



Universitätsverlag Potsdam

Elisabeth Berner (Hrsg.)

Region – Sprache – Literatur

Unterrichtsanregungen und Materialien für den
Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe

Philosophische Fakultät

Elisabeth Berner (Hrsg.)
Region – Sprache – Literatur

Elisabeth Berner (Hrsg.)

Region – Sprache – Literatur

Unterrichtsanregungen und Materialien
für den Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-400098

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-400098>

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Elisabeth Berner Vorwort	7
Michael Hoffmann Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen	9
Evelyn Mühlbauer „Lütt Matten, de Has“ – mit einer Fabel auf Entdeckung sprachlicher Besonderheiten des Niederdeutschen	23
Marion Höfner / Carina Weber Literarische Spurensuche: Niederdeutsch und die Entwicklung kultureller Identität im Deutschunterricht	43
Ursula Giers Sprache und Region in der Sekundarstufe I	77
Elisabeth Berner „Wo geht’s denn hier nach Kotzen?“ – Namen als Gegenstand von Unterrichtsprojekten in der Sekundarstufe I	105
Heike Wiese / Ulrike Freywald „Könn’Se berlinern?“ – Dialektgrammatik im Deutschunterricht	127
Heike Wiese / Katharina Mayr „Lassma Kiezdeutsch forschen, lan!“ – explorative Schülerprojekte zum Entdecken von Sprache abseits des Standards	149
Měto Nowak Sorben/Wenden und die Sprache Niedersorbisch – Ein Thema für den Deutschunterricht?	163
Ursula Föllner / Saskia Luther Niederdeutsch im Bildungsbereich – Spracherwerb und Sprachbetrachtung von der Kindertagesstätte bis zur Universität, das Beispiel Sachsen-Anhalt	183
Reinhard Goltz / Elisabeth Berner Zum Status und Wert des Niederdeutschen in der Gegenwart – ein Interview	197

Vorwort

Mit dem neuen Rahmenlehrplan für die Länder Brandenburg und Berlin wird der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein besonderer Stellenwert zuerkannt. Zentrales Ziel ist es, aufsteigend in den einzelnen Niveaustufen gezielt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen und vielfältig anzuwenden. Dabei sollen im Verlauf der Schulzeit zunehmend fachliche Grenzen überschritten und vernetztes Handeln gefördert werden (vgl. RLP 2015, Teil A, 3.). Dies stellt an die Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen, eröffnet der Rahmenlehrplan doch auf der Basis vorgegebener Standards mehrfach Möglichkeiten, an die konkreten lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuschließen, um auch dadurch deren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bestmöglichst zu fördern (vgl. ebenda). Dabei wird dem Deutschunterricht ein besonderer Stellenwert zuerkannt, denn er „leistet einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen, kulturellen und ästhetischen Bildung sowie zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Sprache ist der Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung“ (RLP 2015, Teil C, 3). Sich diesem fachlichen Anspruch zu stellen, bedeutet aber zugleich, nach geeigneten Themen Ausschau zu halten, mit denen die Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden können.

Die „Region“ bietet als thematischer Ausgangspunkt in unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen und Jahrgangsstufen vielfältige Gelegenheiten, Beziehungen zur Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler herzustellen bzw. diese zu befördern und neue Einsichten in sprachliche, literarische, kulturelle und historische Entwicklungen zu erlangen.

Neben diesem lebensweltlichen Aspekt ist jedoch noch ein weiterer für die Entstehung dieses Sammelbandes entscheidend: Die „Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ erkennt auch für Brandenburg dem Schutz der Regionalsprache Niederdeutsch sowie der Minderheitensprache Sorbisch eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend enthält der Rahmenlehrplan zahlreiche Hinweise, Mehrsprachigkeit – und dies bezieht neben Niederdeutsch, Sorbisch und anderen Sprachen auch die dialektale Vielfalt ein – zu berücksichtigen. Für diese Themen liegen aber kaum regionalspezifische Unterrichtsmaterialien vor. Die Lehrenden sind also darauf angewiesen, auf überregionale Themen zurückzugreifen oder mit einem hohen Arbeitsaufwand Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Der Band möchte hier eine Lücke schließen und den Lehrerinnen und Lehrern leicht zugänglich fachliche Hintergründe, praxisnahe Materialien sowie didaktische Hinweise zur Verfügung stellen und zu eigenen Herangehensweisen anregen.

Entsprechend der Vielfalt der möglichen Themen greifen die einzelnen Beiträge sehr unterschiedliche Gegenstände und didaktische Zugänge auf. So bietet der Beitrag von M. Hoffmann einen theoretischen Rahmen für die Differenzierung von Varietäten, wobei insbesondere die regionalen Varietäten im Mittelpunkt stehen. Damit wird zugleich die Anregung verbunden, die – durchaus auch in diesem Sammelband nicht einheitlich verwendete – Terminologie kritisch zu hinterfragen und zu thematisieren.

Die folgenden Beiträge stellen Unterrichtssequenzen auf der Basis niederdeutscher literarischer Texte vor. Am Beispiel der Fabel „Lütt Matten, de Has“ entwickelt E. Mühlbauer eine Unterrichtseinheit für die Primarstufe, in der die Kinder auf vielfältige Weise dem Niederdeutschen begegnen und seine Besonderheiten entdecken können. M. Höfner und C. Weber stellen die Bedeutung kultureller Identität in das Zentrum ihres Beitrages. Anhand einer niveaustufengerechten Lernspirale für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 sowie einer Sequenz für die Jahrgangsstufe 9/10 unter dem Thema „Sprache ist Heimat“ werden zwei methodische Varianten gezeigt, mit denen die Potenzen des Niederdeutschen für den Deutschunterricht erschlossen werden können.

Einen übergreifenden Zugang zur Thematik „Sprache und Region“ zeigt U. Giers. Dabei werden neben den Dialekten (in Brandenburg) die Regionalsprache, das Berlinische und Kiezdeutsch sowie das Sorbische einbezogen. Dass auch Namen zum Ausgangspunkt genommen werden können, um sich mit der Sprache und Mehrsprachigkeit (Brandenburgs) auseinanderzusetzen und damit Sprachbewusstheit sowie (regionales) kulturelles Bewusstsein zu befördern, zeigt E. Berner am Beispiel eines Unterrichtsprojektes zu Siedlungsnamen.

Die folgenden Beiträge sind dem Berliner und sorbischen Raum und deren sprachlichen Besonderheiten gewidmet. Vorgestellt wird ein Dialekt-Quiz (H. Wiese und U. Freywald), mit dem die Kinder im spielerischen Umgang Besonderheiten des Berlinischen entdecken und auf umfangreiche multimediale Materialien des Programms „Deutsch ist vielseitig“ zurückgreifen können. Auch das von H. Wiese und K. Mayr in den Mittelpunkt gestellte „Projekt Kiezdeutsch“ zeigt, wie es gelingen kann, an die unmittelbaren Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzuschließen und auf innovative Weise sprachliches Wissen zu erweitern. M. Nowak widmet sich der Minderheitensprache Sorbisch. Ausgehend von der im Titel formulierten Frage wird gezeigt, wie gewinnbringend – ungeachtet sehr unterschiedlicher regionaler Voraussetzungen und Kenntnisse – die Thematisierung des Sorbischen für den Deutschunterricht sein kann.

Über die Region Berlin-Brandenburg hinausweisend stellen schließlich U. Föllner und S. Luther die mit der „Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ gegebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie den aktuellen Stand der Umsetzung der Forderungen für die Förderung des Niederdeutschen dar. Aus der jüngsten Forsa-Umfrage zum Gebrauch und zur Bewertung der Regionalsprache lassen sich Anforderungen an die Politik und an die Schule ableiten. Das abschließende Interview mit R. Goltz, dem Vorsitzenden des Vorstandes des Instituts für niederdeutsche Sprache, macht noch einmal in besonderer Weise auf die Potenzen des Niederdeutschen nicht nur für die Sprachgemeinschaft insgesamt, sondern speziell für die Kinder und Jugendlichen aufmerksam. Es verweist damit auch auf die Verantwortung, die heutige Generationen für die Bewahrung dieses Kulturgutes haben.

Die Autorinnen und Autoren wie die Herausgeberin hoffen, dass der Band einige der Möglichkeiten für einen erkenntnis- und didaktisch abwechslungsreichen Unterricht zeigt und zugleich Anregungen für das eigene Erschließen der Region für weitere Unterrichtsprojekte bietet.

Elisabeth Berner

Michael Hoffmann

Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet den varietätentheoretischen Status von Regionalsprachen (Dialekten, Stadtsprachen, regionalen Umgangssprachen) und stellt diese vergleichend der Hochsprache gegenüber. Zugrunde gelegt werden verschiedene Vergleichsaspekte, z. B. die sprachgeschichtliche Entstehung der Varietäten, ihre geographischen Reichweiten und ihre kommunikativen Parameter. Gezeigt wird, wie sich Regionalsprachen in das Varietätengefüge des Deutschen einordnen und inwiefern sich dabei begriffliche Differenzierungen als hilfreich erweisen. So wird u. a. den verschiedenen Ausprägungen von Umgangssprache und Standardsprache nachgegangen, um Regional- und Hochsprachlichkeit zuzuordnen zu können. In die Beschreibung des sprachlichen Erscheinungsbilds von Regionalsprachen ist umfangreiches Beispielmateriale integriert.

1 Einleitung und Zielsetzung

In seinem Aufsatz „Brandenburg. Grausame Wahrheiten zur Regionalsprache“, verfasst für einen Band über das Bundesland Brandenburg, macht Peter ROSENBERG (2015) die Leserschaft mit drei Eigenheiten des Brandenburgischen bekannt, die Brandenburger aus seiner Sicht als unerfreulich zur Kenntnis nehmen dürften:

1. „Der Brandenburger ist mit den ‚Fischköppen‘ von der Ost- und Nordseeküste sprachlich verwandt.“ (Ebd., 35.) Als Belege für die Verwandtschaft von Brandenburgisch und Niederdeutsch (Plattdeutsch) werden *ick*, *wat* und *Appel* angeführt – Wörter, die zu beiden Regionalsprachen gehören.
2. Brandenburgisch „ist zur Hälfte Sächsisch“ (ebd.). Die Verhochdeutschung nach sächsischem Vorbild zeige sich u. a. an der Abkehr von niederdeutschen Monophthongen wie in *din* und *Hus*, die nun diphthongiert vorkommen: *dein*; *Haus*.
3. „Die Brandenburger haben ihre Regionalsprache zu weiten Teilen Berlin zu ‚verdanken‘.“ (Ebd., 36.) Die Stadtsprache Berlinisch – so ROSENBERG – strahlte nicht nur in das unmittelbare Umland aus, sondern mischte sich bis in den Mecklenburger Raum (Stralsund) mit dem Brandenburgischen.

Doch es gibt nach ROSENBERG auch eine erfreuliche Nachricht:

4. „Der sprachliche Austausch zwischen Berlin und Brandenburg war und ist keine Einbahnstraße!“ (ebd.), denn Abweichungen des Berlinischen von der Hochsprache beruhen nach wie vor auf dem Einfluss des Niederdeutschen, der sich durch stetige Zuwanderung von Brandenburgern in die Metropole Berlin stabilisiert.

Was hier doch eher populärwissenschaftlich zum Ausdruck gebracht worden ist, lässt sich in die nüchterne Wissenschaftssprache wie folgt übertragen: Die Stadtsprache Berlinisch und die regionale Umgangssprache Brandenburgisch haben sich gegenseitig so beeinflusst, dass es zur Herausbildung einer Mischvarietät kam, der berlinisch-brandenburgischen Umgangssprache. Wie alle regionalen Umgangssprachen weist auch das Berlinisch-Brandenburgische sowohl dialektale als auch hochsprachliche Merkmale auf.

Aus diesen Feststellungen leiten sich vor allem zwei Fragen ab, denen wir in den beiden folgenden Abschnitten nachgehen wollen:

1. Wie ordnen sich Regionalsprachen bzw. regionale Varietäten (Dialekte, Stadtsprachen, regionale Umgangssprachen) in das Varietätengefüge des Deutschen ein? (Abschnitt 2)
2. Wie lassen sich die Unterschiede zwischen den Regionalsprachen und der Hochsprache erfassen und beschreiben? (Abschnitt 3)

2 Regionalsprachen und Hochsprache im Varietätengefüge des Deutschen

In der Fachliteratur zur Varietätenlinguistik werden Regionalsprachen und die Hochsprache ganz unterschiedlich bezeichnet. Es herrscht terminologische Vielfalt bzw. ein terminologisches Chaos (vgl. SINNER 2014, 91). Regionale Umgangssprachen werden z. B. auch als Gegend- oder Landschaftssprachen bezeichnet, Stadtsprachen als Urbanolekte oder Stadtdialekte, Dialekte als Mundarten, Volks- oder Gebietssprachen, und die Hochsprache firmiert auch unter Bezeichnungen wie Standardsprache, Literatursprache oder Schriftsprache. Wir wollen deshalb ein wenig Ordnung in dieses Chaos bringen, und zwar in zwei Schritten. Zunächst werfen wir einen Blick auf ein Varietätenmodell, um herauszufinden, wie sich Regionalsprachen und Hochsprache (Standardsprache) in das Varietätengefüge des Deutschen einfügen. Danach beschäftigen wir uns mit der Mehrdeutigkeit der Varietätenbezeichnungen Standardsprache und Umgangssprache, die sich anhand des Modells systematisch herleiten lässt.

2.1 Ein Varietätenmodell

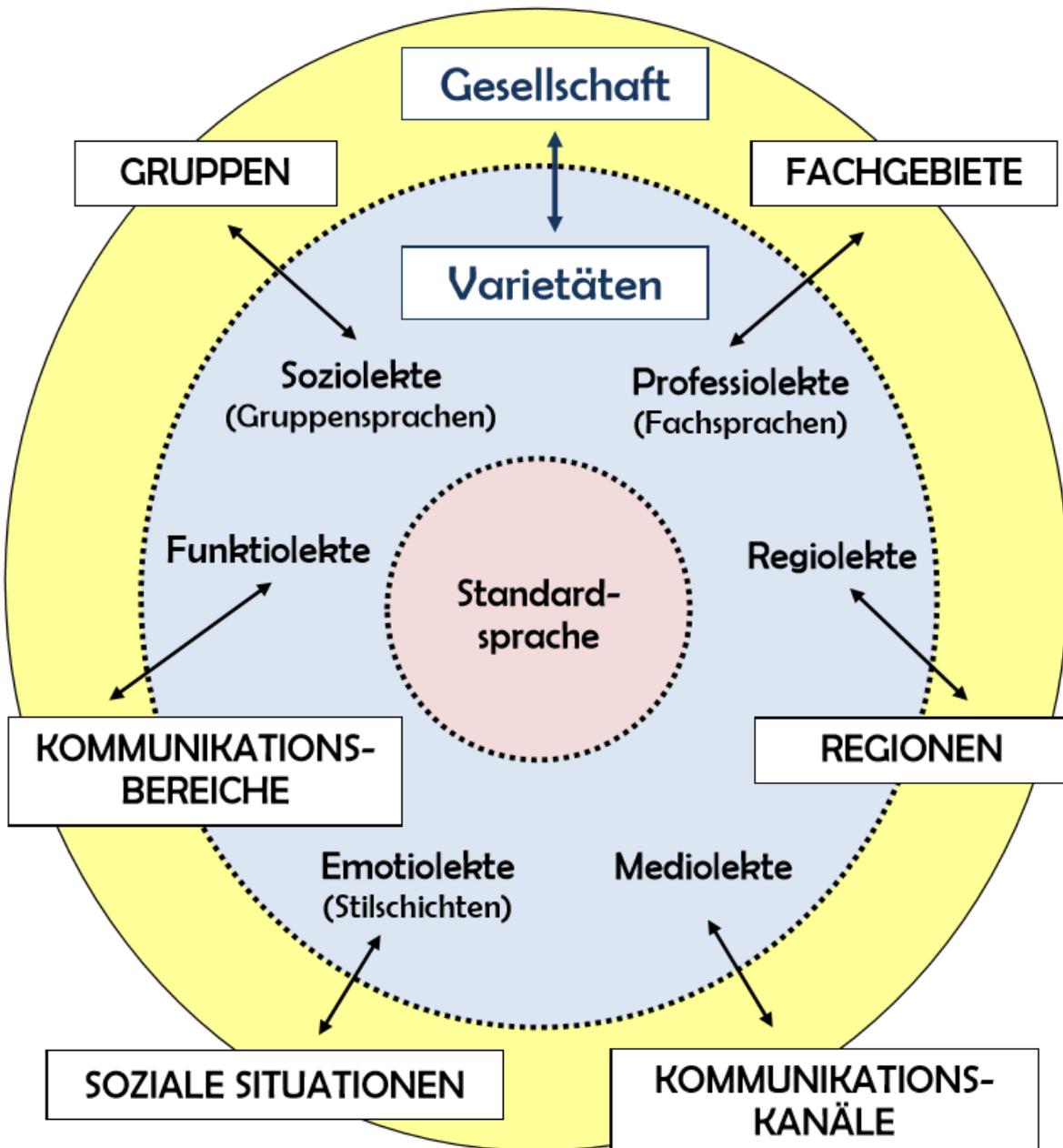


Abb.: Ein Varietätenmodell (HOFFMANN 2007, 6)

Unter Varietäten verstehen wir Kommunikationsformen einer Einzelsprache (z. B. des Deutschen, Polnischen, Französischen), die in Beziehung stehen zu gesellschaftlichen Differenzierungsmerkmalen. Varietäten sind Kommunikationsformen mit redemilieuunterscheidender Bedeutung, wobei ‚Rede‘ als Oberbegriff für Sprechen, Schreiben und kommunikatives Handeln fungiert (vgl. HOFFMANN 1999, 319). Die Mitglieder einer Gesellschaft

– so die von uns favorisierte varietätenlinguistische Denkweise – kommunizieren miteinander

- als Repräsentanten einer bestimmten Region bzw. eines regionalen Verbands (z. B. Ruhrgebiet, Erzgebirge, Mecklenburg);
- als Repräsentanten einer bestimmten sozialen Gruppe (z. B. Mittelschicht, Oberschicht, Berufsgruppe);
- im Rahmen verschiedener Fachgebiete (z. B. Medizin, Physik, Literaturwissenschaft);
- im Rahmen verschiedener Kommunikationsbereiche (z. B. Wissenschaft, Behördenwesen, Journalismus), in denen die Sprache je spezifische gesellschaftliche Funktionen hat;
- im Rahmen verschiedener sozialer Situationen und spezieller Kommunikationsanlässe (z. B. privat-ungezwungen, offiziell-feierlich) sowie auch
- unter Benutzung verschiedener Kommunikationskanäle (mündlich, schriftlich).

Die Relationen zwischen gesellschaftlichen Differenzierungsmerkmalen und Varietäten bildet das Modell ab über außersprachliche Parameter (im äußeren Kreis), die mit Varietätenklassen (im inneren Kreis) in einer wechselseitigen Relation stehen.¹ ‚Varietätenklasse‘ ist ein Dachbegriff für eine bestimmte Menge von Varietäten mit einem gemeinsamen außersprachlichen Parameter. So bilden alle regionalen Varietäten die Varietätenklasse der Regiolekte, bezogen auf den Parameter Region. Diese Varietätenklasse gliedert sich in Teilklassen, denen konkrete Varietäten zugeordnet werden können: die Teilklassse Dialekte (z. B. Plattdeutsch), die Teilklassse Stadtsprachen (z. B. Berlinisch) und die Teilklassse der regionalen Umgangssprachen (z. B. Berlinisch-Brandenburgisch). Im Zentrum des Modells steht die Standardsprache – eine Varietät, die eine Sonderstellung im Varietätengefüge einnimmt, da für sie – abweichend von der Varietätendefinition (s. o.) – kein außersprachlicher Parameter Gültigkeit zu haben scheint. Dass dies nur oberflächlich betrachtet stimmt, werden wir an späterer Stelle (siehe Abschnitt 3) etwas näher ausführen.

2.2 Zur Mehrdeutigkeit der Bezeichnungen Standardsprache und Umgangssprache

Die Bezeichnung Hochsprache fehlt im Modell – aus gutem Grund, denn erfasst wird damit lediglich einer von vielen Aspekten der Standardsprache: ihre Überregionalität. ‚Hochsprache‘ ist der Gegenbegriff zu ‚Regionalsprache‘. Die Bezeichnung Umgangssprache fehlt im Modell aus einem anderen Grund. Denn neben regionalen Umgangssprachen bzw. Stadtsprachen gibt es Umgangssprachen anderen Typs (z. B. Fach- und Gruppenjargons), die anderen Varietätenklassen angehören. Am besten lassen sich die terminologischen Differenzierungen tabellarisch darstellen (siehe Tab. 1).

¹ Einiges fehlt im Modell, weil es nach unserer Auffassung nicht hineingehört. Idiolekte z. B. (vgl. DITTMAR 1997, 181–183; LÖFFLER 2005, 79) sind nicht als Varietäten aufzufassen, sondern als Bündel individueller Sprachgebrauchsmerkmale. Sprachen und Varietäten (als Teilsprachen) sind im Unterschied dazu immer überindividuell. Auch Kontrastsprachen, Ethno- oder Xenolekte (ebd., 216–218) fallen nicht unter den Varietätenbegriff, denn es handelt sich um Mischformen aus verschiedenen Einzelsprachen, entstanden aus dem Kontakt zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Hierher gehören Kommunikationsformen wie Türkendeutsch (SELTING 2011) oder Kiezdeutsch (WIESE 2012).

Differenzierungen von ‚Standardsprache‘ (durch Vergleich mit Varietätenklassen)	Varietätenklassen	Differenzierungen von ‚Umgangssprache‘ (durch Einordnung in Varietätenklassen)
Hochsprache	Regiolekte	Regionale Umgangssprachen Stadtsprachen
Gemeinsprache	Soziolekte	Gruppenjargons (z. B. Jugendsprache)
Gemeinsprache	Professiolekte	Fachjargons (z. B. Fachjargon des Sports)
Normalsprache	Emotiolekte	Stilistische Umgangssprache (stilistischer Substandard)
Schreibsprache (elaborierte geschriebene Sprache)	Mediolekte	Sprechsprache (spontane gesprochene Sprache)

Tab. 1: Differenzierungen von ‚Standardsprache‘ und ‚Umgangssprache‘

3 Regionalsprachen im Vergleich mit der Hochsprache

3.1 Vergleichsaspekte

Um Dialekte in ihrer Verschiedenheit untereinander, aber auch in ihrem Verhältnis zur Hochsprache beschreibbar zu machen, hat Heinrich LÖFFLER (2003, 3–8), die Fachliteratur auswertend, einen Kriterienkatalog vorgestellt, den wir in modifizierter Form für eine Vergleichsskizze zwischen Regionalsprachen auf der einen Seite und der Hochsprache auf der anderen Seite heranziehen wollen.

LÖFFLER verweist bei der Unterscheidung von Varietäten (Dialekten und Hochsprache) auf die Relevanz folgender Aspekte:

- sprachgeschichtliche Entstehung;
- räumliche Erstreckung (kleinräumig vs. großräumig);
- kommunikative Reichweite (begrenzt vs. unbegrenzt), die mit der räumlichen Erstreckung in einem unmittelbaren Zusammenhang steht;
- typische sprachliche Merkmale;
- typische Verwendungsbereiche (öffentlich vs. privat, mündlich vs. schriftlich, feierliche Anlässe, Gottesdienst, Schule usw.) und
- soziale Charakteristik der Sprachbenutzer (Arbeiter, Bauern, Akademiker usw.).

Unsere Modifikationen dieser Liste bestehen erstens darin, dass wir den Vergleichsaspekt ‚Verwendungsbereiche‘ – auch mit Blick auf das Varietätenmodell (siehe 2.1) – genauer fassen. Für die differenzierte Nutzung von Kommunikationskanälen (mündlich vs. schriftlich) und die kommunikativen Spezifika, wie sie etwa die Kommunikation in verschiedenen sozialen Situationen und Kommunikationsbereichen auszeichnet, schaffen wir eine jeweils eigene Vergleichsebene.

Unsere Modifikationen bestehen zweitens darin, dass wir die Aspekte ‚räumliche Erstreckung‘ und ‚kommunikative Reichweite‘ auf Grund ihres engen Zusammenhangs zusammenführen.

3.2 Historischer Vergleich: Sprachgeschichtliche Unterschiede

Dialekte waren ursprünglich keine Varietäten des Deutschen, sondern die Muttersprache von Millionen Menschen (vgl. BESCH 2001, 383). Regionale Umgangssprachen konnten als Existenzformen des Deutschen erst entstehen, als die Entwicklung der Schriftsprache einen bestimmten Stand erreicht hatte. Für die überregionale Schriftsprache wird das 18., für die regionalen Umgangssprachen das 19. Jh. als sprachgeschichtlich bedeutsam angesetzt. Stadtsprachen wie in Berlin oder Magdeburg haben sich allerdings schon im 16. Jh. herausgebildet (vgl. SCHÖNFELD 1983a, 401).² Interessant ist die Erkenntnis, dass seit dem 19. Jh. das Sprechen nach der Schrift zunimmt, so dass sich auch eine mündliche Hochsprache durchzusetzen beginnt (vgl. BESCH 2001, 384).

3.3 Regionaler Vergleich: Verschiedene geographische Reichweiten

Dialekte haben eine geringe geographische Reichweite. Sie wurden und werden in Dörfern und kleineren Ortschaften gesprochen und gelten deshalb als kleinräumig. Dialektologisch werden jedoch anhand bestimmter sprachlicher Gemeinsamkeiten größere Dialektareale voneinander abgegrenzt und Dialektverbände gebildet. Es wird unterschieden zwischen niederdeutschen Dialekten im Norden und hochdeutschen (ober-, mitteldeutschen) Dialekten im Süden, jeweils unterteilt in eine West- und eine Osthälfte. So gehören märkische (brandenburgische) Dialekte zum ostniederdeutschen und bairische Dialekte zum ostoberdeutschen Dialektverband (vgl. BESCH 2001, 395–398). Märkische Dialekte werden heute nur noch in der Prignitz, in der Uckermark und im Fläming gesprochen (vgl. BERNER 2008, 122).

Regionale Umgangssprachen und Stadtsprachen haben sich in größeren Dialektarealen und in den Großstädten herausgebildet. Sie gelten als großräumig.

Als Hochsprache ist das Deutsche eine plurinationale bzw. plurizentrische Sprache (vgl. etwa AMMON 1996), d. h., es gibt verschiedene Ausprägungen, die in verschiedenen Nationen bzw. innerhalb verschiedener Staatsgebiete oder Teilregionen als Sprachzentren gelten. Die Faktoren ‚Nation‘ bzw. ‚Staatsgebiet‘ fungieren als außersprachliche Parameter der Differenzierung zwischen dem deutschen (auch: deutschländischen) Standarddeutsch, dem österreichischen Standarddeutsch und dem Schweizerhochdeutsch. Darüber hinaus wird die deutsche Hochsprache auch in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien, Italien (Südtirol) und weiteren Ländern verwendet. Diskussionswürdig ist die Frage nach dem Varietätenstatus national varianter Hochsprachen. Wir vertreten die Auffassung, dass es sich um nationale Ausprägungen der Hochsprache Deutsch handelt. In der Literatur findet sich häufig unterschwellig die Position, dass wir es mit drei eigenständigen Varietäten zu tun haben. Nahe gelegt wird dies durch Bezeichnungen wie *nationale*

² Ein kurzer Abriss sprachgeschichtlicher Entwicklungslinien zur brandenburgischen (einschließlich berlinischen) Sprachlandschaft findet sich bei Elisabeth BERNER (2008).

Varietäten des Deutschen (vgl. AMMON 1996; BURKA 2014 oder *nationale / staatliche Varietäten einer Standardsprache* (vgl. von POLENZ 1999, 415). Schliesse man sich dem an, wäre die deutsche Hochsprache ebenfalls als eine Varietätenklasse zu begreifen – als die Klasse der Standardvarietäten.

3.4 Sprachlicher Vergleich: Unterschiede im sprachlichen Erscheinungsbild

Die Varietäten einer Varietätenklasse haben im Hinblick auf ihr sprachliches Erscheinungsbild verschiedene Domänen. Für Regiolekte sind vor allem phonetisch-phonologische Besonderheiten vokalischer oder konsonantischer Art maßgebend; es handelt sich um Lautsprachen (vgl. HOFFMANN 2007, 8). Regionalsprachliche Merkmale sind jedoch auf nahezu allen Ebenen des Sprachsystems zu lokalisieren. Dialekte weisen die stärksten Abweichungen von der Hochsprache auf. Lexikalische Dialektismen können sich sowohl formativisch als auch semantisch von der Hochsprache unterscheiden. In Tab. 2 haben wir einige dialektale Sprachvarianten zusammengestellt und Dialekten sowie Dialektverbänden zugeordnet.³ Für die syntaktische Ebene lassen sich unseres Wissens keine überzeugenden Beispiele anführen. „Die Syntax deutscher Dialekte gehört zu den am wenigsten erforschten Teilbereichen.“ (KÖNIG 1994, 163.) Besonderheiten im Tempusgebrauch von Perfekt und Präteritum, die als syntaktische Dialektismen angeführt werden (ebd.), sind in Wirklichkeit flexionsmorphologische Charakteristika regionaler Umgangssprachen.

Sprachliche Ebene	Sprachliches Merkmal	Dialektismus (u. hochsprachliche Variante)	Dialekt (Dialektverband)
phonologisch-vokalisches	Diphthong (statt Monophthong) im Auslaut	<i>Schnei</i> (<i>Schnee</i>)	Südbrandenburgisch (Ostniederdeutsch)
phonologisch-konsonantisches	Explosivlaut (statt Frikativ) im Anlaut	<i>Gung</i> (<i>Junge</i>)	Westerzgebirgisch (Erzgebirgisch)
flexionsmorphologisches	Einheitsplural	<i>drinkt</i> (<i>wir/ihr/sie trinken</i>)	Westfälisch (Westniederdeutsch)
	Einheitskasus	<i>mik</i> (<i>mir/mich</i>)	Ostfälisch (Westniederdeutsch)
wortbildungsmorphologisches	Diminutivmorphem	<i>Mudding</i> (<i>Mütterchen</i>)	Mecklenburgisch (Ostniederdeutsch)
lexikalisch-formativisches	Dialektwort	<i>Gotel</i> (<i>Tolpatsch</i>)	Oberlausitzisch (Lausitzisch)
lexikalisch-semantisches	dialektale Wortbedeutung (bei hochsprachlichem Wortformativ)	<i>zeitig</i> (,reif')	Vogtländisch (Erzgebirgisch)
phraseologisch	dialektale Redewendung	<i>auf Ungedeihe ausgehen</i>	Ostmeißnisch (Obersächsisch)

³ Das Beispielmateriale wurde aus Nachschlagewerken wie SCHÖNFELD (1983a) und BERGMANN (1986) herausgefiltert.

		(<i>etw. Böses im Schild führen</i>)	
Tab. 2: Dialektismen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems			

Regionale Umgangssprachen bzw. Stadtsprachen werden zumeist als Ausgleichsvarianten zwischen Dialekten und Hochsprache verstanden, da sie zwar Regionalismen, aber keine extremen Dialektismen aufweisen (vgl. BUSSMANN 2002, 718). Die obersächsische Umgangssprache stellt dafür schöne Beispiele bereit. Zwischen dem dialektalen Substantiv *wo:n*⁴ und dem hochsprachlichen Äquivalent *Wagen* steht umgangssprachlich der Ausdruck *wo:chn*. Weitere Reihen dieser Art sind z. B. *no:l – no:chl – Nagel*; *bi:se – be:se – böse* und *kinn' – kenn' – können* (vgl. SCHÖNFELD 1983b, 432 f.). Regionale Umgangssprachen/Stadtsprachen haben wie die Dialekte ihre Merkmalsdomäne auf der phonetisch-phonologischen Ebene des Sprachsystems. Merkmale anderer Art sind ebenfalls über nahezu alle Ebenen verteilt (siehe Tab. 3).⁵

Sprachliche Ebene	Sprachliches Merkmal	Regionalismus (u. hochsprachliche Variante)	Regionale Umgangssprache bzw. Stadtsprache
phonologisch-vokalisch	Palatalisierung von /g/ zu /j/ im Silbenanlaut	<i>Jejend</i> (<i>Gegend</i>)	Berlinisch-Brandenburgische Umgangssprache
phonologisch-konsonantisch	Neutralisierung der Phonemopposition zwischen /b/ und /p/	<i>Baba</i> (<i>Papa</i>)	Obersächsische Umgangssprache
flexions-morphologisch	Einheitskasus	<i>mir</i> (<i>mir/mich</i>)	Ostniederdeutsche Umgangssprache
wortbildungs-morphologisch	regionalsprachliches Fugenelement	<i>meintswegen</i> (<i>meinetwegen</i>)	Westniederdeutsche Umgangssprache
lexikalisch-formativisch	stadtsprachliches Wort	<i>nu</i> (<i>ja</i> im Sinne von ‚Zustimmung‘)	Dresdenerisch
lexikalisch-semantic	regionalsprachliche Wortbedeutung (bei hochsprachlichem Wortformativ)	<i>Mist</i> (‚Aufwand‘)	Obersächsische Umgangssprache
phraseologisch	regionalsprachliche Redewendung	<i>es auf der Plauze haben</i> (‚an Erkältung der Atmungsorgane leiden‘)	Ostmitteldeutsche Umgangssprache
Tab. 3: Regionalismen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems			

Das für Hochsprachen geltende Merkmal sprachlicher Überregionalität ist in zweifacher Hinsicht zu relativieren.

⁴ Der Doppelpunkt ist als Dehnungszeichen zu verstehen. Wir verzichten auf die komplette Wiedergabe der phonologischen Wortstruktur in Lautschrift.

⁵ Die Tabelle wurde anhand von BERGMANN (1986); HALLENBERGER/VOLLMERT (1990); KÖNIG (1994) und SCHÖNFELD (1983 b) erarbeitet.

1. Es gibt nationale hochsprachliche Varianten, die das sprachliche Erscheinungsbild der Hochsprache Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz (siehe 3.2) bestimmen. Wer in Österreich mit dem Bus fährt, erblickt womöglich ein Schild mit der Aufschrift *Tickets gibt es beim Lenker*. Im österreichischen Standarddeutsch ist *Lenker* offenbar die übliche Bezeichnung für Busfahrer. Wer in der deutschsprachigen Schweiz ein Fahrrad ausleihen will, sollte wissen, dass Fahrräder im Schweizerhochdeutsch als *Velos* bezeichnet werden. Die nationalen Sprachvarianten werden terminologisch gefasst als Teutonismen oder auch Germanismen (Varianten des deutschen Standarddeutsch), Austriazismen (Varianten des österreichischen Standarddeutsch) und Helvetismen (Varianten des Schweizerhochdeutsch).⁶ So ist das Diminutivmorphem *-chen* ein Teutonismus (*Brettchen*), *-erl* ein Austriazismus (*Bretterl*) und *-li* ein Helvetismus (*Brettli*). Lexikalische und orthographische Merkmale können aufeinandertreffen wie in *Abiturient* (Teutonismus), *Maturand* (Helvetismus) und *Maturant* (Austriazismus).
2. Es gibt selbst innerhalb einer national geprägten Hochsprache Sprachvarianten, die in Teilregionen einer Nation bevorzugte Verwendung finden. Sie werden als territoriale Dubletten bezeichnet. Im deutschen Standarddeutsch stehen sich z. B. lexikalische Einheiten gegenüber wie *Samstag* und *Sonnabend*; *Esse* und *Schornstein* oder *fegen* und *kehren*.

3.5 Medialer Vergleich: Differenzierte Nutzung von Kommunikationskanälen

Regionalsprachen sind im Unterschied zur Hochsprache Sprachen ohne Schrift. Genauer gesagt: Es sind Sprachen ohne Schriftkodifizierung. Für sie gibt es keine orthographischen Regeln, was sich daraus erklärt, dass Regionalsprachen mündliche Kommunikationsformen sind. Sie werden in der Gesprächskommunikation verwendet. In schriftlicher Form begegnen uns Dialekte in der sogenannten Mundartliteratur, d. h. in poetischen Texten, die im Dialekt einer bestimmten Region verfasst sind (vgl. ZIRBS 1998, 263 f.).

Die Hochsprache hingegen ist in ihrer mündlichen und schriftlichen Form von unschätzbarem Wert – u. a. deshalb, weil sie das regionalsprachliche enge Kontaktfeld immens erweitert. Sie ermöglicht es, Kontakte zu Kommunikationsteilnehmern anderer, auch sehr ferner Regionen herzustellen.

3.6 Kommunikativer Vergleich: Situative und funktionale Unterschiede

Gegenwärtig sind Regionalsprachen wohl in erster Linie Kommunikationsformen, die in privaten Situationen, sei es in der Familie, sei es in der Kommunikation mit Nachbarn oder Freunden, verwendet werden. Wer Dialekt gegenüber Fremden bzw. Nichteinheimischen spricht, läuft Gefahr, nicht verstanden zu werden. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Einem Medienbericht aus dem Jahre 1980 zufolge wurde einem nur Plattdeutsch sprechenden Landwirt sogar einmal der Führerschein verweigert (vgl. BOETTCHER u. a. 1983, 119).

Dialekte sind, wie auch das Beispiel zeigt, nicht universell verwendbar – ganz im Gegensatz zur Hochsprache, die als Kommunikationsmittel in privaten, öffentlichen und offiziell-

⁶ Als Nachschlagewerk sei das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (AMMON u. a. 2004) empfohlen.

len Situationen dient und funktional ausdifferenziert ist, d. h. alle kommunikativen Funktionen in jedem beliebigen Kommunikationsbereich übernehmen kann. Die Hochsprache ist Gebervarietät für alle funktionalen Varietäten (Alltags-, Behörden-, Wissenschafts-, Medien-, Werbe-, Dichtersprache usw.) als Nehmervarietäten.⁷

Festzuhalten ist aber auch noch dies:

1. Die Verwendungsuniversalität in situativer wie funktionaler Hinsicht trifft nur auf die Hochsprache, nicht aber auf sämtliche Aspekte der Standardsprache (siehe Tab. 2) zu. In der beruflichen Kommunikation z. B. kann man sich zwar der Hochsprache bedienen, aber nicht generell der Gemeinsprache. Da wird der Zugriff auf Fachsprachen unabdingbar sein. Auch würde es eine Verarmung der deutschen Sprache bedeuten, wenn es nur die Normalsprache als Stilschicht gäbe. Der Kommunikationsbedarf sozialer Gruppen, z. B. der von Religionsgemeinschaften, kann es erfordern, von der Normalsprache abzuweichen und statt ihrer die gehobene Sprache zu verwenden.
2. Dialektsprachliches wird heutzutage vielfach mit sprachlandschaftlichen Identifikationssignalen verbunden. Neben der Sicherung von großräumiger Kommunikation, wie sie von der Hochsprache, den regionalen Umgangssprachen und den Stadtsprachen gewährleistet wird, geht es auch um die Wahrung von Identifikationsbedürfnissen der Dialektsprecher (vgl. BESCH 2001, 384 f.).
3. Während die Hochsprache in mündlicher wie schriftlicher Form von den Sprachbenutzern mehr oder weniger große Anstrengungen abverlangt, normativ Vorgegebenes zu beachten, bieten die Umgangssprachen den Menschen einen Freiraum jenseits von normativer Strenge und Disziplin an (vgl. BRAUN 1987, 28).

3.7 Sozialer Vergleich: Differenzierte Sozialcharakteristik der Sprachbenutzer

Die einfache Gleichung, dass die Hochsprache in Repräsentanten des Bildungsbürgertums ihre soziale Basis hat, geht in unserer Zeit nicht mehr auf. Der Hochsprache kommt in sozialer Hinsicht vielmehr die Funktion zu, die Menschen aller sozialen Gruppen in die Lebensgemeinschaft einer Nation zu integrieren. Dennoch ist das individuelle Repertoire eines Sprachbenutzers, u. a. zu verstehen als aktives und passives Verfügen über Regionalsprachen und Hochsprache, von Sozialfaktoren (wie soziale Herkunft, Bildungsweg und -grad, berufliche Qualifikation) abhängig.

Ein für Dialekte relevanter Sozialfaktor ist das Lebensalter, und zwar insbesondere dann, wenn ein Dialekt nur noch älteren Menschen geläufig ist. Die einfache Gleichung, dass Dialekte in der Landbevölkerung ihre soziale Basis haben, geht aber ebenfalls nicht auf, da dies unterstellt, dass die Menschen einer ländlichen Region eine sozial homogene Sprachgemeinschaft bilden. Wohl aber kann gesagt werden, dass Dialektsprecher in einzelnen Regionen der bäuerlichen Landbevölkerung angehören. In der Schweiz stellen sich die Dinge insofern völlig anders dar, als Dialekte, die unter dem Sammelbegriff Schwyzer-tütsch zusammengefasst sind, die mündliche Kommunikation zwischen Teilnehmern aller sozialen Schichten beherrschen. Die alternative Kommunikationsform Schweizerhochdeutsch ist speziell für die schriftliche Kommunikation reserviert.

⁷ Die Unterscheidung zwischen Geber- und Nehmersprachen findet sich bereits bei BRAUN (1987, 13).

4 Schlussbemerkungen: Zum Verhältnis von Umgangssprache und Alltagssprache

Zur terminologischen Bezeichnungsvielfalt für die Varietät Umgangssprache (siehe Abschnitt 2) gehört auch die Bezeichnung Alltagssprache. Wir schließen den Beitrag mit Überlegungen darüber ab, wie sich Umgangssprache und Alltagssprache zueinander verhalten (vgl. auch HOFFMANN 2007, 17 f.). Beide Begriffe – so unsere Auffassung – sollten nicht deckungsgleich verwendet werden, da Alltagssprache einer speziellen Varietätenklasse angehört: der Klasse der funktionalen Varietäten (Funktiolekte) und bezogen ist auf den Kommunikationsbereich der privaten Alltagskommunikation, in dem die Sprache Kommunikationsmittel ist bei der Herstellung und Pflege privater Kontakte, beim Besprechen familiärer Angelegenheiten, bei der Freizeitgestaltung usw. Zum sprachlichen Erscheinungsbild der Alltagssprache gehören zwar

- Sprachvarianten aller aufgeführten Ausprägungen von Umgangssprache (siehe Tab. 3): Regionalismen, Gruppen- und Fachjargonismen (z. B. *Arschfax* in der Jugend-, *Schwalbe* in der Fußballsprache), sprechsprachliche Varianten bzw. Kolloquialismen (z. B. enklitische Formen wie *willste* statt *willst du*), stilistische Substandardismen (z. B. Schimpfwörter wie *Trottel* oder *Arschloch*), darüber hinaus aber auch
- Dialektismen auf nahezu allen Ebenen des Sprachsystems (siehe Tab. 2) sowie nicht zuletzt
- Sprachvarianten der Hochsprache, sofern sie dem Stilprinzip Einfachheit entsprechen, was insbesondere auf Einheiten des Grundwortschatzes und einfache Wortbildungen in Kombination mit einfachen Satzkonstruktionen zutrifft.

Alltagssprache nimmt also nicht nur (regional) Umgangssprachliches, sondern auch Dialektales, nicht nur Regionalsprachliches, sondern auch Hochsprachliches in sich auf. Mit anderen Worten: Alltagssprache ist eine Nehmervarietät – Dialekte, Umgangssprachen und Hochsprache sind Gebervarietäten. Eine Gleichsetzung von Umgangssprache und Alltagssprache ist somit nicht gerechtfertigt.

Literatur

- AMMON, Ulrich (1996): Die nationalen Varietäten des Deutschen im Spannungsfeld zwischen Dialekt und gesamtsprachlichem Standard. – In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache 106, H. 3, 243–249.
- AMMON, Ulrich / BICKEL, Hans / EBNER, Jakob u. a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. – Berlin: de Gruyter.
- BERGMANN, Gunter (1986): Kleines sächsisches Wörterbuch. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- BERNER, Elisabeth (2008): Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge. – In: Karl-Heinz Siehr / Elisabeth Berner (Hrg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. – Potsdam: Universitätsverlag, 121–140.
- BESCH, Werner (2001): Territoriale Differenzierung. – In: Wolfgang Fleischer / Gerhard Helbig / Gotthard Lerchner (Hrg.): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. – Frankfurt a. M.: Lang, 383–423.
- BOETTCHER, Wolfgang / HERRLITZ, Wolfgang / NÜNDEL, Ernst / SWITALLA, Bernd (1983): Sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt. – Braunschweig: Westermann.
- BRAUN, Peter (1987): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 2. Aufl. – Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- BURKA, Alexander (2014): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. – In: Dagmar Gilly / Gerti Zhao-Heissenberger (Red.): (Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. – Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, 13–15.
- BUSSMANN, Hadumod (Hrg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Aufl. – Stuttgart: Kröner.
- DITTMAR, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. – Tübingen: Niemeyer.
- FLEISCHER, Wolfgang / HARTUNG, Wolfdietrich / SCHILDT, Joachim / SUCHSLAND, Peter (Hrg.) (1983): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut.
- HALLENBERGER, Dirk / VOLMERT, Johannes (1990): „Ruhrdeutsch – dat sacht wat Sache is!“. Die Sprache im Ruhrgebiet. Texte und Materialien für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I. – Paderborn: Schöningh.
- HOFFMANN, Michael (1999): Thesen zur Varietätenlinguistik. – In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 27, H. 3, 309–321.
- HOFFMANN, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. – Potsdam: Universitätsverlag.
- KÖNIG, Werner (1994): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte. 10. Aufl. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- LÖFFLER, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. – Tübingen: Narr.

- LÖFFLER, Heinrich (2005): Germanistische Soziolinguistik. 3. Aufl. – Berlin: Schmidt.
- POLENZ, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3: 19. und 20. Jahrhundert. – Berlin/New York: de Gruyter.
- ROSENBERG, Peter (2015): Brandenburch. Grausame Wahrheiten zur Regionalsprache. – In: Das Brandenbuch. Ein Land in Stichworten. – Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, 35–37.
- SCHÖNFELD, Helmut (1983a): Die deutschen Mundarten. – In: FLEISCHER u. a. (Hrg.), 384–415.
- SCHÖNFELD, Helmut (1983b): Die Umgangssprache. – In: FLEISCHER u. a. (Hrg.), 430–440.
- SELTING, Margret (2011): Prosodie und Einheitenkonstruktion in einem ethnischen Stil: Verwendung und Funktion von Türkendeutsch in Gesprächen. – In: Thomas Stehl (Hrg.): Sprachen in mobilisierten Kulturen. Aspekte der Migrationslinguistik. – Potsdam: Universitätsverlag, 173–205.
- SINNER, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. – Tübingen: Narr.
- WIESE, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. – München: Beck.
- ZIRBS, Wieland (Hrg.) (1998): Literaturlexikon. Daten, Fakten und Zusammenhänge. – Berlin: Cornelsen.

