

ROBERT LANGHANKE

DIALEKTDIDAKTIK UND REGIONALSPRACHDIDAKTIK

Über die gesteuerte Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten am Beispiel des norddeutschen Sprachraums

Abstract: Die Thematisierung von Dialekt im Unterricht ist einem größeren Wandel unterworfen. Als neue Komponente trat der dialektale Spracherwerb hinzu, für den insbesondere im niederdeutschen Sprachraum Strukturen und Materialien geschaffen wurden und fortgesetzt ergänzt werden. Bedeutsam ist die Abgrenzung dialekt- und regionalsprachdidaktischer Zielsetzungen. Regionalsprachliche Reflexion und gesteuerter Dialekterwerb betreffen unterschiedliche Lernziele, die in einen neuen Einklang einer parallelen Existenz im Unterrichtsgeschehen zu bringen sind.

Abstract: The discussion of nonstandard dialects in the classroom has changed. As new idea the project of dialectal language acquisition was added to traditional forms of dialect encounter. Structures and materials emerged especially in the Low German area. It is important to differentiate the intentions of lessons for nonstandard dialects from the aims of lessons which deal with all varieties of a certain region. Both interests have different purposes which have to be brought into an alignment of a parallel existence.

Keywords: Dialektdidaktik, Regiolektdidaktik, Regionalsprachdidaktik, institutionell gesteuerte Dialektvermittlung, Varietätendynamik, moderne Regionalsprachenforschung, innere Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, moderne Niederdeutschdidaktik, Niederdeutsch als Fremdsprache, Dialektlehrmaterial

1. Hinführung

Die moderne Regionalsprachenforschung begreift Dialekte, der Forschungstradition folgend, als „die standardfernesten, lokal oder kleinregional verbreiteten Vollvarietäten“ (Schmidt/Herrgen 2011, S. 59), während Regiolekte als „standardabweichende Vollvarietät[en] mit großregionaler Verbreitung“ (Schmidt/Herrgen 2011, S. 66) verstanden werden und begrifflich an die Stelle der regionalen, im Vergleich zum Dialekt deutlich standardnäheren Umgangssprachen treten.¹ Im Verbund bilden „die Vollvarietäten und ihre Sprechlagen“ ein „vernetztes Gesamt“, das als „Regionalsprache“ bezeich-

¹ Als Vollvarietäten gelten „durch je eigenständige prosodisch-phonologische und morphosyntaktische Strukturen bestimmte Ausschnitte sprachlichen Wissens“ (Schmidt/Herrgen 2011, S. 68). Die Frage, ob eine bestimmte Varietät nach dieser Auffassung als Vollvarietät gelten darf oder nicht, wird im Folgenden nicht näher behandelt. Der Begriff Varietät wird daher synonym zu Vollvarietät verwendet.

net wird (Schmidt/Herrgen 2011, S. 68).² Im Kontext von Sprachunterricht werden diese vernetzten Varietäten, so eine These der folgenden Ausführungen, deutlich isolierter und spezifizierter betrachtet, als es die sprachliche Realität vorgibt, woraus jedoch klar definierte Lernerfolge resultieren können. Davon unabhängig besteht aber die Notwendigkeit einer Erläuterung des regionalsprachlichen Spektrums im schulischen Kontext.

Während die gesteuerte Vermittlung dialektaler Varietäten zunehmend gefordert und umgesetzt wird, sind regiolektale Varietäten von entsprechenden Bemühungen bisher nicht betroffen – weder dahingehende Materialien noch Ziel- sowie Umsetzungen sind bekannt. Überschneidungen ergeben sich allenfalls, wenn nicht von Unterrichtssituationen als Vermittlungsbasis ausgegangen wird, sondern andere Formen der kulturellen Sprachvermittlung, wie die literarische Verarbeitung von Varietäten, einbezogen werden, neben der traditionell etablierten Dialektliteratur finden sich auch ästhetische Gestaltungen regiolektaler Sprachformen.³

Dieser Befund einer realisierten institutionellen Vermittlung dialektaler und einer Nichtbeachtung regiolektaler Sprachstrukturen im didaktischen Handlungsfeld wirft Fragen auf. Zum einen sind konkrete Konzepte der rezenten Umsetzung eines dialektalen Spracherwerbs im Unterricht zu prüfen, zum anderen ist der Ausschluss regiolektaler Varietäten in jenem Kontext zu hinterfragen, da der Eindruck entstehen könnte, dass im Falle einer gesteuerten regionalsprachlichen Förderung weniger eine Weitergabe von rezenten alltagskommunikationstauglichen als von traditionellen regionalen Sprachstrukturen erwünscht ist.

Der Überlegung, dass innerhalb der Regionalsprache ein stabiler Regiolekt anders als ein bedrohter Dialekt keiner besonderen schulischen oder kulturellen Förderung bedürfe, ist entgegenzustellen, dass die alleinige Berücksichtigung dialektaler Varietäten bei der Konzeption eines regionalsprachlich sensiblen Spracherwerbsunterrichts zur Förderung landschaftlicher Sprachformen eine unzulässige Verengung darstellt. Zudem können auch

² Die Verwendung des Begriffs Regionalsprache im sprachpolitischen Sinne der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen wird hier nicht verfolgt. Auch seine mögliche Bedeutung *Regiolekt* oder *regionale Umgangssprache* gilt im Folgenden nicht.

³ Für den norddeutschen Sprachraum lässt sich mit der Sprachform Missingsch eine für lange Zeit produktive regiolektliterarische Varietät anführen. Die historische norddeutsche Kontaktvarietät Missingsch erfuhr von ca. 1800 bis ca. 1980 eine bewusste literarische und sprachliche Ausgestaltung (vgl. Wilcken 2015). In der Gegenwart schließen Formate komödiantischer dialogischer Gestaltung regionaler Alltagssprache, zum Beispiel im Rundfunk, daran an (vgl. Wilcken 2017).

regiolektale Strukturen in die sprachliche Bestandsgefährdung geraten, die für dialektale Strukturen in zahlreichen Regionen bereits seit einigen Jahrzehnten Realität ist,⁴ so dass die im Nachhinein gemeinhin als zu spät beklagte didaktische Reaktion auf den Dialektrückgang im Falle merkmalsreicher Regiolekte vorausschauender gehandhabt werden könnte.

Es ist derzeit noch nicht absehbar, ob in Regionen, in denen nach einem weitgehenden Verlust der Basisdialekte regiolektalen Formen eine breitere kommunikative Funktion zukommt, Regiolekte zukünftig in gesteuerte Spracherwerbsbemühungen integriert werden könnten. Im Abgleich mit rezenten schulischen Bemühungen um dialektale Formen könnte der Weg einer gesteuerten Vermittlung regiolektaler Formen jedoch vorgezeichnet sein. Daher sind sowohl für die Vermittlung von Dialekten als auch von Regiolekten Voraussetzungen zu diskutieren, die in den Vorgaben einer kritischen, modernen Dialektdidaktik und einer neuen Regionalsprachdidaktik gebündelt werden können. Hierfür ist die Abkehr von traditionellen Begründungen für entsprechende Initiativen ebenso bedeutsam wie die Öffnung für neue Kommunikationskontexte.

Impulsgeber moderner Dialektdidaktik ist die Fremdsprachdidaktik. Die möglichen Inhalte und Abgrenzungen einer modernen Dialekt- und einer neuen Regionalsprachdidaktik werden im Folgenden näher umrissen. Anregung erhielten die Überlegungen auch durch den kontrovers angelegten Titel des sechsten Kongresses der „Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)“. Auf die dort gestellte Frage, ob Regiolekte die neuen Dialekte seien, ließe sich für viele Herangehensweisen ein klares Nein formulieren, da die Existenzbedingungen und Verwendungsrahmen für Dialekte und Regiolekte unterschiedlich sind – der Verlust eines Dialekts kann regiolektal nicht deckungsgleich ausgeglichen werden. Das gilt auch für die hier in den Blick genommene gesteuerte Dialektvermittlung, die sich so nicht auf Regiolekte übertragen ließe, da sowohl Lernstoff als auch Lernziel anders strukturiert sein müssten.

Zusammenfassend kann also formuliert werden: Es gibt eine gesteuerte Vermittlung von Dialekten, aber nicht von Regiolekten. Die Gründe für diesen Umstand sind zu erfragen, ebenso die Perspektiven für mögliche, am gegenwärtigen regionalsprachlichen Spektrum orientierte Veränderungen im Feld gesteuerter Vermittlungen von regionalen Varietäten.

⁴ Während sich die niederdeutschen Dialekte als stark bestandsgefährdet erweisen, zeigen sich mittel- und oberdeutsche Dialektregionen als stabiler. Doch auch dort ist mit geringerer Dynamik kontinuierlicher Sprachwandel in Richtung der hochdeutschen Standardsprache und innerhalb der Regionalsprache ein Wechsel zu standardnäheren Sprachlagen festzustellen.

2. Herangehensweise

Die gegenwärtige Varietätendynamik könnte die Entwicklung von einer Dialektdidaktik zu einer Regiolektdidaktik oder perspektivisch vielmehr zu einer umfassenden Regionalsprachdidaktik bewirken, was eine beinahe teleologische Betrachtungsweise andeuten würde. Im Folgenden werden die Dialektdidaktik und eine mögliche Regionalsprachdidaktik voneinander abgegrenzt und gleichberechtigt nebeneinander positioniert, um zu zeigen, dass es sich um zwei unterschiedliche Ansätze handelt, die kombiniert als Bereicherung sprachlicher Bildung angesetzt werden können. Dieser Ansatz besitzt einen größeren Realitätsbezug als das teleologische Modell, das auf die Ablösung der Dialektdidaktik hinauslief, da die Auseinandersetzung mit Dialekt auch fortgesetzt als Grundlage regionalsprachlicher Bildung gilt.

