

Robert Langhanke, Flensburg

Paul un Emma schrievt Plattdüütsch. Niederdeutschdidaktik und Literalität

Abstract: Low German dialects have recently become the subject of teaching activities. As a basis for these activities, written texts of Low German are required. At the same time, Low German literacy has become a declared teaching objective in school education. In order to explore how contemporary Low German literacy can be achieved different forms of writing are considered and arguments for their respective acquisition are discussed. It is argued that teaching materials have to be seen as a special type of written language in its own right. However, they have to be critically examined. Teaching written language skills should not be advocated without developing Low German literacy didactics. Didactic approaches should promote and model the parallel acquisition of High German and Low German literacy and integrate Low German literary didactics.

Keywords: Low German didactics, literacy, written language, teaching material

1. Hinführung: Niederdeutsch, Literalität, Didaktik

Im Kontext wissenschaftlicher Fragestellungen zum Niederdeutschen werden rezente oder historische dialektale Daten unter jeweils spezifischen Vorgaben gewonnen und ausgewertet. Diese Daten werden zwar nicht zufällig zusammengestellt, aber sie werden unverändert so herangezogen, wie sie von einer gegenwärtigen oder einer vergangenen Sprachwirklichkeit in schriftlicher oder mündlicher Form produziert wurden, um sie einer geregelten Beobachtung und Analyse zu unterziehen.

Im Kontext didaktischer Fragestellungen zum Niederdeutschen tritt ein weiterer, scheinbar im Widerspruch zur wissenschaftlichen Aufgabe stehender Aspekt hinzu, da niederdeutsche Sprachlichkeit nun zum Gegenstand von Vermittlung wird und zur Erreichung dieses Ziels bewusst geformt und eingesetzt wird. Eine allein passive Rolle gegenüber den reinen Sprachdaten wird verlassen zu Gunsten einer aktiven Spracharbeit, die ansonsten vornehmlich aus literarisch-ästhetischen Kontexten bekannt ist. Steht niederdeutsche Sprachvermittlungsarbeit folglich der literarischen Gestaltung des Niederdeutschen näher als seiner wissenschaftlichen Betrachtung? Diese Möglichkeit ist zumindest kritisch zu reflektieren, denn eine Brücke zwischen der literarischen Arbeit und der Vermittlungsarbeit bildet schriftbasiertes Lehrmaterial, das ebenfalls eine schriftsprachlich-ästhetische Ausgestaltung des Niederdeutschen bietet und dabei sowohl ästhetisches als auch didaktisches Neuland betritt.

Zum aufgerufenen vermeintlichen Gegensatz zwischen wissenschaftlicher Beobachtung und didaktischer Förderung des Niederdeutschen tritt als dritte Größe die

wissenschaftliche Begleitung der didaktischen Förderung hinzu, die vermittlungsbezogene Spracharbeit als eigenständiges Forschungsfeld erkennt und zulässt und nicht allein als ein sprach- und bildungspolitisches Arbeitsfeld betrachtet (vgl. Langhanke 2013, 307–310; Arendt / Langhanke 2021, 9–14). Über eine wissenschaftlich fragende, ergebnisoffene Perspektive müssen kritische Sichtweisen erarbeitet werden. Eine solche Begleitung, Beobachtung und Gestaltung vermittlungsbezogener Konzepte ist die Aufgabe der NiederdeutschtDidaktik, die den vermeintlichen Gegensatz zwischen wissenschaftlicher Analyse und vermittelnder Förderung durch eigene Fragestellungen auflösen kann.

Wenn im Folgenden fortgesetzt vom Niederdeutschen die Rede ist, impliziert der Begriff stets die landschaftliche Differenziertheit der Gesamtgruppe der niederdeutschen Dialekte. Wenn Konzepte landschaftsübergreifend konzipierter Sprachformen des Niederdeutschen in den Blick geraten, wird das explizit angegeben.

Der Beitrag vereint zur näheren Betrachtung niederdeutschtDidaktischer Zusammenhänge die drei Stichworte Niederdeutsch, Literalität und Didaktik. Die Beteiligung des Niederdeutschen an dieser Trias löst Irritation aus, da sich die Dialektgruppe in ihrer neueren Entwicklungsgeschichte nur unter spezifischen Bedingungen mit Literalität (vgl. Langhanke 2017b) und nur selten mit einer an ihr ausgerichteten Didaktik verknüpft, und auf letztgenanntem Gebiet in jüngerer Zeit zudem vor allem als gesprochenes Niederdeutsch thematisiert wird.

Bei näherer Betrachtung offenbart das Niederdeutsche allerdings eine ausgeprägte schriftsprachlich basierte Sprachkultur in Geschichte und Gegenwart mit einem fortgesetzt dynamischen Potenzial. Durch den sowohl historisch als auch gegenwärtig hauptsächlich Gebrauch des Niederdeutschen als Sprechsprache und eine fehlende niederdeutsche literale Kompetenz und Erfahrung der meisten NiederdeutschsprecherInnen ist diese Schriftlichkeitskultur auf der einen Seite verdeckt. Auf der anderen Seite steht ein allein über Schriftlichkeit gesteuerter und gefilterter Zugang zum Niederdeutschen, der jedoch ohne produktive sprechsprachliche Kompetenz auskommt, wenn niederdeutsche Literatur oder Theaterstücke rezipiert werden. Dieser autonome schriftsprachgesteuerte Zugriff entwickelte sich ab dem 19. Jahrhundert und verläuft parallel zur, aber nur bedingt verschränkt mit der mündlichen Alltagssprache Niederdeutsch.

Der Verbindung des dritten Stichworts Didaktik mit Literalität ist unstrittig. Der Schriftspracherwerb ist ein Kerngebiet der Deutschdidaktik, und der Schriftsprachgebrauch ebenso ein Kerngebiet der Fremdsprachendidaktik. Das institutionell gesteuerte Erlernen von Sprache ist auf Schriftlichkeit angewiesen und zielt zugleich auf das Kompetenzziel Schriftlichkeit ab (vgl. dazu auch Kast 1999).

Auch die Verknüpfung von Niederdeutsch und Didaktik berührt ein lange bekanntes, in der jüngeren Gegenwart aber besonders dynamisch gewordenes Verhältnis (vgl. Arendt / Langhanke 2021). Die traditionell gültige Frage, wie einem dialektspredenden Kind die hochdeutsche Schriftsprache beizubringen sei, wird dabei jedoch ausgeklammert, da es sich nicht um eine niederdeutschtDidaktische, sondern um eine deutschdidaktische Fragestellung handelt, die zudem gegenwärtig nicht mehr relevant

ist, da eine erstsprachliche und zudem einsprachige niederdeutsche Sozialisation von Schülerinnen und Schülern so selten und unwahrscheinlich geworden ist, dass sie nahezu auszuschließen ist. Niederdeutschdidaktik fokussiert die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen zum Niederdeutschen. Das Hochdeutsche bleibt in ihrem Kontext relevant, da es in wechselnden Anteilen Vermittlungssprache des Niederdeutschunterrichts ist, und weil das regionalsprachliche Verhältnis zwischen dem Niederdeutschen und dem Hochdeutschen ebenfalls ein anteiliges Thema der Niederdeutschvermittlung sein muss.

Nach dem Ende der städtischen Vermittlung mittelniederdeutscher Schriftlichkeit in den als „dudesche scryffscholen“ bezeichneten Stadtteilschulen des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit (vgl. Peters 2000, 1413) durch den Wechsel zur hochdeutschen Schreibsprache und ihre zunehmende Verbreitung durch einen Ausbau des Schulsystems setzt eine breitere Wahrnehmung niederdeutscher Literalität erst wieder im 19. Jahrhundert mit der Lektüre niederdeutscher Lyrik ein, die sich bereits im Gefolge von Klaus Groths Lyriksammlung *Quickborn* (Hamburg 1853 [1852]) in Fibeln und Lesebüchern und somit als Lesetext im Unterricht wiederfindet (vgl. Scheuermann 2018; siehe auch Langer 2012). Damals beherrschten nahezu alle SchülerInnen das Niederdeutsche, so dass es ein oberstes Ziel der Deutschdidaktik war, hochsprachliche Kompetenz statt dialektaler Kompetenz auszuprägen. Auch im 20. Jahrhundert überwiegt bei sinkender niederdeutscher Sprechkompetenz der Ansatz der Sprachbegegnung über die Texte niederdeutscher Dichter des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachfolger (vgl. Ehlers 2021a). Niederdeutsch sollte als Kultursprache erlesen werden. Die bis in die 1960er Jahre hinein stabilen sprechsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen vornehmlich in den ländlichen Gebieten des nordniederdeutschen, mecklenburgisch-vorpommerschen und in Teilen des westfälischen Sprachraums wurden hingegen nicht durch die Institution Schule bestärkt (vgl. auch Möhn 1983). Dieser stark literatur- und somit schriftsprachbezogene niederdeutschdidaktische Ansatz hatte für lange Zeit Bestand und wird erst nach 1992 bzw. 1999 durch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen erweitert, die die Notwendigkeit eines niederdeutschen Spracherwerbs formuliert. Schriftlichkeit wird in den knappen Verlautbarungen der Charta mitgedacht, wenn „die Erleichterung des Gebrauchs von Regional- oder Minderheitensprachen in Wort und Schrift im öffentlichen Leben und im privaten Bereich und / oder die Ermutigung zu einem solchen Gebrauch“ (Europarat 1992, 3) angemahnt wird. Zur institutionellen Bildung wird übergreifend „die Bereitstellung geeigneter Formen und Mittel für das Lehren und Lernen von Regional- oder Minderheitensprachen auf allen geeigneten Stufen“ (Europarat 1992, 4) gefordert, was dann zur konkreten Maßgabe leitet, „den Grundschulunterricht in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder einen erheblichen Teil des Grundschulunterrichts in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder innerhalb des Grundschulunterrichts den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen“ (Europarat 1992, 5). Für andere Schulstufen werden diese Maßgaben gleichlautend formuliert. Zudem wird auch jenseits der Bildungsin-

stitutionen unter Schriftlichkeitsbezug dazu aufgerufen „zu den Regional- oder Minderheitensprachen eigenen Formen des Ausdrucks und der Initiative zu ermutigen sowie die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu den in diesen Sprachen geschaffenen Werken zu fördern“ (Europarat 1992, 11). So offen diese Charta-Formulierungen auch sind, so weitgehend lassen sie sich doch als Gesetzestext auch auslegen, denn die Forderung nach einem die Schriftlichkeit einschließenden Spracherwerbsunterricht wird in den zitierten Paragraphen verpflichtend transportiert.

Es dauerte weitere zehn Jahre, bis diese Forderung umgesetzt wurde. 2010 etablierte Hamburg einen niederdeutschen Spracherwerbsunterricht (vgl. Bildungsplan Grundschule 2011), 2013 zog Schleswig-Holstein nach (vgl. Leitfaden Niederdeutsch Grundschule 2013; Runderlass 2019a), Mecklenburg-Vorpommern folgte nach älteren Anfängen 2017 (vgl. Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe 2017). Niedersachsen befindet sich in einem dynamischen Entwicklungsprozess, der dieses Ziel seit 2015 teilweise erreicht hat und weitere Ausbaustufen anstrebt (vgl. Runderlass 2019b; vgl. insgesamt Goltz 2014). Ein wichtiger Schritt wurde durch den Beginn neuer lehrkräftebildender Niederdeutschstudiengänge an der Universität Oldenburg zum Wintersemester 2023/2024 erreicht (vgl. dazu Brandt 2023).

Die Verknüpfung von Didaktik, Niederdeutsch und Literalität beschreibt aufbauend auf dieser jüngsten Entwicklung der Niederdeutschdidaktik und ausgehend von der langen Tradition niederdeutscher Literalität eine gegenwärtig fortschreitende Entwicklung, die sich zugleich aus den skizzierten Dynamiken der vergangenen 200 Jahren zur neuniederdeutschen Literalität und der vergangenen 20 Jahre zur Niederdeutschdidaktik ergibt (vgl. Langhanke 2013). Die Folgerung aus dieser Entwicklung ist die notwendige Beschreibung einer Literalitätsdidaktik für das Niederdeutsche.

Die neuere Schreibsprachgeschichte des Niederdeutschen zeigt, dass die referierten Prozesse frühzeitig angelegt wurden, indem die Neuverschriftlichung des Niederdeutschen stets in Engführung mit seiner Vermittlung gesehen wurde (vgl. Langer / Langhanke 2013). Es stand nicht nur eine Darstellungs-, sondern auch eine Vermittlungsfunktion im Zentrum der Verschriftlichung. Der ästhetische Impuls ist untrennbar mit dem didaktischen Impuls verbunden. Gegenwärtig wird jedoch in unterrichtsbezogenen Positionspapieren versucht, und darin liegt ein entscheidender Unterschied zum schriftsprachlichen Wirken des 19. und weitgehend auch des 20. Jahrhunderts, dieses Zusammendenken des ästhetisch-didaktischen Impulses zugunsten eines kommunikativ-didaktischen Impulses zu verändern. Das bedeutet, dass die schulische Wahrnehmung der Schriftlichkeit nicht mehr auf der Ebene der rezeptiven Würdigung niederdeutscher Literatur verbleibt, sondern dass auf dieser Grundlage eine Schriftsprache für alle denkbaren Zielsetzungen erlernt wird, die zugleich von einer produktiven gesprochensprachlichen Kompetenz begleitet werden soll. Hierzu sei angemerkt, dass insbesondere im Falle älterer LernerInnen die Vermittlung einer

produktiven schriftsprachlichen Niederdeutschkompetenz leichter zu erzielen ist als die produktive gesprochensprachliche Kompetenz.¹

Schriftlichkeit als Mittlerin des Niederdeutschen erlebt somit eine Erneuerung nicht allein wegen eines Rückzugs von allein mündlichkeitsbezogenen Lernzielen (Abkehr vom Primat der Mündlichkeit), sondern auch, weil erstmals die Option gestärkt wird, diese schriftsprachlichen Umsetzungen gleichberechtigt auf einer Stufe mit modernen standardisierten Fremdsprachen zu sehen.