Evelyn Mühlbauer

**„Lütt Matten, de Has“ –
mit einer Fabel auf Entdeckung sprachlicher Besonderheiten
des Niederdeutschen**

Zusammenfassung

„Lütt Matten, de Has“ – ein in niederdeutscher Sprache musikalisch präsentierter Fabeltext bildet den Ausgangspunkt der erarbeiteten Materialien. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 4–6 eine Begegnung mit der niederdeutschen Sprache auf vielfältiger Weise: hörend, lesend, schreibend, szenisch gestaltend. Dabei können sie sprachliche Strukturen des Niederdeutschen erkennen, diese mit anderen Sprachen vergleichen und sie entdecken, dass das Niederdeutsche durchaus eine lebendige Sprache ist.

1 Das Thema

Wer kennt sie nicht, die Grußformeln: das norddeutsche *Moin!* und das schweizerische *Grüezi!* Dass *moin* ein niederdeutsches Wort für ‚schön‘ ist und die Begrüßungsformel eine Abkürzung von „*Moin Dag!*“ und dass *Grüezi* die Kurzform von *Gott grüß euch* ist, das ist vielleicht bekannt. Aber warum werden in den deutschsprachigen Regionen unterschiedliche Wörter für denselben Sachverhalt verwendet und warum ist *Moin!* inzwischen auch in anderen Teilen Deutschlands verbreitet und wird dort vor allem von Jugendlichen verwendet? Diese Fragen lassen sich vielleicht nicht so ohne Weiteres beantworten. Bei längerem Nachdenken ergeben sich weiterführende Fragen wie: War unsere Sprache eigentlich schon immer so, wie sie heute ist? Gibt es mehrere Sprachen in einer Sprache? Und wenn ja, in welcher Situation wird welche verwendet?

Diese und andere Fragen können, aber sollen auch Gegenstand reflexiver Sprachbetrachtung mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule sein, wie die von der KMK formulierten Standards für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie die in den Rahmenlehrplänen Grundschule Deutsch (2004) und Deutsch Jahrgangsstufe 1–10 (2015) beschriebenen Kompetenzniveaus, Anforderungen und Inhalte belegen. (Vgl. BREMERICH-VOS 2014, 20; RLP 2004; RLP 2015, Teil C.) Zur Leistungserwartung an die Schülerinnen und Schüler zählt u. a., dass sie Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Dialekt und Standardsprache, von Deutsch und Nachbarsprachen erkennen. Des Weiteren sind sie gefordert, Standardsprache und Regionalsprache zu unterscheiden bzw. Regionalsprachen zu kennen und zuzuordnen. Inhaltlich ist dies an Text- und Hörbeispiele sowie – zwar fakultativ – an *Niederdeutsch* gebunden. (Vgl. BREMERICH-VOS 2014, 20; RLP 2004, 40, 45.) Gleichartige Aussagen sind im neuen Rahmenlehrplan (Berlin/Bran-

denburg) für das Fach Deutsch zu finden. Schülerinnen und Schüler der Kompetenzniveaus A–D können „Mehrsprachigkeit reflektieren und nutzen“, insbesondere „Wörter des Grundwortschatzes und gebräuchliche Wendungen in verschiedenen Sprachen (auch in Sprachvarietäten und in Regionalsprachen) vergleichen“ bzw. „Wörter und Formulierungen in verschiedenen Sprachen (auch in Sprachvarietäten und in Regionalsprachen) nutzen“. (Vgl. RLP 2015, Teil C, 22.)

Diese Leistungserwartungen zu erfüllen, stellt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Lehrende eine Herausforderung dar.

Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler einem in Niederdeutsch verfassten Text – einer in unserer Region weitgehend unbekanntem Literatur – begegnen und welche reflexiven Sprachhandlungen textbasiert initiiert werden können und wie erfahrbar gemacht werden kann, dass auch das Niederdeutsche ein Teil unserer mehrsprachigen Kultur ist. Das hierfür erforderliche fachliche Hintergrundwissen – insbesondere zu den das Niederdeutsche prägenden Sprachprozessen – wird zuvor knapp zusammengefasst.

2 Ein fachlicher Exkurs

Die vielfältigen sprachlichen Unterschiede im deutschsprachigen Raum sind Zeugnisse der Geschichte und einer langwährenden und großräumig verlaufenden Entwicklung der deutschen Sprache. Wir können die Unterschiede in der Sprache sowohl auf der phonologischen als auch auf der grammatischen und lexikalischen Ebene wahrnehmen. Beispiele dafür sind *Leute/Lüt, die Mädchen/de Mäkens, das Mädchen/de Deern*.

Der **Dialekt** – eine regional und funktional begrenzte Sprachvariante – ist im Vergleich zur Umgangs- und Standardsprache die älteste dieser Existenzformen. Die Bezeichnungen der Dialekte wie bspw. *Sächsisch* oder *Fränkisch* gehen zurück auf die zu germanischer Zeit (2. Jahrtausend v. u. Z. – 6. Jh. u. Z.) im deutschen Sprachraum ansässigen Stammesverbände, also die der Franken und Sachsen, aber auch auf die Charakterisierung einer Landschaft wie **Niederdeutsch**. *Nieder* bezieht sich zum einen auf die norddeutsche Landschaft, die als „flach“ und „niedrig gelegen“ charakterisiert wird, und grenzt vom *Hochdeutschen* ab (vgl. Internetseiten zum Thema Niederdeutsch: Kartenhinweis 1); zum anderen bezieht sich *nieder* aber auch auf sprachliche Besonderheiten, die auf Sprachentwicklungsprozessen beruhen, die sich in diesem Sprachraum nicht vollzogen haben (siehe weiter unten). *Niederdeutsch* ist aber nicht gleich *Niederdeutsch*. Es handelt sich hierbei um eine Sammelbezeichnung für alle niederdeutschen Dialekte (vgl. Internetseiten zum Thema Niederdeutsch: Kartenhinweis 2). Die Bezeichnung **Plattdeutsch** stammt aus dem Niederländischen und bedeutete zunächst eine Sprache, die ‚vertraut‘ und ‚verständlich‘ ist, später eine, die als ‚einfach‘ und ‚derb‘ gilt. Heute wird *Plattdeutsch* ebenfalls als ein Sammelbegriff für die niederdeutschen Dialekte und häufig synonym zu *Niederdeutsch* gebraucht.

Was macht das Niederdeutsch sprachlich so besonders? Es sind vor allem zwei Erscheinungen der deutschen Sprachgeschichte, die 2. Lautverschiebung (5.–8. Jh.) und die neuhochdeutsche Diphthongierung (12.–16. Jh.). Es sind Prozesse, die zu Veränderungen im System der Konsonanten und Vokale – also in der Lautung – führen, die sich aber im nördlichen Sprachraum nicht oder kaum durchgesetzt haben. Mit der **2. Lautverschiebung**

wird die Veränderung der stimmlosen Verschlusslaute (Plosive) /p, t, k/ zu Affrikaten bzw. zu Reibelauten (Frikativen) bezeichnet sowie die teilweise Veränderung der germanischen stimmhaften Verschlusslaute (Plosive) /b, d, g/. Infolgedessen stehen sich beispielhaft folgende hochdeutsche und niederdeutsche Formen gegenüber:

hochdeutsch	p feifen	ziehen	offen	lassen	Mil ch
niederdeutsch	p iepen	tehn	open	laten	Mel k

Eine weitere konsonantische Besonderheit des Niederdeutschen ist, dass im Wortinnern häufig ein /v/ oder /f/ zu hören ist statt eines /b/; Wörter wie *geven* statt *geben*, *över* statt *über*, *Leev* statt *Liebe*, *Körf* statt *Körbe belegen das*.

Bei der **neuhochdeutsche Diphthongierung** werden die mittelhochdeutschen langen Vokale /i:, u:, ü:/ zu den Diphthongen /aɪ, aʊ, ɔɪ/. Auch diese Entwicklung hat das niederdeutsche Sprachgebiet nicht erreicht und so begegnen uns folgende hochdeutsche und niederdeutsche Formen:

hochdeutsch	de in	Frau	Feu er
niederdeutsch	d ien	Fru	Fü er

Auch wenn die hier beschriebenen Merkmale in allen niederdeutschen Dialekten anzutreffen sind, so ist zugleich zu betonen, dass es eine Reihe lautlicher wie auch lexikalischer und grammatischer Varianten gibt, die die niederdeutschen Dialekte voneinander unterscheiden. Exemplarisch stehen dafür folgende Beispiele:

	hochdeutsch	nordniedersächsisch	märkisch
lautliche Varianten	geht auf	geiht op	jeht up/uf
lexikalische Varianten	hinter Frosch	achter Pogge	hinnen/hinger Padde
grammatische Varianten	die Krähe, der Fuchs das ist	de Kreih, de Voss dat is	 dat/det is

Diese und andere sprachliche Phänomene, die niederdeutschen Dialekten zuzuordnen sind, begegnen uns im Alltag oder auch in der Literatur. Sie mit Schülerinnen und Schülern aufzuspüren, kann sich durchaus lohnen und u. a. dazu beitragen, auf die Besonderheiten der Sprache in der Region aufmerksam zu machen bzw. zu werden, die Regionalsprache als einen Sprachschatz wahrzunehmen, der schützenswert ist.

Wie Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 4 zu reflexiven Sprachhandlungen am Gegenstand Dialekt angeregt bzw. dabei unterstützt werden können, sollen die nachstehenden Unterrichtssequenzen zeigen. Inhaltlich sind sie mit den anderen Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts *Sprechen und Zuhören, Mit Texten und Medien umgehen* verknüpft.

3 Der Text

Grundlage für die entwickelten Unterrichtsbausteine (**M 1–5**) bildet der Text *Matten Has* von Klaus Groth, einem niederdeutschen Lyriker und Dichter des 19. Jahrhunderts. *Matten Has* ist eine Fabel in ungewöhnlicher Form; in vier Strophen mit jeweils sechs Zeilen erzählt Groth in knapper Form das dramatische Ende des gutgläubigen Hasen Matten nach seiner Begegnung mit dem listigen Reineke Fuchs. Die Krähe, die den Tanz von Hase und Fuchs mit dem Spiel auf der Geige begleitet, wird am Ende Nutznießerin des Geschehens; sie erhält einen Teil der Beute.

Der Originaltext ist in Dithmarschem Platt (Schleswig-Holstein) verfasst und begegnet in der Literatur in verschiedenen niederdeutschen Varianten.

Der Text wurde mehrfach vertont und in Niederdeutsch aufgenommen. Auch dem Bildhauer Walther Preik diente der Text als Vorlage für die Gestaltung der Plastik, die in Waren/Müritz zu sehen ist und die Protagonisten der Fabel – Hase, Fuchs und Krähe – vereint. Damit bietet sich die Möglichkeit, die Fabel auch in Verbindung mit dem Musik- und Kunstunterricht zu betrachten.

4 Die Unterrichtsbausteine

Schülerinnen und Schüler begegnen der niederdeutschen Sprache über die literarische Form – der Fabel, deren Kennzeichen als bekannt vorausgesetzt werden. Die entwickelten Unterrichtsbausteine können dabei sowohl einzeln als auch aufeinanderfolgend im Unterricht eingesetzt werden.

Den Kommentierungen der Bausteine und der dazugehörigen Materialien wird eine Übersicht mit Angaben zum Aufgabenbereich des Deutschunterrichts, zu den von der KMK entwickelten Standards für das Fach Deutsch (Grundschule), zum Material, zu den Zielen sowie zu den Methoden und Arbeitstechniken vorangestellt. Ein Blick darauf kann Überlegungen zur Nutzung des jeweiligen Bausteins – auch in anderen Unterrichtszusammenhängen – erleichtern.

Unterrichtsbaustein 1

Aufgabenbereich: Sprechen und Zuhören	
Material 1 – 2	
Materialgrundlagen	Foto Niederdeutsche Hörprobe https://www.youtube.com/watch?v=76U1lxqLZI8
Standards	<ul style="list-style-type: none">• Gespräche führen• sich am Gespräch beteiligen• Gesprächsregeln beachten• verstehend zuhören• Inhalte zuhörend verstehen• gezielt nachfragen• Verstehen und Nichtverstehen zum Ausdruck bringen

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtetes (Figuren der Plastik und ihre Beziehung zueinander) benennen und beschreiben • Äußerungen anderer Sprecher wahrnehmen und angemessen darauf reagieren • den besonderen Klang der niederdeutschen Sprache wahrnehmen • wesentliche Inhalte des Liedtextes, der in einer „unbekannten“ Sprache verfasst ist, unter Einbeziehung von Vorwissen zu literarischen Figuren und der literarischen Form <i>Fabel</i> verstehen • Vielfalt innerhalb einer Sprache erfahren
Methoden/Arbeitstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsaufgaben mit unterstützenden Fragen zur Lenkung von Aufmerksamkeit auf das Thema • Zuhöraufgaben mit unterstützenden Fragen zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Textinhalt • Vermutungen zum Textinhalt äußern • sprachliche Besonderheit des Textes und seine Wirkung benennen • Fragen zu Nichtverstandenenem stellen; Nichtverstandenes mit anderen besprechen • Kernaussage zu jeder Strophe formulieren • den Text gestaltend vorlesen

Der Einstieg in die Thematik erfolgt über die Betrachtung eines Fotos von einer Plastik (Walther Preik), das für das Unterrichtsgespräch zusätzlich zum Material (**M 1**) vergrößert und farbig im Klassenraum präsentiert werden sollte.

Auf dem Foto sind die Tierfiguren der Fabel zu sehen, die die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Fragestellungen benennen und charakterisieren sollen. Das kann ihnen bei genauer Betrachtung der Haltung der Tiere gelingen, die Schlüsse auf deren Eigenschaften und ihre Beziehung zueinander zulässt: der aufrecht stehende, ein Hinterbein des Hasen haltende Fuchs, der von oben herab zum Hasen blickt; der nur mit einem Hinterbein und etwas abseits sitzende Hase, der zum Fuchs aufblickt; der Vogel (Rabe oder Krähe), der den Kopf dem Fuchs zuwendet und ihn mit ausgebreiteten Flügeln zu umarmen scheint.

Die herausgearbeiteten Eigenschaften der Tiere können die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Vorwissen bestätigen oder ergänzen. (Vgl. Grimms Märchen: *Der Hase und der Igel*; Fabeln von Äsop und Jean de la Fontaine *Der Rabe und der Fuchs*, *Der Fuchs und die Trauben*, *Der Fuchs und der Storch* o. a.) Die Tierbezeichnungen *Fuchs*, *Hase*, *Krähe* und die vermuteten Beziehungen der Tiere untereinander können den Schülerinnen und Schülern das Verstehen des zunächst nur akustisch präsentierten Textes erleichtern. Die Hörprobe soll einen ersten Eindruck vom Klang des Niederdeutschen vermitteln.

An dieser oder auch anderer Stelle sollten mit geeigneten Lehrer- und Schülerhandlungen Antworten auf die Fragen gegeben werden: Wer war KLAUS GROTH? Was wird mit *Niederdeutsch* bezeichnet? Wo wird Niederdeutsch gesprochen?

In Abhängigkeit von der Verstehensleistung der Schülerinnen und Schüler können danach die Aufgaben 3 bis 5 sofort oder unter Hinzuziehung der hochdeutschen Textversion (vgl. Basismaterial S. 34) gelöst werden.

Nur ein sicheres Textverstehen ermöglicht das sich anschließende gestaltende Vorlesen und Vortragen des niederdeutschen Textes. In der Gruppe entscheiden die Lernenden über die Organisation und Art des Vortragens, was vom wechselseitigen Vorlesen der Reimpaare, über begleitende Geräusche oder Bewegungen, die das Vorlesen begleiten, bis hin zum Sprechgesang (Rap) reichen kann. Hierdurch erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck von der Musikalität der niederdeutschen Sprache sowie vom Klang und Rhythmus der in Strophenform verfassten Fabel.

Unterrichtsbaustein 2

Aufgabenbereich: Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln	
Material 3 – 4	
Materialgrundlagen	Originaltext von Klaus Groth: <i>Matten Has</i> hochdeutsche Übertragung englische Übersetzung
Standards	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken • Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Fremdsprache; Deutsch – Nachbarsprachen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter des Niederdeutschen mit hochdeutschen und englischen Wörtern auf verschiedenen Ebenen (Lautung, Lexik, Grammatik) vergleichen • Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachvarianten des Deutschen sowie zwischen der deutschen und englischen Sprache erkennen • über sprachliche Phänomene sprechen können
Methoden/Arbeitstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachauffälligkeiten am Wort markieren • Sprachunterschiede formulieren • Wortform und Wortbedeutung einander zuordnen • Belege für Sprachähnlichkeit aus dem Text finden • niederdeutsche und englische Wörter in Druck- und elektronischen Medien suchen

Der Unterrichtsbaustein 2 hat die vergleichende Sprachbetrachtung zum Gegenstand. Grundlage dafür bilden die Textversionen der Fabel in Niederdeutsch, Hochdeutsch und Englisch.

Das **Material 3** enthält Aufgaben zum Erkennen von Ähnlichkeiten, aber auch von Unterschieden zwischen den Sprachen auf den Ebenen Lautung, Grammatik und Lexik. Durch den Vergleich von Wörtern und Wortgruppen der verschiedenen Sprachvarianten und Sprachen erfassen sie die wesentlichen Merkmale des Niederdeutschen.

Die in der Aufgabe 1 zu formulierenden Unterschiede zwischen dem Niederdeutschen und Hochdeutschen beziehen sich auf solche, die den Konsonantismus (nd. /p, t, k, v/ – hd. /pf, s, ç oder X, b/), den Vokalismus (nd. /e:/ – hd. /aɪ, i:, ɪ /), den genus- und kausge-

bundenen Artikelgebrauch (nd. *de* – hd. Sg. *der, die, das*; Pl. *die*; Kasus *den*) sowie die Konjugationsformen des Verbs (Vokalwechsel in nd. Formen *a, e, o* – gegenüber *a* und *o* im Hd.) betreffen. Eine genaue Analyse und ggf. halblautes Lesen ermöglichen diesen Erkenntnisgewinn. Die Schülerinnen und Schüler können aber auch wahrnehmen, dass trotz dieser Unterschiede die Bedeutung der jeweiligen Form weitestgehend verstanden wird. Dass das nicht generell gilt, wird mit den Aufgaben 2 und 3 erfahrbar. Die in Aufgabe 2 aufgeführten Bedeutungserklärungen sollen der richtigen niederdeutschen Wortform, wie sie in der Fabel vorkommt, zugeordnet werden. Der Rückgriff auf ihr Welt- und Spracherfahrungswissen sowie genaues Lesen der Bedeutungsumschreibungen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die richtige Zuordnung von lexikalischer Bedeutung und (noch unbekannter) Wortform.

Die Besprechung des Fabelinhalts und die Erarbeitung der Eigenschaften der Tierfiguren sind Voraussetzungen für die Lösung der Aufgabe 4. Hier stehen Adjektive in hochdeutscher und niederdeutscher Form zur Auswahl, die in die Satzlücke eingesetzt werden sollen. Die Lernenden können auch hier feststellen, dass einige der Adjektive den hochdeutschen oder denen der Umgangssprache sehr ähnlich sind, andere wiederum aufgrund ihrer Form unbekannt sind. Die Aufgabe kann in dem Sinne abgewandelt werden, dass Schülerinnen und Schüler selbst niederdeutsche Formen recherchieren – sowohl in analogen wie digitalen Wörterbüchern nachschlagen, Forenbeiträge oder andere geeignete Seiten des Internets zur Recherche nutzen (vgl. auch Literaturverzeichnis). Zudem können auch die Sätze durch ein „weil“ erweitert werden; eine begründete Verbindung von Eigenschaft und Fabeltier ist auch ein Ausdruck des Verständnisses der Fabel.

Mit dem **Material 4** wird die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen Niederdeutsch, Deutsch und Englisch in den Blick genommen. Eine Gegenüberstellung von einigen Wörtern, die in den verschiedenen Sprachversionen der Fabel vorkommen, zeigt die Nähe der Sprachen. Die Tabelle kann von den Schülerinnen und Schülern selbstständig mithilfe der Texte erweitert werden – z. B. durch *kommen, lassen, beißen, setzen, studieren*. Bei Kenntnis des Niederländischen kann diese Sprache in die vergleichenden Betrachtungen einbezogen werden.

Die beim Sprachenvergleich festgestellten Ähnlichkeiten führen zu der Frage nach dem „Warum?“. Eine Antwort dazu: Diese Sprachen sind verwandt und ihre Verwandtschaft basiert auf einem gemeinsamen Ursprung. Dieser reicht zurück bis ins Mittelalter (6. Jh.), in eine Zeit großer Wanderbewegungen westgermanischer Stämme. Ihre Siedlungsgeschichte geht einher mit einer differenzierten Sprachentwicklung (s. o.), in deren Ergebnis sich u. a. die Sprachen *Deutsch, Englisch* und *Niederländisch* herausbildeten. Geeignetes Sprachmaterial, das germanische, angelsächsische und niederdeutsche Wortformen und deren Bedeutungen bereitstellt (s. etymologische Wörterbücher), und aktiviertes Wissen der Schülerinnen und Schüler aus dem Sach- und Geschichtsunterricht können zu einer tiefergehenden Antwort auf die oben gestellte Frage führen.

Unterrichtsbaustein 3

Aufgabenbereich: Mit Texten und Medien umgehen / Sprechen und Zuhören	
Material 5	
Materialgrundlagen	Originaltext von Klaus Groth: <i>Matten Has</i> hochdeutsche Übertragung
Standards	<ul style="list-style-type: none"> • szenisch spielen • Perspektiven einnehmen • sich in Rollen hineinversetzen • Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch entfalten
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • sich mit dem Textinhalt und der Sprache des Textes intensiv auseinandersetzen • charakteristische Verhaltens- und Sprechweisen der handelnden Figuren erfassen und einnehmen • sprachliche, sprecherische und gestaltende Ausdrucksmittel bewusst einsetzen • die Wirkung des (Dialekt-)Textes bei Sprechern und Zuhörern wahrnehmen
Methoden/Arbeitstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Rollen bestimmen und unter Nutzung von niederdeutschen Wörtern/Wortgruppen/Sätzen Rollen schreiben • Text in „Szene setzen“ • verschiedene Möglichkeiten der Sprechgestaltung ausprobieren und nutzen: Sprechform (z. B. <i>laut/leise</i>), Sprechstimmung (z. B. <i>heiter/wütend</i>), Sprechhaltung (z. B. <i>betroffen sein</i>)

Der Unterrichtsbaustein 3 zielt zum einen auf das Verstehen und das Sprechen des Niederdeutschen, zum anderen auf das szenische Gestalten der Fabel unter Einbeziehung niederdeutscher Elemente.

Grundlage der Aufgabe 1 (**M 5**) ist eine Bildergeschichte. Anhand der Bilder soll die Fabel auf Niederdeutsch – deren Kenntnis vorausgesetzt – wiedergegeben werden. Sollten die Schülerinnen und Schüler damit überfordert sein, können sie alternativ eine Zuordnungsübung wählen, die mit Vorlesen verbunden ist. Diese Übung setzt zum einen das Verstehen der in Niederdeutsch verfassten Sätze voraus, was in Partner-, Gruppenarbeit oder im Klassengespräch gesichert werden kann; zum anderen wird durch das Vorlesen der besondere Klang des Niederdeutschen wahrgenommen und das Verstehen der Sätze unterstützt.

Eine besondere Herausforderung stellt das Spielen der Fabel mit verteilten Rollen dar (vgl. **M 5**, Aufgabe 2). Die Rollen müssen zunächst geschrieben werden; da die Tiere im Originaltext zwar handeln, aber – bis auf den Fuchs – nicht sprechen, sind Überlegungen darüber notwendig, was die Tiere sagen und welche sprachlichen Ausdrücke des Niederdeutschen dazu genutzt werden können. Kenntnis über grundlegende sprachliche Phänomene des Niederdeutschen (vgl. Unterrichtsbaustein 2) und ein niederdeutsches Wörterbuch können dabei helfen. An dieser Stelle seien einige Beispiele genannt:

Hase – *Ik freu mi bannig, ik kann op de achtersten Been danzen. Kiek mal Voß, wie ik danzen kann.*

Krähe – *Oh, ik mag ok so vergnöögt sin. Ik mak Musik. Oh geht dat scheun.*

Fuchs über den Hasen – *So een Döösbaddel!*

Fuchs zur Krähe – *Nu maaken wi uns dat eerstmaal en beten kommodig. (kommodig – ‚gemütlich‘).*

Darüber hinaus sind auch Überlegungen anzustellen, wie die Tiere sprechen und wie ausgedrückt werden kann, wie sie sich fühlen.

Eine veränderte Figurenkonstellation und/oder ein anderes Verhalten der Tiere führen zu anderen Geschichten mit einem anderen Schluss als zu dem der Fabel. Vorstellungen dazu sollen mit der Aufgabe 3 (**M 5**) entwickelt werden. Die entstandenen Geschichten können ebenfalls inszeniert, aber auch illustriert oder collagiert werden.

Die in den Unterrichtsbausteinen skizzierten Möglichkeiten der Begegnung mit dem Niederdeutschen sind auch übertragbar auf andere Texte, die in niederdeutscher und auch hochdeutscher Fassung vorliegen; so bspw. die Grimmschen Märchen „Von dem Fischer un syner Frau“ und „De Haas un de Swinegel“ sowie „Randolfs Traum. Eine Rabenreise von Helgoland nach Sansibar“ (SCHWARTE 2013).

Basismaterial

Matten Has		
Niederdeutsch Klaus Groth (1819–1899)	ins Hochdeutsche übertragen von Wolfgang Näser	Englisch von Reinhard F. Hahn
Lütt Matten, de Has', de maak sick een Spaß he weer bi't Studeern dat Danzen to lehrn, un danz ganz alleen op de achtersten Been.	Klein Matten, der Hase, der macht sich 'nen Spaß er war beim Studieren das Tanzen zu lernen und tanzt' ganz allein auf den Hinterbeinen.	Li'l Matthew, the hare, Went out for a dare, Went tipping and prancing To study some dancing And danced on is own On his hind legs alone.
Keem Reinke de Voss un dach: dat's een Kost! un seggt: "Lüttje Matten, so flink op de Padden? un danzst hier alleen op dien achterste Been?"	Kam Reineke, der Fuch und dachte 'das ist ein Fressen! und sagte: "Klein Matten", so flink auf den Füßen?" und du tanzt hier allein auf den Hinterbeinen?"	Reynard Fox, the old cheat, Came and thought, "What a treat!" And said, "Hey, little Matt! Quick and sprightly like that? You dance on your own On your hind legs alone?"
Kumm laat uns tosam! Ik kann as de Daam! De Krei, de speelt Fidel, denn geit dat kandidel, denn geit dat man scheun op de achtersten Been!	Komm, machen wir's zusammen ich kann's wie die Dame. die Krähe spielt Geige, dann geht das ganz lustig dann geht das ganz schön auf den Hinterbeinen!"	"Come! Let's dance as a pair! It's a jolly affair. You may lead. That'd be droll. And the crow plays viol. And we'll dance to each tone On our hind legs alone."
Lütt Matten geev Poot, de Voss beet em dood. Un sett sick in'n Schatten, verspies de lütt Matten. De Krei, de kreeg een vun de achtersten Been.	Klein Matten gab Pfötchen. Der Fuchs biß ihn tot und setzte sich in den Schatten, verspeiste Klein Matten. Die Krähe bekam eins von den Hinterbeinen.	Li'l Matt gave his paws, But the fox gave his jaws. In the shade he then sat Devouring Li'l Matt, And the crow? She got thrown Of a hind leg a bone.

Material 1

Sprechen und Zuhören

Walther Preik ist Bildhauer. Von ihm stammen mehrere Kunstwerke mit Tieren, die du in verschiedenen Städten anschauen kannst.

Das Kunstwerk, das du auf dem Foto¹ siehst, steht in der Stadt Waren an der Müritz.



1 Betrachte das Foto genau. Überlege dir Antworten auf die folgenden Fragen:

Welche Tiere erkennst du darauf?

In welcher Stimmung sind die Tiere? Woran erkennst du das?

Was meinst du, sind die Tiere befreundet? Begründe deine Meinung.

Überlege, ob dir eines der Tiere schon einmal in einer Geschichte oder Fabel begegnet ist. Durch welche Eigenart ist es dort aufgefallen?

2 Tausche dich mit anderen zu deinen Überlegungen aus.

¹ Foto: privat

Material 2

Sprechen und Zuhören

Klaus Groth ist ein Schriftsteller. Er lebte vor mehr als hundert Jahren im Norden Deutschlands. Seine Texte schrieb er in Niederdeutsch, so auch die Fabel „Matten Has“.

Das Niederdeutsche ist eine Sprache, die in Norddeutschland heute noch von älteren Menschen gesprochen wird und die du bei einem Besuch in der Region hören kannst.

Die Fabel „Matten Has“ gibt es auch als Lied. Du kannst es im Internet hören.²

1 Höre dem Lied „Matten Has“ aufmerksam zu. Versuche zu verstehen, wovon der Text handelt. Tausche dich mit einem Partnerkind aus.

2 Welche Besonderheiten hast du beim Hören des Liedes bemerkt?

3 Lies die Fabel und höre danach das Lied noch einmal. Beantworte die Fragen.

Wer ist „lütt Matten“?

Wie tanzt lütt Matten?

Wer möchte mit ihm tanzen und warum?

Wer spielt zum Tanz die Fiedel?

Was passiert lütt Matten während des Tanzes?

Matten Has

Lütt Matten, de Has',
de maak sick een Spaß
he weer bi't Studeern
dat Danzen to lehrn,
un danz ganz alleen
op de achtersten Been.

Keem Reinke de Voss
un dach: dat's een Kost!
un seggt: "Lüttje Matten,
so flink op de Padden?
un danzst hier alleen
op dien achterste Been?"

Kumm laat uns tosam!
Ik kann as de Daam!
De Krei, de speelt Fidel,
denn geit dat kandidel,
denn geit dat man scheun
op de achtersten Been!

Lütt Matten geev Poot,
de Voss beet em dood.
Un sett sick in'n Schatten,
verspies de lütt Matten.
De Krei, de kreeg een
vun de achtersten Been.

4 Fasse den Inhalt jeder Strophe mit einem Satz zusammen.

Strophe 1

Strophe 2

² Lied unter: <https://www.youtube.com/watch?v=76U1lxqLZl8>

Strophe 3

Strophe 4

5 Welche Lehre hat die Fabel?

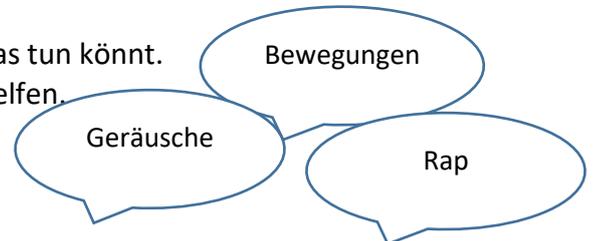
Lehre:

6 Lest euch die Fabel in der Gruppe vor.

Dabei kann abwechselnd jeder eine Zeile oder einen Paarreim oder eine ganze Strophe sprechen.

7 Tragt die Fabel vor. Überlegt gemeinsam, wie ihr das tun könnt.

Die Denkblasen können euch bei der Ideenfindung helfen.



Material 3

Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln

1 Viele Wörter aus dem niederdeutschen Fabeltext kann man verstehen, weil sie den hochdeutschen ähnlich sind. Aber dennoch unterscheiden sie sich. Beschreibe den Unterschied so genau wie möglich.

Sprachunterschied 1

- | | | |
|---------------------|---|------------------------|
| sik en Spaß maken | – | sich einen Spaß machen |
| de <u>Pot geven</u> | – | die Pfote geben |
| <u>dat</u> geit | – | das geht |

Unterschiede:

Sprachunterschied 2

- | | | |
|-------------------------------|---|----------------------|
| <u>alleen</u> danzen | – | allein tanzen |
| <u>een</u> von de <u>Been</u> | – | eines von den Beinen |
| dat <u>Studeeren</u> | – | das Studieren |
| de <u>kreeg</u> | – | die kriegte |
| de <u>beet</u> em | – | der biss ihn |

Unterschiede:

Sprachunterschied 3

- | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------------|
| <u>de</u> Has, de Voß | – | der Hase, der Fuchs |
| <u>de</u> Dam, <u>de</u> Krei | – | die Dame, die Krähe |
| <u>de</u> Been | – | die Beine |
| <u>de</u> lütt Matten
verspiesen | – | den lütt Matten verspeisen |

Unterschiede:

Sprachunterschied 4

de Voß keem – der Fuchs kam
Kumm! – Komm!
ik kam – ich komme

Unterschiede:

2 Es gibt Wörter in dem niederdeutschen Fabeltext, die du wahrscheinlich nicht kennst. Ihre Bedeutung kann man mithilfe eines niederdeutschen Wörterbuches herausfinden.

Hier findest du einige Worterklärungen für Wörter, die im Text vorkommen.

Lies die Bedeutungserklärungen und ordne sie dem unterstrichenen niederdeutschen Wort zu, indem du Verbindungslinien zeichnest.

Prüfe, ob die Erklärung zur Textstelle passt.

Schreibe die Wortgruppe auf hochdeutsch unter die niederdeutsche Wortgruppe.

niederdeutsche Wortgruppe	Bedeutungserklärung
<u>lütt</u> Matten hochdeutsch:	Das Adjektiv bedeutet ‚ <i>fröhlich</i> ‘ oder ‚ <i>lustig</i> ‘ oder ‚ <i>heiter</i> ‘. <i>Dideldum</i> und <i>dideldumdei</i> sind Wörter, die die Laute nachmalen, zum Beispiel beim Singen. Sie gehören auch zur Wortfamilie.
op de <u>achtersten</u> Been hochdeutsch:	Das Adjektiv hat mehrere Bedeutungen. Es kann ‚ <i>klein</i> ‘ oder ‚ <i>gering, wenig</i> ‘ oder ‚ <i>arm</i> ‘ gemeint sein.
so flink op de <u>Padden</u> hochdeutsch:	Es ist eine niederdeutsche Form von <i>Martin</i> oder <i>Matthias</i> .
denn geht dat <u>kandidel</u> hochdeutsch:	Das Adjektiv bedeutet ‚ <i>hinter</i> ‘. In der Seemannssprache kommt es in Wörtern wie <i>Achterdeck</i> (Hinterdeck) und <i>Achterschiff</i> (Hinterschiff) vor.
lütt <u>Matten</u> hochdeutsch:	Das Substantiv bedeutet eigentlich ‚ <i>schmaler Fußweg</i> ‘ oder ‚ <i>Pfad</i> ‘. Das niederdeutsche Verb <i>padjen</i> , das ‚mit den Füßen trampeln‘ bedeutet, gehört auch zur Wortfamilie, so dass wahrscheinlich die Füße gemeint sind.

3 Welche Eigenschaften kannst du den Tieren zuordnen? Wähle ein passendes Adjektiv aus und ergänze den Satz.

Hinweis: Jedem Wort ist eine niederdeutsche Variante zugeordnet. Entscheide, ob du den Satz deutsch oder niederdeutsch ergänzen möchtest.

4 Lies deine Sätze in der Gruppe vor und begründe deine Auswahl.

zutraulich <i>tutig</i>	ängstlich <i>bang</i>	sehr schlau <i>swienplietsch</i>	unvorsichtig <i>unvörsichtig</i>	dumm <i>dösig</i>
böse <i>böös</i>	heiter vergnöügt	gedankenlos <i>dämelig</i>	hinterlistig achtersinnig	gemein <i>gemeen</i>

Der Hase ist _____

De Has is _____

Der Fuchs ist _____

De Voß is _____

Die Krähe ist _____

De Krei is _____

Material 4

Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln

Einige Sprachen ähneln sich.

1 Finde aus dem Fabeltext das passende niederdeutsche Wort und ergänze die Tabelle.

deutsches Wort	niederdeutsches Wort	englisches Wort
machen		make
tanzen		dance
sagen		say
geben		give
Krähe		crow
Fiedel		fiddle
Pfote		paw
Fuchs		fox

2 Lies die Wortreihe, welche Ähnlichkeiten stellst du zwischen dem deutschen, niederdeutschen und englischen Wort fest?

3 Findest du noch weitere Wörter im Text, die englischen Wörtern ähnlich sind? Ergänze die Formen in der Tabelle.

4 Welche Gründe gibt es für die Ähnlichkeit zwischen deutschen und englischen Wörtern? Was vermutest du?

Material 5

Mit Texten und Medien umgehen

Wie in anderen Fabeln auch kommen in „Matten Has“ Tiere vor, die sprechen können und sich wie Menschen verhalten.

1 Erzähle die Fabel nach den Bildern. Versuche es in Niederdeutsch.

Wenn dir das sehr schwer fällt, kannst du auch die Sätze benutzen. Ordne die Bildbuchstaben dem richtigen Satz zu. Trage die Nacherzählung vor.



a



b



c



d



e

Sätze:

- De Reinke de Voss kummt un mag mit de Has danzen. He denkt: „Dat waart smecken.“
- De blöode Has gevt em sin Poot un op de Stell bitt de Vos to.
- De Has danz ganz alleen op de achtersten Been.
- De Kreih un de Voß laten sik de Has munnen.
- De Kreih kummt un makt Musik mit'e Fidel.

2 Spielt die Fabel gemeinsam nach. Beachtet die Hinweise.

- Lest die Fabel noch einmal.
- Überlegt, ob ihr den Inhalt der Fabel verstanden habt. Klärt Unverstandenes.
- Besprecht, was die Figuren tun, was sie denken und sagen können. Probiert es auch mit niederdeutschen Wörtern und Sätzen, die ihr im Originaltext von Klaus Groth findet.
- Schreibt einen kurzen Rollentext.
- Verteilt die Rollen.
- Probiert eure Ideen aus.
- Stellt euer Spiel vor.

3 Stell dir vor, lütt Matten wäre gegenüber Reinke de Vos vorsichtiger gewesen. Wie hätte die Geschichte verlaufen können?

oder

Stell dir vor, die Krähe hätte auch mit dem Fuchs tanzen wollen. Wie hätte die Geschichte verlaufen können?

Wähle eine der Vorstellungen aus und schreibe die Geschichte auf.

Literatur

- BAIER, Anne (2013): Illustriertes Glossar der plattdeutschen Sprache. – Neumünster/Hamburg: Wachholtz.
- BREMERICH-VOS, Albert / GRANZER, Dietlinde / BEHRENS, Ulrike / KÖLLER, Olaf (Hrg.) (2014): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. – 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Der neue Sass. Plattdeutsches Wörterbuch. (2011): – 6. Aufl. Neumünster/Hamburg Wachholtz.
- GERNENTZ, Hans-Joachim (1980): Niederdeutsch – gestern und heute. – Rostock: Hinstorff, 274.
- KNOOP, Ulrich (1997): Wörterbuch deutscher Dialekte. Eine Sammlung von Mundartwörtern aus zehn Dialektgebieten im Einzelvergleich, in Sprichwörtern und Redewendungen. Gütersloh: Bertelsmann.
- KÖNIG, Werner (2007): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. – 16. Aufl. München: dtv.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a. (Hrg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch – Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a. (Hrg.) (2015) Rahmenlehrplan Deutsch 1–10. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/deutsch/kompetenzentwicklung/>.
- SCHMIDT, Wilhelm (2013): Geschichte der deutschen Sprache: Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. – 11. Aufl. Stuttgart/Leipzig: Hirzel.

Quellen

- Lied (**M 2**): <https://www.youtube.com/watch?v=76U1lxqLZl8>
- Foto (**M 1**): privat von P. Willbrandt, bearbeitet von Frank Mühlbauer
- Bildgeschichte (**M 5**): gezeichnet von Frank Mühlbauer

Internetseiten zum Thema Niederdeutsch

- <http://www.bairische-sprache.at/Index/Buidl/deutschemundarten-3.jpg>
[Kartenhinweis 1]
- <http://www.sass-plattdeutsche-grammatik.de/files/images/mundartgruppen-klein.png>
[Kartenhinweis 2]
- <http://www.deutsch-plattdeutsch.de>
- <http://www.plattmakers.de>
- <http://www.plattolio.de>

**Literarische Spurensuche:
Niederdeutsch und die Entwicklung kultureller Identität
im Deutschunterricht**

Zusammenfassung

Der Aufsatz stellt Möglichkeiten zum kompetenzvernetzenden Umgang mit dem Niederdeutschen im Deutschunterricht vor. Im Zentrum steht der Beitrag zur Entwicklung kultureller Identität durch die Aneignung literarischer Texte.

Dazu werden, unter Berücksichtigung niveaustufenspezifischer Standards des Rahmenlehrplans, Zielaspekte ausgewiesen, die in der Arbeit mit niederdeutschen Texten zu erreichen sind. Es wird herausgearbeitet, welche Potenzen das Niederdeutsche als Gegenstand des Unterrichts für vielfältige Tätigkeiten bietet. Dabei steht der für die Schüler persönlich bedeutsame Kontakt mit der Regionalsprache im Fokus.

Vorgestellt werden zwei methodische Varianten der Unterrichtsgestaltung: Zum einen Möglichkeiten einer niveaustufengerechten Lernspirale für die Jahrgangsstufen 1 bis 10. Zum anderen Schwerpunkte einer Sequenz für die Jahrgangsstufe 9/10 unter dem Thema „Sprache ist Heimat“.

Der Beitrag zeichnet sich aus durch eine umfangreiche Zusammenstellung schülergerechter (Audio-) Materialien, verbunden mit Aufgaben und Anregungen für den Unterricht.

Untersuchungen zur Funktion und Wirkung von *Sprachvarietäten* und *Sprachenvielfalt* in der Kommunikation gehören zu den festen Bestandteilen des Deutschunterrichts. Beliebte Unterrichtsthemen sind dabei: *Entwicklungstendenzen in der Jugendsprache* oder der *Einfluss des Englischen auf die deutsche Gegenwartssprache*. Eher selten stößt man jedoch im Land Brandenburg auf Unterrichtseinheiten zur *Entwicklung und zu Erscheinungsformen der Regionalsprache Niederdeutsch* oder zum *Einfluss brandenburgischer Dialekte auf die Kommunikation einer Region*. Die Gründe dafür sind vielfältig:

Im Land Brandenburg wird der Regionalsprache für die Identitätsbildung kaum Bedeutung beigemessen. Für viele Schüler¹ gehört das Niederdeutsche nicht zur Lebenswirklichkeit.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

Es fällt ihnen deshalb schwer, den Sinn der Beschäftigung mit dieser „Sprache der Alten“ einzusehen, zumal sie für ihre alltägliche Kommunikation weder notwendig noch hilfreich scheint. Unterrichtsstunden zu den Merkmalen märkischer Dialekte empfinden sie oft als langweilig, formal und „rein theoretisch“. Entsprechend gering ist ihr Interesse.

Viele Lehrer haben selbst keinen Kontakt zum Niederdeutschen. Da sie Niederdeutsch nicht sprechen, oft auch nur schlecht verstehen können, bleibt ihr Unterricht zu den märkischen Dialekten theoriebasiert, ohne sprachpraktische Erfahrungen. Das führt zu Unbehagen und einer inneren Distanzierung. Hinzu kommt, dass für die Arbeit mit märkischen Dialekten wenig Material zur Verfügung steht, das die Schüler anspricht, leicht zu überschauen und zu verstehen ist. Es fehlt vor allem ein Fundus an Audiomaterial, mit dem das Erschließen und Empfinden des Klangs der Sprache über das Hören ermöglicht und damit ein Zugang erleichtert wird. Gepaart mit der Erfahrung, dass der „langweilige, weil abstrakte Stoff“ bei den Schülern auf wenig Gegenliebe stößt, wird deshalb die Beschäftigung mit dem Niederdeutschen oft als zusätzliche Belastung empfunden und in einem ohnehin vollen Plan vermieden.

Aber so groß, wie oft vermutet, ist die Ablehnung bei Kindern und Jugendlichen gar nicht. Das zeigen erfolgreiche Beispiele aus Plattdeutsch-Kindergärten im Norden Brandenburgs und aus Arbeitsgruppen in Grundschulen und Gymnasien. Bei den Kindern erfreut sich das Niederdeutsche durchaus großer Beliebtheit. Die Schüler möchten diese Sprache lernen, weil sie „irgendwie witzig“ klingt, bestimmte Gemeinsamkeiten mit der eigenen Sprache aufweist, auch an andere Sprachen erinnert und doch anders ist.² Es macht ihnen Spaß, sich die plattdeutschen Bezeichnungen für Dinge des alltäglichen Gebrauchs von aktiven Sprechern erklären zu lassen und sie selbst zu verwenden. Mit Interesse lauschen sie den kleinen plattdeutschen Episoden. Und sie sind auch stolz darauf, eine Sprache zu beherrschen, die man nur in bestimmten Regionen versteht und die auszusterben droht, wenn sie nicht von jungen Menschen wieder aktiv gebraucht wird.

Unter Jugendlichen findet der sogenannte *Plattsound* immer mehr Anhänger. Neben *Fettes Brot* und *De Plattfööt* versuchen junge Pop- und Rockbands wie etwa *De Fofftig Penns* mit ihren Songs das Plattdeutsche in die neue Zeit zu holen. Im Internet findet man eine Vielzahl plattdeutscher Videos, die von jungen Usern zu verschiedenen Themen eingestellt werden.³

Nicht zuletzt zeigt sich im Zusammenhang mit der Aufwertung regionaler Attribute, dass das Niederdeutsche als Regionalsprache heute von einer großen Mehrheit der Norddeutschen positiv gesehen wird. Schon längst sind aktive Plattsprecher nicht mehr „die Dummen vom Dorf“. Die Studie *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016*⁴ zeigt, dass

² Als Beispiel hierfür sei ein Workshop zum Niederdeutschen am Paulus-Praetorius-Gymnasium in Bernau genannt, der im Juli 2016 unter der Leitung von Astrid Flügge (Kordinatorin beim Verein Niederdeutsch) und Carina Weber durchgeführt wurde. An ihm nahmen 25 Schüler der 7. und 8. Klassen teil, von denen keiner die Regionalsprache sprach. Nach eigener Aussage entschieden sie sich für diesen Workshop, „weil Plattdeutsch nach Spaß klingt“. Vgl. auch: <http://www.platt-in-brandenburg.de/aktuelles/rundbreefs-2016/rundbreef-sommertiet-2016>.

³ Die beigefügte Materialsammlung enthält Verweise auf ausgewählte Internetseiten. Sie bieten einen geeigneten Zugang zu niederdeutschen Links und verweisen auf Weiterführendes.