Vorausgeschickt sei, dass die Diskussion um eine Dialektdidaktik derzeit viel lebhafter ist als diejenige um eine Regionalsprachdidaktik,⁵ die nach Lage der Dinge nicht zu bestehen scheint, da eine entsprechende Sensibilität für und ein Wissen über vollständige regionale Sprachspektren außerhalb der Fachwissenschaft selten abgerufen werden können, zumal ihre Erforschung erst in den vergangenen 15 Jahren an Dynamik gewonnen hat. In beiden Fällen didaktischer Ausrichtung kommt der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial eine Schlüsselstellung zu.

Da jeder regionalsprachliche Raum hochgradig spezifisch ist und nur über die Zusammenschau sprachhistorischer und varietätendynamischer Prozesse erfassbar ist, konzentrieren sich die Ausführungen des Beitrags auf den niederdeutschen Sprachraum, der wiederum mehrere Regionalsprachen vereint. Unter der Maßgabe zahlreicher Anpassungen an die regionalsprachliche Einzelsituation lassen sich die Überlegungen auch auf andere Regionalsprachräume beziehen.

Methodisch verstehen sich die Ausführungen als Metaanalyse gegenwärtiger Prozesse auf sprach- und bildungspolitischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ebene zur Frage der Thematisierung regionaler Varietäten im Unterricht. Textgrundlagen zur weiteren Analyse bieten sprach- und bildungspolitische Erlasse norddeutscher Bundesländer⁶ sowie konkrete Lehr-

⁵ Vgl. als aktuelles, spezifisches Beispiel den Sammelband Arendt/Langhanke/Stern (Hg.) (2020), der grundlegende Beiträge zur Niederdeutschdidaktik bringt. Siehe auch Wormuth (2015).

⁶ Vgl. Bildungsplan (2010, 2014a, 2014b); Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013); Handlungsplan Sprachenpolitik (2015); Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017); Landesheimatprogramm (2017); Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule (2019); Runderlass (1992, 2011, 2019a, 2019b). Erfasst sind die Bundesländer Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, da dort für das Niederdeutsche entsprechende Papier-

materialien zum Niederdeutschen (vgl. Abschn. 6). Empirische Erhebungen liegen bisher nur für kleinere Räume und Gruppen vor. Sie arbeiten häufig qualitativ und können einen tendenziösen Charakter entwickeln, wenn das Ziel eines Dialektunterrichts nur bestätigt und nicht in Frage gestellt wird.⁷

Ein in der Theorie gut nutzbarer Ansatz ist die „innere Mehrsprachigkeit“ (vgl. Wandruszka 1979; Hochholzer 2009), durch die der etablierte Mehrsprachigkeitsansatz in eine äußere, Fremdsprachen betreffende Mehrsprachigkeit und in eine innere, das binnenvarietäre System einer bestimmten Sprache betreffende Mehrsprachigkeit unterteilt wird.

Innere Mehrsprachigkeit sollte [...] als Bildungsaufgabe verstanden werden, die bewirken soll, dass verschiedene Varietäten beherrscht werden und man sich ihrer bewusst ist. (Hochholzer 2009, S. 54)

Für das Niederdeutsche lassen sich Argumente dafür anbringen, dass es Teil einer äußeren Mehrsprachigkeit ist, und ebenso kann für seine Einordnung in das Konzept einer inneren Mehrsprachigkeit im deutschen Sprachraum plädiert werden. Aus den jeweiligen Entscheidungen ergeben sich die gleichen Konsequenzen. Einige Kriterien zur Definition innerer Mehrsprachigkeit laufen mit den begrifflichen und methodischen Vorgaben der „Modernen Regionalsprachenforschung“ (vgl. Schmidt/Herrgen 2011, S. 66–68) weitgehend parallel. Hier wie dort spielt die Abgrenzung von Vollvarietäten im Sinne von deutlich über regelhafte, somit im Sprachsystem verankerte grammatische Unterschiede abgrenzbare Varietäten eine entscheidende Rolle. Für dialektale Varietäten ist diese Positionierung klarer vertretbar als für regiolektale Varietäten, da die sprachsystematischen Unterschiede zum Standard in der Regel deutlich höher ausfallen als im Falle der standardnäheren Regiolekte.

3. Grundlagen einer Dialektdidaktik

Da die Aufgabe einer Thematisierung regionaler Varietäten im Unterricht weit aufgespannt ist, werden eine grundlegende Eingrenzung und eine offene Problematisierung vorgenommen. Mattheiers (1994) Frage „Dialektdidak-

re vorliegen. In Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt bestehen ähnliche staatlich gestützte Initiativen, so dass auch dort mit weiteren Materialien zu rechnen ist. Gegenüber dem Erlassaufkommen der Bundesländer des niederdeutschen Sprachraums erweist sich die Situation in den mittel- und oberdeutschen Bundesländern derzeit noch als übersichtlicher. Vornehmlich Bayern entwickelt jedoch vergleichbare Strukturen (vgl. Dialekte in Bayern 2015, Lebendige Dialekte 2019).

⁷ Entsprechende Effekte können sich z. B. im Falle studentischer Seminar- und Abschlussarbeiten zum Thema einstellen, die oft eine gute Verbindung in die Schulpraxis herstellen, aber eine notwendige kritische Distanz zum Gegenstand und seiner Begründung bisweilen vermissen lassen, indem das eigene Befürworten der Projekte als Notwendigkeit angesehen und nicht hinterfragt wird.

tik – muss das sein?“ zielt auf Formen der möglichen Einbindung dialekt-sprechender Schüler ab. Die traditionelle Herausforderung der Vermittlung standardsprachlicher Kompetenzen an primär dialektal sozialisierte Schüler ist zumindest im niederdeutschen Sprachraum gegenwärtig jedoch nicht mehr die bestimmende Aufgabe. Die Vermittlung der hochdeutschen Standardsprache in Wort und Schrift erfolgt stets vor dem Hintergrund einer Vielzahl unterschiedlicher Vorkenntnisse und Sprecherbiografien, unter denen der dialekt-sprechende Sprachlerner wenigstens in vielen niederdeutschen Regionen allenfalls die Minderheit bildet.

Seit dem durch ein großes Bündel gesellschaftlicher Veränderungen bewirkten Rückgang dialektalen Sprechens spätestens seit den 1970er Jahren ist die sprach- und kulturpolitische Position gestärkt worden, dialektale Varietäten zu einem Gegenstand institutionell gesteuerter Vermittlung zu erheben.⁸ Die Beobachtung des Zusammenspiels verbandsgesteuerter sprachpolitischer Forderungen,⁹ die oftmals als von der Sprechergruppe getragen definiert werden, obgleich sie das unter Umständen gar nicht sind, und der politischen Reaktionen darauf verdeutlicht, dass es von Einzelakteuren in der Politik abhängt, ob entsprechenden Ideen größere Relevanz zuerkannt wird.¹⁰

Entscheidende Maßgabe einer dialektdidaktischen Positionierung ist die Dialektkompetenz der Schüler. Übersteigt sie deren standardsprachliche Kompetenz, gilt der traditionelle Ansatz einer Vermittlung der Standardsprache auf Basis des Dialekts, heute mit dem Ziel innerer Mehrsprachigkeit. Hierbei kann von einer *traditionellen Dialektdidaktik* die Rede sein. Besteht eine teilweise Dialektkompetenz neben relativ stabiler Standardkompetenz,¹¹ kann die innere Mehrsprachigkeit weiter ausgebaut und gestärkt werden. Auch

⁸ Im Falle des Niederdeutschen wird dieser Prozess in den 1990er Jahren zudem durch die Diskussion um seine 1999 erfolgte Aufnahme in die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen überlagert, die das Argument der Eigensprachlichkeit stärkt, im Ergebnis aber dennoch zu der gleichen Frage einer Vermittlung niederdeutscher Dialekte führt. Das Vehikel der Sprachencharta hat diesen Diskussionsprozess im niederdeutschen Raum jedoch verstärkt und später nach erfolgreicher Aufnahme des Niederdeutschen in die Charta umfassend gestützt.

⁹ Als Verbände sind zum Beispiel als Vereine organisierte Interessengemeinschaften zu verstehen, die bestimmte Meinungen oder Fördermaßnahmen vertreten. Die Legitimation entsprechender Verbandsstrukturen durch die Sprechergruppe bleibt in der Regel undeutlich.

¹⁰ Prägnantes Beispiel ist das Wirken des damaligen Referatsleiters für Deutsch und Geschichte im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Heinz Grasmück, der ab 2010 für die Einführung von Bildungsplänen für das Niederdeutsche in Hamburg sorgte, um den Anforderungen der Europäischen Sprachencharta (vgl. Anm. 7) gerecht werden zu können. Dieses Projekt bewirkte ähnliche Vorhaben in anderen Bundesländern.