Dieses didaktische Vorhaben ist stets abhängig von Willensentscheidungen und kann nicht als ein Prozess natürlicher Sprachentwicklung im Sinne einer sprachpolitisch ungesteuerten Dynamik bewertet werden. Diese Ebene wurde mit der gesteuerten Niederdeutschvermittlung verlassen, wozu jedoch anzumerken ist, dass sprachliche Entwicklungen großer und kleiner Sprachen immer auch von bewussten Steuerungen von Vermittlung und Gebrauch abhängig sind.

Aus diesem Grund bringt der Beitrag nähere Grundlagen einer Literalitätsdidaktik des Niederdeutschen, auf die im weiteren Verlauf über drei Diskussionsschritte zur Schriftlichkeit, zu den Lehrplänen und zu den gebotenen Perspektiven hingewirkt wird. Zunächst gilt es, niederdeutsche Schriftlichkeit der Gegenwart näher zu verorten.²

2. Niederdeutsche Schriftlichkeit in der Sprachwirklichkeit

Niederdeutsche Schriftlichkeit begegnet in verschiedenen Kontexten. (1) An erster Stelle stehen ästhetische Umsetzungen der verschiedenen regionalgebundenen niederdeutschen Literatursprachen, die alle literarischen Gattungen bedienen und eine kontinuierliche Tradition, die je nach Dialektregion zu differenzieren ist, frühestens seit der sprach- und literarhistorischen Phase um 1800 und spätestens nach 1880 ausgeprägt haben. In einigen südniederdeutschen Dialektregionen ist diese Tradition jedoch bereits nahezu wieder erloschen und nur noch über ältere Texte aus dieser Phase rezeptiv präsent.³ Literale Spuren des Niederdeutschen in der Öffentlichkeit wie Straßennamen, Inschriften und Geschäftsnamen sind aus unterschiedlichen Gründen

1 Dieser Umstand zeigt sich u. a. im Kontext universitärer Erwachsenenbildung. Während schriftsprachliche niederdeutsche Texte durch den bewussten Einsatz von Wörterbuch und Grammatik rasch erfolgreich erarbeitet werden können unter Nutzung struktureller Parallelen zu hochdeutschen Texten, wird die Hürde des freien Sprechens als viel höher wahrgenommen, da Wortschatz und grammatisches Wissen, insbesondere zur Verbalflexion, spontan zur Verfügung stehen müssen und zudem die Aussprache hinzutritt. Schriftlichkeitshandeln kann hingegen als gut eingeübte Kompetenz rasch auf niederdeutsche Sprachlichkeit übertragen werden.

2 Für die hilfreichen Hinweise und Nachfragen in den Begutachtungen des Beitrags danke ich vielmals.

3 Dialektregionen mit stark abnehmender oder geschwundener Verwendung in der Mündlichkeit können auch keinen breiteren Diskurs eines lebendigen Literaturbetriebs mehr bieten. Südwestfalen und das südliche Brandenburg illustrieren diese Situation, obwohl neue Textproduktion auf der Grundlage älterer Texttradition nicht unmöglich ist.

entstanden oder erhalten worden, können aber ebenfalls dem ästhetisch motivierten Einsatz des Niederdeutschen im weiteren Sinne gemeinsam zugeordnet werden. (2) An zweiter Stelle stehen Verschriftlichungen der niederdeutschen Mundarten in allen dynamisch wechselnden Spielarten der sozialen Medien. Einhergehend mit der technischen Entwicklung haben sich diese Gebrauchsformen frühestens ab dem Jahr 2000 entwickelt, wobei ihr Bezug auf dialektale Sprachformen nicht am Beginn des Prozesses steht, sondern eine starke Verankerung des jeweiligen Mediums bereits voraussetzt. Sie sind durch Individualität, Dynamik und Inkonsistenz geprägt. Zu differenzieren sind private Gebrauchsräume wie Chatverläufe und öffentliche Präsentationsräume wie Instagram, die einen hohen Inszenierungsgrad aufweisen und in letzter Konsequenz ebenfalls der Gruppe (1) der ästhetischen Umsetzung zuzuweisen sind, da es sich um bewusste Publikationen handelt.

Als sehr kleine und kaum belegte Gruppe (3) ist die analoge niederdeutsche Alltagschriftlichkeit anzuführen, die teilweise mit der digitalen Verwendung überlappt. Gemeint ist das Gestalten niederdeutschsprachiger Einkaufs- oder anderer Notizzettel, die mit Stift und Papier, aber auch elektronisch angefertigt werden und oftmals nur die Schreibenden selbst als Adressaten haben. Eine schriftsprachliche Verwendung dieser Art kann nur angesetzt werden, wenn jede Art der Inszenierung ausgeschlossen werden kann – es handelt sich also um nicht inszenierte niederdeutsche Schriftlichkeit des Alltags. Entsprechende Quellen sind selten und lassen sich allenfalls zufällig finden.⁴

Unter den drei bisher angeführten Existenzformen niederdeutscher Verschriftlichungen liegt das Primat bei Gruppe (1). Niederdeutsche Schriftlichkeit wird in der Regel als eine Literatursprachlichkeit verstanden, die den Gestaltenden der Gruppe (2) und eventuell auch den Gestaltenden der Gruppe (3) oftmals gar nicht bekannt ist. Somit tritt die Beobachtung hinzu, dass diese Existenzformen nur sehr bedingt oder gar nicht miteinander vernetzt sind, jedenfalls nicht aufeinander angewiesen sind und gleichsam nebeneinander in schriftsprachlichen Parallelwelten des Niederdeutschen existieren, was auch durch jeweils unterschiedliche orthografische Vorstellungen und Systeme deutlich wird.

Zudem sei angemerkt, welche niederdeutsche Schriftlichkeit es nicht gibt, um die Unterschiede zur standardsprachlichen Schriftlichkeitskultur zu verdeutlichen. Es gibt keine vom ästhetischen Diskurs unabhängige inszenierte niederdeutsche Schriftlichkeit. Neuniederdeutsche Texte, die einer Textsortengruppe Sachtext zugeordnet werden können, werden erstellt, sind jedoch selten und haben immer eine direkte Verbindung zum literarisch-ästhetischen Diskurs, da niederdeutschsprachige Sachtexte

4 Entsprechende Quellensammlungen existieren bisher nicht. Die Annahme dieser Texte beruht auf Aussagen von Sprechenden oder über Sprechende, dass sie niederdeutschsprachige Notizen, zum Beispiel Einkaufszettel, anfertigen würden. Kennzeichnendes Merkmal dieser Textgruppe ist ihr allein interner Bezug und Gebrauch.

bewusst ausgestaltet werden, um die Möglichkeiten der Sprachform zu beweisen.⁵ Gegenwärtig nimmt im Umfeld des Mediums Radio und seiner Präsenz im Internet auch die Bereitstellung niederdeutscher Sachtexte zu.⁶

Die Überlegungen zu diesen drei Gruppen gingen notwendig voran, denn auf ihnen baut eine neue vierte Gruppe auf, die sich quer zu den Definitions- und Verwendungsräumen dieser drei Gruppen positioniert, da sie an allen genannten Erscheinungsformen Anteil hat und sie zudem überwinden möchte. Diese Gruppe (4) ist die niederdeutsche Schriftlichkeit im Vermittlungsgeschehen des Niederdeutschunterrichts als Lernmittel und zugleich als Lerngegenstand.

Die fortgesetzt angewandte Rede vom Niederdeutschen stellt weiterhin nicht in Abrede, dass eigentlich von einer differenzierten Gruppe von Mundarten und ihrer regionalen Schreib- oder Literatursprachen zu handeln ist, die lediglich unter dem überdachenden Begriff Niederdeutsch zusammengefasst werden, der die Sachlage einfacher erscheinen lässt, als sie tatsächlich ist. Die Frage nach diesen regionalen Schreib- und Literatursprachen und ihrer Standardisierung tritt im Folgenden vertieft auf den Plan. Das Gesamtthema wird erfasst, indem zunächst über niederdeutsche Schriftlichkeit in den Lehrplänen gesprochen wird, dann ausgehend davon didaktische Perspektiven für niederdeutsche Schriftlichkeit entworfen werden, um anschließend konkrete Umsetzungen zur niederdeutschen Schriftlichkeit in neuen Lehrwerken zu zeigen. Abschließend wird eine Literalitätsdidaktik für das Niederdeutsche diskutiert.

3. Niederdeutsche Schriftlichkeit in den Lehrplänen

Vor dem Hintergrund der aufgerufenen didaktischen Forderungen erhebt sich die Frage, von welcher Form des Niederdeutschunterrichts als Spracherwerbsunterricht konkret die Rede ist oder sein sollte. Seine Existenz steht theoretisch und praktisch auf tönernen Füßen. Dennoch ist er in den norddeutschen Bundesländern Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein auf unterschiedlicher Umsetzungsgrundlage als eigenständiges Programm für ausgewählte Schulen etabliert worden. Für diese Strukturen können die hier angeführten Forderungen zur Schriftlichkeitsvermittlung Gültigkeit beanspruchen.

Vorangestellt sei, dass Schriftlichkeit im Kontext von Niederdeutschvermittlung sowohl als notwendiges Vehikel zur Vermittlung niederdeutscher Sprachlichkeit und somit als ein didaktisch einsetzbares Instrument verstanden wird, als auch als eigen-

5 Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist die Sammlung Rüschemschmidt (2007), die zur Gestaltung von Sachtexten bewusst anregte, vgl. dazu Langhanke (2009). Mit ähnlicher Intention wurden norddeutsche Landesverfassungen in eine niederdeutsche Literatursprache der jeweiligen Region übertragen, vgl. dazu Wirrer (2003, 2004a, 2004b).

6 Vgl. die seit dem 1. September 2023 aufrufbare Medienplattform Platradio (vgl. Platradio, 10.11.2023), die über den Rundfunk niederdeutsch gesendete Nachrichtentexte auch als niederdeutsche Lesetexte bereitstellt. Sie wird täglich erweitert und erneuert damit das Konzept niederdeutscher Sachtexte.

ständiges Kompetenzziel niederdeutsche Schriftlichkeit, das vermittelt werden soll,⁷ denn nur in dieser Prämisse ist die Option enthalten, eine unvollständige Vermittlung des Niederdeutschen zu überwinden. Wenn eine Sprache vermittelt werden soll, dann ist sie vollständig und somit sowohl als Sprech- als auch als Schriftsprache, und nicht nur als Schriftsprache oder nur als Sprechsprache, zu vermitteln. Aus diesem Grund sieht die *Europäische Sprachencharta* zu diesem Punkt auch keine Differenzierung vor (vgl. Europarat 1992). Da das Niederdeutsche über eine gesicherte und fortgesetzt produktive schriftsprachliche Tradition verfügt, bietet es sowohl Ausgangspunkte als auch Anwendungsfelder einer auch schriftbasierten und schriftlichkeitsorientierten Vermittlung. Der Umstand, dass eine rezente norddeutsche Alltagskommunikation nicht von niederdeutscher Schriftlichkeit geprägt ist, tritt hinter die grundsätzliche Argumentation zurück, da auch niederdeutsche Mündlichkeit nur noch bedingt zur Alltagskommunikation beiträgt. Die Notwendigkeit ihrer Gestaltung ist daher kein entscheidender Richtwert der Vermittlung, sondern vielmehr der Wunsch, sprachliche Mitgestaltung durch das Niederdeutsche überhaupt weiterhin zu ermöglichen. Für diese Zielsetzung aber sind die ästhetischen Optionen der schriftsprachlichen Gestaltungskompetenz unabdingbar, da sie auch jenseits alltäglicher Kommunikationsräume weitreichende Möglichkeiten eröffnen, die auch durch den Kompetenzerwerb in der gesteuerten Sprachvermittlung angebahnt werden können. Welcher individueller Einsatz dieser Kompetenzen aus ihrem Erwerb abgeleitet wird und welchen Radius er ziehen wird, muss und darf im Moment der Vermittlung selbst jedoch zunächst offen bleiben.

Auch die Realität einer Niederdeutschvermittlung der Gegenwart redet diesen Thesen durchaus das Wort. Einen ersten Zugriff auf die reale Situation bieten die sprach- und bildungspolitischen Papiere der norddeutschen Bundesländer zur Niederdeutschvermittlung.⁸ Diese Texte bilden eine heterogene Textgruppe, die ihre Existenz allein der *Charta der Europäischen Regional- oder Minderheiten* verdankt, auf die sie reagieren und juristisch betrachtet auch reagieren müssen. Auf ihre vergleichende Detailanalyse wird zugunsten eines bündelnden Eindrucks zur Textsorte verzichtet, um thematische Überschneidungen zu vermeiden.

Die angeführten gegenwärtigen Erlasse und Curricula (Rahmenpläne, Bildungspläne, vorcurriculare Leitfäden) zum Niederdeutschen greifen das Thema niederdeutsche Schriftlichkeit in unterschiedlicher Weise auf. Lehrplan oder Curriculum ist in diesem Kontext ein unscharfer, aber gebräuchlicher Oberbegriff. Die einzelnen Bun-

7 Vgl. zu dieser Verbindung von Schriftlichkeit als Medium für den Kompetenzerwerb und als eigenständiges Kompetenzziel die Fernstudieneinheit Kast (1919). Den Gutachtenden des Beitrags gilt Dank für diesen Hinweis.