⁴ Vgl.: ADLER et al., *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016*. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. Institut für Deutsche Sprache und Institut für niederdeutsche Sprache. <http://www.ins-bremen.de/umfrage>.

sich die Gruppe der Platt-Versteher und -Sprecher im vergangenen Jahrzehnt stabilisiert hat. Erfreulich: mehr 20- bis 29-Jährige als 30- bis 39-Jährige sagen, dass sie sehr gut und gut Plattdeutsch sprechen. Platt ist offensichtlich bei den Jüngeren wieder angesagt. Zwei Drittel aller Norddeutschen finden, dass für Plattdeutsch mehr getan werden sollte und dafür vor allem die Schule in der Verantwortung steht (vgl. ebenda). Soll auch im Land Brandenburg die Schule diesem Anspruch gerecht werden, heißt das vor allem:

- Es ist – für Schüler und Lehrer nachvollziehbar – der Sinn des Umgangs mit dem Niederdeutschen im Unterricht zu klären.
- Es muss gezeigt werden, wie sich die Arbeit mit dem Niederdeutschen sinnvoll in den Unterricht einbinden lässt.
- Es sind geeignete Texte sowie Materialien auszuwählen und zu entwickeln, mit denen es den Lehrern möglich ist, die Arbeit mit dem Niederdeutschen für ihre Schüler interessant und ansprechend zu gestalten.

1 Ziele der Arbeit mit der Regionalsprache Niederdeutsch im Deutschunterricht

Es scheint uns durchaus berechtigt, nach dem Sinn der Arbeit mit dem Niederdeutschen im Land Brandenburg zu fragen, denn im Vergleich zu anderen norddeutschen Ländern ist hier mit nur 2,8 Prozent Platt-Sprechern und 22,1 Prozent Platt-Verstehern (im Vergleich dazu sind es in Mecklenburg-Vorpommern 70 Prozent) die Sprache nur wenig präsent (vgl. ADLER et al 2016).⁵

Den Sinn sehen wir vor allem im Beitrag zur Entwicklung von kultureller Identität. Dabei stimmen wir mit den Orientierungen im aktuellen *Rahmenlehrplan Deutsch. Jahrgangsstufe 1 bis 10*⁶ überein. Hier wird davon ausgegangen, dass im Prozess der Umsetzung der europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen „der lokalen Sprachenvielfalt Aufmerksamkeit zu widmen [ist], um Vorstellungen von kultureller Identität aufzubauen und weiterzuentwickeln“ (vgl. RLP, 6, Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln). Allerdings ist nicht präzisierend erläutert, wie hier kulturelle Identität verstanden wird. Da es in der Verwendung dieses Begriffes eine beträchtliche Heterogenität gibt, liegt das Begriffsverständnis im Ermessensspielraum des Lehrers.

In unserem Verständnis von kultureller Identität konzentrieren wir uns auf zwei Aspekte:

1) Kultur materialisiert Wissen und Werte, beispielsweise durch Literatur, und erreicht eine Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft. „Kultur ist immer auch ein soziales Deutungsmuster, mit dem Gesellschaften sich über sich selbst verständigen“ (KLEIN 2008, 237). In Sprache, Mythos, Kunst und Religion manifestieren und erfahren Menschen ihre Kultur (vgl. STEENBOCK 2010, 167). Ein zielgerichteter Umgang mit regionaler Sprache und Literatur – das Kennenlernen ihres Ursprungs und ihrer Entwicklungsgeschichte(n), das Verstehen und Bewerten der in literarischen Texten angebotenen Weltansichten und der

⁵ Zu beachten ist, dass diese Werte auf Selbstaussagen der Befragten beruhen. Es sind nicht die Ergebnisse einer Datenerhebung, wie sie etwa von FÖLLNER 2007 vorgelegt wurde.

⁶ Vgl.: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf.

Austausch darüber – kann also einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Identität der Schüler leisten.⁷

2) Es gibt nicht eine Kultur, sondern mehrere. Diese können sich sowohl historisch als auch räumlich unterscheiden. Das ermöglicht gleichermaßen Identifikation und Abgrenzung.

Aus diesem Begriffsverständnis lassen sich drei Konsequenzen für den Umgang mit dem Niederdeutschen im Unterricht ableiten:

a) Der Umgang mit regionaler Sprache und Literatur ist in einen historischen Diskurs einzuordnen. Die Frage, wer wir sind und woher wir kommen, ist von zentraler Bedeutung bei der Entwicklung kultureller Identität. Einsichten der Schüler in Entwicklungsprozesse von Sprachen können Interessen wecken sowie Bedürfnisse und Haltungen im Umgang mit niederdeutscher Sprache und Literatur anregen.

b) Kulturelle Identität entwickelt sich in räumlichen Bezügen. Vielen Brandenburgern ist gar nicht bewusst, dass ihr Bundesland dem niederdeutschen Sprachraum zuzuordnen ist, also auch hier „Platt“ gesprochen wurde und vor allem in Teilen Nordbrandenburgs (Prignitz, Uckermark) bis heute gesprochen wird. Unter diesem Aspekt sind deshalb auch räumlich-territoriale Vorstellungen vom Land Brandenburg zu entwickeln.

c) Identität bildet sich über Identifikation und Abgrenzung heraus. Kulturelle Identität entwickelt sich also zum einen aus der Erkenntnis der Zugehörigkeit zum ursprünglich niederdeutschen Sprachraum und damit einer möglichen Identifikation mit den norddeutschen Bundesländern. Zum anderen kann aber auch das Erkennen von Abgrenzungsmöglichkeiten zwischen West- und Ostniederdeutsch, Mecklenburg- Vorpommersch und Brandenburgisch sowie zwischen nord-, mittel- und südmärkischen Dialekten zur immer stärker fokussierten Ausprägung kultureller Identität führen. Auch für Schüler, deren Familien ursprünglich nicht aus Brandenburg kommen, kann das Erkennen neuer Möglichkeiten von Identifikation und Abgrenzung ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung ihrer kulturellen Identität sein.

Das Herausbilden kultureller Identität im Unterricht ist ein langfristiger, oft widersprüchlicher und systematisch aufzubauender Prozess. Im Sinne einer Linienführung sind im Umgang mit niederdeutscher Sprache und Literatur vor allem folgende Ergebnisse anzustreben: Die Schüler

- entwickeln Interesse für die niederdeutsche Sprache und Freude an der Begegnung mit niederdeutscher Literatur; sie sind fähig und bereit, sich diese in ausgewählten Teilen anzueignen und sich wertend zu ihr in Beziehung zu setzen;
- entdecken, welche Freude es bereiten kann, sich in einer Sprache zu verständigen, die nur für bestimmte Regionen typisch ist und nicht überall verstanden wird und sie sind stolz, die einzige Regionalsprache Deutschlands verstehen und sprechen zu können;

⁷ In einer 2015 durchgeführten Befragung *nach freien Assoziationen zum Begriff Kultur* maßen Schüler der 9. und 10. Klasse an allgemeinbildenden Schulen den *Sitten, Gebräuchen und Traditionen* die zweitgrößte Bedeutung zu (33 %) nach *Musik, Oper, Musical* (44 %). *Literatur, Bücher* schafften es mit 20 % auf Platz sechs, abgeschlagen *Sprache* mit 7 % und ganz am Ende *Bildung* mit 4 %. (Quelle: Rat für kulturelle Bildung: IfD Allensbach). In: <https://destatista.com/statistik/daten/studie/447864/umfrage/assoziationen>. Entnahmedatum: 19. 12. 2016)

- lernen über die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der niederdeutschen Sprache und Literatur wesentliche Elemente der Geschichte und Kultur des Landes Brandenburg kennen und gelangen zu der Erkenntnis, dass zukünftigen Generationen viele schöne und wertvolle Texte verloren gehen, wenn wir ihre Sprache nicht mehr beherrschen;
- erkennen, dass Kunst und Literatur Möglichkeiten bieten, eine Sprache zu etablieren und als Kulturgut zu wahren; bezogen auf die brandenburgischen Dialekte gewinnen sie aber auch die Einsicht, dass sich eine Sprache, die kaum über eine eigene (aktuelle) Literatursprache verfügt, nur schwer bewahren lässt;
- eignen sich Kenntnisse über Ursachen der Entwicklung und des Verfalls einer (regionalen) Sprache an und können dieses Wissen auf andere sprachliche Phänomene übertragen; sie lernen Erscheinungsformen der sozialen Zuordnung, bis hin zu Stigmatisierungen von Sprechern regionaler Sprachen kennen.

Deutlich wird, dass diese anzustrebenden Ergebnisse nicht allein über die Arbeit zum fachbezogenen Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstsein entwickeln* zu erreichen sind. Vielmehr haben wir hier ein typisches Beispiel dafür, dass der Gegenstand des Unterrichts selbst nach kompetenzvernetzendem Arbeiten im Unterricht verlangt. In unseren Vorschlägen zur Arbeit mit dem Niederdeutschen berücksichtigen wir deshalb ausgewählte Standards sowohl der beiden fachspezifischen als auch der prozessbezogenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Das betrifft für die beiden *fachbezogenen Kompetenzbereiche* die Unterbereiche

- Mit Texten und Medien umgehen – Literarische Texte erschließen (vgl. RLP, 26)
- Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprachbewusst handeln (vgl. RLP, 31).

Bei den *prozessbegleitenden Kompetenzbereichen* konzentrieren wir uns auf die Unterbereiche

- Sprechen und Zuhören – verstehend zuhören / Inhalte zuhörend verstehen (vgl. RLP, 19)
- Lesen – Lesefertigkeiten nutzen / Texte gestaltend vortragen (vgl. RLP, 24)
- Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern (vgl. RLP, 25).

2 Niederdeutsch als Gegenstand des Deutschunterrichts – ein Feld von Möglichkeiten

Ausgehend von unseren Zielvorstellungen ist der Frage nachzugehen, welche Anforderungen und Potenzen das Niederdeutsche und die märkischen Dialekte für einen zielgerichteten, gegenstandsgerechten und schülerorientierten Unterricht bieten. Unsere Gegenstandsanalyse konzentriert sich deshalb auf solche Schwerpunkte, die – im Sinne einer Auswahl aus einem Feld von Möglichkeiten (didaktische Reduktion) – für den Unterricht relevant und bedeutsam sein können:

Das Niederdeutsche hat eine jahrhundertealte Geschichte – auch im Land Brandenburg. Es verfügt über eine eigenständige Literatur und ist im öffentlichen Raum durch Theateraufführungen, Radiosendungen und die Arbeit von Vereinen zur Sprachpflege präsent. Als Regionalsprache ist sie bis heute Teil der Kultur und Alltagsrealität Norddeutschlands und wirkt in starkem Maße identitätsstiftend.

Im Zusammenhang von Identifikation und Abgrenzung ist zunächst die Bedeutung von Niederdeutsch und Hochdeutsch sowie deren Beziehung zueinander zu klären. Dabei divergieren wissenschaftliche, politische und persönliche Wahrnehmungen:

Bekannter als „Niederdeutsch“ ist sicher der Begriff „Plattdeutsch“. Obgleich beide Bezeichnungen grundsätzlich synonym verwendbar sind, wird die erste vor allem im wissenschaftlichen Kontext gebraucht, die zweite findet primär im Alltäglichen Verwendung. Über das Bestimmungswort „nieder“ wird eine regionale Zuordnung vollzogen: Gemeint ist das (niedrige) flache Land im Norden Deutschlands im Vergleich zu den hohen Gebirgszügen im süddeutschen Raum. Der Begriff „Plattdeutsch“ dagegen ist aus dem Niederländischen abgeleitet und trägt die Bedeutung „klar“, „jedermann verständlich“. Die Bedeutung des Bestimmungswortes „platt“ ist somit ursprünglich nicht als „einfach“ oder „minderwertig“ zu verstehen.⁸

Der Terminus „Hochdeutsch“ dagegen hat tatsächlich zwei unterschiedliche Bedeutungszuweisungen: Er erfasst zum einen „die (überregional gültige, normierte, kodifizierte) Hochsprache“ (BUßMANN 2008, 265), die auch als Standardsprache bezeichnet wird. Und zum anderen „die Gesamtheit aller Dialekte, die von der *Zweiten* (Althochdeutschen) *Lautverschiebung* erfasst wurden“ (ebenda) und dadurch eine Abgrenzung gegenüber dem Niederdeutschen ermöglichte. Von dieser sprachgeographischen Einordnung des Begriffes „Hochdeutsch“ – in Abgrenzung zum Niederdeutschen – gehen wir im Weiteren aus.

Historisch gesehen war das Niederdeutsche eine eigenständige Sprache, aus der sich das Hochdeutsche durch sprachliche Prozesse (*Zweite Lautverschiebung* zwischen dem 5. und 8. Jahrhundert und *Diphthongierung* vom 12. bis 16. Jahrhundert) entwickelte. Als Teil des Westgermanischen ist es sprachstrukturell mit dem Englischen und Niederländischen verwandt. Gerade die Verwandtschaft mit dem Englischen werden die Schüler immer wieder entdecken können.⁹

Seine Blütezeit hatte das Niederdeutsche zwischen 1350 und 1500, als es zur Zeit der Hanse sogar als überregionale Verkehrssprache in Nordeuropa fungierte. Zu dieser Zeit wurde es von allen Bevölkerungsschichten in Nord- und Teilen Mitteldeutschlands gesprochen und dementsprechend als Mittelniederdeutsch bezeichnet. Im Rahmen der wirtschaftlichen Kommunikation entwickelte sich das Mittelniederdeutsche *Lübecker Prägung*¹⁰ zu einer relativ einheitlichen Schriftsprache. Mit dem Niedergang der Hanse verlor

⁸ Im 17. Jahrhundert erfuhr die Bezeichnung „Plattdeutsch“ durchaus diese pejorative Bedeutungszuweisung, ausgelöst durch eine soziale Abgrenzung der Nieder- und Hochdeutschsprecher: gebildete Oberschicht vs. Landbevölkerung.

⁹ Unter dem Titel: *A North-Sea Germanic Wordlist. English – Deutsch – Plattdüütsch – Anglo-Saxon* findet sich auf der Homepage „plattmaster“ eine umfangreiche vergleichende Liste zu allen Wortarten. Vgl. <http://www.plattmaster.de/plattoew.htm>. Letzter Zugriff: 11. 01. 2017.

¹⁰ Die *Lübecker Norm* stellte eine Ausgleichssprache verschiedener mittelniederdeutscher Dialekte dar, begründet durch die Händler aus verschiedenen niederdeutschen Gebieten sowie die führende Position der

diese Sprache ihre Bedeutung.¹¹ Der wachsende Handel mit süddeutschen Kaufleuten, die hochdeutsch sprachen, sowie die dynastische Verbundenheit mit Süd- und Mitteldeutschland bedingten vor allem bei Kaufleuten, Patriziern und Adligen einen Wechsel zum Hochdeutschen. In den Schulen wurde das Hochdeutsche im 16./17. Jahrhundert als verbindliche Unterrichtssprache eingeführt. Niederdeutsch galt zunehmend als Sprache des „einfachen Volkes“. Der niederdeutsche Sprachraum verkleinerte sich und umfasste nur noch Teile Norddeutschlands. Da die teilweise normierte Schriftsprache an Bedeutung verlor und das Niederdeutsche nun primär mündlich genutzt wurde, verfiel die Sprache ins Dialektale (vgl. SANDERS 1982, 159 f.).

Die soziale Abgrenzung zwischen den Hoch- und Niederdeutsch-Sprechern lässt sich in literarischen Texten sehr gut nachvollziehen. Etwa in den Geschichten Rudolf Tarnows (geboren 1867 in Parchim) von *Köster Klickermann*, der sich als Landschullehrer redlich müht, mit seinen Schülern hochdeutsch zu sprechen, dabei aber selbst immer wieder niederdeutsche Wörter und Wendungen nutzt.¹² Oder in vielen Erzählungen Theodor Fontanes, in denen die adligen Herrschaften mit ihren Bediensteten zwar hochdeutsch sprechen, deren Niederdeutsch aber durchaus verstehen (z. B. *Schach von Wuthenow*, *Der Stechlin*). Ebenso bei Thomas Manns „Buddenbrooks“ im Gespräche zwischen Konsul Buddenbrook und seinem Speicherarbeiter Grobleben zur Taufe Hannos, das hier beide auf Plattdeutsch führen.

Aus der vergleichenden Betrachtung literarischer Texte lässt sich schließen, dass es keine einheitliche niederdeutsche Literatursprache gab: Die Bezeichnungen von Sachverhalten oder ihre Schreibweise können divergieren – in Fontanes *Herr von Ribbeck* sogar innerhalb eines Textes: „*Junge, wiste 'ne Beer?*“ bzw. „*Lütt Dirn, / Kumm man röwer, ick hebb 'ne Birn.*“ Das kann abhängen von der regionalen Varietät, die der Autor nutzt, aber vor allem wohl auch von seiner poetologischen Absicht, die er hier aufgrund der fehlenden Norm frei entfaltet.

Gegenwärtig umspannt das niederdeutsche Sprachgebiet den Norden Deutschlands und wird dabei im Westen vom Niederländischen, im Norden vom Dänischen, im Osten vom Polnischen und im Süden durch hochdeutsche Dialekte begrenzt. Als Grenze gelten die Uerdinger Linie (ik-ich-Gegensatz) sowie die Benrather Linie (maken-machen-Gegensatz). Folgende Merkmale kennzeichnen grundsätzlich das Niederdeutsche:

a) Das auffälligste Abgrenzungsmerkmal zum Hochdeutschen ist die *Zweite Lautverschiebung*. Die niederdeutschen Tenues /p/, /t/, /k/ wurden im Hochdeutschen zu den Doppelfrikativen /ff/, /ss/, /xx/ bzw. den Affrikaten /pf/, /ts/, /kx/. Die sich daraus ergebenden Unterschiede im Wortschatz sind beispielsweise zu erkennen am niederdeutschen *eten* und hochdeutschen *essen* bzw. *wat* – *was*, *Dörp* und *Dorf*, *maken* und *machen*.

b) Mit der *frnhd. Diphthongierung*, die das Niederdeutsche nicht durchlief, vollzog sich eine Veränderung zum Hochdeutschen. Die langen Vokale /i:/, /u:/ und /ü:/ wurden zu

Stadt Lübeck in der Hanse. Sie war vor allem eine Schriftsprache, die lediglich von der Oberschicht gesprochen wurde. Zur Blütezeit der Hanse (14./15. Jhd.) war sie die Handelssprache der Hanse und erstreckte sich bis Skandinavien, wovon mittelniederdeutsche Lehnwörter in diesen Sprachen bis heute zeugen.

¹¹ Weitere Informationen zur Historie des Niederdeutschen sowie zum Niedergang finden sich in SANDERS 1982.

¹² Vgl. Rudolf TARNOW, Burckävers. Rostock, Hinstorff 2010.

den Diphthongen /ei/, /eu/ und /au/. Beispiele hierfür sind *mi:n* und *mein*, *Hu:s* und *Haus* sowie *Lü:d* und *Leute*.

c) Charakteristische Merkmale des Niederdeutschen gibt es auch im Bereich der *Morphologie*: Hierzu zählen der Einheitskasus (*de*, *dat*) und die Pluralbildung mit nur jeweils einer Form im Präsens und Präteritum.¹³

Ein vorwiegend mündlicher Gebrauch und die fehlende Normierung führten – verbunden mit der territorialen Weite – zu einer sprachlichen (dialektalen/mundartlichen) Vielfalt im niederdeutschen Sprachraum. Daraus ergab sich eine Binnengliederung des Niederdeutschen, die von den Platt-Sprechern bis heute als Abgrenzungsmöglichkeit bewusst wahrgenommen wird: Es lassen sich zwei Großräume¹⁴ unterscheiden, die sich jeweils in weitere Sprachräume gliedern: *Westniederdeutsch* und *Ostniederdeutsch*. Innerhalb des Ostniederdeutschen grenzen sich das Brandenburgische (Märkische) und Mecklenburg-Vorpommersche voneinander ab.

Charakteristika für das Niederdeutsche in Brandenburg sind: *det/dät* statt *de* für hochdeutsch *das*; das Ersetzen des Dativs durch den Akkusativ¹⁵ (*Een Fleescher mit een Schwien ...*) sowie der Gebrauch von *j* für *g* (*de Herr jeef* statt *der Herr gibt*, *järn* statt *gern*, *Jans* statt *Gans*).¹⁶ Typisch für das Märkische sind Lehnwörter aus dem Niederländischen und Slawischen, die sich aus der brandenburgische Besiedlungsgeschichte herleiten. Das Bundesland Brandenburg bildet die südliche Begrenzung des niederdeutschen Sprachgebietes. Damit lässt sich begründen, dass die aktive niederdeutsche Sprachkompetenz der Bevölkerung vom Norden Brandenburgs zum Süden hin immer stärker abnimmt (vgl. FÖLLNER 2004, 107).

So lässt sich auch der geringe Anteil brandenburgischer Autoren an einer grundsätzlich recht umfangreichen niederdeutschen Literatur erklären. Sie umfasst Lyrik, Dramatik und Epik, hier vor allem Schwänke, Anekdoten, Kurzgeschichten. Die fehlende Normierung führt in den Texten zu individualisierten Varianten der sprachlichen Darstellung, was ihre Rezeption – vor allem für Schüler, die sich an Normen orientieren wollen, – zum Teil erschwert. Vornehmliches Kennzeichen des Niederdeutschen bleibt jedoch die Mündlichkeit. Deshalb gewinnt das Medium Internet für die Verbreitung (gesprochener und gesungener) niederdeutscher Texte an Bedeutung.

Für die Arbeit mit den Texten im Unterricht bestehen die Herausforderungen vor allem darin, Texte zu finden, die sowohl inhaltlich geeignet und – trotz der Varianten in den Schreibweisen – für die Schüler verständlich sind als auch aus einer gewünschten Region kommen. Wobei mit Blick auf die Entwicklung kultureller Identität für das Land Brandenburg zu fragen ist, wie eng die „Region“ gefasst wird: Verwendet man Texte aus dem gesamten niederdeutschen Sprachraum, aus Brandenburg oder speziell aus der Prignitz

¹³ Weitere sprachliche Beispiele finden sich in LINDOW / MÖHN / NIEBAUM (1998) sowie bei BERNER / MÜHLBAUER (1997).

¹⁴ Die Binnengliederung wird in der Karte **M 71**: „Die Gliederung des Niederdeutschen“ im Anhang dargestellt.

¹⁵ Du bist mi got. Du bist mir gut./ eenen Mann up een Perd. Vgl. *Hans in't Glück un anner Märken op Platt: As dat Wünschen noch hulpen hett ...* Belletristik – Hörbuchreihe im Hörbuch Verlag Dr. Dahm. 2010.

¹⁶ Alle Beispiele sind entnommen: *Hans in't Glück*. Auch hier zeigt sich große Varianz der Sprache, da diese Beispiele/Regeln nicht konsequent durchgehalten werden. Vgl. auch die Wortvarianten in Fontanes *Herr von Ribbeck auf Ribbeck (M 4b)* sowie die Beispiele für den märkischen Dialekt in seinen Texten *Der Stechlin (M 6a)* und *Schach von Wuthenow (M 6b)*.

bzw. der Uckermark? Um den Schülern durch Vielfalt in der Textauswahl den Zugang zum Niederdeutschen zu erleichtern, bietet es sich an, das Gesamtangebot an plattdeutschen Texten und Medien zu nutzen. Unter dem Aspekt von Identifikation und Abgrenzung lassen sich mit der Textauswahl (z. B. Sagen, Anekdoten, kleine Sprüche) engere regionale Bezüge herstellen und damit auch Varianten im Sprachgebrauch verdeutlichen.

Ist das Niederdeutsche nun eine eigenständige Sprache oder sind es Dialektverbände des Hochdeutschen? Die Antwort auf diese Frage ist gegenwärtig umstritten. Für die Schüler kann eine Auseinandersetzung mit dem Für und Wider durchaus spannend sein und zu einer begründeten *Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch* sowie zur Entwicklung ihrer kulturellen Identität beitragen.

Aus linguistischer Perspektive wird das Niederdeutsche als „*eine Gruppe von Dialekten im dt. [sic.] Sprachgebiet*“ (GOOSSENS 1983, 23) betrachtet. Eine Sprache definiert sich nach Sanders¹⁷ durch fünf Kriterien. Von diesen erfüllt das Niederdeutsche lediglich eins:

Es bildet eine Bruchstelle in der Landschaft (zum Beispiel Benrather-Linie, Uerdinger-Linie als Abgrenzung gegenüber dem Hochdeutschen).

Alle anderen Kriterien, die eine Sprache als solche definieren, erfüllt das Niederdeutsche nicht:

- Es wird nicht von einer *Hoch- oder Schriftsprache* überdacht.
- Es ist nicht *normiert*, was zu Varianten in den Schriftsprachen führt.
- Es ist keine zentrale Sprache im *offiziellen Sprachgebrauch*.
- Mit dem *Wortschatz* des Niederdeutschen können nicht alle Sachverhalte des Lebens treffend ausgedrückt werden, weshalb es insbesondere im medialen und technischen Bereich auf hochdeutsche Lehnwörter zurückgreift (vgl. SANDERS 1982, 31 ff.).¹⁸

Aus der Perspektive ihrer Sprecher hingegen wird das Niederdeutsche als eine *eigenständige Sprache* wahrgenommen. Begründet wird dies vor allem mit der eigenen Historie und den sprachlichen Unterschieden zum Hochdeutschen. Für den identitätsstiftenden Charakter ist die Wertung als eigenständige Sprache zentral.

Diesem Argument folgt auch die politische Perspektive: Niederdeutsch wird als Regionalsprache¹⁹ gewertet und damit als eine „gegenüber dem Hochdeutschen eigenständige Sprache“ (Bundesministerium des Inneren 2014, 11). Begründet wird dies mit dem identitätsstiftenden Charakter und der jahrhundertealten Tradition des Niederdeutschen.

Wie sich unseren Zielvorstellungen entnehmen lässt, schließen wir uns dieser Perspektive an und betrachten das Niederdeutsche als eigenständige (Regional-)Sprache.

¹⁷ Eine ausführliche Darstellung der Einordnung des Niederdeutschen sowie der Kriterien findet sich in SANDERS 1982, 31 f.

¹⁸ Die Schüler der oberen Jahrgangsstufen können mithilfe des kriterialen Rasters in einem problemorientierten Unterricht (oder beim materialgestützten Schreiben) selbst untersuchen, ob das Niederdeutsche ein Dialekt oder eine eigenständige Sprache ist. Den Ausgangspunkt kann hierbei die unterschiedliche Sichtweise von Sprechern und Wissenschaft bilden.

3 Möglichkeiten der methodischen Gestaltung

3.1 Optimale Bedingungen schaffen

Die anzustrebenden Ergebnisse im Umgang mit dem Niederdeutschen können nur in einem langfristigen Prozess erreicht werden, der in der Grundschule beginnt und systematisch fortgeführt wird. Dabei ist der Gefahr zu begegnen, dass das Kennenlernen dieser Sprache im Unterricht lediglich der Folklore dient. Niederdeutsch muss als identitätsstiftende, lebendige, in bestimmten Regionen Brandenburgs auch alltagstaugliche Sprache verstanden werden. Deshalb sind im Unterricht vor allem folgende Bedingungen zu schaffen:

- Die zielgerichtete Arbeit mit dem Niederdeutschen sollte den Schülern Identifikation und Distanzierung/Abgrenzung ermöglichen.
- Sie ist unter verschiedenen Aspekten immer wieder in den Unterricht einzubeziehen.
- Sie verfolgt kompetenzvernetzende Ziele.
- Der Zugang zur Sprache erfolgt auf induktivem Weg in der Begegnung mit literarischen Texten.

Für die Arbeit mit Niederdeutsch/märkischen Dialekten im Deutschunterricht bieten sich nach unserem Verständnis vor allem zwei Möglichkeiten:

- A) Im Sinne einer Linienführung werden über alle Schuljahre hinweg immer wieder niederdeutsche Texte in unterschiedliche thematische Zusammenhänge des Unterrichts einbezogen.
- B) Zur Problemstellung *Sprache – Heimat – Identität* wird eine in sich geschlossene Unterrichtseinheit (Sequenz) innerhalb eines Schuljahres geplant.

3.2 Eine Linienführung zur Arbeit mit dem Niederdeutschen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10

Im Folgenden stellen wir eine Auswahl von Texten/Medien vor, die uns für die einzelnen Jahrgangsstufen in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen geeignet scheinen. Wir verstehen sie als ein Feld von Möglichkeiten, das eine schülerorientierte Auswahl zulässt und die Suche nach weiteren Texten/Medien (zunehmend durch die Schüler) anregt. Mit Blick auf das Bereitstellen von Audiomaterialien verweisen wir auf geeignete Internetquellen, denn sie ermöglichen Lehrern und Schülern einen schnellen Zugriff.

Dem Ansatz des Rahmenlehrplans folgend, ordnen wir unsere Vorschläge Niveaustufen zu, haben dabei aber auch die Jahrgangsstufen im Blick.²⁰ Den Vorteil dieses Vorgehens sehen wir vor allem darin, dass die Lehrkraft mit Blick auf ihre jeweilige Klasse entscheiden kann, wann sie mit den vorgeschlagenen Texten im Unterricht arbeitet.

²⁰ Bei der Zuordnung von Jahrgangsstufen zu den Niveaustufen orientieren wir uns an den Regelungen des Landes Brandenburg für die Grundschule sowie für die Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Rahmenlehrplan Deutsch für das Land Brandenburg. Jahrgangsstufen 1 bis 10, 14 ff.).

Niveaustufen A und B (Jahrgangsstufen 1 und 2)

Schon mit Beginn der Schulzeit bietet es sich an, den Schülern einen ersten Zugang zum Niederdeutschen zu ermöglichen. Geeignet sind dafür vor allem kleine Kinderreime und Rätsel. Die Schüler können sie nachsprechen, vielleicht sogar auswendig aufsagen oder singen. Einzelne Wörter können sie aus dem Kontext erschließen, die Bedeutung anderer können sie erfragen. Eine Kombination mit Bildern kann das Verstehen der Texte erleichtern. Betont wird so der freudvolle, ungezwungene Zugang zum Klang der (noch) fremden Sprache und die Freude daran, die Bedeutung einzelner Wörter und Wendungen zu entschlüsseln.²¹

Möglich wäre z. B. ein Anknüpfen an **Laternenlieder**. Das kleine Lied „Ich gehe mit meiner Laterne“ dürften alle Kinder kennen. Es kann ihnen Spaß bereiten, zu der bekannten Melodie einen anderen Text zu singen (vgl. **M 1a**). Aus der Kenntnis des hochdeutschen Textes können sie die Bedeutung einzelner niederdeutscher Wörter (*Lapüster, baben, Häwen, wi, utpuus't, gahn*) ableiten, sich einzelne vielleicht auch merken und damit ihren Wortschatz erweitern. Schüler, die Englisch evtl. schon als Begegnungssprache kennengelernt haben, können die Ähnlichkeit zu *Häwen* und *wi* erkennen.

Zu zwei **Kinderreimen** aus der Mark Brandenburg dürften den Schülern die Grundsituationen Tauschen/Schenken und Halloween bekannt sein. Dieser lebensweltliche Bezug schafft eine geeignete Motivationsgrundlage für die Textaneignung. Das Aufsagen der Reime und vielleicht sogar der eigene Gebrauch in der entsprechenden Situation kann ihnen Freude bereiten, weil sie so ihr eigenes Sprüche-Repertoire erweitern und sich damit ggf. auch von anderen abheben können (vgl. **M 1b**).

Für die **Rätsel** haben wir unter **M 1c** eine kleine Auswahl aus einer Sammlung des mecklenburgischen Dichters Johannes Gillhoff getroffen.

Werden die Schüler angeregt, in den Textbeispielen die Unterschiede zum Hochdeutschen selbst zu entdecken, könnten sie beispielsweise erschließen, dass statt eines *z* oder *s* das *t* verwendet wird (z. B. *vertellen, twei, frett*) und statt des *ch* ein *(c)k* (z. B. *ick/ik, nicks, Müsikin*). Damit könnten sie auf induktivem Wege selbst erste Besonderheiten des Niederdeutschen erkennen.

Für diese oder die folgende Niveaustufe bietet es sich an, mit den Schülern gemeinsam eine **Wortschatzliste** zu beginnen, die zum Begleiter über die Schuljahre hinweg werden könnte. Zur Kategorie „Tiere“ lassen sich zum Beispiel *Katt* und *Müsekin* eintragen.

Niveaustufen C (Jahrgangsstufen 3 bis 5)

Auf dieser Niveaustufe ist es möglich, in einer Unterrichtseinheit zu Phantasie- und Lügengeschichten den Umfang an niederdeutschen Texten zu erweitern.

In der Arbeit am Wortschatz lässt sich an bereits Bekanntes anschließen und die Wortbildung untersuchen. Das bietet sich beispielsweise an für die Wörter *vertellen* und *tellen*: Das Verb *vertellen* ist den Schülern aus den Rätseln bereits bekannt. Sie können ihm in

²¹ Schüler mit anderen Herkunftssprachen könnten angeregt werden, ebenfalls kleine Reime oder Rätsel aus ihrer Heimat aufzusagen – die Zuhörer könnten sich an der Klangwirkung der Sprachen erfreuen, vielleicht entdecken sie bei einzelnen Wörtern sogar Gemeinsamkeiten.

der kleinen **Lügendgeschichte** *Ick will juch wat vertellen* (vgl. **M 2a**) wiederbegegnen. Die Wort-Bild-Kombination erleichtert den Schülern das Erschließen solcher unbekanntem Wörter wie *achterdran, Duuwen, anschuben*. So könnten die Schüler zeigen, welche der auf dem Bild gemalten Tauben „*denn Wagen anschuben*“. Gleichzeitig lässt sich die **Wortschatzliste** zur Kategorie Tiere erweitern um *Duuwen, Kreihn* und *Voss*, die Bedeutung von *Lünken* (Spatzen) muss ihnen sicher vorgegeben werden. Die bereits erworbene Kenntnis, dass im Niederdeutschen das *t* für ein *z* steht, kann ihnen das Erschließen des Wortes *Tuun* (Zaun) erleichtern. Ebenso könnten sie auf induktivem Weg (und ohne, dass sie es so benennen,) das Merkmal der im Niederdeutschen nicht vollzogenen Diphthongierung erkennen. Durch die Beobachtung, dass im Beispieltext statt des *pf* oder *f* das *p* verwendet wird (*Plummen, Plaug*), erkennen sie auch das Merkmal der Zweiten Lautverschiebung. Für das Erschließen der Bedeutung des Verbs *tellen* bietet sich das kleine **Gedicht** „*Wer kann tellen?*“ (vgl. **M 2b**) an. Ähnlich wie im Fremdsprachenunterricht können die Schüler mit diesem Reim niederdeutsche Zahlwörter kennen lernen – und in ihre **Wortschatzliste** eintragen: Sie sollten zunächst erschließen, welche Zahlen überhaupt verwendet werden. Gemeinsam könnten sie den Reim ins Hochdeutsche übersetzen und die Bedeutung der Wörter aus dem Sinnzusammenhang erschließen. Wer möchte, kann versuchen, den Reim auf Niederdeutsch (vielleicht gemeinsam mit anderen) aufzusagen. Vom Lehrer erfahren die Schüler, wie die Zahlen vier, sechs und sieben im Niederdeutschen heißen (und erkennen gegebenenfalls Ähnlichkeiten mit dem Englischen). Sie könnten angeregt werden, zu diesen drei Zahlen eigene hochdeutsche Reime zu dichten und dabei vielleicht sogar inzwischen bekannte niederdeutsche Wörter wie *lütt, Vadder, Mudder* oder die Tiernamen einzubeziehen.

Eine Erweiterung der Auswahl an niederdeutschen Texten ist im Rahmen der Aneignung von **Märchen** möglich: Den meisten Kindern dürfte das Märchen vom Fischer und seiner Frau bekannt sein. Hier bietet es sich an, den Spruch des Fischers, mit dem er den Fisch (*Butt*) immer wieder ruft, gemeinsam zu sprechen und ins Hochdeutsche zu übertragen (vgl. **M 2c**).²² Um den Zugang zum Niederdeutschen über den Klang und ein Identifizieren der Sprechweise und Bedeutung einzelner Wörter zu ermöglichen, könnten die Schüler das gesamte Märchen auf Niederdeutsch hören, während sie es in der hochdeutschen Version mitlesen. Gleiches bietet sich für das Märchen vom *Hans in't Glück* an.²³ Mit einer Auswahl von Märchen aus der Uckermark könnte bereits auf dieser Niveaustufe eine regionale Schwerpunktsetzung in der Arbeit mit dem Niederdeutschen beginnen.²⁴

²² Die Deutungen zum ersten Vers sind unterschiedlich. Verbreitet ist die Annahme, dass sie sich aus dem Einfluss der Hugenotten ableitet, und würde dann bedeuten: Herr/Männchen tut mir leid. Es gibt aber auch den Deutungsansatz, und das scheint uns mit Blick auf die Verstehensvoraussetzungen der Schüler dieser Altersstufe sinnvoll, den ersten Vers als eine Art Zauberspruch zu verstehen.

²³ Dieses und andere Märchen der Brüder Grimm, übersetzt und vorgelesen vom niederdeutschen Autor Bolko Bullerdiel, sind zu finden im Hörbuch *Hans in't Glück un anner Märken op Platt: As dat Wünschen noch hulpen hett ...* Belletristik – Hörbuchreihe im Hörbuch Verlag Dr. Dahm. 2010.

²⁴ Wir verweisen hier auf eine Sammlung von Doris Meinke: *Schummerstunn. Märchen up uckermarksch Platt*. Schibri-Verlag 2002.

Niveaustufe D (Jahrgangsstufen 5 bis 7)

Auf dieser Niveaustufe lassen sich niederdeutsche Texte vor allem in die Aneignung von Fabeln, Gedichten und Sagen einbeziehen. Eine der wohl bekanntesten plattdeutschen **Fabeln** dürfte die von *Matten Haas* sein, der wegen seiner Gutgläubigkeit vom Fuchs überlistet und gefressen wird.²⁵ Beim Hören/Lesen der Fabel sollten die Schüler bereits bekannte Wörter wiederentdecken (z. B. *lütt, Voss, Krei*), andere lassen sich gut aus dem Sinnzusammenhang ableiten. Ebenso könnten die Schüler Merkmale der niederdeutschen Sprache im Vergleich zum Hochdeutschen (Zweite Lautverschiebung) wiederentdecken und benennen: z. B. *p* statt *pf* in *Pot*, *ck* statt *ch* in *sick*, *t* statt *z* in *tosam* oder *ee* statt *ei* in *Been* (nicht vollzogene Diphthongierung). Die Schüler werden angeregt, den Text selbstständig ins Hochdeutsche zu übertragen. Als Übersetzungshilfe könnten ihnen – unter leistungsdifferenziertem Aspekt – zu ausgewählten Wörtern hochdeutsche bzw. englische Worterklärungen zur Verfügung gestellt werden (vgl. **M 3a**). Um neben dem Übersetzen auch das Sprechen niederdeutscher Wörter und Textpassagen zu üben, könnten die Schüler die wörtliche Rede des Fuchses szenisch lesen.

Als Übergang von den Fabeln zu den Sagen bietet sich das **Gedicht/Lied** von Klaus Groth vom *Herrn Pastor siin Kauh* an (**M 3b**), dessen Refrain den Schülern bekannt sein dürfte. Sie könnten angeregt werden, jeweils eine der vielen Strophen vorzutragen, sodass am Ende ein gemeinsamer Liedvortrag der Klasse entsteht.²⁶

Bei der Aneignung von **Sagen** sollte der territoriale Bezug deutlich herausgearbeitet werden. Dabei können Sagen aus den verschiedenen Gegenden Brandenburgs ausgewählt werden.²⁷ Die Schüler könnten recherchieren, wo die in den Sagen benannten Orte liegen und was sich heute über sie erfahren lässt. Sagen, die einzelne Passagen in einem märkischen Dialekt enthalten, wie etwa *Die Glocken des Wummsees* (**M 3c**) können über das eigene Vorlesen, andere über das Hören erschlossen werden.²⁸

Niveaustufe E (Jahrgangsstufen 7 und 8)

Anknüpfend an die Sagen aus dem Land Brandenburg kann auf dieser Niveaustufe ein erster Bezug zum „Dichter der Mark“ **Theodor Fontane** hergestellt werden: In seiner Novelle *Grete Minde* bedenkt er einzelne Orte mit einem Spruch (vgl. **M 4a**).²⁹ Die Schüler können die Sprüche übersetzen, die Geschichte der Orte (im Internet) recherchieren und die Ergebnisse ihren Mitschülern präsentieren. Neben dem Zugang zum Niederdeutschen

²⁵ Ein Beispiel für eine ganze Unterrichtssequenz zu „Matten Haas“ findet sich im Beitrag von E. Mühlbauer in diesem Sammelband.

²⁶ *Herrn Pastor siin Kauh* und viele weitere Texte finden sich in: Klaus GROTH, *Voer de Goern*, Hinstorff Verlag, Rostock, 1996. Auch unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/voer-de-goern-4804/1>.

²⁷ Eine Fundgrube für Sagen aus allen Gegenden Brandenburgs ist auch die Sammlung von A. ENGELIN und W. LAHN, *Der Volksmund in der Mark Brandenburg. Sagen, Märchen, Spiele, Sprichwörter und Gebräuche*. Verlag von Wilh. Schultze, Berlin 1868. Eine Kopie der Sammlung ist zu finden unter: <http://www.archive.org/stream/dervolksmundind00lahngoog#page/n35/mode/2up>.

²⁸ Einzelne Hörbeispiele finden sich unter: <http://www.platt-in-brandenburg.de/hoer-man-tau>.

²⁹ Neben vielen anderen Sprüchen, die in dieser Novelle enthalten sind, findet sich der zitierte Spruch, eingeraht in seine kleine Entstehungsgeschichte, im Kapitel 15 der Novelle. Nachzulesen auch unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/grete-minde-4449/15>. Es scheint uns durchaus bedenkenswert, im Rahmen der Aneignung von Novellen unter regionalem Aspekt diese Novelle auszuwählen.

wird damit auch der regionale Bezug hergestellt, auf dessen Bedeutung für das Entwickeln kultureller Identität wir bereits verwiesen haben.

In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Aneignung der wohl bekanntesten Ballade Fontanes *Herr von Ribbeck auf Ribbeck* einordnen. Das Verstehen des Textes kann durch seine Einordnung in kontextuelle Zusammenhänge – die Geschichte von Schloss Ribbeck – erweitert werden.³⁰ Beim genauen Untersuchen der Ballade können die Schüler entdecken, wie Fontane das Wort *Birne* variiert – offenbar um einen reinen Reim zu erhalten. Ebenso können die Schüler erkennen, dass nur Passagen plattdeutsch sind, in denen Ribbeck mit den Kindern spricht oder die Kinder selbst sprechen (vgl. **M 4b**). Damit werden die Schüler erstmals auf das Phänomen der sozialen Abgrenzung zwischen Hoch- und Niederdeutsch-Sprechern aufmerksam.

Im Internet lassen sich unterschiedlichste Versionen zum Vortrag der Ballade finden. Die Schüler könnten sie vergleichen und sich darüber austauschen, welche am wirkungsvollsten ist. So werden sie angeregt, selbst einen Gedichtvortrag (als Partitur/ Gruppenvortrag, Rap oder szenisches Sprechen) zu gestalten.

Niveaustufe F (Jahrgangsstufen 8 und 9)

Mit *Dat du min Leevsten büst*, einem der wohl schönsten plattdeutschen Liebeslieder, lässt sich auf dieser Niveaustufe das Niederdeutsche in die Aneignung lyrischer Texte zum Thema Liebe einbeziehen: In der vergleichenden Betrachtung mit einem mittelalterlichen Tagelied, dem Goethe-Gedicht *Willkommen und Abschied* und dem berühmten Dialog aus Shakespeares *Romeo und Julia* („*Willst du schon gehen? Der Tag ist ja noch fern...*“)³¹ erkennen die Schüler, wie in allen Texten Motive des Tageliedes gestaltet werden: Der krähende Hahn, die Morgensonne, der Vogelsang als Verkünder des beginnenden Tages nach einer heimlich verbrachten Liebesnacht. Eingeordnet in diese literarische Tradition können die Schüler – etwa im Vergleich zur gestalteten Situation in Goethes Gedicht – erschließen, mit welchem Selbstbewusstsein die junge Frau in *Dat du min Leevsten büst* ihren Liebsten auffordert, die Nacht bei ihr zu verbringen, ihm klare Anweisungen gibt, damit er unbemerkt in ihre Kammer gelangt, und den Abschied am folgenden Morgen bereits ankündigt. Auf Youtube findet sich eine Vielzahl von Interpretationen zu diesem Lied. Besonders hervorzuheben ist die von Hannes Wader und Konstantin Wecker (vgl. **M 5**). In einem Wechselgesang wird von ihnen das Lied auf Plattdeutsch und auf Bayrisch (mit Interpretationsvarianten von Konstantin Wecker) vorgetragen. Das Zuhören und Mitsingen kann den Schülern ästhetischen Genuss bereiten und damit für die niederdeutsche Sprache motivieren. Nach dem Muster Konstantin Weckers könnten sie angeregt werden, eine hochdeutsche Version zum Text zu schaffen, die den Vorgaben von Reim und Metrum gerecht wird und somit bei der Suche nach geeigneten Synonymen (z. B. für *Klockeen, Klink, ol*) die Arbeit am Wortschatz fördert.

³⁰ Sollte der Aufwand zu groß sein, Ribbeck z. B. an einem Wandertag zu besuchen, lassen sich interessante nicht-fiktionale (Medien-)Texte zum Schloss Ribbeck in den Unterricht einbeziehen. Eine kurze Reportage zum Schloss Ribbeck und dem Ursprung der Ballade (ca. 8 Minuten) findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=BbUJZcgmmKY>.

³¹ Vgl. auch: https://gedichte-lyrik-poesie.de/Shakespeare_Romeo_und_Julia/index.html.

Niveaustufen G und H (Jahrgangsstufen 9 und 10)

Am Ende der Sekundarstufe I bietet es sich an, den in der Niveaustufe E begonnenen Bezug zu Theodor Fontane als „Wanderung durch das Märkische“ mit Auszügen aus seinen epischen Texten fortzusetzen. Für diesen Ansatz sprechen vor allem drei Aspekte:

Zum Ersten kann der wiederholte Bezug zum bekanntesten Autor der Mark Brandenburg – hier vor allem seine Beschreibung ausgewählter Orte und Landschaften – einen wirkungsvollen Beitrag zur Entwicklung kultureller Identität leisten.

