl. auch Decke-Cornill/Küster 2010, 206; vgl. Arendt i.d.B.; vgl. Schulz i.d.B.). Die affektive Komponente des Sprachenlernens wird ausgeblendet. Darüber hinaus ist Meißner (2012, 74) zuzustimmen, dass „diese etwas unglückliche Benennung [methodische Kompetenz; StM/MvI] die didaktisch wichtige Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernperspektive ein[ebnet]“. In den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (KMK 2012, 12) wird stattdessen der Begriff „Sprachlernkompetenz“ verwendet (Abb. 1):

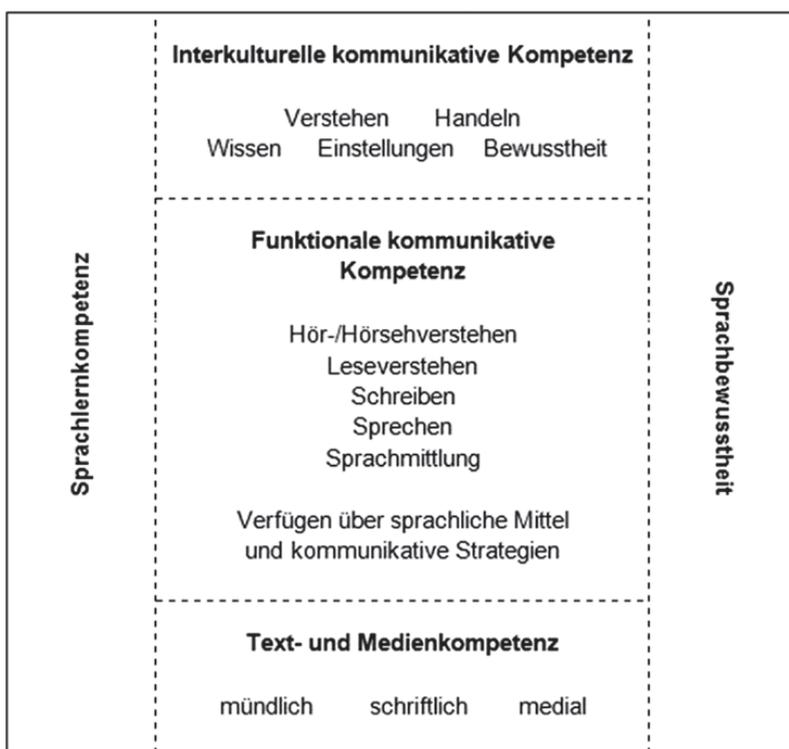


Abbildung 1: Kompetenzmodell in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (KMK 2012, 12)

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz werden hier „als eigene Kompetenzen gefasst. Zugleich unterstützen sie die Ausbildung der anderen

Kompetenzen und sind aus diesem Grund in der Grafik lateral angeordnet.“ (KMK 2012, 13). Die gestrichelten Linien machen deutlich, dass sich Sprachlernkompetenz auf z.B. sprachliche Mittel wie Vokabular, auf kommunikative Kompetenzen (z.B. Leseverstehen), aber auch auf affektive Faktoren wie beispielsweise Einstellungen beziehen kann, und weisen diese somit als eine transversale Kompetenz aus.

Hier zeigt sich eine Nähe zum Kompetenzbegriff des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA). Dieser Referenzrahmen, welcher von Candelier et al. (2010) entwickelt wurde, wird als eine Ergänzung zum GER gesehen, vor allem in den Bereichen Sprachlernkompetenz, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen (vgl. Martinez/Schröder-Sura 2011, 66). Dort wird Kompetenz mit Bezugnahme auf Le Boterf (1994, 16) definiert als:

eine Integrations-, Mobilisierungs- und Transferkompetenz, die in einem gegebenen Kontext ein Ensemble von Ressourcen (Kenntnisse, Haltungen, Attitüden, [Fähigkeiten], Überlegungen) umfasst, um ein Problem oder eine Aufgabe zu lösen, [...] die Kompetenz [besteht] nicht additiv aus der Kenntnis der Ressourcen, sondern in der Mobilisierung der Ressourcen an sich. (Candelier et al. 2010, 17)

Diese an Handlungsfähigkeit und Problemlöseprozessen orientierte Definition liegt auch den angesprochenen explorativ-interpretativen Studien mit SchülerInnen der Sekundarstufe I zugrunde. Sprachlernkompetenz sollte von Beginn an im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, indem LernerInnen beispielsweise darin ausgebildet werden, Strategien und Methoden für die Textrezeption und -produktion anzuwenden, außerdem Ergebnisse und die Vorgehensweise beim Aufgabenlösen zu dokumentieren (vgl. Behr 2015, 12). Hierbei geht es, wie oben angedeutet, immer auch um das Erfahrbarmachen eigener Fähigkeiten und eine affektive Ebene. Für eine Förderung von Sprachlernkompetenz im Niederdeutschunterricht gibt es eine Vielzahl an Gründen, denn „Lerner[Innen], die Sprachlernkompetenz entwickeln, können ihr Vorwissen aktivieren und zwischensprachlichen Transfer als (Lern-) Strategie bewusst oder intuitiv anwenden“ (vgl. Schröder-Sura 2011, 344). Sie erlangen Kontrolle über ihre kognitiven Prozesse. Hierdurch können Lernende eine *multi-language learning awareness* entwickeln. Durch diese können sie sich sprachliche Kompetenzen auf Grund vorhandener Vorkenntnisse leichter aneignen (vgl. Martinez/Schröder-Sura 2011, 68). So können SchülerInnen beispielsweise das Niederdeutsche *Gaudn Dach* auf der Grundlage des hochdeutschen *Guten Tag* verstehen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass durch die Förderung von Sprachlernkompetenz eine „Ökonomisierung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen“

stattfindet, da die SchülerInnen aktiv lernen, ihr vorgelerntes Sprachwissen zu nutzen und anzuwenden (Grünewald/Sass 2014, 27).

3. Zur Förderung von Sprachlernkompetenz und kommunikativer Kompetenzen durch Interkomprehension

Interkomprehension beinhaltet nach Doyé (2010, 130) die drei wichtigen Prinzipien des Bewusstmachens, der Motivation und der Selbstständigkeit. So wird in der Interkomprehensionsdidaktik insbesondere die Befähigung von SchülerInnen zur Selbststeuerung betont (Meißner 2007, 84–85):

Im Falle der auf Interkomprehension basierten Lernlehrverfahren kommt der Selbststeuerung insofern eine fundamentale Bedeutung zu, als Interkomprehension und Interkomprehensionsunterricht konsequent für die Perzeption von Sprach- und Lern-daten sensibilisieren und das die Informationsverarbeitung steuernde Vorwissen (re) organisieren, um es dem Sprachen- und Sprachlernwachstum zugänglich zu machen.

Studien zu Interkomprehension konnten für Leseverstehen in ‚unbekanntem‘ romanischen Sprachen zeigen, dass bei entsprechender Anleitung bei Lernenden sehr schnell ein Kompetenzniveau in der jeweiligen interkomprehensiven Zielsprache erreicht werden kann, über das diese in ihrer starken romanischen Brückensprache² verfügen (Böing 2004; Bär 2009; Meißner 2010b; vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.; Fredstedt i.d.B.; Arendt i.d.B.). Natürlich stellt das Deutsche mit seinem auf das Lateinische und den romanischen Sprachen stark zurückgehenden Bildungswortschatz deutschsprachigen Lernern in erheblichem Umfang Transferbasen zur Verfügung, auch die romanischen Wortschatzanteile des Englischen sind zu erwähnen. Was mentale Aktivitäten bei Interkomprehension betrifft, fasst Meißner (2008, 17–18) die wichtigsten Erkenntnisse folgendermaßen zusammen:

- Die romanische Interkomprehension durch Deutschsprachige verläuft über die – mehr oder weniger bewusste – Bildung (mehrsprachlicher) Hypothesen.

2 Als Brückensprache wird hier das Bindeglied zwischen zwei Sprachen verstanden. So kann das Englische beispielsweise als Brückensprache zwischen Hochdeutsch und Niederdeutsch fungieren. Ein Beispiel ist hier das niederdeutsche Wort „laat“. Die LernerInnen können sich über das englische Wort „late“ die Bedeutung ins Hochdeutsche übertragen.

- Diese Hypothesen werden auf der Basis mental verfügbarer und aktivierter Sprachen gebildet.
- Die dabei verwendete Brückensprache ist eine andere *romanische* Sprache und seltener das Deutsche, insofern – selbstverständlich – die Probanden über entsprechende Kenntnisse verfügen.

Die Befunde aus der romanischen Interkomprehension sprechen für einen (stärkeren) Einsatz interkomprehensiver Verfahren auch für germanische Sprachen bzw. Sprachvarietäten wie dem Niederdeutschen. Kordt (2015) hat eine Projektwoche mit SchülerInnen durchgeführt, in der diese mit unterschiedlichen germanischen Sprachen (Dänisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch) arbeiten durften (Kordt 2015, 96). Sie konnte in ihrer Studie zeigen, dass es möglich ist, innerhalb einer Woche grundlegende Fertigkeiten im Bereich der Lesekompetenz in den unterschiedlichen Sprachen zu fördern (Kordt 2015, 102). Marx (2010) führte eine Untersuchung mit Studierenden, die keine Englischkenntnisse hatten, aber bereits Deutsch als Fremdsprache erlernt haben, durch. Sie bot einen Kurs *English after German (eag)* an und konnte belegen, dass die Studierenden innerhalb kürzester Zeit das Englische auf Grundlage ihrer sprachlichen Vorkenntnisse verstehen konnten (Marx 2010, 232 f.):

Thus, it appears that the *eag* course had a significant, large positive effect on the reading competencies of the students involved. The hypothesis set at the beginning of the study, that zero beginners, through the process of inferencing authentic English texts would significantly improve in English reading skills, could be confirmed.