8 Es liegen vor aus Hamburg der Bildungsplan Grundschule (2011), der Bildungsplan Gymnasium (2014) und der Bildungsplan Stadtteilschule (2014), aus Schleswig-Holstein der Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013) und der neue Runderlass (2019a), aus Niedersachsen bisher nur der knappe Runderlass (2019b), Curricula sind in Vorbereitung, und aus Mecklenburg-Vorpommern der ältere Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule (o. J. [1998–2002]) und der ausführliche Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017).

desländer verwenden, dem Föderalismus gemäß, unterschiedliche und wechselnde Termini für die Textsorte Lehrplan. Bedeutsam ist der Umstand, dass die bildungspolitischen Papiere über das Niederdeutsche nur in Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg curricularen Status haben. In den anderen norddeutschen Bundesländern existieren vorcurriculare bildungspolitische Papiere zum Niederdeutschen von deutlich unterschiedlicher Quantität und Qualität. Im Sinne des Lerngegenstands wäre eine in Teilen ausgeglichene Gewichtung des Themas zwischen den einzelnen Ländern wünschenswert, da sich viele Zielsetzungen ähneln.

Hier interessiert, welche Äußerungen zur Schriftlichkeit hervorstechen. Geprüft wurden die Bildungspläne in Hamburg, der Leitfaden und der Runderlass in Schleswig-Holstein, die Rahmenpläne in Mecklenburg-Vorpommern und der Runderlass in Niedersachsen, womit die gegenwärtig bildungspolitisch verbindlichen Papiere umrissen sind.

In nahezu allen Papieren wird niederdeutsche Schriftlichkeit erwähnt, doch allein im umfangreichen Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017) aus Mecklenburg-Vorpommern erfährt sie eine vertiefte didaktische Problematisierung. Auch die Hamburger Bildungspläne (2011, 2014, 2014) bemühen sich um eine klare Positionierung. In beiden Fällen wird die Rolle als rezipierbare Literatursprache und der mögliche produktive Umgang mit den literarischen Texten besonders hervorgehoben. In anderen Texten wird das Kompetenzziel ebenfalls ausgeführt, behält als produktive niederdeutsche Schriftlichkeit aber eher den Status einer Zugabe, eines Anhängsels oder eines Hilfsmittels zum übergreifenden Zweck des Erwerbs aktiver niederdeutscher Mündlichkeit (vgl. z. B. Leitfaden Niederdeutsch Grundschule 2013 für Schleswig-Holstein). Wo aber erreicht die Schriftlichkeit auch eine didaktische Eigenständigkeit? Vornehmlich für Hamburg, wo die ersten umfangreichen Curricula ab 2010 entstanden, finden sich ebenso wie für Mecklenburg-Vorpommern in den Plänen sowohl rezeptive als auch produktive literale Kompetenzziele insbesondere für die Sekundarstufe, deren konkrete Ausgestaltungen aber im eigentlichen Unterrichtsgeschehen gefunden werden müssen. Die curricularen Satzungen dazu müssen naturgemäß begrenzt und allgemein bleiben.

Während die niedersächsischen Ausführungen derzeit noch sehr knapp gehalten sind und niederdeutsche Schriftlichkeit nicht erwähnen (vgl. Runderlass 2019b), stehen sich in Schleswig-Holstein zwei gültige Papiere gegenüber, die nicht mehr in allen Details den gleichen Sachstand repräsentieren (Leitfaden 2013, Runderlass 2019a). Die jüngste Einlassung zum Thema, der Niederdeutsch-Runderlass von 2019, formuliert weitreichend:

Der Niederdeutschenunterricht soll [...] die Lesefähigkeit entwickeln und Kenntnisse der niederdeutschen Literatur vermitteln, [...] die sprachliche Gestaltungsfähigkeit durch Aufschreiben des Gesprochenen voranbringen und auf diese Weise niederdeutsche schriftsprachliche Kompetenz erzeugen. (Runderlass 2019a)

Die explizite Hervorhebung der niederdeutschen schriftsprachlichen Kompetenz ist ebenso hilfreiche Option wie nachhaltige Verpflichtung zur Bearbeitung dieser didaktischen Aufgabe und ermöglicht weitreichende unterrichtliche Umsetzungen, ohne das Lernziel zu überlasten.

4. Didaktische Perspektiven niederdeutscher Schriftlichkeit

Der Blick in die curricularen Papiere musste in der Summe ausweisen, wie vorsichtig und zurückhaltend ausgeprägt ein didaktisches Bekenntnis zur niederdeutschen Schriftlichkeit derzeit noch ausfällt. Die Schriftsprache Niederdeutsch ist präsent, aber eher in zweiter Reihe. Ihr Potenzial aber ist höher als dort angenommen und kulminiert in der Forderung eines parallelen Schriftspracherwerbs im Hochdeutschen und im Niederdeutschen (vgl. Langhanke 2021). Wie aber begründet sich dieser Ansatz, der den schriftsprachlichen Kompetenzerwerb im Hochdeutschen und im Niederdeutschen eng miteinander verknüpft?

Der Erwerb einer rezeptiven literalen Kompetenz bestimmt bereits den Diskurs um einen positiv auf den Gegenstand ausgerichteten Niederdeutschunterricht im 19. Jahrhundert. Über die neu entstandenen literarischen Texte erhält niederdeutsche Sprache geregelten Einzug in den Unterricht. Durch ihre Reliterarisierung wurden die niederdeutschen Mundarten zu kleinen Bildungssprachen in einem abgesteckten poetisch-ästhetischen Bezirk, den ihnen der allgemeine Bildungsdiskurs zugestand, während das Niederdeutsche als gesprochene Sprache aber fortgesetzt abgelehnt und im Schulunterricht und gesamtgesellschaftlich offen bekämpft wurde. Noch bis in die jüngste Zeit bezogen sich die Anforderungen bildungspolitischer Niederdeutscherklasse primär auf diese rezeptive literale Kompetenz, konkretisiert in dem Wunsch nach der Lektüre klassischer neuniederdeutscher Autoren im norddeutschen Schulunterricht (vgl. Runderlass 1992; Möhn 1983, 641–647). Durch die wenigstens indirekte erfolgte Hervorhebung von überregional gelesenen Texten von Klaus Groth, Fritz Reuter und auch John Brinckman wurde der Blick auf das Niederdeutsche insofern erweitert, als dass nicht allein Texte in der Mundart der jeweiligen Schulregion im weiter gefassten Sinne, sondern vor allem Texte der etablierten Autoren gelesen werden sollten, deren Literaturmundart aber unter Umständen von der niederdeutschen Varietät der Schülerinnen und Schüler deutlich abwich. Damit wurde besonders deutlich, dass es nur bedingt um regionenbezogene Niederdeutschkompetenzen des Einzelnen ging, sondern vielmehr um ein übergeordnetes, von der Einzelregion abgelöstes Konzept niederdeutscher Literatur, das durch bestimmte kanonisch gewordene Texte gespiegelt und bestimmt wurde.

Diese literaturbezogene Haltung wurde in jüngerer Zeit ergänzt und teilweise auch abgelöst durch die Idee des Erwerbs rezeptiver und produktiver Kompetenz einer nie-

derdeutschen Mündlichkeit unter Nachordnung der schriftsprachlichen Kenntnisse.⁹ Auch für diesen Kompetenzerwerb des Gesprochenen wiederholt sich jedoch der Effekt der Ablösung von kleinräumigen, mehr oder weniger schulortbezogenen Varietäten des Niederdeutschen, indem großräumlich normierte und in Lehrwerken abgebildete Varietäten zum Vermittlungsgegenstand werden, der nur unter spezifischen Bedingungen um regionale Impulse ergänzt wird.¹⁰

Dieses Konzept zur Vermittlung mündlicher Kommunikationskompetenz muss gegenwärtig erweitert werden um den gleichwertigen Erwerb rezeptiver und auch produktiver Kompetenz niederdeutscher Schriftlichkeit. Niederdeutsch kann auch eine aktiv beherrschte Schriftsprache sein, wenn es über institutionell gesteuerte Vermittlung erlernt wird. Ihre Einsatzmöglichkeiten müssen in einem Folgeschritt ermittelt werden. Damit eröffnen sich zunächst zwei Gruppen: Diejenigen, die das Niederdeutsche ungesteuert im privaten Umfeld erlernen, erwerben zunächst keine schriftsprachlichen Kompetenzen in der Sprache, und diejenigen, die es institutionell gesteuert erlernen, erwerben spätestens ab der ersten Klasse der Grundschule auch schriftsprachliche Kompetenzen.¹¹ Dieser Schriftspracherwerb auch für das Niederdeutsche richtet sich in der Schule sowohl an erst- oder zweitsprachlich bereits geschulte Niederdeutschsprecher als auch an LernerInnen des Niederdeutschen, denen die Sprache noch nicht vertraut ist. Die niederdeutsche Schriftlichkeit ist damit ein genuiner Gegenstand der gesteuerten Niederdeutschvermittlung, der für alle beteiligten LernerInnen neu ist, aber an die Kompetenzziele der Deutschdidaktik angelehnt ist. Eine außerinstitutionelle Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit findet hingegen im engeren Sinne nicht statt,¹² aber es finden sich konkrete Anwendungen wie in der oben beschriebenen privaten digitalen oder analogen Schriftlichkeit in Alltagssituationen. Niederdeutsche Autorinnen und Autoren haben sich ihre Kompetenz

9 Die Hamburger Bildungspläne zur Niederdeutschvermittlung und auch der schleswig-holsteinische Leitfaden für den Niederdeutschunterricht markieren ab 2011 das primäre Interesse am Spracherwerb und an mündlicher Sprachverwendung (vgl. Bildungsplan Grundschule 2011, Bildungsplan Stadtteilschule 2014, Bildungsplan Gymnasium 2014, Leitfaden Niederdeutsch Grundschule 2013). Neuere Konzepte anderer Bundesländer schließen daran an.

10 Vgl. zum daraus resultierenden Normierungsdiskurs Arendt / Langhanke (2021, 13–14); Langhanke (2017a); Bieberstedt (2021); Ehlers (2021b).

11 Bei dem angeführten Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz zum Niederdeutschen in der Bildungsinstitution ab der ersten Klasse handelt es sich zunächst um eine primär theoretische Option. Die derzeit konkret gebotenen Unterrichtsmodelle in den verschiedenen Bundesländern sind differenziert und reichen vom Immersionsunterricht über eher rezeptiv gestaltete Einheiten bis hin zu fremdsprachdidaktisch orientiertem Unterricht. Grundsätzlich können die Strukturen schleswig-holsteinischer Niederdeutsch-Modellschulen eine Auseinandersetzung mit niederdeutscher Schriftlichkeit ab der ersten Klasse aber ermöglichen.

12 Die gleiche Überlegung gilt grundsätzlich auch für das Hochdeutsche, da Schriftlichkeitsvermittlung immer primär institutionell gebunden ist, doch finden sich für etablierte Standardsprachen auch hinreichend privat nutzbare Lehrmaterialien, Motivationen und Anknüpfungspunkte für eine Schriftlichkeitsvermittlung. Anders als im Falle niederdeutscher Schriftlichkeitskompetenz kann die Bedeutung hochdeutscher Schriftlichkeitskompetenz nicht in Frage gestellt werden.

in der Regel autodidaktisch erarbeitet und auch die Literatursprachen anderer Texte als Vorbilder genommen. Somit ergeben sich Einsatzmöglichkeiten, die sowohl auf privatere als auch auf nach außen gerichtete Kommunikationsräume abzielen. Nicht zu vergessen ist die Sprachvermittlung selbst, deren Orientierung an schriftsprachlichem Material hervorgehoben wurde, so dass Sprachvermittlungshandelnde für das Niederdeutsche in unterschiedlichen Kontexten, allein abgesehen von der ungesteuerten familiären oder freundschaftlichen Vermittlung, auf niederdeutsche Schriftlichkeit zurückgreifen.¹³

Die schriftsprachvermittelnde Zielsetzung steht in enger Verbindung zur eingangs (vgl. Abschnitt 2) angeführten Gruppe (1) der literarisch-ästhetischen Dialektverschriftlichung, da sie primär aus dieser Gruppe Begründungen und Material zieht. Die alltagsbezogenen Gruppen (2) zur digitalen privaten Verschriftlichung des Niederdeutschen (SMS u. a.) und (3) zur analogen privaten Verschriftlichung des Niederdeutschen (Einkaufszettel u. a.) können neben der autodidaktischen Umsetzung und Schulung auch aus gesteuertem Kompetenzerwerb erwachsen. Trotz der engen Anlehnung an die Gruppe (1) der literarisch-ästhetischen Verschriftlichung (Dichtung, Inschriften u. a.) ist die neue Gruppe (4) der im engeren Sinne vermittlungsbezogenen Dialektverschriftlichung (Lehrmaterial u. a.) dennoch eigenständig und ergebnisoffen. Sie gründet nicht allein auf traditionsverbundener Wertschätzung einer niederdeutschen Literatur, sondern vielmehr auf der Überzeugung, dass Literalität als Grundkompetenz jedem Erlernen einer auch schriftsprachlich existenten Sprache inhärent sein sollte (vgl. auch Baumann 1996), und dass das allgemeine Bildungsziel und das individuelle Bildungsstreben nach Literalität niemals ausgebremst werden darf,¹⁴ auch nicht im Falle des Niederdeutschunterrichts. Das heißt konkret, dass das allgemeine Bildungsziel des Schriftspracherwerbs auch auf den Niederdeutschunterricht übertragen werden muss. Das gesellschaftsrelevante Bildungsziel des Erwerbs einer Literacy-Kompetenz wird somit auch am Niederdeutschen festgemacht (vgl. auch Langhanke 2021). Gefordert ist die gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen durch die Lernerinnen und Lerner, und damit auch die Herauslösung der Niederdeutschvermittlung aus ‚heimattümelnden‘ Nischen und einer im Regionalitätsdiskurs verorteten Sonderstellung des Niederdeutschen, die kaum noch Grundlage findet. Die Erkenntnis des Regionalen transportiert sich vielmehr über den rein sprachlichen Kompetenzerwerb im Niederdeutschen, der jedoch zur kritischen Wahrnehmung und Nutzung dieser regionalbezogenen Diskurse befähigen wird und nicht allein zur wiederholenden Übernahme bestehender Vorstellungen über eine Sprache

13 Ein ebenso konkretes wie beliebiges Beispiel eines solchen Vorgehens bietet die Flensburger Märchen-erzählerin Sigrid Nolte Schefold, die an Übertragungen ihrer Erzählstoffe in niederdeutsche Versionen arbeitet, um niederdeutsche Spracheindrücke bieten zu können. Dafür ist sie auf verschriftlichte Textversionen und die zugehörige Textarbeit angewiesen (vgl. Nolte Schefold 2023). „Und ich finde Freude daran, ab und an ein Märchen ins Plattdöötsche zu übersetzen oder Geschichten auf Platt zu schreiben.“ (Nolte Schefold 2023).