Zum Zweiten macht die Auswahl niederdeutscher Passagen aus epischen Texten Fontanes die Schüler in besonderer Weise auf sein Schaffen aufmerksam, regt sie vielleicht zur individuellen Lektüre an. Verbunden mit einer knappen Inhaltsangabe zu den Texten könnten die Schüler diese Passagen lesen und ins Hochdeutsche übersetzen. Möglich wäre auch – zusammen mit Textpassagen aus den „Wanderungen durch die Mark Brandenburg“³² – eine differenzierende Rezeption dieser Texte Fontanes: Die Schüler erhalten den Auftrag, ein ausgewähltes Werk selbst zu lesen und den Mitschülern vorzustellen.

Zum Dritten kann die Aneignung der plattdeutschen Textpassagen einen spezifischen Beitrag zum Literaturverständnis der Schüler leisten, indem sie erkennen, dass Figuren über ihre Sprache charakterisiert werden – ein poetisches Merkmal, das in der Sekundarstufe II unter literarhistorischem Aspekt vertiefend untersucht wird. Bei den von uns ausgewählten Textpassagen aus *Der Stechlin* (**M 6a**) und *Schach von Wuthenow* (**M 6b**) können die Schüler erschließen, dass Fontane die Vertreter des einfachen Volkes plattdeutsch sprechen lässt, die Vertreter des Landadels dagegen sprechen Hochdeutsch, verstehen aber ohne Schwierigkeiten das Niederdeutsche. So kommt es in den gestalteten Dialogen zu einem selbstverständlichen ständigen Wechsel zwischen Hoch- und Plattdeutsch. Im Gespräch zwischen Dubslav von Stechlin und der alten Frau Busch (**M 6a**) können die Schüler erkennen, wie Dubslav durch umgangssprachliche Wendungen einen Zugang zur alten „Buschen“ sucht (*is, nich*). In beiden Textauszügen lassen sich Merkmale des Brandenburgischen gut erkennen (z. B. *Jott, det/dat* sowie den unveränderten Kasus bei *ehr*).

3.3 Sprache ist Heimat: Eine Unterrichtssequenz für die Niveaustufen F – H

Unser Vorschlag für eine Unterrichtssequenz geht von einer funktionalen Vernetzung der beiden fachbezogenen Kompetenzbereiche *Mit Texten und Medien umgehen* sowie *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln* aus. Eingeordnet in einen lebensweltlichen Bezug gewinnen die Schüler in der Aneignung literarischer und pragmatischer – hier auch nichtlinearer – Texte Einsichten in die Entwicklung und sprachlichen Besonderheiten des Niederdeutschen. Die Sequenz ist für die Niveaustufen F bis H, also für die Jahrgangsstufen 8 bis 10 entwickelt.

Der Anteil an selbständiger Recherche durch die Schüler ist hoch, so dass die Sequenz einen deutlichen Projektcharakter hat. Dieser kann durch (selbst entwickelte) Befragungen zu/unter aktiven Platt-Sprechern und -Verstehern oder durch Protokolle zu beobachteten sprachlichen Besonderheiten im Land Brandenburg intensiviert werden.

³² Bei der Auswahl aus den „Wanderungen durch die Mark Brandenburg“ bietet es sich an, die Schüler die Kapitel auswählen zu lassen, mit denen ein besonderer regionaler Bezug hergestellt wird. Online sind sie zu finden unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/wanderungen-durch-die-mark-brandenburg-4452/1>.

Diese Sequenz soll einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung kultureller Identität leisten. Ausgehend vom Allgemeinen (Sprachen der Welt/Europas) über das Besondere (die deutsche Sprache/deutsche Dialekte) bis hin zu einzelnen Erscheinungen (das Niederdeutsche/Niederdeutsch in Brandenburg) erkennen die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Sprachen. Sie erschließen gemeinsame Ursprünge und entwickeln räumlich-territoriale Vorstellungen im Zusammenhang mit der Verbreitung einzelner Sprachen. Die Jugendlichen reflektieren ihren individuellen Sprachgebrauch und erkennen dabei Möglichkeiten der Identifikation oder Abgrenzung zu anderen Sprechern. Im Zentrum steht die problemorientierte Frage, ob Sprache Heimat ist.³³

Im Sinne einer möglichen Schrittfolge werden nachfolgend Schwerpunkte der Sequenz vorgestellt.

Schwerpunkt A: Sprachen der Welt an ihrem Klang erkennen und unterscheiden

Der Einstieg in die Sequenz erfolgt über einen lebensweltlichen Bezug der Schüler. Alle haben sicher schon den Versuch unternommen, beim Hören fremder Sprachen allein vom Klang her den Sprecher einer bestimmten Sprache/Nationalität zuzuordnen, ohne die Sprache selbst zu beherrschen. Hier knüpft die erste Aufgabe an:

Stell dir vor, du sitzt mit Freunden in der Nähe des Museums Barberini in Potsdam in einem kleinen Café.³⁴ Es ist gut gefüllt, ihr hört die Menschen in verschiedenen Sprachen sprechen. Ihr lauscht und beginnt ein kleines Ratespiel. Welche Sprachen hört ihr?³⁵

Zählt auf, welche Sprachen ihr vom Klang her unterscheiden könntet und beschreibt, was den besonderen Klang dieser Sprache ausmacht.

Die Schüler greifen auf kulturelle Erfahrungen zurück, benennen Besonderheiten einzelner Sprachen, die ihnen vielleicht von Urlaubsreisen oder Begegnungen mit anderen Nationalitäten bekannt sind, beziehen natürlich auch ihre Fremdsprachenkenntnisse ein. Sie gewinnen so einen ersten bewussten Zugang zu den Sprachen der Welt, benennen intuitiv Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen.

Diese Aufgabe lässt sich erweitern und vertiefen durch ein sehr ansprechendes Online-Rate-Spiel: *The Great Language Game* (vgl. **M 7a**), das jeder Schüler individuell spielen kann. Nacheinander werden verschiedene Sprachen vorgespielt und der Spieler hat aus einem Angebot von vier bis fünf Sprachen eine zuzuordnen. Die Schüler könnten ihre Entscheidungen jeweils begründen und dabei Besonderheiten der Sprache sowie ihre Gemeinsamkeiten mit anderen Sprachen benennen.

³³ Diese Frage ist abgeleitet aus einem Vermerk Wilhelm von Humboldts in seinem Brief an eine Freundin vom 21. August 1827: „Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache. Sie bestimmt die Sehnsucht danach, und die Entfernung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten.“

³⁴ Der Ort könnte den jeweiligen territorialen Gegebenheiten angeglichen werden.

³⁵ Wenn die (mehrsprachigen) Schüler der Klasse über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, könnten sie selbst eine entsprechende Situation planen und gestalten. Gleiches wäre auch später möglich, wenn die Schüler verschiedene Dialekte des Deutschen erkennen sollen.

Schwerpunkt B: Sprachen in Europa – Wo spricht man welche Sprache?

Ausgehend von den Sprachen der Welt, bietet es sich an, den Fokus nun auf die Vielfalt der Sprachen in Europa zu lenken und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen einzelner Nationen zu erkennen. Der Zugang erfolgt über eine Karte³⁶ zu den *Sprachen in Europa* (vgl. **M 7b**). Die Schüler erschließen die territoriale Verteilung des Germanischen, Slawischen sowie Romanischen und ordnen hier jeweils die Länder ein. Daraus schließen sie die jeweiligen sprachlichen Gemeinsamkeiten der einzelnen europäischen Länder. Sie erkennen, welche anderen Länder neben Deutschland der germanischen Sprache zugeordnet werden und versuchen, diese Gemeinsamkeit an Sprachbeispielen zu belegen.³⁷

Dieser Erkenntnisprozess lässt sich mit Hörbeispielen unterstützen: Zunächst könnten die Schüler mit dem Material **M 7c: Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen** über den Vergleich einzelner Vokabeln im Deutschen, Französischen, Englischen, Spanischen und Italienischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen fünf Sprachen erschließen. Ironisch überspitzt wird im Video der harte Klang als besonderes Merkmal des Deutschen hervorgehoben. Daran anknüpfend ist der Kabarett-Beitrag von Bodo Wartke auf dem „Großen Kleinkunstfestival 2008“, *Liebeslied (in allen Sprachen)*, besonders zu empfehlen. Mit satirischem Augenzwinkern macht er auf die Besonderheit einzelner Sprachen und ihrer Sprecher aufmerksam (vgl. **M 7d**). Die Ironie des Textes sollten die Schüler beim Hören und Sehen erschließen und so zunächst unbewusst Identifikationen und Abgrenzungen vollziehen. Beim wiederholten Hören könnten sie im Sinne einer Informationsentnahme notieren, was der Satz „Ich liebe dich.“ in den einzelnen Sprachen heißt und hier ggf. Gemeinsamkeiten erkennen.

Schwerpunkt C: Ist Sprache Heimat?

Hier wird die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Identität problematisiert: *Woher kommen wir? Was macht uns aus? Welche Bedeutung hat die Sprache für das Individuum?*

Als Ausgangspunkt dient das Gedicht „Der kleine Unterschied“ von Mascha Kaléko (vgl. **M 7e**). Das lyrische Subjekt gibt in diesem Gedicht die Antwort eines deutschen Emigranten zur Bedeutung der eigenen Sprache für das Glücksempfinden in einem fremden Land wieder. Für das Erschließen des Gedichtes sollten die Schüler zunächst überlegen, wer Mr. Goodwill sein könnte (Welche Sprache spricht er, in welchem Land könnte er leben?). Auf der Grundlage historischen Wissens könnten sie schlussfolgern, welche Situation im Gedicht gestaltet wird.

In einem nächsten Schritt sollten die Schüler untersuchen, was der deutsche Emigrant mit seiner Antwort an Mister Goodwill meinen könnte. Dabei sollten sie erkennen, dass der Klang des englischen und des deutschen Wortes für *Land* noch sehr ähnlich ist und auch in der Bedeutung übereinstimmt. *Homeland* ist im Deutschen noch eine nachvollziehbare

³⁶ Mit der Informationsentnahme aus Karten wird ein wichtiger Beitrag zum Kompetenzbereich (nichtlineare Texte) *Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern* geleistet.

³⁷ Die Jugendlichen sollen sich zunächst selbst verorten: Wo komme ich her, welche Sprachen werden in dem Land gesprochen? Welche Sprachen spreche ich noch? Welche Sprachen sprechen meine Mitschüler? Gibt es Überraschungen in Bezug auf die Karte?

Übersetzung für Heimatland, im Englischen aber in der deutschen Bedeutung von Heimat kaum gebräuchlich – also schon eine erkennbare Differenz im Gebrauch der Sprachen bei vermeintlicher Übereinstimmung. Ebenso verhält es sich mit dem Bedeutungsgehalt von *poem* und *Gedicht* im Englischen und Deutschen. Dieser Vergleich verweist darüber hinaus auf die besondere Identität des deutschen Emigranten als Dichter und damit auf das für alle Dichter zentrale Problem, im Land der Emigration nicht in der eigenen (Literatur-)Sprache verstanden werden zu können. In diesem Zusammenhang kann die Auseinandersetzung der Schüler über die unterschiedliche Bedeutung von *happy* und *glücklich* besonders interessant sein. Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung über den Titel des Gedichtes dürften sie zu der Erkenntnis gelangen, dass es Situationen gibt, in denen man seine (Mutter-)Sprache in besonderer Weise als (verlorene) Heimat empfinden kann.

Schwerpunkt D: Was ist Deutsch? Was ist Heimat?

Nachdem der Fokus auf die deutsche Sprache gerichtet wurde, sollen die Schüler ihre individuellen Vorstellungen zu den Begriffen DEUTSCH und HEIMAT notieren. Dazu werden die Buchstaben beider Wörter untereinander geschrieben, zu jedem Buchstaben finden die Schüler einen Begriff, den sie mit dem jeweiligen Wort verbinden.

Im Vergleich der individuellen Ergebnisse könnten die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermitteln, prüfen, welche Stereotypen in der Klasse mit beiden Begriffen verbunden werden, welche Überschneidungen es zu beiden Begriffen gibt. Sie könnten sich gegenseitig Fragen zur individuellen Bedeutung einzelner Assoziationen stellen und darüber diskutieren, welchen Zusammenhang sie zwischen der deutschen Sprache und ihrem individuellen Heimatgefühl/Verständnis von Heimat sehen.³⁸ Damit wird die Ausgangsfrage (Ist Sprache Heimat?) aufgegriffen und präzisiert.

Auf dieser Grundlage lässt sich der Frage nachgehen, was eigentlich die deutsche Sprache ist. Die Schüler werden zunächst aufgefordert, Hypothesen zu dieser Frage zu bilden. Sicher werden sie darauf verweisen, dass Deutsch nicht nur in Deutschland gesprochen wird, dass in Deutschland verschiedene Dialekte des Deutschen anzutreffen sind, dass es aber auch eine gemeinsame deutsche Standardsprache gibt. In Abhängigkeit von den jeweiligen Zielvorstellungen und den Bedingungen in der Klasse könnte geprüft werden, inwieweit auf alle drei Aspekte – vielleicht auch in Gruppenarbeit auf der Grundlage entsprechender Materialien – eingegangen wird. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die deutschen Dialekte.

Schwerpunkt E: Sprechen in Deutschland alle gleich?

Es bietet sich an, mit der Arbeit an einer Deutschlandkarte einzusteigen (**vgl. M 7f**). Auf der Grundlage eigener Erfahrungen sollten die Schüler versuchen, den Bundesländern/territorialen Gebieten einzelne Dialekte zuzuordnen. Die Vorschläge der Schüler lassen sich anschließend mit einer entsprechenden Karte zur *Verteilung der Dialekte in Deutschland* (**vgl. M 7g**) überprüfen und ergänzen.

³⁸ Besonders spannend und aufschlussreich könnte diese Diskussion sein, wenn Schüler mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Hier bietet sich eine gute Möglichkeit, Erfahrungen und Gefühle und Probleme in einem komplexeren Zusammenhang zu thematisieren.

Für leistungsstarke Klassen und interessierte Schüler bietet sich eine Auseinandersetzung mit der Frage an, was ein Dialekt und was eine Regionalsprache ist (vgl. auch Kap. 2). Eine sehr gut geeignete Materialgrundlage dafür bietet eine Broschüre des Bundesministeriums des Innern (vgl. **M 7h**). Auf dem Stand von 2014 enthält die Broschüre Text- und Bildmaterial u. a. zum Niederdeutschen als Regionalsprache.³⁹ Die Schüler könnten der Broschüre unter differenzierten Arbeitsaufträgen Informationen entnehmen und ihren Mitschülern anschließend präsentieren.

Neben den territorialen Vorstellungen ist aber auch hier das Erschließen des Klangs der einzelnen Dialekte/Sprachen wichtig. Sind die Voraussetzungen in der Klasse gegeben, könnten die Schüler eigene Sprachbeispiele – vielleicht zu einer gemeinsamen Textgrundlage – vorstellen. Weiterführend und vertiefend lassen sich die zwei folgenden Materialien nutzen: Für die individuelle Arbeit eignet sich das Online-Quiz: *Wie dialektsticher sind Sie?* (vgl. **M 7i**), mit dem die Schüler prüfen können, inwieweit sie vorgegebene Wörter und Wendungen den richtigen Dialekten zuordnen. Eine zweite Variante des Liebeslieds von Bodo Wartke, *Liebeslied in 85 Sprachen* (vgl. **M 7j**) ermöglicht das Erschließen und Vergleichen der unterschiedlichen Dialekte über das Hören. Der Vorteil dieser Video-Version liegt darin, dass der jeweils gesungene Dialekt eingeblendet wird.⁴⁰ Beim Hören und Mitlesen der Texte könnten die Schüler neben dem besonderen Klang auch erschließen, wie unterschiedlich der immer gleiche Ausgangstext in den einzelnen Dialekten gestaltet wird. Im Ergebnis dieses Schrittes könnten sich die Schüler mit der Frage auseinandersetzen, ob sie selbst einen Dialekt sprechen und inwieweit dieser für sie einen Bezug zu Heimat hat.

Schwerpunkt F: Niederdeutsch und Brandenburg

Dieser Schwerpunkt konzentriert sich aufs Niederdeutsche und richtet seinen Fokus auf das Land Brandenburg.

Mit der Aneignung des Gedichts *Min Modersprak* von Klaus Groth (vgl. **M 7k**) sollen die Schüler zunächst erkennen, in welcher Sprache dieser Text verfasst ist und begründen, woraus sie ableiten, dass es Plattdeutsch ist.⁴¹ Weiterführend untersuchen sie, welche Besonderheiten das lyrische Subjekt in der Beziehung zu seiner Muttersprache benennt und wie es diese wertet. Von hier aus können sie den Fragen nachgehen, was für sie ihre Muttersprache ist und welche Bedeutung sie für ihr Selbstverständnis hat. Bei entsprechendem Interesse der Schüler könnten sie angeregt werden, selbst eine Strophe zu ihrer Muttersprache zu schreiben. Die Strophen könnten dann zu einem Klassen-Gedicht zusammengestellt und gestaltet werden.

³⁹ Eine Deutschlandkarte auf Seite 9 der Broschüre weist das Gebiet des Niederdeutschen als Regionalsprache aus. Ein Vergleich mit der Karte in **M 7g** könnte für die Schüler aufschlussreich sein.

⁴⁰ Die ersten fünf Minuten des Videos stellen unterschiedliche Dialekte des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie das Mittelhochdeutsche vor. In den folgenden fünf Minuten werden verschiedene europäische Sprachen vorgestellt.

⁴¹ Je nach Zielvorstellung und Bedingungen in der Klasse wäre eine ausführlichere Erklärung zum Niederdeutschen und ihrer Abgrenzung zum Hochdeutschen durch vorbereitete Schülerpräsentationen möglich. Als Materialgrundlage könnten Teile aus unserem Kapitel 2 dienen.

In der anschließenden Analyse der Karte zur *Gliederung des Niederdeutschen* (vgl. **M 7I**) erschließen die Schüler, über welches Territorium sich das Niederdeutsche erstreckt, wie es in sich nochmals gegliedert wird und wie sich das Brandenburgische/Märkische hier einordnet. So erkennen sie ausgehend vom Brandenburgischen die Differenzen zum Nord- und Westniederdeutschen und die Gemeinsamkeit mit dem Mecklenburg-Vorpommerschen im Ostniederdeutschen.

Anschließend könnten die Schüler – durch vorbereitete Schülervorträge – über die Merkmale des Märkischen informiert werden (vgl. Kap. 2) und darüber, dass sich das Märkische wiederum in das Nord-, Mittel- und Südmärkische gliedert und bestimmten Territorien zuzuordnen ist. Auf dieser Grundlage könnten die Schüler prüfen, welchem dialektalen Bereich sich ihr Wohnort zuordnen lässt und erfragen/untersuchen, inwieweit es in ihrem Umfeld noch Beispiele für den Gebrauch des Märkischen gibt. Hier ließe sich auch die oben benannte Befragung einordnen. Die Ergebnisse dürften in den einzelnen Teilen Brandenburgs recht unterschiedlich ausfallen (vgl. auch Kap. 2).

*Sollte im Land Brandenburg Niederdeutsch unterrichtet werden, um die kulturelle Identität/das Heimatgefühl der Schüler zu stärken?*⁴² Mit dieser Frage – und einem Verweis auf bildungspolitische Entscheidungen in Mecklenburg-Vorpommern – könnte eine (sicher recht kontroverse) Debatte unter den Schülern ausgelöst werden.

Schritt G: Niederdeutsch im Land Brandenburg – ein Baustein zur kulturellen Identität?

Die Unterrichtssequenz kann mit einer Aufgabe zum Kompetenzbereich *Schreiben*⁴³ abgeschlossen werden. Den Bedürfnissen und Interessen der Lerngruppe oder eigenen Zielvorstellungen entsprechend lässt sich aus zwei unterschiedlichen Aufgabenfeldern auswählen:

1) Eine *Erörterung* oder *Argumentation* schreiben. Ausgangspunkt könnte folgende Frage sein: *Sollten in einer zunehmend globalisierten Welt regionale Sprachen gefördert werden?* Aus den Ergebnissen der Sequenz könnten die Schüler Pro- und Kontra-Argumente auswählen und diese mit Fakten und Beispielen belegen. Sie sollten aufgefordert werden, in ihrer Erörterung einen Schwerpunkt auf das Land Brandenburg zu legen. In diesem Zusammenhang könnten sie fragen, welche Sprachen/Dialekte in Brandenburg überhaupt gesprochen werden und inwieweit eine stärkere Förderung des Niederdeutschen/Märkischen sinnvoll wäre.

⁴² Unter: <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Verordnung-Niederdeutsch-in-der-Schule.pdf> könnten sich die Schüler über die getroffenen Entscheidungen informieren (und dabei ihre Fähigkeit zum Lesen und Verstehen von Gesetzestexten/regulierenden Texten festigen).

⁴³ Wir verweisen hier besonders auf folgende Standards im Kompetenzbereich Schreiben, Unterbereich Schreibfertigkeiten nutzen: „Texte entsprechend einer vorgegebenen Präsentationsform gestalten“ sowie „Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen“. (RLP, 20.)

Soll den Schülern bei der Standpunktbildung geholfen werden, könnten ihnen statt der Frage auch zwei Thesen angeboten werden:

- a) *Für das Entwickeln einer europäischen Wertegemeinschaft ist es sinnvoll, wenn alle Bürger Europas eine gemeinsame europäische Sprache sprechen.*
- b) *Um die Akzeptanz der Bürger für die europäische Gemeinschaft zu erhöhen, ist durch die Förderung regionaler Sprachen die kulturelle Identität der einzelnen europäischen Nationen zu wahren.*

Die Schüler sollten selbst entscheiden, welcher der beiden Thesen sie eher zustimmen und welcher sie widersprechen. Auf dieser Grundlage können sie – mit besonderem Blick auf das Land Brandenburg – eine lineare oder dialektische Erörterung schreiben.

2) Eine *produktionsorientierte Aufgabe* zur Bedeutung des Niederdeutschen im Land Brandenburg. Als Einstieg kann das Youtube-Video „Lernt Plattdeutsch“ (vgl. **M 7m**) oder „April-Scherz 2014“ (vgl. **M 7n**) gezeigt werden. Zur Vertiefung ihrer Sprachkenntnis müssen die Schüler die beiden Texte zunächst verstehen. Danach sollten sie sich wertend zur Botschaft und zur Gestaltung des Videos in Beziehung setzen. (Wie überzeugend ist die Botschaft? Was hat mir gut gefallen, was finde ich eher problematisch?) Im nächsten Schritt werden die Schüler angeregt, bezogen auf das Land Brandenburg (oder einzelne Regionen) ein Szenario für einen ähnlichen Film zu schreiben und es ggf. selbst umzusetzen – was natürlich nur im Rahmen einer längerfristigen Arbeit möglich ist. Wichtige Kriterien der Bewertung wären, dass die Botschaft (pro oder kontra Niederdeutsch in Brandenburg) erkennbar und satirisch gestaltet ist.

Bei der Lösung der Schreibaufgaben setzen sich die Schüler abschließend mit der Bedeutung ihrer (regionalen) Sprache für das eigene Selbstverständnis auseinander.

Literaturverzeichnis

- ADLER, Astrid et al. (2016): Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. Institut für Deutsche Sprache und Institut für niederdeutsche Sprache. <http://www.ins-bremen.de/umfrage>.
- ARENDT, Birte (2010): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. – Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BERNER, Elisabeth / MÜHLBAUER, Evelyn (1997): Niederdeutsch im Land Brandenburg. – In: Die märkischen Dialekte im Land Brandenburg. Arbeitsmaterial für den Deutschunterricht der Klassen 7 bis 13. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 11–19.
- Bundesministerium des Inneren (Hrg.) (2014): Nationale Minderheiten. Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland. – [o. V.].
- BUIßMANN, Hadumod (Hrg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- FÖLLNER, Ursula (2004): Zum Gebrauch des Niederdeutschen in der Gegenwart – soziolinguistische und pragmatische Aspekte. – In: Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart, hrg. von Dieter Stellmacher. – Hildesheim [u. a.]: Georg Olms Verlag, 99–148.
- GOOSSENS, Jan (1983): Niederdeutsche Sprache – Versuch einer Definition. – In: Niederdeutsch. Sprache und Literatur. Eine Einführung. Band 1: Sprache, hrg. von Jan Goossens. 2. verbesserte und um einen bibliographischen Nachtrag erweiterte Auflage. – Neumünster: Karl Wachholtz Verlag, 9–27.
- KLEIN, Gabriele (2008): Kultur. – In: Handbuch Soziologie, hr. von Nina Baur, Hermann Korte, Martina Löw, Markus Schroer. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 237–249.
- LINDOW, Wolfgang / Möhn, Dieter / Niebaum, Hermann [u. a.] (1998): Niederdeutsche Grammatik. – Leer: Verlag Schuster.
- Rahmenlehrplan Deutsch für das Land Brandenburg. Jahrgangsstufen 1 bis 10. (2015) (RLP): http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf.
- SANDERS, Willy (1982): Sachsensprache, Hansesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STEENBLOCK, Volker (2010): Kultur. – In: Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe, hrg. von Stefan Jordan und Marnie Schlüter. – Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., 166–168.
- STELLMACHER, Dieter (1981): Niederdeutsch. Formen und Forschungen. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Anhang

Niveaustufen A und B (Jahrgangsstufen 1 und 2)

M 1a: Laternenlied

Ick gah mit miene Lapüster / Un miene Lapüster mit mi / Dor baben de Häwen is düster, / hier ünne lüchten wi! / Is't Licht utpuus't, / gahn wi na Huus. / Labimmel, labammel, Labumm!

(Quelle: S. BLIEMEL u. a. (2012): Lürlürlütt. Niederdeutsch für die Allerkleinsten. – Rostock: Hinstorff Verlag GmbH, 56.)

M 1b: Kinderreime

Tuesch, tuesch! / Kum mi jo nich in mien Hues, / Süs schmiet ik di met deen Bessenschtäel ruet.

Bettel – bettel – Müsekin, / schmiet mi wat int Hüsekin, / loat mi ni so lange sctoan, / ik mut no vör alle Deären goan.

(Quelle: E. BERNER / E. MÜHLBAUER (1997): Die märkischen Dialekte im Land Brandenburg. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 51.)

M 1c: Rätsel

<i>Wer hört all's un kann doch nicks wedder vertellen?</i>	Das Ohr
<i>Zwei Vadders und zwei Soehns schöten tausamen drei Hasen, un doch drög jeder einen Hasen nach Hus.</i>	Großvater, Vater, Sohn
<i>Up de Mur liggt 'ne Katt. Süht ut as 'ne Katt. Frett un süppt as 'ne Katt. Maut as 'ne Katt. Un is doch kein Katt.</i>	Der Kater

(Quelle: Johannes GILLHOFF (1988): Ein Lesebuch. Hrg. von Hartmut Brun. – Rostock: Hinstorff Verlag, 16 ff.)

M 2: Niveaustufe C (Jahrgangsstufen 3 bis 5)

M 2a: Bildergeschichte

ICK WILL JUCH WAT VERTELLEN

Ick will juch wat vertellen

Un leigen, wat ick kann:



Un wenn ji dat nich gloeben wullt,
denn gaht nah Nahwer Schult,
de kann loegen ümmer dölller!
Na, de is ja ok ein Jahr öller!



(Quelle: S. BLIEMEL u. a. (2012): Lürlürlütt. Niederdeutsch für die Allerkleinsten. – Rostock: Hinstorff Verlag GmbH, 37.)

M 2b: WER KANN TELLEN?

Twei Eier in'n Pott,
twei Oogen in'n Kopp,
ein Hart in't Lief,
sünd dat nich fief?
Drei Soldaten up de Wacht,
sünd dat nich acht?
Ein Offizier mit'n Degen,
sünd dat nich nägen?
Un denn noch so'n lütten,
dicken Schippskaptein,
sünd dat nich teihn?

(Quelle: S. BLIEMEL u. a. (2012): Lürlürlütt. Niederdeutsch für die Allerkleinsten. – Rostock: Hinstorff Verlag GmbH, 38.)

M 2c: Von dem Fischer un siine Fru

Manntje, Manntje, Timpe Te,⁴⁴
Buttje, Buttje inne See,
miine Fru de Ilsebill
will nich so, as ik wol will.

Der Märchentext ist in einer niederdeutschen und einer hochdeutschen Fassung online zu finden unter: http://www.online-lernen.levrai.de/deutsche-uebungen/maerchen/plattdeutsche_maerchen.htm
Eine Hörbuchversion auf Niederdeutsch ist zu finden unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=-4z8sljZ60s>

M 3: Niveaustufe D (Jahrgangsstufen 5 bis 7)

M 3a: Claus Groth, Matten Has

Lütt Matten, de Has',
de maak sick een Spaß
he weer bi't Studeern
dat Danzen to lehrn,
un danz ganz allein
op de achtersten Been.

Kumm laat uns tosam!
Ik kann as de Daam!
De Krei, de speelt Fidel,
denn geit dat kandidel,
denn geit dat man scheun
op de achtersten Been!

Keem Reinke de Voss
un dach: dat's een Kost!
un seggt: Lüttje Matten,
so flink op de Padden?
un danzst hier allein
op dien achterste Been?

Lütt Matten geev Poot,
de Voss beet em dood.
Un sett sick in'n Schatten,
verspies de lütt Matten.
De Krei, de kreeg een
vun de achtersten Been.

Der Text ist mit anschließenden Worterklärungen zu finden unter:
<http://www.plattmaster.de/matten.htm>

Auf Youtube findet sich eine große Zahl von Vertonungen, kombiniert mit Bildern, z. B. unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=76U1lxqLZl8>.

⁴⁴ Die Deutungen zum ersten Vers sind unterschiedlich. Verbreitet ist die Annahme, dass sie sich aus dem Einfluss der Hugenotten ableitet, und würde dann bedeuten: Herr/Männchen tut mir leid. Es gibt aber auch den Deutungsansatz, und das scheint uns mit Blick auf die Verstehensvoraussetzungen der Schüler dieser Altersstufe sinnvoll, den ersten Vers als eine Art Zauberspruch zu verstehen.

M 3b: Klaus Groth, Herrn Pastor sien Kauh

Kennt ji all dat nige Leed, nige Leed, nige Leed,
Wat dat ganze Döörp all weet, von Herrn Pastor sien Kauh?

Refrain:

Sing man tau, sing man tau, von Herrn Pastor sien Kauh, jau, jau.

Sing man tau, sing man tau, von Herrn Pastor sien Kauh!

Ostern weer se dick un drall, dick un drall, dick un drall,
Pingsten leeg se dod in'n Stall, Herrn Pastor sien Kauh!

[...]

Der gesamte Text ist online zu finden unter: <http://www.plattmaster.de/kauh.htm>

Auf Youtube findet sich eine Vielzahl von Vertonungen zu diesem Gedicht. Im nachfolgenden Link wird die hochdeutsche Übertragung mit einblendet:

https://www.youtube.com/watch?v=O7pVCWavvF4&list=PLsqRHkaXuICf0v1dNG6FkOwQCkf_c89ed.

M 3c: Die Glocken des Wummsees

Im Wummsee soll einst eine Stadt Wumm versunken sein. Sonntagskinder können sie am Johannistage auf dem klaren Grunde sehen und die Glocken leise klingen hören. Es tönen aber immer nur zwei, die tiefe Brummglocke fehlt.

Das ist so gekommen.

5 An einem Johannistage um die Mittagszeit hüteten einst einige Kinder am Wummsee das Vieh. Weil es so heiß war, zogen sie ihre Kleider aus, breiteten sie über den größten von drei Steinen, die am Ufer lagen, und planschten vergnügt im Wasser umher.

Da schlug fern die Dorfuhr zwölf. Eben wollten die Kinder ans Land gehen, um sich anzuziehen und nach Hause zu laufen. Da sahen sie zu ihrem Entsetzen, wie zwei

10 Steine sich langsam zum Wasser bewegten und darin verschwanden. Zugleich rief eine glockenhelle Stimme: „Anne Margrethen, wi will'n to Grunne scheten!“¹ und unter den Kleidern her antwortete es dumpf: „Anne Susanne, ick kann nich van't Lanne!“²

Da packte die Kinder die Angst. Wie sie gingen und standen, stürmten sie nach Hause

15 und erzählten atemlos und verworren, was sie gehört und gesehen hatten.

Sofort liefen mehrere Frauen zum See, und zögernd und ein wenig ungläubig folgten ihnen die Männer. Wer beschreibt ihr Erstaunen über das, was nun geschah: Als man die Kleider der Kinder wegnahm, lag darunter eine schöne, große Glocke! Denn die Glocken aus dem Wummsee kommen bei schönem Sommerwetter zuweilen ans Land, um sich zu

20 sonnen. „Dat is een Glock för de Riecken!“³, meinten die reichen Bauern. Rasch holten sie ihre besten Pferde. Aber die Glocke war nicht vom Fleck zu bringen. Da kam ein armer Mann mit zwei Ochsen des Weges gefahren. Als er sah, was vorging, spannte er seine beiden Tiere vor und sagte: „Nu met God för arm un rik all toglik!“⁴.

Da gab die Glocke nach, und die Zechliner hatten umsonst eine herrliche Glocke.

- ¹ Wir wollen hinuntertauchen. ³ Das ist eine Glocke für die Reichen.
² Ich kann nicht loskommen. ⁴ Nun mit Gott, für arm und reich gleichermaßen.

(Quelle: HEUER, R. (1922): Prignitzer Sagen und Geschichten. 2. Auflage. Pritzwalk. – In: Teufelsbutter in Dranse. Heimatsagen der Ostprignitz. Zusammengestellt und erläutert von Dr. Wolfgang DOST. – Wittstock: Gudrun Dochow.)

Diese und viele andere Sagen finden sich auch in einer Sammlung von Günter WERMUSCH (1995): *Rätselhafte Mark. Sagen und Märchen der Mark Brandenburg auf den Grund gegangen*. – Berlin: Bebra.

http://www.bb-buch.de/product_info.php?info=p1315432_Raetselhafte-Mark.html

M 4: Niveaustufe E (Jahrgangsstufen 7 und 8)

M 4a: Theodor Fontane, Grete Minde (Auszug)

De Staendalschen drinken gerne Wien
De Gardeleker wülln Junker sein,
De Tangermündschen hebben Mot,
De Soltwedler awers, de hebben dat got
Un' de Arendseeschen, de hebben dat Stroh,
Awers hebben fifteig'n Nonnen dato.

(Quelle: Theodor Fontane, Grete Minde.)

Der gesamte Text unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/grete-minde-4449/15>.

M 4b: Theodor Fontane, Herr von Ribbeck auf Ribbeck (Auszüge)

Vers 8 ff.: Und kam in Pantinen ein Junge daher,
 So rief er: »Junge, wiste 'ne Beer?«
 Und kam ein Mädél, so rief er: »Lütt Dirn,
 Kumm man röwer, ick hebb 'ne Birn.«

Vers 21/22: Und die Kinder klagten, das Herze schwer:
 »He is dod nu. Wer giwt uns nu 'ne Beer?«

Vers 29 ff. Und kommt ein Jung' übern Kirchhof her,
 So flüstert's im Baume: »Wiste 'ne Beer?«
 Und kommt ein Mädél, so flüstert's: »Lütt Dirn,
 Kumm man röwer, ick gew' di 'ne Birn.«

Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8WsvlyxeNrl> findet sich eine Rappversion zur Ballade.

M 5: Niveaustufe F (Jahrgangsstufen 8 und 9) Dat du min Leevsten büst,

Verfasser unbekannt⁴⁵

Dat du min Leevsten büst, dat du woll weeßt. (... möcht ich zu dir)
Kumm bi de Nacht, kumm bi de Nacht, segg wo du heeßt; (... dass ich nicht frier)
kumm bi de Nacht, kumm bi de Nacht, segg wo du heeßt. (... rüber zu mir)

Kumm du um Middernacht, kumm du Klock een!
Vader slöpt, Moder slöpt, ick slap aleen;
Vader slöpt, Moder slöpt, ick slap aleen.

Klopp an de Kammerdör, fat an de Klink! (... mach aber gschwind)
Vader meent, Moder meent, dat deit de Wind;
Vader meent, Moder meent, dat deit de Wind.

Wenn dann de Morgen graut, kreiht de ol Hahn. (hoch steht der Schnee)
Leevster min Leevster min, denn mößt du gahn! (Herzallerliebster, ...)
Leevster min Leevster min, denn mößt du gahn!

Die Klammereinträge geben jeweils die bayrischen Varianten Konstantin Weckers wieder.
Der Vortrag ist zu finden unter: <https://www.youtube.com/watch?v=0dI0z1H6TVM>.

⁴⁵ Zu einzelnen Versen ist in Klammern die bayrische Übertragung von Konstantin Wecker zum Textvergleich beigelegt. Quelle: Konstantin Wecker auf seiner Tour „Kein Ende in Sicht“ mit Hannes Wader in Giessen (Hessen) am 19. 06. 2011.

M 6: Niveaustufen G und H (Jahrgangsstufen 9 und 10)

M 6a: „Der Stechlin“, Kapitel 23 (Auszug)

[...] Es war um die fünfte Stunde als Dubslav seinen Eichenstock und seinen eingeknautschten Filzhut vom Riegel nahm, um am See hin, in der Richtung auf Globosow zu, seinen gewöhnlichen Spaziergang zu machen. Unmittelbar am Südufer, da wo die Wand steil abfiel, befand sich eine von Buchenzweigen überdachte Steinbank. Das war sein Lieblingsplatz. [...] Der Wald war ganz still; auf dem See schwanden die letzten roten Lichter, und aus einiger Entfernung klangen Schläge herüber, wie wenn Leute Holz fällen. Er hörte mit halbem Ohr hin und sah eben auf die von Globosow her heraufführende schmale Straße, als er einer alten Frau von wohl siebzig gewahr wurde, die, mit einer mit Reisig bepackten Kiepe, den leis ansteigenden Weg heraufkam, etliche Schritte vor ihr ein Kind mit ein paar Enzianstauden in der Hand. Das Kind, ein Mädchen, mochte zehn Jahre sein, und das Licht fiel so, daß das blonde wirre Haar wie leuchtend um des Kindes Kopf stand. Als die Kleine bis fast an die Bank heran war, blieb sie stehn und erwartete da das Näherkommen der alten Frau. Diese, die wohl sah, daß das Kind in Furcht oder doch in Verlegenheit war, sagte: »Geih man vorupp, Agnes, he deiht di nix.«

Das Kind, sich bezwingend, ging nun auch wirklich, und während es an der Bank vorüberkam, sah es den alten Herrn mit großen klugen Augen an.

Inzwischen war auch die Alte herangekommen.

»Na, Buschen«, sagte Dubslav, »habt Ihr denn auch bloß Bruchholz in Eurer Kiepe? Sonst packt Euch der Förster.«

Die Alte grientete. »Jott, gnädiger Herr, wenn Se doabi sinn, denn wird he joa woll nich.«

»Na, ich denk' auch; is immer nich so schlimm. Und wer is denn das Kind da?«

»Dat is joa Karlinens.«

»So, so, Karlinens. Is sie denn noch in Berlin? Und wird er sie denn heiraten? Ich meine den Rentsch in Globosow.«

»Ne, he will joa nich.«

»Is aber doch von ihm?«

»Joa, se seggt so. Awers he seggt, he wihr et nich.«

Der alte Dubslav lachte. »Na, hört, Buschen, ich kann's ihm eigentlich nich verdenken. Der Rentsch ist ja doch ein ganz schwarzer Kerl. Un nu seht Euch mal das Kind an.«

»Dat hebb ick ehr ook all seggt. Und Karline weet et ook nich so recht un lacht man ümmer. Un se brukt em ook nich.«

»Geht es ihr denn so gut?«

»Joa; man kann et binah seggen. Se plätt't ümmer. Alle so'ne plätten ümmer. Ick wihr oak dissen Summer mit Agnessen (se heet Agnes) in Berlin, un doa wihr'n wi joa tosamen in'n Zirkus. Un Karline wihr ganz fidel.«

»Na, das freut mich. Und Agnes, sagt Ihr, heißt sie. Is ein hübsches Kind.«

»Joa, det is se. Un is ook en gaudes Kind; sie weent gliks un is ümmer so patschlich mit ehre lütten Hänn'. Sünne sinn ümmer so.«

»Ja, das ist richtig. Aber Ihr müßt aufpassen, sonst habt Ihr 'nen Urenkel, Ihr wißt nicht wie. Na, gu'n Abend, Buschen.«

»'n Abend, jnäd'ger Herr.«

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-stechlin-4434/24>

M 6b: Schach von Wuthenow, Kapitel 14: In Wuthenow am See (Auszug)

Es schlug Mitternacht, als Schach in Wuthenow eintraf, an dessen entgegengesetzter Seite das auf einem Hügel erbaute, den Ruppiner Sen nach rechts und links hin überblickende *Schloß* Wuthenow lag. In den Häusern und Hütten war alles längst in tiefem Schlaf, und nur aus den Ställen her hörte man noch das Stampfen eines Pferds oder das halblaute Brüllen einer Kuh.

[...] Vom Hof her vernahm er im selben Augenblick ein Bellen und Knarren und hörte, wie der Hund wütend aus seiner Hütte fuhr und mit seiner Kette nach rechts und links hin an der Holzwandung umherschrammte.

»Kusch dich, Hektor.« Und das Tier, die Stimme seines Herrn erkennend, begann jetzt vor Freude zu heulen und zu winseln und abwechselnd auf die Hütte hinauf- und wieder hinunterzuspringen.

Vor dem Gesindehause stand ein Walnußbaum mit weitem Gezweige. Schach stieg ab, schlang den Zügel um den Ast und klopfte halblaut an einen der Fensterläden. Aber erst als er das zweite Mal gepocht hatte, wurd es lebendig drinnen, und er hörte von dem Alkoven her eine halb verschlafene Stimme: »Wat is?«

»Ich, Krist.«

»Jott, Mutter, dat's joa de junge Herr.«

»Joa, dat is hei. Steih man upp un mach flink.«

Schach hörte jedes Wort und rief gutmütig in die Stube hinein, während er den nur angelegten Laden halb öffnete: »Laß dir Zeit, Alter.«

Aber der Alte war schon aus dem Bette heraus und sagte nur immer, während er hin und her suchte: »Glieks, junge Herr, glieks. Man noch en beten.«

Und wirklich nicht lange, so sah Schach einen Schwefelfaden brennen und hörte, daß eine Laternentür auf- und wieder zugeknipst wurde. Richtig, ein erster Lichtschein blitzte jetzt durch die Scheiben, und ein Paar Holzpantinen klappten über den Lehmflur hin. Und nun wurde der Riegel zurückgeschoben, und Krist, der in aller Eile nichts als ein leinenes Bein Kleid übergezogen hatte, stand vor seinem jungen Herrn. [...] »Jott, junge Herr, sunst schrewen S' doch ümmer ihrst o'r schicken uns Baarschen o'r den kleenen englischen Kierl. Un nu keen Wort nich. Awers ick wußt et joa, as de Poggen hüt oabend mit ehr Gequoak nich to Enn koam künn'n. ›Jei, jei, Mutter‹, seggt ick, ›dat bedüt wat.‹ Awers as de Fruenslüd sinn! Wat seggt se? ›Wat sall et bedüden?‹ seggt se, ›Regen bedüt et. Un dat's man gaud. Denn uns Tüffeln bruken't.«

»Ja, ja«, sagte Schach, der nur mit halbem Ohr hingehört hatte, während der Alte die kleine Tür aufschloß, die von der Giebelseite her ins Schloß führte. »Ja, ja. Regen ist gut. Aber geh nur vorauf.« [...]

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/schach-von-wuthenow-4450/14>.

M 7: Sprache ist Heimat – eine Unterrichtssequenz

M 7a: Video: **Sprachen der Welt an ihrem Klang erkennen – Das große Sprachenspiel:**
<http://greatlanguagegame.com/>

M 7b: Karte: **Die Sprachen Europas nach Sprachfamilien:**

http://images.google.de/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fupload.wikimedia.org%2Fwikipedia%2Fde%2F4%2F4e%2FSprachen_Europas.JPG&imgrefurl=https%3A%2F%2Fde.wikipedia.org%2Fwiki%2FDatei%3ASprachen_Europas.JPG&h=478&w=943&tbnid=T7SFkg2FKjDskM%3A&docid=ZxaGXGjHUChZTM&ei=tSWzV_f6O4axUcrHlvAK&tbn=isch&client=firefox-b&iact=rc&uact=3&dur=1786&page=1&start=0&ndsp=20&ved=0ahUKEwi3qbCRlcbOAhWGWBQKHcqjBa4QMwgrKAlwAg&bih=803&biw=1440

M 7c: Video: **Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen Europas** (Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch): <https://www.youtube.com/watch?v=n66MqTb9Wp4>

M 7d: Video: **Bodo Wartke, Liebeslied (in allen Sprachen):** Ein Comedy-Beitrag zu europäischen Sprachen, ihrem Gebrauch und ihrer Wirkung:
<https://www.youtube.com/watch?v=J2UBXB4lhZM>

M 7e: Mascha Kaléko, Der kleine Unterschied

Es sprach zum Mister Goodwill
ein deutscher Emigrant:
„Gewiß, es bleibt dasselbe,
sag ich nun land statt Land,
sag ich für Heimat homeland
und poem für Gedicht.
Gewiss, ich bin sehr happy:
Doch glücklich bin ich nicht.“

Quelle: Mascha Kaléko: In meinen Träumen läutet es Sturm.
© 1977 dtv Verlagsgesellschaft, München.

M 7f: Karte: **Deutschlandkarte mit Bundesländern.**

(Hinweis: Die Karten finden sich nach den Flaggen der einzelnen Bundesländer und der Deutschlandfahne.): <http://www.landkartenindex.de/kostenlos/?cat=3>

M 7g: Karte: Verteilung der Dialekte in Deutschland:

http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fmaps.landkartenindex.de%2Fdeutschland%2Fcontent%2Fdeutschland_dialekte%2FTileGroup0%2F2-0-1.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fmaps.landkartenindex.de%2Fdeutschland%2Fdeutschland_dialekte.php&h=256&w=256&tbnid=qYhN4AXqmSp5qM%3A&vet=1&docid=TfQXO37uA_Am0M&ei=1VKCWOXil8jaUbatusAH&tbn=isch&client=firefox-b&iact=rc&uact=3&dur=233&page=0&start=0&ndsp=27&ved=0ahUKEwiloc6jqdHRAhVlbRQKHbaWDngQMwg8KBkwGQ&bih=697&biw=1322 (Zugriff: 21. 01. 17)

M 7h: Broschüre: Nationale Minderheiten / Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland. Bundesministerium des Inneren. Publikation 25. 11. 2014:

http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2014/Minderheiten_Minderheitensprachen.html.

