

Svenja Bendixen

Methodische Überlegungen
zum Zweitspracherwerb des
Niederdeutschen in der Schule

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

Zahlreiche Arbeitsergebnisse werden im Rahmen von Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten sowie kleineren Studien erbracht, die aus Organisations- und Kostengründen einer interessierten Leserschaft häufig vorenthalten bleiben müssen. Die Flensburger Hefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur schaffen in kleinem Rahmen Abhilfe. Als fortlaufende Publikationsreihe mit unregelmäßiger Erscheinungsfolge werden die Flensburger Hefte von der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur der Europa-Universität Flensburg herausgegeben. Sie bieten in kostengünstiger Umsetzung Studien, die an der Abteilung entstanden sind oder von außen für eine Publikation in den Arbeitsheften vorgeschlagen wurden. Den Autorinnen und Autoren entstehen keine Kosten, aber auch keine finanziellen Gewinne. Die erhobene Schutzgebühr von 2 Euro pro Arbeitsheft dient der Steuerung der Verteilung und als Pauschale zur lediglich anteiligen Deckung der entstehenden Aufwendungen durch Vervielfältigung und Versand.

Bitte wenden Sie sich bei einem Interesse am Erhalt eines publizierten Beitrags oder an der Publikation eines eigenen Beitrags an den Herausgeber der Arbeitshefte Robert Langhanke, Europa-Universität Flensburg, Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur, Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg, Telefon 0461-805-2200, Fax 0461-805-2189, E-Mail robert.langhanke@uni-flensburg.de.

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

Herausgegeben von Robert Langhanke

Europa-Universität Flensburg
Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur

Flensburg 2016

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

Svenja Bendixen

Methodische Überlegungen
zum Zweitspracherwerb des Niederdeutschen
in der Schule

Europa-Universität Flensburg
Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Sprache und Literatur

Flensburg 2016

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

Herausgegeben von Robert Langhanke

Europa-Universität Flensburg
Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur
Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: robert.langhanke@uni-flensburg.de

Die Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur erscheinen fortgesetzt in unregelmäßiger Reihenfolge. Die fortlaufend vergebenen Nummern der Arbeitshefte werden durch das jeweilige Erscheinungsjahr ergänzt.

ISSN 2367-0207
1 (2016)

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten.

Die Rechte an dieser Publikation liegen bei der Autorin Svenja Bendixen. Anfragen können an den Herausgeber der Arbeitshefte gerichtet werden.

© Europa-Universität Flensburg
Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur
Flensburg 2016

Umschlag: Robert Langhanke, Flensburg
Satz: Robert Langhanke, Flensburg
Druck und Verarbeitung: Thomaschewski, Dresden
Printed in Germany

Geleitwort zu einer neuen Reihe

Im Rahmen von universitärer Arbeit entstehen zahlreiche Texte. Das Verfassen kürzerer und längerer Texte gehört zu den Grundfertigkeiten eines geisteswissenschaftliche ausgerichteten Studiums. Dabei werden Themen erarbeitet, die auch außerhalb eines individuellen Studienverlaufs von Interesse sind, da sie eine aktuelle Idee diskutieren oder einen neuen Blick auf bekanntes Material werfen. In der Regel können diese Texte, auch wenn sie für andere Leser interessant wären, jedoch nicht publik werden, da es an praktikablen Veröffentlichungsmöglichkeiten mangelt. Die seit einigen Jahren bestehende Option einer ungeprüften Publikation von Seminar- und Abschlussarbeiten als vergleichsweise teuren Verlagsveröffentlichungen außerhalb des engeren wissenschaftlichen Diskurses auf Nachfrage schafft nur wenig Abhilfe, da Qualität und Kosten-Nutzen-Relation dieses Angebots kaum einzuschätzen sind. Die Bereitstellung von Texten bedarf fortgesetzt einer kritischen Prüfung, auch wenn es sich um Diskussionsbeiträge handelt, deren Positionen verhandelbar bleiben.

Vor diesem Hintergrund unterbreiten die Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur ein Angebot in einem inhaltlich kaum beachteten Gebiet. Die Vermittlung des Niederdeutschen in verschiedenen Zusammenhängen ist regelmäßiges Thema in der Lehre an der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur der Europa-Universität Flensburg und regt zahlreiche Studierende zu Seminar- und Abschlussarbeiten an. Besonders gelungene Studien werden in die neue Arbeitsheftreihe aufgenommen, um interessierten Kommilitoninnen und Kommilitonen und weiteren Lesern sowohl gut erreichbar als auch zitierfähig zur Verfügung zu stehen. Neben einer Prüfung erfahren die Texte eine Bearbeitung und eine optische Vereinheitlichung. Dieser Redaktionsprozess lässt aus einer Studienarbeit ein Arbeitsheft werden. Der inhaltliche Ausgangspunkt der Arbeitshefte ist ein wenig erprobtes Feld. Ort dieser Erprobung ist die Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur, die ein traditionelles Thema ist, in jüngster Zeit jedoch neue Notwendigkeit erfahren hat. Als bedeutendster Didaktiker der niederdeutschen Sprache und Literatur trat im 19. Jahrhundert Klaus Groth auf, indem er durch eine erfolgreiche Neuverschriftlichung des Niederdeutschen in der Verknüpfung mit einem inhaltlichen Programm, das vornehmlich eine Prestige- und Domänenenerweiterung des Niederdeutschen verfolgte, für eine neue Wahrnehmung und Einsatzfähigkeit der Sprache sorgte, die

in der Folge besser vermittelbar war. Ein Ergebnis der Re-Etablierung von niederdeutscher Literatur war das Aufgreifen ihrer Texte im Unterricht und die klare Ausprägung des Bewusstseins, dass diese Sprachkultur erhaltenswert sei und dass dafür Strukturen zu schaffen seien. Entsprechende Bemühungen sind bis heute nicht zum Erliegen gekommen und haben sich als Ausgangspunkt für eine vielschichtige kulturelle, sprach- und bildungspolitische sowie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit niederdeutscher Sprache und Literatur erwiesen, die immer wieder der kritischen Nachfrage und Ergänzung bedarf. Hier kann die neue Reihe ein Aufgabenfeld finden.

Die Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur bringen in der Hauptsache Ausarbeitungen zum thematischen Umfeld, die an der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur der Europa-Universität Flensburg als Bachelor- und Masterarbeiten, als Seminararbeiten oder anderweitig motivierte Studien entstanden sind. Es liegt strukturell nahe, dass vornehmlich einschlägige Abschlussarbeiten durch eine größere Summe an neuen Informationen für eine Arbeitsheftreihe von Interesse sind. Großer Dank gilt daher den Studierenden, die ihre Ergebnisse für diese Idee zugänglicher und nicht gewinnorientierter Publikationen inhaltlicher Diskussionsbeiträge zur Verfügung stellen und auf die Vorteile dieses Verfahrens vertrauen. Derzeit vollzieht sich ein Übergangsprozess von gedruckter Schriftlichkeit auf dem Papier zu elektronisch übermittelter Schriftlichkeit im Datennetz. Im gegenwärtigen Zustand einer parallelen Gültigkeit gedruckter und digitaler Texte ist ein Sieger noch nicht auszumachen; dennoch erscheint die Druckfassung der Arbeitshefte auf einen ersten Blick antiquiert zu sein – stellt doch die elektronische Bereitstellung einer PDF-Datei eine viel größere Verbreitung sicher. Da das jedoch nur gilt, wenn ein Text im Netz grundsätzlich gefunden und zugeordnet werden kann, bleibt die Verknüpfung an eine gedruckte Version als Ausgangspunkt sinnvoll. Der Wunsch vieler Rezipienten, einen Text lieber in Papierform als auf dem Bildschirm zu lesen, tritt hinzu – und so wird in diesem Fall der ansonsten notwendige Papierausdruck vorweggenommen; entsprechend versteht sich die basale Ausstattung der Publikationen. Als Ausdrucke einer perspektivisch auch im Netz bereitgestellten Datei bieten sie nicht viel mehr als das geordnete Kopienkonvolut, so dass auch die fakultative, unter den Herstellungskosten liegende Schutzgebühr einer Steuerung und nicht einem möglichen Gewinn dient. Fachlich verbundene Insti-

tutionen mit einem Multiplikationsauftrag erhalten die Arbeitshefte kostenfrei. Eine parallele Publikation der PDF-Druckvorlagen der Arbeitshefte im Internet wird für die Netzseite der Flensburger Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur vorbereitet.

Den Beginn der Reihe bilden einige ältere Studien, die bereits in den Jahren 2012 bis 2015 entstanden sind, teilweise ausgezeichnet wurden und seitdem immer wieder von interessierten Studierenden nachgefragt wurden. Sie waren daher auch ein Ausgangspunkt für die Gründung der Arbeitshefte, die als das Angebot wahrgenommen werden möchten, das sie gut umsetzen können – als ein Diskussionsbeitrag zu einem noch selten bedachten Thema. Für entsprechende Arbeitspapierreihen existieren zahlreiche Vorbilder, die dadurch geeint werden, dass sie auf unkomplizierten Wege neue Beiträge kurzfristig zur Diskussion stellen. Wenn den Flensburger Arbeitsheften im Rahmen ihrer Möglichkeiten Ähnliches gelingen sollte, wäre ein Ziel erreicht. Die Option einer weiteren, vielleicht überarbeiteten Publikation eines Beitrags soll durch die Reihe nicht ausgeschlossen werden; zudem können auch bereits erschienene Beiträge in überarbeiteter Form aufgenommen werden, um vielleicht noch eine andere Form der Verbreitung zu erlangen. Durch die bei Bedarf auch kostenfrei möglich Abgabe der Arbeitshefte können inhaltlich interessierte Rezipienten rasch direkt erreicht werden; und vielleicht mag sich der Hinweis auf das inhaltliche Angebot der Hefte so an niederdeutschvermittelnden Institutionen verbreiten.

Die einzige inhaltliche Maßgabe der Arbeitshefte ist die konstant kritische Haltung zum Gegenstand, welche die Möglichkeiten von Niederdeutschvermittlung erkennt, aber auch Irrwege und nicht rational begründete Vorhaben aufdeckt. Sprachwirklichkeit und Sprachvermittlungsziele dürfen nicht zu einem unvereinbaren Widerspruch gelangen, sondern müssen immer wieder konstruktiv aufeinander bezogen und abgeglichen werden. Die Frage, ob niederdeutsche Sprachvermittlung einen erkennbaren Einfluss auf niederdeutsche Sprachwirklichkeit haben kann, stellt eine vertiefende Forschungsfrage dar, der nachzugehen ist – denn wenn eine entsprechende Wirkung aufgrund bisheriger Erfahrungen in einem ersten Impuls verneint werden könnte, so gibt es dennoch neuere Entwicklungsstränge, die einen Einfluss auf Sprachwissen und Sprachgebrauch nicht unwahrscheinlich sein lassen. Entsprechende Zusammenhänge müssen über evaluative Verfahren näher untersucht werden.

Die möglichen Themen der Reihe sind breit gestreut. Historisch ausgerichtete und gegenwartsbezogene Studien sind ebenso willkommen wie dokumentierende und berichtende Arbeiten zu praktischen Einheiten. Der Gedanke von Didaktik, Vermittlung und Methode ist keineswegs nur auf rezentos Unterrichtshandeln zu beziehen, auch wenn dort ein Schwerpunkt zu suchen ist, sondern bezieht auch weitere und ganz andere Auseinandersetzungen mit Formen niederdeutscher Sprache und Literatur ein, die immer wieder in verschiedenen Vermittlungszusammenhängen stehen. Literarische Ausprägungen spielen dabei ebenso eine Rolle wie Kulturarbeit und linguistische Ansätze zur Beschreibung des Niederdeutschen. Das Interesse an Niederdeutsch im Unterricht hat in den vergangenen Jahren jedoch stetig zugenommen, und diesem Umstand möchte die neue Reihe auch Rechnung tragen. Die Vielfalt an Themen wird sich durch die Projekte ergeben, die an die Reihe herangetragen werden mögen und zur Diskussion beitragen können.

Großer Dank gilt somit noch einmal allen Autorinnen und Autoren, die ihre Texte für das Projekt der Arbeitsheftreihe zur Verfügung gestellt haben und zur Verfügung stellen werden. Ausgangspunkt sind an der Flensburger Abteilung entstandene Arbeiten, doch steht die Reihe externen Studien und Projekten gern zur Verfügung. Als ein zügiges und direkt in das Fach hineinreichendes Publikationsmedium können die Arbeitshefte auch für andere Texte von Interesse sein – so sind kleinere Sammelbände und Dokumentationen ebenfalls denkbare Veröffentlichungsformen in der neuen Reihe. Ihre Idee wird mit Leben erfüllt, wenn sich die in einer fortgesetzten Folge, aber jeweils unregelmäßig erscheinenden Arbeitshefte als hilfreich erweisen können bei der Entwicklung neuer Vorstellungen von den präsentierten Gegenständen, die thematisch breiter gefasst sein können. Die Vermittlung von niederdeutscher Sprache und Literatur verbindet sich nicht nur mit Unterrichtssituationen, sondern auch mit Sprach- und Kulturarbeit in Geschichte und Gegenwart. Für den Entwicklungsgang einer Sprache, zumal einer kleinen und regionalen Sprache, ist die Auseinandersetzung mit didaktisch orientierten Positionen bedeutsam und erkenntnisreich – die Arbeitshefte stehen für weitere Vorschläge offen. Ihre Beiträge versuchen, didaktischen Positionen zur niederdeutschen Sprache und Literatur in Geschichte und Gegenwart ein kritisches Forum und ein anregendes Diskussionsumfeld zu geben.

Flensburg, im Juli 2016, Robert Langhanke

Vorwort des Herausgebers

Die im ersten *Flensburger Arbeitsheft zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur* publizierte Studie wurde 2012 von Svenja Bendixen als Bachelorarbeit im Studienschwerpunkt Niederdeutsch des Teilfachs Deutsch im Bachelorstudiengang Vermittlungswissenschaften an der Universität Flensburg eingereicht. Im gleichen Jahr wurde die Arbeit in der Kategorie *Hochschule* mit der *Emmi für Plattdüütsch in Sleswig-Holsteen* ausgezeichnet, die vom schleswig-holsteinischen Landtag, vom schleswig-holsteinischen Kultusministerium und vom Schleswig-Holsteinischen Heimatbund für Bemühungen um die Vermittlung des Niederdeutschen vergeben wird. Dieser Zielsetzung kann die 2011/2012 verfasste Arbeit von Svenja Bendixen vielfältig entsprechen. Seit ihrer Entstehungszeit haben sich sprach- und bildungspolitische Voraussetzungen in Schleswig-Holstein gewandelt, so dass eine neue Situation herbeigeführt wurde, die als Verbesserung der schulischen Verankerung des Niederdeutschen zu bewerten ist und einen dynamischen Prozess markiert, der weitere Veränderungen mit sich bringen wird. Ein neues Instrument der bildungspolitisch verankerten Forderungen ist der 2015 publizierte „Handlungsplan Sprachenpolitik“ der schleswig-holsteinischen Landesregierung. Bereits zuvor ergaben sich an zahlreichen Schulen wirksame Neuerungen. Nach einem zügigen, von der Sprechergruppe initiierten und mitgetragenen Entscheidungs- und Entwicklungsprozess wurden zum Schuljahr 2014/2015 27 Grundschulen in Schleswig-Holstein zu Modellschulen ernannt, in denen aufbauend von der ersten Klasse an ein Schulfach Niederdeutsch eingeführt wurde; zum Schuljahr 2015/2016 erhöhte sich die Zahl der Modelleinrichtungen auf 29 Schulen. Parallel wurden erste Materialien entwickelt – so das 2015 erschienene Lehrbuch für die Klassen 1 und 2 „Paul un Emma snackt plattüütsch“ (Hamburg 2015), das von einer schleswig-holsteinischen Arbeitsgruppe erstellt und vom Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen herausgegeben wurde. Handreichungen und Fortsetzungsbände sind in Arbeit.

Diese neueren Entwicklungen konnte die Arbeit von Svenja Bendixen noch nicht berücksichtigen, wohl aber voraussehen. Für die vier Jahre später vorgelegte Publikation wurde keine Einarbeitung, aber eine Erwähnung der neuen Ausgangslage vorgenommen. Zum einen entsteht so die Möglichkeit, die bildungspolitische Situation für das Niederdeutsche in Schleswig-Holstein vor den Veränderungen

nachzuvollziehen, um deren umfassende Wirksamkeit zu ermessen. Zum anderen ist die Thematik der Studie durch die jüngsten Entwicklungen noch relevanter geworden. Svenja Bendixen befasst sich mit der Frage, welche Lehrmethoden in der Niederdeutschvermittlung für welche Lehrkräfte geeignet sind. Die Frage nach den Lehrkräften nimmt keine persönlichkeitsbezogenen Parameter in den Blick, sondern fragt nach der niederdeutschen Sprachkompetenz. Diese ist unter den gegenwärtigen und zukünftigen Niederdeutschlehrkräften unterschiedlich ausgeprägt, da Lehrerinnen und Lehrer mit voneinander abweichenden Sprachbiographien in die Vermittlung des Niederdeutschen eingebunden sind. Neben erstsprachlich kompetente Lehrkräfte treten andere, die mit dem Niederdeutschen im Zweit- oder Fremdspracherwerb in Berührung kamen, und diejenigen, die über rein rezeptive Sprachkenntnisse verfügen. Entscheidend ist stets das Interesse am Niederdeutschen und seiner Vermittlung. Die Studie thematisiert Methoden eines gesteuerten Spracherwerbs des Niederdeutschen und diskutiert Anregungen aus der Fremdsprachendidaktik vor dem sprach- und bildungspolitischen Hintergrund hamburgischer und schleswig-holsteinischer Zielsetzungen. Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb werden voneinander abgegrenzt. Die Kompetenzen der Lehrkräfte werden mit zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien und Methoden fremdsprachlichen Unterrichts verknüpft. Durch die Spiegelung des gesteuerten Spracherwerbs im Niederdeutschen an der modernen Fremdsprachendidaktik eröffnen sich neue Perspektiven. Im Detail werden fünf Methoden über drei Zugriffe vorgestellt und auf ihre Einsetzbarkeit im Niederdeutschunterricht geprüft. Nach einer Reflexion der rezenten Unterrichtspraxis in der Niederdeutschvermittlung wird ein Raster zur Einschätzung unterschiedlicher Niederdeutsch-Kompetenzen von Lehrkräften erstellt, das anhand von fünf Lehrszenarien die genannten Methoden diskutiert und verdeutlicht, welche Methoden bei welchen Ausgangssituationen Erfolge erzielen. Schließlich werden Empfehlungen für Lehrwerke und Materialien werden über ein in der Sekundärliteratur entwickeltes Kategorienschema erarbeitet. Insbesondere die Methode *Story Presentation* korrespondiert mit den verfügbaren Materialien. Die Studie von Svenja Bendixen ermutigt zu einem modernen Niederdeutschunterricht, der auf die Sprachkompetenzen der Lehrkräfte reagiert. Aktives Sprechen behält dabei die oberste Priorität für das Unterrichtshandeln.

Flensburg, im Juli 2016, Robert Langhanke

Vorwort der Autorin

Zunächst bedanke ich mich an dieser Stelle bei allen, die mich bei der Erstellung der Bachelor-Arbeit fachlich und persönlich unterstützt haben. Mein herzlicher Dank gilt Herrn Robert Langhanke, dem Betreuer dieser Arbeit im Rahmen des „Emmi“-Projekts, der mich durch hilfreiche Ratschläge und Anregungen umfangreich unterstützte.

Zudem danke ich meiner Familie, die mir stets kritisch zur Seite stand und mir das Studium überhaupt erst ermöglichte.

Im Laufe meines Studiums mit den Fächern Germanistik und Englisch wurde mir bewusst, wie nahe sich beide Sprachen stehen. Dass es zudem auf die niederdeutsche Sprache hinauslaufen würde, mit der ich mich zum Ende des Bachelor-Studiums „Vermittlungswissenschaften“ im Jahr 2012 an der Universität Flensburg befassen würde, hatte ich zu Beginn des Studiums im Jahr 2009 indes nicht geahnt. Schon seit meiner Kindheit begleitet mich Niederdeutsch in meinem familiären Umfeld, sodass es rückblickend betrachtet eine logische Konsequenz darstellte, sich näher mit der Sprache zu beschäftigen.

Niederdeutsch hat tendenziell den Anschein einer gemütlichen und historisch anmutenden Sprache. Diese verbreitete Ansicht legte den ersten Grundstein für die Motivation, diese Arbeit zu verfassen. Ich möchte darstellen, dass sie nicht als „altbacken“ angesehen werden sollte, um sie gegenwärtig in der Schule vermitteln zu können. Es soll zudem nicht nur über die Sprache gesprochen werden – die Sprache muss gesprochen werden. Das Sprechen der Sprache übernimmt meistens die ältere Generation. Wer übernimmt das Vermitteln an die jüngere Generation? Und: Wie können diejenigen unterrichten, deren Sprachkompetenz nicht nahezu fließend ist?

In dieser Arbeit finden sich Mittel und Wege, die einen Sprachunterricht im Niederdeutschen für Lehrkräfte aller Sprachkompetenzstufen ermöglichen sollen.