¹¹ Diese wäre eigentlich als Regiolektkompetenz zu beschreiben, wovon abgesehen wird, um das Bildungsziel standardnahen Sprechens und standardkonformen Schreibens zu betonen.

dieser Ansatz folgt einer traditionellen, vielleicht in begrifflicher Abgrenzung *gegenwärtigen Dialektdidaktik*. Übersteigt die standardsprachliche beziehungsweise regiolektale Kompetenz deutlich die eventuell gar nicht mehr vorhandene Dialektkompetenz, greift die Vorstellung eines Dialekts, der als Fremdsprache vermittelt wird. Diese dritte Konstellation und Herangehensweise kann als *moderne Dialektdidaktik* bezeichnet werden. Im Umfeld der Niederdeutschdidaktik hat sich die Vorstellung einer Vermittlung des Niederdeutschen als Fremdsprache inzwischen fest etabliert. Das provokative Potenzial dieser Formulierung, geht es doch um die Vermittlung einer Varietät in ihrem ursprünglichen und fortbestehenden Sprachraum, wird dabei bewusst genutzt.

Eine lebensweltliche Notwendigkeit zur Dialektvermittlung besteht jedoch an keinem Sprachort, da die kommunikativ verbindende Funktion der Standardsprache grundsätzlich nicht in Frage gestellt ist. Die unter Umständen ganz neu erworbene Dialektkompetenz übernimmt somit stets eine zusätzliche Aufgabe. Von Interesse sind daher Argumentationen, die zur Etablierung eines Dialektunterrichts mit dem Ziel eines Spracherwerbs beigetragen haben. Ihre kritische Einordnung hat die Aufgabe, einen möglichst unverstellten Blick auf den vielfach von vorgefassten Vorstellungen und Zuschreibungen bestimmten Gegenstand Dialekt zu werfen (vgl. Langhanke 2019).

Daneben steht die Tatsache einer deutlichen Dynamik auf dem Gebiet der gesteuerten Vermittlung dialektaler Varietäten mit unterschiedlichen Begründungszusammenhängen. Ob darauf aufbauend tatsächlich von einer modernen Dialektdidaktik die Rede sein kann, wie oben angeführt, ist kritisch zu prüfen. In jedem Fall hat Dialektdidaktik einen Wandel vollzogen oder zumindest eine weitere Bedeutungskomponente erhalten. Neben die traditionelle Frage, wie dialektalsprechenden Sprachlernern die Standardsprache in Wort und Schrift zu vermitteln sei, ist die neue Frage getreten, wie eine fremdsprachdidaktisch orientierte Dialektvermittlung in Wort und Schrift in der Schule umzusetzen sei. Für diese Frage ist es rein sachbezogen irrelevant, ob einem jeweiligen Dialektverband sprachpolitisch der Status einer Einzelsprache zuerkannt wird – wie im Falle des Niederdeutschen – oder ob das nicht der Fall ist. Der bildungspolitische Entscheidungsprozess wird jedoch durch die sprachpolitische Vorgabe beeinflusst.

4. **Rezente Umsetzungen einer Dialektdidaktik**

Primär vier Herangehensweisen setzen sich mit der traditionellen Frage eines Dialektunterrichts auseinander. Es sind dies die sprachpolitische, die bildungspolitische, die fachdidaktische und fachmethodisch-fachpraktische sowie schließlich die fachwissenschaftlich-dialektologische, also linguistische,

Herangehensweise. Je nach Blickrichtung ergeben sich stark divergierende Einschätzungen, die teilweise in einen Widerspruch zueinander treten. Eine Aufgabe besteht darin, die Forderungen an und die Kritik am Dialektunterricht abzugleichen und eventuell auszugleichen: Könnte es demnach einen gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Impulse geben, oder besteht lediglich Widerspruch zwischen diesen Zugängen zum Dialekt?

Im Folgenden wird Fachdidaktik als Teil von Fachwissenschaft begriffen, indem davon ausgegangen wird, dass die Reflexion fachdidaktischer und auch fachmethodischer Ansätze nur im Schulterschluss mit fachwissenschaftlichen Fragestellungen und Erkenntnissen sinnvoll ist. Auch in umgekehrter Sicht ergeben sich neue Perspektiven. Bezogen auf das als Beispiel diskutierte Thema hieße das, dass die Niederdeutschdidaktik ein Teil der niederdeutschen Philologie ist, die wiederum traditionell Felder der älteren und neueren Sprach- und Literaturwissenschaft bündelt, darunter die Dialektologie und die moderne Regionalsprachenforschung (vgl. Stellmacher 1981; Menge 2004; Langhanke 2015). Ursprünglich aber ist die Frage nach der Verbindung von Dialekt und Unterricht zum einen ein dialektologisch und zum anderen ein sprachpolitisch besetztes Thema; alle anderen Bewertungen und Umsetzungsvorschläge traten später hinzu, so auch die moderne Dialektdidaktik mit der fremdsprachdidaktischen Zielsetzung des Spracherwerbs. Im Ergebnis wird Dialekt emanzipiert als eigenständiger Lehr- und Lernstoff und nicht mehr als Herausforderung bei der Vermittlung standardsprachlicher Kompetenzen empfunden.¹²

Im Vergleich der Dialektregionen des plurizentrischen oder pluriarealen deutschen Sprachraums und der zugehörigen bildungspolitischen Bemühungen unterschiedlicher Staaten und Bundesländer fällt auf, dass Ansätze zur Vermittlung dialektaler und regiolektaler Varietäten nur gering ausgeprägt sind, wie eine Durchsicht unter anderem der Curricula des Faches Deutsch (Stand 2018) aufzeigen kann. Vornehmlich in den Bundesländern des niederdeutschen Sprachraums (vgl. Goltz 2014; siehe Anm. 5) und in Bayern (vgl. Arzberger 2008; Schießl 2009; *Dialekte in Bayern 2015*; *Lebendige Dialekte 2019*) lassen sich Ansätze finden. Zwar ist, wie bereits ausgeführt, die Notwendigkeit eines Dialekterhalts durch schulische Vermittlung im mittel- und oberdeutschen Sprachraum weniger groß, doch sprechen auch dort kontinuierlicher Dialektabbau und die benötigte Stabilisierung einer inneren Mehrsprachigkeit für eine progressive Thematisierung in der Schule. Eine vergleichsweise stabile Dialektsituation lässt, darin der Logik des Themas folgend, eine gesteuerte Vermittlung des Regiolekts überhaupt nicht in Betracht kommen. Die Schweiz stellt vor dem Hintergrund ihres fortgesetzten

¹² Diese Haltung vermitteln unter anderem die Beiträge der Broschüre „Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch“ des Bundesrats für Niederdeutsch (vgl. Ehlers/Goltz/Henschen 2013).

und ausgebauten Gebrauchs schweizerdeutscher Dialekte einen Sonderfall dar; und auch die schulische Vermittlung des als Nationalsprache etablierten Luxemburgischen ist eine sprachpolitische Besonderheit des Mehrsprachenlandes. In Österreich, Baden-Württemberg und den west- und ostmitteldeutschen Sprachräumen lassen sich nach Ausweis der ministeriellen Informationsseiten derzeit noch keine profilierten Ansätze zur institutionell gesteuerten Dialektvermittlung ausmachen. Das ist ein sprachhistorisches und didaktisches Versäumnis, da in einem relativ stabilen dialektalen Umfeld erheblich günstigere Voraussetzungen zur gesteuerten Erweiterung der Sprechergruppe bestehen als in dialekt schwachen Räumen, in denen das Bedauern über die zu späte institutionelle Reaktion auf den Sprachwechsel überwiegt. Da sich die Sprechergruppe auch in dialektstarken Regionen kontinuierlich verringert und nie von allen Teilen der Bevölkerung gebildet wird, sind unterrichtliche Ansätze auch dort ratsam, zumal sie zudem eine Auseinandersetzung mit aktuellen Tendenzen des Sprachwandels und mit Fragen von Mehrsprachigkeit bedeuten können.¹³ In der Summe bieten jedoch nur der niederdeutsche Raum und Bayern derzeit konkrete Ansätze zur gesteuerten Dialektvermittlung. Diese Sprachgebiete bilden zudem unterschiedliche Pole einer Entwicklung ab. Während in Norddeutschland auf eine vom niederdeutschen Dialektverlust geprägte Situation reagiert werden muss, lassen sich in den bairischen, ostfränkischen und schwäbischen Dialekträumen Bayerns noch relativ stabile Strukturen finden.