M 7i: Online- Quiz: Wie dialekt sicher sind Sie? Süddeutsche Zeitung: Ein Zuordnungsspiel zum Erkennen von Wörtern und Wendungen aus verschiedenen deutschen Dialekten/Mundarten:

<http://quiz.sueddeutsche.de/quiz/8ea2b4ab15bf08e50e45c78ce8673ada>.

M 7j: Video: Bodo Wartke: Liebeslied in 85 Sprachen. Gesang mit Texteinblendung:

<https://www.youtube.com/watch?v=BOrsQaUCTYI>.

M 7k: Klaus Groth, Min Modersprak

Min Modersprak, wa klingst du schön!
Wa büst du mi vertrut!
Weer ok min Hart as Stahl un Steen,
du drevst den Stolt herut.

[...]

Min Modersprak, so slicht un recht,
du ole frame Red!
Wenn blot en Mund »min Vader« seggt,
so klingt mi't as en Bed.

So herrli klingt mi keen Musik
un singt keen Nachdigal;
mi lopt je glik in Ogenblick
de hellen Thran hendal.

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/klaus-groth-gedichte-4806/11>.
Hier findet sich der vollständige Text.

M 7l: Karte: **Gliederung des Niederdeutschen** (nach Sanders):

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/jwirrer/img/ndkarte.gif>

M 7m: Video: **Lernt Plattdeutsch.**

Ein Beispiel für das Gestalten von Texten nach bekannter Vorlage:

<https://www.youtube.com/watch?v=NJaXEYkKUuo>.

M 7n: Text und Video: **April-Scherz 2014. Hamburg Airport snackt Platt.**

Ein Beispiel für das Gestalten eigener niederdeutscher Texte zu ausgewählten Situationen:

https://www.hamburg-airport.de/de/Hamburg_Airport_snackt_Platt.php.

Sprache und Region in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird eine Sequenz vorgestellt, die in der Sekundarstufe I, insbesondere in den Klassenstufen 8/9, zu dem Thema Sprache und Region durchgeführt werden kann. Die Vorschläge sind ein Angebot, das variiert werden und aus dem ausgewählt werden kann.

Ausgangspunkt der Sequenz ist die Einordnung der regionalen Sprachenvielfalt in das Varietätengefüge des Deutschen sowie in die deutsche Dialektlandschaft. Daran anknüpfend werden Vorschläge zur Behandlung relevanter Sprachvarietäten der brandenburgisch-berlinischen Sprachlandschaft vorgestellt. Da der Sprachgebrauch in diesem Raum stark durch das Niederdeutsche geprägt ist, wird der Schwerpunkt zunächst auf die Entstehung dieser Regionalsprache gelegt, bevor dann auf das Berlinische, auf Kiezdeutsch und auf die Sprache der Sorben genauer eingegangen wird. Dabei werden auch die Artikel in diesem Band in die Sequenz eingebunden.

Zu den einzelnen Böcken der Sequenz werden Unterrichtsmaterialien angeboten und es werden Vorschläge für eine abwechslungsreiche didaktisch-methodische Umsetzung der Vorschläge unterbreitet.

1 Einordnung des Themas und Problemstellung

So wie der Band insgesamt soll auch dieser Artikel dazu beitragen, die Forderungen des neuen Rahmenlehrplanes für Berlin und Brandenburg zu realisieren, „im Prozess der Umsetzung der europäischen Charta der Regional- bzw. der Minderheitensprachen [...] der lokalen Sprachenvielfalt Aufmerksamkeit zu widmen, um Vorstellungen von kultureller Identität aufzubauen und weiterzuentwickeln“ (RLP 2015, 6).

Dabei liegt der Schwerpunkt insbesondere auf den Niveaustufen F und G, die darauf orientieren, dass die Schülerinnen und Schüler „die Strukturen verschiedener Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) unterscheiden [...]“ (ebenda, 30). Als thematischer Schwerpunkt werden für die Niveaustufe F *Sprachvarietäten* benannt und für die Niveaustufe G *Dialekte* (ebenda, 44). Diese beiden Schwerpunkte werden auch im vorliegenden Beitrag im Fokus stehen.

Neben einem allgemeinen Überblick über diese Themen geht es vor allem auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Sprachhandeln reflektieren. Auf die Bedeutung dieses Bezugs macht z. B. Wimmer aufmerksam:

„Es gehört zur normalen Sprachkompetenz jeder Sprecherin/jedes Sprechers, auch über die eigene Sprache zu sprechen bzw. den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren; anders ausgedrückt: die eigene Sprache zum Gegenstand der Rede, der Beschreibung, der Erläuterung, der Erklärung und der Kritik zu machen.“ (WIMMER 2002, 48.)

Damit trägt die Sequenz der Forderung des Rahmenlehrplanes Rechnung, dass die Schülerinnen und Schüler an ihre Spracherfahrungen und ihr Sprachgefühl anknüpfend zunehmend bewusster mit Sprache umgehen:

„Sie lernen, Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abzuschätzen sowie das sprachliche Handeln anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen. Sprachvarietäten, wie z. B. Dialekt und Jugendsprache, und die unterschiedlichen Sprachregister wie Alltags-, Bildungs- und Fachsprache gebrauchen sie situationsangemessen.“ (RLP 2015, 6.)

Hierin zeigt sich die Bedeutung der Unterrichtsthematik besonders deutlich. Die Schülerinnen und Schüler sehen den aktuellen Bezug zur Lebenswirklichkeit. Sie erkennen, dass sprachliches Lernen zunehmend in mehrsprachigen Kontexten stattfindet (vgl. ebenda). Die Unterrichtssequenz stellt dabei die innere Mehrsprachigkeit in den Vordergrund, also die Vielfalt innerhalb der deutschen Sprache.

„Die Lernenden nutzen Mehrsprachigkeit als Ressource in Bezug auf die Reflexion von Sprache. Sie untersuchen Sprache, auch Regionalsprache, in ihrem situativen Kontext und entdecken Gemeinsamkeiten sowie Verschiedenheiten im Aufbau und in der Struktur. Die Schülerinnen und Schüler erweitern kontinuierlich und systematisch ihren bildungssprachlichen Wortschatz und nutzen zunehmend komplexe sprachliche Strukturen.“ (Ebenda.)

Zunächst werden im folgenden Kapitel wichtige fachwissenschaftliche Grundlagen zu den beiden thematischen Schwerpunkten *Sprachvarietäten* (Niveaustufe F) und *Dialekte* (Niveaustufe G) aufgezeigt.

2 Fachwissenschaftliche Grundlagen

„Der Begriff Varietät, oder Sprachvarietät¹, bezeichnet in der Sprachwissenschaft eine bestimmte Ausprägung einer Einzelsprache, die diese Einzelsprache ergänzt, erweitert oder modifiziert, jedoch nicht unabhängig von dieser existieren kann. Von *Varietät* spricht man jedoch nur, wenn die Sprachformen einer untersuchten Gruppe eindeutige sprachliche Gemeinsamkeiten aufweisen.“ (WIKIPEDIA: Fachsprache.)

Häufig wird auch von Sprachvarianten bzw. von Sprachen in der Sprache gesprochen.

Es gibt verschiedene Varietätenmodelle, deren Problematik jedoch darin besteht, dass eine klare Abtrennung der einzelnen Varietäten kaum möglich ist. Erschwert wird die Zu-

¹ Zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen zum Varietätenbegriff, Varietätengefüge und zu einzelnen Sprachvarietäten s. auch Michael HOFFMANN: Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen (in diesem Band).

ordnung durch ständige Ausgleichsprozesse zwischen einzelnen Varietäten, wodurch es insgesamt zu Verschiebungen im Varietätensystem des Deutschen kommt. Dadurch ist es kaum möglich, die Komplexität der Variation im heutigen Deutsch im Rahmen einer Gesamtdarstellung zu erfassen oder gar zu visualisieren. (Vgl. NEULAND/PESCHEL 2013, 212/213.)

Für die Erarbeitung im Unterricht ist dennoch eine Veranschaulichung sinnvoll. Als Grundlage hierfür kann zum einen das Modell von Löffler dienen, in dem versucht wird, die vielfältigen Beziehungen zwischen den einzelnen Varietäten darzustellen:

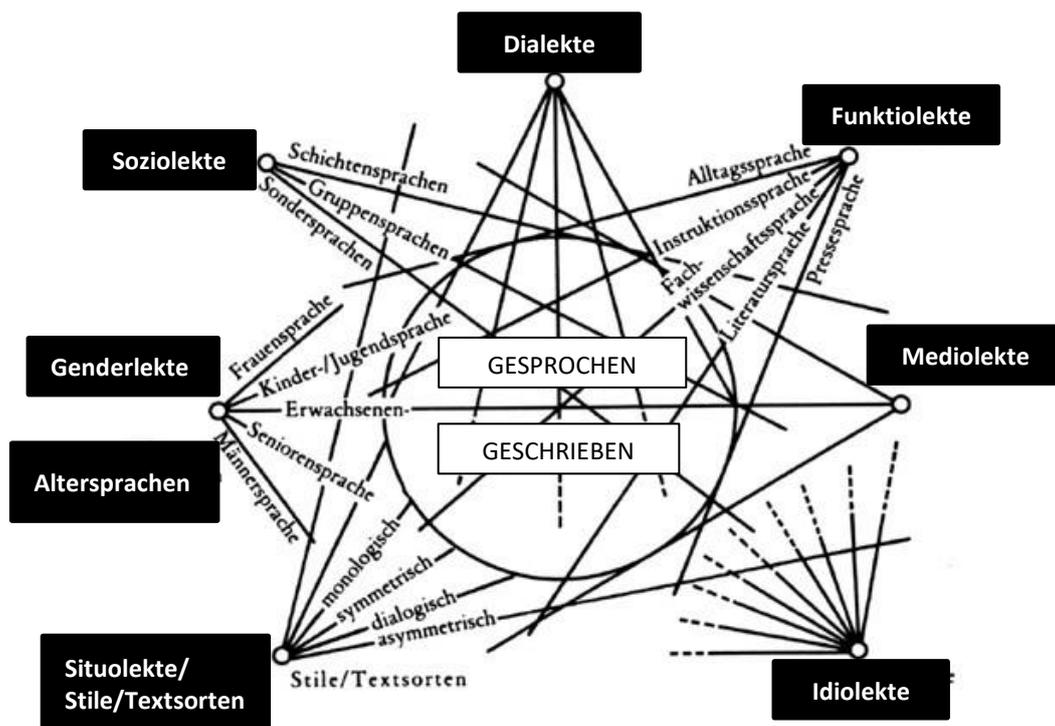


Abb. 1²

Zum anderen kann eine Orientierung am Modell von Hoffmann³ erfolgen. Im Unterricht der Sekundarstufe I ist es jedoch nicht notwendig, so komplexe Überblicke über die Sprachvarietäten zu geben. Grundlage für eine Visualisierung sollten hier die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sein. Dort ist vorgegeben, dass die Schülerinnen und Schüler „Sprachen in der Sprache‘ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache.“ (KMK 2003, 16.)

Auf diese Varietäten wird im Folgenden genauer eingegangen. Ein vereinfachtes Modell, das die folgenden Darlegungen einbezieht und auf die Sequenz in der Sekundarstufe I zugeschnitten ist, findet sich im Material **M 2**.

Standardsprache/Hochsprache wird in Lehrbüchern häufig folgendermaßen definiert: „Mit Standard- oder Hochsprache (manchmal auch mit Literatur- oder Schriftsprache) bezeichnet man die überregionale Sprachform, die für alle, die deutsch sprechen und

² Vgl. LÖFFLER 2005, 79; 2010, 79.

³ S. Michael HOFFMANN: Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen (in diesem Band).

schreiben, verbindlich ist. Es gelten einheitliche Regeln für die Lautung und Schreibung.“ (UNSERE MUTTERSPRACHE 2007, 93.) Insbesondere was die Lautung betrifft, widerlegen Untersuchungen jedoch

„jede Legende von einem einheitlich gesprochenen Hochdeutsch. Realität ist vielmehr eine nach Regionen gestreute Vielfalt. [...] Überall findet sich die letztlich aus den alten Dialekten stammende Grundierung. Hinter dem, was die Sprecherinnen und Sprecher als klar Hochdeutsch empfanden, trat jede Menge Dialektales zutage.“ (GÖTTERT 2012, 286.)

Geschichtlich betrachtet ist das Hochdeutsche zwar „heute viel einheitlicher als alles, was in früheren Zeiten existierte, aber wirklich einheitlich ist es nicht. [...] In Deutschland gibt es Einheit, aber auf regionaler Ebene“ (ebenda, 281). Dies wurde auch im Aussprachewörterbuch 1974⁴ erkannt und dort im Vorwort formuliert, dass auch die genormte Standardlautung auf die Sprachentwicklung insgesamt Rücksicht zu nehmen habe und aus ihr eine »Gebrauchsnorm« abzuleiten sei, die der »Sprechwirklichkeit nahekommte« (vgl. GÖTTERT 2012, 283).

Die **Umgangssprache** ist wohl die Varietät, die am schwierigsten zu definieren ist, da der regionale Einfluss hier noch stärker ist als auf die Standardsprache: „Umgangssprache wird vor allem im Mündlichen, manchmal auch im privaten Schriftverkehr verwendet. Sie orientiert sich an der Standardsprache, ist aber weniger streng geregelt.“ (UNSERE MUTTERSPRACHE 2007, 93.)

Aber auch die nicht standardisierte Umgangssprache unterliegt einer gewissen Einheitlichkeit, die dadurch entsteht, dass sich ihre Sprecher an anderen Sprechern orientieren und sich anpassen.

„Im Unterschied zur hochdeutschen Standardsprache, bei der die schriftliche Orientierung meist an Wörterbüchern erfolgt, ist die vereinheitlichende Orientierung der verschriftlichten Umgangssprache diffus, wechselhaft und oft nicht eindeutig zu ermitteln. Diese Unschärfe ist jedoch gleichzeitig die Quelle für ihren lebendigen Wortreichtum, der besonders für die Fortentwicklung der Standardsprache wichtig ist.“ (WIKIPEDIA: Umgangssprache.)

Götttert verweist darauf, dass die Umgangssprache die Sprache ist, die im Alltag eigentlich vorherrschend ist:

„Umgangssprache liegt irgendwo zwischen den Extremen von Dialekt und Hochsprache, die es in Reinform beide nicht (mehr) gibt. Umgangssprache ist so gesehen die wahre Realität der Sprache, wahrscheinlich kann man sagen: aller Sprachen unter den modernen Bedingungen von Mobilität, (Schul-)Bildung, Medienherrschaft.“ (GÖTTERT 2012, 288.)

Dabei ist der Einfluss der Dialekte wiederum regional unterschiedlich. Eichhoff hat dies mit seinem „Wortatlas der deutschen Umgangssprachen“⁵ dokumentiert. Dabei hat er Folgendes festgestellt:

⁴ Duden-Aussprachewörterbuch (1974): Wörterbuch der deutschen Standardsprache. 2., völlig neu bearb. Aufl. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.

⁵ Wortatlas der deutschen Umgangssprachen (1977–2000). Hrg. von Jürgen EICHHOFF. 4 Bde. – Bern, München: Saur.

„Im Süden (Deutschlands, aber auch in Österreich und der Schweiz als »Dialektländern«) ist die Umgangssprache eng dem Dialekt, im Norden ebenso eng dem Standard verbunden, in der Mitte gibt es Zwischentöne. Die Umgangssprache entstammt sowohl dem Dialekt wie der Hochsprache.“ (GÖTTERT 2012, 290/291.)

Diese dialektal geprägte, regional verbreitete Umgangssprache, auch Regiolekt genannt, unterscheidet sich von den örtlichen Dialekten darin, dass sie die meisten uneinheitlichen dialektalen Eigenheiten bezüglich Vokabular, Grammatik und Aussprache zugunsten eher überregionaler oder hochsprachlicher Elemente abgelegt oder abgeschliffen hat (vgl. WIKIPEDIA: Umgangssprache).

In Bezug auf die Hierarchie der Begriffe ‚regionale Varietäten‘, ‚regionale Umgangssprache‘ und ‚Regiolekt‘ hilft die Unterteilung nach Varietätenklasse und Teilklassen nach Hoffmann weiter:

„So bilden alle regionalen Varietäten die Varietätenklasse der Regiolekte, bezogen auf den Parameter Region. Diese Varietätenklasse gliedert sich in Teilklassen, denen konkrete Varietäten zugeordnet werden können: die Teilklassse Dialekte (z. B. Plattdeutsch), die Teilklassse Stadtsprachen (z. B. Berlinisch) und die Teilklassse der regionalen Umgangssprachen (z. B. Berlinisch-Brandenburgisch).“ (HOFFMANN 2017, 12.)

„**Gruppensprachen** unterscheiden sich von der Umgangssprache und der Hochsprache u. a. dadurch, dass ihre Begriffe eindeutig bezeichnet sind, aber in der Regel nur innerhalb der jeweiligen Gruppe verständlich sind oder verwendet werden.“ (WIKIPEDIA: Soziolekt.) Deshalb wird der Begriff häufig mit Soziolekt gleichgesetzt.

„Durch das Zusammenleben der Menschen, durch gemeinsame Arbeit und ähnliche Interessen haben sich Gruppensprachen herausgebildet. Gruppensprachen unterscheiden sich durch bestimmte Wörter, Redewendungen oder den Satzbau von der sonst üblichen Standard- und Umgangssprache. Sie dienen der Verständigung innerhalb ganz bestimmter Gruppen und sollen oft auch zur Ausbildung eines Gruppengefühls und Abgrenzung von anderen beitragen.“ (UNSERE MUTTERSPRACHE 2007, 95.)

Eine solche Gruppensprache ist z. B. die **Jugendsprache**.

„Sie dient Jugendlichen zur Verständigung untereinander sowie zur Herausbildung eines Gruppengefühls und zur Abgrenzung von anderen, vor allem von Erwachsenen. Jugendsprache ist sehr schnelllebig. Sie verändert sich von Generation zu Generation, oft sogar innerhalb weniger Jahre oder gar Monate.“ (UNSERE MUTTERSPRACHE 2007, 95.)

Jugendsprache ist keine homogene Varietät. Man möchte sich innerhalb der eigenen Peergroup von allen anderen abgrenzen und als besonders originell gelten. Dabei spielt sicher auch die Lust am Spiel mit der eigenen Sprache und am Ausprobieren und Erfinden von Neuem eine Rolle. Die Vielzahl von Wortneuschöpfungen und Bedeutungsveränderungen werden in jedem Jahr in eigenen Wörterbüchern der Jugendsprache zusammengetragen.

Seit Mitte der 1990er Jahre ist **Kiezdeutsch** als eine Variante von Jugendsprache in der öffentlichen Diskussion. Entstanden ist sie in urbanen Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil. Nach Heike Wiese „begründet Kiezdeutsch einen neuen, urbanen Dialekt des

Deutschen, der – ebenso wie andere deutsche Dialekte auch – systematische sprachliche Besonderheiten in Bereichen wie Aussprache, Wortwahl und Grammatik aufweist.“ (WIESE 2010, 33.)

In der öffentlichen Diskussion findet sich zum Teil auch die Bezeichnung ‚Kanak Sprak‘, die aber eine Abwertung suggeriert, insbesondere weil unterstellt wird, dass diese Varietät nur von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft gesprochen wird. Die Bezeichnung ‚Kiezdeutsch‘ dagegen ist aus mehreren Gründen besonders passend für diese Jugendsprache.

„Zum einen macht sie deutlich, dass wir es mit einer Varietät des Deutschen zu tun haben. Zum anderen weist sie darauf hin, dass diese Jugendsprache im Kiez beheimatet ist, der im Berlinerischen ein alltägliches Wohnumfeld identifiziert, dass es sich also um eine informelle, alltagssprachliche Form des Deutschen handelt. Schließlich beinhaltet der Begriff keine ethnische Eingrenzung und kann so erfassen, dass Kiezdeutsch nicht nur von Sprecherinnen und Sprechern einer bestimmten Herkunft gesprochen wird.“ (Ebenda.)

Zu weiteren Informationen zu Kiezdeutsch siehe den Artikel „Lassma Kiezdeutsch forschen, Ian!“ – explorative Schülerprojekte zum Entdecken von Sprache abseits des Standards (WIESE / MAYR, in diesem Band.)

Die sprachlichen Entwicklungen in diesem Bereich werden jedoch in der öffentlichen Diskussion nicht immer als Neuerungen gesehen, sondern mitunter heftig als Sprachverfall kritisiert.⁶

Auch **Fachsprachen** haben die Funktion von Gruppensprachen und Umgangssprachen der jeweiligen Fachleute, unterscheiden sich jedoch durch eine Standardisierung bzw. Normierung von den übrigen nicht standardisierten Gruppen- und Umgangssprachen (vgl. WIKIPEDIA: Fachsprache). Entsprechende Fachgebiete sind z. B. Chemie, Medizin, Computertechnik.

„Die Fachsprachen bauen auf der Gemeinsprache auf und stehen mit ihr in einer Wechselbeziehung. Zur Fachsprache gehören kennzeichnend vor allem Fachbegriffe und Fremdwörter, das Fachvokabular. Es ist außerhalb des Fachgebietes sehr ungebräuchlich oder einzelne Wörter haben in ihm eine andere Bedeutung als gemeinsprachlich. Auch Grammatik und Intonation können sich unterscheiden.“ (Ebenda.)

Die Einordnung von Fachsprachen in das Varietätengefüge ist jedoch nicht einheitlich. Sie werden als ‚Technolekt‘⁷ bezeichnet oder aber den ‚Funktiolekten‘⁸ oder auch ‚Professiolekten‘⁹ zugeordnet.

„**Dialekte** sind regional begrenzte und meist nur im Mündlichen verwendete Sprachformen. Sie unterscheiden sich von der Standardsprache in der Sprachmelodie, Aussprache, Grammatik und im Wortschatz. [...]

⁶ Siehe z. B. <http://www.inkultura-online.de/heiwiese.html> (letzter Zugriff: 07. 12. 2016) oder <https://www.welt.de/kultur/article129622721/In-Wahrheit-ist-Kiezdeutsch-rassistisch.html> (letzter Zugriff: 07. 02. 2016).

⁷ Vgl. LORENZ 2008, zitiert nach WIKIPEDIA: Fachsprachen (<https://de.wikipedia.org/wiki/Fachsprache>, letzter Zugriff: 13. 09. 2016).

⁸ Siehe Modell von LÖFFLER (s. Abb. 1).

⁹ Siehe Modell von Hoffmann in diesem Band (Michael HOFFMANN: Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen).

Dialekte (auch Mundarten genannt) haben ihren Ursprung in den germanischen Stammessprachen. Die Namen der germanischen Stämme, die vor rund 1500 Jahren zwischen Nordsee und Alpen siedeten, sind noch heute in einigen Länder- oder Landschaftsbezeichnungen enthalten, z. B. *Sachsen, Thüringen, Franken, Bayern*.

Man unterscheidet drei große Dialektregionen (auch Großdialekte genannt):

Niederdeutsch (Plattdeutsch),
Mitteldeutsch, z. B. Berlinisch¹⁰, Sächsisch, Thüringisch, Hessisch,
Oberdeutsch, z. B. Bairisch, Alemannisch.“ (UNSERE MUTTERSPRACHE 2007, 94.)

Dabei ist der Dialektgebrauch in den einzelnen Regionen sehr unterschiedlich. „In einigen Regionen, speziell in Norddeutschland, war man schon lange zu einer Zweisprachigkeit übergegangen, mit Hochdeutsch am Arbeitsplatz und Dialekt zu Hause.“ (GÖTTERT 2012, 56.) Das führte u. a. dazu, dass insbesondere niederdeutsche Dialekte stärker vom Aussterben bedroht sind. In den südlichen Regionen gibt es diese klassische Zweisprachigkeit in der Regel nicht, sondern vielmehr einen Mix mit gleitenden Übergängen vom Dialekt zur Hochsprache. Der Vorteil hier ist, dass beim Mix die Stabilität deutlich größer ist (vgl. ebenda, 58). „Die alten Dialekte schlossen sich mit der Hochsprache gewissermaßen zusammen, glichen sich an und bildeten auf diese Weise (wieder) überlebensfähige Dialekte neuer Art.“ (Ebenda, 56.) „Der neue Dialekt stellt nicht die *Alternative* zur Hochsprache dar, sondern deren *Ergänzung*.“ (Ebenda, 13.)

So ist es zu erklären, dass im Norden Deutschlands zunehmend weniger Dialekt gesprochen wird, im Süden aber noch viel, während in der Mitte ein Gebiet mit gleitenden Übergängen existiert (vgl. ebenda).

Zur Entstehung und Entwicklung dieser unterschiedlichen Dialektlandschaften gibt es im Material **M 4** weitere Informationen.

Informationen zu den regionalen Varietäten, die in dieser Sequenz besonders behandelt werden, finden sich für das Berlinische im Artikel „Könn’Se berlinern?“ – Dialektgrammatik im Deutschunterricht (WIESE / FREYWALD) in diesem Band sowie im Material **M 6** und für das Sorbische im Beitrag „Sorben/Wenden und die Sprache Niedersorbisch – Ein Thema für den Deutschunterricht?“ (Měto NOWAK) in diesem Band.

3 Unterrichtsvorschlag (Klassenstufen 8 – 10)

In dieser Sequenz werden Vorschläge vorgestellt, die die beiden Themenschwerpunkte *Sprachvarietäten* und *Dialekte* möglichst vielfältig berücksichtigen. Für die konkrete Unterrichtsplanung können jederzeit Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden, bis hin zu Projekten zu einzelnen Schwerpunkten (s. auch die Beiträge in diesem Band).

Im Vordergrund der Unterrichtsplanung steht der Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln*. Darüber hinaus findet jedoch auch eine vielfältige Ver-

¹⁰ Beim Berlinerischen handelt es sich sprachwissenschaftlich eigentlich nicht um einen Dialekt, sondern um einen „Metrolékt“, eine Stadtsprache, die in großstädtischen Zentren aus einer Mischung vieler unterschiedlicher Mundarten entstanden ist (vgl. WIKIPEDIA: https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Dialekt, letzter Zugriff: 01.12.2016).

knüpfung des Kompetenzerwerbs mit anderen Bereichen statt: „Schülerinnen und Schüler gehen lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien um. Sprache ist hierbei sowohl Mittel als auch Gegenstand des Unterrichts.“ (RLP 2015, 32.) Das Verstehen von Varietäten im Unterricht sollte jedoch deren aktive Verwendung dominieren. (Vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 211.)

Es wird folgende Sequenzplanung vorgeschlagen:

Block	Schwerpunkte	Materialien/Methoden
Block 1	Sprachvarietäten Sprachen in der Sprache Funktionen von Sprachvarietäten	M 1: Sprachvarietäten (Gesprächsausschnitte: In Berlin unterwegs) M 2: Varietäten Definitionen
Block 2	Die deutsche Dialektlandschaft Dialektregionen Besonderheiten unterschiedlicher Dialekte	M 3: Deutsche Dialektlandschaft (Dialektkarte) Gruppenarbeit: Präsentationen zu unterschiedlichen Dialekten (Nutzung Internet)
Block 3	Entwicklung der brandenburgisch-berlinischen Sprachlandschaft Entstehung von Dialekten Besonderheiten der niederdeutschen Dialekte Merkmale des Niederdeutschen niederdeutsche Literatur	Fragen zum Text: M 4: Entstehung von Dialekten M 5: Die niederdeutschen Dialekte Lerntempoduett M 6: Merkmale niederdeutscher Dialekte Arbeit an Textbeispielen (vgl. Artikel HÖFNER / WEBER)
Block 4	Das Berlinische Entstehung des Berlinischen Merkmale des Berlinischen Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch	M 7: Entstehung des Berlinischen (Erarbeitung eines Stichpunktzettels / Referat) M 8: Merkmale des Berlinischen und/oder Dialekt-Quiz zum Berlinischen (vgl. Artikel WIESE / FREYWALD) Diskussion
Block 5	Kiezdeutsch Funktion/Sprachgebrauch von Kiezdeutsch Sprachliche Besonderheiten von Kiezdeutsch Diskussion: neuer Dialekt oder Sprachverfall?	Textbeispiele, Hörbeispiele, Video (vgl. Artikel WIESE / MAYR) Gruppenarbeit zu sprachlichen Phänomenen (vgl. Artikel WIESE / MAYR) Pro- und Kontra-Argumentation (vgl. DU 5-2014, 49/50) oder als Fishbowl-Methode (Literatur Internet)
Block 6	Die Sorben und ihre Sprache Allgemeines (Sprache und Geschichte, Förderung der sorbischen Minderheit) Bräuche Literatur der Sorben	Referat (Power-Point-Präsentation) (s. auch Artikel von Měto NOWAK) Gruppenpuzzle s. Artikel von Měto NOWAK

Im Folgenden werden für die einzelnen Blöcke¹¹ Hinweise zur Kompetenzentwicklung, zur Unterrichtsplanung sowie zu den Unterrichtsmaterialien gegeben.

Block 1 und 2: Sprachvarietäten und Die deutsche Sprachlandschaft

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- wissen, dass es verschiedene Sprachen in der Sprache (Varietäten) gibt und dass die Wahl der Varietät vom Sprech Anlass abhängt,
- können Gebrauch und soziale Funktion der Sprachvarietäten und ihre eigene Sprachverwendung reflektieren und beurteilen,
- kennen die großen Dialektgruppen Deutschlands und können diesen verschiedene Dialekte zuordnen,
- sind in der Lage, Besonderheiten eines speziellen Dialekts in der Gruppe zu erarbeiten und in einer Präsentation vorzustellen.

Unterrichtsplanung und Materialien

Als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung bietet sich das Arbeitsblatt **M 1** an. Auf dieser Grundlage sollte zunächst erarbeitet werden, dass es sich bei den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Sprache um Sprachen in der Sprache bzw. Sprachvarietäten handelt, und zwar Jugendsprache, Fachsprache (Medizin), Dialekt (Schwäbisch), Kiezdeutsch, Standard-/Hochsprache und Umgangssprache.

Anschließend könnte ein Tafelbild mit einem vereinfachten Modell zu den Sprachvarietäten entwickelt werden (vgl. **M 2**). Es bietet sich an, das Schema und die jeweiligen Lekte an der Tafel vorzugeben. Im Unterrichtsgespräch zu den Ergebnissen der Aufgaben (**M 1**) können dann die Varietäten zugeordnet sowie deren Beziehungen zueinander und Definitionen erarbeitet werden (vgl. Ausführungen unter 2 und **M 2**).

Das Modell kann entsprechend den Voraussetzungen und konkreten Planungen variabel gestaltet werden. Es könnte mit weiteren Beispielen für Varietäten erweitert oder auch weiter vereinfacht werden.

Das Augenmerk richtet sich dann auf die Beschäftigung mit einer speziellen Sprachvarietät, den Dialekt, womit der Block 2 *Die deutsche Dialektlandschaft* vorbereitet wird. Dazu dient eine Dialektkarte mit freien Feldern, zu der die Aufgaben 1–3 zu bearbeiten sind (**M 3**).

Nachdem die Schülerinnen und Schüler so einen Überblick über die deutsche Dialektlandschaft erhalten haben, geht es darum, eine Gruppenarbeit vorzubereiten, in der die Gruppen sich jeweils mit einem speziellen Dialekt beschäftigen. Dazu können Dialekte vorgegeben oder zur Wahl gestellt werden, z. B. Alemannisch, Moselfränkisch, Pfälzisch, Schwäbisch, Hessisch, Kölsch, Ostfriesisch, Thüringisch, Westfälisch. Die Deutsche Welle hat einen Dialektatlas mit Audioreportagen, sprechenden Glossaren und Videos aus 20 Regionen Deutschlands erstellt (<http://www.dw.de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>, letzter Zugriff: 20. 09. 2016).

¹¹ Geplant sind jeweils 2 Unterrichtsstunden. Bei Einbeziehung von Unterrichtsvorschlägen weiterer Beiträge aus diesem Band können es auch mehr Stunden sein.

Die Aufgabe der Gruppen besteht darin, die zugewiesenen/gewählten Dialekt nach den folgenden *Kriterien* zu untersuchen und eine Präsentation, auch mit Hörbeispielen, für den 2. Block vorzubereiten:

- Wo wird der Dialekt gesprochen?
- Gibt es bekannte Sprecherinnen oder Sprecher des Dialekts?
- Welche speziellen Wörter und Besonderheiten gibt es in diesem Dialekt?
- Gibt es Literatur oder Musik in diesem Dialekt oder finden sich in der Region besondere Bräuche oder Ähnliches?

Block 3. Entwicklung der brandenburgisch-berlinischen Sprachlandschaft

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- wissen, dass die deutschen Dialekte aus germanischen Stammessprachen entstanden sind und wer besonderen Anteil an der Erforschung der Dialekte hatte,
- wissen um den Einfluss der 2. Lautverschiebung auf den Dialektgebrauch in den Regionen und können Unterschiede zwischen dem Hochdeutschen und dem Niederdeutschen an Beispielen benennen,
- können plattdeutsche Texte lesen.

Unterrichtsplanung und Materialien

Ausgangspunkt für diesen Block ist die Fragestellung, wie die vielen Dialekte in Deutschland entstanden sind. Um dies zu klären, erhalten die Schülerinnen und Schüler ein erstes Arbeitsblatt mit einem Text zur Entstehung der Dialekte und Fragen, die mithilfe des Textes zu beantworten sind (**M 4**).

Um die unterschiedlichen Bearbeitungszeiten zu berücksichtigen, könnten sich anschließend nach der Methode des Lerntempoduets jeweils zwei Schülerinnen und Schüler zusammenfinden, die mit der Beantwortung der Fragen fertig sind, und sich zu ihren Antworten austauschen.

Schülerinnen und Schüler, die nach der Besprechung der Antworten frühzeitig fertig sind, könnten als Zusatzaufgabe nochmals die Karte **M 3** zur Hand nehmen und folgende Aufgabe lösen:

*Zeichne in die Karte **M 3** die Linien des Rheinischen Fächers nach Theodor Frings ein und ordne anschließend die Begriffe den jeweiligen Gebieten zu.*

In einem weiteren Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler ein zweites Arbeitsblatt, das sich besonders mit der Entstehung der niederdeutschen Dialekte beschäftigt (**M 5**). Nach der selbstständigen Bearbeitung könnte die Lehrkraft ein Lösungsblatt zum Vergleichen zur Verfügung stellen oder die Ergebnisse im Plenum besprechen.

Einen weiteren Schwerpunkt des Blocks bildet die Herausarbeitung sprachlicher Unterschiede zwischen dem Nieder- und dem Hochdeutschen am Beispiel eines plattdeutschen Textes. Zur Vorbereitung hierauf sollten die Ergebnisse zu den sprachlichen Besonderheiten, die zu den Materialien **M 4** und **M 5** erarbeitet wurden, in einer Tabelle festgehalten werden (vgl. **M 6** unten). Anschließend wird das Arbeitsblatt **M 6** ausgeteilt und die Schülerinnen und Schüler erhalten zunächst die Aufgabe, den plattdeutschen Text „Die gar

traurige Geschichte mit dem Feuerzeug“,¹² von Gottfried Winter in Prignitzer Platt übersetzt, zu lesen und ins Hochdeutsche zu übersetzen (kann in Abschnitte aufgeteilt werden). Hilfreich könnte sein, wenn die Schülerinnen und Schüler sich die Texte zunächst gegenseitig vorlesen, bevor sie mit dem Übersetzen beginnen, da sie so eher ein Gefühl für die Sprache bekommen. Die hochdeutsche Fassung von Heinrich Hoffmann kann im Anschluss vorgetragen werden.¹³ Danach wird die Aufgabe auf dem Arbeitsblatt **M 6** bearbeitet, indem weitere Beispiele zu den bereits aufgeführten Besonderheiten des Plattdeutschen gefunden und zusätzliche Merkmale herausgearbeitet werden, z. B.: im Bereich der Konsonanten (**d** > **t**, **nn** > **nd**, **ll** > **lt**, **v/w** > **b**), der Vokale (**ie** > **ei**, **u/uu** > **au**, **ü/üü** > **eu**, **ao** > **a**, **ü** > **i/ie**, **ee** > **i/ie/ei**, **oo** > **u/au/a/aa**) und der Grammatik (Verschmelzungen, Auslassungen).

Es bietet sich an, sich mit weiteren niederdeutschen Mundarttexten zu beschäftigen (vgl. Artikel HÖFNER / WEBER).

Block 4: Das Berlinische

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen das Berlinische (als heimischen Sprachgebrauch) und können lautliche Unterschiede zum Hochdeutschen benennen,
- können den Einfluss des Niederdeutschen auf das Berlinische benennen und kennen weitere Einflüsse, die diese Sprache geprägt haben,
- sind sich der Originalität des Berlinischen bewusst und können den eigenen Dialektgebrauch reflektieren.

Unterrichtsplanung und Materialien

Zunächst beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler in einem Text (**M 7**) mit der Entstehung des Berlinischen, indem sie folgende Aufgabe bearbeiten: *Erarbeite als Grundlage für ein Referat einen Stichpunktzettel zur historischen und sprachlichen Entwicklung des Berlinischen.*

Um sich mit den Merkmalen des Berlinischen, insbesondere den niederdeutschen Einflüssen, genauer auseinanderzusetzen, bietet sich die Arbeit am Arbeitsblatt **M 8** an. Hier geht es zum einen darum, anhand von Berliner Sprüchen das Originelle des Berlinischen herauszustellen, und zum anderen um die Herausarbeitung der Merkmale des Berlinischen und deren Bezug zum Niederdeutschen. Hinsichtlich der Merkmale des Berlinischen kann an die Erarbeitung zu den niederdeutschen Dialekten angeknüpft werden, indem relevante Besonderheiten noch einmal herausgestellt werden: in Bezug auf die Verwendung von Vokalen (**oo** statt **au**, **ee** statt **ei**), von Konsonanten (**ck** statt **ch**, **ch** statt **g**: *fluecht*, **p/pp** statt **f/pf**, **t** statt **s**¹⁴) und von weiteren grammatischen Besonderheiten (Verschmelzungen, Auslassungen, Einheitsplural *de*). Hinzu kommen weitere sprachliche Merkmale, wie **j** statt **g** oder der Akkudativ (Dativ statt Akkusativ). Weiterhin sollte auch

¹² Aus dem Struwwelpeter von Heinrich Hoffmann.

¹³ Sie ist z. B. online verfügbar unter: http://www.gasl.org/refbib/Hoffmann__Struwwelpeter.pdf (letzter Zugriff: 07. 12. 2016).

¹⁴ Hier sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Berlinischen statt *dat* fast ausschließlich *dit* verwendet wird.

auf die Lexik, d. h. die Verwendung besonderer Wörter, wie z. B. *Hechtsuppe*, *Fisimatenten*, *knutscht*, *sachte*, eingegangen werden.

Als Variante zu den Aufgaben 2 bis 4 oder als Ergänzung könnte das Dialekt-Quiz zum Berlinischen, wie es im Kapitel „Könn’Se berlinern?“ – Dialektgrammatik im Deutschunterricht (WIESE / FREYWALD) vorgestellt wird, durchgeführt werden.

Den Abschluss des Blocks bildet, ausgehend von weiteren Berliner Sprüchen, die die Schülerinnen und Schüler kennen, eine Diskussion zum eigenen Sprachgebrauch.

Block 5: Kiezdeutsch

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen sprachliche Regelmäßigkeiten von Kiezdeutsch und können grammatische Eigenschaften benennen,
- können den Sprachgebrauch einschätzen und eigene Erfahrungen einbringen,
- sind in der Lage, sich mit kontroversen Auffassungen zur Varietät Kiezdeutsch auseinanderzusetzen.

Unterrichtsplanung und Materialien

Unter Zuhilfenahme von Beispielen (s. Artikel WIESE/MAYR und Materialien unter www.deutsch-ist-vielseitig.de) kann zunächst auf die Problematik eingestimmt werden und die Schülerinnen und Schüler sollten ihre eigenen Erfahrungen einbringen.

Um sich genauer mit diesem Phänomen auseinanderzusetzen, wird in einer Gruppenarbeit an den sprachlichen Besonderheiten gearbeitet, indem insbesondere grammatische Regelmäßigkeiten aufgedeckt werden (s. Artikel WIESE / MAYR in diesem Band).

Da es zu dieser Sprachvarietät durchaus unterschiedliche Auffassungen gibt, könnte sich eine Pro-/Contra-Diskussion anschließen, die unter anderem auch dazu dient, die zuvor erworbenen Kompetenzen anzuwenden. Hierzu könnte zum einen der Beitrag *Kiezdeutsch – neuer Dialekt oder Sprachverfall?* im Deutschunterricht 5/2014 (45 ff.) oder Artikel aus dem Internet genutzt werden: zu Pro-Argumenten (z. B.

<http://www.bpb.de/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt?p=all>; letzter Zugriff: 07. 12. 2016) und zu den Contra-Argumenten (z. B. [http://www.inkultura-online.de/ hei-wiese.html](http://www.inkultura-online.de/hei-wiese.html); letzter Zugriff: 07. 12. 2016, oder

<https://www.welt.de/kultur/article129622721/In-Wahrheit-ist-Kiezdeutsch-rassistisch.html>; letzter Zugriff: 07. 12. 2016). Die Pro- und Contra-Gruppen sollten vorher festgelegt werden. Für die Diskussion bietet sich die Fishbowl-Methode an.¹⁵

Variante

Das Thema könnte auch für eine schriftliche Pro-/Contra-Erörterung genutzt werden.

¹⁵ Siehe z. B. unter [https://de.wikipedia.org/wiki/Fishbowl_\(Diskussionsmethode\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Fishbowl_(Diskussionsmethode)), letzter Zugriff: 13. 10. 2016, oder https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/Arbeitsblatt_313273_0023.pdf (letzter Zugriff: 13. 10. 2016).

Block 6: Die Sorben und ihre Sprache

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- können das Siedlungsgebiet der Sorben lokalisieren und wissen um die Zweiteilung des sorbischen Volkes in Nieder- und Obersorben,
- wissen über Sprache und Geschichte sowie über Möglichkeiten der Förderung der ethnischen Minderheit Bescheid,
- kennen wichtige Traditionen und Bräuche der Sorben und haben Einblick in das literarische Schaffen sorbischer Autorinnen und Autoren.

Unterrichtsplanung und Materialien

Nachdem anhand der Dialektkarte (**M 3**) das Verbreitungsgebiet der Sorben in Deutschland aufgezeigt wurde, werden in einem vorbereiteten Referat (mit Power-Point-Präsentation) wichtige Informationen zu den Sorben vermittelt. Mögliche Schwerpunkte sind Sprache und Geschichte sowie Rechte und Institutionen.¹⁶

Um den Schülerinnen und Schülern die Kultur der Sorben näherzubringen, sollten die traditionellen Bräuche¹⁷ genauer betrachtet werden. Dazu könnte z. B. die Methode des Gruppenpuzzles genutzt werden. Bei 5 Gruppen zu je 5 Schülerinnen und Schülern wären folgende Themen möglich, die sich insbesondere am Jahresverlauf orientieren:

- *Vogelhochzeit* und *Niedersorbische Fastnacht*
- Osterbräuche
- Traditionen im Mai und *Das Johannisfest*
- Erntebräuche
- Weihnachts- und Neujahrsbräuche

In den Stammgruppen teilen die Schülerinnen und Schüler die fünf Themen untereinander auf. Anschließend beschäftigen sie sich in Einzelarbeit mit dem zugeordneten Thema. Das Material kann von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt oder von den Schülerinnen und Schülern im Internet selbst recherchiert werden. Nach dieser Einzelarbeit erfolgt die Bearbeitung des Themas in Expertengruppen, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler mit demselben Thema zusammenfinden, das Thema besprechen und die Grundlage für die Vermittlung in den Stammgruppen erarbeiten. Anschließend wird in den Stammgruppen reihum das Wichtigste zu den Bräuchen weitergegeben.

Im Anschluss an die Beschäftigung mit den Traditionen und Bräuchen könnte sich die Behandlung literarischer Texte sorbischer Autorinnen und Autoren anschließen. Hinweise hierzu finden Sie im Beitrag „Sorben/Wenden und die Sprache Niedersorbisch – Ein Thema für den Deutschunterricht?“ von Měto NOWAK in diesem Band.

¹⁶ Z. B. unter: <http://www.sorben.sachsen.de>, letzter Zugriff: 18. 10. 2016; weitere Hinweise im Beitrag von Měto NOWAK: Sorben/Wenden und die Sprache Niedersorbisch – Ein Thema für den Deutschunterricht?

¹⁷ Hinweise zu diesen Bräuchen finden sich z. B. unter: <http://www.reiseland-brandenburg.de/themen/kultur/stadtgeschichten-und-traditionen/sorbische-kultur/sorbische-braeuche.html> (letzter Zugriff: 18. 10. 2016); weitere Hinweise zu geeigneten Seiten im Beitrag von Měto NOWAK.

Literatur

- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04. 12. 2003.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/20032003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf (letzter Zugriff: 06. 09. 2016).
- GÖTTERT, Karl-Heinz (2012): Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte.– Berlin: List Taschenbuch: Ullstein.
- LÖFFLER, Heinrich (2005): Germanistische Soziolinguistik. 3., überarbeitete Auflage. – Berlin: Erich Schmidt.
- LÖFFLER, Heinrich (2010): Germanistische Soziolinguistik. 4., überarbeitete. Auflage. – Berlin: Erich Schmidt.
- LORENZ, Kuno (2008): Gebrauchssprache. – In: Jürgen MITTELSTRAB (Hrg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. 2. Aufl., Bd. 3. – Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler. Zitiert nach Wikipedia (<https://de.wikipedia.org/wiki/Fachsprache>, letzter Zugriff: 13. 09. 2016).
- HOFFMANN, Michael (2016): Region und Varietät. Einige theoretische Differenzierungen (in diesem Band).
- NEULAND, Eva / PESCHEL, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. – Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- RAHMENLEHRPLAN für die Jahrgangsstufe 1–10 in Berlin und Brandenburg. Amtliche Fassung. Veröffentlicht und herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 18. 11. 2015. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung.
http://bildungserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf (letzter Zugriff: 06. 09. 2016).
- Unsere Muttersprache (2007). Orientierungswissen. – Berlin: Cornelsen Volk und Wissen.
- WIESE, Heike (2010): Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt. – In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 8/2010), Bundeszentrale für politische Bildung.
<http://www.bpb.de/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt?p=all> (letzter Zugriff: 27. 09. 2016)
- WIMMER, Reiner (2002): Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. – In: Der Deutschunterricht, 54, H. 3, 47–52.