Flensburg, im Juli 2016, Svenja Bendixen

Inhalt

Geleitwort zu einer neuen Reihe	5
Vorwort des Herausgebers	9
Vorwort der Autorin	11
Inhalt	13
Tabellen und Übersichten	15
1. Einleitung	17
1.1. Problemstellung	17
1.2. Zielsetzungen	17
1.3. Gliederung und Methode	18
2. Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb	20
2.1. Begriffsklärungen von Erstsprache und Zweitsprache	20
2.2. Grundlagen des Spracherwerbs	20
2.2.1. Unbewusste Aneignung von Sprache	20
2.2.2. Bewusste Aneignung von Sprache	21
2.3. Fremdspracherwerb	22
3. Ansätze und Methoden des Fremdsprachunterrichts	23
3.1. Ansätze	23
3.1.1. Frühbeginn	23
3.1.2. Begegnung mit Sprachen	25
3.1.3. Ergebnisorientierter Unterricht	26
3.1.4. Immersion	27
3.2. Methoden	28
3.2.1. Einsprachigkeit	28
3.2.2. Handpuppe	29
3.2.3. Total Physikal Response	31
3.2.4. Story Presentation	31
3.2.5. Szenisches Darstellen	33
4. Zur Situation des Niederdeutschen im Bildungssystem	34
4.1. Beschreibung der rezenten Sprachsituation	34
4.2. Zur Förderung des Niederdeutschen in Schleswig-Holstein und Hamburg	36
4.2.1. Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen	36
4.2.2. Zur Förderung in Schleswig-Holstein	37
4.2.2.1. Der Niederdeutsch-Erlass von 1992	37
4.2.2.2. Die Broschüre „Niederdeutsch in den Lehrplänen“	38
4.2.2.3. Anforderungen an die Lehrkräfte in Schleswig-Holstein	40

4.2.3.	Zur Förderung in Hamburg	41
4.2.3.1.	Der Bildungsplan Grundschule für das Niederdeutsche	41
4.2.3.2.	Anforderungen an die Lehrkräfte in Hamburg	42
5.	Zur Methodik	43
5.1.	Praktische Unterrichtsarbeit an Schulen	43
5.2.	Einstufung der niederdeutschen Sprachkompetenz von Lehrkräften	44
5.2.1.	Sprech- und Verstehenskompetenz vorhanden (B2–C2)	44
5.2.2.	Verstehenskompetenz vorhanden (B2–C2), mäßige Sprechkompetenz (A1–B1)	44
5.2.3.	Verstehenskompetenz vorhanden (B1–C2), keine Sprechkompetenz	46
5.2.4.	Keine Sprech- und Verstehenskompetenz	47
5.2.5.	Keine Lehrkraft verfügbar	47
5.3.	Empfehlungen	49
5.3.1.	Geeignete Niederdeutsch-Lehrwerke	49
5.3.1.1.	Beurteilungskriterien für Lehrwerke	49
5.3.1.2.	Lehrwerke für den Fachunterricht	49
5.3.1.3.	Vorgaben der Länder Hamburg und Schleswig- Holstein für Themen im Unterricht (Stand 2012)	50
5.3.1.4.	Niederdeutsche Lehrwerke und Materialsammlungen	51
5.3.2.	Geeignete niederdeutsche Kinderliteratur	54
5.3.3.	Geeignete niederdeutsche Theaterstücke	56
5.3.4.	Zwischenfazit: Ein Überblick zu geeigneten Materialien	57
5.3.5.	Exkurs: Eine geeignete Handpuppe für den Nieder- deutschunterricht	62
6.	Fazit	63
6.1.	Nachbemerkung	65
7.	Literaturverzeichnis	66
7.1.	Primärliteratur: Lehrwerke und Kinderbücher	66
7.2.	Sekundärliteratur	67
7.3.	Internetquellen: Primärliteratur (Unterrichtsmaterial)	69
7.4.	Internetquellen: Sekundärliteratur	69
8.	Anhang	75
8.1.	Tabelle 4: Sprachkompetenz und geeignete Methoden im Überblick	75

Tabellen und Übersichten

Tabelle 1	Übersicht zur Bewertung von Niederdeutsch- lehrwerken	57
Tabelle 2	Übersicht zur Bewertung von niederdeutscher Kinderliteratur	59
Tabelle 3	Übersicht zur Bewertung von niederdeutschen Theaterstücken	61
Tabelle 4	Sprachkompetenz und geeignete Methoden im Überblick	75

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

Zur Zeit wird heftig darum gestritten, ob nicht eine weitere Vorverlegung des Fremdsprachenlernens auf das 1. Schuljahr – wie in einigen Bundesländern bereits praktiziert – oder gar in den Kindergärten angesagt sei. Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, ob es gelingt, die dafür nötige Anzahl von hinreichend qualifizierten Lehrkräften zur Verfügung zu stellen (Doyé 2005: 234).

Die Überlegung von Peter Doyé bezieht sich ursprünglich auf die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule, beschreibt aber zugleich auch die derzeitige Situation für die niederdeutsche Sprache in Norddeutschland. Es gibt vor allem in Hamburg und Schleswig-Holstein neuere konstruktive Ansätze, Niederdeutsch in den Schulen verstärkt zu vermitteln, während die Regionalsprache als Kommunikationsmittel – unter anderem in den Schulen – in der Vergangenheit systematisch verdrängt wurde (vgl. dazu auch Arendt 2010: 47, 131; König 2007: 77, 103; Möhn 1983: 631ff.).

Ein Interesse an der Sprache ist, maßgeblich beeinflusst durch die Zielsetzung des Schutzes in der *Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen* (o. V. 1992), wieder vorhanden. Ausreichend Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht – mittlerweile auch aus dem Grundschulunterricht – liegen ebenfalls vor. Doch bisher fehlt eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften, die auf der Grundlage breiter Kompetenzen niederdeutsche Sprache in den Schulen lehren könnten.

Im Vergleich zur englischen Sprache, die sich als *Lingua franca* deutschlandweit im Unterricht großer Beliebtheit erfreut, ist die Motivation zwar nicht gering, das Niederdeutsche wieder zu reaktivieren, doch sind in dieser Sprache die Möglichkeiten und Mittel eher beschränkt, vor allem, weil ihre Verbreitung – ganz im Gegensatz zum Englischen – regional begrenzt ist.

1.2. Zielsetzungen

Die folgenden Überlegungen arbeiten heraus, wie die unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenz von Lehrkräften methodisch in den Unterricht eingebracht werden kann. Dabei wird erläutert, ob und welche Methoden aus dem Repertoire des frühen Englischunterrichts auch unter den speziellen Bedingungen der nachlassenden niederdeutschen

Sprachkompetenz umsetzbar wären. Auch auf vorhandene, für die Schulen im Raum Schleswig-Holstein geeignete Materialien in niederdeutscher Sprache wird eingegangen. Insbesondere Schleswig-Holstein und Hamburg stehen im Fokus der Untersuchung, da Hamburg einen Vorreiterstatus für den Niederdeutschunterricht als Fremdsprachenunterricht innehat. In Schleswig-Holstein ist die Verbreitung der niederdeutschen Sprache einer Studie zufolge mit einem Viertel sehr guter bis guter Sprecher noch recht hoch (vgl. Möller 2008: 33). Dieses Bundesland verfolgte jedoch bis zum Schuljahr 2013/2014 einen weniger verpflichtenden Ansatz als Hamburg, das Niederdeutsche an den Schulen zu etablieren.

Ergänzend sei erwähnt, dass die Diskussion, ob Niederdeutsch eine Sprache oder ein Dialekt sei, hier nicht weitergehend thematisiert wird. Da jedoch im Rahmen der *Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen* das Niederdeutsche als schützenswert und somit auch als Sprache angesehen wird, wird es im Folgenden als Sprache bezeichnet (vgl. Arendt 2010: 41, 214). Hier sei auf Arendt (2010: 12ff.) und Stellmacher (2000: 9ff.) verwiesen, die sich dieser Thematik weiterführend angenommen haben.

1.3. Gliederung und Methode

Ein theoretischer Einstieg (Kapitel 2 bis 4) schafft die erforderlichen Grundlagen für die anschließende methodische Orientierung im Kapitel 5. Kapitel 6 führt die Überlegungen zusammen.

Kapitel 2 behandelt die Abgrenzung von Erst-, Zweit- und Fremdsprache sowie die Frage, wie Kinder jeweils diese Sprachen lernen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit unterschiedlichen, gegenwärtigen Ansätzen aus dem Fremdsprachenunterricht. Auf eine historische Darstellung der bereits länger andauernden Entwicklung des Unterrichts wird aus Kapazitätsgründen verzichtet (siehe dazu auch Schmid-Schönbein 2001: 11ff.). Aus dem gleichen Grund werden im selben Kapitel nur einige gängige, für den Niederdeutschunterricht geeignete Methoden vorgestellt. Kapitel 4 stellt die aktuelle sprachpolitische Entwicklung des Niederdeutschen dar, wobei die historische Betrachtung ebenfalls unberücksichtigt bleibt, da dieser Punkt über den Rahmen der Arbeit hinausgehen würde (für die geschichtliche Entwicklung siehe auch Möller 2011: 16ff.; Arendt 2010: 47ff.). Weiterhin werden die Dokumente erläutert, die die Bundesländer Schleswig-Holstein und Hamburg für eine Integration der niederdeut-

schen Sprache in die Schulen veröffentlicht haben. Darüber hinaus werden die resultierenden Anforderungen für die Lehrkräfte beleuchtet. Zudem wird ein kurzer Einblick in die universitäre Situation des Niederdeutschen gegeben. Auch die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* (o. V. 1992) als Ausgangspunkt für diese Tendenz sowie ein Vergleich mit dem Englischunterricht an Grundschulen wird nicht außer Acht gelassen. Die Beschränkung auf den Grundschulunterricht erfolgt aus Gründen der Vergleichbarkeit, da auch der Englischunterricht bereits in den ersten Klassen angebahnt wird.

Im fünften Kapitel werden unterschiedliche Typen von Lehrpersonen – gemessen an ihrer Sprachkompetenz – mit pädagogischer Ausbildung und ohne pädagogische Ausbildung theoretisch eingeteilt. Deren Klassifikation orientiert sich an den allgemeingültigen Stufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (auch: GER). Dabei konzentriert sich die Betrachtung auf das Les- und Hörverstehen und das Sprechen (für die genaue Einteilung und Definition siehe GER 2004: 4ff.). Dann werden für die jeweiligen Stufen mögliche geeignete und einsetzbare Methoden erläutert. Mit Ausnahme von Kapitel 5.2.5. sind alle Einteilungsstufen für Lehrkräfte mit pädagogischer Ausbildung gedacht. Darüber hinaus schließen Empfehlungen für Lehrwerke, niederdeutsche Literatur und Theaterstücke sowie für eine geeignete Handpuppe das Kapitel ab. Nach Möglichkeit wird dort ausschließlich Material vorgeschlagen, dessen Wortschatzangebot im Raum Schleswig-Holstein gut angewendet werden kann, um den regionalen Bezug zu gewährleisten.

Kapitel 6 bildet die inhaltliche Schlusssequenz dieser Arbeit und diskutiert, ob eine entsprechende Umsetzung mit einer spezifischen Sprachkompetenz in der Praxis erreichbar ist oder nicht. Außerdem erfolgt eine Bewertung darüber, ob die zuvor dargestellten Ansätze, Methoden und Lehrmaterialien für einen erfolgreichen Unterricht in der niederdeutschen Sprache geeignet sind.

Im weiteren Verlauf wird aufgrund der besseren Lesbarkeit bei allen Personenangaben die maskuline Form verwendet. Lehrerinnen, Schülerinnen und alle weiteren weiblichen Personen werden jedoch ausdrücklich ebenfalls angesprochen.

2. Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

2.1. Begriffsklärungen von Erstsprache und Zweitsprache

Eine Erstsprache ist die Sprache, die der Mensch zuerst lernt. Obwohl dazu der Begriff *Muttersprache* oftmals synonym verwendet wird, ist die *Muttersprache* genau genommen nur die Sprache, die die Mutter spricht (vgl. Günther/Günther 2007: 56–57). Da heutzutage viele Kinder zweisprachig aufwachsen, kann es demnach vorkommen, dass die Mutter eine andere Sprache als der Vater spricht. Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb stets der Begriff Erstsprache verwendet.

Kinder, die bilingual erzogen werden, erwerben eine weitere Sprache – die Zweitsprache. Mit dieser können sie sich in ihrem Umfeld verständigen, sei es in der Familie oder im alltäglichen Leben (vgl. Sarter 2006: 33), wodurch steht die Kommunikation in der Zweit- oder in der Erstsprache im Vordergrund. Sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache lernen Kinder im Kontakt mit realen Gegenständen und Personen, die in ihrer Umwelt vorkommen (Waas/Hamm 2004: 33). Sprache wird demnach im wahrsten Sinne des Wortes „greifbar“ gemacht.

2.2. Grundlagen des Spracherwerbs

2.2.1. Unbewusste Aneignung von Sprache

Es gibt im Vergleich zwischen dem Erwerb der Erst- und Zweitsprache (im Folgenden auch L1 und L2 genannt) und dem Erlernen einer Fremdsprache einige Unterschiede, die im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht erwähnenswert sind.

Die Erstsprache lernen Kinder unbewusst und deshalb mühelos, aber zugleich unstrukturiert und ohne Regeln (Dalgalian 2005: 129; Mayer 2003: 60). Dieser unbewusste Vorgang ist laut Waas/Hamm der *Spracherwerb* (Waas/Hamm 2004: 32). Hinzu kommt, dass Kinder hierbei ständig im Kontakt mit ihrer Erstsprache stehen, die zumindest im Säuglingsalter durch hauptsächlich eine Bezugsperson vermittelt wird (Mayer 2003: 60). Die Autorin nennt diese Form der Kommunikation „Sprachbad“ (Mayer 2003: 60). Auch beim L2- und Fremdsprachenerwerb können Kinder die *Immersion* (Kersten u. a. 2009: 4) kennenlernen. Auf diesen methodischen Ansatz wird ausführlicher in Kapitel 3.1.4. eingegangen werden.

Je jünger die Lerner sind, desto leichter fällt es ihnen in der Regel, eine zweite Sprache zu erlernen (Mindt/Schlüter 2007: 10; Dalgalian

2005: 129; Waas/Hamm 2004: 32). Heidemarie Sarter schränkt jedoch ein, dass Kinder generell nicht leichter, sondern anders als Erwachsene lernen (Sarter 2006: 33). Der frühe Zweitspracherwerb vor dem vierten Lebensjahr begünstigt eine optimale Nutzung des Gehirns und festigt nachhaltige Lernstrategien (Dalgalian 2005: 134). Zudem lernen Kinder die Sprache dann direkt – ohne die Erstsprache als Hilfsmittel zu benutzen (Dalgalian 2005: 129). Vor allem die Laute der Sprache nehmen Lerner unbewusst ins Sprachrepertoire auf und speichern sie, indem sie diese nachahmen (Waas/Hamm 2004: 33).

2.2.2. *Bewusste Aneignung von Sprache*

Ungefähr ab dem siebten Lebensjahr wandelt sich der unbewusste Prozess des Spracherwerbs zu einem bewussten Vorgang und entwickelt sich vom Spracherwerb zum Sprachenlernen (Dalgalian 2005: 129; Waas/Hamm 2004: 33). Das Kind beginnt, eine Regelmäßigkeit in der Sprache zu erkennen und wendet diese Regeln nach der Versuch-und-Irrtum-Methode – auch: *trial and error* (Timm 2003: 27) – an, also dementsprechend hin und wieder in fehlerhafter Ausführung (Timm 2003: 34). Solche Irrtümer sind jedoch durchaus positiv zu bewerten. Der Lerner versucht dadurch, sich Wörter zu erklären, um ihnen einen Sinn zu geben: *Die Rumregatta heißt so, weil da die Schiffe immer rumfahren* (Andresen 2005: 79–80). An die Erläuterungen der Autorin anschließend lässt sich daraus erkennen, dass Kinder beginnen, über Sprache nachzudenken und ein Bewusstsein für Sprache zu entwickeln. Dabei orientieren sie sich jedoch stets an ihren eigenen Interessen (Andresen 2005: 196).

Für Sechsjährige ist es deshalb schwierig, Sprache nach ihnen vorgegebenen Kriterien zu untersuchen (Andresen 2005: 201). Sie orientieren sich an ihrer Erfahrungswelt – mit der Folge, dass ein Kind äußern kann, das Wort *Straße* sei länger als *Straßenbahn* (Andresen 2005: 191). In diesem Stadium des komplexhaften Denkens (vgl. Wygotski 1974: 124, zitiert nach Andresen 2005: 194) richtet sich das Kind nach den Gegenständen selbst – und nicht nach deren Wortlänge –, sodass deutlich wird, wie entsprechende Antworten entstehen.

Der Prozess der Sprachbewusstheit geht einher mit der Entwicklung des kognitiven Systems; auch das soziale Umfeld und die eigenen Erfahrungen spielen eine große Rolle (Andresen 2005: 213; Rossmann 1996: 115–116). Mit ungefähr acht Jahren besitzen Kinder ein größeres Abstraktionsvermögen und wenden Strategien zur Verallgemeine-

rung an. Da zu diesem Zeitpunkt die Erstsprache bereits überwiegend ausgebaut ist, orientieren sich beispielsweise L2-Lerner beim Erlernen einer Zweitsprache intuitiv an ihrer Erstsprache (Mindt/Schlüter 2007: 24). In der Altersspanne, in der der Englischunterricht derzeit (Stand 2012) in der dritten Klasse in Schleswig-Holstein beginnt, können Kinder komplexer als zuvor über Sprache nachdenken und sie mit anderen, ihnen bekannten Sprachen vergleichen (Dalgalian 2005: 137). Den Gedanken der Autoren weiterführend, könnte diese Orientierung an der Erstsprache demnach zugleich auch für eine Fremdsprache gelten.

2.3. Fremdspracherwerb

Während die Erst- und Zweitsprache zum überwiegenden Teil außerhalb des schulischen Umfelds vermittelt werden, steht in der Schule das Lernen von Fremdsprachen im Vordergrund. Diese werden zunächst nur im Unterricht angewendet, sodass der zeitliche Umfang des Gebrauchs im Vergleich zum Erstspracherwerb sehr gering ist (Sarter 2006: 33). Kinder stehen während des Erwerbs der Erst- und Zweitsprache stets mit der Sprache in Kontakt, während die Fremdsprache nur partiell gehört und gebraucht wird – das geschieht in den Unterrichtsstunden in der Schule (Mayer 2003: 60). Somit ist die schulische, sprachliche Situation eine ganz andere als die außerschulische Situation des Spracherwerbs.

Das Lernen der Fremdsprache ist laut Nikola Mayer nicht vergleichbar mit dem Erstspracherwerb (Mayer 2003: 61). Die Erstsprache wird durch deren ständigen Gebrauch im Zusammenspiel mit einer Bezugsperson gestützt, die Fremdsprache kann jedoch nicht individuell in der Schule gefördert werden (Mayer 2003: 60). Daran anlehnend ist aber in diesem Fall stets die Lehrkraft aufgefordert, jeden Schüler einzeln zu betrachten und selbst eine möglichst konstante Bezugsperson darzustellen.

Andere Autoren schließen sich der Ansicht an, dass die Zeit des Sprachkontakts in Form von Unterrichtsstunden zu kurz sei (Waas/Hamm 2004: 34; Schmid-Schönbein 2001: 48). Sprachunterricht – in Unterrichtsstunden aufgeteilt – lässt sich demnach tatsächlich nicht mit der Situation des Erstspracherwerbs vergleichen. Dennoch können zu diesem Parallelen gezogen werden. Kinder imitieren eine – ihnen fremde – Sprache besser und genauer als beispielsweise Erwachsene (Waas/Hamm 2004: 32). Daran anlehnend sollte die

Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht Rücksicht auf die natürliche Versuch-und- Irrtum-Methode der Schüler nehmen, die bereits in Kapitel 2.2.2. im Rahmen des bewussten Sprachenlernens verdeutlicht wurde. Darüber hinaus gibt es weitere Methoden und verschiedene Ansätze, die der Art und Weise, wie die Erstsprache erworben wird, nahe kommen. In Kapitel 3.1. und 3.2. werden Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts ausführlich dargestellt.

Generell werden Fremdsprachen, die der Erstsprache ähneln, leichter erlernt als Sprachen, die im Vergleich einen andersartigen Aufbau haben (Kersten u. a. 2009: 5). Während die Autoren Englisch als Sprachbeispiel nennen, wäre die Bedingung in Norddeutschland auch für das Niederdeutsche erfüllt. Im „Bildungsplan Grundschule Niederdeutsch“ des Bundeslandes Hamburg wird das Niederdeutsche auch als „Brückensprache zum Englischen“ bezeichnet (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a: 10). Diese Bezeichnung ließe sich aus der nahen Verwandtschaft zum Englischen herleiten, da das Niederdeutsche dem Englischen strukturell näher steht als dem Hochdeutschen.

In den schleswig-holsteinischen Anregungen für Schule und Unterricht, „Niederdeutsch in den Lehrplänen“, werden Gemeinsamkeiten des Wortschatzes zwischen Niederdeutsch und Hochdeutsch und, aufgrund der Lautverschiebung, zwischen Niederdeutsch und Englisch hervorgehoben (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2003: 9–10).

3. Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts

3.1. Ansätze

3.1.1. Frühbeginn

Zwei Faktoren sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten entscheidend für die (Wieder-)Aufnahme des Konzepts des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts in Grundschulen. Europa wächst wirtschaftlich enger zusammen, sodass der Europarat eine Mehrsprachigkeit fordert, die mindestens drei Sprachen umfasst (vgl. Wode 2009: 17; Mayer 2003: 58; Schmid-Schönbein 2001: 17–18). Aus dem früh beginnenden Fremdsprachenunterricht haben sich zwei Strömungen entwickelt; einerseits das nicht lernzielorientierte Begegnungskonzept, beleuchtet in Kapitel 3.1.2., andererseits das systematische, ergebnisorientierte Lernen, das in Kapitel 3.1.3. betrachtet wird (vgl. Nieweler

2010: 316, Hering/Nickel 2007: 16; Waas/Hamm 2004: 25). Das Immersionskonzept (siehe Kapitel 3.1.4.) nutzt die Sprache – ähnlich dem Begegnungsansatz – nicht vorrangig als Gegenstand des Lernens (Hering/Nickel 2007: 16). Im Vordergrund stehen stattdessen andere fachlicher Inhalte (Hering/Nickel 2007: 16).

Die Altersspanne für den Frühbeginn liegt zwischen vier und zehn Jahren (Mayer 2003: 57). Daraus ergibt sich, dass Kinder im Kindergarten oder spätestens in der Grundschule beginnen sollten, eine Fremdsprache zu erlernen. Zudem erleichtere zu diesem Zeitpunkt die Nähe zum Erstspracherwerb den Fremdspracherwerb (Sarter 2006: 33). Laut Wode sei das Alter von zehn Jahren in der fünften Klasse zu spät, um angemessene Sprachkompetenzen in den geforderten drei Sprachen zu erlangen (Wode 2009: 17).

Oberstes Ziel des früh beginnenden Unterrichts ist es, bei den Schülern eine positive Einstellung zur Fremdsprache – die wie im Begegnungsansatz nicht zwangsläufig Englisch sein muss – aufzubauen (Waas/Hamm 2004: 27; Mayer 2003: 57). Dabei stellt sich heraus, dass die Weltsprache Englisch als erste Fremdsprache vielfach favorisiert wird (Schmid-Schönbein 2001: 18) – auch von Schleswig-Holstein und Hamburg. Diese Bundesländer sehen zusätzlich weitere Chancen in Bezug auf die niederdeutsche Sprache, die als Regionalsprache in der Lebenswelt der Schüler und als Brückensprache zum Englischen eine nicht zu vernachlässigende Motivation enthält (vgl. dazu Kapitel 2.3. und 4.2.2.2.).

Ein weiteres Ziel des Frühbeginns, das sich auch in *Begegnung mit Sprachen* und dem ergebnisorientierten Ansatz wiederfindet, ist die Entwicklung von Toleranz der Schüler gegenüber anderen Kulturen (Waas/Hamm 2004: 27). Der Ansatz stelle damit keine Verlagerung des Englischunterrichts aus der Sekundarstufe in die Grundschule dar (Mayer 2003: 56). Daran anschließend wäre allein die unterschiedlich vorangeschrittene Entwicklung im jeweiligen Alter – siehe Kapitel 2.2. – das Ausschlusskriterium für die unreflektierte und unveränderte Übernahme des Unterrichts aus der weiterführenden Schule.

Stattdessen müsse sich der Sprachunterricht an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Grundschulkinder orientieren, sodass auf spielerische Vermittlung und damit auf dem Alter angemessene Lernziele Wert gelegt werden könne (vgl. Mayer 2003: 56; Schmid-Schönbein 2001: 20–21). Entgegen den Zielen im Begegnungsansatz sollen konkrete Lernziele und eine systematische Vermittlung der Sprache ver-

mutlich die Fortführung in Klasse 5 erleichtern und stützen (vgl. Waas/Hamm 2004: 27).

3.1.2. Begegnung mit Sprachen

Das Begegnungskonzept soll bei den Schülern ein allgemeines Verständnis für Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit wecken (Mindt/Schlüter 2007: 11; Haß 2006: 27; Schmid-Schönbein 2001: 19). Dabei steht keine bestimmte Sprache im Vordergrund, denn es werden im Idealfall mehrere Sprachen aus der direkten Nachbarschaft in den Unterrichtsalltag, und dementsprechend in alle Lernbereiche, mit einbezogen (Haß 2006: 27; Schmid-Schönbein 2001: 19). Als Beispiele werden für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen Türkisch, Niederländisch, Französisch und Englisch genannt (Schmid-Schönbein 2001: 19). Bezeichnend ist, dass bei den Schülern keine aktive Sprachfertigkeit ausgebildet, sondern ‚nur‘ das Bewusstsein für Anderssprachigkeit und andere Kulturen geweckt werden solle (Haß 2006: 27). Konkrete Lernziele, bezogen auf den direkten Spracherwerb, sind demnach in diesem Konzept nicht verankert.

Der Ansatz werde in der Sekundarstufe nicht weitergeführt, sodass laut Haß dieses Konzept keine Zukunft habe (Haß 2006: 27). An diesen Gedanken anschließend wäre die Fortführung dieses Ansatzes in der Sekundarstufe in der Praxis demnach auch nur schwer durchführbar. Vor allem fehlende sprachliche Ziele ließen weiterführende Schulen nur schwerlich auf dem nicht messbaren Erfolg aufbauen. Auch die Vielfalt der beteiligten Fremdsprachen würde eine große Herausforderung für die einzelnen Schulen darstellen.

Während Englisch und Französisch in der Sekundarstufe als reguläre Fächer von ausgebildeten Fremdsprachenlehrern unterrichtet werden, ist die Situation für die anderen oben genannten Sprachen eher lückenhaft. Laut Waas und Hamm ist die „multikulturelle Sprachkompetenz“ der Lehrkräfte nicht ausreichend (Waas/Hamm 2004: 26). Da aber heutzutage die Mehrsprachigkeit in allen Teilen der Gesellschaft alltäglich ist, ließe sich dieser Gedanke vielmehr auf die – noch – unzureichende Ausbildungssituation für diese Sprachen übertragen. Eine ähnliche Problematik ergibt sich in den norddeutschen Bundesländern, die vorsehen, Niederdeutsch in den Schulen zu integrieren. Derzeit vollzieht sich ein entsprechender Aufbau in Schleswig-Holstein und Hamburg auf jeweils unterschiedlicher Basis, auf die Kapitel 4.2. jeweils genauer eingeht. Ergänzend sei hinzugefügt, dass sich bei-

spielsweise an der Universität Hamburg das Fach Türkisch im Rahmen des Lehramtsstudiums bereits etabliert hat (Universität Hamburg 2012: o. A.).

3.1.3. Ergebnisorientierter Unterricht

Der Ansatz stützt sich auf die erhöhte Lernbereitschaft und -fähigkeit von Kindern ab acht Jahren, eine fremde Sprache zu lernen (Mindt/Schlüter 2007: 10). Über die Einordnung als bedeutende Fremdsprache bekennen sich die Beteiligten deshalb im Gegensatz zu den Vorstellungen des Begegnungssprachen-Konzepts klar zur Vermittlung einer Sprache – in diesem Falle des Englischen (Mindt/Schlüter 2007: 9).

Der Unterricht stellt klare Ziele und Richtlinien auf, innerhalb derer die Sprachkompetenz messbar vermittelt werden soll (Mindt/Schlüter 2007: 12, 18). Als Beispiele seien affektiv-emotionale Lernziele, vergleichbar mit den nichtsprachlichen Zielen aus den oben genannten Konzepten, sowie die Motivation für neue Sprachen genannt. Hinzu kommen allgemeine sprachliche Ziele, also Hörverstehen oder Sprechen, und spezielle sprachliche Ziele, welche die Aussprache oder den Wortschatz betreffen (Mindt/Schlüter 2007: 19–20). Demnach kann am Ende der vierten Klasse ein „überprüfbares, sprachliches Abschlussprofil“ erreicht werden (Mindt/Schlüter 2007: 18). Insofern scheint dieses Modell einen eher leistungsorientierten Ansatz zu verfolgen, während es gleichzeitig an eine systematische Vermittlung der Fremdsprache in der Sekundarstufe erinnert. Dennoch ist das Konzept kein bloßes Verlegen des Fremdsprachenunterrichts aus der Sekundarstufe in die Grundschule, denn es wird Wert auf eine altersgemäße Vermittlung gelegt (Mindt/Schlüter 2007: 23, 25).

Auch die Einteilung des Unterrichts sollte nach den Fähigkeiten der Grundschul Kinder erfolgen. Das Begegnungsprinzip – durch die Integration in den Unterrichtsalltag – und der ergebnisorientierte Ansatz sind an einer freien Einteilung des Unterrichts ausgerichtet (vgl. Mindt/Schlüter 2007: 15; Waas/Hamm 2004: 25). Die Konzentrationsfähigkeit der Schüler nimmt in der dritten und vierten Klasse im vorwiegend mündlich gestalteten Englischunterricht bereits nach 22 Minuten ab (Mindt/Schlüter 2007: 15), weshalb eine Verteilung der Unterrichtseinheiten auf vier Tage pro Woche empfehlenswert ist (Mindt/Schlüter 2007: 15). Auch in Schleswig-Holstein werden die Vorteile des rhythmisierten Lernens erkannt (Fligge 2012: o. A). Folg-

lich stellen einige Schulen ihre Stundenorganisation bereits auf kürzere Lerneinheiten als 45 Minuten um – eine Zeitspanne, die auch dem schulischen Fremdsprachenlernen entgegenkommen kann (Fligge 2012: o. A.).

3.1.4. Immersion

Ausgehend von der unbewussten Sprachaneignung in Kapitel 2.2.1. ließe sich schlussfolgern, dass es sich umso positiver auf die Sprachkompetenz auswirkt, je früher die Kinder eine fremde Sprache lernen. Dennoch sollten auch dafür die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise ein ständiger Sprachkontakt und die Fähigkeiten der Lehrkraft, stimmen. Der andauernde und ständige Sprachkontakt wird in den zuvor genannten Konzepten jedoch überwiegend vernachlässigt.

Die Immersion dagegen verfolgt einen Ansatz, der dem Erstspracherwerb am nächsten liegt (Kersten u. a. 2009: 4), denn es liegt hier keine systematische, abgeschottete Vermittlung – gebunden an die Vorgabe zweier Unterrichtsstunden pro Woche – vor, sondern eine Vermittlung der Fremdsprache als alltägliche Umgangssprache in allen Fächern (vgl. Wode 2009: 23; Kersten u. a. 2009: 4). Laut Wode wirkt sich der Vorteil dieses Ansatzes jedoch nur dann positiv aus, wenn die durchgängige Nutzung der Fremdsprache mehr als 50% des Sprachanteils ausmacht (Wode 2009: 91), weswegen der Autor sich auch gegen einen Zeitanteil von 15 Minuten pro Tag ausspricht (Wode 2009: 91). Der sprachliche Input, also die „Menge des rezeptiv aufgenommenen Sprachmaterials“ (vgl. Krashen 1987: 62ff., zitiert nach Waas/Hamm 2004: 35), solle einerseits intensiv sein, andererseits müsse den Schülern die Fremdsprache verständlich und anschaulich vermittelt werden (Wode 2009: 100–101; Waas/Hamm 2004: 35). Diese Art von Vermittlung muss im Unterricht Realien, ausgeprägte Gestik und Mimik sowie eine vergleichsweise einfache sprachliche Struktur – die *caretaker speech*, die im Erstspracherwerb der Erwachsenensprache gegenüber dem Kleinkind entspricht – der Lehrkraft beinhalten (Waas/Hamm 2004: 35; Schmid-Schönbein 2001: 48). Als nachteilig könnte sich in diesem Ansatz demnach eine mangelnde Flexibilität der Lehrkraft im Hinblick auf ihre eigentlich geforderte hohe Sprachkompetenz auswirken.

Darüber hinaus muss ein Sprachlerner eine dem Alter entsprechende Kompetenz in seiner Erstsprache entwickelt haben, um dem Immersions-Ansatz ohne Schwierigkeiten folgen zu können (Kersten u. a.

2009: 6). Auch die eigentlich gängige, aber nicht durchführbare Notengebung in Fächern, die üblicherweise in der Landessprache und nicht in einer Fremdsprache unterrichtet werden, lassen auf organisatorische Schwierigkeiten des Ansatzes schließen (Wode 2009: 102). Obwohl die immersive Unterrichtsform als ideal beschrieben wird, müssen aufgrund des finanziell und zeitlich nicht an allen Schulen möglichen Immersions-Modells die momentanen Gegebenheiten in den Schulen angepasst werden (vgl. Hering/Nickel 2007: 16; Bleyhl 2003: 54).

Auf diesem Gedanken aufbauend müsste folglich im Fremdsprachenunterricht Einsprachigkeit vorherrschen und ein täglicher, möglichst hoher Sprachenkontakt gegeben sein, ebenso wie eine altersgemäße Gestaltung des Unterrichts mit Gegenständen aus dem Alltag und eine ansprechende Körpersprache der Lehrkraft, die das Interesse der Schüler an Sprache weckt. Diese Gegebenheiten können über die zuvor geschilderten Ansätze auf verschiedene Art und Weise methodisch vermittelt werden. Im folgenden Kapitel werden deshalb einige gängige Methoden vorgestellt, die die Nutzung geeigneter Materialien einschließen. Die Methoden können jeweils unverändert in den Niederdeutschunterricht übernommen werden, soweit nicht anders dargestellt.

3.2. Methoden

3.2.1. Einsprachigkeit

Für die Lehrkraft liegt der Anreiz der weitgehenden Einsprachigkeit in der dem Immersionsansatz ähnelnden Methodik, den Schülern, wenn auch nur für begrenzte Zeit, ein ‚Sprachbad‘ zu ermöglichen. Im Englisch-Anfangsunterricht bietet es sich an, an bekannte Anglizismen aus der deutschen Sprache anzuknüpfen (Mindt/Schlüter 2007: 36). Darüber hinaus könne sich durch die Sprachverwandtschaft beider Sprachen bei den Schülern ein Wiedererkennungseffekt einstellen (Mindt/Schlüter 2007: 36). Dieser Effekt ließe sich auch in der Umsetzung des Niederdeutschunterrichts nutzen und wäre ebenfalls aufgrund der Nähe zum Hochdeutschen gut geeignet, um den Kindern die Sprache näherzubringen. Trotz dieser Ähnlichkeiten ist allerdings gerade im Niederdeutschen die – in Kapitel 4.1. noch näher erläuterte – Problematik vorhanden, dass Lehrkräfte fehlen, die die Sprache durchgängig sprechen können. Eine Befangenheit im Umgang mit der

Sprache würde den Unterrichtsablauf mit Sicherheit behindern, zudem stellen Fehler in der Aussprache der Lehrkraft ein ungenügendes sprachliches Vorbild für Schüler dar. Wenn kein sprechkompetenter Sprachpate zur Seite stehen kann, müsste die Lehrperson dann zu anderen Hilfsmitteln greifen, die im Verlauf dieses Kapitels erläutert werden.

Es ist eine gängige Meinung, dass die Erstsprache nur in Ausnahmesituationen im Unterricht verwendet werden darf (Mindt/Schlüter 2007: 37; Mayer 2003: 76). Solche Ausnahmen seien gegeben, wenn die verwendeten Hilfsmittel und sprachliche Strukturen keine Hilfestellung mehr leisten könnten (Mindt/Schlüter 2007: 37). An den Gedanken der Autoren anschließend, gäbe es zudem die Möglichkeit, Schüler als Sprachmittler einzusetzen, sodass die Lehrkraft stets Englisch sprechen kann, sie einen Schüler aber – wenn nötig – bestimmte Passagen für schwächere Lerner noch einmal auf Deutsch erklären lässt. Darüber hinaus darf jedoch der L1-Gebrauch keinesfalls zur Routine werden (Mayer 2003: 76). Wenn im Unterricht nämlich zu häufig die Erstsprache benutzt wird, entfällt ein Vorteil, der vor allem Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Lerner) eine Chancengleichheit im Fremdsprachenunterricht ermöglicht, denn DaZ-Lerner kennen den Wechsel zwischen zwei Sprachen bereits (Mindt/Schlüter 2007: 10; Sarter 2006: 33). Allgemein gilt, dass unter Schülern, die eine neue Fremdsprache erlernen, in der Regel jeder auf demselben Sprachniveau beginnt. Dagegen befinden sich die Kinder mit deutscher Erstsprache wiederum in allen anderen Fächern, die auf Deutsch unterrichtet werden, gegenüber DaZ-Lernern im Vorteil (vgl. Mayer 2003: 59).

Begleitend zur Einsprachigkeit sollte die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht für die Schüler schließlich eindeutig erkennbare Situationen schaffen, die mit Hilfe von Materialien und Medien verdeutlicht werden. Ein Beispiel für eine entsprechende Gestaltung ist die Einführung neuer Wörter durch Bildkarten oder Realien (Mayer 2003: 76).

3.2.2. *Handpuppe*

Auch eine Handpuppe kann die Einführung neuer Vokabeln und Handlungen im Fremdsprachenunterricht veranschaulichen (Haß 2006: 30). Durch ihren Einsatz kann das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen gefördert werden (Vollmuth 2004: 243). Sie stellt vor al-

lem im ersten Lernjahr, wenn die Schüler noch keine ausgeprägte Sprechkompetenz in der Sprache besitzen, für die Lehrkraft einen guten Kommunikationspartner dar (vgl. Waas/Hamm 2004: 53). Daran anschließend können durch Gespräche der Handpuppe mit Schülern deren kommunikative Fähigkeiten ausgebaut werden. Wendet sich die Handpuppe mit bestimmten Aufforderungen an die Klasse, wird zusätzlich die Handlungskompetenz trainiert. Im Hinblick auf den Englischunterricht sollte die Handpuppe laut den Autoren Bezug zum englischsprachigen Raum haben – beispielsweise durch einen englischen Namen –, um englisches Ambiente zu gewährleisten (vgl. Waas/Hamm 2004: 53). Um verdeutlichen zu können, dass die Puppe spricht, sollte sie zudem zumindest einen beweglichen Mund besitzen (vgl. Waas/Hamm 2004: 54).

Unklarheit herrscht darüber, ob die Handpuppe nur vom Lehrer benutzt werden darf oder nicht (vgl. Waas/Hamm 2004: 54; Mindt/Schlüter 2007: 37). Auf der einen Seite kann die von Kindern selbst gespielte Puppe Schülern helfen, Äußerungen in einer fremden Sprache durch die Handpuppe zu tätigen (Mindt/Schlüter 2007: 37); diesen Gedanken der Autoren weiterführend, kann die Handpuppe mit Sicherheit ein für die Schüler nachahmenswertes Sprachvorbild darstellen, insbesondere im Dialog mit der Lehrkraft. Auf der anderen Seite könnte der Reiz der Puppe durch übermäßige Anwendung – beispielsweise auch in den Pausen – verlorengehen (Waas/Hamm 2004: 54).

Einigkeit besteht dagegen darin, dass die englische Handpuppe kein Deutsch verstehen sollte (Mindt/Schlüter 2007: 36; Waas/Hamm 2004: 54). Bezüglich des Niederdeutschen könnte und müsste dieser Vorsatz möglicherweise etwas abgewandelt werden. Wenn sich beispielsweise die Lehrkraft nicht sicher genug fühlt, den Unterricht im Sinne der Einsprachigkeit auszuführen, könnte die Handpuppe in diesem Fall der niederdeutschsprechende Part im Unterricht sein, der ganze Phrasen vorspricht, während die Lehrkraft ansonsten Hochdeutsch spricht.

Sicherlich polarisiert der Einsatz der Handpuppe stark, da vielleicht nicht jede Lehrkraft das Talent zum Schauspielen entwickeln kann und möchte. Somit hängt die Lebendigkeit der Puppe deutlich von den diesbezüglichen Fähigkeiten und der entsprechenden Motivation der Lehrkräfte ab.

3.2.3. *Total Physical Response*

Die *TPR*-Methode verfolgt ein ganzheitliches Lernen im Fremdsprachenunterricht, bei dem auf eine natürliche Art gelernt wird. Das geschieht vermutlich in der Hauptsache durch Nachahmung und Handlungsorientierung und ist vergleichbar mit dem Einsatz der Handpuppe (vgl. Mayer 2003: 67; Finkbeiner 2003: 237). Die Lehrkraft fordert die Schüler in dieser Methode in der Fremdsprache auf, etwas Bestimmtes zu tun, beispielsweise *Close your eyes*. Erweitern lassen sich die Aufforderungen dementsprechend durch deren Einbindung in Lieder (*Hokey Cokey*) oder Spiele (*Simon says*). Durch diese Vielfalt werden bei den Schülern das Hörverstehen und die gleichzeitige Umsetzung einer Aufforderung in eine körperliche Bewegung geschult (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 103). So können sich Schüler zudem eine Handlung mit der dazugehörigen Geste einprägen (Mayer 2003: 68). Für die Einführungsphase der Methode im Unterricht hat sich ein Zeitraum von nicht mehr als fünf bis zehn Minuten bewährt, da *Total Physical Response* von den Schülern eine konzentrierte Mitarbeit erfordert (vgl. Mayer 2003: 68; Schmid-Schönbein 2001: 103).

Der Vorteil dieser Methode liegt vor allem für schüchterne Kinder – und Kinder in der *silent period* – in der Möglichkeit, einerseits zunächst teilnehmen zu können, ohne reden zu müssen (Schmid-Schönbein 2001: 103). Die *silent period* stellt im Fremdsprachenunterricht die Zeitspanne dar, die Lerner brauchen, um die Sprache zunächst passiv aufzunehmen, um dann später aktiv reproduzieren zu können (Schmid-Schönbein 2001: 55). Andererseits werden durch *TPR* keine kommunikativen Fähigkeiten erlernt, sondern ausschließlich das Hörverstehen gefördert (Schmid-Schönbein 2001: 104). Darüber hinaus wird über Reime und Lieder aus dem Zielsprachenland auch das kulturelle Wissen erweitert.