Diese Ergebnisse, selbst wenn bei Marx (2010) andere ProbandInnen beteiligt waren als im schulischen Kontext, sprechen für einen Auf- und Ausbau interkomprehensiver Verfahren (ebenfalls) im Niederdeutschenunterricht³ – auch mit dem Ziel einer Förderung von Sprachlernkompetenz, die wiederum für das Lernen anderer Sprachen wie z.B. Englisch nützlich sein kann.

4. Aufgaben- und Übungsformate der Interkomprehensionsdidaktik

Interkomprehension ist ein Phänomen, das auch außerhalb institutioneller Kontexte als eine Kommunikationsform auftritt (zu innerskandinavischer

3 Da niederdeutsche Texte nicht immer in schriftlicher Form vorliegen, sei darauf hingewiesen, dass auch hörende Interkomprehension bei einer gefestigten Brückensprache möglich ist (vgl. Meißner/Burk 2001).

Kommunikation vgl. z.B. Börestam Uhlmann 1999; Zeevaert 2007, 93). Daher sind für den Unterricht konkrete Aufgaben- und Übungsformate notwendig, damit die Nachhaltigkeit sprach(lern)bezogener Beobachtungen unterstützt wird und es nicht bei punktuellen Entdeckungen bleibt (etwa, wenn eine englischkundige Person in den Niederlanden ein Schild mit der Aufschrift „Attentie!“ sieht und auf der Grundlage des Wortes *attention* versteht, dass vor etwas gewarnt wird). Zu den zentralen Formaten gehören das mehrsprachige persönliche Wörterbuch, lexikalische Serien und die Hypothesengrammatik, welche im Folgenden dargestellt werden.

4.1 Das mehrsprachige Wörterbuch

Das mehrsprachige Wörterbuch fokussiert die Wortschatzebene. Es wird in der Regel als eine Tabelle angelegt. Die erste Spalte ist für Wörter und Ausdrücke in der jeweiligen Zielsprache vorgesehen. In den folgenden Spalten können SchülerInnen Entsprechungen in anderen Sprachen wie Deutsch, Englisch oder auch anderen Herkunftssprachen eintragen. Im Falle von Formähnlichkeit erlaubt das mehrsprachige Wörterbuch ein Erkennen zwischensprachlicher Regularitäten, wie beispielsweise die Substantivendungen *-atie* (niederl.), *-ation* (dt.), *-ation* (engl.), *-ation* (frz.), *-ación* (span.), *-azione* (ital.) usw., was zukünftige Transferleistungen erleichtern kann. In einer Variante des mehrsprachigen Wörterbuchs enthält dieses eine letzte Spalte für Notizen und Anmerkungen, in der sprachliche Beobachtungen festgehalten werden können (z.B. „Ein „b“ im Deutschen entspricht häufig einem „v“ im Niederländischen und Englischen“ (z.B. *geben* – *geven* – *to give*, *leben* – *leven* – *to live*)). Darüber hinaus dient sie der Fehlerprophylaxe („Achtung, falscher Freund!“). Hierfür sollten Zeichen („b → v“) und Kürzel („FF!“) eingeführt werden.

Tabelle 1: Das mehrsprachige Wörterbuch (Bär 2009, 113–114)

| Zielsprache | Deutsch | Englisch | Weitere Sprache(n) | Beobachtungen, Anmerkungen |
|-------------|---------|----------|--------------------|----------------------------|
| | | | | |
| | | | | |

4.2 Lexikalische Serien

Während das mehrsprachige Wörterbuch auch als eine Erweiterung des ‚klassischen‘ Vokabelhefts gedacht werden kann, setzt das Übungsformat der

lexikalischen Serien den Schwerpunkt auf ein Erkennen von Regelmäßigkeiten zwischen den einzelnen Sprachen, um daraus dann Korrespondenzregeln zu formulieren (vgl. Böing 2004, 22). Durch Zuordnung von Wörtern aus einer Liste sollen SchülerInnen erkennen, dass „bestimmte Lautfolgen in der einen Sprache bestimmten Lautfolgen in der anderen Sprache entsprechen“ (Böing 2004, 22; s. auch 4.1 zu „b“ und „v“), so z.B., dass der Laut „a“ in der deutschen Sprache im Niederländischen zum Laut „ou“ wird (*kalt* – *koud*). Dies fördert zum einen die Sprachbewusstheit, aber auch das selbstständige Lernen und Hypothesenbilden zu unterschiedlichen Sprachen. Bei jüngeren SchülerInnen können anstelle von Wortlisten auch Wortkarten als Ausgangspunkt der Übung verwendet werden, die diese dann richtig legen sollen („Wörterpuzzle“).

Tabelle 2: Lexikalische Serien (Bär 2009, 116–119)

| Niederdeutsch | Deutsch | Englisch | Niederländisch |
|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
| <i>Appelbom</i> | <i>Apfelbaum</i> | <i>apple tree</i> | <i>appelboom</i> |
| <i>kolt</i> | <i>kalt</i> | <i>cold</i> | <i>koud</i> |
| <i>Kalf</i> | <i>Kalb</i> | <i>calf</i> | <i>kalf</i> |

4.3 Die Hypothesengrammatik (nach Meißner 2005, 94–95)

Die Hypothesengrammatik dient Lernenden dazu, ihre Entdeckungen und Vermutungen zur Grammatik auf der Grundlage eines (z.B. niederländischen) Textes festzuhalten und zu strukturieren. Sie verändert sich bei jeder Begegnung mit interkomprehensivem Material und entwickelt sich weiter. Die Hypothesengrammatik wird in der Regel als ein Raster angelegt. In der ersten Spalte können verschiedene grammatische Kategorien wie Artikel, Substantiv und Adjektiv angegeben werden. Je nach Alter und Sprachlernerfahrungen der SchülerInnen können diese durch Subkategorien wie „Geschlecht“, „Einzahl/Mehrzahl“ oder Sprachbeispiele „mein, deine, euer“ ergänzt werden (s. Abb. 3). Bei fortgeschrittenen LernerInnen kann die erste Spalte auch ganz frei bleiben und diese tragen die Kategorien je nach Identifizierung und Vorkommen im Text selbst ein. In der zweiten Spalte werden Ähnlichkeiten mit und systematische Unterschiede zu anderen Sprachen notiert. Die dritte Spalte ist für Anmerkungen und vor allem für noch offene Fragen vorgesehen. So kann beispielsweise die Regel, dass bei der Pluralbildung im Niederländischen (z.B. *taal* → *talen*, *school* → *scholen*) durch die entstehende offene Silbe der Doppelvokal zu einem einfachen wird, nicht auf der Grundlage eines einzigen Wortbeispiels festgehalten, sondern lediglich als eine Hypothese notiert werden, die im

Folgenden durch weitere Sprachbeispiele bestätigt wird. Die Hypothesengrammatik bildet – für die Lehrenden und vor allem für die Lernenden selbst – die Entwicklung der Lernautsprache ab.

Tabelle 3: Die Hypothesengrammatik (nach Meißner 2005, 94–95)

| | Meine Entdeckungen im Text | Parallelen zu anderen Sprachen | Bemerkungen, offene Fragen |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Artikel (Geschlecht, Einzahl/ Mehrzahl, bestimmt/ unbestimmt) | | | |
| Substantive (Geschlecht, Einzahl/ Mehrzahl) | | | |
| Verben (welche Zeit? welche Person?) | | | |
| Adjektive (Geschlecht, Einzahl/ Mehrzahl) | | | |
| Personalpronomen (Bsp.: ich, er, wir, ...) | | | |
| Possessivbegleiter (Bsp.: mein, deine, euer, ...) | | | |
| Präpositionen (Bsp.: an, von, bei, ...) | | | |
| Konjunktionen (Bsp.: und, aber, weil, ...) | | | |
| ... | | | |

Für alle Aufgaben- und Übungsformate der Interkomprehensionsdidaktik gilt, nicht ‚nur‘ die Produkte interkomprehensiver Arbeit zu betrachten, sondern SchülerInnen durch ein fragend-forschendes Vorgehen („Woher weißt du das?“, „Wie bist du vorgegangen?“, „Wie bist du darauf gekommen?“ usw.) die Wege dorthin bewusst(er) zu machen. Hierdurch können eingesetzte Strategien auf andere Aufgaben und Übungen (in anderen Sprachen) transferiert werden. Neben dem fragend-forschenden Vorgehen (Bär 2009, 448) können auch Laut-Denk Protokolle (*think-aloud protocols*), welche in Einzelarbeit stattfinden und

insbesondere als Forschungsinstrument bekannt sind, bei Interkomprehension zum Einsatz kommen:

In think-aloud protocols, also known as online protocols, learners are usually asked what is going through their minds as they are concurrently solving a problem. Through this procedure, researchers can gather information about the ways in which people approach problem-solving activities. (Gass/Mackey 2007, 55)

Neben dem Lehrenden bzw. Forschenden werden für den Lerner selbst die Lernschritte nachvollziehbarer, da er sie verbalisieren muss.

Interkomprehensives Arbeiten kann auch in Partnerarbeit stattfinden. Haas-trup (1991, 84–85) hat für Laut-Denk Protokolle in Partnerarbeit den Begriff des „pair thinking aloud“ geprägt:

Pair thinking aloud was preferred to individual thinking aloud on the following grounds: by using pairs, one stimulates informants to verbalize all their conscious thought processes because they need to explain and justify their hypotheses about word meaning to their fellow informant. Furthermore, thinking aloud in pairs seems quite natural for the particular task in question.