Für den niederdeutschen Raum gilt zusätzlich eine spezifische Situation, da vornehmlich die Aufnahme des Niederdeutschen in den Bestand der von der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheiten geschützten Sprachen und die entsprechende Ratifizierung der Charta durch die Bundesrepublik 1999 für einen anderen sprach- und bildungspolitischen Sachstand sorgte. Die Aufnahme in die Gruppe der sogenannten Charta-Sprachen hängt unmittelbar mit der Frage nach einer Eigensprachlichkeit des Niederdeutschen zusammen, die auch für seine gegenwärtige Berücksichtigung im gesteuerten Vermittlungshandeln eine Rolle spielt, im Folgenden aber nicht näher diskutiert wird (vgl. Menke 1998). Neben der sprach- und bildungspolitischen Motivation, die aus dem Eigensprachlichkeitsargument entspringt, steht die Tatsache, dass das Niederdeutsche als ein Dialektverband, als eine Gruppe niederdeutscher Mundarten unter dem Dach einer hochdeutschen Standardsprache oder vielmehr unter dem Dach einer Gruppe hochdeutscher Regio-

¹³ Robert Peters stellt für den niederdeutschen Sprachraum die These auf, dass der Dialektabbau von Süd nach Nord gleichsam phasenverschoben verläuft, verbunden mit dem Erhalt eines Kulturdialekts für mindestens eine Sprechergeneration nach dem vollständigen Abschluss des Sprechsprachwechsels zum Hochdeutschen (vgl. Peters [1998] 2012, S. 461). Von diesen Prozessen sind auch der mittel- und der oberdeutsche Sprachraum langfristig nicht auszuschließen.

lekte existiert. Diesem Dialektstatus, der sich zudem mit Sprachgebrauchswandel, grammatischem Sprachwandel und mit Sprachwechsel verknüpft, ist bei der Sprachvermittlung des Niederdeutschen Rechnung zu tragen, auch wenn der sprachpolitisch gewonnene Sprachstatus als Hauptargument für das Sprachvermittlungshandeln und als methodisch relevante Denkrichtung hervortritt.

Die sprachpolitischen Prozesse werden in diesem Kontext nicht näher besprochen, da sie einen anderen linguistischen Diskurs betreffen. Vielmehr werden sie hier als eine gleichsam sprachhistorische Tatsache,¹⁴ initiiert von Teilen der Sprechergruppe am Ende des 20. Jahrhunderts, hingenommen: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist in Norddeutschland die Auffassung entstanden, dass die niederdeutschen Dialekte als Realisierungen einer niederdeutschen Sprache, die grundsätzlich als sprachhistorisch und strukturell eigenständig wahrgenommen werden kann (vgl. auch Adler et al. 2016, S. 29), Gegenstand gesteuerten Vermittlungshandelns und somit des schulischen Unterrichts sein sollen. Von Interesse ist, welche Lernziele sich damit verbinden, welche Argumentationen dafür gefunden werden, welche Zugeständnisse in diesem Zusammenhang gemacht werden und ob diese auch aus Sicht einer klassischen Dialektologie und einer modernen Regionalsprachenforschung sowie einer niederdeutschen Philologie vertretbar sind.

Dass die Fragestellungen einer Niederdeutschdidaktik Teil der niederdeutschen Philologie sind, kann angesichts entsprechender Institutionalisierungen an den Universitäten Flensburg, Greifswald, Münster und Oldenburg, der Abhaltung fachdidaktischer Kurse an weiteren niederdeutschen Abteilungen und norddeutschen Universitäten sowie der Ausrichtung von Fachtagungen und der Zunahme an Publikationen nicht in Frage gestellt werden, auch wenn die linguistische Kritik an entsprechenden didaktischen Zielsetzungen bekannt ist (vgl. Arendt/Bieberstedt/Ehlers (Hg.) 2017; Langhanke 2018b; Arendt/Langhanke/Stern (Hg.) 2020). Eine Niederdeutschdidaktik durchbricht die Vorstellung, dass Sprachformen des Niederdeutschen im fachlichen Diskurs allein beobachtet und beschrieben sowie zur Klärung sprachlicher Entwicklungsprozesse herangezogen werden. Sie bahnt Sprachunterricht an.

Die Forderung einer gegenwärtigen gesteuerten Vermittlung des Niederdeutschen steht im Raum und wirft Fragen auf, die im Folgenden skizziert werden. Bewusst werden Relevanz und Akzeptanz dieses Prozesses nicht hinterfragt. Durch begründete Vorgaben und Entscheidungen ist die institutionelle Sprachvermittlung zu einer sprachhistorischen Tatsache geworden, so dass

¹⁴ Vgl. dazu auch die eher kritische Darstellung zur Sprachencharta bei Peters (2015, S. 32).

den Umsetzungsmöglichkeiten dieser Aufgabe nachgegangen wird, ohne sie erneut grundsätzlich zur Disposition zu stellen. Ihre Sinnhaftigkeit wird dabei als Prämisse gesetzt.

5. Moderne Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik

Während im Fokus moderner Dialektdidaktik die Dialektvermittlung steht, stellt die Regionalsprachdidaktik Sprachreflexion in den Vordergrund. Regiolektvermittlung findet bisher keine Umsetzung. Die jeweiligen Zielsetzungen werden im Folgenden abgeglichen.

5.1 Dialektvermittlung

Die für eine Dialektvermittlung formulierten Lernziele präsentieren sich als heterogenes Feld. Dieser Zustand besteht auch, weil erst seit 2010 konkretere lehrplanähnliche Papiere für entsprechende Vermittlungsinhalte ausgearbeitet wurden (siehe Anm. 5). Traditionell, und dabei bis in die Zwischenkriegszeit zurückreichend, lassen sich als offizielle Textsorten, in denen entsprechende Inhalte verhandelt wurden, Runderlasse und ausgewählte Absätze und Formulierungen in den Lehrplänen des Faches Deutsch finden (vgl. Möhn 1983, S. 641–655). Waren die entsprechenden Lernziele über Jahrzehnte sehr offen gehalten und daher als reine Sprachbegegnung zu klassifizieren, deren genaue Ausgestaltung weitgehend den Interessen der Lehrkräfte unterworfen war, die einen dialektbezogenen Unterricht ohne nähere Vorgaben gestalten konnten, bieten lehrplanähnliche Ausarbeitungen der Gegenwart einen anderen Zugriff zum Beispiel auf den Lerngegenstand Niederdeutsch (vgl. Goltz 2014; Runderlass 1992, 2011, 2019a, 2019b; Bildungsplan Grundschule 2010; Bildungsplan Stadtteilschule 2014; Bildungsplan Gymnasium 2014).

In dem Moment, in dem ein ausgebautes Portfolio an Lernzielen an die Stelle eines offenen Aufrufs zur Sprachbegegnung tritt, wird zum einen neues Potenzial und zum anderen die daraus resultierende Gefahr zahlreicher noch bestehender Leerstellen in der genauen Erfassung des Lerngegenstands und im Vermittlungshandeln hervorgerufen. Die Leerstellen werden derzeit mit unterschiedlichem Erfolg gefüllt, wie ein Abgleich der curricularen und vor-curricularen Papiere erweist (vgl. auch Goltz 2014, S. 29–36). Dieser Prozess geht einher mit der Frage, welcher Nutzen mit einem Unterricht über eine dialektale Varietät erfüllt werden soll. Die Lernziele spannen sich auf zwischen dem grundsätzlichen Wissen über eine Existenz niederdeutscher Varietäten und dem Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz in einem niederdeutschen Dialekt, wobei die Frage, welcher Dialekt dieser eine zu lernende Dialekt sein könnte, ebenfalls noch Leerstellen offenbart. Aus dieser Frage

folgt die Diskussion um eine Standardisierung des Niederdeutschen im Kontext seiner schulischen Vermittlung (vgl. Langhanke 2017, 2018b).

Im Ergebnis einer Betrachtung unterschiedlicher Vorgaben und anknüpfender Umsetzungen zeigt sich, dass gegenwärtige Unterrichtsmodelle für die Vermittlung dialektaler Varietäten dem Anspruch einer modernen Regionalsprachenforschung nicht genügen, doch es ist zu postulieren, dass das nicht aus Unvermögen oder aus Missverständnis des Gegenstands heraus geschieht, sondern um ein Lernziel zu erreichen, das ohne die Verengung auf eine bestimmte Varietät unterhalb der Standardsprache nicht zu erreichen wäre. Gemeint ist die produktive Beherrschung eines Dialekts in Wort und Schrift, der in seiner natürlichen Existenz und Weitergabe gefährdet ist.

Im gegenwärtigen sprachhistorischen Moment wird den flexibleren Regiolekten dieser Status einer gesteuert erlernbaren Varietät nicht zuerkannt. Sie sind Träger der alltagssprachlichen Kommunikationsfunktion, die sie von den Dialekten übernommen haben. In einer konsequenten Fortschreibung der Entwicklung könnten auch merkmalsreiche Regiolekte in einer bestimmten historischen Verfassung ihrer Merkmalsstruktur dann Gegenstand gesteuerter Vermittlung werden, wenn sie im alltagssprachlichen Geschehen durch standardnähere (im Sinne der modernen Regionalsprachenforschung ebenfalls regiolektale) Varietäten abgelöst wurden. Undeutlich ist jedoch, welche sprachhistorische Entwicklungsstufe eines Regiolekts oder welche Merkmalsstruktur eine gesteuerte Weitergabe auslösen oder begründen könnten. Als Illustration können Regiolekte der Metropolen oder auch der merkmalsreiche Regiolekt des Niederrheins dienen, die ebenfalls im steten Wandel begriffen sind und für eine gesteuerte Vermittlung bereits hinreichend linguistisch beschrieben sind. Populäre Sprachlehren des Ruhrdeutschen oder des Berlinischen weisen in diese Richtung (vgl. Hartmann 2016).