3.2.4. *Story Presentation*

Diese Methode schult neben dem Hörverstehen der Schüler ebenfalls das interkulturelle Lernen, sofern authentische Bücher eingesetzt werden (Tings 2005: 184). Der Unterschied der *Story Presentation* zum möglicherweise bekannteren *Storytelling* liegt darin, dass Letzteres das sinngemäße (Nach-)Erzählen einer Geschichte bedeutet, während die *Story Presentation* ein recht freies Vorlesen darstellt (Waas/Hamm 2004: 54). Eng an den Text gebunden wäre dagegen *reading out a*

story (vgl. Waas/Hamm 2004: 54). Das Format *Story Presentation* stellt in der Praxis einen guten Mittelweg zwischen beiden Extremen dar (Waas/Hamm 2004: 54). Hier kann der Vorleser die Schnelligkeit und die Sprache – übrigens ganz im Gegensatz zum ebenfalls einsetzbaren Medium CD oder DVD – den Hörern anpassen (Schmid-Schönbein 2001: 56).

Die Lehrkraft übernimmt die Rolle des Vermittlers zwischen dem Text und den Schülern, also den ursprünglichen Lesern (Stefanova 2005: 92). Bezogen auf die besonderen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts muss der Vorleser der Klasse den Inhalt so darstellen, dass die Schüler nicht überfordert werden und die Geschichte im Großen und Ganzen verstehen (Mayer 2003: 72; Schmid-Schönbein 2001: 65). Dazu sollte die Lehrkraft im Buch vorkommende sprachliche Strukturen vereinfachen – oder möglicherweise durch eigene Erläuterungen dementsprechend erweitern (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 113).

Daraus ergeben sich Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse. Zum einen können Geschichten verwendet werden, deren Inhalt und Struktur bereits auf Deutsch bekannt sind (vgl. Tings 2005: 195; Schmid-Schönbein 2001: 112). Zum anderen versucht jeder Schüler auf der Grundlage seines derzeitigen Sprachstandes, die jeweils für ihn verständlichen Stellen herauszuhören (Piepho 2002: 20). An diesen Gedanken anschließend sollte das Lernjahr der Zuhörer nicht außer Acht gelassen werden, sodass längere Textpassagen für fortgeschrittene Lerner und kürzere Abschnitte für Anfänger notwendig sind. Unterstützend wirken bei Bilderbüchern Illustrationen und sprachliche Wiederholungen; auch Körpersprache, deutliche Aussprache und Betonung der Lehrkraft spielen dabei eine wichtige Rolle (Tings 2005: 185; Waas/Hamm 2004: 98). Entsprechend große Bilderbücher, sogenannte *big books*, sind aufgrund ihrer gut erkennbaren Illustrationen besonders für das Lesen vor der ganzen Klasse geeignet (Tings 2005: 185). Dadurch sind die Zuhörer motiviert, nicht nur passiv zuzuhören, sondern zum Beispiel auch wiederkehrende Passagen aktiv mit- und nachzusprechen. So lernen sie sprachliche Strukturen aus dem Alltag des Ziellandes ganzheitlich und kontextbezogen (vgl. Mayer 2003: 73; Schmid-Schönbein 2001: 107). Zusammenfassend betrachtet wird hier eine Handlungsorientierung ersichtlich, die sich – je nach Gestaltung des Buches – aus Illustrationen, aus Ideen zur

Weiterarbeit mit dem Buch oder aus der Textform selbst, zum Beispiel durch Reime, ergeben kann.

Zusätzlich betrachtet ist diese Methode auch deshalb im Fach Niederdeutsch denkbar gut einsetzbar, da die Lehrkraft sprachliche Unterstützung erfährt und frei erzählen kann, aber nicht muss. Bedenkenswert ist im Niederdeutschunterricht der regionale Bezug der Texte, der von der Lehrkraft zu berücksichtigen ist, sodass eine mögliche Anpassung des Vokabulars an die örtlichen sprachlichen Gegebenheiten erforderlich wird. Erwähnenswert ist ein weiterer Faktor, der besonders auch auf niederdeutsche Literatur zutreffen muss: Texte mit Gegenwartsbezug sind für Leser und Vorleser sicherlich motivierender als historisch anmutende und veraltete Textinhalte.

3.2.5. Szenisches Darstellen

Die den Schülern aus den Geschichten bekannten sprachlichen Strukturen lassen sich gut umsetzen, indem sie in ein Rollenspiel (szenische Darstellung) oder einen Sketch eingebaut werden (Schmid-Schönbein 2001: 108). Das szenische Darstellen ist, verglichen mit dem Sketch, einfacher zu realisieren (Waas/Hamm 2004: 99). Zusätzlich werden dabei kommunikative Muster eingeübt, die auch für Situationen in der Realität nützlich sind (Schmid-Schönbein 2001: 118). Dagegen sprechen die Kinder in einem Theaterstück vorgefertigte Passagen, sodass kommunikative Fähigkeiten hinter dem Anspruch, sich möglichst genau an den Text zu halten, zurückbleiben (Waas/Hamm 2004: 99). Dennoch kann – wie bei der Methode *Story Presentation* – im ganzheitlichen Sinne gelernt werden, wenn Rollen mit unterschiedlichem Sprachniveau vorhanden sind (Waas/Hamm 2004: 100).

Daran anschließend ließen sich als leichtere Differenzierung zum freien Sprechen Theaterstücke mit Puppen einüben. Dabei haben die Schüler prinzipiell die Möglichkeit, hinter der zumeist höher gelegenen Bühne in den Text zu schauen, ohne dass die Zuschauer dies bemerken.

Die Gedanken der Autoren zusammenfassend, steht bei Rollenspielen und Sketchen im Vordergrund, dass durch Gegenstände, das aktive Sprachhandeln und die Interaktion mit anderen Sprachlernern viele Sinne und Fähigkeiten der Schüler zugleich angesprochen und gefördert werden. Allein die Motivation, ein Stück vor anderen vorzuspielen, spricht für die Einbindung dieser Methode in den Unterricht. Und

nicht zuletzt gibt es auch traditionell in niederdeutscher Sprache Theaterstücke, die sich in Norddeutschland als eine beliebte Darstellungsform bei Schulfesten oder anderen öffentlichen Gelegenheiten etabliert haben (Rosenburg 2011: o. A.; Kuhl 2009: o. A.).

4. Zur Situation des Niederdeutschen im Bildungssystem

4.1. *Beschreibung der rezenten Sprachsituation*

Die Regionalsprache¹ Niederdeutsch hat in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf die vorhandene Sprachkompetenz eine deutliche Wandlung erfahren. Eine ausführliche Beschreibung würde über den Rahmen der vorliegenden Ausführungen hinausgehen, sodass nur kurz auf die für dieses Thema relevanten Ergebnisse der neueren Studie von Frerk Möller eingegangen wird (Möller 2008, für weitere Daten siehe auch Arendt 2010: 209ff.; Stellmacher 2000: 102, 165–166). Möller befragt Personen zwischen 14 und über 50 Jahren aus den Bundesländern Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (Möller 2008: 21). Der Untersuchung zufolge verstehen heutzutage generell weniger Menschen Niederdeutsch als noch vor rund zwanzig Jahren, die gleiche Tendenz zeigt sich im Sprechen der Sprache (Möller 2008: 29, 33, 66). Befragte im Alter von über 50 Jahren weisen insgesamt eine höhere Sprachkompetenz auf als die jüngste Gruppe zwischen 14 und 34 Jahren (Möller 2008: 71).

Bemerkenswert ist, dass in dieser jungen Altersgruppe wiederum immerhin 29 % die Sprache in der Schule – und nicht in der Familie – gelernt haben (Möller 2008: 70). Die größte Anzahl aller Befragten jedoch hat das Niederdeutsche in der Familie erworben (Möller 2008: 44). Für Schleswig-Holstein und Hamburg zeigt sich im Vergleich mit dem Durchschnitt ein darüber hinaus gehendes Maß, in welchem die Sprache durch Lehrkräfte vermittelt wird (Möller 2008: 45). Möller vermutet, dass dabei die Verankerung der Sprache in den schulischen Lehrplänen der beiden Bundesländer eine Rolle spielen könnte (Möller 2008: 45). Auch die Frage, wo die Sprache gefördert werden sollte, wird in beiden Bundesländern überdurchschnittlich häufig mit dem Lernort Schule beantwortet (Möller 2008: 55). Einschränkend muss

¹ Der Begriff Regionalsprache wird hier im sprachpolitischen Sinne gemäß seinem Gebrauch in der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen verwendet.

erwähnt werden, dass diejenigen Personen, die mit der Sprache in ihrem Umfeld öfter in Kontakt kommen, auch häufiger angeben, dass die Sprache generell gefördert werden solle (Möller 2008: 94).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass der Institution Schule ein hoher Grad an Verantwortung in Bezug auf die Vermittlung der niederdeutschen Sprache beigemessen wird. Dieser Gedanke lässt sich bereits 1992 im Niederdeutsch-Erlass für Schleswig-Holstein wiederfinden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2003: 5). Auch Wissenschaftler sprechen sich für den Erhalt nicht nur von den üblicherweise gelehrt Sprachen, sondern auch für die Sicherung von Minderheitensprachen² in der Schule aus (Wode 2009: 20). Zudem sieht der Autor Bildungsinstitutionen in Fällen, in denen eine Sprache nicht mehr unmittelbar im Umfeld des Kindes gesprochen wird, häufig als einzige Vermittlungsinstanz (Wode 2009: 22). Das Ergebnis einer Online-Umfrage des *Hamburger Abendblatts* von 2011 zeigt ähnliche Tendenzen: 73% von insgesamt 1856 Teilnehmern (Stand 2011) empfinden es als positiv, dass in der Schule Niederdeutsch gelernt wird (Hamburger Abendblatt 2011: o. A.).

Bereits im Jahr 2010 sind in hamburgischen Schulen rund zehn Lehrer tätig, die Niederdeutsch als Fach unterrichten (Meyer-Odewald 2011: o. A.). In acht von zehn möglichen Hamburger Pilot-Schulen wird im Jahr 2012 Niederdeutsch als Wahlpflichtfach unterrichtet, zu dem die Schüler von ihren Eltern angemeldet werden (Krischke 2012: 1). Die Schulen, an denen die Nachfrage der Eltern zu gering für die Einrichtung des Faches ist, weisen laut Krischke einen hohen Migrationsanteil auf (Krischke 2012: 4). Dennoch lässt sich diese Erkenntnis nicht pauschalisieren, da auch Kinder mit Migrationshintergrund bei Plattdeutsch-Lesewettbewerben gut abgeschnitten haben (Krischke 2012: 4).

² Diese Aussagen können ganz im Sinne der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheiten ebenso auch auf Regionalsprachen bezogen werden. Im Diskurs werden häufiger die Minderheitensprachen erwähnt.

4.2. Zur Förderung des Niederdeutschen in Schleswig-Holstein und Hamburg

4.2.1. Die Europäische Charta der Regional-oder Minderheitensprachen

Die Charta wird 1992 vom Europarat verfasst und tritt in Deutschland 1999 in Kraft (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, im Folgenden Ministerium, 2003: 4). Das allgemeine Anliegen der Konvention ist die Umsetzung des Vorhabens, den kulturellen Reichtum Europas sowie Traditionen zu erhalten und zu entwickeln (o. V. 1992: 1). Auf Norddeutschland bezogen, treten hier vor allem der Erhalt und die Förderung der niederdeutschen Sprache in den Vordergrund.

Artikel 7 lässt sich auf die Institution Schule beziehen. Unter anderem wird hier inhaltlich „die Bereitstellung geeigneter Formen und Mittel für das Lehren und Lernen von Regional- oder Minderheitensprachen auf allen geeigneten Stufen“ (Ministerium 2003: 4) angeführt. Zum gleichen Artikel wird die allgemeine Erläuterung gegeben, dass die Inhalte nur Ziele und Grundsätze, aber keine Regeln für die jeweilige Umsetzung seien (Council of Europe 2000: 11). Es muss demnach dennoch möglich sein, allen Altersklassen die niederdeutsche Sprache mit passenden Mitteln beizubringen, womit gleichermaßen die Lehrkräfte und Schüler angesprochen werden können. Die Erläuterungen besagen, dass der Unterricht der jeweiligen Unterrichtsstufe angepasst werden soll (Council of Europe 2000: 12). Außerdem kann die Regionalsprache entweder als Unterrichtssprache verwendet, oder nur als Gegenstand, über den gesprochen wird, genutzt werden (Council of Europe 2000: 12).

Es folgt zudem ein weiterer Absatz, Artikel 8, der explizit der Bildung zugeordnet ist. Unter anderem geht es hier auch um den Unterricht in der Grundschule, der entweder zu einem „erheblichen Teil“ in der Regional- oder Minderheitensprache angeboten werden müsse, und darum, dass die Sprache im Lehrplan des Unterrichts integriert werden solle oder wenigstens auf Wunsch einer Gruppe von Schülern vermittelt werden könne, wenn diese zahlenmäßig „genügend groß“ sei (o. V. 1992: 5). In diesem Fall ergibt sich bereits die Frage, welche Zahlen als „genügend groß“ verstanden werden. Der erläuternde Bericht spricht in diesem Fall von einer Mindestanzahl von Schülern, die für die Einrichtung einer Klasse notwendig ist (Council of Europe

2000: 16). Eventuell kann laut Erläuterungen aber auch eine geringere Zahl an Schülern ausreichend sein (Council of Europe 2000: 16). Eine vergleichsweise geringe Anzahl an Sprechern wird vermutlich hinsichtlich der vorhandenen Sprachfertigkeiten im Niederdeutschen am ehesten der heutigen Realität entsprechen. Dennoch zeigt die in Kapitel 4.1. erwähnte Etablierung des Niederdeutschunterrichts an immerhin acht von zehn Hamburger Schulen, dass die Sprache als Unterrichtsfach nachgefragt ist.

Die Formulierungen der Charta können abschließend betrachtet sicherlich als sprach- und bildungspolitischer Anlass für die Einführung des Niederdeutschen in der Schule gesehen werden. Die jeweilige Umsetzung wird im Folgenden beispielhaft für die Bundesländer Schleswig-Holstein und Hamburg erläutert. Gegebenenfalls werden Parallelen zum bereits etablierten Englischunterricht in der Grundschule gezogen. In den entsprechenden Rahmenplänen sind jeweils Teile der verschiedenen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts integriert, sodass eine klare Trennung der Konzepte nicht möglich ist. Demnach scheint die Trennung der Ansätze in der Praxis höchstwahrscheinlich nicht sinnvoll zu sein, da durch die Mischung methodische Vorteile aus allen Konzepten vereint werden können, weshalb sie auch für das Niederdeutsch sichtbar werden sollen.

4.2.2. Zur Förderung in Schleswig-Holstein

4.2.2.1. Der Niederdeutsch-Erlass von 1992

Schleswig-Holstein hat sich aufgrund der Konvention von 1999 dazu verpflichtet, das Niederdeutsche in den Lehrplänen der Grund- und Sekundarschulen zu integrieren. Bereits vor Erlass der Charta trat im Jahre 1992 der Niederdeutsch-Erlass in Kraft, der, ab 2003 unterstützt durch sogenannte Lehrplanbausteine, für eine Behandlung der Sprache im Fach Deutsch, einen fächerübergreifenden Einsatz, oder die Thematisierung im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft plädiert (Ministerium 2003: 5–6). Zielsetzung des Erlasses ist es, zum Gebrauch der niederdeutschen Sprache anzuregen sowie entsprechende Sprachkenntnisse zu vermitteln oder zu erweitern (Ministerium 2003: 5–6). Dennoch wird 2003 erwähnt, dass Niederdeutsch – hier im Gegensatz zur Handhabung in Hamburg ab 2010 und zum schleswig-holsteinischen Programm ab 2013/2014 – kein eigenes Fach darstellen dürfe, sondern „durchgängiges Unterrichtsprinzip“ sein solle (Ministerium

2003: 5–6). Dieser Punkt verdeutlicht die Nähe zu dem in den 1990er Jahren populären, bereits in Kapitel 3.1.2. erläuterten Sprachbegegnungsansatz.

Beachtenswert ist die Erwähnung von niederdeutsch-sprachigen Medien: In den Schulen sollten passende Literatur sowie Hörmedien zu finden sein (Ministerium 2003: 5–6). Mittlerweile erweist sich dieser Punkt als einfacher realisierbar, als er es im Jahr 1992 gewesen sein dürfte. Es lassen sich einige Autoren finden, die sich darauf spezialisiert haben, Kinder- oder Jugendbücher in niederdeutscher Sprache zu verfassen, so unter anderem Birgit Lemmermann und Heidrun Schlieker. Daneben sind niederdeutsche Übersetzungen von zeitgemäßen, besonders populären Werken wie „Harry Potter“, „Asterix und die Wikinger“ oder „De Röver Hotzenplotz“ im Buchhandel verfügbar. Beim Lesen problematisch könnten jedoch die jeweiligen Varianten des Niederdeutschen, die sich je nach Region bereits innerhalb Schleswig-Holsteins unterscheiden, für den jeweiligen Leser sein (für jeweilige Unterschiede siehe zum Beispiel Jensen 2007: 2ff., oder übergreifend Stellmacher 2000: 107–170). Tendenziell sind kürzere Textpassagen in Kinderbüchern, die auch von Illustrationen begleitet werden, für Sprachlerner leichter zu verstehen und aufzufassen als vollständige Romantexte, deren Verständnis ein Lernziel darstellen kann. Geeignete Literaturempfehlungen für den Unterricht in niederdeutscher Sprache werden ausführlicher in Kapitel 5.3. behandelt.

4.2.2.2. Die Broschüre „Niederdeutsch in den Lehrplänen“

Die niederdeutsche Sprache ist seit 2003 in die Lehrpläne der Grund- und Sekundarschulen Schleswig-Holsteins integriert. In der Broschüre steht als Zielsetzung, dass das Niederdeutsche ausdrücklich übergreifend „in allen dafür geeigneten Fächern“ gepflegt werden solle, um den Schülern die kulturellen Gegebenheiten ihrer Lebenswelt näherzubringen; folglich stellt es kein eigenes Schulfach dar (Ministerium 2003: 6, 9). Die Sprache selbst soll ebenfalls in passenden Fächern wie Heimat- und Sachunterricht (HSU) [seit dem 01.08.2013 Heimat-, Welt- und Sachunterricht (HWS)], Musik, Religion in der Grundschule, in der Sekundarstufe anstelle von HSU in Geschichte oder Erdkunde gelehrt werden, insbesondere aber im Deutschunterricht (Ministerium 2003: 7). Als Form werden Arbeitsgemeinschaften, Projekte oder „zusätzliche[r] Unterrichtsangebote“ genannt (Ministerium 2003: 6). Eine Richtlinie für den Zeitpunkt eines Niederdeutsch-Pro-

jekts liefert die Broschüre nicht, sodass die niederdeutsche Sprache demnach in thematisch geeigneten Gelegenheiten aller Klassenstufen eingebaut werden kann. Insgesamt entsprechen diese Anforderungen somit weitgehend dem Niederdeutsch-Erlass von 1992 – und damit dem Konzept der *Begegnung mit Sprachen*.

Darüber hinaus werden jedoch auch konkrete Ziele formuliert, zum Beispiel, dass die Kompetenz im Hören, Sprechen und Lesen Vorrang vor dem Schreiben haben möge (Ministerium 2003: 11). Verglichen mit dem „Rahmenplan Englisch in der Grundschule“, kristallisieren sich ähnliche Ziele in Bezug auf die Fertigkeiten heraus. Auch im frühen Englischunterricht liegt der Schwerpunkt allein auf dem Hörverstehen und Sprechen, während Lesen und Schreiben untergeordnet vermittelt werden (Ministerium 2007: 3, 6–7). Hier entsprechen die fassbaren Ziele dem ergebnisorientierten Ansatz aus Kapitel 3.1.3. Generell steht demzufolge in Schleswig-Holstein in den Fremdsprachen die grundlegende mündliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zur Verständigung in der jeweiligen Sprache im Vordergrund – ein praxisnaher Ansatz für den Alltag, welcher der ebenfalls überwiegend mündlichen Kommunikation in der niederdeutschen Sprache entgegenkommt.

Methodisch wird in der Broschüre – im weitesten Sinne – auf den Ansatz der Immersion Bezug genommen, indem die Lehrkraft auf den niederdeutschen Einfluss auf das Hochdeutsche hinweisen und zudem auf Ähnlichkeiten im Wortschatz und der Grammatik eingehen solle (Ministerium 2003: 10). Einschränkend betrachtet kann das Eintauchen in die Sprache jedoch nicht komplett erfolgen, da das Niederdeutsche nur noch teilweise im Alltag zu finden ist (Ministerium 2003: 10). Verglichen mit dem Niederdeutschen ist auch das Englische durch die Übernahme englischer Ausdrücke in den deutschen Wortschatz ebenfalls nur teilweise in der Sprachumgebung der Schülerinnen und Schüler vorhanden. Ein Unterschied besteht darin, dass englische Ausdrücke im Gegensatz zu niederdeutschen Phrasen im Alltag höchstwahrscheinlich eher zu- als abnehmen werden und in vielen Branchen bereits etabliert sind. Die Weltsprache Englisch beeinflusst den Sprachalltag.