Neben der Natürlichkeit der Aufgabenstellung gibt es noch weitere Gründe, interkomprehensiv Aufgaben und Übungen von SchülerInnen in Partnerarbeit bearbeiten zu lassen: *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* (s. Abschnitt 2) sind von Lerner zu Lerner unterschiedlich. Dies kann ein Zugewinn bei interaktiver Aufgabenbearbeitung sein, da die Lernenden durch ihr unterschiedliches Wissen voneinander profitieren können (vgl. Morkötter/Schröder-Sura 2018, 39 f.).

5. Zu den Untersuchungen – interkomprehensiv Arbeit an niederländischen Texten durch SchülerInnen der Sekundarstufe I

Die dargestellten Aufgaben- und Übungsformate wurden in den eingangs erwähnten explorativ-interpretativen Untersuchungen zu sprachenübergreifendem Lernen und einer Förderung von Sprachlernkompetenz (Morkötter 2016; van Iersel, in Vorb.) eingesetzt. Im Folgenden werden zwei Transkriptausschnitte aus der Studie von Morkötter (2016) gezeigt, die Sprachlernkompetenz von Sechst- und Siebtklässlern untersucht. Das Erkenntnisinteresse der

4 Hiermit sind die Organisationsform und potenzielle gegenseitige Einflussnahme gemeint, denn Denken kann selbstverständlich nur auf einer individuellen Ebene erfolgen.

Untersuchung bezieht sich auf den Strategieeinsatz der LernerInnen (Morkötter 2016, 133):

- Welche Strategien setzen junge Lerner im Umgang mit interkomprehensiven Materialien ein?
- Auf welche Wissenskategorien greifen diese zurück?
- Werden Strategien zielgerecht eingesetzt?

Die folgenden Ausschnitte aus Transkriptionen beziehen sich auf den niederländischen Text „Asterix viert verjaardag met nieuw album.“⁵, der von einem 11-jährigen Jungen bearbeitet wird. Dieser beginnt Französisch als zweite Fremdsprache nach Englisch zu lernen.

Transkript 1⁶ Asterix viert verjaardag met nieuw album.

- 85 Thomas: *Mit neuem Album*
- 86 Lehrerin: Ja, genau. Woher weißt du, dass das *neu* heißt?
- 87 T.: Halt, sieht halt so aus.
- 88 L.: Mhm. (...).
- 89 T.: Weil das irgendwie ähnlich, halt jetzt wie, wie so ein,
- 90 wie so eine Mischung aus dem Englischen und dem Deutschen ist.
- 91 [...]
- 92 solches E, EU von, von Deutschen, das W vom Englischen.

5 Vgl. <http://asterix.startpagina.nl/> (November 2009). Es handelt sich um einen nicht lehrintentionalen Text von der niederländischen Asterix-Seite.

6 Die Zeilennummerierung ist fortlaufend. Es wurden folgende Transkriptionszeichen verwendet: *Kursivdruck* = Wörter oder Textstücke in einer Fremdsprache, vermutete Bedeutungen; (...) = unverständlicher Redebeitrag; (X) = Redebeitrag X wird vermutet, ist aber nicht sicher; Doppelklammer = Para- und Nonverbalia, Beschreibungen und Vermutungen, z.B. ((überlegt)). Die Transkription ist aus Gründen der Leserefreundlichkeit im Wesentlichen orthografisch. Darüber hinaus dienen die Kommata der Strukturierung der Redebeiträge. Die Namen der SchülerInnen wurden anonymisiert.

Es zeigt sich, dass Thomas metasprachliche Hypothesen formuliert, indem er von einer Mischung der Sprachen Deutsch und Englisch spricht. Diese belegt er auch durch eine genaue Benennung der Elemente (Morkötter 2016, 228). Die Bezeichnung klingt zwar politisch nicht ganz korrekt, doch liegt das Niederländische sprachtypologisch in der Tat zwischen Deutsch und Englisch (vgl. z.B. Wenzel 2014, 269).

Transkript 2: *De reeks blijft een van de grootste successen in de geschiedenis van de stripwereld*

- 304 Thomas: Ähm, die Reihe ist *ein großer, ein großer Erfolg* oder
 305 Lehrerin: Ja, genau. Und wie bist da auf *Erfolg* gekommen?
 306 T.: Also, das ist irgendwie im Englischen ist das so.
 307 L.: Mhm.
 308 T.: Jetzt (...), das heißt irgend so ein englisches Wort, hier gibt es auch in Englisch.

An diesem Ausschnitt zeigt sich, dass der Schüler Thomas sich das Wort *Erfolg* aus dem Englischen hergeleitet hat, jedoch das englische Wort nicht explizit benennen kann. Gerade dies zeigt, dass vorgelernte Fremdsprachen vom sprachübergreifenden Unterricht profitieren können, da hier das englische Wort *success* reaktiviert wird. LernerInnen können Wissen aus Brückensprachen nutzen, obwohl sie Unsicherheiten auf Sprachformebene aufweisen (Morkötter 2016, 236 f.).

Insgesamt konnte die Studie zeigen, dass auch junge LernerInnen der Sekundarstufe I in der Lage sein können, eine Vielzahl unterschiedlicher Strategien zu verwenden und Transferoperationen durchzuführen. Darüber hinaus beschränken sich die Transferprozesse der jungen SchülerInnen nicht auf lexikalische Ähnlichkeiten auf Einzelwortebene, sondern schließen beispielsweise grammatische Beobachtungen oder eine Bestimmung der Textsorte mit ein. Die SchülerInnen haben zum Teil selbstständig Strategien entwickelt, ohne dass sie eine Steuerung durch die Lehrperson benötigten.

Das Erkenntnisinteresse der explorativ-interpretativen Anschlussuntersuchung von van Iersel (in Vorb.) fokussiert SchülerInnen-SchülerInnen-Interaktion und die Frage, welche Aushandlungsprozesse sich zwischen Lernenden auf der inhaltlichen, der fremdsprachlichen und der interaktionalen Dimension beobachten lassen (vgl. Bonnet 2009, 5; vgl. Arendt i.d.B.). Bei der inhaltlichen Dimension müssen die SchülerInnen Probleme auf der konzeptuellen Ebene

lösen und bei der fremdsprachlichen im Bereich der Konfrontation mit der neuen Sprache. Bei der interaktionalen Dimension wird in soziale und metakognitive Dimension unterteilt. Während bei der sozialen Ebene das Augenmerk auf die Partizipation bei der Partner- oder Gruppenarbeit, aber auch auf die Beziehung zwischen den LernpartnerInnen gelegt wird, geht es bei der metakognitiven Ebene darum, wie die SchülerInnen sich untereinander organisieren. Ein weiterer Punkt hierbei ist auch, das Argumentationsproblem in der Interaktion zu lösen. Wie bereits Haastrup (1991, 84–85) schreibt, müssen die SchülerInnen gegenüber ihren MitschülerInnen ihre Behauptungen erklären und rechtfertigen (Bonnet 2009, 6).

Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus einer Partnerarbeit vorgestellt werden. Die Daten wurden im Rahmen eines dreitägigen Projektes erhoben. Das Projekt wurde freiwillig von SchülerInnen im Rahmen einer Projektwoche gewählt. Es handelt sich um 15 SchülerInnen der achten und neunten Jahrgangsstufe. Bis auf eine Schülerin, deren Schwester in Curaçao wohnt, hatte noch keine/r der SchülerInnen Kontakt mit der niederländischen Sprache. Am ersten Tag bekamen die SchülerInnen einen ‚Crashkurs‘ Niederländisch, bei dem sie ihre ersten Sätze und Fragen wie *Hoe gaat het?*; *Hoe het jij?* etc. gelernt haben. Die Daten wurden am zweiten Projekttag erhoben. Den SchülerInnen wurden verschiedene niederländische Texte zu kulturellen Themen (wie bspw. das Königshaus, Feiertage etc.) ausgeteilt, welche sie sich interkomprehensiv erschließen sollten. Hieraus sind im Anschluss Plakate entstanden, die, am Tag der offenen Tür, den Eltern präsentiert wurden. Die SchülerInnen suchten für ihre Plakatpräsentationen zum einen Bilder, welche inhaltlich zu den gelesenen Texten passen, und schrieben zum anderen kleine Informationstexte auf Deutsch, wobei wichtige Wörter, wie bspw. *Koningsdag*, auf Niederländisch dazugeschrieben wurden. Am dritten Tag bekamen die SchülerInnen Rezepte zu niederländischen Gerichten an die Hand, welche dann gemeinsam in der Schulküche zubereitet und anschließend verzehrt wurden.

Der Transkriptausschnitt zeigt eine Partnerarbeit zweier SchülerInnen. Bei den beiden Mädchen handelt es sich um Neuntklässlerinnen. Beide lernen seit der ersten Klasse Englisch und belegen seit der 7. Klasse Französisch als zweite Fremdsprache. Der Text, der ihnen vorgelegt wird, handelt von Fahrrädern in den Niederlanden. Er trägt den Titel *Hoeveel fietsen zijn er in Nederland?*⁷ Es handelt sich um einen nicht lehrintentionalen Text von einer niederländischen Homepage zum Thema *Fahrräder*.

7 <https://www.fietsen123.nl/fietsnieuws/hoeveel-fietsen-zijn-er-in-nederland> (Stand: 18.08.2018).

Hoeveel fietsen zijn er in Nederland?

dinsdag 18 januari, 2011

Nederland is een fietsland. Dat is altijd⁸ al zo geweest. Het vlakke landschap en de korte afstanden maken de fiets een ideaal vervoermiddel. Nederland kent met 19 miljoen (bruikbare) fietsen namelijk de hoogste fietsdichtheid van de hele wereld. 84% van de Nederlandse bevolking heeft één of meer fietsen in de schuur staan. Gemiddeld rijden alle Nederlanders daarmee 2½ kilometer per dag, rond de 900 kilometer per jaar. In totaal gaan er daarmee jaarlijks circa 15 miljard kilometers onder de wielen van deze tweewielers door. 47% van deze afstand wordt gereden van en naar werk of school.