Zudem wäre unklar, welchen Status in jenem Moment die eventuell bereits durch gesteuerte Weitergabe örtlich oder regional gefestigten Dialekte hätten: Könnten sie bereits eine neue Funktion im sprachlichen Alltagsgeschehen eingenommen haben? Das erscheint ungewiss und rührt an den Grundfesten des Themas: Es ist unwahrscheinlich, dass den gesteuert vermittelten dialektalen Kompetenzen ein Sitz im Leben, also eine produktive Bereicherung sprachlichen Alltagsgeschehens zukommen kann; dafür fehlen die realen Anknüpfungspunkte natürlichen Sprachgebrauchs außerhalb der Institutionen und ihrer geschützten Vermittlungssituationen.¹⁵ Dennoch ist genau diese Bereicherung des alltagssprachlichen Geschehens das sprach- und bildungspolitische Ziel entsprechender Vermittlungsbemühungen. Hier tut sich eine

¹⁵ Die jüngste Erhebung zum Gebrauch des Niederdeutschen belegt stark rückläufige Sprecherzahlen insbesondere in der jüngeren Generation (vgl. Adler et al. 2016, S. 13–17).

Wahrnehmungsschere und auch eine tatsächliche Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen und den Ergebnissen auf.

5.2 Vermittlung des regionalsprachlichen Spektrums

Neben die Dialektvermittlung tritt die Option einer kritischen Vermittlung des gesamten regionalsprachlichen Spektrums, die es erlauben würde, von einer Regionalsprachdidaktik zu sprechen. Diese Thematik sollte als sprachreflektierender, linguistisch orientierter Teil des Deutschunterrichts verfolgt werden, und es ist die Aufgabe der Fachwissenschaft, die Erarbeitung qualifizierter Unterrichtsmaterialien zu begleiten. Der eigentliche Erwerb bestimmter Varietäten des Spektrums kann dabei jedoch nicht primäres Unterrichtsziel sein, da ein solcher Spracherwerb den Thesen und Herangehensweisen einer modernen Regionalsprachenforschung mit ihrer beobachtenden und kritischen Erfassung des Varietäten- und Sprachgebrauchswandels entgegenstehen dürfte. Die zusätzliche Implementierung regionalsprachlicher Lernervarietäten in das Konzept der modernen Regionalsprachenforschung wäre eine Aufgabe der Zukunft, die im vorliegenden Beitrag vornehmlich für dialektale Lernervarietäten versucht wird (vgl. dazu Abschn. 5.3).

Eine der Regionalsprachdidaktik vergleichbare Diskussion haben Adger/Wolfram/Christian (2007, S. 151–186) für die Varietätenvielfalt des amerikanischen Englisch im schulischen Kontext vorgelegt und dabei auch eine Wirksamkeit von „dialect awareness“ bei Sprachlernern herausgestellt, die Studien erweisen konnten (vgl. ebd., S. 156).

5.3 Dialektdidaktik versus Regionalsprachdidaktik

Somit sind Dialektdidaktik und Regionalsprachdidaktik zwei unterschiedliche Arbeitsfelder. Die moderne Dialektdidaktik zielt auf den aktiven Erwerb einer dialektalen Varietät in Wort und Schrift ab und bedient sich dabei des Repertoires fremdsprachdidaktischer Methoden. Für dieses Ziel ist ein eigenes Unterrichtsfach, z. B. ‚Niederdeutsch‘ oder ‚Bairisch‘, in der Regel eine Voraussetzung. Die Regionalsprachdidaktik zielt hingegen auf das Verständnis des regionalen Varietätengefüges, des Sprachgebrauchswandels und des grammatischen Wandels. Sie verfolgt den Zweck, die Varietäten einer Region kritisch verorten und einander zuordnen zu können. Diese Unterrichtsziele wären gewinnbringend in den Deutschunterricht zu integrieren.

Folglich sollte schulischer Unterricht beide Ansätze bieten, auch wenn sich im Falle des Abgleichs der unterschiedlichen Lernziele ein Widerspruch einstellen könnte, da sich aus den Erkenntnissen der Regionalsprachenforschung nur bedingt oder nur unter spezifischen Vorzeichen die Notwendig-

keit einer gesteuerten Dialektvermittlung ableiten ließe. Die Dialektvermittlung selbst darf jedoch als unabhängig von einer entsprechenden Ableitung gelten. Der Dialekt besteht als eigenständiges Lernziel. Zudem muss kein Gegensatz formuliert werden, vielmehr kann Regionalsprachenforschung und somit Regionalsprachdidaktik perspektivisch den Umstand einer gesteuerten Dialektvermittlung bewusst implementieren und die dabei entstehenden Lernervarietäten in ihr Varietätenportfolio mit aufnehmen. Höder hat ein entsprechendes Szenario bereits 2011 in einem Schaubild zu den sprachlichen Verhältnissen im norddeutschen Raum illustriert (vgl. Höder 2011, S. 116). Demnach können die aus der modernen Dialektdidaktik resultierenden niederdeutschen Lernervarietäten als Tatsache gesetzt und den Fragestellungen einer Regionalsprachenforschung hinzugefügt werden.

Es bleibt der Eindruck, dass Sprache vor allem an den Polen des regional-sprachlichen Spektrums institutionell vermittelbar ist und dass es folglich die sogenannten Vollvarietäten – vor allem der Standard und der Basisdialekt – sind, denen dieser Status zukommt. Die Vermittlung einer standardorientierten schriftsprachlichen und sprechsprachlichen Form und daran anschließender regionalstandardsprachlicher Varietäten in der Mündlichkeit ist grundlegender Teil schulischen Unterrichts und beherrscht die Sprachdidaktik und die Fremdsprachdidaktik.¹⁶ Am anderen Ende des Spektrums stehen die Basisdialekte, die in der Gegenwart ebenfalls Bestandteil institutionellen Vermittlungshandelns mit dem Ziel des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs geworden sind (vgl. Langhanke 2013, 2015, 2018a).

5.4 Regiolektvermittlung

Die Regiolekte „als standardabweichende Vollvarietät mit großregionaler Verbreitung“ (Schmidt/Herrgen 2011, S. 66) fallen hingegen durch dieses Raster einer gesteuerten Vermittlung und wirken fast wie eine sprachhistorische Übergangserscheinung, die nicht den Status einer vermittelbaren Varietät erhält – jedenfalls noch nicht. Gegen die Vermittlung der Regiolekte können aus sprachsystematischer Sicht nur wenige Gründe angeführt werden. Anders als Dialekte sind sie weniger gut normierbar, auch weil eine geregelte Schreibung weitgehend fehlt und ihre grammatische Erfassung bisher lückenhaft ist. Da sie als rezente Realisierungen der gesprochenen Sprache einer Region mit Überschneidungen zum standardnahen Sprechen auftreten, fallen allenfalls einzelne Lexeme, Phraseme, Flexionsmuster und syntaktische Muster unter die Maßgabe einer möglichen gesteuerten Vermittlung. Das gramma-

¹⁶ Es gibt Ansätze, im fremdsprachlichen Unterricht eher regiolektale als standardnahe Formen zu unterrichten (vgl. Durrell 2004 und öfter zur Vermittlung des Deutschen in Großbritannien).

tische Variantenspektrum der Regiolekte ist eingrenzbar, aber flexibler und dynamischer gestaltet zwischen den enger gefassten Polen Dialekt und Standard. An die Stelle des für die Vermittlung notwendigen Normgedankens tritt Sprachdynamik. Diese Flexibilität und Dynamik müsste vermittelt werden, doch diese Zielsetzung überfordert die Möglichkeiten eines gesteuerten und damit starren und alltagsfernen Spracherwerbs. Das eigentliche Potenzial des Regiolekts bliebe blass; und es liegt nahe zu fragen, ob Sprachunterricht nicht auch das reale sprachliche und kommunikative Potenzial eines Dialekts viel zu blass erscheinen lässt.

6. Moderne Dialektdidaktik im Niederdeutschlehrbuch

Eine mögliche Antwort auf die ausgeführten Paradigmen und Herausforderungen einer modernen Dialektdidaktik, jedoch dezidiert nicht einer Regionalsprachdidaktik, ist das Schulbuch „Paul un Emma un ehr Frünnen“ (Ehlers/Langhanke/Nehlsen 2018), das als ein vom Land Schleswig-Holstein gefördertes Projekt an der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg zusammen mit externen Partnern erarbeitet wurde und im August 2018 erschien. Schleswig-holsteinische Grundschulen haben mit dem Beginn des Schuljahres 2018/2019 die Arbeit mit dem Buch aufgenommen. Ziel des Lehrwerks ist die Ermöglichung des niederdeutschen Spracherwerbs in der dritten und vierten Klasse, dabei aufbauend auf bereits durch das Schulbuch für die Klassen 1 und 2 „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ (Institut für niederdeutsche Sprache 2015/2017) erworbenen Vorkenntnissen sowie überleitend zu einem fortgesetzten Niederdeutschunterricht in der Sekundarstufe.