Den Maßstab für den Niederdeutschunterricht stellt also das – je nach Gebiet und Schule unterschiedliche – Vorkommen der Sprache im täglichen Leben und in der Umgebung der Schüler dar (Ministerium 2003: 7). In der Broschüre gilt der Rahmen aus Freiwilligkeit

und Verbindlichkeit, durch den das Niederdeutsche in den Schulen vermittelt werden soll, deshalb als Herausforderung (Ministerium 2003: 7). Demnach kann die Sprache im Rahmen von kulturellen und regionalen Besonderheiten, aber auch im Hinblick auf die Vermittlung der Sprache selbst im Schulkonzept verankert sein.

4.2.2.3. Anforderungen an die Lehrkräfte in Schleswig-Holstein

Auffällig ist, dass die eigentlichen Sprachkenntnisse der Lehrkräfte in der Broschüre eine nebensächliche Rolle spielen. Es wird eingeräumt, dass die Sprachkenntnisse nicht immer ausreichend vorhanden seien, sodass fähige Sprecher von außen in den Unterricht mit einbezogen werden sollten, beispielsweise andere Schüler, Eltern oder Großeltern – oder dass von entsprechenden Medien Gebrauch gemacht werden solle (Ministerium 2003: 13). Ein Blick auf die inhaltlichen Ziele verrät, dass die Schüler authentische Sprachvorbilder unbedingt benötigen, denn im sprachlichen Bereich sollen sie beispielsweise Redewendungen kennen und Texte lesen können; seien es Gedichte, Lieder, Märchen, Theater oder Texte im Rahmen des plattdeutschen Lesewettbewerbs (Ministerium 2003: 13).

Die Frage ist, wie diese Anforderungen durch die Lehrkräfte erfüllt werden sollen, wenn – wie bereits in Kapitel 4.1. erläutert – die aktiven Kenntnisse im Niederdeutschen vor allem in der jungen Generation rapide zurückgehen. Im Rahmen der universitären Ausbildung in Flensburg kann das Niederdeutsche im Rahmen des Germanistikstudiums als ein Schwerpunkt in einem Umfang von insgesamt sechs Seminaren gewählt werden (Universität Flensburg 2010/2011: o. A.). Um mehr potenziell interessierte Studenten zu erreichen, stellt sich hier die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, den Schwerpunkt nicht nur auf die Studienrichtung Germanistik zu beschränken, sondern auch Interessierte anderer Fachrichtungen dafür zuzulassen. Derzeit (2012) werden die Veranstaltungen von den lehrenden Dozenten in der Regel auf Hochdeutsch und eher selten in niederdeutscher Lehrsprache abgehalten. Eine Überlegung wäre, sie in Anlehnung an die englischen Veranstaltungen im Schwerpunkt auch in niederdeutscher Sprache abzuhalten. Dadurch käme eine dem immersiven Sprachbad (siehe Kapitel 3.1.4.) ähnelnde Atmosphäre zustande, auch wenn die Studenten beim Sprechen eventuell auf Hochdeutsch ausweichen würden. Vor dem Hintergrund der Erläuterung, dass Niederdeutsch als Fremdsprache behandelt wird, sollte auch bei den Studierenden ein gewisses

Maß an Sprechbereitschaft und an Interesse am Einhören in die Sprache vorhanden sein. Dennoch reichen die Möglichkeiten des Studiums für Personen, die zuvor kaum oder keinen Kontakt zur Sprache gehabt haben, für den Erwerb eines aktiven Sprachgebrauchs noch nicht aus. Die Sprachkompetenz dieser Studierenden kann über zwei Semester nicht in dem Maße gefördert werden, dass später ein allein einsprachiges Unterrichten in der Schule ermöglichen kann. Im Vergleich mit Englisch als Fremdsprache betrachtet, müsste demnach auch das Niederdeutsche konsequent als frühe Fremdsprache in der Grundschule eingeführt werden, um langfristig entsprechende aktive Sprachkenntnisse erwerbbar zu machen. Dadurch werden wiederum potenzielle Nachwuchslehrkräfte gefördert, sodass sich der Kreis der Betrachtung hier zunächst schließt.³

4.2.3. Zur Förderung in Hamburg

4.2.3.1. Der Bildungsplan Grundschule für das Niederdeutsche

Hamburg hat – im Gegensatz zu Schleswig-Holstein, das erst 2013 folgen sollte – bereits im Jahr 2010 verbindlich eingeführt, die niederdeutsche Sprache als Fremdsprache ab Klasse 1 in den Grundschulen unterrichten zu lassen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, im Folgenden Behörde für Schule, 2011a: 13). Hier verläuft eine Parallele zum Englischunterricht, der in Hamburg ebenfalls ab der ersten Klasse unterrichtet wird (Behörde für Schule 2011b: 15). Der Unterricht ab Klasse 1 greift damit den Ansatz des Frühbeginns auf (siehe Kapitel 3.1.1.). Dennoch ist auch im Bildungsplan die klare Formulierung von bestimmten Fertigkeiten in Bezug auf den Spracherwerb zu finden, was einen Hinweis auf den ergebnisorientierten Ansatz aus Kapitel 3.1.4. darstellt.

Der Erwerb der sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen verteilt sich in Hamburg ab Klasse 1 jedoch anders als zum Beispiel im Englischunterricht in Schleswig-Holstein ab Klasse 3. In Hamburg stehen den ersten beiden Schuljahren das Hörverstehen und Sprechen

³ Der 2015 publizierte „Handlungsplan Sprachenpolitik“ der schleswig-holsteinischen Landesregierung greift diesen Gedanken auf und spricht ebenfalls von einem niederdeutschen Bildungsweg von der Kindertagesstätte bis in die Hochschule. – Der Anteil des Niederdeutschen als Lehrsprache ist seit 2012 in Flensburg sukzessive erhöht worden. Der niederdeutschsprachige Dialog mit Studierenden ist fortgesetzt ein entscheidendes direktes und indirektes Lehrziel.

im Vordergrund, dann kommen in der dritten Klasse bereits das Lesen und Schreiben – bekannter – Wörter und Texte hinzu (Behörde für Schule 2011a: 13; Behörde für Schule 2011b: 13). Obwohl diese beiden Kompetenzen in Schleswig-Holstein auch erwähnt werden, bleiben sie hinter dem dort als wichtiger genannten Ziel der Kommunikationsfähigkeit zurück (Ministerium 2007: 3). Demgegenüber bewirkt der frühe Beginn des Fremdsprachenunterrichts in Hamburg, dass mehr Zeit für die Anbahnung sprachlicher Kompetenzen durch das Einhören und die Gewöhnung an die Sprache bleibt.

Im Hamburger Bildungsplan ist mit Blick auf den ergebnisorientierten Unterricht außerdem verankert, dass im Niederdeutschen wesentliche Strukturen für das aktive Sprechen durch Redewendungen sowie durch einen bestimmten Grundstock an Wörtern vermittelt werden sollen, um die elementaren Kommunikationsfähigkeiten in dieser Sprache aufbauen zu können (Behörde für Schule 2011a: 10). Darüber hinaus soll durch den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich die Freude am Sprachenlernen geweckt werden (Behörde für Schule 2011a: 10). Dieses nichtsprachliche, also nicht konkret zu messende Ziel ist dem früh beginnenden Fremdsprachenunterricht als eine generelle Ausrichtung zuzuschreiben.

4.2.3.2. Anforderungen an die Lehrkräfte in Hamburg

Das im Unterricht geforderte „Prinzip der Einsprachigkeit“ (Behörde für Schule 2011a: 10) stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Lehrkraft – vor allem in Bezug auf das ebenfalls bedeutsame korrekte sprachliche Vorbild in der Fremdsprache. Der Hamburger Bildungsplan enthält wenige, der schleswig-holsteinischen Broschüre „Niederdeutsch in den Lehrplänen“ ähnelnden Vorschläge, um den Unterricht sprachlich alltagsnah durchzuführen. Dazu zählt der Einsatz sowohl von verschiedenen Medien, zum Beispiel Internet und Hörfunk, als auch von Sprachpaten, die die niederdeutsche Sprache beherrschen (Behörde für Schule 2011a: 14). Dabei orientieren sich die Autoren an den Bedürfnissen der Schüler, um ihnen durch Sprachvorbilder außerhalb der Schule regionale, typische sprachliche Gegebenheiten näherbringen zu können.

Währenddessen wird die Sprachkompetenz der Lehrkräfte vermutlich stillschweigend als hoch eingestuft, da die Einsprachigkeit als wichtiges Kriterium im Niederdeutschunterricht genannt wird. Einen Ansatz für Hamburg, der sicherlich auch noch ausbaufähig ist, bietet

die Universität Hamburg an. Dort kann ein niederdeutscher Schwerpunkt im Bachelorstudiengang Germanistik gewählt werden, der – vergleichbar zum Bachelorstudium in Flensburg – ebenfalls sechs Seminare umfasst (Universität Hamburg 2009: 41). Auch im Masterstudium soll in Zukunft (Stand: 2008) eine Weiterführung des niederdeutschen Schwerpunktes möglich sein (Universität Hamburg 2008: o. A.). Besonders im Hinblick auf die genannten geforderten Kompetenzen im Bildungsplan für Niederdeutsch sind im Studium der Ausbau von aktiven sprachlichen Fähigkeiten und eine methodische Schulung (vgl. Kapitel 3.2. und 5.3.) für den späteren Unterricht sinnvoll.

5. Zur Methodik

5.1. *Praktische Unterrichtsarbeit an Schulen*

Die hier gebotenen Kategorisierungen möglicher Kompetenzstufen von Lehrkräften müssen auf konkrete Beispiele aus der gegenwärtigen Unterrichtspraxis verzichten, können jedoch an grundsätzlichen Erfahrungswerten eingangs gespiegelt werden. Die Erteilung von Unterrichtseinheiten zum Niederdeutschen obliegt traditionell vornehmlich Lehrkräften, die über sichere Sprachkenntnisse des Niederdeutschen aus einem familiären Erst- oder Zweitspracherwerb verfügen. Diese auf natürlichem Wege erworbene Sprachkompetenz motiviert und erüchtigt zur Vermittlung des Niederdeutschen in der Schule. Wenn entsprechend sprachkompetente Lehrpersonen nicht greifbar sind, aber dennoch ein Niederdeutschunterricht erteilt werden soll, wird bisweilen auch auf sogenannte *Sprachpaten* zugegriffen. Diese in der Regel außerhalb der Schule und des Lehrberufs stehenden Sprachvermittler übernehmen einen Niederdeutschunterricht aus Interesse am Spracherhalt und an der gemeinsamen Unterrichtsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Gegenwärtig und zukünftig erweitert sich das Spektrum der Niederdeutsch-Lehrkräfte jedoch um diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die das Niederdeutsche erst im Verlauf ihrer institutionellen Sprachbildung kennengelernt haben und ihre Kenntnisse noch stetig erweitern, aber im Rahmen der Möglichkeiten auch bereits früh zur Anwendung bringen können. Dieser Anwendungsrahmen wird im Folgenden genauer abgesteckt, um die didaktischen Möglichkeiten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sprachkompetenzen der Lehrkräfte ausloten zu können.

5.2. *Einstufung der niederdeutschen Sprachkompetenz von Lehrkräften*

5.2.1. *Sprech- und Verstehenskompetenz vorhanden (B2–C2)*

Ausgehend von den Überlegungen im Kapitel 5.1. kann davon ausgegangen werden, dass die dort vorgestellte Lehrkraft sehr gute, flüssige Kenntnisse in der niederdeutschen Sprache besitzt. Zudem hat sie eine pädagogische – wenn auch keine fremdsprachdidaktische – Ausbildung und kann die Sprache somit unter methodischen Gesichtspunkten sehr gut vermitteln. Bei solch hoher Kompetenz im Sprechen und Verstehen kann davon ausgegangen werden, dass Personen mit dieser Kompetenz mindestens auch das (Vor-)Lesen, wenn nicht auch das Schreiben sicher beherrschen. Falls nicht, sollte die Aneignung keine Hürde darstellen.

Ausgehend von den methodischen Beispielen aus Kapitel 3.2. stehen Lehrkräften auf dieser Stufe alle dort vorgestellten Mittel zu Verfügung. Die sichere Beherrschung der Sprache durch die Lehrkraft wiederum ermöglicht ihr die weitgehende Einsprachigkeit im Unterricht, daneben stehen durch Lieder und Anweisungen die *TPR-Methode* sowie das Einüben von Rollen- und Theaterstücken zur Verfügung. Selbst ohne Lehrwerk kann durch weitere Medien wie Bücher (*Story Presentation*) oder das Einführen einer Handpuppe der Unterricht aufgelockert werden. Bei der Handpuppe muss generell berücksichtigt werden, dass sich nicht jede Lehrkraft das schauspielerische Talent zumutet, um sie pädagogisch einzusetzen, sodass ihre Wahl sicherlich auch typabhängig ist.

5.2.2. *Verstehenskompetenz vorhanden (B2–C2), mäßige Sprechkompetenz (A1–B1)*

Beim eben genannten Sprechertyp sind optimale Voraussetzungen erfüllt, doch muss beachtet werden, dass diese Kompetenzen nur noch selten bei jungen Lehrkräften und dafür häufiger in der Generation von Lehrern vorhanden sind, die in absehbarer Zeit in den Ruhestand gehen (vgl. dazu Kapitel 4.1.). Im Abgleich mit dieser Situation ist die Gewichtung der Kompetenzen auf der folgenden Stufe so verteilt, dass Niederdeutsch durchaus problemlos verstanden wird, das aktive Sprechen aber nicht so spontan und abwechslungsreich erfolgt.

Personen mit diesem Sprachstand – und auch die noch folgenden Stufen in 5.2.3. und 5.2.4. – müssten deshalb zur langfristigen Verbes-

serung ihrer Kenntnisse zunächst ihren Wortschatz erweitern. Das kann auf vielfältige Art und Weise geschehen, zum Beispiel passiv durch Lesen von Büchern, Nutzen von Hörbüchern und Podcasts in niederdeutscher Sprache oder durch das Hören niederdeutscher Sendungen im Hörfunk und im Internet. Vor allem aber ist bei dieser Gruppe von Sprechern das Verbessern des aktiven Wortschatzes von Bedeutung. Dazu eignen sich vor allem Besuche von Sprachkursen, Übernahmen von Rollen am niederdeutschen Theater und, wenn möglich, der regelmäßige Sprachkontakt zu kompetenten und kommunikativen Niederdeutsch-Sprechern.

Die genannten Maßnahmen dienen allerdings der Verbesserung der Sprachkompetenz der Lehrkraft auf lange Sicht. Deshalb muss auch kurzfristig überlegt werden, wie der Unterricht diesem Sprachstand methodisch angepasst werden kann. Sobald die absolute Sicherheit im Sprechen nicht gegeben ist, kann auch die volle Einsprachigkeit im Unterricht nicht mehr gewährleistet werden. Dennoch ist es wünschenswert, dass die Lehrkraft im Rahmen ihrer Sprachkompetenz so viel wie möglich mit den Schülern Niederdeutsch spricht. Zudem wäre es denkbar, im Klassenraum nur einen ganz bestimmten Bereich zu kennzeichnen, in dem die Lehrkraft Hochdeutsch sprechen darf. So könnte sie sich, wenn es schwierigere Sachverhalte zu erklären gibt, auf ‚de Hoochdüütsch-Eck‘ berufen und dort auf Hochdeutsch ausweichen.

Daneben kann die Lehrkraft mit dieser Sprachkompetenz auch die *TPR*-Methode anwenden, da sie auf ihrem Niveau entweder selbstständig einige niederdeutsche Anweisungen geben kann oder aber auswendig gelernte Ausdrücke verwenden könnte. Spiele wie *Sönke seggt* – in Anlehnung an *Simon says* – sind ebenfalls möglich. Auch Gesang und Gedichte lassen sich auf diese Weise methodisch gut in den Unterricht integrieren. Zudem kann das szenische Darstellen ein weiterer Bestandteil sein. Auf dieser Stufe kann es jedoch notwendig sein, die – im Vergleich zur *TPR*-Methode wahrscheinlich eher längeren – Anweisungen beim Proben der Stücke auf Hochdeutsch zu erteilen.

Die Methode *Story Presentation* ist auch für eine Lehrkraft mit weniger Sprechvermögen geeignet. Je nach ihrem Können und Mut liest sie komplette Textpassagen in niederdeutscher Sprache vor und erklärt nebenbei einige Sachverhalte auf Hochdeutsch, sofern dies notwendig sein sollte. Abgewandelt von der Methode der Einsprachigkeit (siehe

Kapitel 3.2.1.) kann statt der Lehrkraft ein Schüler helfen, eventuelle Verständnisprobleme in der Klasse zu klären. Eine ähnliche, weitere Hilfe für die Lehrperson kann eine Handpuppe darstellen. Diese könnte – wie bereits in Kapitel 3.2.2. angedeutet – Niederdeutsch sprechen, und die Lehrkraft stattdessen Hochdeutsch. Auf diese Art und Weise gäbe es die Möglichkeit, sich bestimmte niederdeutsche Phrasen im Voraus einzuprägen und im Unterricht durch die Handpuppe, die dann den niederdeutschen Sprachpartner darstellt, korrekt einzubringen.

5.2.3. Verstehenskompetenz vorhanden (A2–C2), keine Sprechkompetenz

Die Fähigkeiten des Verstehens und Sprechens können auf dieser Stufe unter Umständen sehr stark voneinander abweichen. Es handelt sich um eine Konstellation, die sich individuell ergibt, wenn – häufiger oder seltener – Niederdeutsch im Umfeld gehört, aber aktiv nur Hochdeutsch gesprochen wird. Dennoch ist der Sprachklang mehr oder weniger präsent, während sich der Wortschatz auf wenige oder keine Wörter und Phrasen beschränkt.

Da die Lehrkräfte selbst auf dieser Stufe kein ausreichendes Sprachvorbild darstellen können, würde sich hier der Einsatz eines Sprachpaten empfehlen. Dieser würde dann im Idealfall zusammen mit der Lehrkraft den Unterricht so gestalten, dass der Sprachpate Niederdeutsch und die Lehrkraft Hochdeutsch spräche. So könnten sich dann mühelos *TPR*-Aktivitäten, das Vorlesen von Büchern oder das Aufführen von Theaterstücken einüben lassen. Voraussetzung ist, jemanden im Umkreis zu finden, der sich dazu bereit erklärt, an diesem Modell teilzunehmen. Wie der Einsatz eines Sprachpaten ohne Lehrkraft in der Klasse aussehen kann, wird in 5.2.5. weitergehend erläutert werden.

Sofern kein Sprachpate vorhanden ist, kann die Lehrkraft die niederdeutsche Sprache nicht mehr in dem Sinne im Sprachunterricht vermitteln, wie es im Hamburger Bildungsplan (siehe Kapitel 4.2.3.) eigentlich vorgesehen ist. Somit entfällt in diesem Fall die Methode der Einsprachigkeit. Stattdessen käme eher das 1992er-Konzept aus Schleswig-Holstein zum Tragen, bei dem die niederdeutsche Kultur in jedem Fach sowie außerschulisch vermittelt werden kann (vgl. Kapitel 4.2.2.). Unter der Voraussetzung, dass die Lehrkraft den Sprachklang ausreichend verinnerlicht hat, lassen sich Theaterstücke oder kleine

Rollenspiele einüben, auch wenn dabei die überwiegende Zeit Hochdeutsch gesprochen würde. Auch Gedichte und Lieder sowie TPR-Aktivitäten lassen sich immer wieder in den Unterricht integrieren, da sich Texte und Anweisungen im Vorfeld lernen lassen. Da der Einsatz der Handpuppe ein bestimmtes Maß an Spontaneität und Flexibilität beim Spracheinsatz erfordert, wäre diese Methode für die Lehrkraft eher ungeeignet. Die Bereitstellung eines korrekten Sprachvorbilds müsste anstelle von Sprachpaten durch CDs erfolgen (für Beispiele siehe Zentrum für Niederdeutsch im Landesteil Holstein 2011: 9–10)

Ist die Lehrkraft außerdem dazu bereit, das Niederdeutsche ansatzweise als eine frei gesprochene Sprachform zu erlernen, könnten mit einiger vorheriger Übung Bücher im Rahmen der *Story Presentation* im Unterricht vorgelesen werden. Bei dieser Methode kann der Vorlesende über das Medium Buch die Sprache vermitteln, ohne dabei komplett frei sprechen zu müssen.

5.2.4. Keine Sprech- und Verstehenskompetenz

Auf dieser Stufe ist die Lehrkraft weder an den Klang noch an das Vokabular der niederdeutschen Sprache gewöhnt. Wenn sie zudem kein ausgeprägtes Sprachgefühl besitzt, um sich die Sprache langfristig anzueignen, wäre es in diesem Fall nicht sinnvoll, Niederdeutsch zu unterrichten. Um ein gutes Sprachvorbild zu gewährleisten, sollte auf dieser Stufe auf die Mitarbeit des Sprachpaten zurückgegriffen werden, die im Folgenden genauer charakterisiert wird.