Die Aufgaben hierzu lauten folgendermaßen:

1. Unterstreicht die Wörter, von denen ihr meint, dass sie euch an Wörter aus anderen Sprachen erinnern und/oder dass ihr sie ungefähr verstehen könnt.
2. Übertrag den niederländischen Text **in Partnerarbeit** sinngemäß ins Deutsche (schriftlich). Nutzt dabei die vorherigen Unterstreichungen als Hilfe.
3. Wovon handelt der Text? Fasst den Inhalt der Texte für eure MitschülerInnen in 3 Sätzen zusammen.

Der folgende Ausschnitt aus dem Transkript zeigt, wie die beiden Schülerinnen, die Marie und Amelie genannt werden, dieses Textstück bearbeiten: *heeft één of meer fietsen [...] Gemiddeld rijden alle Nederlanders daarmee 2½ kilometer per dag.*

Transkript 3: *heeft één of meer fietsen [...] Gemiddeld rijden alle Nederlanders daarmee 2½ kilometer per dag.*

- 186 Marie: Aber wir haben da hinten, was habe ich gesagt, es heißt nicht
 187 haben mehr als ein Fahrrad, sondern eins oder mehr Fahrräder.
 188 Amelie: Okay. Und dann fehlt jetzt noch daarmee.
 189 M: Ich glaube aber, das ist - nee, ich glaube, das ist richtig.
 190 A: Warum sollten denn die Damen fahren?
 191 M: ((lacht))

8 Die unterstrichenen Wörter wurden den SchülerInnen vorgegeben, da sie sie möglicherweise nicht auf der Grundlage ihres Vorwissens erschließen können.

- 192 A: Wieso wird nicht von den Herren erzählt? Ist doch dumm.
- 193 M: ((gleichzeitig)) Ja, ja, ich weiß nicht.
- 194 A: Wahrscheinlich ist das einfach Leute oder so.
- 195 M: Oder es sind alle.
- 196 A: Aber es ist ja auch nicht so, es fahren ja auch nicht alle
- 197 Niederländer, manchen fehlt ja auch ein Bein und die können
- 198 ja nicht fahren (...) alle.
- 199 M: Oha. ((lacht kurz))
- 200 A: Ja, ja. So, sind wir fertig?
- 201 M: Mhm.
- 202 A: Fertig?
- 203 M: Ja.
- 204 A: Aber das mit Damen ist jetzt nicht richtig, was (...)
- 205 M: (Alle Niederländer - daarmee?)
- 206 A: Vielleicht heißt das auch damit. Alle Niederländer
- 207 fahren damit
- 208 2 ½ Kilometer pro Tag.
- 209 M: Stimmt. Mhm. Okay, das heißt, daarmee heißt nicht
- 210 Dame, sondern damit.

Der erste Teil des Ausschnittes gehört noch zu dem vorherigen Satz im Originaltext. Die Schülerin Marie geht noch einmal kurz auf diesen Satz zurück. Dies ist erstaunlich, da sich aus dem Transkript erkennen lässt, dass sie diesen Satz schon abgeschlossen hatten. Es zeigt sich aber, dass Marie den Text als Ganzes im Blick hat und merkt, dass es eine Diskrepanz zwischen dem, was sie zuerst als Lösung besprochen haben, und dem, was sie dann verschriftlicht haben, gibt. Dies zeigt, dass es keine Wort-für-Wort-Übersetzung der Schülerinnen ist, die mit dem Satz abschließen, sobald er beendet ist, sondern, dass Marie einen dauerhaften Überblick über den Text hat.

Amelie geht nicht weiter auf den Kommentar ihrer Mitschülerin ein, sortiert sich kurz und stellt fest, dass ihnen das Wort *daarme* im vorliegenden Satz noch fehlt, was sie vorher als *Damen* übersetzt haben [Alle niederländischen Damen (vgl. Z. 186 ff.)]. Sie haben zunächst nicht erkannt, dass es sich hierbei um das niederländische Adverb *damit* handelt, ebenfalls haben sie das Substantiv *Nederlanders* trotz Großschreibung für ein Adjektiv gehalten. Während

Marie weiter daran festhält, dass es *Damen* heißt, zweifelt Amelie dies weiter an und stützt dies mit der These, warum nicht auch über Herren geredet werde, und gibt *Leute* als mögliche Übertragung an. Marie schlägt daraufhin vor, dass es einfach *alle* sein können. Dies verneint Amelie wiederum mit der Begründung, dass wohl nicht alle Niederländer Fahrrad fahren würden. Dies lässt auf interaktionaler Ebene auf eine Verteidigung der Hypothese schließen, da Gegenargumente gefunden werden. Nachdem sie beschlossen haben, dass sie fertig sind, kommt Amelie doch noch einmal zurück auf das Wort *Damen*, ist nicht zufrieden und kommt anschließend auf die korrekte Lösung. Zur Lösung dieses Satzes hat die Schülerin zum einen ihr Weltwissen (Damen, wo sind die Herren?; Nicht alle Niederländer fahren Fahrrad.), zum anderen aber auch ihr sprachliches Wissen aktiviert. Nachdem ihr ihre Mitschülerin das Wort noch einmal laut vorgelesen hat, hat sie aufgrund der Lautfolge die richtige Lösung erkannt. Hier zeigt sich eine deutliche Verknüpfung einer *top-down*-Verarbeitung, da sie ihr Kontextwissen einsetzt, mit einer *bottom-up*-Verarbeitung, da sie von der Lautebene auf die Bedeutung des Wortes schließt.

An dem vorgestellten Ausschnitt lässt sich erkennen, wie die Schülerinnen zusammenarbeiten. Marie hat eher den Text als Ganzes im Blick, da sie wiederholt auf vorherige Abschnitte eingeht. Amelie ist hingegen eher auf die Details des Textes fokussiert, gibt sich nicht schnell mit einer Lösung zufrieden und fordert ihre Mitschülerin immer wieder auf, ihren Lösungsvorschlag zu überdenken. Marie versucht vermeintlich einfache Antworten zu finden (*alle*), aber Amelie spricht immer wieder dagegen. Der wechselseitige Dialog zeigt jedoch, dass die Schülerinnen auf der Beziehungsebene keinerlei Probleme haben und diesbezüglich keine Konflikte aufgrund bestehender Antipathien zu erwarten sind. Im Verlauf des kompletten Dialoges erkennt man, dass mal Marie und mal Amelie präsenter ist. Auf der Partizipationsebene zeigt sich ebenfalls, dass die Schülerinnen in einem gleichmäßigen Wechsel kommunizieren, aber auch aufeinander eingehen: Die Interaktion war in diesem Fall gewinnbringend, da der Input von Marie Amelie zum weiteren Erklären ihres Denkansatzes gebracht hat. Ein weiteres Zeichen für die harmonische Interaktion ist, dass Marie das Endergebnis am Ende mit „*Stimmt*“ bestätigt und somit ihrer Mitschülerin Recht gibt.

Im folgenden Abschnitt wird Aufgabe 3 (s.o.) bearbeitet, in welcher die SchülerInnen den Text für ihre MitschülerInnen kurz in drei Sätzen zusammenfassen sollten:

Transkript 4

- 72 M: Okay. Jetzt die Zusammenfassung.
73 A: Boah, das kannst du schreiben, ne.
74 M: Nein, schreib du. Die Niederlanden sind ein Fahrradland.
75 A: Ja?
76 M: Du kannst ja Stichpunkte machen.[...]

An diesem Ausschnitt zeigt sich die Organisation der Schülerinnen. Sie handeln aus, wer schreibt. Auch wenn Marie nicht schreiben möchte, macht sie ihrer Mitschülerin dann einen Vorschlag zur Güte, indem sie sagt, dass diese nur Stichpunkte schreiben müsse. Dies zeigt eine eigenständige Vereinfachung der Aufgabenstellung und weist auf zeitökonomischeres Arbeiten hin. Dies ist eine Strategie, die im Rahmen der Aufgabenstellung vereinbar ist.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich ein Mehrwert sprachenübergreifender Methoden zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz im Fremdsprachenunterricht erkennen. SchülerInnen sind bereits in jungen Jahren dazu in der Lage, Strategien bei unbekanntem Sprachen einzusetzen. Im Fall von Thomas (vgl. Transkript-Nr. 1) zeigte sich, dass er bereits in der sechsten Klasse in der Lage war, eigene Strategien zu entwickeln und nicht nur auf lexikalischer Ebene Transferprozesse möglich waren.

Die Bearbeitung von interkomprehensiven Aufgabenstellungen in Partnerarbeit ließ strategisches Handeln erkennen und zwar vor allem in Transkript 3 auf der inhaltlichen und interaktionalen Ebene: gegenseitige Korrekturen, Zurückgehen im Text, gegenseitige Zustimmung und Vereinfachung der Arbeitsanweisung für ein zeitökonomischeres Arbeiten (vgl. Transkript-Nr. 4). Ebenfalls stellte sich heraus, dass die Schülerinnen ko-konstruktiv zu einer Lösung gekommen sind und sich gegenseitig unterstützen. Dies zeigt sich z.B., wenn Marie die gemeinsame Lösung noch einmal korrigiert, indem sie das bereits vorher Besprochene noch einmal wiederholt: „Aber wir haben da hinten, was habe ich gesagt, es heißt nicht, haben mehr als ein Fahrrad, sondern eins oder mehr Fahrräder.“ Die Schülerin Marie hat eher einen Überblick über den ganzen Text und kann ihn zusammenfassen, während die Schülerin Amelie

eher auf Details und genauer auf die einzelnen Worte eingeht. In den Aushandlungsprozessen profitiert Amelie von Marie, da Marie ihr immer wieder Lösungen anbietet, mit denen Amelie nicht zufrieden ist, und sie ihre Gegenantwort deswegen begründen muss. Diese gemeinsamen Aushandlungen könnten der Mehrwert von Partner- bzw. Gruppenarbeit im (sprachenübergreifenden) Fremdsprachenunterricht sein. Die SchülerInnen profitieren von ihrem unterschiedlichen sprachlichen, inhaltlichen und strategischen Wissen und können somit gewinnbringend zusammenarbeiten. So können sie ihr strategisches Repertoire zum einen versprachlichen, ihren MitschülerInnen zur Verfügung stellen und sich selbst bewusst machen und zum anderen auch erweitern (vgl. auch Morkötter/van Iersel 2019).