14 Vgl. zum Begriff und zum Konzept von Literalität Feilke (2001); Holme (2004); Rau (2009); Hallet (2010); Näger (2017).

und ihre Existenzbedingungen aufruft. Niederdeutsche Sprachlichkeit muss im Vermittlungskontext kreativ und produktiv gestaltet werden, sie darf nicht allein Abbild des Vergehenden und bereits Vergangenen sein. Die bloße Erinnerung an verschwindende historische Sprachgebrauchssituationen ist für junge Sprachlernende wenig attraktiv, kann aber im weiteren Verlauf des Lernprozesses gleichfalls eingebracht werden.

Frei vom ideologischen Ballast, frei von emotionaler Überfrachtung und regional-kultureller Beanspruchung kann sich eine Sprachform des Niederdeutschen als fortgesetzt adäquates Ausdrucksmittel und als Lernstoff für alle präsentieren. Aus dieser Vorstellung resultiert auch die Forderung nach einem parallelen und abgestimmten Schriftspracherwerb im Hochdeutschunterricht und im Niederdeutschunterricht der Grundschule (vgl. Langhanke 2021).

5. Didaktische Umsetzungen niederdeutscher Schriftlichkeit in rezenten Lehrwerken

Der Versuch, die Thesen zur niederdeutschen Literalitätsvermittlung konkreter werden zu lassen und an dokumentierbare Entwicklungen anzuschließen, umkreist die fünf Problemfelder (1) Phonem-Graphem-Beziehungen in den niederdeutschen Mundarten, (2) grammatische Formen, (3) Ansätze zur Orthografie, (4) existente und angestrebte Textsorten sowie (5) reale und angestrebte Gebrauchskontexte. Ein Schlüssel zu diesen Problemfeldern liegt in der Gestaltung des Lehrmaterials, das über gedruckte Lehrwerke gebündelt abrufbar ist.

Jenseits der praxisbezogen eher unkonkreten bildungspolitischen Papiere und der noch nicht umgesetzten niederdeutschdidaktischen Perspektiven existieren konkrete Konzepte zur Niederdeutschvermittlung in Form von Lehrbüchern, deren schriftsprachdidaktischer Ansatz und schriftsprachdidaktisches Potenzial geprüft wird.

Als natürliche Folge aus den bildungspolitischen Papieren entstand der Ruf nach offiziellem, also an die Vorgaben angepasstem Lehrmaterial für den Niederdeutschunterricht. Handelte es sich bei niederdeutschbezogenen Lehrmitteln traditionell um individuelles Lehrmaterial, das von AG-LeiterInnen oder PlattpatInnen für den eigenen Unterricht und die eigene Schublade erstellt worden war und selten den Weg zu Kolleginnen und Kollegen finden konnte oder sollte, war spätestens ab 2010 deutlich, dass die Zielsetzungen der *Europäischen Charta* und der aus ihr resultierenden Papiere der Bundesländer ohne Lehrwerke nicht umsetzbar sind, da die abnehmende niederdeutsche Sprachkompetenz in den Lehrkräftekollegien offensichtlich wurde. Daher ist zukünftig auch nicht mehr mit vollkommen autarker Vermittlungskompetenz für das Niederdeutsche zu rechnen. Auch vor 2010 sind zahlreiche Lehrwerke entstanden, die in einer Broschüre des Instituts für niederdeutsche Sprache dokumentiert sind (Brüchert u. a. 2008), doch haben sie in der Regel einen anderen Zuschnitt und fördern Sprachbegegnung durch Lektüre. Lesebücher und Lesebögen für den Niederdeutschunterricht sind über das gesamte 20. Jahrhundert hinweg entstanden.

Die zweite entscheidende Quelle für den Stand der Literalitätsvermittlung des Niederdeutschen in der Gegenwart sind folglich rezente Lehrwerke. Diese Textsorte hat für das Niederdeutsche in jüngster Zeit einen starken Aufschwung erlebt, der unmittelbar mit den genannten curricularen Papieren und ihren sprachpolitischen Hintergründen zusammenhängt, da aus deren Ausführungen auch staatliche Förderungen für Lehrmaterialien resultierten.

Traditionell entstand Lehrmaterial für das Niederdeutsche am Schreibtisch der einzelnen Lehrkräfte, und es hat die Schubladen und Klassenräume dieser Lehrkräfte auch selten verlassen. Einzelpersonen wie z. B. Heidrun Schlieker (2017), Edith Sassen (2017; 2019), Nele Ohlsen (2022) sowie Remmer Kruse und Wilfried Zilz (2023) in Niedersachsen haben ihr konzeptorientiertes Material eigenverantwortlich über kleinere und größere Verlage sowie auf Internetseiten publiziert und damit zugänglich gemacht. Diese Publikationen unterliegen häufig keiner oder nur geringer externer Qualitätskontrolle und gründen auf der Überlegung der Einzelpersonen, dass ihr Ansatz mitteilenswert und ihre sprachliche Ausgestaltung des Niederdeutschen adäquat sein könnte. Diese Überlegungen können sehr berechtigt sein, verdeutlichen aber zugleich, wie stark einzelpersonenabhängig die Lehrmittelsituation ist. Vor dem Hintergrund geringer finanzieller Ausstattungen der in den Bundesländern für das Niederdeutsche zuständigen Abteilungen der Schulbehörden, Fortbildungsinstitute und Ministerien wurden diese Einzelinitiativen begrüßt, wodurch ein weiterer Weg in die Schulen gebahnt wurde. Auch das von einer Arbeitsgruppe erstellte Schulbuch *Paul un Emma snackt plattdüütsch* (Institut für niederdeutsche Sprache 2015) entstand ohne direkte staatliche Förderung, wurde von offiziellen Stellen aber dankbar aufgenommen.

In jüngster Zeit tritt ein weiterer Ansatz hinzu. Die offiziellen Bildungsinstitutionen der norddeutschen Bundesländer fördern direkt oder wenigstens indirekt Lehrwerke für den Niederdeutschunterricht, die in etablierten Verlagen oder zumindest im Rahmen etablierter Institutionen erscheinen. Zu nennen sind bisher z. B. das ostfriesische Lehrwerk *Nu man to!* (Knabe / Nath 2018 [1997]) der zweite Band der *Paul-un-Emma-Reihe* in Schleswig-Holstein, *Paul un Emma un ehr Frünnen* (Ehlers / Langhanke / Nehlsen 2018), der von mehreren Bundesländern geförderte Band *Snacken Proten Kören* (Hiestermann / Konen-Witzel 2021) des Länderzentrums für Niederdeutsch,¹⁵ der mecklenburgisch-vorpommersche Band *Platt mit Plietschmanns* (Hohmann / Herr 2019) und die an der Universität Münster entstandene und publizierte Materialsammlung *Niederdeutsch in der Grundschule* (Jürgens / Spiekermann 2017). Der oben bereits genannte Band *Moin! Dat Plattbook* (Kruse / Zilz 2023) erfüllt zugleich auch die Merkmale dieser Liste. Hinzu treten eine aktuelle Fibel aus Brandenburg (Berner / Flügge / Meinke 2020) und eine ältere Fibel aus Sachsen-

15 Zur weiteren Entwicklung der Lehrwerke ist anzumerken, dass 2022 eine Übersetzung von *Paul un Emma un ehr Frünnen* in eine mecklenburgische Literatursprache des Niederdeutschen (Ehlers / Langhanke / Nehlsen 2022) und 2023 eine Übersetzung von *Snacken Proten Kören* in eine ostfriesische Literatursprache des Niederdeutschen (Hiestermann / Konen-Witzel 2023) publiziert wurde.

Anhalt (Föllner / Luther 2005). Ergänzend erwähnt sei das Lehrwerk für Erwachsene *Platt. Dat Lehrbook* von Hartmut Arbatzat (2016), das sich auch für den Einsatz in einem Anfänger-Spracherwerbskurs für das Niederdeutsche in der Oberstufe eignet. Von Interesse ist der Umgang mit Schriftlichkeit in diesen Lehrwerken, um ihn mit der zuvor gebrachten Forderung nach einem parallelen Schriftspracherwerb Hochdeutsch / Niederdeutsch und den daraus resultierenden Unterrichtsthemen in Einklang oder Missklang zu bringen.

Es sei der bemerkenswerte Hinweis vorangestellt, dass im Verlauf der jüngeren niederdeutschen Lehrwerktradition der von Anja Meier (2010a) verantwortete Band *Fietje*, der 2010 für die Unterrichtsarbeit in Hamburg entstand, an einer Schlüsselstelle steht, da zu dieser Zeit, ebenfalls unter Mitwirkung von Anja Meier, auch erste ausführliche Bildungspläne erschienen (vgl. Bildungsplan Hamburg Grundschule 2011). Dieses Lehrwerk enthält jedoch keine Schriftlichkeit, sondern bietet allein Bilder, die zu Sprechanschlüssen werden können. Es wurde für die Lehrkräfte um eine auch schriftliches Material zum Niederdeutschen bietende Lehrerhandreichung ergänzt (vgl. Meier 2010b).

Umfassende und fortschreitend angelegte Lehrgänge für den schulischen Kontext unterschiedlicher Alterstufen bieten *Paul un Emma un ehr Frünnen* (2018, Schleswig-Holstein, Klassen 3 und 4), *Platt mit Plietschmanns* (2019, Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe 1) und *Snacken Protten Kören* (2021, Niedersachsen, Sekundarstufe 1). Alle genannten Lehrbücher arbeiten stark schriftbasiert. Während der Ansatz von *Paul un Emma un ehr Frünnen* und *Snacken Protten Kören* vergleichbar und nur altersbezogen differenziert ist, weicht *Platt mit Plietschmanns* ab, da über ein traditionelleres Vorgehen zahlreiche informierende Sachtexte und explizite grammatische Tabellen eingebracht werden, die mit umfassenden hochdeutschen Erläuterungen versehen sind. Einen Niederdeutschgebrauch in Wort und Schrift konsequent aktivierenden Ansatz bietet *Paul un Emma un ehr Frünnen*, das niederdeutsche Schriftlichkeit zur Gestaltung einer modernen Lebenswelt nutzt, die allein plattdeutsch geprägt ist (vgl. dazu Langhanke / Ehlers / Nehlsen 2021; Langhanke 2019). Durch das Aussparen aller weiteren Sprachformen, insbesondere des Hochdeutschen, zur Gestaltung einer norddeutschen, aber nicht oder kaum erkennbar regional gebundenen Lebenswelt, wird in Dialogen und Erzähltexten, über Aufgaben und Bilder der Beweis erbracht, dass rezentes Alltagsleben allein plattdeutsch gestaltet werden kann. Auf diese Weise wirkt die verwendete nordniederdeutsche, an den Formen der *Plattdeutschen Grammatik* von Heinrich Thies (2021) orientierte Sprachform anschluss- und einsetzfähig, das Lehrbuch wird zum anregenden Sprachvorbild. Der Verzicht auf nähere Einordnungen des norddeutschen Varietätenspektrums ermöglicht das ungebrochene Ausgestalten der fiktiven niederdeutschen Lebenswelt. Grammatische und orthographische Informationen werden bewusst nur implizit vermittelt, können aber über das Material einer online ergänzten Lehrerhandreichung nach Bedarf explizit gemacht

werden.¹⁶ Aufforderungen zum produktiven, auch kreativen Schreiben, sind vereinzelt enthalten, bauen aber noch nicht auf einer progressiv angelegten niederdeutschen Schriftsprachdidaktik auf. Es können jedoch weitere schriftbezogene Aufgaben aus den Anregungen der einzelnen Lektionen erschlossen werden. Paul und Emma selbst werden als niederdeutsch schreibende Schulkinder präsentiert. Die sprachliche Vorbildfunktion des Ansatzes ermöglicht Imitationen der gebotenen auch schriftsprachlichen Sprachverwendungen und soll sich auf diese Weise als direkt wirksam erweisen.