5.2.5. Keine Lehrkraft verfügbar

Ist keine Lehrkraft verfügbar, die Niederdeutsch unterrichten könnte, ist der Einsatz eines Sprachpaten eine mögliche Lösung. Der Sprachpate sollte eine Sprech- und Verstehenskompetenz auf dem GER-Niveau zwischen B2 und C2 besitzen. Der einzige Unterschied zur bereits vorgestellten Stufe in Kapitel 5.1.1. besteht darin, dass der Sprachpate in der Regel keine pädagogische Ausbildung vorzuweisen hat. In der Regel sind Sprachpaten – auf das Niederdeutsche bezogen – Familienangehörige von Schülern oder andere Personen, die ehrenamtlich in der Schule Niederdeutsch unterrichten. Als Beispiel dafür sei auf den Fernsehbeitrag des NDR im Rahmen des Schleswig-Holstein-Magazins verwiesen, in dem eine ehrenamtliche Muttersprachlerin, den Angaben nach zu schließen ohne eine gesonderte pädagogi-

sche Ausbildung, die Plattdeutsch-AG einer Grundschule leitet (siehe RGH Lunden 2008).

Da ein Sprachpate vermutlich kaum Wissen darüber besitzt, wie eine Unterrichtsstunde methodisch sinnvoll aufgebaut wird, ist eine enge Abstimmung mit verantwortlichen Lehrkräften der Schule – zum Beispiel für Fremdsprachen – erforderlich. Daneben bieten die Vorgaben aus didaktisch aufbereitetem Material für das Niederdeutsche eine hilfreiche Richtlinie. Einen guten Ansatz und die daraus resultierende Hilfestellung stellen die grundlegenden Unterrichtsentwürfe „Plattdüütsch för Kinnergaarns un Scholen“ dar (Zentrum für Niederdeutsch im Landesteil Holstein 2011: 16). Mittlerweile (Stand 2011) sind in loser Reihenfolge 18 Entwürfe erschienen, die sich mit unterschiedlichen Themen wie *de Jahrstieden*, *Planten un Blomen*, *Henner sien Familie* oder *Dat bün ik* befassen und jeweils in einer Schulstunde realisierbar sind. Da jedoch komplette Handreichungen für Niederdeutschlehrwerke fehlen, kann sich ein Sprachpate an ausführlichen Handreichungen für den Englischunterricht an Grundschulen orientieren, um zum Beispiel herauszufinden, welche Themenabfolge sinnvoll sein könnte.⁴

Im Gegensatz zu den in Kapitel 5.2.2. bis 5.3.4. charakterisierten Typen kann der Sprachpate methodisch auf die Einsprachigkeit zurückgreifen. Auch alle anderen methodischen Mittel lassen sich in diesem Modell unterbringen, von *Total Physical Response* über szenisches Darstellen, *Story Presentation* bis zum Einsatz der Handpuppe stehen dem Sprachpaten alle Möglichkeiten offen. Dennoch stehen er – und die anderen, bereits genannten Typen von Lehrkräften – vor allem vor der Frage, welche Materialien für den Einsatz in der Praxis sinnvoll sind. Anschließend an die theoretischen Ausführungen in Kapitel 3.2. soll diese Frage im kommenden Kapitel aufgegriffen und durch praxisnahe Beispiele beantwortet werden.

⁴ 2015 ist das Schulbuch „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ erschienen (Hrsg. vom Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen, Hamburg 2015). Für 2016 ist die Publikation einer zugehörigen Lehrerhandreichung angekündigt. Der hier angedeutete Prozess wurde vorangebracht, jedoch noch nicht zu endgültigen Ergebnissen geführt.

5.3. Empfehlungen

5.3.1. Geeignete Niederdeutschlehrwerke

5.3.1.1. Beurteilungskriterien für Lehrwerke

Lehrwerke müssen, um pädagogisch einsetzbar zu sein, bestimmte Kriterien erfüllen. In diesem Zusammenhang werden nachfolgend in Anlehnung an die Darstellung der Autoren Brüchert u. a. folgende Kategorien herangezogen: der „regionale Bezug“, womit der mögliche Einsatz in einem Bundesland gemeint ist, die „Zielgruppe“, also das Alter der Schüler, sowie der „Zeitbezug“, der angibt, ob die Themen der heutigen Zeit und Lebenswelt entsprechen. Dazu kommen die „Handlungsorientierung“, das heißt, ob beispielsweise Aufgabenformate zu finden sind, sowie das didaktische Konzept, sprich, ob Lehrerhandreichungen vorhanden sind (vgl. Brüchert u. a. 2008: 51ff.). Dennoch erhebt dieses Kapitel keinen Anspruch auf Vollständigkeit einer Analyse, da die genannten Kriterien aus Platzgründen nur beispielhaft an ausgewählten Werken überprüft werden. Die Kategorien werden tabellarisch noch einmal in Kapitel 5.3.4. aufgeführt.

5.3.1.2. Lehrwerke für den Fachunterricht

Auf die Frage bezogen, ob etablierte Lehrwerke, also Bücher für den Fachunterricht, generell Einheiten zum Thema Niederdeutsch beinhalten, fällt das Ergebnis eher ernüchternd aus. Mit dem Band „Pustebume. Das Sachbuch 4“ kann für den Sachunterricht ein einziges Lehrwerk genannt werden, das in der Ausgabe für Schleswig-Holstein in der vierten Klasse zwei Buchseiten zum Thema „Leben in Dorf und Stadt – früher“ im Rahmen des Sachunterrichts bereithält (Pommereining/Ritter 1996: 64–65: „Leben in Dorf und Stadt – früher“). Dort sind Informationen teilweise in gleichen Teilen auf Niederdeutsch und Hochdeutsch verfasst. Dazu passen drei Kopiervorlagen aus dem Lehrerhandbuch des Sachbuchs, die überwiegend in niederdeutscher Sprache geschrieben sind (Pommereining/Ritter o. A.: 143–146; z. B. 146: „Ortsnamen mit plattdeutscher Herkunft“). Aufgrund des Einzelkapitels stellt sich die Frage nach dem systematischen Sprachaufbau nicht. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass in diesem Fall das Niederdeutsche überwiegend als historischer Gegenstand vermittelt wird, während die Bemühungen dahin gehen sollten, die Sprache in der Gegenwart zu etablieren.

5.3.1.3. Vorgaben der Länder Hamburg und Schleswig-Holstein für Themen im Unterricht (Stand 2012)

In Anlehnung an die Englisch-Lehrpläne wäre es aus oben genannten Gründen sinnvoll, auch im Niederdeutschen ähnliche Themen zu behandeln. In den schleswig-holsteinischen Vorschlägen zu „Niederdeutsch in den Lehrplänen“ lassen sich sogenannte Leitthemen finden, die laut der Broschüre breit gefächert sind, um eine Einbindung in mehrere Fächer zu gewährleisten (Ministerium 2003: 40). Mit Überschriften wie zum Beispiel „Sich selbst finden – mit anderen leben“ sind die Titel recht abstrakt gehalten, zudem wird darunter als Leitfach der Sportunterricht ausgewiesen (Ministerium 2003: 16).

Eine fächerübergreifende Arbeitsweise ist mit Sicherheit wünschenswert und bisher auch in Schleswig-Holstein, wie am Beispiel des Sachbuchs „Pustebume“ bereits gezeigt, so vorgesehen; dennoch entfernt sie sich von konkret zu erreichenden Kompetenzen im Niederdeutschen als einer zu lehrenden und zu lernenden Fremdsprache, wie es im Hamburger Bildungsplan für Niederdeutsch der Fall ist (vgl. auch Kapitel 4.2.3.1.). Dort werden zudem genaue Inhalte genannt, so zum Beispiel für Klasse 1 und 2 unter anderem *Farven un Tahlen*, *Dat biin ik*, *Eten un Drinken*, *Mien School* oder *Deerten* (Behörde für Schule 2011a: 22). Im weiteren Verlauf werden die Oberthemen noch konkretisiert, vor allem für Klasse 3 und 4: „Deerten: Huusdeerten, Woans mutt ik de versorgen?, Wille Deerten: Woneem leevt de? Wat freet de?“ (Behörde für Schule 2011a: 22).⁵

Auch in Schleswig-Holstein sind – allerdings nur im Anhang des englischen Rahmenplans, und nicht bezogen auf Niederdeutsch – konkrete Themen wie *Animals*, *That's me/My family*, *Food&Drinks* oder *Numbers/Colours* zur Bearbeitung genannt (Ministerium 2007: o. A.). In der schleswig-holsteinischen Broschüre werden Literaturempfehlungen für den Unterricht gegeben – so sind zunächst in ausreichendem Maße niederdeutsche Materialien vorhanden (vgl. Ministerium 2003: 84–85).

⁵ Inzwischen hat der 2013 erschienene „Leitfaden für den Niederdeutschunterricht in Grundschulen in Schleswig-Holstein“ (Hrsg. durch das Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 2013) zahlreiche Anregungen des Hamburger Bildungsplans aufgegriffen und für das schleswig-holsteinische Modellschulenprogramm weiter bearbeitet.

5.3.1.4. Niederdeutsche Lehrwerke und Materialsammlungen

Dennoch gibt es kein zusammenhängendes Lehrwerk, das alle Themen beinhaltet und zusätzlich auf Schleswig-Holstein ausgerichtet ist. Entweder sind es Unterrichtsmaterial-Sammlungen oder Lehrwerke, die außerhalb Schleswig-Holsteins Anwendung finden, oder es gibt Lehrbücher für Schleswig-Holstein ohne eine didaktische Aufbereitung, wie sie sinnvollerweise in Englisch-Lehrwerken für die Grundschule enthalten ist.⁶

Den Ansatz für ein thematisch gegliedertes Werk zeigt „Fiete lehrt Plattdüütsch“ (Schwippert 2005), ein schmales Lehrbuch, das – vergleichbar mit den Inhalten aus dem Englischunterricht – Wortfeldsammlungen beinhaltet. Deshalb kann der Inhalt als zeitlos beschrieben werden. Das Buch wird für Grundschulen in Schleswig-Holstein als geeignet ausgewiesen (Brüchert u. a. 2008: 63, 77–78); jedoch fehlt eine entsprechende Handreichung für Lehrer (Brüchert u. a. 2008: 63). Schließlich gleicht dieses Buch durch das didaktische Prinzip der „Nachahmung“ (vgl. Brüchert u. a. 2008: 63) eher einem Wörterbuch als einem Lehrbuch, da Aufgabenformate für Schüler zum Üben und Vertiefen gänzlich fehlen. Daher entfällt auch die Handlungsorientierung für die Schüler (Brüchert u. a. 2008: 63).

Die Handlungsorientierung ist beim Hamburger Lehrwerk „Fietje“ gegeben (Meier 2012). Dieses Lehrwerk beinhaltet ein *Arbeitsbook*, das für Hamburger Schulen ab Klasse 1 konzipiert ist. Somit erinnert es an die bereits etablierten Englisch-Lehrwerke für die Grundschule und ist das erste dieser Art, das bisher für Niederdeutsch veröffentlicht wurde. Die Themen sind auf die heutige Zeit abgestimmt und entsprechen genau den Anforderungen des Hamburger Bildungsplans (siehe Kapitel 5.3.1.3.). Zum Teil haben die Themen jeweils unterschiedliche Entsprechungen, da zum Beispiel *Eten un Drinken* aus dem Bildungsplan mit *Appeln un Beeren* in das Buch übertragen wird. Dennoch bleibt die Übereinstimmung mit dem Lehrplan erhalten. Verglichen mit dem Englisch-Lehrwerk „Sally“ ab Klasse 1 (Brune u. a. 2008a) ist „Fietje“ ähnlich konzipiert. Für die 1. Klasse sind in beiden Arbeitsheften überwiegend Abbildungen, aber kein Text zu finden. Diese Gestaltung ist insofern sinnvoll, als sie mit der Forderung der Eng-

⁶ Der 2015 erschienene Band „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ (Hrsg. durch das Institut für Niederdeutsche Sprache in Bremen, Hamburg 2015) konnte hier noch nicht berücksichtigt werden.

lisch- und Niederdeutsch-Lehrpläne übereinstimmt, zunächst das Schriftbild unberücksichtigt zu lassen, um die Kommunikationsfähigkeit und Mündlichkeit – und damit die bereits erwähnte Handlungsorientierung – in den Vordergrund zu stellen (siehe dazu Kapitel 4.2.2.2. und 4.3.2.1.). In der Lehrerhandreichung von „Sally“ wird das Prinzip des textfreien *activity books* so erläutert, dass durch Bilder sowohl die Hörtexte der dazugehörigen CD sowie als auch der in der Altersklasse notwendige hohe sprachliche *Input* der Lehrkraft veranschaulicht werden (Brune u. a. 2008b: 3). Unter diesen Voraussetzungen erscheinen die ausschließlich illustrierten Inhalte der Bücher in Klasse 1 durchdacht, jedoch müsste dann in den folgenden „Fietje“-Arbeitsbüchern ab der dritten Klasse – dem hamburgischen Bildungsplan zufolge – schrittweise mehr Text eingeführt werden.

Der Unterschied zwischen „Sally“ und „Fietje“ besteht darin, dass im „Sally“-Arbeitsbuch jeweils am Seitenende kurze Anweisungen für die Lehrkraft zu finden sind (vgl. z. B. Brune u.a. 2008a: 17). Diese fehlen im „Fietje“-Band vollständig (vgl. z. B. Meier 2012: 25). In Bezug auf die Gesamtkonzeption lässt sich deshalb bisher kein abschließendes Urteil abgeben – das ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Lehrerhandreichung zu „Fietje“ bis zum April 2012 noch nicht erschienen war.⁷ Dem *Arbeitsbook* kann entnommen werden, dass auch CDs zum Einsatz kommen sollen. Es ist grundsätzlich wünschenswert, dass Handreichungen und dazugehörige Materialien einem *Arbeitsbook* angepasst werden und viele methodisch-didaktische Anregungen enthalten, damit folglich eine gute und materialbasierte Orientierung – möglicherweise auch für pädagogisch nicht vorgebildete Sprachpaten – gegeben sein kann. Als Positivbeispiel für eine anleitende Handreichung sei hier wiederum diejenige zum Band „Sally“ erwähnt, welche fertige Stundenplanungen enthält, sodass auch fachfremde Lehrkräfte eine gute Grundlage für den Unterricht erhalten können (Brune u. a. 2008b: bes. 19: „The colour song“).

Für Schleswig-Holstein gibt es bis 2012 für die Grundschule nur ein nennenswertes Niederdeutsch-Schulbuch im engeren Sinne. Es han-

⁷ Im Verlauf des Jahres 2012 ist die von Anja Meier erarbeitete „Handreichung für den Unterricht“ zu dem Band „Fietje. Arbeitsbook 1“ erschienen (Hrsg. durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Hamburg 2012). Sie stellt thematisch orientierte Materialien zu den Lektionen des Arbeitsbuches zusammen und ist über den Hamburger Bildungsserver frei verfügbar.

delt sich um den Band „Platt för di un mi“ (Stiftung Mecklenburg 1997), der jedoch nicht vergleichbar ist mit „Fietje“. Der Inhalt deckt ähnlich wie „Fietje“ verschiedene Themenfelder ab, darunter *In de School, Spelen, Wi un de annern, Bi uns tohuus* oder Kapitel zu allen Jahreszeiten. Während die Themeneinteilung sinnvoll erscheint, ist das Buch selbst jedoch nur ein reines Lesebuch, das zwar mit Geschichten, Liedern, Sketchen und Gedichten ausgestattet ist, aber ohne weitere Aufgabenstellungen für Schüler oder didaktische Hinweise für die Lehrkraft auskommen muss. Dementsprechend fehlt auch eine Lehrerhandreichung. Der Aufbau nach Themenfeldern schränkt zudem den systematischen Spracherwerb ein (Brüchert u. a. 2008: 57). An den Gedankengang der Autoren anschließend ist festzustellen, dass der Erwerb dadurch erschwert werden kann, dass keine bestimmte Reihenfolge in Bezug auf zu erwerbende Strukturen – beispielsweise den Wortschatz betreffend – vorhanden ist. Zudem ist das Niveau des Inhalts nicht für reine Anfänger konzipiert, sondern bereits für Lerner mit Vorkenntnissen (Brüchert u. a. 2008: 57).

Eine andere Materialsammlung für Schleswig-Holstein ist „Emma snackt hüüt Platt mit di“ (Ehlers/Poggensee o. A.). Darin sind vielfältige Gesangs-, Spiel- und Bastelvorschläge für Kindergarten- und Grundschulkinder enthalten. Gedichte und Texte vervollständigen die Sammlung. Die Themen selbst erstrecken sich von zeitungebundenen Inhalten und Formaten, wie beispielsweise Geburtstagsliedern und dem Verlauf der Jahreszeiten, bis hin zu weiteren Themen aus dem Lebensumfeld der Kinder – so unter anderem das Laternelaufen. Dennoch fällt auch in diesem Werk auf, dass Aufgabenstellungen und didaktische Hinweise gänzlich fehlen. Ein systematischer Sprachaufbau ist nicht möglich.

Ein Lehrwerk, das durch eine moderne und lerngruppennahe Gestaltung für die Unterrichtspraxis von den bisherigen Beispielen abweicht, ist „Rög di – Mit Plattdüütsch dör dat Johr“ (Meyer-Jürshof 2003: z. B. 52: „Thema: Weer un de Johrestieden“). Dieser Band hat eine DIN A4-Größe und enthält kopierfähige Vorlagen zu unterschiedlichen Themengebieten, die wiederum an die Vorschläge in den Englisch-Lehrplänen – siehe Kapitel 5.3.1.3. – erinnern. Darunter finden sich *Dat bün ik, Sik rögen, De Tallen, De Kledaasch, Weer un Johrestieden* oder *Veehtüg*. Diese Themen sind ab Klasse 1 einsetzbar. Zudem sind thematisch passende Spiele enthalten, zum Beispiel *Oosterdomino* oder *Wiehnachtsbingo*. Darüber hinaus gibt es aus dem

Hochdeutschen übernommene Lieder wie *To'n Geburtsdag* (Originaltitel: „Wie schön, dass du geboren bist“ von Rolf Zuckowski) und auf die Gegenwart bezogene Geschichten. Durch Spiele und Rezepte wird die Handlungsorientierung gewährleistet. Schließlich lassen sich am Anfang jedes Kapitels in die Praxis umsetzbare kurze didaktische Erläuterungen dazu finden, wie die Materialien in der Schulstunde eingesetzt werden können. Dennoch gilt hier primär das Baustein-Prinzip, sodass ein systematischer Sprachenaufbau erschwert wird (Brüchert u. a. 2008: 58).

Abgesehen davon, dass sowohl dieses Werk als auch „Fietje“ für den Raum Niedersachsen und Hamburg beziehungsweise ausschließlich für Hamburg vorgesehen sind, kann dieses Buch – zusammen mit „Fietje“ – im Vergleich zu den zuvor angesprochenen Büchern als ein gutes Beispiel für die Praxis angesehen werden. Damit stellen beide Bände eine geeignete Vorlage als Ausgangspunkt für die Entwicklung ähnlicher Werke für Schleswig-Holstein und weitere Bundesländer dar.

Eine weitere Grundlage lässt sich durch verschiedene Internetseiten schaffen, die sich mit niederdeutschen Materialien befassen; so unter anderem mit „Plattolio“ (Nölting 2011: o. A.) – einer Internetplattform, die nach Klassenstufen und Bundesländern sortiert Materialien für den Unterricht bereitstellt. Auch Heidrun Schlieker stellt begleitendes Material für ihre Kinderbücher und andere Hilfsmittel für den Unterricht bereit (Schlieker 2009a: o. A.). Zudem lässt sich auf der Seite des Zentrums für Niederdeutsch im Landesteil Holstein eine stets aktualisierte umfangreiche Liste von geeigneten Materialien wie Theaterstücken, Liedern, Spielen oder Literatur – teilweise gegliedert nach Bundesländern – für den Einsatz in Kindergärten, Schulen und Erwachsenenbildung finden (Zentrum für Niederdeutsch im Landesteil Holstein 2011a: o. A.).

5.3.2. Geeignete niederdeutsche Kinderliteratur

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, literarische Texte in den Niederdeutschunterricht einzubeziehen. Wie in Kapitel 3.2.4. bereits angedeutet, kann es für Schüler zunächst einfacher sein, sich mit einer bereits aus dem Hochdeutschen bekannten Geschichte zu befassen. Ein Beispiel dafür ist das Buch „De Röver Hotzenplotz“ (Preußler 2001), welches in Bezug auf die Dialektausprägung in Schleswig-Holstein einzuordnen wäre. Die Themen ‚Freundschaft‘ zwischen Kasperle und Seppel, ‚Familie‘ in Gestalt der Großmutter und ‚Gerechtigkeit‘, da

der *Räuber Hotzenplotz* gefangengenommen wird, stellen Themen dar, die kindgemäß vermittelbar sind und zudem jahreszeitlich unabhängig behandelt werden können (zu inhaltlicher Akkommodation von Kinder- und Jugendliteratur vgl. auch Ewers 2000: 216ff.). Auch Lautspiele durch die Namengebung von *Hotzenplotz* und dem Zauberer *Petrosilius Zwackelmann* bleiben in der niederdeutschen Fassung erhalten. Dennoch sei einschränkend hinzugefügt, dass es sich hier um einen Roman oder einen längeren Erzähltext handelt, der daher für Sprachanfänger noch nicht zum Selbstlesen geeignet sein kann. Bezogen auf die Klassensituation könnten von der Lehrkraft jedoch einzelne Passagen vorgelesen werden. Aufgrund der bekannten Elemente des Kasperlespiels in Form der Figuren Räuber, Großmutter oder Zauberer ließen sich hieraus zudem auch Szenen gut nachspielen, sodass daraus ein Handlungsauftrag erschlossen werden kann.