Das Lehrbuch bietet in 16 vergleichbar aufgebauten Lektionen Dialoge, Erzähltexte und zum Sprachgebrauch anregende Übungsaufgaben, begleitet von zahlreichen Illustrationen, die eingangs mit Fragen versehen werden, um Sprechanlässe zu bieten. Ähnliche Verfahren bieten fremdsprachdidaktisch orientierte Lehrbücher. Der moderne dialektdidaktische Ansatz des Bandes besteht darin, eine fiktive rein niederdeutsche Sprachwelt zu entwickeln, die alle thematisierten Alltagssituationen in einer standardisierten Form des Nordniederdeutschen¹⁷ bietet und auf eine Illustration des realen

¹⁷ Sprachlich orientiert sich das Lehrbuch an dem Wörterbuch „Der neue SASS“ (Kahl/Thies 2016) und an der SASS-Grammatik (Thies 2017). Die von der Vereinigung Fehrs-Gilde getragenen und durch Heinrich Thies bestimmten oder von ihm verfassten Bände tragen zur Standardisierung des Nordniederdeutschen bei und betreffen den Sprachgebrauch in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Nordniedersachsen. Andere niederdeutsche Sprachräume haben eigene standardisierende Wörter- und Lehrbücher entwickelt oder streben diese an (vgl. Langhanke 2019, S. 182).

regionalsprachlichen Spektrums bewusst verzichtet. Die Fiktion einer niederdeutschen Sprachwelt in einem übertragbar gestalteten norddeutschen Sprach- und Lebensraum funktioniert als kreative Beweisführung für die Möglichkeit einer umfassenden Alltagstauglichkeit des Niederdeutschen, die durch das Lehrbuch vorgelebt und angeregt wird (vgl. auch Langhanke 2019, S. 179–181). Die oben erläuterten Ziele einer Regionalsprachdidaktik werden hier dementsprechend nicht erfüllt, da es allein um die Vermittlung einer sprachlich standardisierten Form des Nordniederdeutschen geht.

Neben der praxisnahen Materialauswahl ist der Prestigegewinn nicht zu unterschätzen, der sich durch ein umfangreiches, allgemein erreichbares Lehrbuch einstellt. Das Niederdeutsche wird damit institutionell vermittelbar und verfügt über die Strukturen eines regulären Fachunterrichts. Dabei wird der Umstand, dass neben einem Modellschulprogramm für den Niederdeutschunterricht ab der ersten Klasse der offizielle Fachstatus und die Verankerung in der Stundentafel in Schleswig-Holstein noch nicht gegeben sind, in einer oberflächlichen Wahrnehmung beinahe zur Nebensache, doch umreißt dieser Sachstand auch den notwendigen bildungspolitischen Auftrag, der natur- und erfahrungsgemäß stets am Ende einer Entwicklungskette von der Feststellung des Dialektverlusts bis hin zur Erhebung zum Schulfach steht. Ein Schulfachstatus wird dem Niederdeutschen nur in höchster Sprachnot, im Moment des bevorstehenden Sprachtods, eventuell gewährt werden, weil dann die Notwendigkeit als unabdingbar erkannt oder die Lage auch bereits als hoffnungslos eingeschätzt werden könnte, was zum Scheitern des Projekts führen müsste.¹⁸ Diese angespannte Situation bringt Schwierigkeiten für die Aufbereitung des Lerngegenstands mit sich. Sprachhistorisch betrachtet gab es dennoch nach Etablierung einer Standardsprache höchst selten die Überlegung, einen fortgesetzt vitalen Dialekt durch Unterricht und Fachstatus institutionell als Kultursprache neben der Standardsprache zu verankern und auszubauen.¹⁹ Es bestand jeweils keine Notwendigkeit dazu.

Der geschilderte Prestigegewinn steigert auch das Engagement der beteiligten Gruppen der Sprachvermittler, der Sprachlerner und der Erziehungsberechtigten der Sprachlerner, die deren Interesse am Lerngegenstand ebenfalls beeinflussen. Für die Vermittler- oder für die Lernergruppe sollten keine vorgefassten Erwartungen und Erfahrungswerte formuliert werden, um Ein- und Ausgrenzungen zu vermeiden. Auch der Lerngegenstand Dialekt muss voraussetzungslos für alle Lerner verfügbar sein ungeachtet vom Vorwissen

¹⁸ Dieses dialektdidaktische Grundproblem illustrierte auch der Länderabgleich im Abschnitt 2.

¹⁹ In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und insbesondere in Hamburg auch bald nach 1900 gab es erfolglose Bestrebungen, das Niederdeutsche als gesprochene Sprache des gehobenen norddeutschen Bürgertums zu erhalten und wieder zu etablieren (vgl. Langhanke 2011).

oder vom sprachlich-kulturellen Hintergrund, der weder in die eine noch in die andere Richtung als prägend für diesen Lernstoff gewertet werden darf. Im Falle der Sprachvermittler ist allein das Interesse am Vermittlungsgegenstand Dialekt ausschlaggebend.

Über Evaluationsmethoden wie quantifizierende Fragebögen, qualitative Interviews und Unterrichtsbeobachtungen kann der dialektale, auch lehrbuchgestützte Lernerfolg gemessen werden (vgl. Bruhn/Radloff 2017a und 2017b; Radloff 2018), doch vergleichende Leistungskontrollen stehen aus, so dass der Vermittlungserfolg noch undeutlich und seine Behauptung vielfach lediglich eine wiederkehrende Erzählung ist. Entsprechende Behauptungen und reale Leistungen sind, ebenso wie die sprachpolitischen Vorstellungen und die linguistische Kritik, einander entgegenstehende Kräfte, die der Wahrheitsfindung nicht immer dienlich sein können (vgl. Abschn. 5.1).

7. Zielsetzungen und Ergebnisse der modernen Dialektdidaktik

Eindeutig handlungsleitende Folgerungen für einen spracherwerbsorientierten Dialektunterricht sind über Zielsetzungen und deren Begründungen greifbar. Bedeutender als die wiederholende Klärung der Frage, weshalb Dialektkompetenz erzielt werden soll und welcher Mehrwert im sprachlichen Nahbereich damit erzielt werden kann, ist die Formulierung konkreter allein sprachbezogener Lernziele, die das Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben betreffen.²⁰ Dabei darf keiner dieser Kompetenzbereiche auf der Grundlage von vorgefertigten Meinungen über dialektale Varietäten und ihre Ausgestaltungsmöglichkeiten als geringer beachtet werden. Jeder in diese Richtung gehende Schritt würde eine unterrichtliche Umsetzung und die Materialerstellung deutlich erschweren, auch würde er die umsetzende Instanz zu steten Wiederbegründungen ihres Unterrichtshandelns nötigen. Es gilt also ein Moment des ‚ganz oder gar nicht‘, wenn Spracherwerb als Zielsetzung einer modernen Dialektdidaktik akzeptiert wird. In diesem Fall ist der Erwerb einer schriftsprachlichen Kompetenz mit dem gleichen Nachdruck und der gleichen Ernsthaftigkeit zu verfolgen wie der Erwerb und Ausbau einer sprechsprachlichen Kompetenz (vgl. Langhanke 2020). Es ist wenig sinnvoll und daher kritisch zu bewerten, wenn gesteuerter Spracherwerb nur auf ausgewählte produktive und rezeptive Sprachkompetenzen begrenzt wird, da auf jene Weise die Möglichkeiten seiner erfolgreichen Umsetzung in Frage gestellt werden. Eine entsprechende Eingrenzung wäre weder lernmethodisch noch in der Ergebnisorientierung sinnvoll. Das gilt auch vor dem Hintergrund, dass im Sinne einer didaktisch und methodisch hilfreichen

²⁰ Vgl. zur klaren Abgrenzung von primär regionalkulturellen Vermittlungszielen Langhanke (2019, S. 170–176, 181–185).

Standardisierung ohnehin mit überregionalen Ausgleichformen und moderaten *over-all*-Systemen gearbeitet werden muss. Die Vermittlung dialektaler Kompetenz in einer gesteuerten Unterrichtssituation ist so grundlegend anders als die ungesteuerte Vermittlung zum Beispiel im familiären Umfeld, dass letztere im Unterricht auch nicht sinnvoll simuliert werden kann.

Bedeutsamer ist das Aufgreifen des vollständigen Instrumentariums einer Sprachvermittlung auf allen Ebenen sprachlicher Rezeption und Produktion. Eine Voraussetzung dafür ist die Loslösung von Klischeevorstellungen über Bedeutung, Aussage und Verbreitung des Dialektalen. Diese an anderer Stelle bedeutsamen Informationen sind für die unterrichtliche Vermittlung in erster Instanz irrelevant und treten im weiteren, deutlich späteren Unterrichtsverlauf auf einer Metaebene der sprachlichen Reflexion hinzu – dann aber bereits vor dem Hintergrund einer möglichst stabilen Sprachkompetenz der kontinuierlichen Sprachlerner.

Die Ermöglichung einer gesteuerten Vermittlung des Dialektalen bedeutet den Abschied von spezifischen traditionellen Strukturen dialektalen Sprachgebrauchs und Zuschreibungen an den Dialekt. Der massive Eingriff in die natürliche Sprachentwicklung, die durch das bewusste Sprachvermittlungshandeln vorgenommen wird, kann und darf nicht ohne Folgen bleiben. Es muss bewusst sein, dass dadurch keine schwindende traditionelle Domänenverteilung gestützt wird, sondern dass eine neue, ebenfalls gewinnbringende Sprachsituation kreierte wird, deren genaue Ausgestaltung und deren Wirksamkeit in natürlichen Sprachgebrauchssituationen noch undeutlich sind und Gegenstand weiterer Untersuchungen zu sein haben.