Niederdeutsche Schriftlichkeit wird in diesem Lehrwerk unvermittelt und unhinterfragt eingesetzt. Damit hat der Ansatz bereits die entscheidende Hürde genommen, weil nicht zuerst auf einer Metaebene verhandelt wird, weshalb welche Form der Schriftlichkeit verwendet oder nicht verwendet werden könnte, sondern weil Schriftlichkeit direkt regelgeleitet und somit innerhalb des Lehrwerks normiert zum Einsatz gebracht wird.¹⁷ Sobald die auf diese Weise gebotene Verschriftlichung des Niederdeutschen zum direkten oder indirekten Gegenstand des schulischen Vermittlungshandelns wird, ist bereits der nächste Normierungsschritt getan, weil das im Lehrmaterial gebotene Erscheinungsbild des geschriebenen Niederdeutschen nun Vorbildcharakter für die SprachlernerInnen gewonnen hat, die keinen Anlass haben, die Existenzberechtigung dieser Verschriftlichung und ihrer impliziten Regeln in Frage zu stellen. Ungefragt werden die SchülerInnen damit Teil des neuen Normierungsprozesses, der allenfalls von den Lehrkräften unterlaufen werden könnte, die sich bestimmten Formen und Wörtern oder auch Schreibungen entgegenstellen könnten, um andere Formen und Wörter oder auch alternative Schreibungen mit gleicher Funktion einzubringen.¹⁸ Dieser für den Deutsch- oder Englischunterricht nicht vorstellbare Zustand einer selbständig normsetzenden Lehrkraft ist im Niederdeutschunterricht häufige Realität und war für viele Jahrzehnte prägend. Auch gegenwärtig entspricht die eingeforderte Orientierung am Sprachvorbild der Lehrkraft dem traditionellen Ideal einer mündlich vermittelten und gebrauchten Sprachform, von deren Wahrnehmung die Schriftlichkeit sogar ablenken könnte. „Die Lehrerinnen und Lehrer sind korrekte Sprachvorbilder, denn die in den ersten Lernjahren erfahrenen Sprachmodelle sind prägend.“ (Bildungsplan Grundschule 2011, 13) Wie über die Kategorie „korrekt“ zu

16 Vgl. <https://paulunemma2.lernnetz.de/> [10.11.2023].

17 Diese Normierung orientiert sich an den im nordniederdeutschen Raum weitgehend etablierten und akzeptierten orthografischen Regelungen und grammatischen Formen sowie an der Wortauswahl des Wörterbuchs *Der neue SASS* (Thies / Kahl 2023). Vgl. grundsätzlich zur spezifischen Problematisierung von Standardsprachlichkeit, Normierung und Kodifizierung auch Klein 2013 (für diesen Literaturhinweis sei den Gutachtenden sehr gedankt).

18 Das Verhandeln der Normierung verdeutlicht zum einen die großen Unterschiede zur Situation der Standardsprache, die über einen historischen Normierungsprozess und eine amtliche Regelung der Orthografie verfügt. Die niederdeutschen Mundarten haben keine vergleichbaren Entwicklungen durchlaufen und verfügen auch nicht über amtliche Regelungen ihrer Orthografie, aber über entsprechende Vorschläge, die von Sprachnutzenden akzeptiert und von Institutionen empfohlen werden. Eine Prozesshaftigkeit eines weitergehenden Normierungsprozesses ist nur bedingt anzunehmen. Dennoch ist die beschriebene Wirkung des Lehrmaterials möglich, wenn sein sprachliches Regelangebot konsequent verfolgt wird.

bestimmen ist, ist nur mittelbar geklärt, indem zum Beispiel das *SASS-Wörterbuch* und die *SASS-Grammatik* als Bezugsgröße gewählt werden könnten (vgl. Thies 2021; Thies / Kahl 2023), oder indem die Lehrkraft die Norm setzt.

Da eine mündliche Sprachkompetenz der Lehrkräfte jedoch zunehmend seltener an den Schulen anzutreffen ist oder auf eigenem Fremdspracherwerb beruht, ist die Konkurrenz des Sprachwissens der Lehrkraft für das normierende Sprachangebot im Lehrmaterial inzwischen überschaubar geworden. Andernfalls kann eine durchaus konflikthafte Situation beschrieben werden, in der eine in einer anderen niederdeutschen Varietät sprachlich sozialisierte Lehrkraft nun eine normierte Form unterrichten soll, die ihr selbst nicht vertraut ist. Das Nebeneinander normierter Lehrvarietäten und stärker landschaftlich gebundener Varietäten des Niederdeutschen ist bisher, ganz anders als im Hochdeutschen, noch nicht näher austariert worden. Beide Varietäten werden eher als konkurrierend denn als ergänzend wahrgenommen, obwohl klare Funktionalitäten zugeordnet werden könnten.¹⁹ Die großräumig normierte Varietät dient der Vermittlung, die kleinräumig markierte Varietät ist Zielpunkt der Alltagssprachlichen Verwendung.

Auf Schriftlichkeit abzielende Aufgaben im bisher publizierten Lehrmaterial bieten aus hochdeutschem Material bekannte Aufgabentypen, die sich an SchülerInnen richten, die bereits lesen und schreiben können und diese im Hochdeutschen erworbene Kompetenz nun ab der dritten Klasse mehr oder weniger bruchlos auf das Niederdeutsche übertragen sollen. Lesetexte, Lückentextaufgaben und in geringem Maße auch kreative Schreibaufgaben bestimmen das Feld. Schleswig-holsteinische Lehrkräfte berichten auf Lehrkräftefortbildungen, dass sich insbesondere auch Abschreibaufgaben großer Beliebtheit erfreuen. Die schreibenden SchülerInnen möchten ihre neu gewonnene schriftsprachliche Kompetenz gern auch auf das Plattdeutsche ebenso selbstbewusst wie spielerisch anwenden.

Daher ist die Deutschdidaktik auch der geeignetere Partner für die Niederdeutschdidaktik als die Fremdsprach-, konkret die Englischdidaktik. Von dieser kann zwar eine grundlegende Sichtweise auf die Vermittlungssituation übernommen werden, aber rein fachlich liegt die Deutschdidaktik der Niederdeutschdidaktik allein deswegen näher, weil beide Inhalte – zumindest an schleswig-holsteinischen Niederdeutsch-Modellschulen, die hier als Referenz gelten müssen – gegenwärtig in der ersten Klasse einsetzen,²⁰ und weil zahlreiche Inhalte des Sprachenunterrichts in der Grundschule

19 Ein Diskurs über die unterschiedlichen Formen sprachlicher Ausgestaltung wird nur selten greifbar. Er kann in den Rezensionen literarischer Werke in der Zeitschrift *Quickborn* aufscheinen, wenn die gewählte Literatursprache einer näheren Kritik unterzogen wird. Derzeit haben die kleinräumigen Formen niederdeutscher Literatursprachen sicherlich noch größeres Prestige als überregionale Standardisierungen, da sie einen höheren sprachlichen Kompetenzgrad der Urhebenden versprechen. Der jüngere mediale Sprachausbau (vgl. www.plattradio.com, 10.11.2023), der zu den älteren Formaten des Norddeutschen Rundfunks (vgl. www.ndr.de, 10.11.2023) erweiternd hinzutritt, und sein Gebrauch überregionaler Formen könnte zu einer weiteren Veränderung beitragen.

20 Tatsächlich ist der Beginn der Niederdeutschvermittlung je nach Bundesland und aufgerufenem Konzept unterschiedlich anzusetzen. Das schleswig-holsteinische Modellschulprogramm ermöglicht den

strukturell sehr vergleichbar gehalten werden können. Der Englischunterricht beginnt hingegen häufig erst in der dritten Klasse und vermittelt eine Sprachform, die wegen ihrer spezifischen Aussprache durch die komplexen Phonem-Graphem-Beziehungen größere Herausforderungen für die SprachlernerInnen bedeuten kann als der Niederdeutschunterricht, so dass Schriftlichkeit im Englischunterricht der Grundschule in aller Regel auch eine eher nachgeordnete Rolle spielt.

Bei Lichte betrachtet lässt vornehmlich der nordniederdeutsche Sprachraum diese sprachdidaktischen Planspiele zur Engführung von Deutschunterricht und eigenständigem Niederdeutschunterricht einschließlich eines parallelen Schriftspracherwerbs zu. Das liegt primär am weit fortgeschrittenen Standardisierungsgrad der im niederdeutschen Kulturbetrieb gebrauchten Formen des Niederdeutschen im Weser-Trave-Dreieck. Auf Grund hoher Sprecherzahlen und eigenständiger sprachlicher Formen kann das Ostfriesische eine eigene Förderung beanspruchen. Ebenso unterstützt ein breit aufgestellter Fördersansatz die schulische Spracharbeit für das Niederdeutsche in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Stern 2023). Für die weniger sprachgebrauchsstarken Regionen des Südniederdeutschen lassen sich überzeugender traditionelle Sprachbegennungsansätze aktivieren, die Wissen über das Niederdeutsche und Lektürekompentenz nicht zwangsläufig mit produktiven Kompetenzen in Wort und Schrift verknüpfen (vgl. Spiekermann / Jürgens 2021).

6. Literalitätsdidaktik Niederdeutsch

Schriftsprachdidaktik, Schriftlichkeitsdidaktik, Schreibdidaktik oder umfassender Literalitätsdidaktik sind unterschiedlich stark etablierte Begrifflichkeiten zur fachlichen Hervorhebung eines spezifischen didaktischen Handlungsfeldes aus der Sprach- und Literaturdidaktik einer Einzelsprache.²¹ Es kann zugleich über mehrere Sprachen hinweg als Aufgabe betrachtet werden, da die Ausprägung schriftsprachlicher Kompetenz nicht nur einzelsprachenabhängig zu bewerten ist.²² Die Relevanz einer solchen Literalitätsdidaktik ist für das Niederdeutsche allerdings weniger deutlich verortet als für standardisierte Sprachen, da bereits das Lernziel Schriftlichkeitskompetenz an sich und seine Anbahnung und nicht allein die Formen seiner wissenschaftlichen Rahmung und Begleitung in der Diskussion stehen. Wie ausgeführt wurde, existieren jedoch neue lehrwerkgestützte Ansätze zur Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeit sowie Forderungen und Perspektiven zum weiteren Ausbau dieses Kompetenzerwerbs. Übergeordnet lässt sich aus diesen Ansätzen die Notwendigkeit einer Literalitätsdidaktik für das Niederdeutsche ableiten.

hier angesetzten Beginn ab Jahrgangsstufe 1.

21 Vgl. zur umfassenden Problematisierung des Arbeitsfeldes aus einer fremdsprachdidaktischen Perspektive Portmann (1991). Siehe auch Feilke (2001).

22 Diese Bemerkung zielt auf die sprachübergreifende Bedeutung der Ausprägung einer Literacy-Kompetenz ab (vgl. dazu Hallet 2010).

Der Begriff Literalitätsdidaktik wird gewählt, weil er dazu beiträgt, das Lern- und Kompetenzziel ganzheitlich zu begreifen.²³ Es beinhaltet nicht allein, niederdeutschsprachige Texte lesen und auch selbst produzieren zu können, sondern vielmehr auch, Schriftlichkeit als prägenden Bestandteil gegenwärtiger analoger und digitaler Lebenswelt auch über ein niederdeutsches Sprachangebot rezeptiv und produktiv erfahrbar und literal vernetzbar zu machen. Für dieses Ziel muss auch das Verhältnis niederdeutscher Schriftlichkeit zur hochdeutschen Schriftlichkeit problematisiert und immer wieder neu geklärt werden. Die Auseinandersetzung mit Literalität im Niederdeutschen ist damit ein Baustein des umfassenden Lernprozesses zur Schriftlichkeit insgesamt. Der Vorschlag lautet, jegliche Form der Nachordnung einer niederdeutschen Schriftlichkeit in dem Moment, in dem sich ein früher gesteuerter Lernprozess anbietet, aufzugeben und sowohl hochdeutsch basierte als auch niederdeutsch basierte schriftsprachliche Umsetzungsformen lesend und schreibend gleichberechtigt in der institutionellen Vermittlung zu etablieren und zu gewichten.²⁴ Ein konkreter Ansatzpunkt ist ein paralleler hochdeutsch-niederdeutscher Schriftspracherwerb mit allen daraus resultierenden Möglichkeiten paralleler Prozesse der Lese- und Schreibentwicklung im Hochdeutschen und im Niederdeutschen.²⁵

Dem Einwand, dass die Relevanz einer Beherrschung hochdeutsch basierter schriftsprachlicher Kompetenzen unweit höher ist wegen des deutlich größeren Textaufkommens, kann entgegengehalten werden, dass sich diese Erkenntnis über Angebot und Nachfrage im sprachlichen Alltagsleben automatisch klärt, und dass die sprachunabhängige Erfahrung und Einordnung von Schriftlichkeit dennoch ein wichtiges Lernziel ist. Zugleich wird es zur Vermittlungsaufgabe, auch Spuren niederdeutscher Schriftlichkeit im Sprachalltag aufzudecken bzw. eigene alltagsbezogene Neuansätze zu dieser Schriftlichkeit zu entwickeln. Ein vorangestelltes Diktum zu vermeintlich wichtigen (z. B. Hochdeutsch und Englisch) und unwichtigen (z. B. Niederdeutsch) Schriftsprachen sollte im Sinne eines aktiven Mehrsprachigkeitsbewusstseins vermieden werden, zumal auch hierzu anzuführen ist, dass der schriftsprachliche Erfahrungsraum der Alltagssprache ohnehin rasch zu individuellen Sortierungen und Kompetenzbetonungen führt. Der unterschiedliche Stellenwert des Hochdeutschen, des Niederdeutschen, des Englischen und weiterer Sprachen ist im Sprachalltag unmittelbar erfahrbar, bedarf aber der Offenheit gegenüber dem sprachlichen Angebot.