Eine weitere, zunächst einfachere Möglichkeit stellt der Einsatz von Bilderbüchern mit kurzen Textpassagen dar. Hier kommt das Prinzip *Story Presentation* aus Kapitel 3.2.4. eher zum Einsatz als beim Vorlesen eines kindgerechten Romans. Als flexibel einsetzbares Beispiel sei „Brummer Hinnerk un Spinn Hillegund“ genannt (Schlieker 2007). Das Hauptthema ‚Freundschaft‘ lässt sich gut mit anderen Themen wie ‚Tiere‘ oder ‚Frühling‘ verbinden. Weitere Bücher, die sich den Jahreszeiten thematisch anpassen, sind „Dat föffte Osterei“ (Schlieker 2010; ein buntes Bilderbuch mit großen Texttafeln) für die Osterzeit oder „Claas op Reisen“ (Schlieker 2008) für die Weihnachtszeit. Schliekers Bücher sind durch kurze Textpassagen für Niederdeutsch-Anfänger geeignet. Eine Besonderheit ist die gereimte Textform aller Bücher der Autorin. Dadurch entfalten die Bilderbücher einen auffordernden Charakter und laden dazu ein, mit der Sprache zu experimentieren, indem beispielsweise Reime am Zeilenende durch die Mitarbeit der Schüler ergänzt werden können.

Während die Bücher von Schlieker authentische niederdeutsche Werke aus dem Raum Schleswig-Holstein ohne hochdeutsches Äquivalent sind, stellt „Een Füerwark för den Voss“ ein Beispiel für ein übersetztes Bilderbuch aus dem Hochdeutschen dar (Nordqvist 2002). Der Inhalt des Buches kann unterschiedlich thematisiert werden; zum einen kann vor dem Hintergrund des jagenden Fuchses das Thema ‚Ängste‘ besprochen werden, zum anderen können die Jahreszeit ‚Sommer‘ – durch die farbenfrohen Illustrationen – sowie der Feiertag ‚Silvester‘ – aufgrund der Idee der Figuren, ein Feuerwerk zu basteln

– zum Thema werden. Der Textanteil ist in diesem Buch im Vergleich zu Schliekers Büchern pro Buchseite höher und nicht in Reimen verfasst, sodass ein höherer Anspruch an das Sprach- und Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler gestellt wird. Die Tatsache, dass der Inhalt den Kindern möglicherweise in hochdeutscher Form bekannt ist, dient wiederum der Verständniserleichterung.

5.3.3. Geeignete niederdeutsche Theaterstücke

Unter den oft vom Hochdeutschen ins Niederdeutsche übersetzten bekannten Geschichten und Märchen gibt es eine breite Auswahl an Materialien, die sich entweder – wie bereits im Kapitel 5.2.2. angedeutet – gut als Theaterstücke und als Rollenspiele umsetzen ließen oder direkt in Dramen-Form mit verteilten Rollen und Regieanweisungen angelegt sind.

Bekannte, jahreszeitenunabhängige Geschichten, geeignet für Schleswig-Holstein, sind zum Beispiel „De Muskanten vun Bremen“ (Bake 2004) oder „De wunnerbare dicke Pannkoken“ (Kolbeck 2004). Es handelt sich dabei um grundschulgemäß erzählte Märchen in einem DIN A4-Format mit dem Umfang von 12 bis 14 Seiten, bei denen 10 bis 15 verteilte Rollen denkbar sind. Weitere methodische Erläuterungen finden sich bei diesen Texten nicht. Beide sind zudem nicht explizit in Dramenform verfasst, sodass eine Handlungsorientierung durch die direkte Rollenübernahme nicht gegeben ist. Die Dramenform – und damit die sofort umsetzbare Handlungsorientierung – trifft auf das schleswig-holsteinische Theaterstück „Dat kloppt bi Wanja“ (Wilkens 1997) wiederum zu und kann, muss aber nicht in winterlicher Kulisse spielen. Zudem handelt es sich um eine zeitlose Geschichte, in der durch die Charaktere ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt wird. Hier sind neben Regieanweisungen zusätzlich Hinweise für die Einspielung von Musik sowie Fotos einzelner Szenen enthalten, sodass Anregungen zur Gestaltung der Kostüme und der Kulisse die Umsetzung in der Grundschule erleichtern. In „Wat för Wiehnachten“ sind zwei im schleswig-holsteinischen Niederdeutsch verfasste weihnachtliche Theaterstücke mit zeitlosem Inhalt für jüngere (6 bis 10 Jahre) und ältere Schüler (10 bis 16 Jahre) enthalten, die jeweils 10 bis 20 Minuten Spielzeit haben und deshalb vergleichsweise anspruchsvoll sind (Walsemann 2006).

Unterschiedliche kürzere Sketche in Dramenform zwischen 2 und 5 Minuten Spieldauer lassen sich für Schleswig-Holstein in „De

Rümdrievers“ (Paulsen 2004) finden, die zudem auch ältere Spieler ab zehn Jahren ansprechen können. Auch diese Themen sind zeitlos. Eine Besonderheit ist daneben „Theater für junge Lü“ (De Spieker 2005), da hier die Sketche von Jugendlichen, allerdings aus Niedersachsen, selbst verfasst wurden. Dementsprechend sind die Themen zeitbezogen und stehen der jugendlichen Lebenswelt nahe. Aufgrund der unterschiedlichen Dialektausprägung müsste der Wortschatz teilweise an den Raum Schleswig-Holstein angepasst werden. Methodisch leichter umzusetzen – und dialektal bereits Schleswig-Holstein angepasst – wären ähnlich lange Puppenspiele in „Mit Poppen spelen“ (Wilkens 1999), die auch für jüngere Lerner zwischen 6 und 10 Jahren geeignet sind. Ein Vorhang zwischen Akteuren und Zuschauern lässt mehr Freiraum für Textvorlagen dahinter, falls der Text einmal stocken sollte.

Zu ergänzen ist, dass die Anzahl der Rollen bisher nur die aktiven Spieler berücksichtigt, doch werden noch zusätzliche Helfer für die Organisation hinter den Kulissen gebraucht. Beachtet werden sollte beim szenischen Darstellen zudem, dass ein zusätzlicher Arbeitsaufwand durch Herstellen der Puppen, Kostüme oder Bühnenkulisse entsteht. Auch eventuelle musikalische Begleitung muss – beispielsweise in Kooperation mit dem Schulchor oder einer Instrumental-AG – abgesprochen und eingeübt werden. Mit diesem methodischen Ansatz kann jedoch optimal fächerübergreifend in der Schule gearbeitet werden.

5.3.4. Zwischenfazit: Ein Überblick zu geeigneten Materialien

Drei tabellarische Darstellungen unterstützen die Formulierung erster Ergebnisse der vergleichenden Lehrmaterialanalyse.

Tabelle 1: Übersicht zur Bewertung von Niederdeutschlehrwerken (eigene Darstellung, in Anlehnung an die Kriterien von Brüchert u. a. 2008: 51ff.)

Fachunterrichtslehrwerke	„regionaler Bezug“	„Zielgruppe“	„Zeitbezug“	„Handlungsorientierung“	„didaktisches Konzept“
„Pustebblume“	++	++	--	++	++

Nieder-deutschlehrwerke	„regionaler Bezug“	„Zielgruppe“	„Zeit-bezug“	„Hand-lungsorien-tierung“	„didaktisches Konzept“
„Fiete lehrt Plattdüütsch“	++ (SH)	++	O	O	--
„Fietje“	O (HH)	++	++	++	k. A.
„Platt för di un mi“	++ (SH)	O	O	O	--
„Emma snackt hüüt Platt mit di“	++ (SH)	++	++	--	--
„Rög di – Mit Plattdüütsch dör dat Johr“	O (NDS/HH)	++	++	++	++

Legende:

regionaler Bezug: „schleswig-holsteinisch geprägtes Niederdeutsch“, ++ = gegeben, O = nur nach vorheriger Anpassung gegeben (z. B. bei hamburgischer Prägung), -- = nicht gegeben (z. B. bei stark niedersächsischer Prägung)

Zielgruppe (ZG): „Grundschulkinder der ersten bis vierten Klassen, ohne oder mit geringer Vorerfahrung.“ ++ = gut geeignet für ZG, O = nur nach vorheriger Anpassung geeignet für ZG (z. B. bei Werken, die Vorerfahrung erfordern), -- = ungeeignet für ZG (z. B. bei Werken für Jugendliche)

Zeitbezug: ++ = an Gegenwart und Lebenswelt der Schüler angepasst, O = zeitlich unabhängige Thematiken, -- = historischer Bezug

Handlungsorientierung: ++ = gegeben (z. B. bei Lehrwerken durch Aufgabenformate, durch Lieder), O = nur nach Anpassung durch Lehrkraft gegeben, -- = nicht möglich

didaktisches Konzept: ++ = vorhanden (auch für pädagogisch nicht vorgebildete Lehrpersonen geeignet), O = vorhanden (zu wenig Anleitung für pädagogisch nicht vorgebildete Lehrpersonen), -- = nicht vorhanden, k. A. = keine Angabe (z. B. bei Lehrwerken: noch nicht erschienen)

Aus der Gegenüberstellung der einzelnen Lehrwerke in Tabelle 1 lässt sich die folgende Empfehlung für den Einsatz im Niederdeutschunterricht in schleswig-holsteinischen Grundschulen ableiten – ergänzend sei hinzugefügt, dass die Kriterien bei Lehrwerken alle eine

gleich starke Rolle spielen sollten, sodass die Vorschläge in Anbetracht des Gesamtbildes erfolgen.

Keines der Lehrwerke ist für das Bundesland uneingeschränkt geeignet, weil stets mindestens ein Kriterium nicht stark (++) ausgeprägt ist. Gut geeignet sind generell „Rög di – Mit Plattdüütsch dör dat Johr“ sowie „Fietje“ – sofern bei letzterem Lehrwerk die didaktische Handreichung ausreichende Empfehlungen für den Einsatz des Arbeitsbuches beinhaltet. Bei beiden Lehrwerken stimmen die Zielgruppe, der Zeitbezug und eine gegebene Handlungsorientierung überein. Dennoch ist jeweils eine dialektale Anpassung an den Raum Schleswig-Holstein notwendig. Das Lehrwerk „Pustebume“ erfüllt drei von vier Kategorien, zeigt aber nur den historischen Bezug zum Niederdeutschen auf und qualifiziert sich damit nicht für einen Einsatz im Sprachunterricht, für den es jedoch auch nicht konzipiert wurde.

Weniger geeignet als Lehrwerk erweist sich „Emma snackt hüt Platt mit di“, da es sich eher um eine Materialiensammlung handelt als um ein progressionsorientiertes Lehrbuch. Auch „Fiete lehrt Plattdüütsch“ ist aufgrund des Wörterbuch-Charakters für den Unterrichtseinsatz nicht zu empfehlen. Genauso verhält es sich mit „Platt för di un mi“. Hier müssen weitere Materialien hinzugezogen werden, um einen aktiven Sprachunterricht – nicht ausschließlich durch das Lesen von Texten geprägt – gewährleisten zu können.

Tabelle 2: Übersicht zur Bewertung von niederdeutscher Kinderliteratur (eigene Darstellung, in Anlehnung an Kriterien von Brüchert u. a. 2008: 51ff.)

Niederdeutsche Kinderbücher	„regionaler Bezug“	„Zielgruppe“	„Zeitbezug“	„Handlungsorientierung“	„Jahreszeitlicher Bezug/Thema“
„De Röver Hotzenplotz“	++ (SH)	O	++	O	-- (Freundschaft, Familie, Gerechtigkeit)
„Brummer Hinnerk un Spinn Hillegund“	++ (SH)	++	O	++	++ / O (Frühling / Tiere, Freundschaft)
„Dat föffte Oosterei“	++ (SH)	++	O	++	++ (Ostern)

Nieder- deutsche Kinderbücher	„regio- naler Bezug“	„Ziel- gruppe“	„Zeit- bezug“	„Hand- lungsori- entierung“	„Jahreszeitlicher Bezug/Thema“
„Claas op Rei- sen“	++ (SH)	++	O	++	++ (Weihnachten)
„Een Füerwark för den Voss“	++ (SH)	O	O	++	++ / O (Silvester, Som- mer / Ängste)

Legende:

regionaler Bezug: „schleswig-holsteinisch geprägtes Niederdeutsch“, ++ = gegeben, O = nur nach vorheriger Anpassung gegeben (z. B. bei hamburgischer Prägung), -- = nicht gegeben (z. B. bei stark niedersächsischer Prägung)

Zielgruppe (ZG): „Grundschulkinder der ersten bis vierten Klassen, ohne oder mit geringer Vorerfahrung.“ ++ = gut geeignet für ZG, O = nur nach vorheriger Anpassung geeignet für ZG (z. B. bei Werken, die Vorerfahrung erfordern), -- = ungeeignet für ZG (z. B. bei Werken für Jugendliche)

Zeitbezug: ++ = an Gegenwart und Lebenswelt der Schüler angepasst, O = zeitlose Thematik, -- = historischer Bezug

Handlungsorientierung: ++ = gegeben (z. B. durch Reimform oder Illustrationen), O = nur nach Anpassung durch Lehrkraft gegeben (zum Beispiel als Drama ausgearbeitet), -- = nicht möglich

jahreszeitlicher Bezug: ++ = gegeben (z. B. Feiertage), O = gegeben, aber auch andere Thematiken vorhanden, -- = jahreszeitlich unabhängig

Aus Tabelle 2 ergibt sich die folgende Bewertung für Kinderliteratur im Niederdeutschunterricht in Schleswig-Holstein: Zunächst sind alle genannten Bücher ohne Abstriche für dieses Bundesland geeignet. Als besonders wichtig erweist sich bei Literatur die Verständlichkeit des Textes, und damit einhergehend dessen Orientierung an der jeweiligen Zielgruppe, die ein bestimmtes Sprachniveau besitzt. Für die Zielgruppe der Grundschüler mit geringer Sprachkompetenz als empfehlenswert erweisen sich „Brummer Hinnerk un Spinn Hillegund“, „Dat föffte Oosterei“ und „Claas op Reisen“. Zusätzlich zur lexikalisch und grammatisch überschaubaren sprachlichen Gestaltung ist durch gereimte Textpassagen ein hoher Aufforderungscharakter erkennbar, und die Inhalte sind zeitlos und somit im Unterricht flexibel einsetzbar.

„Een Füerwark för den Voss“ hat ebenfalls einen zeitlosen Inhalt, ist aber ohne vorherige Anpassung wegen des höheren Textanteils wahrscheinlich eher für geübtere Lerner zu empfehlen. Ähnlich verhält es sich mit „De Röver Hotzenplotz“. Dessen Text müsste gekürzt werden, um die Inhalte zu vereinfachen, da zudem der Textanteil im Verhältnis zu den vorhandenen Abbildungen sehr hoch ist.

Tabelle 3: Übersicht zur Bewertung von niederdeutschen Theaterstücken (eigene Darstellung, in Anlehnung an Kriterien von Brüchert u. a. 2008: 51ff.)

Niederdeutsche Theaterstücke	„regionaler Bezug“	„Zielgruppe“	„Zeitbezug“	„Handlungsorientierung“	„didaktisches Konzept“
„De Muskanten vun Bremen“	++ (SH)	++	--	O	--
„De wunnerbare dicke Pannkoken“	++ (SH)	++	--	O	--
„Dat kloppt bi Wanja“	++ (SH)	++	O	++	O
„Wat för Wiehnachten“	++ (SH)	O	O	++	O
„De Rümdriever“	++ (SH)	O	O	++	O
„Theater för junge Lü“	-- (NDS)	O	++	++	O
„Mit Poppen spelen“	++ (SH)	++	O	++	O

Legende:

regionaler Bezug: „schleswig-holsteinisch geprägtes Niederdeutsch“, ++ = gegeben, O = nur nach vorheriger Anpassung gegeben (z. B. bei hamburgischer Prägung), -- = nicht gegeben (z. B. bei stark niedersächsischer Prägung)

Zielgruppe (ZG): „Grundschulkinder der ersten bis vierten Klassen“ ++ = gut geeignet für ZG, O = nur nach vorheriger Anpassung geeignet für ZG (z. B. bei Werken, die für Jugendliche konzipiert sind, -- = ungeeignet für ZG (z. B. bei Werken für Erwachsene)

Zeitbezug: ++ = an Gegenwart und Lebenswelt der Schüler angepasst, O = zeitlich unabhängige Thematiken, -- = historischer Bezug (hier: Märchen/Sage)

Handlungsorientierung: ++ = gegeben (in Dramenform geschrieben), O = nur nach Anpassung durch Lehrkraft gegeben, -- = nicht möglich

didaktisches Konzept: ++ = methodische Kommentare vorhanden (auch für pädagogisch nicht vorgebildete Lehrpersonen geeignet), O = methodische Kommentare vorhanden (zu wenig Anleitung für pädagogisch nicht vorgebildete Lehrpersonen), -- = nicht vorhanden

Mit einem Bezug auf Kapitel 3.2.5., in welchem der Unterschied zwischen szenischem Darstellen und Theaterstücken verdeutlicht wurde, ist festzustellen, dass beim szenischen Darstellen eine individuelle (Neu-)Erarbeitung durch die Schulklasse notwendig ist. Theaterstücke hingegen sind in gewissem Maße vorgegeben und deshalb auch käuflich erhältlich. Eine individuelle Erarbeitung ist – im Gegensatz zu solchen Theaterstücken – regulär nicht zu erwerben und kann somit nicht bewertet werden. Deshalb liegt der Fokus in der Bewertung auf den in Tabelle 3 genannten Theaterstücken, die im Handel verfügbar sind.

Bei den Stücken fällt auf, dass die einzelnen Kategorien jeweils sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Einzig der regionale Bezug ist bei allen Texten mit Ausnahme von „Theater für junge Lü“ gegeben. Darüber hinaus fehlen überall ausführliche methodische Beschreibungen für Lehrpersonen, die bisher wenig Erfahrung im Einüben von Theaterstücken haben, folglich sind konkrete didaktische Konzepte für Ungeübte nicht vorhanden. In der Gesamtbetrachtung erscheint „Dat kloppt bi Wanja“ neben „Mit Poppen spelen“ am ausgewogensten. Neben dem regionalen Bezug sind beide Stücke für die Zielgruppe der Grundschulkinder geeignet, überdies sind sie thematisch zeitlos gestaltet. Schließlich ist die Handlungsorientierung, gegeben durch die Dramenform, ohne notwendige Anpassung vorhanden. Auch sind jeweils einige wenige didaktische Hinweise sowie fotografische Beispiele zur Umsetzung gegeben.

5.3.5. Exkurs: Eine geeignete Handpuppe für den Niederdeutschunterricht

Vor dem Hintergrund der Annahme eines „Wohlfühl“-Faktors, den der Umgang mit einer Handpuppe beinhalten kann (vgl. auch Kapitel 3.2.2.), erfolgt in diesem Kapitel keine eigentliche Bewertung. Auch die formalen Kriterien – wie beispielsweise der regionale Bezug durch die dialektale Prägung – lassen sich nicht in vergleichbarer Weise wie

bei den zuvor erläuterten Materialien für eine Analyse anwenden. Die Handhabung der Puppe ist sehr vom Puppenspieler abhängig, sodass deshalb lediglich exemplarisch einige Vorschläge gemacht werden können. Ausgehend von den Eigenschaften einer Handpuppe im Englischunterricht (siehe Kapitel 3.2.2.), kann eine ‚plattdüütsche Handpopp‘ die niederdeutsche Sprache auf ähnliche Art und Weise vermitteln. Sie sollte aus diesem Grunde einen Bezug zum niederdeutschen Sprachraum besitzen, sodass eine Einzigartigkeit und der Wiedererkennungswert für den Niederdeutschunterricht gewahrt bleiben. Zudem ist es wichtig, dass die Puppe kein unflexibles Stofftier ist, sondern zumindest den Mund, wenn nicht sogar auch Arme und Beine bewegen kann.

Daraus ergeben sich – zusätzlich zu den jeweiligen Vorstellungen der Lehrkraft – einige naheliegenden Möglichkeiten. Die Handpuppe kann beispielsweise eine eigens erdachte Figur sein, die dadurch auch ein Unikat darstellt. Als Beispiel sei die selbst gestrickte Handpuppe „Pogg“, die einen Frosch darstellt, von Heidrun Schlieker genannt (Schlieker 2009b: o. A.). Zudem wäre es denkbar, ein Tier zu wählen, das typisch für die Region Norddeutschland ist – so zum Beispiel einen Seehund, der ein bewegliches Maul besitzt. Außerdem können Menschenpuppen als Begleiter gewählt werden, wobei dann typisch norddeutsche Namen eine vergleichbar größere Rolle spielen als bei dem ohnehin typischen Seehund, um die Identifikation mit dem Niederdeutschen zu gewährleisten. Es kann auch jede andere Figur zur Handpuppe erklärt werden, solange die oben genannten Grundvoraussetzungen der Beweglichkeit und Identität stimmen. Und schließlich entscheiden die Schüler selbst, ob sie eine bestimmte Puppe als Lernbegleitung akzeptieren möchten.