WIKIPEDIA:

Stichwort: Fachsprache (<https://de.wikipedia.org/wiki/Fachsprache>, letzter Zugriff: 13.09.2016)

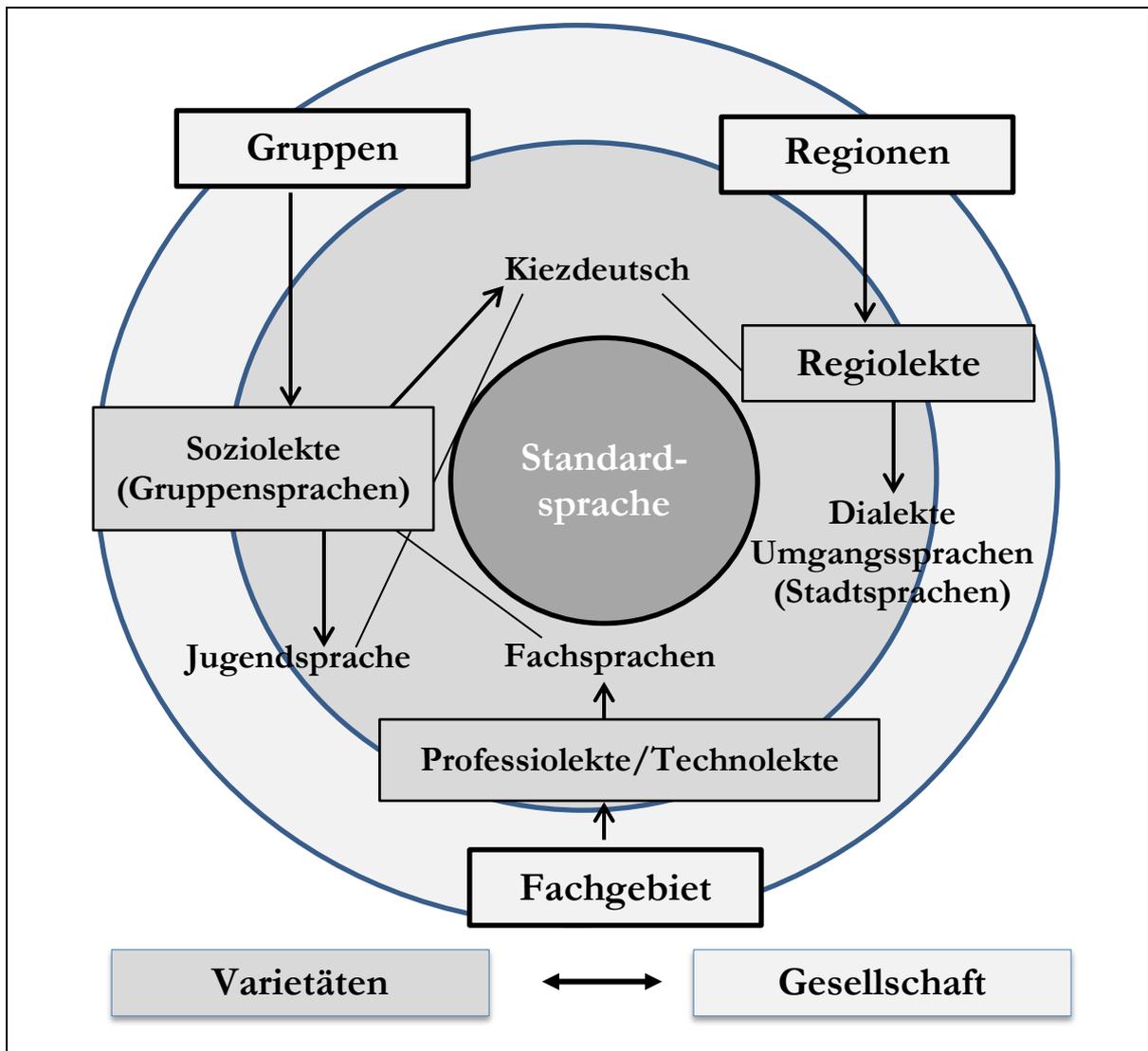
Stichwort: Standardsprache (<https://de.wikipedia.org/wiki/Standardsprache> , letzter Zugriff: 15.09.2016)

Stichwort: Umgangssprache (<https://de.wikipedia.org/wiki/Umgangssprache>, letzter Zugriff: 15.09.2016)

Materialien

M 1	Sprachvarietäten: Beispiele
<p>In Berlin unterwegs</p>	
<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Hey Digger, bist du schon wieder am Appsen? – Nee, guck mal meine Spiderman-App! Der Spazzi da hat mich angerempelt und da bin ich volle Kanne abgemault und das Ding ist runtergeknallt. Ich könnte ulfen.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Besonders interessant war der Vortrag über immunologische Mechanismen bei Implantationen und malignen Invasionen. Nachher höre ich mir noch den zu monomyeloische Zellen an der fetomaterialen Grenzzone an.</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Jetzt duasch amol des Deng weg. Mir senn noch Berlin gfähra ond wellad die Schdadt aagugga. So siehst doch überhaupt nix. Do häddsch au drhoim bleiba kenna.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Ey, Alter. Was geht? Haste Zeit? – Nee, isch muss Schule, weisstu. Und danach isch geh zu mein Vater, in Laden helfen ischwör. Aber morgen isch könnte. Haste Plan? - Lassma Kino gehen.</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Ich würde Ihnen empfehlen, dass Sie sich zunächst in der Abteilung unten rechts umsehen. Danach sollten Sie die beiden Abteilungen im Obergeschoss aufsuchen und zum Schluss den Bereich hier unten. links.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px;"> <p>Am besten isset, wenn se an der nächsten Ampelkreuzung nach rechts gehn. Da geht dann linkerhand ne kleene Gasse ab. Da müssen se durchjehn und denn könnse links schon det Museum sehn.</p> </div>
<p>Aufgaben:</p> <p>Tausche dich mit deinem Nachbarn über die Gesprächsfetzen aus.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ In welchen Situationen könnten diese Gespräche stattfinden? Welches sind die Gesprächspartner? ▪ Welche sprachlichen Merkmale kennzeichnen die Texte? ▪ Warum könnten die Kommunikationspartner diese Sprache verwenden? <p>Trage in die freien Kästchen über dem Text ein, um welche Form der Sprache es sich handeln könnte.</p>	

M 2 Sprachvarietäten: Definitionen



Der Begriff **Varietät**, oder **Sprachvarietät**, bezeichnet eine bestimmte Ausprägung einer Einzelsprache, z. B. der deutschen Sprache, die diese Einzelsprache ergänzt, erweitert oder modifiziert. Trotz Abweichung bestehen jedoch eindeutige sprachliche Gemeinsamkeiten (Satzgrammatik, Wortschatz, Morphologie).

Häufig wird auch von Sprachvarianten bzw. von Sprachen in der Sprache gesprochen.

Standardsprache/Hochsprache

Standard- oder Hochsprache ist die überregionale Sprachform, die für alle, die Deutsch sprechen und schreiben, verbindlich ist. Es gibt Regeln für die Lautung und Schreibung (Aussprachewörterbuch), die jedoch regionale Besonderheiten berücksichtigen.

Umgangssprache

Umgangssprache wird vor allem im Mündlichen, manchmal auch im privaten Schriftverkehr verwendet. Sie orientiert sich an der Standardsprache, ist aber weniger streng geregelt. Umgangssprache liegt irgendwo *zwischen* Dialekt und Hochsprache. Die dialektal geprägte, regional verbreitete Umgangssprache, auch **Regiolekt** genannt, unterscheidet sich von den örtlichen Dialek-

ten darin, dass sie die meisten uneinheitlichen dialektalen Eigenheiten bezüglich Vokabular, Grammatik und Aussprache zugunsten eher überregionaler oder hochsprachlicher Elemente abgelegt oder abgeschliffen hat.

Dialekte

Dialekte (auch Mundarten genannt) sind **regionale** (ortsgebundene) **Varietäten**, die meist nur im Mündlichen verwendet werden. Sie unterscheiden sich von der Standardsprache in der Sprachmelodie, Aussprache, Grammatik und im Wortschatz.

Der Dialektgebrauch nimmt von Süd nach Nord ab.

Gruppensprachen

Gruppensprachen sind **soziale Varietäten**. Der Begriff Gruppensprache wird deshalb häufig mit **Soziolekt** gleichgesetzt, da dessen Begriffe in der Regel nur innerhalb der jeweiligen Gruppe verständlich sind oder verwendet werden. Sie dienen der Verständigung innerhalb ganz bestimmter Gruppen und sollen oft auch zur Ausbildung eines Gruppengefühls und Abgrenzung von anderen beitragen. Gruppensprachen sind z. B. die Jugendsprache oder Szenesprachen, aber auch die Fachsprache.

Jugendsprache

Ein Beispiel für eine Gruppensprache ist die Jugendsprache. Sie dient Jugendlichen zur Verständigung untereinander sowie zur Herausbildung eines Gruppengefühls und zur Abgrenzung von anderen, vor allem von Erwachsenen. Jugendsprache ist sehr schnelllebig. Sie verändert sich von Generation zu Generation, oft sogar innerhalb weniger Jahre oder gar Monate.

Deshalb werden auch für jedes Jahr eigene Wörterbücher der Jugendsprache herausgegeben.

Kiezdeutsch

„Kiezdeutsch“ ist eine Variante von Jugendsprache, die in urbanen Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil entstanden ist. Es weist, ähnlich wie Dialekte, systematische sprachliche Besonderheiten in Bereichen wie Aussprache, Wortwahl und Grammatik auf. Deshalb wird Kiezdeutsch oft als eigener Dialekt eingeordnet.

In der öffentlichen Diskussion findet sich zum Teil auch die Bezeichnung „Kanak Sprak“. Dieser Begriff ist aber unpassend, da die Varietät nicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund beschränkt ist, sondern bevorzugt innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger verwendet wird, um sich z. B. gegenüber Erwachsenen abzugrenzen.

Fachsprache

Eine **Fachsprache**, auch **Technolekt** oder **Professiolekt**, ist eine **funktionale Varietät**. Sie ist die für ein bestimmtes Fachgebiet oder für eine bestimmte Branche geltende Sprache. Entsprechende Fachgebiete sind z. B. Chemie, Medizin, Computertechnik.

Die Fachsprachen bauen auf der Standardsprache auf und stehen mit ihr in einer Wechselbeziehung. Zur Fachsprache gehören vor allem Fachbegriffe und Fremdwörter, das Fachvokabular. Es ist außerhalb des Fachgebietes sehr ungebräuchlich oder einzelne Wörter haben in ihm eine andere Bedeutung als gemeinsprachlich. Auch Grammatik und Intonation können sich unterscheiden.

Zugrunde gelegte Literatur:

Sprachvarietät: WIKIPEDIA; LÖFFLER, Heinrich (2005/2010): Germanistische Soziolinguistik.

Standardsprache: UNSERE MUTTERSPRACHE (2007). Orientierungswissen.

Umgangssprache: UNSERE MUTTERSPRACHE (2007); WIKIPEDIA

Dialekte: MUTTERSPRACHE 2007; GÖTTERT, Karl-Heinz (2012): Alles außer Hochdeutsch.

Gruppensprachen: MUTTERSPRACHE 2007; WIKIPEDIA (Soziolekt)

Jugendsprache: MUTTERSPRACHE 2007. Orientierungswissen.

Kiezdeutsch: WIESE, Heike (2010): Kiezdeutsch - ein neuer Dialekt. – In: Aus Politik und Zeitgeschichte

(APuZ 8/2010), Bundeszentrale für politische Bildung

(<http://www.bpb.de/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt?p=all>)

Fachsprache: WIKIPEDIA

M 3 **Verteilung der Dialekte in Deutschland**



http://www.mr-kartographie.de/uploads/pics/Dialekte_in_Deutschland.jpg, letzter Zugriff: 27.09.2016

Aufgaben:

1. Ordne die folgenden Dialekte in die Karte ein:
Alemannisch, Bairisch, Ostfränkisch, Ostmitteledeutsch, Ostniederdeutsch, Westmitteledeutsch, Westniederdeutsch.
2. Ergänze nun die drei fehlenden großen Dialektgruppen in den grauen Kästchen unter der Karte.
3. Vergleiche anschließend die Ergebnisse mit deinem Partner/deiner Partnerin.

M 4 Entstehung der Dialekte

Als Jacob Grimm in der Mitte des 19. Jahrhunderts seine *Deutsche Grammatik* vorlegte, begründete er nicht nur die Germanistik, sondern schuf auch die Grundlagen für eine ernstzunehmende Gliederung der Dialekte. Denn Grimm sah das Deutsche als Abkömmling des Germanischen und beschrieb als Erster die Gesetze, nach denen es sich aus diesem entwickelt hatte. Das Deutsche aber bot sich schon in der frühesten Überlieferung nicht als einheitliche Sprache dar, sondern als Sprache der einzelnen Stämme, als Dialektfamilie.

Die Germanen hatten sich einst von ihren indogermanischen Nachbarn wie den Römern, Griechen, Kelten sprachlich dadurch verabschiedet, dass sie den gemeinsam ererbten Konsonantismus umbauten. [...] Jetzt besaßen die Germanen ihren eigenen Konsonantismus. Aber einige dieser Germanen beließen es nicht bei den schönen neuen Konsonanten, sondern drehten das Rad noch einmal weiter. Die neuen *p, t, k* wurden erneut verschoben, jetzt je nach Stellung im Wort entweder zu *pf, tz, ck* oder zu *ff, ss, bb*, teilweise auch zu *f, s, b*.

Nach der erneuten Lautverschiebung entstanden so z. B:

Anlaut	two	zwei
Inlaut	make	machen

Aber nun kommt eben der Haken. Wer da verschob, waren nicht *die* Germanen allesamt. Verschieber waren die Stämme. Und die verschoben jeder nach seinem Geschmack. Genau dies prägte nun in einem wesentlichen Maße die Dialekte. Um es stark vereinfacht vorwegzunehmen: Es gab Radikalverschieber, eine mittlere Sorte und glatte Verschiebungsverweigerer. Weil sich dabei ein Süd-Nord-Gefälle zeigt, liegt die Annahme nahe, dass sich das Verschieben in einer Art Wellenbewegung ausgebreitet hat, das Epizentrum war in der heutigen Schweiz.

Damit lässt sich die Grobgliederung der deutschen Dialekte nach ihrer Beteiligung an dieser zweiten Verschiebung der Konsonanten vornehmen. Im Süden haben wir die Radikalverschieber: die Alemannen und die Schwaben, die Franken und die Bayern. In einem breiten Mittelstreifen treffen wir die Gemäßigten, die beim Verschieben mitmachten, aber nicht in allen Punkten: die Rhein- und Moselfranken, die Hessen und die Thüringer. Hier geriet die Verschiebung ins Stocken, um Köln etwa blieb es beim *Pund* statt »Pfund« und beim *dat* statt »das«. Im Norden schließlich die glatten Verweigerer: die Friesen und die (Nieder-)Sachsen mit *slapen* (»schlafen«) und *Schipp* (»Schiff«), mit *eten* (»essen«) und *kort* (»kurz«), mit *Dök* (»Tuch«) und *Beck* (»Bach«).

Nach Grimm lag damit vor allem die Grobgliederung fest: Das Deutsche teilt sich in Hoch- und Niederdeutsch, in ein Deutsch mit und eins ohne Lautverschiebung. [...] Während Hochdeutsch früher das Deutsch im landschaftlich »hohen« Süden bedeutete, wird Hochdeutsch nun der Ausdruck für die »gehobene« Sprache in ganz Deutschland.

Die Dialektforschung ist mit einem weiteren Namen verbunden: Mit dem von Theodor Frings. Er fand heraus, dass sich die Grenze im Westen zu einer Art Fächer aufspaltete, der als »Rheinischer Fächer« in die Wissenschaft einging. Von Siegen (in der Mitte zwischen Dortmund und Frankfurt) verläuft eine Linie bis nördlich von Saarbrücken, die südlich *das* von nördlichem *dat* trennt, wieder etwas nördlicher entlang der Ahr *dorf* und

dorp, dann durch Benrath (zwischen Köln und Düsseldorf) hindurchgehend *machen* und *maken* und schließlich ganz im Norden durch Uerdingen *ich* und *ik*.

Frings fand weiter heraus: Die Linien folgen sehr alten Grenzen, die im Mittelalter große Bedeutung hatten: nämlich denen von Bistümern bzw. Kurfürstentümern. Religiöse bzw. politische Herrschaftsräume entpuppten sich als Verkehrsräume, und diese Verkehrsräume sind verantwortlich für Dialekte. Menschen bewegen sich eben in bestimmten Regionen. Grenzen, die sie nicht oder selten überschreiten, werden feste Grenzen, in denen sich die sprachliche Übereinkunft stabilisiert. Bei einer Überprüfung 1980 zeigte sich, dass die Grenzen außerordentlich stabil geblieben waren. Bei *das* und *dat oder was* und *wat* liegen die alte und die neue Linie jedenfalls nach Jahrhunderten immer noch fast haargenau aufeinander.

Nach Karl-Heinz GÖTTERT: Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte © 2011 Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin (S. 40–43, 50–53)

Beantworte die folgenden Fragen zum Text:

- Wer hatte besonderen Anteil an der Erforschung der Dialekte?
- Wie kam es zur zweiten Lautverschiebung?
- Wie wirkte sich die zweite Lautverschiebung in den einzelnen Regionen Deutschlands aus?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Norden und dem Süden in Bezug auf den Umgang mit dem Dialekt?
- Worauf beziehen sich die Begriffe „Hochdeutsch“ und „Niederdeutsch“ ursprünglich?
- An welchen Beispielen zeigen sich die Unterschiede zwischen dem Hoch- dem Niederdeutschen?
- Welche Gründe werden für die Abgrenzung der Dialekte aufgeführt?

M 5 Die niederdeutschen Dialekte

Niederdeutsch gehört zu den gefährdeten Sprachen. Während in Bayern 72 Prozent der Bevölkerung die regionale Mundart spricht, sind es in Norddeutschland nur 39 Prozent. Dabei hat die niederdeutsche Sprache eine lange Tradition als Literatursprache. Es gab viele bedeutende Dichtungen in niederdeutscher Sprache oder sie wurden ins Niederdeutsche übersetzt. Das berühmteste Beispiel stellt Luthers Bibel dar, die 1534 erstmals vollständig auf Hochdeutsch vorlag. Noch kurz vor dem Original erschien eine niederdeutsche Version. In einer 1524 im niederländischen Delft erschienenen Bibel ist die Rede vom *goede(n) platten duytsche*, was als Erstbeleg für den Begriff des Platt bzw. Plattdeutschen gilt, wobei platt »klar«, »deutlich«, »verständlich« bedeutet (also nichts mit dem »platten Land« zu tun hat).

Nach der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg bildeten sich rasch zwei Druckzentren für Niederdeutsch, eines in Köln, das andere in Lübeck. Lübeck spielte im 15. Jahrhundert als »Königin der Ostsee« auch wirtschaftlich eine führende Rolle in Nordeuropa. Bis zu 80 Städte schlossen sich zusammen und in Lübeck tagten die »Kaufleute der deutschen Hanse«. Die Verhandlungs- bzw. Vertragssprache war das Niederdeutsche, wobei Lübeck die Aufgabe zufiel, eine Sprachlandschaft zu vereinheitlichen, die mit ihrer gewaltigen Ausdehnung längst in verschiedene Unterdialekte zerfallen war. Diese Vereinheitlichung bot die Hansesprache, das Lübische, wie es auch hieß. Die Hansesprache (und damit die einzige Form eines einheitlichen Niederdeutsch) war jedoch reine Schriftsprache. Gesprochen wurden weiterhin die speziellen Dialekte

Die nahe Verwandtschaft dieser Dialekte (und damit der gemeinsame Unterschied gegenüber dem Hochdeutschen) zeigt sich besonders deutlich bei den unverschobenen Konsonanten. Weiter gibt es bei den Verben den sogenannten Einheitsplural, wonach es z. B. heißt: *wi, ji, se hebbt* (für »wir, haben, ihr habt, sie haben«).

Ansonsten existieren auch Unterschiede. Das Lübische musste also in der Schrift ausgleichen, was mündlich auseinanderging. Erst diese künstliche Vereinheitlichung brachte dem Niederdeutschen ein wichtiges Stück Renommee und so waren eigentlich die Voraussetzungen gegeben, dass das Niederdeutsche auch als eigenständiger Dialekt erhalten bleibt. Das war aber nicht der Fall. Die Künstlichkeit der Hansesprache hat man mitverantwortlich dafür gemacht, dass im Laufe des 16. Jahrhunderts der Gebrauch des Niederdeutschen dramatisch zurückging und die gebildete Schicht fast schlagartig zum Hochdeutschen wechselte. Binnen einer einzigen Generation gingen die Kanzleien Norddeutschlands wie auf Kommando zum Hochdeutschen über: zunächst in Berlin 1504, dann in dichter Folge 1530 in Lübeck, 1540 in Braunschweig, 1550 in Magdeburg, 1555 in Hamburg und Bremen, 1558 in Rostock, um nur einige wichtige Städte zu nennen.

Wie kam dies zustande? Ein wichtiger Grund war das Personal der Kanzleien. In Brandenburg saßen seit 1415 die Hohenzollern als Kurfürsten, deren Stammburg auf der Schwäbischen Alb man noch heute besichtigen kann. Das Gleiche gilt auch für andere Herzogtümer, in denen überall das Führungspersonal aus dem Süden stammte. Das hatte Auswirkungen auf das im 16. Jahrhundert mächtig aufstrebende Bürgertum. Nach dem Motto, dass Anpassung der beste Weg zum Erfolg sei, übernahm es das Hochdeutsche durchweg für den offiziellen Verkehr und machte damit das Niederdeutsche zum Dialekt: als Sprache für Familie, Freundeskreis und informelle Kontakte. Hinzu kam, dass der Einfluss der Hanse politisch immer weiter schwand und so das Niederdeutsche immer weiter verdrängte.

Erst im 19. Jahrhundert kam es zu einer Wiederbelebung der niederdeutschen Mundartdichtung, z. B. durch Reuters volksnah-heitere *Läuschen und Rimels* (»Geschichten und Gedichte«). Diese Wiederbelebung hat jedoch nicht zu der von vielen ersehnte Stellung des Niederdeutschen als eigener Sprache neben dem Hochdeutschen beigetragen. Dennoch sind ganze Wortschatzbezirke auszumachen, die bis heute niederdeutsch geprägt sind

(Nach Karl-Heinz GÖTTERT: Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte © 2011 Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin, S. 71–79.)

Überprüfe, ob die Antworten zum Text korrekt sind. Ergänze ja oder nein.

Die niederdeutsche Übersetzung der Bibel von Luther erschien noch vor dem Original.	
Plattdeutsch ist vom „platten“ Land abgeleitet.	
Berlin war eines der beiden Druckzentren für Niederdeutsch.	
Die deutsche Hanse war ein Zusammenschluss von bis zu 80 Städten in Nordeuropa.	
Das Lübische war ein im Raum Lübeck gesprochener niederdeutscher Dialekt.	
Die verschobenen Konsonanten waren typisch für niederdeutsche Dialekte.	
Die Vereinheitlichung durch die Hanesprache war der Grund für den Erhalt des Niederdeutschen als eigenständiger Dialekt.	
Die Sprache des Personals in den Kanzleien führte dazu, dass Hochdeutsch das Niederdeutsche als offizielle Verkehrssprache ablöste.	
Durch die Mundartdichtung im 19. Jahrhundert wurde das Niederdeutsche neben dem Hochdeutschen wieder zu einer eigenen Sprache.	

Gottfried Winter: De truurig Geschicht van de Striekhölter (aus: De Struwwelpeter up Prignitzer Platt naoh Heinrich Hoffmann)

Paulin weer in dat Huus alleen,
de Öllern weern nich to sehn.
Se sprüng nu lustig doerch dat
Timmer
un danzt un süng un toovte rüm-
mer.

Kiek an, was sünd denn dat för
Saoken?

Striekhölter sünd't, ton Füüermao-
ken!

De Dinger finn ick godder goot,
se maoken in'n Aom dat Holt to
Gloot.

Doerch een lütt Striekholt mütt dat
gaohn,
so ass dat Mudder oft het daon.

Ick mücht dat gliek maol utpro-
beern,

ick bün jao all ne groode Deern.

Un de bei Katten höern de Poot:

»Deern, laot dat sind, dat deit nich
goot!

Du weetst, de Vader dullt dat nich.

Pass up, suess braennst du fürch-
terlich!«

Paulin, de schleit de Klaog in'n
Wind,

een Striekholt het se nu anzündt.

Dat flackert lustig, werd to kna-
cken,

dat Lachen fluecht ehr oewer d'
Backen.

De Deern, de denkt, dat is nich
schlüm,de,

sprüng lustig in dat Timmer rüm.



De Katten höern de Poot in d'
Hoecht:

»Weetst du nich, wat ju Mudder
seggt?

Müt Füüer spoeln, dat is ver-
baoijn,

suess kann det Huus in Brand
geraoijn.

Paulin, doo't nich! Paulin, doo't
nich,

dat Füüer brennt ganz fürchter-
lich!«

Getz is't to spää, nu braennt dat
Kleed.

Du arme Deern, du deist uns leed.

De Hand, de braennt un uck dat
Hoor,

Paulin, de braennt nu ganz un
goor.

De Katten weern ganz dull to huuln,
se koenn keen Waoder ranner
tuuln.

Dat Füüer, dat het de Oewermacht,
unnütze Deern, dat hest nich dacht.

Is hier denn keen, de helpen kann
un schmitt sick fix ton Löschen ran?

Wat het dat Füüer nu all frääten,
Paulin ehr Lääbn; dat kannst
vergääten.

Een Hümpel Asch würr ut ehr fix,
ehr Schoh bleem oewer, wierer
nicks!

De Katten kieken truurig to,
wo sünd denn bloß de Öllern, wo?

Se rohrn getz ass'n Waoderfall.

Paulin ehr Lääbn is würrlich all.

De Traonen loopen so dorhen.

Dütt Unglück weer nich afftowenn.

Sucht im Text von Gottfried Winter nach weiteren Beispielen für sprachliche Unterschiede zwischen dem Nieder- und dem Hochdeutschen und tragt diese in die entsprechende Spalte/Zeile ein. Benennt und verdeutlicht die Unterschiede.

Besonderheiten		Plattdeutsch	Hochdeutsch
Konsonanten	<p>p > <input type="text"/></p> <p>t > <input type="text"/></p> <p>k > <input type="text"/></p>	<p>slapen / dorp / Pund</p> <p>dat / kort / eten</p> <p>maken / ik</p>	<p>schlafen / Dorf / Pfund</p> <p>das / kurz / essen</p> <p>machen / ich</p>
Vokale / Diphthonge			
Grammatik	Einheitsplural	wi / se	wir / sie

M 7 Entstehung des Berlinischen

Der Blick auf die Dialektkarte zeigt es deutlich: Berlin liegt wie eine Insel in der alten Mark Brandenburg, genauer gesagt: in südmärkischer Umgebung. Südmärkisch aber gehört wie das Märkische insgesamt zum Niederdeutschen. Im frühen 16. Jahrhundert kam es in Berlin jedoch zur Wende: Man suchte sprachlich Anschluss ans Hochdeutsche, als ganz Deutschland ehrfurchtsvoll nach Meißen blickte, wo die vorbildlichste Kanzlei bestand. Hochdeutsch überlagerte nun also das Niederdeutsche, konnte es aber nicht vollständig verdrängen. Nicht nur, dass das übernommene Hochdeutsch niederdeutsch ausgesprochen wurde, das Niederdeutsche also seinen Klang behauptete. Auch einzelne Wörter wie *dat*, *ick* oder *Appel* halten den niederdeutschen Sprachstand fest. Weiter gibt es die Verwechslung von *mir* und *mich*, die in Wirklichkeit auf dem Zusammenfall von Dativ und Akkusativ im niederdeutschen *mi* beruht. [...]

Es gibt also Elemente, die den hochdeutschen Standard unterminieren, als gehe es darum zu zeigen: Anpassung ja, aber nicht völlige Unterwerfung. So entstand in Berlin die Form eines Meißnischen in niederdeutschem Munde, aber mit Übergewicht des Hochdeutschen. Aber Märkisch bildete den Anfang: ein Siedlerdialekt, Mischprodukt von Menschen aus dem fernen Westen. Man weiß, dass zwischen dem 12. und 14. Jahrhundert Bauern aus dem Deutschen Reich im noch wenig besiedelten Osten ihr Glück suchten bzw. der Auspressung durch ihre Landesherrn entgehen wollten. Albrecht der Bär aus dem Hause der Askanier war hier der Motor der Kolonisation. Mit der slawischen Sprache der Umgebung gab es Kontakt, wobei sich einzelne slawische Enklaven bis ins 18. Jahrhundert in Reinkultur hielten. Das hannoveranische Wendland hält die Erinnerungen an einen der bedeutendsten slawischen Stämme, die Wenden, fest. Auch heutige Ortsnamen wie Teltow oder Spandau erweisen sich als slawisch. [...]

Die Siedler selbst stammten vorwiegend aus niederdeutschen Sprachgebieten, wozu auch Bereiche des heutigen Belgien und der Niederlande gehören. Flamen und Niederländer waren von Hause aus Spezialisten bei der Kultivierung von Sand- und Sumpfböden, wie sie auch im Osten typisch sind. Der Haupteinfluss sprachlicher Art war damit eindeutig: In der Mark Brandenburg entstand ein neuer Raum des Niederdeutschen.

Dann errang am Ende der Siedlerbewegung im 14. Jahrhundert eine Stadt die Vormachtstellung: Berlin. 1237 wird Coelln erstmals urkundlich erwähnt, 1244 Berlin. Beide Siedlungen wuchsen zusammen und bildeten die Stadt Berlin (die aus dem heutigen Bezirk Berlin-Mitte bestand). Hier also konzentrierte sich der Handel, und hier fiel die Entscheidung, sich der damaligen Großmacht der Hanse anzuschließen. Dies bedeutete sprachlich eine Verstärkung des niederdeutschen Elements. Aber es kam dann doch anders. Noch bevor sich die Hanse auflöste, gab es im jungen Berlin eine zunächst politische Wende in Richtung Süden. Dann orientierte man sich auch sprachlich am zweiten modernen Flächenstaat, der neben Brandenburg typischerweise im Kolonisationsgebiet entstanden war (während der alte Westen immer mehr in einen Flickenteppich zerfiel): an Sachsen mit seinen damaligen Zentren Meißen, Dresden. Leipzig.

Als der Stadtschreiber Johann Nether 1504 in Berlin Hochdeutsch als Schriftsprache einführte, war die Kehrtwende eingeleitet. Das reine Niederdeutsch der Vergangenheit wurde im Laufe des 16., 17. Jahrhunderts zur Sprache der Ungebildeten, der Unterschichten. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Die Gebildeten der Oberschicht sprachen das neue Berlinisch aus sächsischer Schrift- und Resten niederdeutscher Umgangssprache. Ende des 18. Jahrhunderts stiegen die Gebildeten noch einmal eine Stufe auf der Sprachleiter höher und wechselten zu reinem Hochdeutsch. [...] Gleichzeitig stieg auch die Unterschicht sprachlich eine Stufe höher und übernahm nun das Berlinische, während das Niederdeutsche auszuscheiden begann. [...]

Aber die endgültige Wende sollte dann doch rasch kommen. 1871 war Berlin Reichshauptstadt und Residenz des Kaisers geworden. Die Bevölkerung wuchs in Zeiten explodierender Industrialisierung binnen einer einzigen Generation von ca. 800 000 auf zwei Millionen an. 1920 erhielt Groß-Berlin seine heutigen 20 Bezirke mit 3,8 Millionen Einwohnern. Damit war die endgültige sprachliche Vermischung (im »Schmelztiegel«) eingeläutet. [...]

Am wichtigsten jedoch: Das neu entstandene Berlinische war kein gewachsener Dialekt, der irgendwie an einem alten Volksstamm hing oder durch Abbau des ursprünglichen Niederdeutschen zustande kam. [...] Berlinisch ist [...] kein klassischer Dialekt, sondern Prototyp einer regionalen Ausgleichssprache für eine Stadt. [...]

Untersuchungen (z. B. von Peter Schlobinski im Jahre 1987) haben gezeigt, dass kein Berliner reines Berlinisch spricht, sich die Verteilung nach Bezirken unterteilt – in Zehlendorf wurde am wenigsten und in den

Bezirken Wedding im Westen und Prenzlauer Berg im Osten am meisten Berlinisch gesprochen – und dass Männer in deutlich höherem Maße die dialektale Verwendung realisierten.

Und noch etwas sollte angemerkt werden: Im Osten spielte der Dialekt eine andere Rolle als im Westen. In Ostberlin gab es zumindest sprachlich die Möglichkeit, sich von zugezogenen Sachsen und vor allem von den Herrschenden mit ihrer Funktionärssprache abzugrenzen. In Ostberlin war Berlinisch entsprechend die Hauptvariante, Standard fast exotisch. In Westberlin konnte sich dagegen der Standard als Prestigevariante gegen einen Dialekt durchsetzen, der dort allerdings eher neben dem Standard gebraucht wurde und nie eine solch durchgehende Verwendung erreichte wie im Westen. So war Berlin vor dem Mauerfall auch sprachlich klar geteilt – nicht dem Dialekt, wohl aber seiner Verwendung nach. Nach dem Mauerfall lösten sich auch diese Grenzen auf, ohne bis heute völlig zu verschwinden: Noch immer wird in Ostberlin mehr berlinert als in Westberlin.

(Nach Karl-Heinz GÖTTERT: Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte. © 2011 Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin, S. 104–111.)

M 8 Merkmale des Berlinischen

Berliner Sprüche

Dit zieht hier wie Hechtsuppe*!

Mach mir keene Fisimatenten**!

Besser schlecht jefahren als jut jeloofen.

Ick gloob mir knutscht'n Elch.

Ick sitz wie uff Kohlen.

Damit kannste aber keen' Blumentopp jewinnen.

Immer sachte mit de jungen Pferde.

Dit dauert ja ewich und drei Tage.

*Hechtsuppe kommt vom jiddischen *hech supha*, was so viel wie „starker Wind“ bedeutet.
 **Fisimatenten beruht wahrscheinlich auf der falschen Übernahme aus der Sprache französischer Soldaten.

Aufgaben

- 1 Was könnten die Sprüche bedeuten? Schreibe jeweils unter die Redewendung deinen Vorschlag.
- 2 Suche Beispiele für sprachliche Besonderheiten des Berlinischen. Trage diese in die Tabelle ein und markiere die Besonderheit (2. Spalte).
- 3 Verdeutliche die Besonderheiten (3. Spalte). Du kannst dich dabei am Arbeitsblatt M7 orientieren.
- 4 Welche Merkmale sind auf den niederdeutschen Einfluss zurückzuführen? (Spalte 4)

Besprich die Ergebnisse mit deinem Banknachbarn.

	Beispiele	Sprachliche Besonderheit	Bezug zum Niederdeutschen
Vokale/Diphthonge			
Konsonanten			
Grammatik			
Lexik/besondere Wörter			

Zusatzaufgabe (gemeinsam mit dem Banknachbarn)
Fallen euch weitere berlinische Sprüche ein? Notiert diese.

„Wo geht's denn hier nach Kotzen?“ – Namen als Gegenstand von Unterrichtsprojekten in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Unterrichtsprojekt vor, in dem die Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Siedlungsnamen dessen besonderen strukturellen Merkmale und funktionalen Leistungen auch für die Geschichte der Region erkennen. Ausgehend von einigen fachlichen Grundlagen werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, eigene Forschungsfragen zu entwickeln und geeignete Methoden zur Erhebung und Präsentation von Ortsnamen zu erarbeiten. Aufgrund der engen Zusammenhänge zwischen Siedlungsnamen und Geschichte werden Kenntnisse über den Zusammenhang von Sprache und Sprachbewusstsein vertieft.

1 Namen und Region – Potenzen und Ziele für den Deutschunterricht

Der Mensch macht sich seine Welt zu eigen, indem er Namen gibt (vgl. GENESIS 2, 19–20) – Namen sind allgegenwärtig und begleiten den Menschen von Beginn seines Lebens. Personennamen sind wesentlicher Bestandteil seiner Persönlichkeit; Ortsnamen helfen ihm sich in der nahen und fernerer Umwelt zu orientieren; Ereignisnamen beeinflussen sein historisches Bewusstsein wie auch alle anderen Namengruppen (Produktnamen, Namen künstlerischer Werke, Tiernamen u. a.) für sein Leben auf unterschiedliche Art prägend sind.

Es sind aber vor allem die Toponyme (Ortsnamen im weiteren Sinne), die die Menschen in besonderer Weise und doch oft weitgehend unbewusst mit ihrer persönlichen Entwicklung verbinden. Vom Geburtsort über die Wohnorte in den verschiedenen Lebensabschnitten, den Ausbildungsort bis hin zu Urlaubsorten – immer verknüpfen sich Orte mit ihrem Namen, die wie Merktettel im Gedächtnis abgespeichert und bei verschiedenen Gelegenheiten abgerufen und mit persönlichen Erinnerungen gefüllt werden.

Der konkrete Ort, eingebunden in eine bestimmte Region, wird mit seinem Namen zum Bestandteil der eigenen Biografie und prägt so auch die Sicht auf die außerhalb der eigenen Erfahrungen liegenden Welt.

Dies ist der Ausgangspunkt, von dem aus der Aspekt der Regionalität in Bezug auch auf Namen für den Deutschunterricht seine Relevanz erhält.

Der neue Rahmenlehrplan für die Länder Brandenburg und Berlin (RLP 2015) bietet in zahlreichen Zusammenhängen Themen an, die sich mit dem Thema Regionalität auf spezifische Weise verbinden lassen. Mit der zentralen Orientierung auf die Kompetenzentwick-

lung werden übergreifende Themen ebenso wie fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen sowie das Einbeziehen außerschulischer Erfahrungen und die Wertschätzung kultureller Identitäten/Mehrsprachigkeit als übergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben schulischer Bildung angeführt (vgl. RLP 2015, A, 5–7). Dabei – so ein zentraler Grundsatz – knüpft Schule „an das an, was Kinder und Jugendliche an Kenntnissen, Erfahrungen und Einsichten über sich, ihr eigenes Lebensumfeld und die Welt mitbringen“ (RLP 2015, A, 3). Davon ausgehend kommt einer entwickelten Sprachkompetenz „eine entscheidende Bedeutung für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur“ zu (RLP 2015, B, 4).

Gleichermaßen gehört es aber auch zu den Grundsätzen des Rahmenlehrplans, dass die Themen, auf deren Basis die den jeweiligen Niveaustufen entsprechenden Kompetenzen erworben werden, frei wählbar sind, die Lebenswirklichkeit und Interessen der Lernenden aufgreifen und deren Identitätsbildung unterstützen (vgl. RLP 2015, C, 34).

Unter den Wissensbeständen auf den unterschiedlichen Niveaustufen werden Eigennamen für die Niveaustufe E aufgeführt. Ausgehend von den hier gelegten Grundlagen lassen sich vertiefende Einsichten in die Geschichte, Funktionen, Bildungsweisen und andere Besonderheiten je nach erreichten Leistungsstandards dann auch auf den Niveaustufen F – H vertiefen und zu weiterführenden Projekten ausbauen.

Die Beschäftigung mit Namen – speziell mit Ortsnamen – im Deutschunterricht auf den höheren Kompetenzstufen bietet zahlreiche Möglichkeiten, an vorhandenes Wissen und Können anzuknüpfen und durch den engen lebensweltlichen Bezug darauf aufbauend Kompetenzen unterschiedlicher Art zu vertiefen und zu erweitern, denn:

- (1) Eigennamen (*nomen propria*) unterliegen als Bestandteil des (deutschen) Wortschatzes grundsätzlich den strukturellen Besonderheiten der Lexik.
- (2) Zugleich stellen sie jedoch insofern einen spezifischen Wortschatzbereich dar, als sie in formaler (morphologischer, orthografischer), semantischer sowie funktionaler Hinsicht Besonderheiten aufweisen, die zu weiterführenden linguistischen Reflexionen und Analysen anregen und zu vertiefenden Einsichten in das Funktionieren von Sprache führen können.
- (3) Einmal entstanden (Primärmotivation) unterliegen Namen in ihrer sprachhistorischen Entwicklung gegenüber Gattungsnamen (*Appellativa*) z. T. spezifischen Prozessen, die wiederum zu neuen Namen (Sekundärmotivation) führen können und sie zu interessanten Gegenständen der Sprachgeschichte werden lassen.
- (4) Das Eingebundensein der Namen in kulturelle und historische Prozesse ermöglicht die Verbindung mit Fächern wie Geschichte, Kunst (z. B. in Bezug auf Stadtwappen, Stadtansichten), Literatur (Sagen), Geografie oder Musik.
- (5) Nicht zuletzt bieten Namen Möglichkeiten zur eigenen Recherche im engeren und weiteren biografischen Umfeld, Entwicklung altersgemäßer Forschungsprojekte, Einblicke in regionale Literatur und natürlich die Entwicklung geeigneter Präsentationsformen von Rechercheergebnissen

Im Einzelnen können bei der Beschäftigung mit Namen u. a. folgende Kompetenzbereiche entwickelt werden:

Sprechen und Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> - aus verschiedenen Präsentationsformen begründet auswählen (F) - in Diskussion lösungsorientierte Vorschläge einbringen (F) - in Diskussion gezielt Gesprächsstrategien anwenden (z. B. Argumente entkräften), gemeinsame Interessen betonen (G) - Strukturen und Zusammenhänge veranschaulichen (z. B. in einer Mindmap) (G/H)
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Informationsquellen wie Nachschlagewerke oder das Internet nutzen (E) - Informationen aus Quellen funktional nutzen (F) - unterschiedliche Methoden und Materialien der Informationsbeschaffung und-darstellung nutzen (G/H) - zielgerichtet und adressatenbezogen eigenen Sprachprozesse planen und reflektieren (G/H) - Analyse- und Interpretationsergebnisse plausibel darstellen (H)
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> - ihr Textverständnis in anderen Darstellungsformen ausdrücken (z. B. Grafiken, Bilder, Modelle, Tabellen) (D/E)
Mit Texten und Medien umgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen aus verschiedenen Texten miteinander verknüpfen (E) - mit anderen über Auswahlkriterien von Texten und Medien kommunizieren (E) - relevante und nebensächliche Informationen unterscheiden und Zusammenhänge darstellen (F/G)
Sprachwissen und Sprachbewusstsein entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Bedeutung von Wörtern untersuchen (E) - Wörter und Wendungen in verschiedenen Sprachen vergleichen; Strukturen verschiedener Sprachen vergleichen (E) - die Strukturen verschiedener Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) unterscheiden (F/G) - unterschiedliche Wortbildungsmuster identifizieren (F/G/H) - den funktionalen Gebrauch von Wortarten erklären (G/H) - ausgewählte Erscheinungsformen des Sprachwandels (z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse) reflektieren (H)

2 Fachliche Grundlagen: Siedlungsnamen in Brandenburg

2.1 Namen als besondere sprachliche Zeichen und ihre Bedeutung für das „kulturelle Gedächtnis“

Eigennamen (gr. Onym, lat. Nomen proprium) gehören ohne Zweifel zu einer besonderen Gruppe von Wortschatzelementen. Auch wenn sie aktuell in den allermeisten Fällen (Ausnahmen bilden lediglich einige besonders kreative Neubildungen z. B. im Bereich der Produktnamen) aus Elementen des allgemeinen Wortschatzes gebildet wurden und werden, entwickeln sie sich doch teilweise anders als diese. Während die Bedeutung (Seman-

tik) von Appellativa (Gattungsnamen) im Spracherwerb und in der Kommunikation erlernt wird und sich im Laufe der Zeit verändert bzw. verändern kann, haben – so eine grundlegende Annahme – Eigennamen keine Bedeutung in diesem semantischen Sinne. So können wir zwar das allgemeinsprachliche Wort *Lindenberg* interpretieren als einen ‚Berg, auf dem viele Linden wachsen‘, in dem Ort *Lindenberg* müssen (heute) jedoch nicht zwangsläufig auch noch Linden zu finden sein. Oder die *Neustadt* kann schon mehrere hundert Jahre alt sein und dadurch überhaupt nicht mehr als ‚neu‘ gelten. Dennoch wissen Menschen genau, was mit dem Ortsnamen *Lindenberg* gemeint ist und können – weil sie dort wohnen, Bekannte haben oder darüber gelesen haben – Besonderheiten des Ortes wie die Lage, Größe, Besonderheiten der Architektur benennen. Das heißt, sie *wissen* etwas über den Ort. Deshalb gehen jüngere Beschreibungsansätze auch davon aus, dass Namen „Zugriffsindices auf Informationsmengen im Gehirn“ sind (BRENDLER/BRENDLER 2004, 55), also wie Etiketten wirken, hinter denen weitere Informationen abrufbar sind.

Neben dieser besonderen „Speicherung“ der Namen weisen sie aber auch in ihrer geschichtlichen Entwicklung und formalen Struktur einige Besonderheiten auf, die sie zu einem interessanten Thema im Deutschunterricht und fächerübergreifenden Gegenstand machen.

So können Namen einerseits in ihrer ursprünglichen (kulturellen oder natürlichen) Motivation historisches Wissen tradieren, das im Alltagsbewusstsein verloren gegangen ist. Neben den „natürlich gewachsenen“ Namen konnten und können sie bei Orts(teil)neugründungen aber auch administrativ (durch den Gesetzgeber oder bestimmte gesellschaftliche Gruppen), also bewusst geschaffen und vergeben und durch Zusätze erweitert oder umbenannt werden, wenn die Benennung z. B. aus politischen Gründen nicht mehr angemessen erscheint, und spiegeln auch dadurch den Zeitgeist einer Epoche wider. Ungeachtet ihrer lautlichen und morphologischen Veränderungen weisen Namen also auch in ihrer aktuellen Verwendung auf deren Entstehungszeit und Geschichte hin. Sie „erzählen“ von Menschen, Ereignissen und geografischen Gegebenheiten in der Vergangenheit, von Wanderbewegungen einzelner Siedlergruppen und ihren Erfahrungen und Hoffnungen, aber auch von dem, was sie mit dem Ort verbindet. Sie sind Teil des kulturellen Gedächtnisses

2.2 Gliederung von Siedlungsnamen

Schon ein Blick in unterschiedliche Darstellungen zur Namenskunde macht deutlich, dass die Einteilung und Abgrenzung von Namen bis hin zu ihren Benennungen durchaus nicht einheitlich erfolgt. Das hängt u. a. damit zusammen, dass Namen z. B. nach außersprachlichen Bezügen (Personen, Orten, Gegenständen ...) und diese wiederum unterschiedlich weit differenziert werden können. Andere Einteilungen können sich auf übergreifende Eigenschaften (belebt, unbelebt ...) oder strukturelle Besonderheiten (Komposita, Ableitungen; deutsche Namen, fremdsprachige Namen, Mischnamen ...) von Namen beziehen.