Für das Niederdeutsche kann die Arbeit mit interkomprehensiven Aufgaben- und Übungsformaten wie dem mehrsprachigen Wörterbuch, der Hypothesengrammatik, aber auch der lexikalischen Serien ein Gewinn sein, da die SchülerInnen so sensibilisiert werden, auch andere (vorgelernte) Sprachen zu nutzen und ein Strategierepertoire zu entwickeln.

Literatur

- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen.
- Behr, Ursula (2015): „Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz. Ihre Bedeutung für das Sprachenlernen.“ In: *Unterrichtspraxis* 2015 (4), 11–13.
- Böing, Maik (2004): „Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig-deutschfranzösischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht.“ In: *französisch heute*, 34 (1), 18–31.
- Bonnet, Andreas (2009): „Kooperatives Lernen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43/99, 2–8.
- Börestam Uhlmann, Ulla (1999): „Interscandinavian Intercomprehension.“ In: Kischel, Gerhard/Gothsch, Eva (Hgg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium: Workshop vom 13. – 14. November 1998 in Hagen*. Hagen, 89–100.
- Candelier, Michel et al. (2010): *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 2 – Juillet 2007. (Mai 2010). Graz: CELV/Strasburg: Europarat. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Stand: 20.04.2020).
- Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new*

- descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Stand 30.11.2021).
- Decke-Cornill, Helene/Kuster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen.
- Doyé, Peter (2010): „Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit.“ In: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/ L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen, 129–145.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- Gass, Susan M./Mackey, Alison (2007): *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York.
- Grünewald, Andreas/Sass, Annina (2014): „Same same but different?‘ sprachübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit.“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 19 (1), 25.42.
- Haastруп, Kirsten (1991): *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- KMK (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ref. II A3, Postf. 2240, 53012 Bonn).
- Kordt, Birgit (2015): „Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie.“ In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth et al. (Hgg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler, 85–106.
- Le Boterf, Guy (1994): *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris.
- Martinez, Hélène/Schröder-Sura, Anna (2011): „Der Referenzrahmen für Plurale Anätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz.“ In: *Die neueren Sprachen* (2), 66–81.

- Marx, Nicole (2010): „eag and multilingualism pedagogy. An Empirical Study of Students' Learning Processes on the Internet Platform English after German.“ In: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen, 225–236.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): „Aufgabenkonstruktion zur Sprachlernkompetenz mit dem REPA.“ In: Fäcke, Christiane/Martinez, Hélène/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.): *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart, 74–98.
- Meißner, Franz-Joseph (2010a): „Interkomprehensionsforschung.“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze, 381–386.
- Meißner, Franz-Joseph (2010b): „Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis und Lernerautonomisierung.“ In: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen, 193–224.
- Meißner, Franz-Joseph (2008): „Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens?“ In: *Les Langues Modernes* 2008 (1) dossier: l'intercompréhension, 15–24.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: Erika Werlen/Ralf Weskamp (Hgg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler, 81–101.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): „Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik.“ In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hgg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen, 83–98.
- Meißner, Franz-Joseph/Burk, Heike (2001): „Hörverstehen in einer unbekannt-romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12/1, 63–102.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früherer Interkomprehension*. Tübingen.
- Morkötter Steffi/Schröder-Sura, Anna (2018): „Interkomprehensives Arbeiten in Kooperation.“ In: Curcio, Martina Nied/Velásquez, Diego Cortes

- (Hgg.): *Strategien im Kontext mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin, 39–65.
- Morkötter, Steffi/van Iersel, Melanie (2019): „Sprachenverbindende Aufgaben und schülerseitige Interaktion. Untersuchungen in der Sekundarstufe I.“ In: Funk, Hermann/Reinfried, Marcus/Volkman, Laurenz (Hgg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. Dokumentationen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 27. bis 30. September 2017 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Baltmannsweiler, 103–114.
- Schröder-Sura, Anna (2011): „Les obstacles a l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercomprehension. Premières expériences d'un projet longitudinal.“ In: Meißner, Franz-Joseph et al. (Hgg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research/ Apprentissage, enseignement, recherche/ Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen, 337–350.
- van Iersel, Melanie (in Vorb.): *Schüler-Schüler-Interaktion in sprachenübergreifendem Unterricht* (Arbeitstitel). Dissertationsprojekt, Universität Rostock.
- Wenzel, Veronika (2014): *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin.
- Zeevaert, Ludger (2007): „Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen.“ In: Kameyama, Shinichi/Meyer, Bernd (Hgg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt/M., 87–107.

Jana Schulz

(Bautzen)

Kooperative Lern- und Lehr-Methoden – auch für den Niederdeutschunterricht

Abstract: The Sorbian languages (Lower and Upper Sorbian) are two west Slavic languages spoken by the Sorbs, a west slavic minority in the Lusatia region of eastern Germany. Around 60.000 Sorbs live in Germany. From the first grade right up to leaving cert level, all Sorbian children and pupils attend primary, middle and grammar schools. All Sorbian primary schools are bilingual. This method has proven successful for both languages, as children learn from each other. There are mother tongue curricula provided for both languages, which ensure the relevant level of proficiency. In this context cooperative learning and teaching methods have proved to be successful, what the articles “reciprocal reading” and “team teaching” are presenting. It is assumed that these would also be applicable to Low German.

0. Einführung

Kooperative Lern- und Lehr-Methoden werden im letzten Jahrzehnt in der Unterrichtspraxis verstärkt angewendet, da sich diese in besonderem Maße auf Schüleraktivierung sowie die Unterstützung von Konstruktionsprozessen auswirken und darüber hinaus auch die Rolle der Lehrperson im Unterrichtsprozess positiv verändern (u.a. Borsch 2009; Kricke/Reich 2016). Dabei stellt kooperatives Lernen keine neue Erfindung dar, sondern ist bereits in reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und noch früher thematisiert und in der Schulpraxis angewendet worden (vgl. u.a. Frei/Halfhide/Zingg 2002; Kricke/Reich 2016).

Im vorliegenden Beitrag werden kooperative Lern- und Lehr-Methoden vorgestellt, die seit etwa einem Jahrzehnt im Zusammenhang mit dem Unterrichten der Minderheitensprache Sorbisch an ausgewählten Schulen der Ober- und Niederlausitz erfolgreich Anwendung finden. Der vorliegende Beitrag ist so konzipiert, dass in Kapitel 1 zunächst die aktuelle Sprachsituation des Sorbischen beschrieben und danach in Kapitel 2 Konzepte des Spracherwerbs und Lernens des Sorbischen vorgestellt werden, um dann in 3.1 sowie 3.2

detailliert kooperative Lern- und Lehr-Methoden vorzustellen, die sich zwischenzeitlich erfolgreich in der schulischen Praxis etablieren konnten.

1. Begrifflichkeit „Sorbisch“ und die aktuelle Sprachsituation

Das Sorbische ist der westslawischen Sprachfamilie zuzuordnen, demnach ist es besonders eng mit dem Polnischen, Tschechischen und Slowakischen verwandt. Es werden zwei sorbische Sprachen unterschieden: Niedersorbisch und Obersorbisch. Sorbisch bezeichnet die Gesamtheit aller obersorbischen und niedersorbischen Dialekte sowie der obersorbischen und niedersorbischen Schriftsprache, die in der Lausitz gegenwärtig von ca. 25.000 – 30.000 Sprechern gesprochen werden (vgl. Schön/Scholze 2014, 373).

Die Sorben (obersorbisch *Serbja*, niedersorbisch *Serby*, vor allem in der Niederlausitz auf Deutsch auch Wenden) sind eine Ethnie, die vorwiegend in der Lausitz im östlichen Deutschland lebt. Zu ihr gehören die Obersorben in der sächsischen Oberlausitz und die Niedersorben im Land Brandenburg, die sich sprachlich und kulturell unterscheiden. Nationale Minderheiten in Deutschland – das sind außer den Sorben noch die Friesen, die Angehörigen der dänischen Minderheit sowie die Sinti und Roma – sowie die Sprecher der Regionalsprache Niederdeutsch werden von der Bundesregierung, aber auch von den Bundesländern, in denen sie traditionell ansässig sind, gefördert. Ihr Schutz sowie ihr Status sind u.a. in der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat 1992) gesetzlich festgeschrieben. Auf Länderebene von Sachsen und Brandenburg sind sogenannte Sorbengesetze verabschiedet worden, darüber hinaus regeln bspw. Schulgesetze und Kita-Verordnungen schulische bzw. vorschulische Angelegenheiten. Sorbisch ist im Land Brandenburg Zweit- oder Fremdsprache, im Freistaat Sachsen Mutter- bzw. Erstsprache, Zweit- oder Fremdsprache.