6. Fazit

Zu Beginn wurde die Fragestellung aufgeworfen, wie Lehrkräfte mit Rücksicht auf ihren jeweiligen Sprachstand im Niederdeutschen den Unterricht in dieser Sprache erteilen können. Zudem sollte dargestellt werden, welche Methoden des Fremdsprachenunterrichts in welcher Art und Weise einsetzbar sind und ob geeignetes niederdeutsches Arbeitsmaterial vorhanden ist. Der Fokus lag auf einer Betrachtung des Niederdeutschunterrichts an Grundschulen in Schleswig-Holstein und Hamburg (Stand 2012).

Die Anforderungen in den jeweiligen Lehrplänen der Bundesländer Hamburg und Schleswig-Holstein an Lehrkräfte im Sprachunterricht sind hoch, da größtenteils Einsprachigkeit im Unterricht gefordert wird. Neben durchgängiger Anwendung der Sprache im Unterricht soll eine weitgehend fehlerfreie Aussprache gegeben sein und der Wortschatz dem Unterricht in Grundschulen angemessen sein. Um den Sprachanforderungen heute und in Zukunft gewachsen sein zu können, müssen die Universitäten in Schleswig-Holstein und Hamburg ihr Angebot an niederdeutschen Seminaren langfristig beibehalten und es vor allem bezüglich der Sprach- und Unterrichtspraxis weiter ausbauen und intensivieren. Niederdeutsche Einsprachigkeit, zumindest in ausgewählten Schwerpunkt-Seminaren als Lehrsprache, sollte eine hilfreiche Maßnahme für den Abbau der bei den Studenten eventuell vorherrschenden Sprachbarriere werden. Durch die ungleiche Ausprägung der Sprachkompetenz bei jüngeren und älteren Lehrkräften und das damit verbundene ‚Aussterben von Muttersprachlern‘ ist ansonsten ein ansteigender Nachwuchsfachkräftemangel zu befürchten.

Eine Präzisierung der Inhalte und Lernziele in der schleswig-holsteinischen Broschüre „Niederdeutsch in den Lehrplänen“ und deren Ausrichtung am Hamburger Lehrplan würde dem aktiven Lernen der niederdeutschen Sprache in Schulen vermutlich noch gerechter werden, als es bisher der Fall sein konnte.⁸

Kurzfristig betrachtet gibt es bereits ausreichend viele Methoden, die den Niederdeutschunterricht je nach Sprachstand der Lehrkraft unterstützen (siehe für eine Überblicksdarstellung Anhang 8.1., Tabelle 4). Insbesondere *Story Presentation* und auch *Total Physical Response* können von Lehrkräften mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen am häufigsten realisiert werden. Es folgt das szenische Darstellen, bei dessen Umsetzung eine sprachschwächere Lehrkraft teilweise Hochdeutsch sprechen könnte – unter anderem bei längeren Regieanweisungen.

⁸ Zahlreiche der 2012 formulierten Hinweise und Vorschläge konnten bis 2016 bereits umgesetzt werden; so wurde das schleswig-holsteinische Modellschulprogramm begonnen und der Anteil von niederdeutscher Lehrsprache an der Universität erhöht. Im September 2015 erschien das Schulbuch „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ (Hrsg. v. Institut für niederdeutsche Sprache in Bemen, Hamburg 2015), das von einer schleswig-holsteinischen Arbeitsgruppe erarbeitet wurde.

Dem sei hinzugefügt, dass mit abnehmender Sprachkompetenz der Gebrauch der Handpuppe sowie das Prinzip der Einsprachigkeit für den Einsatz im Niederdeutschunterricht geringfügig bis stark vom ‚klassischen‘ monolingualen Einsatz abgewandelt werden sollte. Die beiden letztgenannten Methoden sind in der Praxis deshalb am leichtesten von Lehrkräften mit fließenden Niederdeutsch-Kenntnissen zu realisieren. Mit Ausnahme der Lehrkraft ohne jede Sprachkenntnis gibt es dementsprechend für jede Sprachkompetenzstufe geeignete Methoden.

Materialien, die verwendet werden könnten, sind somit zwar vorhanden – bezogen auf den tatsächlichen Praxisgebrauch für den Grundschulunterricht fällt das Ergebnis jedoch nur zum Teil zufriedenstellend aus. Der Ansatz unterschiedlicher Verlage, Unterrichtsmaterialien in niederdeutscher Sprache zur Verfügung zu stellen, kann als positiver Versuch gewertet werden. Jedoch erscheinen diese Materialien und Bücher in loser Reihenfolge, ohne aufeinander abgestimmt zu sein, sodass ein systematischer Aufbau der Sprache ausschließlich anhand dieser Materialien nicht möglich ist. Zudem erschweren überwiegend fehlende didaktische Kommentare den Einsatz in der Praxis.

Lediglich zwei der vorgestellten Lehrwerke erfüllen als zusammenhängende Sammlung von Materialien oder als Arbeitsbuch praxisnahe Voraussetzungen für die Verwendung im Unterricht, doch sind diese auf den Raum Niedersachsen und Hamburg zugeschnitten.

Für Schleswig-Holstein bedeutet dies, dass derzeit kein unmittelbar einsetzbares Lehrwerk auf Lehrbuchniveau existiert, sondern bei vorhandenen Lehrmaterialien zumindest eine Anpassung des Wortschatzes an den regionalen Dialekt erfolgen müsste. Die Konzeption und Erstellung eines zusammenhängenden Lehrwerks für Schleswig-Holstein könnte sich somit als eine weiterführende Aufgabenstellung aus der vorliegenden Arbeit ergeben, um einen entscheidenden Grundstein für den nachhaltigen Erfolg des Niederdeutschunterrichts an schleswig-holsteinischen Grundschulen zu legen.

6.1. Nachbemerkung (Stand 2016)

Mit dem Band „Paul un Emma snackt plattdüütsch“ (Hrsg. v. Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen, Hamburg 2015) wurde im September 2015 ein Lehrwerk für den Niederdeutschunterricht in den Klassen 1 und 2 an schleswig-holsteinischen und weiteren norddeutschen Grundschulen veröffentlicht. Das von einer schleswig-holsteini-

schen Arbeitsgruppe erstellte Lehrwerk soll nicht nur der institutionalisierten, sondern auch der individuellen Niederdeutschvermittlung dienen und greift zahlreiche von den in der vorliegenden Studie diskutierten Überlegungen auf. Deren Ergebnisse und Forderungen bleiben weiterhin relevant, zumal die Erarbeitung eines Lehrwerkes für die Klassen 3 und 4 im Jahr 2016 erst beginnen wird. Seine Materialien sollten eine größere Methodenvielfalt ermöglichen. Ein Lehrwerk, das auch auf unterschiedliche Kompetenzstufen der Lehrkräfte reagiert, muss das Ziel sein.

7. Literaturverzeichnis

7.1. *Primärliteratur: Lehrwerke und Kinderbücher*

- Bake, Maike (2004): *De Muskanten vun Bremen*. Ekenis 2004.
- Brune, Jasmin u. a. (2008a): *Sally. Activity Book 1*. Ausgabe D. München 2008.
- Brune, Jasmin u. a. (2008b): *Sally 1 Lehrmaterialien mit 2 Audio-CDs Ausgabe D: Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 1*. München 2008.
- De Spieker (Hrsg.) (2005): *Theater för junge Lü*. Oldenburg 2005.
- Ehlers, Marianne/Poggensee, Renate (o. J.): *Emma snackt hüüt Platt mit di*. o. O. o. J.
- Kolbeck, Hans Heinrich (2004): *De wunnerbare dicke Pannkoken*. Ekenis 2004.
- Meier, Anja (2012): *Fietje. Arbeitsbook 1. Ein Lehrwerk für den Plattdeutsch-Unterricht ab Klasse 1*. Hamburg 2012.
- Meyer-Jürshof, Gudrun u. a. (2003): *Rög di. Mit Plattdüütsch dör dat Johr. 1.–6. Schooljohr*. Hannover 2003.
- Nordqvist, Sven (2002): *Een Füerwark för den Voss*. Hamburg 2002.
- Paulsen, Peter (2004): *De Rümdrievers*. Ekenis 2004.
- Pommerening, Rolf/Ritter, Julia (Hrsg.) (1996): *Pustebume. Das Sachbuch*. Braunschweig 1996.
- Pommerening, Rolf/Ritter, Julia (Hrsg.) (o. J.): *Materialien, Anregungen, Informationen für Lehrerinnen und Lehrer*. Hannover o. J.
- Preußler, Otfried (2001): *De Röver Hotzenplotz. En Kasperlgeschicht vun Otfried Preußler*. Plön 2001.

- Schlieker, Heidrun (2007): Brummer Hinnerk un Spinn Hillegund. Heide 2007.
- Schlieker, Heidrun (2008): Claas op Reisen. Eine plattddeutsche Weihnachtsgeschichte. Neumünster 2008.
- Schlieker, Heidrun (2010): Dat föffte Oosterei. Hameln 2010.
- Schwippert, Rolf (2005): Fiete lehrt Plattdüütsch. Husum 2005.
- Stiftung Mecklenburg (Hrsg.) (1997): Platt för di un mi. Ein niederdeutsches Lesebuch für Schleswig-Holstein. Husum 1997.
- Walsemann, Helga (2006): Wat för Wiehnachten. Ekenis 2006
- Wilkens, Hans (1997): Dat kloppt bi Wanja. Ekenis 1997.
- Wilkens, Hans (1999): Mit Poppen spelen. Ekenis 1999.

7.2. Sekundärliteratur

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart 2005.
- Arendt, Birte (2010): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. Berlin 2010.
- Bleyhl, Werner (2003): „Psycholinguistische Grund-Erkenntnisse“. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel 2003, 38–55.
- Brüchert, Erhard u. a. (2008): Plattdüütsche Böker för Kinner un junge Lüüd. Lesen un Lehren – en Översicht. Leer 2008.
- Dalgalian, Gilbert (2005): Frühe Zweisprachigkeit – Was uns die Psycholinguistik und die Neurowissenschaften zu sagen haben. In: Doyé, Peter (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig 2005, 128–139.
- Doyé, Peter (2005): Rückblick. In: Doyé, Peter (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig 2005, 231–234.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München 2000.
- Finkbeiner, Claudia (2003): Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter

- (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel, 225–252.
- Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim/Basel 2007.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart 2006.
- Jensen, Annemarie (2007): So schnacken wi twischen Flensburg un Schleswig. Niederdeutsche Formenlehre. Heft II. Hrsg. vom Schleswig-Holsteinischen Heimatbund. Passade 2007.
- König, Werner (2007): dtv-Atlas Deutsche Sprache. München 2007.
- Mayer, Nikola (2003): Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel 2003, 56–81.
- Mindt, Dieter/Schlüter, Norbert (2007): Ergebnisorientierter Englischunterricht. Für die Klassen 3 und 4. Berlin 2007.
- Möller, Frerk (2008): Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Leer 2008.
- Möller, Frerk (2011): Hoch und platt. Vademekum Niederdeutsch. Leer 2011.
- Möhn, Dieter (1983): Niederdeutsch in der Schule. In: Cordes, Gerhard/Möhn, Dieter (Hrsg.): Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Berlin 1983, 631–659.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2010): Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart 2010.
- Rossmann, Peter (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1996.
- Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt 2006.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin 2001.
- Paulsen, Peter (2004): De Rümdriever. Ekenis 2004.
- Piepho, Hans-Eberhard (2002): Stories' ways. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling. Hannover 2002, 2–30.

- Stefanova, Pavlina (2005): Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig 2005, 80–93.
- Stellmacher, Dieter (2000): Niederdeutsche Sprache. Berlin 2000.
- Timm, Johannes-Peter (2003): Lernorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel, 22–37.
- Tings, Nadine (2005): Authentische Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig, 184–198.
- Vollmuth, Isabel (2004): Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine methodisch-didaktische Analyse. Heidelberg 2004.
- Waas, Ludwig/Hamm, Wolfgang (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth 2004.
- Wode, Henning (2009): Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig 2009.

7.3. Internetquellen: Primärliteratur (Unterrichtsmaterial)⁹

- Nölting, Christianne (2011): Plattolio. www.plattolio.de/sh/ (06.04.2012).
- Schlieker, Heidrun (2009a): Wenn de Pogg op Plattdüütsch quakt. <http://www.hschlieker.de/in-dex.php?c=23> (06.04.2012).
- Schlieker, Heidrun (2009b): Tipps für Schule und Kindergarten. <http://www.hschlieker.de/in-dex.php?c=29> (30.03.2012).

7.4. Internetquellen: Sekundärliteratur¹⁰

- Council of Europe (2000): Explanatory Report of the European Charter for Regional or Minority Languages. German Version. Unofficial Translation. http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/text-charter/Charter/Report_de.pdf (08.03.2012).

⁹ Alle Internetquellen liegen der Redaktion der Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur archiviert vor.

¹⁰ Siehe Anmerkung 11.

- Fligge, Tobias (2012): Schulen in Schleswig-Holstein, Auslaufmodell 45-Minuten-Unterricht? <http://www.shz.de/nachrichten/top-thema/article/111/auslaufmodell-45-minuten-unterricht.html> (16.03.2012).
- Folkmanis (2012): Folkmanis® Tierpuppen. 2537 - Seerobbenbaby, silber. http://www.folk-manis.de/de_httpdocs/handpuppet_detail.php (30.03.2012).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011a): Bildungsplan Grundschule Niederdeutsch. <http://www.hamburg.de/contentblob/2965720/data/niederdeutsch-gs.pdf> (06.03.2012).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011b): Bildungsplan Grundschule Englisch. <http://www.hamburg.de/contentblob/2481798/data/englisch-gs.pdf> (08.03.2012).
- GER (2004): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformation. http://www.sprachenzentrum.uni-dortmund.de/cms/Medienpool/Download/GER_Kurz-info.pdf (28.03.2012).
- Hamburger Abendblatt (2011): Umfrage: Finden Sie es gut, dass Kinder in Hamburg Plattdeutsch in der Schule lernen? http://www.abendblatt.de/werbung/werbung_homepage/article1889663/Finden-Sie-es-gut-dass-Kinder-in-Hamburg-Plattdeutsch-in-der-Schule-lernen.html (08.03.2012).
- Hering, Jochen/Nickel, Sven (Hrsg.) (2007): Hochschuldidaktische Handreichung. Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung. Universität Bremen. http://www.elementar-germanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf (20.03.2012).
- Kersten, Kristin u. a. (2009): Leitfaden für die Einrichtung von Immersions-Angeboten in Grundschulen. http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=674 (21.02.2012).
- Krischke, Wolfgang (2012): Plattdeutsch im Unterricht. Schnackern wie die Alten. <http://pdf.zeit.de/2012/03/Plattdeutsch-Unterricht.pdf> (13.03.2012).
- Kuhl, Claus (2009): Erhoffter Spendensegen für die Böklunder Kirche blieb aus. <http://www.amt-suedangeln.de/index.phtml?call=detail&>

css=&La=1&FID=1659.591.1&&sNavID=366.11&mNavID=366.8&ffmod=pres&ffsm=1 (21.03.2012).

Meyer-Odewald, Jens (2011): Plattdeutsch an Hamburger Schulen. Wat mutt, dat mutt! Plattsnackers bevorzugt. *http://www.abendblatt.de/hamburg/article_1889793/Wat-mutt-dat-mutt-Plattsnackers-bevorzugt.html* (30.05.2011).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2003): Niederdeutsch in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht. *http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=295* (06.03.2012).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): Rahmenplan Englisch in der Grundschule. *http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=15* (30.03.2012).

O. V. (1992): Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. *http://www.ostfriesischelandschaft.de/fileadmin/user_upload/PLATTDEUTSCHBUERO/TEXTDATEIEN/Charta_Gesamt-text.pdf* (07.03.2012).

RGH Lunden (2008): Plattdeutsch-AG an der GS Lehe. *http://vimeo.com/2486683* (28.03.2012).

Rosenburg, Ilke (2011): Weihnachtsnacht „op Platt“. *http://www.shz.de/nachrichten/lokales/wilsterschezeitung/artikeldetails/article/weihnachtsnacht-op-platt.html* (21.03.2012).

Staritz, Hans-Werner (2011): Plattdüütsch. *http://th6451-web385.vorschau.server22.tophos-ter.de/2011/12/plattduutsch/* (26.03.2012).

Universität Flensburg (2010/2011): Modulkatalog und Studienverlaufsplan für den Teilstudiengang Germanistik mit dem Studienschwerpunkt Niederdeutsch. *https://www.uni-flensburg.de/portal-studium-und-lehre/im-studium/dokumente-zum-studium/ordnungen-bachelor/ba-vermittlungswissenschaften/ordnungen-2009/#c7000* [Stand: 2010/2011] (16.03.2016).

Universität Hamburg (2008): Ausbildungsangebot NdSL. *http://www.slm.uni-hamburg.de/ifg1/NdSL/Ausbildungsangebot_NdSL.html* (13.03.2012).

Universität Hamburg (2009): Studien- und Modulhandbuch BA-Studiengang Deutsche Sprache und Literatur. *http://www.slm.uni-hamburg.de/BA/MHB_BA_DSL_8_Web_Kopie.pdf* (13.03.2012).

Universität Hamburg (2012): Bachelor-Teilstudiengang Türkisch innerhalb der Lehramtsstudiengänge. <http://www.aai.uni-hamburg.de/voror/BA-Tuerkisch.html> (15.03.2012).

Zentrum für Niederdeutsch im Landesteil Holstein (2011a): De Bökerlist. Literaturliste für „Plattdüütsch in de School“. http://www.zfn-ratzeburg.de/nd_schule/b-list.htm (06.04.2012).

Zentrum für Niederdeutsch im Landesteil Holstein (2011b): De Bökerlist – Literaturliste 2011. http://www.zfn-ratzeburg.de/nd_schule/boekerlist_2011-2.pdf (26.03.2012).

8. Anhang

8.1. Tabelle 4: Sprachkompetenz und geeignete Methoden im Überblick

Sprachkompetenz Methodeneinsatz	Sprechkompetenz (SK) vorh., Verstehenskompetenz (VK) vorh. (Kapitel 5.2.1)	VK vorh. (B2–C2), mäßige SK (A1–B1) (5.2.2)	VK vorh. (B1–C2), keine SK (5.2.3)	Keine SK, keine VK (5.2.4)	Keine Lehrkraft (5.2.5)	Rangfolge von 1. (am häufigsten nutzbar) bis 5. (am seltensten nutzbar)
Einsprachigkeit (Kapitel 3.1.1)	ja	mit Einschränkung (z. T. Hochdeutsch)	nein	nein	ja	5.
Handpuppe (3.1.2)	ja	mit Einschränkung (z. T. Hochdeutsch)	nein	nein	ja	4.
Total Physical Response (3.1.3)	ja	ja	nein	nein	ja	3.
Story Presentation (2.1.4)	ja	ja	mit Einschränkung (z. T. Hochdeutsch)	nein	ja	1.
Szenisches Darstellen (3.1.5)	ja	mit Einschränkung (z. T. Hochdeutsch)	mit Einschränkung (z. T. Hochdeutsch)	nein	ja	2.

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

Hrsg. v. Robert Langhanke

ISSN 2367-0207

1 (2016):

Svenja Bendixen: *Methodische Überlegungen zum Zweitspracherwerb des Niederdeutschen in der Schule*. Flensburg 2016 (75 Seiten. 4 Tabellen. Schutzgebühr: 2,00 Euro).

2 (2016):

Inga Wormuth: *Niederdeutsche Kinder- und Jugendliteratur von Birgit Lemmermann im Unterricht*. Flensburg 2016 (in Vorbereitung).

3 (2017):

Florian Kruse: *Theaterpädagogik und niederdeutscher Spracherwerb in der Schule*. Flensburg 2017 (in Vorbereitung).

4 (2017):

Svenja Bendixen: *Zum Entwurf eines Lehrwerkes für den Niederdeutschunterricht unter Berücksichtigung von Methoden und Kriterien für den Englischunterricht*. Flensburg 2017 (in Vorbereitung).

Weitere Arbeitshefte sind in Planung.

Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur

Auf dem Campus 1

D-24943 Flensburg

robert.langhanke@uni-flensburg.de

Seit einigen Jahren etabliert sich eine moderne Niederdeutschvermittlung als Spracherwerbsunterricht an norddeutschen Grundschulen. Welche Methode der frühen Sprachvermittlung ist jedoch für welche Lehrkraft geeignet? Die Sprachkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer sind unterschiedlich, doch für jede Kompetenzstufe lassen sich Unterrichtsmethoden nennen, die eine ganzheitliche und kommunikationsorientierte Vermittlung des Niederdeutschen in der Grundschule ermöglichen. Die Studie von Svenja Bendixen gleicht Sprachkompetenzstufen und Lehrmethoden miteinander ab und kann methodisch orientierte Empfehlungen für den Unterricht geben. Sie eröffnet die Reihe der Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur.

Svenja Bendixen studierte von 2009 bis 2013 an der Europa-Universität Flensburg Germanistik, Anglistik sowie Vermittlungswissenschaften und absolvierte unter anderem den Studienschwerpunkt Niederdeutsch. Sie ist Lehrerin in Schleswig-Holstein. Ihre Studie zum Zweitspracherwerb des Niederdeutschen wurde 2012 mit einer *Emmi för Plattdüütsch in Sleswig-Holsteen* ausgezeichnet.

Die Flensburger Arbeitshefte zur Didaktik der Niederdeutschen Sprache und Literatur erscheinen fortlaufend in unregelmäßiger Folge als Einzelschriften und Sammelbände an der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur der Europa-Universität Flensburg.

Flensburger Arbeitshefte

zur Didaktik der Niederdeutschen
Sprache und Literatur

1 (2016)

ISSN 2367-0207