Für die Schule bietet es sich an, eine für die Schülerinnen und Schüler erfahrbare Gliederung des Namenschatzes zugrunde zu legen, die gemeinsam mit ihnen entwickelt werden kann (vgl. **M 1**). Genauer sind im Weiteren die für das geplante Projekt vorgesehenen Ortsnamen zu differenzieren.

Als geografische Namen (Toponyme) lassen sich diese weiter unterteilen in: Raumnamen (Landschaften), Flurnamen, Straßennamen (auch Wege, Plätze), Gewässernamen, Bergnamen, Waldnamen, Talnamen u. a. Hier interessieren im Besonderen die Ortsnamen im engeren Sinne, die Siedlungsnamen, also Namen von bewohnten (z. T. auch wüstgewordenen) Orten, wie Städten, Dörfern, Ortsteilen/Wohnbezirken. Für diese Gruppe der Namen sollen im Folgenden die Bezeichnungen Orts- und Siedlungsnamen synonym verwendet werden.

Siedlungsnamen gehören neben den Fluss- und Personennamen zur ältesten Namensschicht überhaupt. Seit die Menschen bewusst auf der Suche nach Nahrung und Wohnplätzen durch die Landschaft zogen, war es notwendig, sich im Raum zu orientieren und dieses Wissen auch an die Familienmitglieder weiterzugeben. Dabei wurden bestimmte Stellen/Orte zunächst mit den bereits vorhandenen Wörtern (Appellativa) benannt, also z. B. *Stelle, wo die Linden wachsen* oder *bei der Siedlung des Frieder*. Erst allmählich und durch ständigen Gebrauch entwickelten sich diese Stellenbezeichnungen zu festen Ortsbezeichnungen. Sie mussten nun nicht mehr umständlich umschrieben werden, sondern mit der Benennung war klar, dass es sich um einen bestimmten (bekannten) Ort handelt – und eben nicht um einen ähnlichen anderen. Sie dienten somit sowohl der besseren Orientierung, denn Straßen- und Ortsschilder gab es noch nicht, als auch der Identifizierung, also der Abgrenzung gegenüber anderen Orten durch ganz spezielle Merkmale: Die Furt als wichtiger Flussübergang (*Frankfurt*), die Lage in einem sumpfigen Gebiet (*Potsdam*), die als besonders auffällig empfundene Natur (*Fünfeichen, Grünheide, Falkenberg*) konnten ebenso namenbestimmend werden wie religiöse Vorstellungen (*Himmelpfort, Gottesgabe*) oder (seit dem 17. Jahrhundert) die Ehrung wichtiger Herrscher (*Friedrichstadt*).

Insgesamt lassen sich verschiedene Motivationen für die Namengebung erkennen (**M 4**):

- (1) Gestaltung von Boden/Flurstücken: *Schönefeld*
- (2) Natürliche und kulturelle Bedingungen/Bodenbeschaffenheit/Bodenschätze: *Dürrenhofe*
- (3) Farbe/Beleuchtung: *Lichterfelde, Silberberg* (benannt nach der Lage an einem Berg mit Baumbewuchs, der silbern schimmert wie Silberpappeln, Birken)
- (4) Gewässer: *Plötzensee, Stepenitz* (benannt nach der Lage am gleichnamigen Flüsschen)
- (5) Pflanzen/Tiere: *Schweinsdorf, Schwerin, Steglitz* (slaw. ‚Ort, wo es Stieglitze gibt‘)
- (6) Bedeutende Menschen: *Ahrendorf, Albertheim, Alexanderhof*
- (7) Geister/Götter/Heilige/religiöse Gegebenheiten: *Pfaffenhof, Himmelpfort*
- (8) Benutzung durch den Menschen: *Eisenhüttenstadt, Zechlinerhütte*
- (9) Wunschnamen: *Friedensthal*
- (10) Weitere Gründe: Klöster, Burgen, Heraldik: *Neuzelle*

Daneben gibt es auch sog. Satznamen wie *Siehdichum* oder andere besondere Motivationen.

Bei der Recherche der Namensherkunft ist mit großer Sorgfalt vorzugehen, denn häufig stimmt die heutige (vermutete) Semantik nicht mit der ursprünglichen überein. Der Name wurde umgedeutet – wir sprechen in solchen Fällen von Volksetymologie. Umso genauer die ersten schriftlichen Belege bekannt sind oder umso konkreter die Zeit einer Ortsgründung nachgewiesen ist, desto sicherer kann die ursprüngliche Motivation ermittelt wer-

den. Ein Beispiel sind die verschiedenen mit dem Personennamen *Friedrich* gebildeten Ortsnamen, die sowohl auf einen der Herrscher aus dem Geschlecht der Hohenzollern als auch auf einen heute nicht mehr bekannten Mann namens *Friedrich* zurückgehen. Ebenso können heute scheinbar durchsichtige Namen wie *Liebsdorf*, das durch ein besonders freudiges Ereignis motiviert zu sein scheint, leicht täuschen, geht es doch ursprünglich (belegt ist 1412 *liebsdorff*) auf einen Mann zurück, dessen slawischer Personennamen *Lub* gelautet haben muss (vgl. FISCHER 2005, 104).¹

2.3 Namenzusätze

Mit dem allmählichen Bevölkerungswachstum wurde es aber auch notwendig, neue Orte zu gründen und zu benennen. Dabei wurde auf bewährte oder in der Nähe befindliche Ortsnamen zurückgegriffen. Zur Unterscheidung und um Verwechslungen zu vermeiden, wurden sie durch besondere Zusätze spezifiziert. Solche Zusätze sind z. B.:

M 5

Groß-/Klein-: Großbeeren, Großkreutz, Kleinerlang

Alt-/Neu-: Altglienicke, Neuhardenberg

Deutsch-/Wendisch-: Wendisch Rietz, Deutsch Wusterhausen

Königs-: Königsberg

Weitere Zusätze sind z. B. *Nieder-, Ober-, Unter-* (*Niederfinow, Ober Lindow, Unter Lindow*), aber auch etwa *Sonnen-* als Unterscheidung von *Sonnenwalde* gegenüber dem nahe gelegenen *Finsterwalde* u. a.

Eine erst in jüngster Zeit zu beobachtende Entwicklung stellt die Vergabe von Ortsnamen-Zusätzen wie „Perle der Lausitz“ für Spremberg, „Stadt der Optik“ für Rathenow oder „Domstadt“ für Fürstenwalde/Spree dar. Mit der Neufassung der Kommunalverfassung 2013 ist es möglich geworden, dass Kommunen mit Dreiviertelmehrheit ihrer Parlamente einen Ortszusatz beschließen, der auf die Historie, die Eigenart oder die Bedeutung der Gemeinde hinweist (vgl. Kommunalverfassung des Landes Brandenburg 2013, § 9 Abs. 5). Gegenwärtig diskutieren mehrere Gemeinden, ob ein solcher Zusatz für ihren Ort wünschenswert erscheint. Neben einer allgemeinen Werbefunktion für den Ort können – so ein grundlegendes Argument der Befürworter – solche Beinamen auch die Identität mit dem Ort verstärken. Dass damit demokratische Diskussionsprozesse in Gang gebracht werden, die durchaus auch konträre Positionen verdeutlichen können, macht diese Entwicklung ebenso interessant wie die Frage nach dem kulturellen Selbstverständnis eines Ortes, das sich auf diese Weise auch im Ortsnamen widerspiegelt, jedoch nicht zwingend die Auffassung der gesamten Bevölkerung vertreten muss. Innerhalb des Projektes ließe sich hierzu eine anregende Debatte („Streitgespräch“, „Heißer Stuhl“) durchführen.

¹ Bedeutungsangaben zu den Ortsnamen gehen auf folgende Werke zurück: FISCHER 2005, EICHLER 1975, BERGER 1999, EICHLER/WALTHER 1988, VON BERGER 2008. Umfangreichere Informationen finden sich in den Namenbüchern der Reihe „Brandenburgisches Namenbuch“, vgl. Literaturverzeichnis.

2.4 Bildungsmuster von Siedlungsnamen

In Bezug auf die morphologische Struktur sind ebenfalls verschiedene Gruppen der Ortsnamen zu unterscheiden. Auch wenn diese z. T. durch Sprachwandelerscheinungen nicht mehr bei allen Namen erkennbar sind, lassen sich doch einige grundlegende Besonderheiten erkennen. Für Brandenburg ist dabei charakteristisch, dass durch die erst seit dem 13. Jahrhundert, also relativ späte Ostsiedlung bei Ortsnamen auf Muster zurückgegriffen werden konnte, die bereits im „Altland“ (westlich der Elbe) vorgeprägt waren. Dennoch verweisen auch sie auf die Besonderheiten ihrer Gründungszeit.

Grundsätzlich lassen sich dabei aus heutiger Perspektive einfache Bildungen (Simplizia wie *Gartz*, das allerdings ursprünglich auch mit einem Ableitungssuffix gebildet wurde), Komposita (wie *Gebersdorf*), die die umfangreichste Gruppe bilden, Derivationen, die vor allem bei den slawischen Namen häufig vorkommen (*Pieskow*, *Bettin*), und sehr selten auch Satz Wörter (*Siehdichum*) unterscheiden.

Seit dem Mittelalter waren es vor allem folgende Suffixe und nominale Bestandteile, die zur Bildung von Ortsnamen verwendet wurden:

M 6

- *-ingen*: Zugehörigkeitssuffix (*Grünigen*, *Ellingen*)
- *-heim*: Heimat eines Stammes (*Feldheim*, *Friedheim*, *Neuheim*)
- *-dorf*: Einzeldorf, Gruppensiedlung (*Dammendorf*, *Mahlsdorf*, *Stahnsdorf*, *Fredersdorf*, *Friedersdorf*, *Liebsdorf*)
- *-statt/stett*/(jünger: *-stadt*): Wohnstätte/Handelsplatz (*Neustadt*, *Gartenstadt*, *Waldstadt*)
- *-leben*: Überbleibsel, Erbesitz (*Haßleben*, *Saßleben*, *Freileben*)
- *-hof/hofen*: Einzelhof: (*Münchehofe*)
- *-haus*: Haus: (*Neuhaus*, *Torfhaus*)
- *-furt*: Lage am Flussübergang: (*Frankfurt*, *Finowfurt*, *Steinfurt*) (vgl. EICHLER / WALTHER 1988, 16 ff.)

Mit den großen Rodungen zur Gewinnung neuer Wohnstätten und landwirtschaftlichen Flächen kamen neue Bestandteile hinzu: *-rode* (*Lichtenrade* aus *Lichtenrode* ‚durch Rodung entstandene Lichtung‘, *Steinrode*, *Kammerode*), *-schlag* (*Kurtschlag*), *-hagen/-hein* (*Spreehagen*, *Schönhagen*, *Neuenhagen*) (vgl. ebenda).

Burg- und Klosternamen auf *-burg* (*Burg*, *Brandenburg*, *Sonnenburg*, *Engelsburg*); *-kloster* (*Klosterwalde*, *Klosterdorf*, *Kloster Zinna*), *-zelle* (*Zelle*, *Neuzelle*) erweitern den Bestand ebenfalls, andere Zweitglieder ließen sich ergänzen, sind z. T. aber auch regionalspezifisch (wie *-büttel* im nördlichen Niederdeutschen, *-grün* vor allem im süddeutschen Raum).

Auch in der Neuzeit kommt es zu Neugründungen von Dörfern und Städten. Neben den alten Ortsnamentypen, die nach wie vor verwendet werden, erhalten Orte nun häufiger die Namen von adligen Herrschern (*Friedrichstadt*, *Oranienburg*, *Friedrichsthal*) oder anderen bedeutenden Personen (Gedenknamen wie *Marxwalde*, *Stalinstadt*). Besonders diese unterliegen jedoch wechselnden politischen Bewertungen und werden daher auch eher umbenannt.

Daneben zeigt sich auch der technische Fortschritt in Ortsnamen mit den Namensbestandteilen *-mühle* (*Obermühle, Gehegemühle, Hubertusmühle*), *-hütte* (*Althüttendorf, Neuhütte, Eisenhüttenstadt*), *-hammer* (*Hammer, Schlaubehammer*), *-ofen* (*Teerofen, Theerofen*).

2.5 Historische Schichten

Neben und in Verbindung mit diesen inhaltlichen und formalen Merkmalen geben Ortsnamen auch Einblicke in die Siedlungsgeschichte einer Landschaft oder eines Ortes.

Die ältesten, für uns noch fassbaren Siedlungsnamen stammen im deutschsprachigen Raum von den Kelten und Römern. In Brandenburg sind sie allerdings nicht zu finden, da weder Kelten noch Römer bis hierher vorgedrungen sind und somit ihre Spuren hinterlassen konnten. Auch von den Germanen sind keine Ortsnamen überliefert, ihnen verdanken wir jedoch zahlreiche unserer Flussnamen.

Nach Abwanderung der Germanen im Zuge der Völkerwanderung besiedelten ab dem 6. Jahrhundert verschiedene Gruppen aus Osten einwandernder Slawen das Gebiet nicht nur zwischen Oder und Elbe, sondern auch weit darüber hinaus. Wie andere Völker überall auf der Welt erschlossen auch sie sich den Raum, indem sie ihre Wohnorte benannten und nutzten dazu die ihnen vertraute Sprache (Altpolabisch und Altsorbisch). Insgesamt hinterlassen sie den nachfolgenden Siedlern ein umfangreiches Erbe, da zahlreiche der slawischen Ortsnamen später beibehalten werden, auch wenn es dort durch die Verdrängung der Slawen durch neu einwandernde deutschsprachige Siedler gar keine slawische Bevölkerung mehr gibt (*Beeskow, Storkow, Grunow, Potsdam ...*).

In der Lausitz, in der bis heute sorbische Bevölkerung beheimatet ist, haben sich nicht nur slawische Ortsnamen, die heute auch wieder auf z. B. Ortsschildern angeführt werden, sondern auch die sorbische Sprache erhalten. Seit Ende des 2. Weltkrieges gibt es von staatlicher Seite verstärkt Bemühungen, das Sorbische als Minderheitensprache und mit ihr auch die Ortsnamen zu bewahren bzw. zu revitalisieren.

Eine Besonderheit der ursprünglich slawischen Ortsnamen bilden einige Suffixe, mit denen Ableitungen aus Appellativa und Personennamen zu Ortsnamen gebildet wurden. So entstanden eingedeutschte Ortsnamen auf *-itz* aus slawischen Namen mit dem Suffix *-ica/-nica* (*Madlitz, Stegelitz, Bücknitz, Trebnitz*). Mit *-(i)n* wurden Stellenbezeichnungen gebildet, die im Deutschen erhalten blieben (*Demmin, Berlin, Ruppín, Werbellín, Blossin*) oder zu *-en* weiterentwickelt wurden (*Guben*) (vgl. EICHLER 1975, 135 ff.).

Die Endung *-ow* geht häufig auf slaw. *-ov* zurück, ein Suffix, das die Zugehörigkeit bezeichnet, z. B. *Beeskow* ‚Ort mit vielen Holunderbüschen‘. (*Storkow, Bad Saarow, Pieskow, Grunow, Radlow, Pinnow*). Dazu gehören auch *-sk* (*Borzig, Ranzig*) und *-(n)ik*, vgl. *Krausnik*.

Bei anderen Ortsnamen ist die ursprüngliche Bildung heute nur noch mit Hilfe von Nachschlagewerken erkennbar, doch lassen auch sie sich auf slawische Bildungen zurückführen, wie z. B. bei *Potsdam* ‚Ort bei der Stampfe‘ (also in einem sumpfigen Gebiet gelegener Ort) oder *Berlin* ‚Siedlung bei einem Sumpf‘.

2.6 Kuriose/lustige Namen

Eine besonders interessante Gruppe der Ortsnamen stellen die sog. „kuriosen“ Namen dar. Etwa bei *Kotzen* oder *Oberhäslich* amüsieren sich Menschen z. T. heftig oder ärgern sich – und werden von ihrer Fantasie über die Herkunft des Namens auf völlig falsche Fährten gelenkt. Meist handelt es sich hierbei um sogenannte Verballhornungen bzw. Volksetymologien nicht mehr verstandener Wörter, die ursprünglich eine völlig andere Bedeutung hatten. Das Internet bietet verschiedene Seiten (vgl. **M 8**) nicht nur zur gesamten Bundesrepublik, sondern auch für Brandenburg, auf denen solche (gelegentlich auch als „doof“ bezeichnete) Namen angeführt werden. Dabei werden zwar z. T. auch Flurnamen erfasst, dennoch sind die Zusammenstellungen recht aufschlussreich. Sie enthalten

- (1) Ortsnamen, die üblicherweise in anderen Ländern oder Regionen erwartet werden: *Philadelphia, Neu Boston, Vevais, Berlinchen*
- (2) Ortsnamen, deren Bedeutung aus der Namenform ableitbar erscheint und die auf unterschiedliche Art und Weise witzig oder vulgär (je nach Standpunkt) erscheint: *Busendorf*
- (3) Andere enthalten – gerade weil sie für Ortsnamen untypisch ist – eine scheinbar unpassende Benennung, die ebenfalls wörtlich interpretiert und evtl. auf die Bevölkerung übertragen wird.

Weitere Gründe ließen sich diskutieren.

Während es sich bei den Ortsnamen unter (1) entweder um „Sehnsuchtsorte“ (*Philadelphia, Boston*) oder Herkunftsorte der Siedler (z. B. *Lichterfelde* aus den Niederlanden 7-mal in Brandenburg) handelt, sind die Namen der Gruppe (2) in der Regel Umdeutungen (Volksetymologien) ehemals slawischer Ortsnamen, die mit der Zeit nicht mehr verstanden und neu interpretiert und entsprechend geschrieben wurden, vgl. z. B. *Kotzen* (aus *Cossym* (1352), slaw. ‚Ort, wo haarige Pflanzen wachsen‘ oder *Busendorf* (aus *Busendörff* (1419/1420), benannt nach einem Mann mit dem slaw. Personennamen *Boso*).

Zu (3) können z. B. *Sterbitz* (slaw. ‚Ort, wo Scharten, Risse sind‘, *Herzprung* (ursprünglich ‚Hirschquelle‘) oder *Sauen* (slaw. ‚Ort, in dem es Eulen gibt‘) genannt werden. Das Beispiel *Ohnewitz* zeigt aber, dass durchaus auch die Namengeber Originalität bewiesen haben, denn vermutlich geht der Name des 1843 gegründeten Ortes auf die Maße des Gehöftes zurück, die ‚ohne Verstand‘ waren (vgl. FISCHER 2005, 126). Dies gilt z. B. auch für *Regenmantel*, einen sog. Scherznamen.

Weitere Namen sind z. B. *Kuhbier* (urspr. ‚Ort, wo Kletten wachsen‘), *Eisdorf* (benannt nach einem Mann mit einem deutschen Personennamen), *Paaren* (‚Ort in sumpfiger Gegend‘), *Mückendorf* (‚Dorf, in dem es viele Mücken gibt‘), *Blasdorf* (benannt nach einem Mann mit dem slawischen Namen *Blogosch*), *Bremsdorf* (benannt nach einem Mann mit dem slawischen Namen *Bron*), *Wassersuppe* (vermutlich slawischer Spottname), *Sauen* (slawisch ‚Ort, wo es Eulen gibt‘), *Butterlake* (benannt nach einer fruchtbaren, fetten Wiese).

3 Unterrichts Anregungen

Da die Beschäftigung mit Siedlungsnamen regional sehr spezifische Recherchen und Materialien erfordert, sollten in der Schule eines (oder mehrere) der einschlägigen Ortsnamenbücher bereitgestellt werden. Besonders zu empfehlen ist dabei das Nachschlagewerk von Reinhard E. FISCHER (2005): „Die Ortsnamen der Länder Brandenburg und Berlin“ aus dem be.bra wissenschaft verlag, das eine vollständige und sehr konzentrierte Darstellung aller Siedlungsnamen Brandenburgs und Berlins wie auch eine knappe Übersicht zur Namenskunde bietet. Vor allem zu den Brandenburger Städten bieten E. EICHLER/ und Hans WALTHER im „Städtenamenbuch der DDR“ etwas umfangreichere Erläuterungen.

Sehr ausführliche Informationen, die eher für die Hand der Lehrenden oder besonders engagierter Schülerinnen und Schüler geeignet sind, bieten die Bände der Reihe „Brandenburgisches Namenbuch“. Diese geben – geordnet nach den alten Landkreisen aus den 50er Jahren (Beeskow-Storkow, Ruppin, Uckermark, Prignitz, Teltow, Havelland ...) – sehr detaillierte Einblicke in die Überlieferung des jeweiligen Ortsnamen, die außerdem mit knappen, aber sehr instruktiven Informationen zur Geschichte des Ortes verbunden werden.

Speziell zu den slawischen Ortsnamen liegen verschiedene Ortsnamenbücher vor, siehe z. B. E. EICHLER (1975): „Die Ortsnamen der Niederlausitz“ aus dem Domowina Verlag.

Besonders anregend für eigene Exkursionen ist auch das 2008 erschienene Buch von F. M. von BERGEN: „Namen auf der Spur. Über 30 spannende Touren durch die neuen Bundesländer“. Natürlich ist es auch interessant, z. B. in den Kreiskalendern der Region oder Heimatheften selbständig nach namenkundlichen Informationen zu recherchieren oder Ortschronisten zu befragen.

Aufgrund des besonderen Anteils an eigener Recherche sowie der Möglichkeit, verschiedenen Methoden zu verwenden, bietet es sich an, die Arbeit in ein Projekt einzubinden. Dies könnte z. B. im Rahmen der Projektstage der Schule, aber auch im regulären Unterricht erfolgen. Darüber hinaus bietet das Thema auch Potenzen für den fächerübergreifenden Unterricht, z. B. in Verbindung mit dem Geographie- oder Geschichtsunterricht.

Dazu wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen, das je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler erweitert bzw. vertieft werden kann.

	Schwerpunkte	Material
Komplex 1	Annäherung an die Thematik/Brainstorming <ul style="list-style-type: none"> • Besonderheiten von Ortsnamen ermitteln • Zusammentragen von ON aus der Region • erstes Beschreiben von Merkmalen, Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten, Unterschieden • Entwicklung von Arbeitsaufträgen • Vorbereitung der Gruppenarbeit 	M 1 Gliederung der Eigennamen M 2 Kartenausschnitt der Region M 3 linguistische Besonderheiten von Eigennamen
Komplex 2	Fachliche Grundlagen schaffen <ul style="list-style-type: none"> • linguistische Besonderheiten von Siedlungsnamen 	M 4 Motivationen von EN M 5 Differenzierung

	<ul style="list-style-type: none"> • geschichtliche Entwicklung • Analyse- und Beschreibungsmöglichkeiten erarbeiten • Literatur/Internet vorstellen 	von ON M 6 Wortbestandteile M 7 <i>Sputendorf</i> M 8 Kleiner Atlas der Siedlungsnamen in Deutschland
Komplex 3	Recherchieren – Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Expertenbefragung (Interview) • „Laien“befragung (Fragebogen) • Recherche (Literatur, Internet, historische Karten) 	
Komplex 4	Vertiefung des Wissens und Könnens zur Namenskunde; Vorbereitung der Präsentation <ul style="list-style-type: none"> • Besonderheiten „kurioser“ Namen • Namenszusätze • Diskussion: Umbenennungen; • Präsentationsformen diskutieren 	M 9 kuriose Namen M 10 Umbenennungen
Komplex 5:	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen 	

Komplex 1

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler

- entdecken, dass Eigennamen einen besonderen Wortschatzbereich bilden, der zwar grundsätzlich Gemeinsamkeiten mit den Gattungsbezeichnungen aufweist, sich aber dennoch durch spezifische Merkmale von diesen unterscheidet
- können Eigennamen nach ausgewählten Kriterien gliedern und gewinnen dadurch Einsichten in die Möglichkeiten linguistischer Beschreibungsansätze
- ermitteln erste linguistische und funktionale Besonderheiten von Toponymen
- diskutieren Erkenntnisfragen und Analysemöglichkeiten

Im Zentrum des einführenden Komplexes steht die entdeckende Annäherung an das Thema Siedlungsnamen und deren Bedeutung für die eigene Lebenswelt.

Als Ausgangspunkt kann die Frage stehen, was die Schülerinnen und Schüler über den Namen (des Schulortes, Heimatortes o. a.) wissen. Je nach Kenntnisstand und Angemessenheit der Erläuterungen kann der Lehrer/die Lehrerin Ergänzungen vornehmen und davon ausgehend zu der Frage überleiten, woran es liegen könnte, dass (Orts)Namen schwer (oder scheinbar einfach) zu interpretieren sind. Anhand eines Tafelbildes (natürlich ist auch das Smartboard einsetzbar) können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Eigennamen und Appellativa zusammengetragen werden und davon ausgehend Besonderheiten von Namen ermittelt werden (**M 2**).

In der anschließenden Frage „WAS (alles) kann einen Eigennamen erhalten?“ erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass (fast) alle Dinge und Erscheinungen, die für Menschen wichtig oder einzigartig sind, mit Eigennamen benannt werden können. Dies können nicht nur Menschen oder Orte sein, sondern z. B. auch ein technisches Gerät (meine „Minna“), eine Kopfbedeckung o. Ä. Ausgehend von dieser Erkenntnis können die Fragen nach der

besonderen Relevanz von Toponymen diskutiert („Warum werden einige Erscheinungen/Orte benannt, andere aber nicht?“) und deren besonderen Funktionen (Identifizierung, Individualisierung) ermittelt werden. An einigen Beispielen aus der eigenen Region – vgl. z. B. **M 1**, dies könnten z. B. aber auch die Kreisstädte des Landes Brandenburg sein – kann deren Motivation diskutiert und im Ergebnis die Erkenntnis gewonnen werden, dass zahlreiche Ortsnamen etwas über die (ursprüngliche) Besonderheit eines Ortes aussagen, andere aber aktuell nicht mehr zu interpretieren sind. Gerade die Analyse von Karten hilft dabei, die spezifische Namentopografie einer Region zu erschließen.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler so erste Einblicke in die Namenkunde erhalten haben, könnten Arbeitsaufträge entwickelt werden, die in Gruppen zu bearbeiten sind, z. B.:

- Ermittelt aus der Literatur, welche Informationen zu einem (oder mehreren) Ortsnamen gegeben werden.
- Befragt Ortsbewohner, ob sie die Herkunft/Bedeutung des Ortsnamen kennen.
- Recherchiert im Internet, welche Ortsnamen in verschiedenen Regionen Deutschlands besonders typisch sind.
- Informiert euch beim Ortschronisten/Geschichtslehrer, wann und wie der Ort entstanden ist.
- Informiert euch über die Geschichte der Entstehung von Ortsnamen.

Komplex 2:

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler

- vertiefen ihr Wissen über das (linguistische) Wesen und die Besonderheiten von Siedlungsnamen
- lernen Besonderheiten der Wortbildung von Ortsnamen kennen
- erwerben Wissen über die generelle Geschichte von Ortsnamen
- lernen Methoden der Recherche kennen.

Im Mittelpunkt der Sequenz stehen Einsichten in die Besonderheiten und Geschichte der Siedlungsnamen. Dazu könnte ein durch die Lehrerin/den Lehrer oder die Schülerinnen und Schüler vorbereiteter Vortrag die entsprechenden fachlichen Grundlagen schaffen. Als Literaturgrundlage könnte die Einführung aus dem „Kleinen Atlas der Siedlungsnamen in Deutschland“ (vgl. **M 8/6**), die Informationen in WIKIPEDIA oder die Einführung im Band „Geografische Namen in Deutschland“ aus der Duden-Taschenbuchreihe (siehe Literaturverzeichnis) verwendet werden. Anhand einer vorbereiteten oder zusammengestellten Übersicht von Ortsnamen der Region erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass Ortsnamen wie Appellativa als Einfachbildungen, Komposita, Ableitungen und (selten) Satznamen gebildet werden. Vor allem Komposita (auf *-dorf*, *-furt* ...) geben in der Regel Einsichten in die ursprüngliche Motivation und damit in seine Geschichte. Sie erkennen aber auch, dass Namen wie *Friedersdorf*, *Seelow* genauere Recherchen erfordern.

An Beispielen aus Ortsnamenbüchern (vgl. als Beispiel **M 7** zu *Sputendorf*) ermitteln sie, welche Informationen Nachschlagewerke enthalten und wie sie zu interpretieren sind.

Als besonders modernes Recherchewerkzeug lernen sie dann den „Kleinen Atlas der Siedlungsnamen in Deutschland“ (**M 8**) kennen; am besten eignet sich hier das Whiteboard

oder ausgewählte Seiten als Folien, deren Recherchemöglichkeiten aufgrund seiner intuitiven Bedienbarkeit gemeinsam diskutiert und ermittelt werden können.

So könnten Orientierungsfragen helfen, wie:

Vergleicht die Verbreitung von Ortsnamen auf *-dorf* (M 8/1) und *-ingen* (M 8/2). Welche Gründe könnten für die unterschiedliche Häufigkeit und Verteilung vorliegen.

Wie sieht die Verteilung/Häufigkeit von Ortsnamen auf *-ow* (M 8/3) und *-itz* (M 8/4) (slawische Ortsnamen) aus? Was lässt sich daraus ableiten?

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Verteilung des Ortsnamens *Neustadt* (M 8/5) ziehen?

Welche Erkenntnisse lassen sich auf der Verteilung/Häufigkeit der Ortsnamen auf *-hütte*, *-burg* usw. ableiten.

Was sagt die Verteilung generell über die Geschichte der Region aus.

Besonders aufschlussreich kann dann die Recherche zum engeren regionalen Umfeld werden.

So erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Ortsnamen eng mit der Besiedlung einer Region zusammenhängen und auch in ihrer Motivation Auskunft über die Geschichte geben.

Soweit möglich könnte auch eine Exkursion in das Heimatmuseum das Wissen über die Geschichte des Ortes und damit auch den Ortsnamen vertiefen.

Komplex 3

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen und

- können als Expertinnen und Experten unterschiedliche Fragestellungen bearbeiten und Forschungsmethoden anwenden (z. B. Interview, Fragebogenerhebung, Internetrecherche, Literaturlauswertung)
- sind in der Lage, in gemeinsamer Diskussion geeignete Inhalte und Methoden der Recherche festzulegen und individuelle Aufgaben zu verteilen
- können geeignete Präsentationsformen erarbeiten und dabei wesentlich von unwesentlichen Informationen unterscheiden.

Im Zentrum der Sequenz steht die selbstständige forschende Arbeit.

Folgende Leitfragen, die jedoch weiter zu differenzieren sind, könnten als Orientierung dienen:

- (1) Was wissen die Ortsbewohner über den Ortsnamen ihres Ortes und dessen Motivation? Gibt es Erzählungen/Sagen über die Geschichte des Ortes und dessen Namen.
- (2) Welche Informationen finden sich im Heimatarchiv (oder in Heimatkalendern) zur Geschichte des Ortes/des Ortsnamens?
- (3) Welche Informationen ergeben sich aus der Lektüre von Ortsnamenbüchern?
- (4) Wie ordnet sich der Ortsname (bzw. die Ortsnamen) in die Situation der Region und der Bundesrepublik ein (s. Kleiner Atlas der Siedlungsnamen in Deutschland)?

Komplex 4

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die Besonderheiten sogenannten „kurioser“ Namen und deren Hintergründe und gewinnen so weitere Kenntnisse über die Sprachgeschichte und den Sprachwandel von Ortsnamen
- diskutieren Ursachen von Ortsnamenumbenennungen und
- lernen die Geschichte von Ortsnamen als Bestandteil der kulturellen und politischen Geschichte kennen
- diskutieren Gründe und Besonderheiten von aktuellen Ortsnamenzusätzen.

Mit den Erfahrungen der eigenen Recherchen können nun besondere Fälle von Ortsnamen („kuriose Namen“) diskutiert werden (M 9).



<http://blog.reiseland-brandenburg.de/kuriose-ortsnamen-schilder-brandenburg> (letzter Zugriff 01. 06. 2017)

Dabei erkennen sie, dass nicht nur fremdsprachige, sondern auch deutschsprachige Ortsnamen im Laufe des Sprachwandels umgedeutet und den Vorstellungen der Menschen angepasst werden können.

Folgende Fragen könnten z. B. anhand einer vorbereiteten oder gemeinsam zusammengestellten Übersicht diskutiert werden:

„Im Land Brandenburg gibt es wie in der gesamten Bundesrepublik Ortsnamen, die auf ganz unterschiedliche Weise ungewöhnlich erscheinen“.

- 1) Aus welchen Gründen sind diese Ortsnamen irgendwie „ungewöhnlich/kurios“ – oder warum ist diese Bewertung eine sehr persönliche Einschätzung, die nicht alle gleichermaßen teilen.
- 2) Ermittelt (anhand von Ortsnamenbüchern) die Geschichte des jeweiligen Ortsnamens und tragt eure Ergebnisse in der Gruppe vor.
- 3) Diskutiert darüber, warum Ortsbewohner einige ungewöhnliche Ortsnamen beibehalten, andere aber gerne vermeiden würden. (Dies war zum Beispiel in jüngerer Zeit bei der Auseinandersetzung um den Ortsnamen *Kotzen* der Fall, den alt-

eingesessene Bürgerinnen und Bürger beibehalten, Zuzügler jedoch geändert haben wollten.) Wie würdet ihr euch entscheiden?

Anhand einer Liste von Ortsnamenumbenennungen (**M 10**) diskutieren sie dann Gründe für Umbenennungen und erfahren so, dass Ortsnamen wesentlich auch durch das historische Bewusstsein der jeweiligen Epoche geprägt sind. Dabei können als „unschön“ empfundene Namen ebenso betroffen sein wie solche, die aufgrund ihrer ideologischen und politischen Motivation umbenannt werden. Dass während der Zeit des Nationalsozialismus selbst die sprachliche Herkunft – das Slawische – als unangemessen galt, macht die Brisanz von („fremden“) Sprachen in ideologischen Auseinandersetzungen in besonderer Weise deutlich.

- (1) Diskutiert, warum gerade die in der Übersicht angeführten Zeiträume für Umbenennungen bedeutsam wurden.
- (2) Ermittelt in Gruppenarbeit anhand der angeführten Beispiele, welche Gründe zur Umbenennung geführt haben. Recherchiert dazu eventuell die Geschichte des jeweiligen Ortsnamens/den historischen Hintergrund.
- (3) Tragt eure Ergebnisse der Klasse vor. Gestaltet dazu eine zusammenfassende anschauliche Grafik.

Eine interessante Diskussion ließe sich auch aus der Frage entwickeln, was solche Umbenennungen (z. B. *Guben > Wilhelm-Pieck-Stadt Guben*, *Friedenshorst > Königshorst*) über den „Zeitgeist“ einer Epoche aussagen.

Davon überleitend könnte die Frage im Mittelpunkt stehen, inwieweit es sinnvoll erscheint, gerade gegenwärtig Ortsnamen (werbende) Zusätze zu geben (wie *Domstadt Fürstenwalde/Spree*). Anhand unterschiedlicher Vorschläge aus der Klasse für den eigenen (Schul-)Ort könnte ein Streitgespräch zum Für und Wider der vorgeschlagenen Zusätze entwickelt werden und damit zugleich das Bewusstsein für die (kulturellen, geografischen ...) Besonderheiten vertieft und die Potenzen demokratischer Prozesse ausgelotet werden.

Als Abschluss des Projektes – **Komplex 5** – stellen die einzelnen Gruppen ihre Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse in Bezug auf die Ortsnamen der Region (bzw. darüber hinaus) in einem geeigneten Rahmen vor. Gemeinsam können die Präsentationsformen bewertet und Erkenntnisse für zukünftige Projekte abgeleitet werden.

4 Literatur

- BACH, Adolf (1954): Deutsche Namenkunde. Bd. 2: Die deutschen Ortsnamen. – Heidelberg: Winter.
- BAUER, Gerhard (1998): Namenkunde des Deutschen. – Bern, Frankfurt am Main, New York: Lang
- BERGEN von, Frank Michael (2008): Namen auf der Spur. Über 30 spannende Touren durch die neuen Bundesländer. – Rastatt: Moewig Verlag.
- BERGER, Dieter (1999): Geographische Namen in Deutschland. Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: DUDEN-Verlag.
- BRENDLER, Andres / BRENDLER, Silvio (2004): Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik. – Hamburg: Baar.
- EICHLER, Ernst (1975): Die Ortsnamen der Niederlausitz. – Bautzen: VEB Domowina Verlag
- EICHLER, Ernst / WALTHER, Hans (1988): Städtenamenbuch der DDR. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- FISCHER, Reinhard E. (1967): Die Ortsnamen der Zauche. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 1). – Weimar: Böhlau.
- FISCHER, Reinhard E. (1970): Die Ortsnamen des Kreises Belzig. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 2). – Weimar: Böhlau.
- FISCHER, Reinhard E. (1976): Die Ortsnamen des Havellandes. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 4). – Weimar: Böhlau.
- FISCHER, Reinhard E. (2005): Die Ortsnamen der Länder Brandenburg und Berlin. Alter – Herkunft – Bedeutung. – Berlin: be.bra Verlag
- FOSTER, Elżbieta (1998): Die Ortsnamen des Landes Ruppin. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 11). – Weimar: Böhlau.
- SCHLIMPERT, Gerhard (1972): Die Ortsnamen des Teltow. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 3). – Weimar: Böhlau.
- SCHLIMPERT, Gerhard (1984): Die Ortsnamen des Barnim. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 5). – Weimar: Böhlau.
- SCHLIMPERT, Gerhard (1991): Die Ortsnamen des Kreises Jüterbog-Luckenwalde. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 7). – Weimar: Böhlau.
- SCHLIMPERT, Gerhard (1992): Die Geschichte Berlins im Spiegel seiner Namen. – In: SCHILDT, J. / SCHMIDT, H. (Hrg.): Berlinisch. Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt. – Berlin: Akademie-Verlag.
- SCHLIMPERT, Gerhard (1996): Die Gewässernamen Brandenburgs. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 10). – Weimar: Böhlau.
- WAUER, Sophie (1989): Die Ortsnamen der Prignitz. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 6). – Weimar: Böhlau.
- WAUER, Sophie (1996): Die Ortsnamen der Uckermark. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 9). – Weimar: Böhlau.

WAUER, Sophie (2005): Die Ortsnamen des Kreises Beeskow-Storkow. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 12). – Stuttgart: Steiner.

WILLICH, Cornelia (1994): Die Ortsnamen des Landes Lebus. (Brandenburgisches Namenbuch, Teil 8). – Weimar: Böhlau.

Internetadressen (letzter Zugriff: 15. 06. 2017)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a. (Hrg.) (2015) Rahmenlehrplan Deutsch 110: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/deutsch/kompetenzentwicklung/>.

Zu Ortsnamen allgemein:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Ortsname>

Besonderheiten slawischer Ortsnamen

http://www.onomastik.com/on_slawische_ortsnamen.php

Kuriose/lustige Ortsnamen

https://www.google.de/search?q=kuriose+ortsnamen&client=firefox-b&tbm=isch&imgil=y1_RNUcDsKjswM%253A%253BOrXJ6xFCAlzhQM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.fm-arena.de%25252Fforum%25252Fkuriose-ortsnamen-t13085-15.html&source=iu&pf=m&fir=y1_RNUcDsKjswM%253A%252COrXJ6xFCAlzhQM%252C_&usg=__nRsXzZS47xjsnAvrCH1QYa0TaQ0%3D&biw=1536&bih=710&ved=0ahUKEwjT4Nic3-DVAhXBC5oKHVj7CNMQyjclQw&ei=JNiWWdO-K8GX6ATY9qOYDQ#imgrc=y1_RNUcDsKjswM:

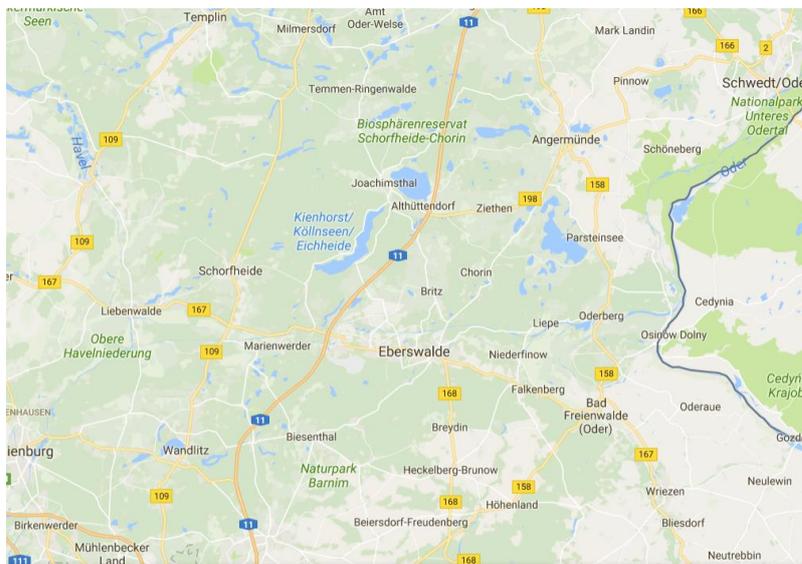
https://www.google.de/search?q=kuriose+ortsnamen&client=firefox-b&tbm=isch&imgil=y1_RNUcDsKjswM%253A%253BOrXJ6xFCAlzhQM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.fm-arena.de%25252Fforum%25252Fkuriose-ortsnamen-t13085-15.html&source=iu&pf=m&fir=y1_RNUcDsKjswM%253A%252COrXJ6xFCAlzhQM%252C_&usg=__nRsXzZS47xjsnAvrCH1QYa0TaQ0%3D&biw=1536&bih=710&ved=0ahUKEwjT4Nic3-DVAhXBC5oKHVj7CNMQyjclQw&ei=JNiWWdO-K8GX6ATY9qOYDQ#imgdii=m7on2ij21ZpADM:&imgrc=SqKtfRN88bEEEM:

Materialien und Übersichten

M 1

Eigennamen					
Örtlichkeitsnamen		Personennamen		sonstige Namen	
Siedlungs- namen	keine Sied- lungsna- men	Individual- namen	Kollektiv- namen	Objekt- namen (Gebäude, Fabriken, Schiffe, Spielzeug ...)	Produkt- namen (Fahrzeuge, Kosmetik, Getränke ...)
Städte Wohn- bezirke Dörfer	Länder Kontinente	Rufnamen Beinamen	Familien- namen	Ereignis- namen (Kriege, Fes- tivals ...)	Tiernamen
Gewässer Flüsse Seen Meere Bäche	Flurnamen Landschaf- ten Gebirge Berge Täler	Kosenamen Spottnamen Schimpf- namen Pseudony- me	Parteien Musikgrup- pen Theater- gruppen Völkerna- men	Phänonyme (Gestirne, Stürme, Winde, Hoch, Tiefs ...)	Zeitnamen (Zeitalter)
...

M 2



<https://www.google.de/maps/@52.8329644,13.6628139,10z> (letzter Zugriff 15. 06. 2017)

M 3

Wesen/Funktionen von Eigennamen (Onymen)

- identifizieren (heben Einzelnes als Teil einer Klasse hervor, ohne semantisch zu spezifizieren)
- individualisieren (heben etwas Einzelnes/Einmaliges als besonders bedeutsam hervor)
- dienen als Ortsnamen der besseren Orientierung
- in der Regel fest und unabänderlich mit Träger verbunden
- semantisch in der Regel weitgehend leer
- gleichzeitig konnotativ aufladbar im Gebrauch
- typisches Kennzeichen menschlicher Identität
- formal-linguistische Besonderheiten (Schreibung, Pluralbildung, Deklination, Betonung)
- können sowohl durch einen langen Entstehungsprozess als auch durch einen einmaligen Benennungsakt entstehen

M 6

Sputendorf

Sputendorf (Potsdam)

Dorf sw. Potsdam

1375 Sputelendorpp, 1435 Sputelndorf, 1450 Sputendorf, um 1475 Sputendorp, 1624 Spuetendorff, seit 1775 Sputendorf.

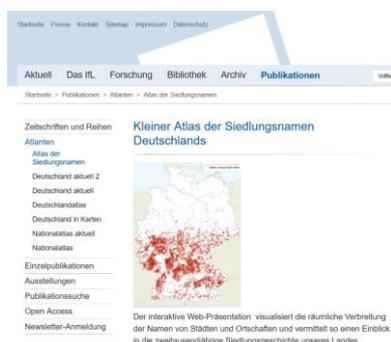
Grundform: mnd.*Spyt-lendörp ‚Dorf des Spyt-la‘; slawisch-deutscher Mischname mit dem polabischen Personennamen *Spyt-la (nach: Gerhard SCHLIMPERT (1972): Die Ortsnamen des Teltow (Teil 3: Brandenburgisches Namenbuch), Weimar, S. 193)

Sputendorf

(PM), 1375 Sputelendorpp, 1450 Sputendorf: Benannt nach einem Mann mit dem slawischen Personennamen Spytola, siehe Mischname (nach Reinhard E. FISCHER 2005, Berlin, S. 161)

M 8

Moderne Recherchemethoden bieten die Möglichkeit, digital umfassende Informationen auch zu sehr speziellen Fragen zu finden. Der „Kleine Atlas der Siedlungsnamen Deutschlands“ ist solch ein Recherchemittel. Er veranschaulicht die räumliche Verteilung der Ortsnamen Deutschlands und gibt damit einen Einblick in die zweitausendjährige Siedlungsgeschichte (vgl. Informationstext).



<https://www.ifl-leipzig.de/de/publikationen/atlantien/atlas-der-siedlungsnamen.html>

<http://deutschlandkarten.nationalatlas.de/>

M 10

Umbenannte Orte (Auswahl)

(In: FISCHER, Reinhard E. (2005): Die Ortsnamen der Länder Brandenburg und Berlin: Berlin: be.bra Verlag, 213 ff.)