Im 2014 erschienenen „Sorbischen Kulturlexikon“ ist die Anzahl der Lausitzer Sorben mit ca. 50.000 bis 60.000 „bewussten Angehörigen des Volkes“ beziffert worden, von denen „die Sprecherzahl bei etwa der Hälfte liegen dürfte“ (Schön/Scholze 2014, 373). Im Unterschied zu vorhergehenden Jahrhunderten sind Sorben heute ausnahmslos zweisprachig. Daher konkurriert Sorbisch als Kommunikationsmittel mit dem Deutschen und seine Verwendung ist auf die Domänen Familie, Dorfgemeinschaft, Kirche, Vorschule und Schule begrenzt. Obwohl es ebenfalls als Amts- bzw. Behördensprache gesetzlich festgeschrieben ist (SMWK 2013), bleibt seine Verwendung in der Öffentlichkeit begrenzt und findet sich oft nur in zweisprachigen Beschilderungen, Ortstafeln sowie in formalen Bekanntmachungen.

Im katholisch geprägten „Kerngebiet“ wird die obersorbische Sprache auch heute noch als Familiensprache erworben und an künftige Generationen weitergegeben. Dieser natürliche Reproduktionsprozess ist außerhalb des Territoriums bereits vor Jahrzehnten abgebrochen, so u.a. im traditionellen evangelisch geprägten Sprachraum sowie in der Niederlausitz, wo bereits vor zwei Generationen ein Sprachenwechsel zum Deutschen stattgefunden hat. Ungesteuerter Spracherwerb erfolgt hier nur noch in Ausnahmefällen; auch aktive Sprachkenntnisse des Sorbischen bei deutschen Bewohnern der Lausitzen sind eher Ausnahmen (vgl. Schön/Scholze 2014, 375). Mit dem 2009 gegründeten Verein „Stup dale“ e.V. in Dresden konnte sich erstmals außerhalb des traditionellen Siedlungsgebietes ein Verein sorbischer und gemischtsprachiger Familien etablieren.

2. Sorbisch erwerben, lernen und lehren

Hohe Erwartungen ruhen auf dem 1998 begründeten Witaj-Modell: einem Revitalisierungsprojekt nach Vorbild anderer europäischer Minderheitensprachen, bei dem langfristig aktive Sprecherinnen und Sprecher des Sorbischen in der Ober- und Niederlausitz gewonnen werden sollen. Aktuell lernen annähernd 1.300 Kinder in 37 Kindertagesstätten unterschiedlicher Trägerschaft Sorbisch (Schulz 2015, 11). Die Mehrzahl der Kindertageseinrichtungen arbeitet unter Anwendung der partiellen bzw. der totalen Immersionsmethode.¹ Diesem Konzept entsprechend erwerben auch Kinder mit deutschsprachigem Familienhintergrund und Kinder aus gemischtsprachigen Familien das Sorbische natürlich von frühester Kindheit an zusätzlich zu ihrer Erstsprache Deutsch. Auf dem Witaj-Projekt bauen konzeptionell schulische Curricula für Sachsen und Brandenburg auf.

In der zweisprachigen deutsch-sorbischen bzw. sorbisch-deutschen Unterrichtspraxis ist seit dem Schuljahr 2002/2003 mit der Erprobung der „Schulartenübergreifenden Konzeption 2 plus“ an insgesamt 13 sächsischen Schulen der

1 Immersion meint das „natürliche“ Eintauchen in eine fremde Sprache und wird daher auch als „Sprachbadmethode“ bezeichnet. Bei dieser Methode ist die neue Sprache die Arbeits- und Umgangssprache, wobei nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ die Kontaktperson konsequent die neue, zu lernende Sprache verwendet. Alles, was diese Person sagt, verstärkt sie allein durch Mimik, Gestik oder Zeigen, nicht jedoch durch Übersetzung. Das Kind erschließt sich damit die Sprache eigenständig Stück für Stück aus dem Zusammenhang der Situation, weshalb diese Erwerbsform dem natürlichen L1-Spracherwerbsmechanismus nahekommmt (hier schon bei Wode 1995).

Versuch unternommen worden, monolinguale Konzepte von Sprachangeboten zu überwinden. Nach erfolgreicher Evaluierung von „2plus“² und deren gesetzlicher Verankerung arbeiten seit dem Schuljahr 2013/2014 insgesamt neun Grund- und sechs Mittelschulen sowie ein Gymnasium in Bautzen nach diesem Konzept und demnach: „[...] intensiv an der Entwicklung der Bildungssprache im Sorbischen und im Deutschen und sichern eine immanente Förderung der Zweisprachigkeit im Unterrichts- und Schulalltag ab“ (SMK 2017, 3). In Brandenburg erfolgt bilingualer Sachfachunterricht an sechs Grundschulen sowie am Niedersorbischen Gymnasium in Cottbus. Sorbisch als Unterrichtsfach wird in Form von Fremdsprachunterricht an zwei Gymnasien in Hoyerswerda sowie an weiteren 37 Grundschulen in Sachsen und Brandenburg angeboten, hier mit unterschiedlicher Stundenzahl und Intensität (vgl. Schulz 2016, 552; vgl. Spiekermann/Jürgens i.d.B.). Die Schülerzahlen sind in den letzten Jahren stabil und liegen bei insgesamt ca. 4.000 Schülern in der Ober- und Niederlausitz, wovon etwa 1.000 auch am bilingualen Sach-/Fachunterricht teilnehmen (vgl. Budarjowa 2018, 17). Quereinsteigern ist der Zugang zu den zweisprachigen Klassen gewährleistet, indem sie durch zusätzlichen Sorbischunterricht an das Sprachniveau herangeführt werden. Alle Lernziele und Lehrplaninhalte für sächsische öffentliche Schulen sind für zweisprachige sorbisch-deutsche Schulen gültig und deren Abschlüsse verbindlich.

Sowohl Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch Mehrkulturalitätsdidaktik sind bislang Desiderata in der sorabistischen Forschung. Die am Institut für Sorabistik an der Universität Leipzig, der einzigen universitären sorabistischen Hochschuleinrichtung, angebundene Fachdidaktik Sorbisch sowie die Kulturwissenschaften werden unter Beachtung mehrsprachiger und plurikultureller Aspekte als Einzeldisziplinen gelehrt. Auch schulische Angebote in Sachsen und Brandenburg erfolgen in der Regel nach Sprachen getrennt, d.h. Sorbisch wird in Sprachgruppen differenziert nach Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet. In Bezug auf die Aufhebung dieser Trennung und dem Unterrichten in heterogenen Lernergruppen sind in der schulischen Praxis seit etwa einem Jahrzehnt verstärkt Ansätze und Tendenzen zu verzeichnen, u.a. in der zunehmenden Anwendung von kooperativen Lern- und Lehr-Methoden,

2 Der Name der Konzeption ergibt sich aus dem erklärten Ziel, die deutsche und sorbische Sprache parallel zu verwenden und die Schüler zu einer balancierten und ausgeglichenen Zweisprachigkeit zu führen; wobei das „plus“ für den zeitversetzten Erwerb weiterer Sprachen, z.B. des Tschechischen, Englischen, Russischen usw., steht.

z.B. dem Team-Teaching (SMK 2017). Eine begleitende Forschung ist bis dato auf praxisrelevante Einzelprojekte beschränkt.

3. Die Anwendung kooperativer Lern- und Lehr-Methoden

In aktuellen Bildungskonzepten gewinnen Methoden des kooperativen Lernens insbesondere durch die Verankerung eines erweiterten Lernbegriffs an Bedeutung, d.h. es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich soziale, methodisch-strategische sowie personenbezogene Kompetenzen nicht in ausschließlich individualisierten und lehrerzentrierten Unterrichtsarrangements aufbauen lassen (vgl. Bernhart/Bernhart 2012, 3). Kooperatives Lernen als eine Interaktionsform, bei der Personen gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und im Idealfall alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt sind und dafür auch gemeinsam Verantwortung tragen (vgl. Arendt i.d.B.), findet in der Fachdidaktik Sorbisch im letzten Jahrzehnt verstärkt Beachtung und in der schulischen Praxis der Ober- und Niederlausitz vermehrt Anwendung. Im Rahmen von Qualifizierung und berufsbegleitender Fortbildung erfolgte an Schulen gezieltes Methodentraining, wo z.B. WELL-Methoden,³ d.h. kooperative Lernmethoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens, vorgestellt und deren Anwendung für den Sorbischunterricht praktisch erprobt worden sind. In diesem Zusammenhang erwies sich im Sorbischunterricht neben fachlichen, methodischen und sozialen Aspekten der Anwendung von kooperativen Lern- und Lehr-Methoden insbesondere der sozial-kommunikative Kompetenzerwerb als positiv.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die zwei kooperativen Lern- und Lehr-Methoden (1) reziprokes Lesen und (2) Teamteaching ausgewählt, die zunächst vorgestellt und danach detailliert beschrieben werden. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf das Problem verwiesen, dass kooperative Lern- und Lehr-Methoden bisweilen nicht ausreichend von herkömmlichen Formen der Partner- und Gruppenarbeit unterschieden und abgegrenzt werden. Dies liegt u.a. an einem weit gefassten Verständnis von kooperativem Lernen, wie es z.B. in traditionellen Definitionen verstanden wird, bei denen kooperatives

3 Forschungsergebnisse zu WELL-Methoden stellen u.a. Bernhart/Bernhart (2017, 11 ff.) vor, die bspw. für den Fremdsprachenunterricht zeigten, dass durch deren Einsatz die fremdsprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler um ein Vielfaches zunahmen (ebd.). Dies wurde damit begründet, dass sich die Lerner in der Peergruppe „sicher“ fühlten, ihr Selbstbewusstsein stieg und sie die Hemmschwelle überwinden, auch miteinander in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Lernen auf Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Schülerinnen und Schülern reduziert wird, mit dem Ziel dabei etwas zu lernen (vgl. Borsch 2009). Bei der Vorstellung der folgenden zwei Lern- und Lehr-Methoden wird kooperatives Lernen breiter verstanden und als Interaktionsform definiert, d.h. als „face-to-face-Interaktion“ in Peergruppen, bei der die Beteiligten durch Kommunikation, Austausch und Feedback ihr individuelles Verständnis überprüfen, zu neuen Einsichten gelangen und durch Reflexion der Gruppenprozesse effektiver gearbeitet wird (vgl. Huber 2004; Bernhart/Bernhart 2007, 9).