Ein bloßes Weiterdenken der traditionellen und gleichsam natürlichen Entwicklung bedeutet zum einen die stärkere sprachliche Annäherung der Dialekte an die Regiolekte und damit an den Standardpol sowie zum anderen den fortschreitenden Verlust von Sprachträgern, da der Dialekt als primäre Varietät älterer Sprecher einem deutlichen Rückzug unterworfen ist. Diese seit Jahrzehnten ablaufende, in sich schlüssige Entwicklung kann nicht beeinflusst werden. Eventuell tritt aber als Ergänzung die vorgestellte Entwicklungslinie hinzu, die dialektales Sprachwissen über einen anderen Weg fördert und ihm neue Domänen eröffnet – das sind die Sprachnutzungsbereiche der institutionell geförderten oder hervorgebrachten Sprachlerner und somit die Domänen der neuen Sprachträger. Im Vergleich von alten und neuen Strukturen handelt es sich aber um unterschiedliche Sprachgebrauchsdomänen und Sprachträgergruppen, die nur bedingt kompatibel sind. Das Nebeneinander von traditionellen Sprechern und Sprachlernern wird in die Ablösung der ersten Gruppe durch die zweite Gruppe übergehen. Berührungsbereiche sind nicht ausgeschlossen, aber vermutlich primär in der privaten Kommunikation feststellbar und künstlich nur schwer herstellbar.

Das gesteuerte Sprachvermittlungsbemühen muss sich diesen spracherhaltenden Zielsetzungen gegenüber zunächst als eigenständig und unabhängig begreifen. Das mag unpopulär klingen, ist aber die einzige Möglichkeit einer tatsächlichen Emanzipation gesteuerten dialektalen Spracherwerbs in den Institutionen von ideologiegesteuerten Zuschreibungen und emotionsgeladenen Behauptungen und Annahmen über Dialekte und ihre Sprecher. Davon muss schulischer dialektaler Spracherwerb frei sein. Wenn der unterrichtlich geschulte Lerner schließlich selbst in der Lage sein wird, die Verbindung zur traditionellen Sprechergruppe herzustellen und zudem außerschulisch gesteuerte sprachliche Begegnungsräume diesen Weg fördern, ist ein besonderer Lehr- und Lernerfolg verbuchbar. Diese Prozesse wären vergleichbar mit Schüleraustauschbemühungen und der Medienbildung des hochsprachlichen Fremdsprachenunterrichtes.

Ein Blick in die Lehrerschaft zeigt, dass diese Forderungen zunächst unrealistisch sind. Umfragen unter den Lehrkräften nehmen in der Regel deren Motivation in den Blick,²¹ die stets deutlich emotional gesteuert ist. Das Niederdeutsche wird vermittelt, weil es aus sprecherbiografischen Gründen gefällt. Diese Konstellation ist nachvollziehbar. Gefallen an einer Sprache ist eine gute Voraussetzung für deren Vermittlung, aber die Quellen dieser Attraktivität müssen nicht zwangsläufig in der eigenen Sprecherbiografie liegen. Kritische und unabhängige Zugänge ermöglichen einen erweiterten und anderen Blick auf den dynamischen und kreativ erfahrbaren Lerngegenstand.

8. Abschluss und Ausblick

Im Verlauf des Beitrags wurden die sprach- und bildungspolitischen, die fachdidaktisch und fachmethodisch-fachpraktischen sowie die fachwissenschaftlich-dialektologischen, also die linguistischen, Herangehensweisen an das Thema Dialekt im Unterricht unterschieden. Zudem wurde die Frage nach ihrem gemeinsamen Nenner gestellt. Abschließend ist ein fruchtbarer gegenseitiger Einfluss feststellbar, wobei der Fachwissenschaft die Aufgabe der kritischen und nüchternen Bündelung zukommt. Als gemeinsamer Nenner lässt sich der Bezug auf dialektale Varietäten feststellen, doch da deren Ausprägungen unterschiedlich bewertet und für verschiedene Zielsetzungen beansprucht werden, ergeben sich größere Verwerfungen. Es werden jeweils unterschiedliche Facetten des gleichen Gegenstands fokussiert, doch jeder Zugang besitzt seine Berechtigung. Mit den hier vorgetragenen Vorstellungen zum Thema lassen sich nicht alle genannten Zugänge zum Thema Dialekt im Unterricht vereinen. Während die sprachpolitische Kritik die bisher zu ge-

²¹ Vgl. unter anderem die umfangreiche Evaluation von Bruhn/Radloff (2017a und 2017b), dazu auch Radloff (2018). Siehe auch die Umfrage von Schlüter (2016).

ringe Förderung bei gleichzeitigem Vertrauen auf den Erfolg der Förderprojekte betont, bleibt der linguistische Vorbehalt gegen den gesteuerten Eingriff in das Varietätenspektrum erhalten. Die fachdidaktische Perspektive jedoch kann beide Positionen versöhnen, indem sie dialektale Varietäten als einen gleichberechtigten unterrichtlichen Lerngegenstand positioniert, für den ein Vermittlungserfolg nicht vorweggenommen, aber auch nicht in Frage gestellt wird. Im besten Falle ergänzen neue Lernervarietäten das Regionalsprachspektrum auf der Ebene des Dialekts und perspektivisch betrachtet vielleicht auch auf der Ebene des Regiolekts.

Unter dieser Perspektive sprechen keine Gründe gegen das Vorhaben, Dialekte in gesteuerte Lernprozesse einzuspeisen. Regiolekten jedoch kann es derzeit allenfalls im Rahmen der Diskussion eines vollständigen Varietätenspektrums widerfahren, gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand zu sein; dann jedoch mit dem Ziel einer erweiterten Sprachbewusstheit,²² nicht mit dem Ziel des Spracherwerbs. Der Dialekt kann hingegen in allen Regionen, in denen sich schulische Fördermaßnahmen im Rahmen moderner Dialektdidaktik etabliert haben, die Position eines gleichberechtigten, auf Spracherwerb ausgerichteten Unterrichtsgegenstands einnehmen.

Eine moderne Regionalsprachdidaktik vermittelt auf einer Metaebene das regionalsprachliche Spektrum, während die moderne Dialektdidaktik den mündlichen und schriftlichen Spracherwerb einer weitgehend normierten dialektalen Form anbahnt.

Literatur

- Adger, Carolyn Temple/Wolfram, Walt/Christian, Donna (2007): *Dialects in Schools and Communities*. 2. Aufl. Mahwah: Erlbaum.
- Adler, Astrid/Ehlers, Christiane/Goltz, Reinhard/Kleene, Andrea/Plewnia, Albrecht (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage*. Bremen/Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Arendt, Birte/Bieberstedt, Andreas/Ehlers, Klaas-Hinrich (Hg.) (2017): *Niederdeutsch und regionale Umgangssprache in Mecklenburg-Vorpommern. Strukturelle, soziolinguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Arendt, Birte/Langhanke, Robert/Stern, Ulrike (Hg.) (2020): *Niederdeutschdidaktik. Ansätze, Problemfelder, Perspektiven*. (= *Regionalsprachliche und regionale Kultur. Mecklenburg-Vorpommern im ostniederdeutschen Kontext* 5). Frankfurt a. M.: Lang.
- Arzberger, Steffen (2008): *Dialekt in der Schule – Freund oder Feind?* In: Munske, Horst Haider (Hg.): *Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-*

²² Hier gilt die Idee von „dialect awareness“ von Adger/Wolfram/Christian (2007, S. 151–186).

- Nürnberg, 22.10.–10.12.2007. Erlangen. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/663> (Stand: 20.2.2020).
- Bildungsplan Grundschule (2010): Bildungsplan Grundschule. Niederdeutsch. Hrsg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg. [Redaktion: Meier, Anja/Bullerdiek, Bolko]. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch> (Stand: 10/2018).
- Bildungsplan Gymnasium (2014a): Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Niederdeutsch. Hrsg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. [Redaktion: Gravert, Heinz/Meier, Anja/Rathjen, Silke]. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch> (Stand: 10/2018).
- Bildungsplan Stadtteilschule (2014b): Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Niederdeutsch. Hrsg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. [Redaktion: Gravert, Heinz/Meier, Anja/Rathjen, Silke]. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch> (Stand: 10/2018).
- Bruhn, Caroline/Radloff, Alexander (2017a): Die Evaluation der 29 niederdeutschen Modellschulen. 2 Bde. Masterarbeit masch. Flensburg. Universität Flensburg.
- Bruhn, Caroline/Radloff Alexander (2017b): 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: 29.1.2020).
- Dialekte in Bayern (2015) = Ruch, Hermann/Bräuer, Siegfried: Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht. 2., erw. und aktual. Aufl. 2015. Mit 2 DVDs. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Erarbeitet vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Rundfunk. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Durrell, Martin (2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Deutschunterricht* 1, 56, S. 69–77.
- Ehlers, Christiane/Goltz, Reinhard/Henschen, Walter (Red.) (2013): Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch. Hrsg. vom Bundesrat für Nedderdüütsch. (= Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache 45). Leer: Schuster.
- Ehlers, Marianne/Langhanke, Robert/Nehlsen, Karen (2018): Paul un Emma un ehr Frünnen. Lehrbook för Plattdüütsch in de Grundschool. Hrsg. von der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Unter Mitarbeit von Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Thorsten Börsen, Oliver Eumann, Ingwer Oldsen und Dörte Voß. Illustriert von Nicola Ashtarany. Hamburg: Quickborn.
- Goltz, Reinhard (2014): Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich. In: Nath, Cornelia (Red.): Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Dokumentation der Oll' Mai-Veranstaltung am 10. Mai 2014 in der Nicolaikirche in Wittmund. (= Oll' Mai-Schriftenreihe 8). Aurich: Ostfriesische Landschaftliche Verlags- und Vertriebsgesellschaft, S. 17–38.
- Handlungsplan Sprachenpolitik (2015): Handlungsplan Sprachenpolitik der Schleswig-Holsteinischen Landesregierung im Kontext von Regional- oder Minderhei-