Wenn eine Sprache schulisch vermittelt wird, muss sie als Lerngegenstand ernst genommen werden. Was für standardisierte Fremdsprachen selbstverständlich ist, ist für das Niederdeutsche keineswegs konsensfähig. Die vermittelte Sprache sollte we-

23 Vgl. zum Literalitätskonzept Feilke (2001) und Hallet (2010).

24 Vgl. zu Erfahrungen im parallelen Umgang mit sehr unterschiedlichen Sprachen im Prozess der Alphabetisierung bereits Nehr u. a. (1988). Wegen der engen sprachlichen Verwandtschaft zwischen dem Hochdeutschen und dem Niederdeutschen stellt sich der Prozess in dieser Konstellation vereinfacht dar gegenüber der parallelen oder „koordinierten Alphabetisierung“ in typologisch verschiedenen Sprachen, vgl. dazu Ayten (2016).

25 Vgl. dazu auch Langhanke (2021).

der allein Objekt von Freizeitgestaltung sein und zum Beispiel nur als Theater- und Hobbysprache vermittelt werden, noch darf sie ihre hauptsächliche Rechtfertigung aus einer Zuschreibung, dass sie verlässliche Trägerin des Regionalen oder sogar des angeblich ‚Heimatlichen‘ sei, ziehen (vgl. Langhanke 2019). Diese Funktionen können zwar schrittweise wahrgenommen und kritisch reflektiert werden, sollten jedoch nicht zur didaktischen und inhaltlichen Begründung der Sprachvermittlung herangezogen werden, da sie mit ungerechtfertigten, für die Sprachlernenden zudem nur bedingt relevanten Vorannahmen arbeiten. Zu dieser Forderung des Ernstnehmens einer Sprache als Lerngegenstand und somit zur Vollgültigkeit ihrer Vermittlung gehört schließlich auch die gleichberechtigte Berücksichtigung ihrer Schriftlichkeit.

SprachlerInnen in der Grundschule und auch in den Kindertagesstätten stehen verschiedenen angebotenen Sprachformen unbefangen gegenüber und gewichten nicht nach individuellem Nutzwert. Dieser Umstand sollte für den frühen Zweit- und Fremdspracherwerb des Niederdeutschen genutzt werden. Er schließt an Positionen moderner Mehrsprachigkeitsdidaktik an und beantwortet auch die Frage, wo niederdeutsche Schriftlichkeit erlernt werden soll.²⁶ Hierfür rücken die Bildungsinstitutionen in den Fokus. Beteiligte Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten sowie fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler setzen sich kritischer mit der Frage des Nutzwerts von Niederdeutschkompetenzen, allemal von schriftsprachlichen Niederdeutschkompetenzen auseinander. Diese Auseinandersetzung muss offen und immer wieder neu geführt werden und kann nicht apodiktisch entschieden werden. Für den dargelegten Kompetenzerwerb spricht seine grundsätzliche Sensibilisierung für sprachliche Strukturen, an die näheres Interesse an niederdeutscher Sprachkultur anschließen kann, aber nicht anschließen muss. Die Frage nach dem Nutzen einzelner Bildungsinhalte kann zwar an vielen Stellen aufgerufen werden, erweist sich aber in den meisten Fällen als verfehlt. Die ebenfalls denkbare Frage nach dem Schaden bestimmter Bildungsinhalte aber kann für den Erwerb von Niederdeutschkompetenz jedoch allein aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive verneint werden. Sie schadet nicht.

Im vorangegangenen Absatz wurden die Bildungsinstitutionen als Ort der Vermittlung niederdeutscher Schriftlichkeitskompetenz gestärkt. In der Familie und im weiteren sprachlichen Nahbereich, also den traditionellen Feldern der Weitergabe des Niederdeutschen, wird niederdeutsche Schriftlichkeit nicht vermittelt, was grundsätzlich ebenso für die hochdeutsche Schriftlichkeit gilt, auch wenn es viele Beispiele und Einordnungen für den vorschulischen Schriftspracherwerb in der Familie gibt – er entspricht dennoch nicht der Regel, wenn man von den frühen Phasen der logografischen Wahrnehmung und Gestaltung von Schrift einmal absieht. Sobald aber das Niederdeutsche schulischer Lernstoff ist, ist Schriftlichkeit automatisch integriert. Diese Integration sollte nicht nebenbei und im Sinne eines didaktischen Behelfsmittels Schriftlichkeit geschehen, sondern bewusst und im Sinne eines eigenständigen

26 Vgl. zur Mehrsprachigkeitsdidaktik Meißner (2007).

Lernziels Schriftlichkeit, das der Förderung der individuellen Literalitätskompetenz dient (vgl. grundsätzlich Weinhold 2005).

Somit knüpft die Literalitätsdidaktik für das Niederdeutsche an übergeordneten, also an den Literacy-Kompetenzen orientierten Zielen der Schreibsprachdidaktik an, verlässt einen allein regionalverbundenen Lernkontext, die im unglücklichsten Fall ‚heimattümelnde‘ Nische eines zu eingeschränkten Verständnisses vom Niederdeutschen und öffnet die Tür – wobei zu konstatieren ist, dass diese Tür längst offensteht oder auch nie geschlossen war – für eine Auffassung vom Niederdeutschen als potenziell vitale Sprachform im Kreise moderner gesprochener Alltagssprachen – das ist unstrittig, weil vielfach alltäglich so gelebt – und auch, nun ist die Argumentation heikler, im Kreise moderner standardisierter Schriftsprachen. Dieser letztgenannte Punkt – das Verorten des Niederdeutschen im Kreise moderner standardisierter Schriftsprachen – argumentiert mit einem fiktiven Moment, denn es ist klar, dass viele alltägliche Existenzformen des Niederdeutschen diese Zuschreibung nicht erfüllen. Aber, und das ist der Kern dieser Argumentation, in dem Moment, in dem das Niederdeutsche übertritt zu einer schulisch erlernbaren Fremdsprache in Wort und Schrift, wird diese Zuschreibung erfüllt und muss diese Zuschreibung erfüllt werden. Gegenwärtiges Lehrmaterial bildet genau diesen Schritt ab, und ein kreatives, nicht selbsteinschränkendes Vermittlungshandeln ist auf diesen Schritt angewiesen. Im Kontext seiner schulischen Vermittlung wird das Niederdeutsche wieder zu einer modernen, also standardisierten und einsatzfähigen Schriftsprache für eine rezente Lebenswelt, befördert – also zu einer Rolle, die es sprachgeschichtlich und real zuletzt im 16. und 17. Jahrhundert einnahm, damals jedoch weniger standardisiert als im heutigen Niederdeutschlehrmaterial (vgl. Peters 2000). Doch auch dann, wenn der sprachgeschichtliche Blick den argumentativen Spagat dieses Vorgehens klar verdeutlicht, bleibt es nicht sinnvoll, eine Sprache nur domänenbezogen zu vermitteln und ihren Radius dadurch immer weiter einzugrenzen. Die konkreten Einsatzmöglichkeiten erworbener aktiver Schriftlichkeitskompetenz im Niederdeutschen ergeben sich auch aus den konkreten Lebensumständen und Interessen der Lernenden. Nur eine Kompetenz, die zu Gebote steht, kann jedoch auch zum Einsatz gelangen – und am Angebot sollte es, wie erläutert, allein aus schriftlichkeitsdidaktischen Gründen zur Förderung der allgemeinen Literacy-Kompetenz nicht mangeln.

Im Folgenden wird die potenzielle Nachhaltigkeit eines schulischen niederdeutschen Schriftspracherwerbs in den außerschulischen Kontexten bedacht, da diese Verknüpfung größere Herausforderungen mit sich bringen muss.

Die aufgerufenen weiteren Zusammenhänge klären sich im realen Sprachleben, denn selbstverständlich ist abschließend die Frage erlaubt, wie sich die sprech- und schriftsprachlichen Kompetenzen der schulischen NiederdeutschlerInnen in den Bundesländern Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und unter Umständen auch Bremen außerschulisch entwickeln sollen. Im Zweifelsfall entwickeln sie sich nicht weitergehend. Sie versickern und versanden wie so manche schulisch erworbene Kompetenz, werden nicht mehr abgefragt und bleiben einmal durchlebte Episode in der Sprachbiografie der norddeutschen SchülerInnen.

Diese Entwicklung wird sogar den Mehrheitsfall abbilden, was aber weder überraschend noch alarmierend ist, denn abgesehen allein vom Englischen gilt diese Erfahrung in der Regel für viele weitere schulisch erlernte Sprachen. Abgesehen vom Sonderfall des Lateinischen, dessen Vermittlung andere Ziele verfolgte, sind versickerte und versandete Kenntnisse des Französischen, des Spanischen, des Niederländischen, des Dänischen, des Russischen, des Italienischen – man möge weitere Sprachen mit unterrichtlicher Verankerung in den Sekundarstufen unterschiedlicher Bundesländer ergänzen – keine Seltenheit, so dass sie auch im Falle des Niederdeutschen nicht bekümmern müssen, sondern sich einreihen in ein sprachliches Bildungsbemühen, das zwar nicht immer dauerhafte Kompetenz erzeugen kann, aber ein erhöhtes Verständnis von Sprachlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt automatisch produziert und daher von immenser Bedeutung ist. Hier findet auch moderne Niederdeutschvermittlung ihren Platz.

Selbstverständlich aber gibt es im Falle aller genannten Sprachen und auch des Niederdeutschen auch diejenigen LernerInnen, die ihre erworbenen Kenntnisse privat und beruflich über den schulischen Kontext hinaus nutzen können und nutzen wollen. Ihnen hat der schulische Sprachunterricht eine nachhaltige Option geboten. Sie werden zu neuen SprachträgerInnen des Niederdeutschen, und es ist eine Aufgabe der Zukunft, die Quantität und die Qualität dieses Kompetenzerhalts zu messen. Ein sehr einfacher Weg wird sein, zu prüfen, wie viele Teilnehmer eines niederdeutschbezogenen universitären Studiengangs eine grundsätzliche schulische Bildung im Niederdeutschen durchlaufen haben, denn die schulische Vorbildung, die für ein Anglistik- oder Romanistikstudium bereits überprüfte Pflicht ist, wird auch im Studium der niederdeutschen Philologie zur greifbaren Tatsache werden. Solche schulischen Vorkenntnisse zur niederdeutschen Sprache und Literatur werden für ein Fachstudium kaum zur Pflicht erhoben werden können, da das Netz der konkreten Fachangebote an norddeutschen Schulen viel zu grob ist, aber es werden Studierende an die Universitäten kommen, die nennenswerte Vorkenntnisse haben und sich auf Grundlage dieser Vorkenntnisse für ein Niederdeutschstudium entschieden haben. Diese Situation ist neu und in diesem Moment in den angesprochenen Studiengängen auch noch nicht greifbar. Da in Mecklenburg-Vorpommern jedoch 2023 erstmals Abiturprüfungen im Abiturprüfungsfach Niederdeutsch abgelegt wurden auf der Grundlage eines 2016/2017 eingeführten Wahlpflichtfaches Niederdeutsch, das als dritte Fremdsprache und nach sechs Unterrichtsjahren die Option der Abiturprüfung bietet (vgl. NDR 2023), besteht vor allem in den Niederdeutschstudiengängen der Universitäten Greifswald und Rostock die theoretische Option, unter den neu Immatrikulierten ab dem Wintersemester 2023/2024 AbsolventInnen dieses Abiturfaches zu finden. Da die Zahl der AbsolventInnen noch klein ist, sinkt die Wahrscheinlichkeit derzeit jedoch wieder. Entsprechende Erhebungen sind zukünftig sowohl bildungspolitisch als auch fachlich von Interesse, wenn ein geschlossener Bildungsgang erreicht werden soll.²⁷

27 Publierte Zahlen zu den schulischen Absolventinnen und Absolventen, den Immatrikulierten, der gewonnenen Schnittmenge und schließlich auch der universitären Absolventinnen und Absolventen sind

Ebenso wird zu prüfen sein, welche Entwicklung schulisch vermittelte Niederdeutschkompetenz in der weiteren Sprachbiografie nimmt – wie wird sie vertieft, wo lässt sie sich noch anwenden, kann sie auch zum Grundstock einer neuen natürlichen Sprachweitergabe in den Familien werden? Zur Beantwortung dieser Fragen wäre es von Interesse, den Kontakt zu AbsolventInnen der schulischen Vermittlung aufrechtzuerhalten. Da schulische Niederdeutschvermittlung auch das Konzept norddeutscher innerer Mehrsprachigkeit, also das etablierte Nebeneinander und den Kontakt der Sprachen Hochdeutsch und Niederdeutsch erläutern muss, könnte das anschließende Hineintragen erworbener Kenntnisse in die Familien eine starke Option für den Spracherhalt sein, der sich dann vom gesteuerten wieder zum ungesteuerten Prozess entwickeln könnte.

Im Fahrwasser dieser noch utopisch erscheinenden Entwicklung befindet sich auch die Literalität als Teil der Niederdeutschdidaktik. Ziel ihrer Literalitätsdidaktik ist es, Lernerinnen und Lerner für alle Erscheinungsformen der Schriftlichkeit zu sensibilisieren und mit produktiver und kreativer Kompetenz in der niederdeutschen Schriftlichkeit auszustatten.

Auch die Universitäten dürfen, müssen, sollen diese Kompetenzen weiter abrufen und fördern – die Wahl des Modalverbs ist allein von der fachlichen Auffassung der Materie durch die zuständigen FachvertreterInnen abhängig. Neutral formuliert regt die Universität diese literalen Kompetenzen an oder ruft sie ab und fördert sie, so wie an der Universität Flensburg in konkreten Kursen zum Schriftspracherwerb mit niederdeutschsprachiger Perspektive (Robert Langhanke) und zum kreativen niederdeutschsprachigen Erzählen und Schreiben (Willy Diercks) bereits umgesetzt.