3.1 Das reziproke Lesen

Das reziproke Lesen (RZ) ist eine kooperative Lesemethode, die mit dem Ziel eingesetzt wird, einen Text gemeinsam zu erschließen. Da sie insbesondere die Verstehensprozesse aller Beteiligten unterstützt und im Austausch der Schüler untereinander auch Verständnisprobleme in direkter Kommunikation und unmittelbar geklärt werden, gehört die Methode zu den komplexeren Formen der Texterschließung. Diese Idee der gemeinsamen Erschließung von Texten ist nicht neu: Das Konzept des reziproken Lesens wurde bereits in den 1980er Jahren von den beiden Amerikanerinnen Annemarie Palincsar und Ann Brown entwickelt (hier: *Instruction for self-regulated reading*), empirisch evaluiert und 1984 erstmals publiziert (vgl. Palincsar/Brown 1984).

In deutschsprachigen Ländern finden sich bis dato nur wenige Publikationen zum reziproken Lesen, detaillierte Beschreibungen der Methode und erste Praxiserfahrungen ihrer Anwendung bieten Bildungsserver einzelner Bundesländer (vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg und Landesbildungsserver Baden-Württemberg).

Beim reziproken Lesen erschließen die Schülerinnen und Schüler einen Text kooperativ und leiten ihre Wissenskonstruktions- und Verstehensprozesse selbst (vgl. Morkötter/van Iersel i.d.B.; Arendt i.d.B.). Die Besonderheit der Methode besteht in der Wechselseitigkeit des Lehrens und Lernens der Schülerinnen und Schüler in der Phase der Texterschließung, womit Parallelen zu den bereits erwähnten WELL-Methoden aufgezeigt werden (vgl. Bernhart/Bernhart 2012). Die methodische Vermittlung und Aneignung des Textverstehens kann als ein Gespräch zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen den Schülern selbst beschrieben werden, d.h. die Teilnehmer eines „Leseteams“ erarbeiten gemeinsam einen Text abschnittsweise und übernehmen dann abwechselnd die Lehrerrolle, indem sie anschließend als Lehrer-Schüler das Gespräch in der Gruppe leiten. Demnach erschließen sich die Schülerinnen und Schüler durch einen Dialog den Text und steuern in kooperativer Form

ihre individuellen Verstehensprozesse. Für die Steigerung der Lesekompetenz ist der Austausch über den individuell erschlossenen Text entscheidend, wobei die einzelnen Schüler abwechselnd verschiedene Aufgaben übernehmen. Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg ist der Ablauf der Methode detailliert beschrieben und darüber hinaus werden Kopiervorlagen für die Rollenkarten, die während der Gruppenarbeit für alle sichtbar auf dem Tisch liegen und auf denen die einzelnen Aufgaben sind, bereitgestellt (Bildungsserver Berlin-Brandenburg). Demnach wird die Methode wie folgt beschrieben:

Beim reziproken Lesen arbeiten vier Schülerinnen und Schüler gemeinsam. Der zu bearbeitende Text ist von der Lehrkraft oder der Vierergruppe vorab in Abschnitte geteilt worden, die zunächst von allen leise gelesen wurden. Anschließend wird der Text arbeitsteilig erarbeitet (vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg):

- A - liest den Abschnitt des Textes nochmals laut vor und stellt den drei Gruppenmitgliedern Fragen zum Inhalt,
- B - fasst den Inhalt des Abschnitts mündlich zusammen,
- C - stellt Fragen zu einzelnen Textstellen, gemeinsam werden Verstehenslücken geschlossen, evtl. mit Hilfe der Lehrperson,
- D - formuliert Hypothesen, wie der Text weitergehen könnte.

Bei der Bearbeitung jedes weiteren Abschnitts werden die Rollen gewechselt (z.B. im Uhrzeigersinn), wodurch ein Rotationsprinzip entsteht. Dieser Ablauf wiederholt sich so lange, bis der Text vollständig gelesen wurde. Im Plenum können anschließend alle Informationen zusammengetragen werden. Bisherige Erfahrungen, u.a. an der Sorbischen Oberschule in Ralbitz, haben gezeigt, dass diese Methode dann effektiv ist, wenn sie regelmäßig angewendet wird und wenn die Lehrperson mit der Schülergruppe zunächst gezielt alle Einzelschritte separat trainiert. In der Praxis hat sich das Alter ab Klassenstufe 5 hierfür bewährt. Hier erwies sich die Methode auch in sprachlich heterogenen Gruppen als geeignet, da die Schüler miteinander in sprachlichen Austausch traten, sich gegenseitig Dinge erklärten und z.B. auch Strategien dafür entwickelten, die Bedeutung unbekannter Lexik gemeinsam zu entschlüsseln.

Hier wurde beispielsweise der Text auf den Rollenkarten A bis D ins Sorbische übersetzt. Laut Aussage der Lehrkräfte wird durch die Anwendung dieser Methode sichergestellt, dass sich aufgrund der konkreten Aufgabenverteilung alle Schüler aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligen. Auch wenn die Kommunikation während der Arbeitsphase in der L1 stattfindet, so kann doch in der für das Verstehen auch fremdsprachiger Texte wichtigen Anschlusskommunikation die Sprachenwahl seitens der Lehrkraft gesteuert werden, weshalb

diese Methode auch für sprachlich heterogene Gruppen geeignet ist (Bildungsserver Berlin-Brandenburg). Eine steuernde Funktion der Lehrperson in Bezug auf die verwendete Arbeitssprache hat sich in diesem Zusammenhang als Vorteil erwiesen, damit die Interaktion nicht ausschließlich in der L1 erfolgt.

Auch für das Niederdeutsche kann diese Methode empfohlen werden, da durch deren Anwendung sowohl Textverständnis erleichtert als auch zum Sprechen angeregt wird, wodurch Sprachrezeption sowie -produktion gleichermaßen gefördert werden und sich sinnvoll ergänzen (vgl. Bliemel/Hoffmann i.d.B.).

3.2 Das Teamteaching

Auch die Idee des Unterrichtens im Team ist nicht neu. Im Jahr 2002 veröffentlichten Schweizer Pädagogen in einem 44-seitigen Taschenbuch mit dem Titel „Teamteaching – Wege zum guten Unterricht“ (vgl. Frei/Halfhide/Zingg, 2002) erste Praxiserfahrungen mit dieser kooperativen Lehrmethode, die inzwischen als „Königsdisziplin der Unterrichtsorganisation“ (Ebenberger 2006) bezeichnet wird. Die deutschen Beispiele aus der Schulpraxis muten jedoch bis heute eher bescheiden an (vgl. Reich 2007). Eine erste Beschreibung der Methode des „Teamteachings“ erfolgt im Methodenpool von Kersten Reich (Reich 2007), detaillierter in der Publikation von Kricke und Reich (2016).

Für das Sorbische ist die praktische Anwendung des „Teamteachings“ bereits 2002/2003 in den ersten Versionen der Konzeption „2plus“ empfohlen, danach in der Schulpraxis erprobt worden (Šoľćina 2007) und hat sich seit nunmehr einem Jahrzehnt erfolgreich etabliert (SMK 2017). Demnach bezeichnet man etwas als „Teamteaching“, wenn zwei oder mehr Lehrpersonen gleichzeitig eine Lerngruppe unterrichten und gemeinsam die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts übernehmen (Frei/Halfhide/Zingg 2002). Reich unterstreicht deren Eignung, um „Unterricht mit mehr Perspektivenvielfalt, größerer Methodenvielfalt und unterschiedlichen Anregungen zu erweitern, da sie die Fixierung auf eine Lehrperson verhindert“ (Reich 2007).

Bisher wurde unter „Teamteaching“ lediglich eine Kooperation von Lehrkräften verstanden, d.h. eine Zusammenarbeit im Sinne von „Teamwork“ (Reich 2007). Nach Kricke/Reich (2016) wird als Teamteaching eine kooperative Verknüpfung hinsichtlich der Phrasen, die gemeinsame Formulierung von Lernzielen betreffend, die gemeinsame Planung von Unterrichtsabläufen, das gemeinsame Unterrichten vor der Klasse sowie die gemeinsame Reflexion verstanden (vgl. Kricke/Reich 2016, 40 ff.). Diese Beschreibung betont die

gemeinsame Verantwortung für den Unterricht und für die Lerner, was über eine gemeinsame Unterrichtspräsenz von zwei Lehrpersonen hinausgeht, z.B. in Lernergruppen mit Klassenassistenten, sonderpädagogischer Hilfskraft, dem sogenannten Co-Teaching (Kricke/Reich 2016, 58). Somit handelt es sich beim Teamteaching um eine regelmäßige Zusammenarbeit zweier Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum hinweg und um eine Beziehungskultur, in der offen miteinander kommuniziert wird, Konflikte lösungsorientiert bearbeitet und Ressourcen beider Beteiligten gleichermaßen und freiwillig eingebracht werden.