- tensprachen für die 18. Legislaturperiode. Hrsg. vom Ministerpräsidenten des Landes Schleswig-Holstein. Kiel. www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/Downloads/152906_Handlungsplan_Sprachenpolitik.html (Stand: 29.1.2020).
- Hartmann, Dietrich (2016): Zwischen Dokumentation und Comedy. Laienlinguistische Gebiets- und Ortswörterbücher der Ruhrgebietsprache. In: Niederdeutsches Wort 56. Beiträge zur Niederdeutschen Philologie, S. 61–95.
- Hochholzer, Rupert (2009): Innere Mehrsprachigkeit. In: Ferstl, Christian (Hg.): „Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. (= Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 2008). Regensburg: Ed. Vulpes, S. 49–59.
- Höder, Steffen (2011): Niederdeutsch und Norddeutsch. Ein Fall von Diasystematisierung. In: Jahrbuch des Vereins für Niederdeutsche Sprachforschung 134, S. 113–136.
- Institut für niederdeutsche Sprache (Hg.) (2015): Paul un Emma snackt plattdüütsch. Erarbeitet von Nicola Ashtarany, Ernst-Günter Blunck-Brandtner, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Karen Nehlsen und Ingwer Oldsen. [2. Aufl. 2017]. Hamburg: Quickborn.
- Kahl, Heinrich/Thies, Heinrich (2016): Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch. Plattdeutsch-Hochdeutsch. Hochdeutsch-Plattdeutsch. Plattdeutsche Rechtschreibung. 8. erw. Aufl. Kiel/Hamburg: Wachholtz.
- Landesheimatprogramm (2017): Landesprogramm. „Meine Heimat – Mein modernes Mecklenburg-Vorpommern“. Heimathafen – Heimatkunde – Heimatsprache – Heimatbildung – Heimatkultur. o. O. www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Kultur/Sparten/Heimatspflege (Stand: 10/2018).
- Langhanke, Robert (2011): Mundartdichtung als Minderheitensprachenprojekt. Konzepte des niederdeutschen Kulturbetriebs in historischer Perspektive. In: Drahotas Szabó, Erszébet/Proszts, Eszter (Hg.): Vom Sinn und Unsinn von Minderheitenprojekten. Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged. Szeged: Grimm, S. 89–109.
- Langhanke, Robert (2013): Zweit- und Lerner Sprache Niederdeutsch – Aufgaben und Perspektiven einer *renovatio linguae saxonicae*. In: Zybatow, Tanja/Harendarski, Ulf (Hg.): Sprechen, Denken und Empfinden. (= Germanistik 43). Berlin: Lit, S. 297–312.
- Langhanke, Robert (2015): Zum Dreiklang von Sprachforschung, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Niederdeutsche Sprache und Literatur an der Europa-Universität Flensburg. In: Bevensen-Jahrbuch 68, S. 40–53.
- Langhanke, Robert (2017): Rezente und historische Standardisierungsdiskurse über das Niederdeutsche. In: Ahlers, Timo/Oberholzer, Susanne/Riccabona, Michael/Stoeckle, Philipp (Hg.): Deutsche Dialekte in Europa. Perspektiven auf Variation, Wandel und Übergänge. (= Kleine und regionale Sprachen 3). Hildesheim: Olms, S. 229–260.
- Langhanke, Robert (2018a): Niederdeutsch in der Lehrerbildung und Plattdüütsch in de School. In: Klaus-Groth-Gesellschaft. Jahrbuch 60, S. 173–190.

- Langhanke, Robert (2018b): Tagungsbericht: Wie lehrt man die Regionalsprache Niederdeutsch? Sprach- und fremdsprachdidaktische Perspektiven, 12. und 13. April 2018 in Greifswald. In: Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung 125, S. 146–154.
- Langhanke, Robert (2019): Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel. In: Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung Bd. 142, S. 168–191.
- Langhanke, Robert (2020): Niederdeutsche Literalität als Voraus- und Zielsetzung des Unterrichtshandelns. In: Arendt/Langhanke/Stern (Hg.).
- Lebendige Dialekte (2019) = Neugebauer, Christina/Ruisinger, Nina (Red.): MundART WERTvoll. Lebendige Dialekte an bayerischen Schulen. Handreichung. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Erarbeitet vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013): Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Leitfaden für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein. Erarbeitet von Ernst-Günther Blunck-Brandter, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Ingwer Oldsen, Volker Struve. Kiel. www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Niederdeutsch.html (Stand: 22.5.2020)
- Mattheier, Klaus J. (1994): Dialektdidaktik – muß das sein? In: Klotz, Peter/Sieber, Peter (Hg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule.* (= Deutsch im Gespräch). Stuttgart u. a.: Klett, S. 59–67.
- Menge, Heinz (2004): Zum Status des Niederdeutschen. In: Stellmacher, Dieter (Hg.): *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart.* (= Germanistische Linguistik 175–176). Hildesheim: Olms, S. 9–34.
- Menke, Hubertus (1998): Niederdeutsch: Eigenständige Sprache oder Varietät einer Sprache? In: Hartl, Nina/Meurer, Barbara/Schmitsdorf, Eva (Hg.): *Lingua Germanica. Studien zur deutschen Philologie.* Jochen Splett zum 60. Geburtstag. Münster/München: Waxmann, S. 171–184.
- Möhn, Dieter (1983): Niederdeutsch in der Schule. In: Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter (Hg.): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft.* Berlin: Schmidt, S. 631–659.
- Peters, Robert ([1998] 2012): Zur Sprachgeschichte des niederdeutschen Raumes. In: Peters, Robert: *Mittelniederdeutsche Studien. Gesammelte Schriften 1974 bis 2003.* Hrsg. v. Robert Langhanke. [Erstdruck 1998]. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 443–461.
- Peters, Robert (2015): Zur Sprachgeschichte des norddeutschen Raumes. In: Hundt, Markus/Lasch, Alexander (Hg.): *Deutsch im Norden. Varietäten des norddeutschen Raumes.* (= Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 6). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 18–35.
- Radloff, Alexander (2018): Plattdüütsch in de School – döggd dat wat? Zur Evaluation der niederdeutschen Modellschulen in Schleswig-Holstein. In: Klaus-Groth-Gesellschaft. Jahrbuch 60, S. 191–197.

- Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017): Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufen I und II Mecklenburg Vorpommern. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Erarbeitet von Dörte Blank, Susanne Bliemel, Michael Gielow, Mathias Hoffmann, Antje Karsten, André Köhncke, Rabea Salomon, Kathrin Werner. www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch (Stand: 03/2019).
- Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule (2019): Niederdeutsch. Rahmenplan für Grundschulen und berufliche Schulen Mecklenburg-Vorpommern. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch (Stand: 03/2019).
- Runderlaß (1992): Niederdeutsch in der Schule. Runderlaß der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur – X 5/X 210 – vom 7. Januar 1992. In: Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Lande Schleswig-Holstein. Januar 1992, S. 19–20.
- Runderlass (2011): Die Region und ihre Sprachen im Unterricht. RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 21-82101/3-2 – VORIS 22410. www.mk.niedersachsen.de/download/114325/Die_Region_und_ihre_Sprachen_im_Unterricht.pdf (Stand: 30.1.2020).
- 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), S. 185. Siehe zudem www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Er_lasse/Downloads/Niederdeutsch.html (Stand: 30.1.2020).
- Runderlass (2019b): Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht. RdErl. d. MK v. 1.6.2019 – 32 – 82101/3-2. VORIS 22410. [Niedersachsen]. www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20190601-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true (Stand: 1.8.2019).
- Schießl, Ludwig (2009): Dialekt und Schule am Beginn des 21. Jahrhunderts – Anspruch und Wirklichkeit unter dem Aspekt neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Ferstl, Christian (Hg.): „Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. (= Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 2008). Regensburg: Ed. Vulpes, S. 32–48.
- Schlüter, Johannes (2016): Vorhandene Kompetenzen und erwünschtes Material im Fach Niederdeutsch. Eine Lehrkräftebefragung. Masterarbeit masch. Flensburg. Universität Flensburg.
- Schmidt, Jürgen Erich/Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. (= Grundlagen der Germanistik 49). Berlin: Schmidt.
- Stellmacher, Dieter (1981): Niederdeutsch. Formen und Forschungen. (= Germanistische Linguistik 31). Tübingen: Niemeyer.
- Thies, Heinrich (2017): SASS. Plattdeutsche Grammatik. Formen und Funktionen. 3. verb. Aufl. Kiel/Hamburg: Wachholtz.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich: Piper.

- Wilcken, Viola (2015): Historische Umgangssprachen zwischen Sprachwirklichkeit und literarischer Gestaltung. Formen, Funktionen und Entwicklungslinien des ‚Missingsch‘. (= Deutsche Dialektgeographie 121). Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Wilcken, Viola (2017): „Das kanns haam ...“. Missingsch in aktuellen Radio- und Fernsehproduktionen. In: Muttersprache 127/4, S. 275–293.
- Wormuth, Inga (2015): Neue Methoden für den Niederdeutschunterricht. Impulse aus der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik. [Einreichfassung für die Emmi för Plattdüütsch in Sleswig Holsteen 2017]. Masterarbeit masch. Flensburg. Universität Flensburg.