Die Professionalisierung entsprechenden Lehrmaterials muss sich fortsetzen. In Schleswig-Holstein entstand eine offiziell gestützte Lehrerhandreichung zum Orthogrfiesystem nach Johannes Saß (vgl. Ehlers / Ehlers / Nehlsen 2021). Apps für das Erlernen bestimmter niederdeutscher Rechtschreibregeln etablieren sich gegenwärtig ebenso wie Rechtschreibprüfungen für Textverarbeitungsprogramme.²⁸ Dieser Prozess läuft über staatliche oder stiftungsbasierte Fördergelder jenseits kommerzieller oder für Verlage ökonomisch interessanter Vermittlungswege und spiegelt das von

nicht greifbar. Deutlich sind jedoch zum einen die Option der Verzahnung dieser Bildungsangebote und zum anderen die vergleichsweise überschaubare Anzahl der beteiligten Lernenden und Studierenden. Perspektivisch betrachtet sollten jedoch nicht aktuelle Zahlen, sondern langfristig gesicherte Strukturen in den Vordergrund gerückt werden. Das Bildungsangebot muss sich schrittweise etablieren und durchsetzen.

28 Sprachlern-Apps für das Niederdeutsche rücken grundsätzlich in den Fokus und gehören auch nach der Aussage von Flensburger Studierenden in begleitenden thematischen Seminardiskussionen zu den hauptsächlichsten rezenten Anforderungen für die Niederdeutschpräsenz im Internet. Im Mai 2021 startete die von Elke Brückmann, Tim Sodtalbers und Nicolaus Hippen für den Verband Ostfriesische Landschaft entwickelte Sprachlern-App PlattinO für ostfriesisches Niederdeutsch (vgl. PlattinO 2021), die eine Vorbildfunktion für vergleichbare Angebote übernimmt. Die „SwiftKey Schreibhilfe nach den SASS’schen Schreibregeln“ ermöglicht eine Korrektur von Einträgen, die am Touchscreen vorgenommen werden (vgl. SASS. SwiftKey Schreibhilfe 2023). Weitere elektronische Rechtschreibhilfen sind vorgesehen für die SASS-Plattform (vgl. SASS 2023).

den großen Standardsprachen bekannte System von Vermittlungs- und Anwendungshilfen zur Schriftlichkeit. Diese Form kultureller Mimesis begleitet das Niederdeutsche seit seinem Eintritt in die Schriftsprachgeschichte im 8. und 9. Jahrhundert. Nun ist es im 21. Jahrhundert angekommen und beansprucht innerhalb der dafür vorgesehenen bildungspolitischen Nischen Gleichberechtigung gegenüber den anderen schulisch vermittelten Sprachformen. Das ist auch allein deswegen notwendig, um realistische Wahloptionen zwischen den erlernbaren Sprachen im schulischen Stundenplan zu schaffen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (vgl. Trim u. a. 2001) und die Kultusministerkonferenz der Bundesländer bieten entsprechende Vorgaben, die auch für das Niederdeutsche und seine Vermittlung in Wort und Schrift gelten, so dass der gleichberechtigten Anwendung des Niederdeutschen im Vermittlungskontext offiziell nichts im Wege stehen muss.

Was jedoch in der Praxis geschieht – was also Lehrende und Lernende in der Umsetzung bieten können und über welche Kompetenzen sie tatsächlich verfügen, steht auf einem anderen Blatt und ist derzeit nicht in vergleichbarer Weise zu den anderen modernen Fremdsprachen überprüfbar. Dieser Umstand aber wird sich wandeln. Die rezente Schriftsprachentwicklung des Niederdeutschen hat durch die Feststellung einer didaktischen Relevanz niederdeutscher Literalität konkrete und in Lehrwerken und ihren Anwendungskontexten bereits feststellbare Dynamik gewonnen. Die Schriftsprachgeschichte des Niederdeutschen wird somit in absehbarer Zeit nicht abgeschlossen sein, sondern ist gegenwärtig um den normierenden Ansatz moderner Lehrwerke erweitert worden.²⁹

Kaum als problematisch einzuschätzen ist das Verhältnis der Sprachlernenden zum parallelen Schriftspracherwerb, da Schriftspracherwerb als sprachübergreifende und nicht allein einzelsprachbezogene Kompetenz zu gewichten ist. Zwar besteht ein entscheidender Unterschied darin, dass auf der einen Seite die in den meisten LernerInnenbiografien bereits erstsprachlich beherrschte Sprache, der hochdeutsche Regiolekt, zur standardisierten Schriftsprache wird, und dass auf der anderen Seite eine im Regelfall noch nicht beherrschte Sprache, in diesem Fall ein niederdeutscher Dialekt, zur regional standardisierten Schriftsprache wird. Das mediale Umsetzungsmoment der Schrift und seine Notwendigkeit einer standardisierten Erscheinungsform ist für die LernerInnen jedoch in beiden Sprachen neu und bietet daher auch einen vergleichbaren Effekt.

Die gefundenen Argumente legen nahe, dass der gesteuerte Erwerb einer niederdeutschen Schriftsprache möglich und sinnvoll ist. Er ist möglich, weil rezente Lehrmaterialien diesen Weg einschlagen und durch aktuelle Erlasse gestützt werden. Er ist sinnvoll, weil literale Kompetenz auch im Niederdeutschen in einer auf *literacy skills*, gesellschaftliche Teilhabe und produktive Mehrsprachigkeit ausgerichteten Schulbildung unverzichtbar ist. Es wäre ein Versäumnis, sich mit der Idee einer gesteuerten Vermittlung des Niederdeutschen zu beschäftigen und dabei die Schriftlichkeit auszu-

29 Vgl. zu diesem Normierungsdiskurs für das Niederdeutsche Arendt / Langhanke (2021, 13–14), Langhanke (2017a), Ehlers (2021b), Bieberstedt (2021).

grenzen oder nur randständig mitlaufen zu lassen. Ebenso wie im Deutschunterricht gehört die Schriftlichkeit in das Zentrum des sprachdidaktischen Geschehens.

Über die Schuljahre hinweg resultiert daraus ein Kompetenzzuwachs, der über entsprechendes Lehrmaterial aufgefangen werden muss. Für die Sekundarstufe ist dieses Material erst teilweise existent. Seine Erstellung ist eine Aufgabe der Gegenwart. Diese Aufgabe ist lösbar, weil die einzelnen niederdeutschen Dialektregionen entsprechende neuniederdeutsche Schreibsprachen und zugehörige Beschreibungen und Normierungsansätze liefern und zudem ein lebendiger Diskurs zur Etablierung regionaler standardisierter neuniederdeutscher Schreibsprachen des Niederdeutschen für den schulischen Bildungskontext aufgenommen wurde (vgl. Arendt / Langhanke 2021).

7. Abschluss

Am Ausgangspunkt der Überlegungen standen drei Felder niederdeutscher Schriftlichkeit, dem ein viertes, didaktisch basiertes Feld hinzugefügt wurde. Welche Folgen hat nun das vierte Feld für die drei anderen Felder?

Ob die Schule neue niederdeutsche Dichterinnen und Dichter für die Gruppe (1) hervorbringen wird, ist ungewisser als im Falle des erstsprachlichen Schriftspracherwerbs im Hochdeutschen, da die vertiefte Kompetenz und kreative Freiheit im Niederdeutschen erst langsam erworben werden muss. Dort, wo aber literarische Kreativität existent ist, könnte sie sich auch auf niederdeutsch ausdrücken. Schreibseminare an der Universität zeigen, dass kreatives literarisches Schreibpotenzial selbstverständlich auch bei SprachlernerInnen vorhanden ist, und da sich die niederdeutsche Literatur ohnehin über kurz oder lang zur Literatur einer Lernendensprache wandelt, bleibt manches erwartbar.

Gruppe (2) erfährt mit hoher Wahrscheinlichkeit Förderung durch schulischen niederdeutschen Schriftspracherwerb, denn der Anspruch einer alltäglichen Spiegelung dieser Kompetenz in den sozialen Medien stellt sich für gegenwärtige LernerInnengenerationen ganz unmittelbar und ohne zusätzliche externe Verpflichtung.

Ähnliches mag für Gruppe (3) gelten, doch ist eine analoge niederdeutsche Alltagsschriftlichkeit sicherlich sehr von individuellen Lebenszusammenhängen abhängig. Sie ist eher eine Verhaltensform älterer erstsprachlich sozialisierter NiederdeutschsprecherInnen und somit vermutlich für NiederdeutschlernerInnen weniger relevant, zumal als definitorisches Kriterium die fehlende Inszeniertheit dieser Verschriftlichung angeführt wurde – ein schreibender Sprachlerner ist jedoch immer im Modus der Inszenierung, wenn er das, was er erstsprachlich notieren könnte, plötzlich in einer Lernendensprache notieren möchte.

Interessanter als die Reflexe der neuen Gruppe (4) auf die Gruppen (1) bis (3) könnte das sein, was als neue, weitere Form (5) der schriftsprachlichen Verwendung des Niederdeutschen aus dieser Gruppe (4) erwächst. Ein Aufriss dazu bleibt in diesem Moment Spekulation, denn bisher, das wurde deutlich, fehlt zur schriftsprachli-

chen Anwendung der Sprachlernenden ebenso wie zu ihrem schriftsprachbezogenen Lernprozess selbst nahezu jede Empirie. Eine Veränderung dieses Zustands ist ein Dilemma. Denkbar sind neben den individuell motivierten Beispielen der Gruppen (1) bis (3) die ebenfalls individuelle Ausweisung weiterer Verwendungskontexte niederdeutschen Schreibens. Deren Verwendungskontexte müssen derzeit selbständig geschaffen werden, da sie gesellschaftlich außerhalb der Schule bisher nicht vorgehalten werden, und können sich daher primär eher auf weitere Texte privater Schriftlichkeit wie Briefe an ausgewählte Personen oder Tagebucheinträge und andere Notizen beziehen als auf öffentlichkeitswirksame Texte. Diese Situation bleibt dynamisch.

Besteht nun tatsächlich der eingangs angeführte Gegensatz zwischen der niederdeutschdidaktischen Auseinandersetzung und den Lehrmeinungen der niederdeutschen Philologie zu Fragen ihrer jeweiligen Gegenstandskonstituierung? Es steht zu vermuten, dass dieser Gegensatz teilweise aufgehoben werden konnte, indem das neue Thema in bestehende thematische Strukturen eingeordnet wurde. Dieser Schritt ist bedeutsam, um wissenschaftliche Anschlussfähigkeit für die Aufgaben einer Niederdeutschvermittlung zu erzielen, denn auch die Niederdeutschdidaktik ist ein Teil der niederdeutschen Philologie.

Literatur

- Arbatz, Hartmut (2016): *Platt. Dat Lehrbook*. Hg. v. Institut für Niederdeutsche Sprache. Hamburg.
- Arendt, Birte / Robert Langhanke (2021): Zur Relevanz einer Niederdeutschdidaktik. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 9–26.
- Ayten, Asli Can (2016): KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 30, Heft 294, 46–47.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und ihrer Reflexion. In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd. 2. Berlin / New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), 1118–1129.
- Berner, Elisabeth / Astrid Flüge / Doris Meinke (2020): *Brannenborch Plattfibel. Unsere erste Brandenburgische Plattfibel. Plattdüütsch foer Schoolkinner*. Illustriert von Johanna Frase. Uckerland.
- Bieberstedt, Andreas (2021): Niederdeutsch als Lehrvarietät. Aspekte einer Normierung des Niederdeutschen für den Unterricht am Beispiel der Orthografie. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 247–284.
- Bildungsplan Grundschule (2011): Anja Meier / Bolko Bullerdiek (Red.): *Bildungsplan Grundschule. Niederdeutsch*. Hg. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und

- Schulentwicklung [Hamburg]. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> [10.07.2023].
- Bildungsplan Gymnasium (2014): Heinz Gravert / Anja Meier / Silke Rathjen (Red.): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Niederdeutsch*. Hg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> [10.07.2023].
- Bildungsplan Stadtteilschule (2014): Heinz Gravert / Anja Meier / Silke Rathjen (Red.): *Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Niederdeutsch*. Hg. v. der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://bildungsserver.hamburg.de/niederdeutsch/> [10.07.2023].
- Brandt, Doreen (2023): *Niederdeutsch studieren in Oldenburg. Aufbau, Ziele und Rahmenbedingungen der neuen Studiengänge*. Oldenburg. <https://uol.de/niederdeutsch/auftaktveranstaltung/programm>. [10.11.2023].
- Brüchert, Erhard / Dirk Gerdes / Reinhard Goltz / Volker Holm / Hans-Hinrich Kahrs / Dieter Möhn (2008): *Plattdüütsche Böker för Kinner un junge Lüüd. Lesen un lehren – en Übersicht*. Bremen / Leer.
- Ehlers, Christiane / Marianne Ehlers / Karen Nehlsen (2021): *Plattdüütsch richtig schrieven – gor nich swoor. Ein Übungsheft für Lehrkräfte*. Kiel.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2021a): Und wir hatten eben die Deutschlehrerin, die uns gleich mit Plattdeutsch vollgestopft hat. Zeitzeugenberichte zur Behandlung des Niederdeutschen in mecklenburgischen Schulen zwischen den 1920er und den 2000er Jahren. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 223–243.
- Ehlers, Klaas-Hinrich (2021b): Welches Niederdeutsch unterrichten? Ein kritischer Problemaufriss vor dem Hintergrund der jüngeren Entwicklung des Niederdeutschen in Mecklenburg. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 29–60.
- Ehlers, Marianne / Robert Langhanke / Karen Nehlsen (Red.) (2018): *Paul un Emma un ehr Frünnen*. Hg. v. der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Unter Mitarbeit von Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Thorsten Börnsen, Oliver Eumann, Ingwer Oldsen und Dörte Voß. Illustriert von Nicola Ashtarany. Hamburg.
- Ehlers, Marianne / Robert Langhanke / Karen Nehlsen (Red.) (2022): *Paul un Emma un ehre Frünn'*. Hg. v. der Abteilung für Niederdeutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Europa-Universität Flensburg. Unter Mitarbeit von Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Thorsten Börnsen, Oliver Eumann, Ingwer Oldsen und Dörte Voß. Illustriert von Nicola Ashtarany. Übertragung für Mecklenburg-Vorpommern von Susanne Bliemel. Hg. vom Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald. Hamburg.
- Europarat (1992): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Straßburg / Strasbourg, 5.11.1992. Nichtamtliche Übersetzung*. PDF-Dokument