Für das Sorbische hat sich die Anwendung von Teamteaching auch in sprachlich heterogenen Lernergruppen als effektiv erwiesen, wobei sich zwei Modelle inzwischen etabliert haben (vgl. Šoćina 2007, 13):

Modell 1:

Tabelle 1:

| | |
|----------------------|-----------------------------|
| Unterrichtssequenz 1 | Lehrperson 1 + Lehrperson 2 |
| Unterrichtssequenz 2 | Lehrperson 1 |
| Unterrichtssequenz 3 | Lehrperson 2 |
| Unterrichtssequenz 4 | Lehrperson 1 |
| Unterrichtssequenz 5 | Lehrperson 2 |
| | |
| Unterrichtssequenz n | Lehrperson 1 + Lehrperson 2 |

Modell 2:

Tabelle 2:

| | |
|----------------------|--|
| Unterrichtssequenz 1 | Lehrperson 1 + Lehrperson 2 |
| Unterrichtssequenz 2 | Lehrperson 1 in Gruppe 1 Lehrperson 2 in Gruppe 2 |
| Unterrichtssequenz 3 | Lehrperson 1 in Gruppe 2 Lehrperson 2 in Gruppe 1 |
| | |
| Unterrichtssequenz n | Lehrperson 1 + Lehrperson 2 |

Auch Reich konstatiert, dass durch Teamteaching „[...] der schulische Stoff den Schülern schneller und besser vermittelt wird, weil insbesondere in heterogenen Lerngruppen intensiver differenziert werden kann“ (Reich 2007). Hierbei kann im Zusammenhang mit dem Sorbischen auf das Modell 1 verwiesen werden, bei dem sich jeweils eine Lehrperson pro Unterrichtssequenz gezielt der individuellen Arbeit mit einzelnen Lernern zuwenden kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auch Teamteaching kein Garant für guten Unterricht darstellt, jedoch die Anwendung dieser Methode die Effizienz und Intensität des Unterrichts erhöht. Die Präsenz von zwei Lehrpersonen stellt ebenfalls eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar, da diese sich aktiver ins Unterrichtsgeschehen einbringen müssen und diesem nicht nur rezeptiv folgen können. Allein schon in Bezug auf die Schüleraktivierung scheint die Anwendung des Teamteachings daher effektiv zu sein; der Nachteil ergibt sich aus der Bereitstellung zusätzlicher Lehrerdeputate, die in Zeiten akuten Fachlehrermangels nicht an jeder Schule vorhanden sind.

4. Sprachliche Varietäten

Auch im Zusammenhang mit dem Sorbischen wird immer wieder die Frage diskutiert, inwieweit die zahlreich existierenden sprachlichen Varietäten im Sorbischunterricht thematisiert und unterrichtet werden sollen. Im Bildungsbereich fokussieren wir uns bisher stark auf die Vermittlung der sorbischen Schriftsprache (vgl. Bieberstedt i.d.B., Kap. 3; Langhanke i.d.B.). Im Alltag sprechen Schüler jedoch untereinander anders als in einer formellen Situation. Das hat Konsequenzen sowohl für den Sorbischunterricht als auch für den bilingualen Sach-/Fachunterricht. Daher sollten auch in der Unterrichtspraxis stärker als bislang die Unterschiede zwischen sorbischer Alltags- sowie Bildungssprache und zwischen gesprochener und geschriebener Sprache herausgearbeitet werden. Was bislang fehlt, ist, diese Registerkompetenz zu systematisieren: Welche Sprachvariante passt in welche Kommunikationssituation und was sind die sprachlichen Unterschiede zwischen den beiden Registern?

Diese Fragen sind jedoch für den Unterricht im Fach Sorbisch differenziert zu beantworten, da Sorbisch je nach Rahmenbedingungen und sprachlichen Voraussetzungen teilweise in Sprachgruppen erteilt wird. Diese Einteilung richtet sich danach, ob Sorbisch als Erst- bzw. Muttersprache, Zweitsprache bzw. Fremdsprache gelehrt wird bzw. nach dem aktuellen Sprachstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich ist für alle Sprachgruppen die „[...] Entwicklung der Bildungssprache im Sorbischen und Deutschen“ als Lernziel festgeschrieben (SMK 2017, 2), was mit einer Fokussierung auf die

standardisierte Form des Ober- bzw. Niedersorbischen als Lerngegenstand einhergeht, wofür auch entsprechende Lehr- und Lern-Materialien zur Verfügung stehen. Insbesondere für den muttersprachlichen und zweitsprachlichen Sorbischunterricht sind in die Curricula auch Formulierungen aufgenommen worden, die im Sinne einer authentischen Sprachvermittlung auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur „Alltagssprache Sorbisch“ verweisen und ein Sprachbewusstsein für die Verwendung der jeweiligen sprachlichen Varianten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen entwickeln sollen. Konkret steht z.B. im Lehrplan für das Fach Sorbisch (hier: Oberschule): Die Schülerinnen und Schüler „[...] entwickeln bei der Ausbildung einer differenzierten muttersprachlichen bzw. zweisprachigen Kommunikationsfähigkeit einen bewussten Umgang mit der sie täglich umgebenden Mehrsprachigkeit“ (SMK 2004, 2). Dies bedeutet einerseits eine Konzentration auf die normierte und standardisierte Form des Ober- bzw. Niedersorbischen im schulischen Unterricht aller Sprachgruppen, eröffnet jedoch je nach Alters- bzw. Sprachgruppe auch die Möglichkeit, auf umgangssprachliche oder dialektale Besonderheiten des Sorbischen zu verweisen bzw. Vergleiche mit Alltagssprachlichen Texten herzustellen. In diesem Sinne ist die Ausbildung einer bewussten Verwendung sprachlicher Register eines der Lernziele im Sorbischunterricht.

5. Ausblick

Kooperatives Lernen und Lehren als Ausdruck einer neuen Lernkultur ist im vorliegenden Beitrag thematisiert worden, wobei ein Wechsel in der Lehre und im Lernen von Sprachen beschrieben wurde, wie er für das Sorbische insbesondere im letzten Jahrzehnt stattgefunden hat. Es wird davon ausgegangen, dass die beschriebenen kooperativen Lern- und Lehr-Methoden auch für den modernen niederdeutschen Fremdsprachenunterricht geeignet wären. Letztlich könnte diese These jedoch nur von Niederdeutschdidaktikern bzw. von Lehrkräften beantwortet und ggf. bestätigt werden (vgl. Arendt i.d.B.).

Literatur

- Bernhart, Annette/Bernhart, Domik (2012): *Methodentraining. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)*. 3. Aufl. Donauwörth.
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/reziprokes-lesen> (Stand: 10.04.2019).
- Borsch, Frank (2009): *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Kontext*. Stuttgart.

- Budarjowa [= Budar], Ludmila (2018): „Witaj – kwalitny pječat Serbskeho šulskeho towarstwa.“ In: *Serbska šula* [= Die sorbische Schule] 71. Bautzen, 14–18.
- Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hgg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. Tübingen.
- Ebenberger, Astrid (2006): *Teamteaching (TT) als Königsdisziplin der Unterrichtsorganisation*. https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=46470&pCurrPk=3585 (Stand: 10.04.2020).
- Europarat (1992): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://rm.coe.int/168007c089> (Stand: 10.04.2020).
- Europarat (1995): *Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten*. <https://www.nationale-minderheiten.eu/rahmenuebereinkommen-zum-schutz-nationaler-minderheiten-9238/> (Stand: 10.04.2020).
- Frei, Marianne/Halfhide, Therese/Zingg, Claudio (2002): *Teamteaching – Wege zum guten Unterricht*. Zürich.
- Huber, Anne (Hg.) (2004): *Kooperatives Lernen? Kein Problem! Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: *Reziprokes Lesen – eine kooperative Lesemethode*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpoollesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden_konzepte_projekte/didaktik-und-methodik-des-lesens/reziprokes_lesen (Stand: 10.04.2020).
- Kricke, Meike/Reich, Kersten (2016): *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim/Basel.
- Palincsar, Annemarie/Brown, Ann (1984): „Reciprokal Teaching of Comprehension Fostering und Comprehension. Monitoring Activities.“ In: *Cognition and Instruction* 2, 117–175.
- Reich, Kersten (Hg.) (2007): *Methodenpool*. <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand: 08.03.2021).
- Schön, Franz/Scholze, Dietrich (Hgg.) (2014): *Sorbisches Kulturlexikon*. Bautzen.
- Schulz, Jana (2015): *Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt*. Bautzen.
- Schulz, Jana (2016): „Sorbisch.“ In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. Tübingen, 55–553.
- Schulz, Jana [=Šoćina] (2007): „Teamteaching – auch im Sorbischunterricht sowie im Bilingualen Sachfachunterricht? [=Teamteaching – tež za serbščinu a bilingualnu wučbu?].“ In: *Serbska šula* [= Die sorbische Schule], 60 (1), Bautzen, 12–14.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2017): *2plus – Unterricht nach dem schulartübergreifenden Konzept zweisprachige sorbisch-deutsche*

Schule im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen. https://www.schule.sachsen.de/download/19_03_21_2plus_UA_barrierefrei.pdf (Stand: 10.04.2020).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2004): *Lehrplan Sorbisch.* https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_sorbisch_2009.pdf?v2 (Stand: 10.04.2020).

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (Hg.) (2013): *Maßnahmenplan der Sächsischen Staatsregierung zur Ermittlung und zur Belebung des Gebrauchs der sorbischen Sprache.* Dresden.

Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht.* Ismaning.

REGIONALSPRACHE UND REGIONALE KULTUR

MECKLENBURG-VORPOMMERN IM OSTNIEDERDEUTSCHEN KONTEXT

Herausgegeben von Birte Arendt, Andreas Bieberstedt, Klaas-Hinrich Ehlers, Christoph Schmitt

- Band 1 Birte Arendt / Andreas Bieberstedt / Klaas-Hinrich Ehlers (Hrsg.): Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte. 2017.
- Band 2 Matthias Vollmer: Das pommersche Wörterbuch von Georg Gotthilf Jacob Homann (1774–1851). 2018.
- Band 3 Klaas-Hinrich Ehlers: Geschichte der mecklenburgischen Regionalsprache seit dem Zweiten Weltkrieg. Varietätenkontakt zwischen Alteingesessenen und immigrierten Vertriebenen. Teil 1: Sprachsystemgeschichte. 2018.
- Band 4 Birte Arendt / Robert Langhanke (Hrsg.): Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung. 2021.

www.peterlang.de