- (Sammlung Europäischer Verträge, 148). <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages> [10.07.2023].
- Feilke, Helmut (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik 53,6, 34–38.
- Föllner, Ursula / Saskia Luther (2005): *Unsere plattdeutsche Fibel. Wir lernen Plattdeutsch in Sachsen-Anhalt. 1. bis 6. Schuljahr*. Halle.
- Goltz, Reinhard (2014): Niederdeutsch im Bildungswesen in den norddeutschen Bundesländern – ein Vergleich. In: Cornelia Nath (Red.): *Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014*. Aurich (Oll' Mai-Schriftenreihe, 8), 17–38.
- Hallet, Wolfgang (2010): Fremdsprachliche literacies. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 66–70.
- Hiestermann, Heike / Katrin Konen-Witzel (2021): *Snacken Proten Kören. Plattdüütsch-Lehrbook för de SEK I*. Hg. v. Länderzentrum für Niederdeutsch.
- Hiestermann, Heike / Katrin Konen-Witzel (2023): *Snacken Proten Kören. Plattdüütsch-Lehrbook för de SEK I in oostfreesk Platt*. Hg. v. Länderzentrum für Niederdeutsch.
- Hohmann, Wolfgang / Silke Herr (2019): *Platt mit Plietschmanns. Dat Plattdüütsch-Lihrbauk. Grundlagen, Grammatik, Gebrauch des Niederdeutschen*. Rostock.
- Holme, Randal (2004): *Literacy. An Introduction*. Edinburgh.
- Institut für Niederdeutsche Sprache (Hg.) (2015): *Paul un Emma snackt Plattdüütsch*. Erarb. v. Ernst-Günther Blunck-Brandtner, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Karen Nehlsen und Ingwer Oldsen. Illustriert v. Nicola Ashtarany. Hamburg.
- Jürgens, Hans-Joachim / Helmut Spiekermann (2017): *Niederdeutsch in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien für die 3./4. Klasse an Grundschulen im Münsterland*. Münster (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe 12, Bd. 19).
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienangebot. Germanistik. Deutsch als Zweitsprache*. München.
- Klein, Wolf Peter (2013): Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standard-sprachlichkeit und wie könnte er gefasst werden? In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt: *Pragmatischer Standard*. Tübingen, 15–33.
- Knabe, Herma / Cornelia Nath (2018): *Nu man to! En Spraaklehrbook in 12 Lessen*. 6. Aufl. Aurich. [1. Aufl. 1997].
- Kruse, Remmer / Wilfried Zilz (2023): *Moin! Dat Plattbook*. Hamburg. *Moin! Dat Plattbook. Mesterheft*. Hamburg.
- Langer, Nils (2012): Die Lesebuchfrage in Schleswig-Holstein (1864–1870). In: Jochen Bär / Markus Müller (Hg.): *Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte*. Berlin, 565–584.
- Langer, Nils / Robert Langhanke (2013): *How to Deal with Non-Dominant Languages – Metalinguistic Discourses on Low German in the Nineteenth Century*. In: Linguistik online 58, 77–97. <https://doi.org/10.13092/lo.58.240> [10.07.2023].
- Langhanke, Robert (2009): Rezension zu Spiegelsplitter. Spiegelsplitter. Spiegel-splitter. Hg. v. Albert Rüschemschmidt in Verbindung mit dem Schrieverkring des

- Heimatbundes für niederdeutsche Kultur e. V. „De Spieker“, Oldenburg 2007: In: Augustin Wibbelt-Gesellschaft. Jahrbuch 25, 81–90.
- Langhanke, Robert (2013): Zweit- und Lerner Sprache Niederdeutsch. Aufgaben und Perspektiven einer *renovatio linguae saxonicae*. In: Tatjana Zybatow / Ulf Harendarski (Hg.): *Sprechen, Denken und Empfinden*. Berlin u. a. (Germanistik, 43), 297–312.
- Langhanke, Robert (2017a): Standardisierungsdiskurse über das Niederdeutsche. In: Timo Ahlers / Susanne Oberholzer / Michael Riccabona / Philipp Stoeckle (Hg.): *Deutsche Dialekte in Europa. Perspektiven auf Variation, Wandel und Übergänge*. Hildesheim / Zürich / New York (Kleine und regionale Sprachen, 3), 229–260.
- Langhanke, Robert (2017b): Übergänge zur Schriftlichkeit. Zu wechselnden Profilen dialektaler Literalität am Beispiel des Niederdeutschen. In: Markus Hundt / Christoph Purschke / Evelyn Ziegler (Hg.): *Language areas: configurations, interactions, perceptions/Sprachräume: Konfigurationen, Interaktionen, Perzeptionen*. Linguistik online 85, 95–125. bop.unibe.ch/linguistik-online/index [10.07.2023].
- Langhanke, Robert (2019): Sprache, Literatur und Regionalkultur. Zu angeblichen und tatsächlichen Lernzielen einer Kleinsprachdidaktik am niederdeutschen Beispiel. In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 142, 168–191.
- Langhanke, Robert (2020): Schulbücher für kleine und regionale Sprachen. Idee, Projekt und Kritik. In: *Quickborn* 110,3, 42–51.
- Langhanke, Robert (2021): Niederdeutsche Literalität als Voraus- und Zielsetzung des Unterrichtshandelns. Argumente für den parallelen Schriftspracherwerb im Hochdeutschen und im Niederdeutschen. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4).
- Langhanke, Robert / Marianne Ehlers / Karen Nehlsen (2021): Paul und Emma. Ein Bericht aus der niederdeutschen Schulbuchwerkstatt. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 367–388.
- Leitfaden Niederdeutsch Grundschule (2013): Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Leitfaden für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein*. Erarb. v. Ernst-Günther Blunck-Brandter, Marianne Ehlers, Heiko Gauert, Reinhard Goltz, Volker Holm, Robert Langhanke, Ingwer Oldsen und Volker Struve. [Kiel]. <https://www.schleswig-holstein.de/> [10.07.2023].
- Meier, Anja (2012a): *Fietje. Arbeitsbook 1. Ein Lehrwerk für den Plattdeutschunterricht ab Klasse 1*. Illustriert von Heike Prange. Hamburg.
- Meier, Anja (2012b): *Fietje. Arbeitsbook 1. Handreichung für den Unterricht*. Illustriert von Heike Prange. Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Erika Werlen / Ralf Weskamp (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachig-*

- keit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte.* Baltmannsweiler, 81–101.
- Möhn, Dieter (1983): Niederdeutsch in der Schule. In: Gerhard Cordes / Dieter Möhn (Hg.): *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft.* Berlin, 631–659.
- Näger, Sylvia (2017): *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur.* 6. Aufl. Freiburg / Basel / Wien.
- NDR (2023): Plattdeutsch bis zum Abitur: Erster Jahrgang schließt ab. <https://www.ndr.de/nachrichten/mecklenburg-vorpommern/Plattdeutsch-bis-zum-Abitur-Erster-Jahrgang-schliesst-ab,abitur556.html>. 13.07.2023. [10.11.2023].
- Nehr, Monika / Karin Birnkott-Rixius / Leyla Kubat / Sigrid Masuch (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung.* Weinheim / Basel (Interkulturelle Erziehung in der Grundschule).
- Nolte Schefold, Sigrid (2023): Märchenzeit. Atelier für Erzählkunst. www.maerchenzeit.eu. 2023. [10.11.2023].
- Ohlsen, Nele (2022): *Plattsnack 1. Nordniedersächsische Ausgabe. Warkbook für Schölers.* Lüneburg.
- Peters, Robert (2000): Soziokulturelle Voraussetzungen und Sprachraum des Mittelniederdeutschen. In: Werner Besch u. a. (Hg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung.* Bd. 2. Berlin / New York, 1409–1422.
- PlattinO(2021): <https://platt.ostfriesischelandschaft.de/projekte/plattino-die-plattlern-app/>. 2021. [10.11.2023].
- Platradio (2023): www.platradio.com. 2023. [10.11.2023].
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik, 122).
- Rahmenplan Niederdeutsch Grundschule (2019): Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): *Niederdeutsch. Rahmenplan für Grundschulen und berufliche Schulen. Mecklenburg-Vorpommern.* [Schwerin]. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> [10.11.2023].
- Rahmenplan Niederdeutsch Sekundarstufe (2017): Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern / Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): *Niederdeutsch. Rahmenplan für die Sekundarstufen I und II. Mecklenburg-Vorpommern.* Erarbeitet von Kathrin Werner u. a. [Schwerin]. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/niederdeutsch/> [10.11.2023].
- Rau, Marie Luise (2009): *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben.* 2. Aufl. Bern.
- Rüschenschmidt, Albert (Hrsg.) (2007): *Spiegelsplitter. Speegelsplitter. Speigelsplitter.* Hg. v. Albert Rüschenschmidt in Verbindung mit dem Schrieverkring des Heimatbundes für niederdeutsche Kultur e. V. „De Spieker“. Oldenburg.

- Runderlass (1992): Niederdeutsch in der Schule. Runderlass der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur – X 5/X 210 – vom 7. Januar 1992. In: Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Januar 1992, 19–20.
- Runderlass (2019a): Niederdeutsch in der Schule. Runderlass des Ministeriums vom 18. Mai 2019 – III 30. [Schleswig-Holstein]. In: Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur als besondere Ausgabe des Amtsblattes für Schleswig-Holstein. Ausgabe Nr. 6/7/2019 – Schule – (22. Juli 2019), 185. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schul-recht/Downloads/Erlasse/Downloads/Nieder-deutsch.html> [10.11.2023].
- Runderlass (2019b): Die Region und die Sprachen. Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht. RdErl. d. MK v. 1. 6. 2019 – 32 – 82101/3-2. VORIS 22410. [Niedersachsen]. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20190601-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true> [10.11.2023].
- SASS (2023): SASS. Plattdeutsche Lehrmaterialien. www.sass.de. 2023. [10.11.2023].
- SASS. SwiftKey Schreibhilfe (2023): <https://sass-platt.de/swiftkey-plattdeutsch/>. 2023. [10.11.2023].
- Sassen, Edith (2017): *Platt löppt für Einsteiger*. Teil 1. Teil 2. Oldenburg.
- Sassen, Edith (2019): *Platt löppt för de Lütten*. Teil 1. Teil 2. Oldenburg.
- Scheuermann, Barbara (2018): „Ich nehme auch die Plattdeutschen mit.“ Klaus Groth und Fritz Reuter in zeitgenössischen Lesebüchern und Anthologien. In: Klaus-Groth-Gesellschaft. Jahrbuch 60, 63–90.
- Schlieker, Heidrun (2017): *Methodisch-didaktische Handreichung in Platt- und Hochdeutsch zum Bilderbuch Snack, Snick un Botterlick*. Lüneburg.
- Spiekermann, Helmut / Hans-Joachim Jürgens (2021): Unterrichtsmaterial für den Niederdeutschunterricht an Grundschulen im Münsterland. In: Birte Arendt / Robert Langhanke (Hg.): *Niederdeutschdidaktik. Grundlagen und Perspektiven zwischen Varianz und Standardisierung*. Berlin (Regionalsprache und regionale Kultur, 4), 351–366.
- Stern, Ulrike (2023): Das Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik der Universität Greifswald. In: *Niederdeutsches Korrespondenzblatt* 130, 1–4.
- Thies, Heinrich (2021): *SASS. Plattdeutsche Grammatik*. 4. Aufl. Trappenkamp.
- Thies, Heinrich / Heinrich Kahl (2023): *Der neue SASS. Plattdeutsches Wörterbuch*. 9. Aufl. Trappenkamp.
- Trim, Jürgen / Brian North / Daniel Coste / Joseph Sheils (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin / München.
- Weinhold, Swantje (2005): Schriftspracherwerb. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler, 2–33.
- Wirrer, Jan (2003): „Dat Negere rägelt dat Gesetz.“ Anmerkungen zur niederdeutschen Übersetzung der Verfassung von Mecklenburg-Vorpommern. In: *Niederdeutsches Wort* 43, 253–269.

- Wirrer, Jan (2004a): Woans Gesetzen maakt warrt. Zur niederdeutschen Übersetzung der schleswig-holsteinischen Landesverfassung. In: Csaba Földes (Hg.): *Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder*. Tübingen, 379–397.
- Wirrer, Jan (2004b): Genauer leggt dat en Gesetz fast. Anmerkungen zur niederdeutschen Übersetzung der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Friedrich W. Michelsen / Wolfgang Müns / Dirk Römmer (Hg.): *Dat's ditmal allens, wat ik weten do, op'n anner Mal mehr ... 100 Jahre Quickborn, Vereinigung für niederdeutsche Sprache und Literatur e.V., Hamburg*. Hamburg (Quickborn-Bücher, 93/94), 405–433.