1. Umbenennungen vom 16. Jahrhundert bis 1933		
1533	Scheißendorf	Rosendorf (OSL)
1652	Bötzow	Oranienburg (OHL)
1694	Kotzeband	Bötzow (OHL)
1698	Rosenfelde	Friedrichsfelde (B)
1701	Grabsdorf	Friedrichsthal (OHV)
1734	Wendisch-Wusterhausen	Königs-Wusterhausen (LDS)
1807	Deutsch Drehna	Fürstlich Drehna (LDS)
1912	Rixdorf	Neukölln (B)
1919	Krebsjauche	Wiesenu (LOS)
1919	Schweinekofen	Grenzheim (PR)
2. Umbenennungen 1933–1945		
1936	Lipsa	Lindenort (OSL)
1936	Zschornegosda	Schwarzheide (OSL)
1937	Deutsch Warnow	Groß Warnow (PR)
1937	Dlugy	Fleißdorf (LOS)
1937	Trebatsch	Leichardt (LOS)
1937	Wendisch Bork	Alt Bork (PM)
1937	Wendisch Buchholz	Märkisch Buchholz (LDS)
1937	Zschorno	Hirschwinkel (SPN)
1937	Zschipkau	Schipkau (OSL)
3. Umbenennungen 1945–1990		
1945	Fürstlich Drehna	Drehna (LDS)
1949	Neuhardenberg	Marxwalde (MOL)
1949	Hindenburg	Lindenhagen (UM)
1950	Königshorst	Friedenshorst (OPR)
1951	Friedrichsdorf	Großderschau (HVL)
1952	Adlig Dubrau	Dubrau (SPN)
1953	Fürstenberg	Eisenhüttenstadt Ost (LOS)
1961	Stalinstadt	Eisenhüttenstadt (LOS)
1961	Guben	Wilhelm-Pieck-Stadt Guben (SPN)
4. Umbenennungen seit 1991		
	Drehna	Fürstlich Drehna
	Marxwalde	Neuhardenberg
	Friedenshorst (OPR)	Königshorst
	Eisenhüttenstadt Ost (LOS)	Fürstenberg
	Wilhelm-Pieck-Stadt Guben	Guben (SPN)
	Trebatsch	Leichardt

„Könn’Se berlinern?“ – Dialektgrammatik im Deutschunterricht

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz stellen wir Unterrichtsmaterialien vor, die das Ziel haben, den spielerischen Zugang zur Grammatik von Dialekten im Unterricht zu unterstützen. Im Mittelpunkt steht ein Dialekt-Quiz zum Berlinischen, das in Gruppenarbeit, aber auch im Plenum gespielt werden kann. Durch ein solches Quiz entdecken die Schüler/innen, dass auch Dialekte grammatischen Regeln folgen und nicht eine fehlerhafte Variante des „richtigen“ Deutschen sind. Sie machen die Erfahrung, dass sie diese Regeln intuitiv richtig beurteilen können. Durch den anschließenden analytischen Zugang erweitern und festigen die Schüler/innen ihr grammatisches Wissen und lernen, Varietäten des Deutschen zu unterscheiden und zu charakterisieren (eine Vorgabe der Rahmenlehrpläne der meisten Bundesländer).

Im Beitrag wird nach einer kurzen Vorstellung des Berliner Dialekts hinsichtlich seiner historischen Entwicklung und einiger grammatischer Merkmale das Berlinisch-Quiz detailliert kommentiert und erläutert. Das Quiz wird ergänzt um Arbeitsmaterialien für Freiarbeit in Gruppen, um eine Online-Komponente für ein Publikums-Voting und um Powerpoint-Foliensätze für den Einsatz im Unterricht.

Das Quiz bildet einen Baustein in einem größeren Programm, das unter dem Titel „Deutsch ist vielseitig“ multimediale Materialien für Kindergarten und Schule (Primar- und Sekundarbereich) zur Verfügung stellt. Alle Materialien, auf die hier verwiesen wird, stehen auf der Programm-Website zum kostenlosen Download bereit (www.deutsch-ist-vielseitig.de).

1 Das Berlinische – ein urbaner Dialekt

Der Berliner Dialekt ist in vielerlei Hinsicht etwas Besonderes. Oft verbindet man mit dem Begriff „Dialekt“ Vorstellungen von ländlichen Gebieten, festen Sprechergemeinschaften, Beständigkeit und heimatlicher Verwurzelung. Das Gegenteil trifft auf das Berlinische zu: Als Dialekt einer Großstadt zeichnet es sich seit jeher durch Heterogenität und geringe Stabilität in der Zusammensetzung seiner Sprecher/innen aus. Das Berlinische wurde und wird bis heute durch vielfältige äußere sprachliche Einflüsse geformt, da es in beständigem Austausch mit einer ganzen Reihe von anderen Sprachen und Dialekten steht. Daher wird das Berlinische (wie andere Stadtdialekte auch) in der dialektologischen Forschungsliteratur auch als „städtische Halbmundart“ bzw. „semi-dialect“ bezeichnet (SCHIRMUNSKI 1962, SCHÖNFELD 1990) oder einer eigenen Kategorie zugeordnet, den „Urbanolekten“ (vgl.

DITTMAR 1997, BERNER 2009).¹ Die Entstehung von Urbanolekten ist dadurch charakterisiert, dass bestimmte besonders starke (d. h. auffällige) Dialektmerkmale von vielen Sprecher/innen vermieden werden und dadurch nach und nach aus der Sprache verschwinden. Das Ergebnis ist eine Varietät, deren Abstand zur gesprochenen Standardsprache wesentlich kleiner ist, als es bei Dialekten gewöhnlich der Fall ist. Es hat ein Ausgleich stattgefunden zwischen dem ursprünglichen Ortsdialekt und den später dazugekommenen, meist prestigeträchtigeren Sprachen oder Dialekten und insbesondere der Standardsprache.

Das Nebeneinander verschiedener Sprachen und Dialekte hat den Berliner Raum von Beginn an geprägt. In den Gründungsstädten Cölln und Berlin (jeweils erstmals urkundlich erwähnt im Jahr 1237 bzw. 1244) wurde Niederdeutsch (Ostfälisch und Elbostfälisch) und Niederländisch gesprochen, da die Siedler/innen vor allem vom Niederrhein und aus den angrenzenden niederländischsprachigen Gebieten stammten (vgl. BUTZ 1988).² Geschrieben wurde – wie zu dieser Zeit üblich – ausschließlich Latein. Doch schon bald setzte im Bereich der geschriebenen Sprache ein Wechsel von Latein zu Deutsch ein. Dieser Wechsel erstreckte sich über mehrere Jahrhunderte und vollzog sich in den verschiedenen Domänen der Schriftlichkeit in unterschiedlicher Weise. Im fürstlichen (bzw. später kurfürstlichen) Schriftverkehr verwendete man immer häufiger – und schließlich durchgehend – ein Hochdeutsch mit oberdeutschen Merkmalen (da die Wittelsbacher aus dem bairischen und die Hohenzollern aus dem fränkischen Sprachgebiet stammten).³ In städtischen Schriftstücken wurde dagegen zunächst Niederdeutsch geschrieben. Erst zu Anfang des 16. Jahrhunderts begann auch hier der Wechsel zum Hochdeutschen, allerdings orientierte man sich dabei an dem obersächsisch geprägten Deutsch der Meißner Kanzleien. Es herrschte also bis ins 17. Jahrhundert hinein ein Nebeneinander von niederländischer bzw. niederdeutscher gesprochener Sprache einerseits und hochdeutscher schriftlicher Sprache andererseits.

Im späten 17. Jahrhundert kam vor allem durch die Zuwanderung der Hugenott/inn/en noch Französisch als weitere Sprech- und Schreibsprache hinzu (die noch dazu an den europäischen Höfen *en vogue* war). Damit herrschte bereits die klassische Situation städtischer Mehrsprachigkeit. Dieses multilinguale Gefüge wurde durch den starken Zuzug

¹ Wir verwenden hier einen weiten Dialektbegriff, der sämtliche räumlich (diatopisch) und gruppenspezifisch (diastratisch) bestimmbar und von der Standardsprache systematisch abgrenzbaren Varietäten umfasst; das Berlinische bezeichnen wir daher als einen urbanen Dialekt.

² Die bereits ansässigen Slaw/inn/en waren hier und anderswo in der Mark Brandenburg nicht Teil der städtischen Bevölkerung, sondern lebten in ghettoähnlichen Enklaven am Rande von Städten und Dörfern (s. BUTZ 1988).

³ „Hochdeutsch“ und „Oberdeutsch“ sind Termini der deutschen Dialektologie. Das Hochdeutsche umfasst den gesamten deutschsprachigen Raum südlich der sog. Benrather Linie, die das nördlich gelegene Niederdeutsche (ungefähr Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, nördliches Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern) vom südlich davon gelegenen Hochdeutschen trennt. Das Hochdeutsche wird noch einmal unterteilt in das Mitteldeutsche (ungefähr Rheinland-Pfalz, Saarland, Hessen, Thüringen, südliches Sachsen-Anhalt und Sachsen) und das Oberdeutsche (der gesamte Bereich südlich des Mitteldeutschen, einschließlich Österreich und deutschsprachiger Schweiz). „Hochdeutsch“ ist also nicht gleichzusetzen mit „Standarddeutsch“: Das heutige Standarddeutsch ist eine hochdeutsche Varietät, aber zum Hochdeutschen zählen z. B. ebenso das Schwäbische, das Bairische – und auch Kiezdeutsch (s. WIESE/MAYR, in diesem Band).

von Menschen aus verschiedenen deutschen Sprachgebieten nach dem Dreißigjährigen Krieg noch um weitere innerdeutsche Varietäten angereichert.

Durch den Wechsel zum obersächsisch geprägten Hochdeutschen in geschriebenen Texten gewann diese Varietät stark an Prestige, so dass vor allem die gebildete Bevölkerungsschicht danach strebte, das Obersächsische auch mündlich zu verwenden. Heute würde man sagen, Obersächsisch war „in“! Es wurde an den (nur für wenige Menschen zugänglichen) Schulen gelehrt und diente als Mittel, um sich vom ‚einfachen Volk‘ abzugrenzen.

Es ist typisch für Gesellschaften mit großen sozialen Unterschieden, dass sich Menschen an den sozial erfolgreich(er)en Gruppen orientieren – so auch hier. Im Laufe des 17./18. Jahrhunderts gingen nach und nach weite Teile der Bevölkerung auch in der gesprochenen Umgangssprache zum Hochdeutschen (d. h. zum Obersächsischen) über. Dies geschah durch die oben schon erwähnten Ausgleichsprozesse: Um der hochdeutschen Sprache so nahe wie möglich zu kommen, wurden besonders markante dialektale (d. h. niederdeutsche) Merkmale eliminiert, weniger auffällige wurden aber in unterschiedlichem Ausmaß durchaus beibehalten. Daher ist das heutige Berlinisch zwar als hochdeutscher Dialekt einzuordnen, es verfügt aber noch über einige niederdeutsche Elemente.

In den bildungsferneren Bevölkerungsteilen war das Streben nach Vermeidung der niederdeutschen Dialektmerkmale weniger stark ausgeprägt. In den bildungsnahen, sozioökonomisch gut und sehr gut gestellten Schichten nahm hingegen die Orientierung an der überregionalen gesprochenen Standardsprache immer mehr zu, so dass Dialektales hier fast vollständig verdrängt wurde.⁴ Diese Verknüpfung mit sozialen Faktoren hat sich noch verstärkt, als während der Industrialisierung ein starker Zuzug nach Berlin einsetzte: Die Bevölkerungszahl stieg in rasantem Tempo von etwa 200 000 zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf zwei Millionen am Anfang des 20. Jahrhunderts an. Der allergrößte Teil dieser neu Zugezogenen strebte in den Bereich der einfachen, gering qualifizierten Berufe. Hier übernahmen sie das noch stark niederdeutsch geprägte Berlinisch ihrer Arbeitskolleg/inn/en und Nachbar/inne/n und brachten gleichzeitig niederdeutsche Merkmale wieder neu mit ein. Der Anteil dieser wenig gebildeten und sozial niedrig gestellten Gruppen betrug zeitweise 50–60 % der Gesamtbevölkerung, entsprechend groß war auch die Zahl der Menschen, die die stark dialektal klingende, sog. ‚niedere‘ Umgangssprache sprachen. Die soziale Abwertung dieser Bevölkerungsgruppe führte zu einer ebenfalls starken Abwertung ihrer Sprache, des ausgeprägten berlinischen Dialekts. Durch die soziale Segregierung in der Stadt kam es zur Entstehung von Arbeiter/innen/vierteln in den nördlichen und südlichen Vorstädten, und diese Viertel unterschieden sich auch sprachlich von den vornehmeren Wohnbezirken. Diese räumliche Verteilung (und daraus resultierende soziale Zuschreibungen) wirkt bis heute nach. So hat eine Studie aus den 1980ern ergeben, dass in Zehlendorf der Berliner Dialekt weitaus seltener verwendet wird als in Wedding oder Prenzlauer Berg (SCHLOBINSKI 1987). Sprachliche Unterschiede innerhalb Berlins haben sich aber auch durch die politische Teilung der Stadt während der Teilung Deutschlands herausgebildet oder vertieft. Solche Unterschiede zwischen Ost- und Westberlin sind in verschiedenen Forschungsprojekten untersucht worden (vgl. u. a. SCHLOBINSKI 1987, DITTMAR / BREDEL 1999, SCHÖNFELD 1996, 2001).

⁴ Zur Entwicklung des Niederdeutschen in Brandenburg und zum Verhältnis von Niederdeutsch und Hochdeutsch im Berlin-Brandenburger Raum vgl. u. a. BERNER (2009).

Heute sind große Zuwanderungsbewegungen nach wie vor ein prägendes Merkmal des Berliner Raums. Hierzu gehören etwa die Migration nach Berlin im Rahmen des Gastarbeiter-Anwerbeabkommens der 1960er Jahre, der Zuzug von Spätaussiedler/inne/n aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und aus anderen osteuropäischen Staaten, Migrationsbewegungen innerhalb der EU und ganz aktuell die Zuwanderung von Geflüchteten, gleichzeitig aber auch der nicht unbeträchtliche innerdeutsche Zuzug, vor allem aus dem Süden Deutschlands.⁵

Das Berlinische unterscheidet sich also in mancherlei Hinsicht von nicht-städtischen Dialekten, es hat aber mit diesen auch vieles gemeinsam, z. B. die Eigenschaft, über grammatische Merkmale zu verfügen, die sich sowohl vom Standarddeutschen als auch von anderen Dialekten unterscheiden. Wir illustrieren dies an je einem Beispiel aus den Bereichen Aussprache, Pluraldeklinaton und Satzbau:

a. *ick*

Im Berlinischen heißt das Personalpronomen der 1. Person Singular im Nominativ *ick* (bei Betonung auch: *icke*). Darin unterscheidet sich das Berlinische von sämtlichen hochdeutschen Dialekten, in denen es als *ich*, oder auch als *isch*, ausgesprochen wird (zum Begriff „Hochdeutsch“ s. Anm. 3). Das Berlinische unterscheidet sich aber auch von den niederdeutschen Dialekten, denn diese haben zwar ebenfalls *ick* (bzw. *ik*) als Pronomen der 1. Pers. Sing., aber anders als im Berlinischen wird hier auch in vielen anderen Wörtern <ch> wie [k] ausgesprochen, z. B. in *maken* (Berlinisch: ‘machen’) oder *Melk* (Berlinisch: ‘Mülch’).

b. *Jungens*

Der Plural von *Junge* wird im Standarddeutschen und in vielen Dialekten mit der Endung *-n* gebildet. Im Berlinischen kann nun noch ein *-s* hinzukommen: *die Jungens*. Dieses Plural-s steht zum einen bei manchen Wörtern, die im Standarddeutschen gar keine Pluralendung haben (z. B. *die Arbeiter* – Berlinisch: *die Arbeiters* oder *die Groschen* – Berlinisch: *die Groschens*). Das *-s* kann aber zum anderen auch – wie bei *Jungens* – zusätzlich zu einer schon vorhandenen Pluralendung an bestimmte Wörter treten (außer bei *Jungens* z. B. auch bei *die Damens*). Dies hat das Berlinische mit einer ganzen Reihe von niederdeutschen Dialekten gemeinsam.

c. *etwas zu liegen haben*

Wer zugibt, dass er oder sie „zu Hause noch Zeitungen vom letzten Jahr herumzuliegen hat“, outet sich als Berliner/in. Verben, die die räumliche Lage eines Gegenstands oder Lebewesens bezeichnen, wie z. B. *liegen*, *stehen*, *sitzen*, können mit dem Verb *haben* kombiniert werden und stehen dann im Infinitiv. Nur im Berliner Raum (und in den umgebenden Gebieten Brandenburgs) ist dies ein Infinitiv mit *zu*: *herumzuliegen*. Im übrigen

⁵In diesem vielfältigen, multilingualen Kontext können auch neue Sprechweisen entstehen; so hat sich unter Jugendlichen, die in multiethnischen Stadtbezirken leben, eine eigene Sprachform, ein noch ganz junger Dialekt, entwickelt: das Kiezdeutsch (vgl. WIESE 2012, WIESE / MAYR, in diesem Band).

deutschen Sprachgebiet steht hier kein zu: *Ich habe zu Hause noch Zeitungen vom letzten Jahr herumliegen.*⁶

Diese Beispiele machen deutlich, dass das Berlinische auf verschiedenen sprachlichen Ebenen seine eigenen Regeln hat. Es besitzt (wie andere Dialekte auch) eine eigene Grammatik, die sich von der anderer Sprachen und Dialekte unterscheidet. Sich diese Regeln und die Unterschiede zwischen Dialekten und zwischen Dialekt und Standardsprache bewusst zu machen, kann viel dazu beitragen, mehr über sprachliche Strukturen und Grammatik zu lernen, aber auch dazu, sprachliche Variation und verschiedene Sprechweisen unvoreingenommen als interessante Vielfalt zu begreifen. Dies kann spielerisch geschehen, z. B. in Form des „Berlinisch-Quiz“ (s. Kap. 2.3).

2 Dialektgrammatik im Unterricht

2.1 Ausgangslage

Der analytische Blick auf Varietäten des Deutschen und ihre grammatischen Eigenschaften ist bundeslandübergreifend fester Bestandteil des schulischen Curriculums. So sehen die Rahmenlehrpläne (RLP) Lernziele wie das „Kennen von Merkmalen des Dialekts und der Hochsprache“ (RLP Sachsen) oder das „Erkennen [bzw. Unterscheiden] von Sprachvarietäten“ und Dialekten (RLP Bayern; RLP Hessen) vor. Dabei soll es den Vorgaben zufolge auch darum gehen, „Standardsprache und ihr Verhältnis zu anderen Varietäten“ zu thematisieren (RLP Niedersachsen). Im Land Brandenburg ist zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Dialekten und sprachlicher Variation im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe verankert. Die Schüler/innen sollen dazu befähigt werden, „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten [zu] beschreiben“ sowie „sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien [zu] erläutern“ (RLP Brandenburg, 19) (in gleichem oder ähnlichem Wortlaut auch in Berlin, Sachsen, Niedersachsen und anderen Bundesländern).

Noch immer gelten Dialekte jedoch in der öffentlichen Wahrnehmung oft als ‚falsches Deutsch‘, als Ausdruck des Unvermögens, sich korrekt auszudrücken. Eine solche Haltung übersieht, dass man sich auch im Dialekt korrekt oder inkorrekt ausdrücken, d. h. Regeln befolgen oder gegen sie verstoßen kann. Ein/e Dialektsprecher/in missachtet also nicht das System des Standarddeutschen, sondern befolgt das System des Dialekts, den er/sie spricht, und dies ist dann völlig regelkonform.

Die Abwertung eines Dialekts ist oft auch mit (Vor-)Urteilen über dessen Sprecher/innen verknüpft. Die Bewertung sprachlichen Verhaltens wird dann dazu genutzt, soziale Gruppen auszugrenzen, vor allem in Richtung Unterprivilegierter. Schnell wird dann von der Sprache eines Menschen auf dessen kognitive Fähigkeiten, emotionale Erwünschtheit, soziale Stellung usw. geschlossen. Es zeigt sich hier eine ideologische Allianz mit der Standardsprache, die als einzig ‚richtige‘ Ausdrucksform angesehen wird.

⁶ Zu diesem und weiteren syntaktischen Phänomenen im Berlinischen vgl. FREYWALD (2017).

Auch innerhalb der Dialekte gibt es Unterschiede in der Bewertung. Obwohl alle Dialekte aus linguistischer Sicht, d. h. objektiv betrachtet, gleichwertig und gleich systematisch sind, haben Umfragen gezeigt, dass sie sich hinsichtlich ihrer (Un-)Beliebtheit bei Sprecher/innen/n des Deutschen doch sehr stark unterscheiden

Speziell das Berlinische zählt bundesweit zwar zu den sehr beliebten Dialekten (in einer Allensbach-Umfrage von 2008 rangierte Berlinisch auf dem dritten Platz), gleichzeitig werden Berlinisch-Sprecher/innen jedoch oft sozial stigmatisiert, vor allem in Berlin selbst, wo sie meist als sozial niedrig stehend und ungebildet eingestuft werden (was auch mit der Geschichte des Berlinischen zu tun hat, s. o.). Die Einschätzung zum Gebrauch des Berlinischen unterscheidet sich zudem in Ost und West. Laut einer forsa-Umfrage von 2014 sind im ehemaligen Westberlin sehr viel mehr Bürger/innen als im ehemaligen Ostberlin der Ansicht, dass sich der Dialekt in Ost- und Westberlin unterscheidet (vgl. SCHLOBINSKI / EWELS 2014, SCHLOBINSKI 2015). Generell herrscht die Auffassung vor, dass im ehemaligen politischen Osten Berlins häufiger und stärker berlinert werde als im Westteil der Stadt.

2.2 Didaktisches Potential

Im Unterricht bietet die Beschäftigung mit dem lokalen Dialekt sowie anderen Dialekten und Sprechweisen die Möglichkeit, an die unmittelbaren lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen anzuknüpfen. Durch Beispiele aus dem Alltag kann ein unkomplizierter Zugang zu komplexen und oft als ‚trocken‘ empfundenen Themen geschaffen werden. Der Vergleich von Dialekten ermöglicht es (ebenso wie der Vergleich von Sprachen), Unterschiede als systematische Differenzen zu erkennen. Ein solcher Zugang trägt entscheidend dazu bei, sprachliche Varianten nicht als Fehler abzutun, die auf Zufall, Nachlässigkeit oder gar sprachlichem Unvermögen beruhen, sondern in ihrer Systematik und Situationsgebundenheit zu erfassen. So kann auch der sozialen Abwertung von Dialektsprecher/innen/n entgegengewirkt werden, denn es wird klar, dass sie nicht ‚falsch‘ sprechen, wenn sie Dialekt sprechen, sondern eine der vielen Varietäten des Deutschen verwenden, die ihren eigenen Regeln folgt.

Bei der aufmerksamen Beobachtung des eigenen sprachlichen Handelns und des Handelns anderer werden die Schüler/innen zu eigenem Forschen ermutigt (z. B. Wann sprechen wir mit wem Dialekt? Und mit wem gerade nicht?). Sie können sich selbst auf die Suche begeben, Besonderheiten festhalten und dokumentieren und sich mit Mitschüler/innen/n darüber austauschen. Dabei erlaubt das Thema „Dialekt und Sprachvariation“ vielfältige Formen der didaktischen Umsetzung. Das Feld der Möglichkeiten umfasst sowohl die Arbeit mit vorhandenen Texten (z. B. schriftliche historische und aktuelle Texte, aber auch gesprochene Texte, wie Radio- und Fernsehsendungen, Lieder o.Ä. im Dialekt) als auch die Produktion von Texten, wie z. B. das Schreiben oder Einspielen eigener Reportagen, Geschichten oder Gedichte im Dialekt oder das Durchführen von Aufnahmen und Umfragen mit Sprecher/innen/n am eigenen Wohnort.

Einen konkreten Vorschlag zur didaktischen Umsetzung stellen wir im Folgenden detailliert vor: einen „Dialektttest“, der Lehrenden Materialien an die Hand gibt, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können.

2.3 *Dialekttest*: ein Projekt für die Sekundarstufe

Der *Dialekttest* unterstützt eine spielerische, eigenständige Auseinandersetzung mit grammatischen Regeln in Dialekten und Umgangssprache und lässt Schüler/innen über die Arbeit mit konkreten Sprachbeispielen erkennen, dass die Abweichungen vom Standarddeutschen, die wir hier finden, nicht regellose Fehler sind, sondern eine eigene Dialektgrammatik bilden. Der *Dialekttest* selbst behandelt neben dem Berlinischen auch andere regionale Dialekte ebenso wie neue urbane Dialekte („Kiezdeutsch“) und die gesprochene Umgangssprache. Wir stellen hier zunächst das übergeordnete Konzept des *Dialekttests* vor und in Abschnitt 3 dann konkrete Materialien, die speziell auf das Berlinische zugeschnitten sind.

2.3.1 Der Rahmen: „Deutsch ist vielseitig“

Der *Dialekttest* ist ein Baustein aus einem größeren Programm, das unter dem Titel „Deutsch ist vielseitig“ multimediale Materialien für Kindergarten und Schule (Primar- und Sekundarbereich) zur Verfügung stellt. „Deutsch ist vielseitig“ behandelt Themen rund um sprachliche Variation, mit Materialien zu Umgangssprache, Dialekten, Mehrsprachigkeit, Jugendsprache, Sprachwandel u. v. m. Alle Materialien sind direkt zur Verwendung in Unterricht und Fortbildung aufbereitet; sie umfassen nicht nur detaillierte Anleitungen und Handbücher, sondern auch authentische Sprachbeispiele (Audio und Video, Transkriptionen), Filme, Folien, Arbeitsaufträge mit Lösungsvorschlägen, Merkblätter, Vordrucke für Freiarbeitsmaterialien und Vorschläge für die konkrete Unterrichtsgestaltung mit Ablauf- und Zeitplänen und Materiallisten. Sämtliche Materialien können kostenlos von der Programm-Website www.deutsch-ist-vielseitig.de heruntergeladen werden.

Die Materialien sind in einzelnen Bausteinen zusammengefasst, die je nach Unterrichtsbedarf passend kombiniert werden können. Die Bausteine sind in drei Modulen D1–D3 thematisch organisiert, die Lerninhalte zu Sprecher/inne/n (D1), Sprachgebrauch (D2) und Sprachsystem/Sprachentwicklung (D3) abdecken:

- D1: „Ich höre, wer du bist“ – Einstellungen gegenüber Sprechweisen und Sprechergruppen;
- D2: „Wer spricht was?“ – Das Repertoire von Sprecher/inne/n;
- D3: „Was ist Deutsch?“ – Das Spektrum einer Sprache.

Der *Dialekttest* ist dem Modul D3 (Sprachsystem/Sprachentwicklung) zugeordnet, er fokussiert das grammatische System außerhalb des Standarddeutschen: Die Schüler/innen entdecken mithilfe spielerischer Test-Karten die grammatischen Regularitäten deutscher Dialekte und ihre eigene intuitive Fähigkeit, diese Regularitäten richtig zu beurteilen.



2.3.2 Der Baustein *Dialekttest*

Der *Dialekttest* ist konzipiert für Schüler/innen aller weiterführenden Schulen ab der 7. Klasse bis hin zur gymnasialen Oberstufe. Er eignet sich als Einstieg in Unterrichtseinheiten zu Dialekten, zu Umgangssprache oder auch generell zu deutscher Grammatik. Lernziel ist das Erkennen der Regelmäßigkeit von Dialekten: Schüler/innen erarbeiten sich spielerisch ein Bewusstsein dafür, dass ‚richtig‘ vs. ‚falsch‘ nicht an eine einzige sprachliche Varietät – etwa das Standarddeutsche – gebunden ist, sondern dass Dialekte ebenso wie die Standardsprache systematischen grammatischen Regeln folgen.

Zentrale Komponente des *Dialekttests* sind Quiz-Aufgaben, bei denen die Schüler/innen für eine vorgegebene umgangssprachliche Situation entscheiden müssen, welche von zwei möglichen Äußerungen jeweils besser passt. Die beiden Äußerungen unterscheiden sich grammatisch voneinander. Keine der beiden Äußerungen ist standardsprachlich, eine passt jedoch im dialektalen Kontext, während die andere auch dialektal unakzeptabel wäre. Die Auflösung wird jeweils zusammen mit einer kurzen Erklärung der zugrunde liegenden sprachlichen Regeln gegeben.

Ein Beispiel behandelt beispielsweise den possessiven Dativ, also Konstruktionen wie „der Anna ihre liebsten Sachen“, die im Berlinischen ebenso wie in anderen Dialekten möglich sind. Laut Duden sind sie „seit Langem im gesamten deutschen Sprachraum nachweisbar [...], gelten aber eigenartigerweise nicht als standardsprachlich“ (DUDEN 2009: 827, § 1275). Auch Friedrich Schiller kannte diese Konstruktion bereits und verwendete sie beispielsweise im *Wallenstein* („auf der Fortuna ihrem Schiff“). Dennoch wird der possessive Dativ aus Laiensicht, und auch aus Sicht vieler Schüler/innen, häufig grundsätzlich als „falsches Deutsch“ oder „fehlerhaftes Sprechen“ eingestuft. ‚Falsch‘ ist diese Konstruktion jedoch lediglich im Standarddeutschen, das hier offensichtlich eine Ausnahme unter den deutschen Varietäten darstellt: Im informellen Sprachgebrauch in verschiedenen regionalen Dialekten hat sie sehr wohl ihren Platz; sie folgt hier systematischen grammatischen Regeln, die gelungene von unakzeptablen, ‚richtige‘ von ‚falschen‘ Formen unterscheiden. In der Quiz-Aufgabe, die diese Konstruktion behandelt, wird hierzu folgende Szene beschrieben:

Mutter und Tochter sitzen im Wartezimmer beim Arzt und haben ihre Garderobe am Eingang abgelegt. Eine andere Patientin will gerade gehen und setzt versehentlich den falschen Hut auf.

Die Tochter bemerkt:

- „Das ist meiner Mutter ihr Hut.“
- „Das ist meiner Mutter sein Hut.“

In der Auflösung wird die erste Option („meiner Mutter ihr Hut“) als richtige Antwort identifiziert, mit folgender Erklärung:

In der Umgangssprache können Besitzanzeigen folgende Form haben:

Besitzer-Nomen (im Dativ) – Possessivpronomen – Besitz-Nomen

Das Possessivpronomen richtet sich hierbei in der Flexion nach dem Besitz-Nomen („*ihr* Hut“, aber „*ihre* Mütze“), im Kern aber nach dem Besitzer-Nomen („meiner Mutter *ihr* Hut“, aber „meinem Vater *sein* Hut“).

Durch dieses Format macht der *Dialekttest* die eigene (intuitive) Sprachkompetenz auch außerhalb des Standarddeutschen erfahrbar. Die Schüler/innen lehnen, gerade im Kontext des Deutschunterrichts, zunächst oft beide Antwortmöglichkeiten ab, erkennen dann aber bald, dass sie die richtige Antwort meist identifizieren können und in ihrer Systematik gut kennen: Für die überwiegende Zahl der Beispiele haben Schüler/innen – ebenso wie Lehrer/innen – eine gute Intuition dafür, was im gegebenen Kontext besser passt, eben gerade weil sie kompetente Sprecher/innen des Deutschen sind und sich in der deutschen Grammatik auskennen. Der *Dialekttest* belegt eindrücklich, dass diese Grammatik nicht nur das Standarddeutsche umfasst, sondern auch eine bunte Vielzahl dialektaler Varianten. Schüler/innen können so erkennen, dass nicht nur das Standarddeutsche ‚richtiges Deutsch‘ ist und alles, was außerhalb des Standarddeutschen liegt, in jedem Fall ‚falsches Deutsch‘ wäre, sondern dass es auch im Dialekt ‚richtig‘ und ‚falsch‘ gibt: Traditionelle Dialekte und auch neue urbane Beispiele wie etwa Kiezdeutsch sind nicht bloße Vereinfachungen der ‚richtigen‘ Sprache, sondern folgen teilweise hochkomplexen Regeln.

Diese Regeln werden von den Schüler/inne/n meist intuitiv korrekt angewendet, auch wenn sie nicht immer auch explizit benannt werden können. Durch die Erklärungen zur richtigen Lösung wird diese explizite grammatische Kompetenz, die Fähigkeit zur Erfassung und Formulierung der zugrunde liegenden grammatischen Konzepte und Regeln, weiter gestützt. Der *Dialekttest* fördert damit zugleich den Ausbau von Grammatikwissen. Durch die unterhaltsame Form des Quiz kann er dabei auch die Motivation solcher Schüler/innen stärken, die hier noch Schwächen haben und/oder bislang noch nicht für die deutsche Grammatik begeistert werden konnten.

Das Quiz kann in zwei Formaten gespielt werden: in Freiarbeit mit Arbeitskarten oder im Plenum über Folien. Der vollständige *Dialekttest* mit verschiedenen regionalen und überregionalen Varietäten des Deutschen liegt auf der Programm-Website im ersten Format vor, das Quiz speziell zum Berlinischen steht in beiden Formaten zur Verfügung.

Das Kartenformat kann z. B. im Rahmen von Stationenarbeit eingesetzt werden und eignet sich dabei besonders für die Gruppenarbeit; es ist aber auch eine Durchführung in Einzelarbeit möglich, wenn dies für kleine Lerngruppen, etwa bei Projekttagen, günstiger ist. Die Schüler/innen bekommen hier Arbeitskarten mit Aufgaben auf der Vorderseite und der Lösung auf der Rückseite. Die Arbeitskarten haben seitliche Einkerbungen für Gummibänder zur Selbstkontrolle; sie lehnen sich damit an ein aus der Schule bekanntes Format an (etwa die „Bandolino“-Materialien des Arena-Verlags oder „Mathetwist“ des Mildenerberger Verlags). Auf der Rückseite ist jeweils zusammen mit der Lösung eine Linie zu sehen, die die richtige Position des Gummibands markiert: Wenn das Gummiband in die Einkerbung der passenden sprachlichen Variante gespannt wurde, liegt es genau über der Linie.

Das Folien-Format eignet sich für den Einsatz im Plenum und umfasst eine Online-Komponente für ein „Publikums-Votum“. Diese Komponente basiert auf der Funktionsweise von sog. *Classroom-Response-Systemen*. Mittels dieser Systeme können alle Anwesenden live an einer von dem/der Lehrenden präsentierten Abstimmung teilnehmen oder eine Frage beantworten.⁷ Voraussetzung ist lediglich, dass jede/r Teilnehmer/in ein inter-

⁷ Es stehen verschiedene vorprogrammierte Fragetypen zur Verfügung, z. B. Single- und Multiple-Choice-Fragen, Freitext-Fragen und numerische Fragen.

netfähiges Gerät (Computer, Tablet, Smartphone o. ä.) und einen Internetzugang hat. Die abgegebenen Ergebnisse sind sofort auf dem Bildschirm des/der Lehrenden und in der Präsentation zu sehen (die Abstimmung kann in die Powerpoint-Präsentation eingebunden und auch direkt dort gestartet werden). Eine solche Live-Abstimmung hat außer dem Spaßfaktor und der konstruktiven Einbindung von Handys und anderen mobilen Geräten in den Unterricht den Vorteil, dass alle Anwesenden mitmachen können und sich dann auch im Ergebnis repräsentiert sehen. So werden auch Schüler/innen einbezogen, die sich sonst nicht so oft zu Wort melden oder die sich bei ihrer Antwort unsicher sind.

Für das Berlinisch-Quiz kann dies so aussehen, dass einige oder alle der Quizfragen nicht in Gruppen, sondern im Plenum bearbeitet werden. Eine Quizfrage wird in der Präsentation gezeigt, und per Live-Abstimmung geben alle Schüler/innen ihr Votum dazu ab, welche der beiden Antworten sie für die richtige halten. Das Abstimmungsergebnis kann nun zunächst angeschaut und diskutiert werden, bevor die Auflösung erfolgt und Erläuterungen dazu gegeben werden.

Es gibt mittlerweile verschiedene Varianten solcher Classroom-Response-Systeme. Als leicht zu bedienende und sehr funktionale Variante verweisen wir hier nur auf die kostenlose, profit- und werbefreie Software PINGO (pingo.upb.de). Sie wurde an der Universität Paderborn entwickelt und kann nach einer unkomplizierten Registrierung von allen interessierten Nutzer/innen uneingeschränkt verwendet werden, ohne dass zusätzliche Software installiert werden muss.⁸

Im Anschluss an das Quiz (als Freiarbeit und/oder im Plenum über „Publikumsfragen“) können in einer Gruppendiskussion weitere Beispiele für Regeln aus Dialekten und/oder Umgangssprache gesammelt werden. Dies kann in Form einer Projektarbeit noch weiter ausgeführt werden, bei der die Schüler/innen eigene Quiz-Aufgaben für das Berlinische anfertigen. Hierfür stehen Blanko-Arbeitskarten zum Download zur Verfügung.

Wenn die spezifischen Materialien für das Berlinische, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden, in einer eigenen Unterrichtseinheit verwendet werden, kann darauf aufbauend Material zu anderen Dialekten und Umgangssprachen aus dem *Dialekttest* bearbeitet werden. Darüber hinaus finden sich auf der Website weitere Bausteine, die eine Fortführung zu verschiedenen verwandten Themen erlauben, etwa die *Tagesschau-Analyse* zur Variation in gesprochener vs. geschriebener Sprache, der Baustein *Kiezdeutsch-Sprachforschung* zu urbanen Dialekten im mehrsprachigen Raum (siehe auch WIESE / MAYR, in diesem Band) oder die Bausteine *Sprachsituationen* und *Ballkontakte* zu unterschiedlichen (jugend-)sprachlichen Registern.

⁸ Ein kurzer Überblick über Eigenschaften, Funktionsweise und Einsatzmöglichkeiten des Programms ist auf der „Pingo“-Website zu finden (<http://trypingo.com/de/tour/> und <http://trypingo.com/de/features/>, zuletzt aufgerufen am 12. 09. 2016), für weiterführende Informationen vgl. auch MAGENHEIM et al. (2013).

3 Materialien zum „Berlinisch-Quiz“

Unter dem Titel „Könn’Se Berlinisch?“ ist ein Teil des Dialekttests als eigenes *Berlinisch-Quiz* speziell zum Berliner Dialekt ausgearbeitet worden und steht separat auf der Programm-Website www.deutsch-ist-vielseitig.de zum Download bereit. Der Baustein umfasst insgesamt 15 Aufgaben mit Lösungen und das dazugehörige Material in den zwei oben genannten Formaten:

- (1) Karteikarten/Einzel- oder Partnerübung in Freiarbeit: Vordrucke für die Dialekkarten und für den Arbeitsauftrag; Blanko-Karten für weitergehende Projektarbeit;
- (2) Folien/Online-Übung im Plenum: Folien mit kurzer Einführung und den Aufgaben und Lösungen; Anleitung für das Quiz und die Online-Komponente.

Zu beiden Formaten gehören außerdem mehrere Folien mit weitergehenden Informationen und Beispielen (einschließlich Audios) zum Berlinischen, die im Anschluss an das Quiz präsentiert werden können, und ein Merkblatt „Varietäten“, das zentrale Punkte zu sprachlichen Varietäten und dem Status von Dialekten zusammenfasst und den Schüler/innen zur Vertiefung ausgehändigt werden kann.

Die Informationsfolien sind bewusst erst als zweites Element, nach dem Quiz selbst vorgesehen. Wenn das Quiz als Erstes durchgeführt wird, können die Schüler/innen zunächst unbefangen und spielerisch mit Dialektdaten umgehen. Die Erkenntnis, dass auch Konstruktionen, die in der Standardsprache „falsches Deutsch“ wären, systematischen Grammatikregeln folgen können, dass auch Dialekte zwischen „richtig“ und „falsch“ unterscheiden und somit regelhaft sind, wird auf diese Weise besonders gestützt. Dieses Wissen wird hier nicht explizit vorgegeben, sondern auf eingängigere Art implizit vermittelt, als „Aha“-Erlebnis bei der aktiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Mustern und dem Erfahren der eigenen Sprachkompetenz auch außerhalb des Standarddeutschen.

Auf dieser Basis bieten die Folien dann nach dem Quiz die Gelegenheit, diese Beobachtungen und „Aha“-Erlebnisse zu systematisieren, die grammatischen Regularitäten explizit zu machen und dieses Wissen in Analyseaufgaben auf authentische Texte anzuwenden. In den Folien werden zunächst einige ausgewählte dialektgrammatische Merkmale des Berlinischen zusammengefasst und präsentiert. Diese Merkmale sind gegliedert nach Laut-, Wort- und Satzebene. Daran schließen sich drei kurze Beispieltex-te aus dem Zeitraum 1980–2008 an. Die Texte entstammen alle dem gesprochenen Dialekt, es handelt sich um eigens für linguistische Analysen angefertigte Verschriftlichungen, die im Rahmen durchsuchbarer Korpora öffentlich zugänglich sind.⁹ Das Identifizieren von sprachlichen Merkmalen, die von der Standardsprache abweichen, fördert zum einen das Abstraktionsvermögen, indem es den Transfer von erworbenem Wissen auf neue Beispiele erfordert. Die Arbeit an Originaltexten eröffnet zum anderen auch eine Vielzahl weiterer Diskussthematiken, z. B. die Frage der Konsistenz der Sprecher/innen (werden die Dialektmerkmale immer realisiert?) und das Problem der Unterscheidung zwischen Dialektmerkmalen und solchen, die typisch für Jugendsprache oder für gesprochene Sprache allgemein sind.

Das Quiz selbst umfasst typische Phänomene des Berlinischen aus unterschiedlichen Bereichen von Grammatik, Aussprache und Wortschatz. Die einzelnen Aufgaben liegen auf

⁹ Für Materialien zu vergleichender Textarbeit, die auch schriftliche und historische Texte im berlinischen und im brandenburgischen Dialekt umfassen, s. BERNER (2009).

der Programm-Website im Karten-Design ebenso wie im Folienformat vor. Auf den folgenden Seiten geben wir abschließend nun die Aufgaben und Lösungen im Karten-Design wieder; Vorder- und Rückseite einer Karte sind jeweils neben einander dargestellt. Die gestrichelte Linie auf der Vorderseite gibt die „Ruheposition“ des zugehörigen Gummibandes zur Selbstkontrolle an, die Linie auf der Rückseite markiert, wie oben beschrieben, die Position, in der das Band zur richtigen Antwort geführt wurde (= jeweils eine der verschiedenen sprachlichen Optionen auf der Vorderseite). Die Karten sind hier, anders als im Quiz, sachlich nach Syntax, Morphosyntax, Flexionsmorphologie, Phonologie und Lexikon sortiert; die Nummerierung bezieht sich auf die ursprüngliche Reihenfolge im Quiz.

Syntax:

Aufgabe 1

D
Berlinisch-Quiz
FRAGE

Mutter und Tochter sitzen im Wartezimmer beim Arzt und haben ihre Garderobe am Eingang abgelegt. Eine andere Patientin will gerade gehen und setzt versehentlich den falschen Hut auf.

Die Tochter bemerkt:

„Das is meiner Mutter ihr Hut.“

„Das is meiner Mutter sein Hut.“

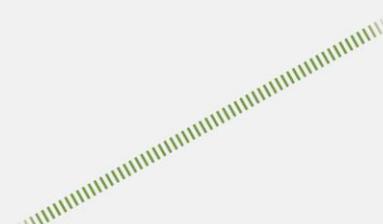
Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT
Berlinisch-Quiz
D

Im Berlinischen (und vielen anderen deutschen Dialekten) können Besitzanzeigen folgende Form haben:

Nominalphrase (Besitzer)_{DATIV}
 – [Possessivpronomen
 – Nominalphrase (Besitz)]

Das Possessivpronomen richtet sich in der Flexion nach dem Besitz-Nomen („**ihr** Hut“, aber „**ihre** Mütze“), im Kern aber nach dem Besitzer-Nomen („meiner Mutter **ihr** Hut“, aber „meinem Vater **sein** Hut“).



Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 3

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Nach einem heftigen Streit sagt Brigitte zu Heinz: „Musst du immer gleich so aufbrausend sein? Versuch doch mal, sachlich zu bleiben!“

Heinz entgegnet trotzig:

„Ich bin eben so, dadafür kann ich nüscht!“

„Ich bin eben so, da kann ich nüscht für!“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

In vielen nord- und mitteldeutschen Dialekten, wie dem Berlinischen, können Pronominaladverbien wie „dafür“, „davon“, „daran“ aufgespalten werden, so dass das Adverb („da“) weiter vorne im Satz steht, die Präposition („für“) dagegen weiter hinten. Diese Aufspaltung ist in süddeutschen Dialekten unüblich. Hier kann jedoch der adverbiale Teil verdoppelt werden: „Da kann ich nichts dafür“, seltener „Dadafür kann ich nichts.“

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 4

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Carla ist ihr Fahrrad kaputt gegangen, sie musste es zur Reparatur bringen und kann es erst in einer Woche wieder abholen. Jetzt hat sie das Problem, dass sie doppelt so lange zur Arbeit braucht, weil sie den Bus nehmen und zwei Mal umsteigen muss.

Aber Franz kann ihr helfen:

„Mir fällt grad ein, ich hab zu Hause noch ein altes Rad von mir zu stehen, das kann ich dir leihen.“

„Mir fällt grad ein, ich hab zu Hause noch ein altes Rad von mir stehen, das kann ich dir zu leihen.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Positionsverben wie „stehen“, „liegen“, „sitzen“ können im Berlinischen als Infinitiv mit „zu“ auftreten. Diese dialektale Konstruktion ist nur in Berlin, Brandenburg und einigen Teilen Mecklenburg-Vorpommerns zu finden, sie ist also auf einen sehr kleinen geografischen Bereich beschränkt.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 6

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Die beiden Trainer Maik und Ben bereiten das Nachmittags-training mit der BMX-AG der 8. Klasse vor.

Maik sieht sich suchend um und fragt Ben: „Wo sind denn die BMX-Räder hin?“

Ben antwortet:

„Die stehn schon inner Turnhalle.“

„Die stehn schon gegenüberer Turnhalle.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Deutschen können Präpositionen und Artikel oft verschmelzen (*in dem* → *im*, *zu dem* → *zum*), das folgende Nomen wird dann oft unspezifischer, allgemeiner verstanden: Wenn man sagt, man wolle „zum Arzt“ gehen, heißt das, dass man allgemein einen Mediziner aufsuchen will, wenn man „zu dem Arzt“ geht, ist dagegen ein bestimmter Arzt gemeint.

Für Feminina geht das im Standarddeutschen nicht, im Berlinischen funktioniert es aber auch hier: „umme Ecke“, „inne Turnhalle“. Das gilt aber nur für primäre Präpositionen: Sekundäre, komplexe Präpositionen, deren Ableitung aus anderen Wörtern noch erkennbar ist (z.B. *gegenüber*, *dank*, *aufgrund*, *anstelle*), können nicht verschmelzen.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Morphosyntax:

Aufgabe 2

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Im Jugendclub wird besprochen, wer beim Sommerfest am Waffelstand sein wird.

Jana sagt:

„Na, icke bin dann da!“

„Na, icke!“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Das berlinische „icke“ ist grundsätzlich ein unverbundenen Personalpronomen. Es ist (wie z.B. auch das französische „moi“) eine stark betonte, fokusanzeigende und selbstständige Form, die anders als „ick“ nicht mit nachfolgendem Verb stehen kann.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 7

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Jasmin schwärmt von dem Brief, den sie von Mark bekommen hat:

„Ick hab meiner tierisch jefreut!“

„Ick hab ma tierisch jefreut!“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Berlinischen haben Nomen und Pronomen oft nicht zwei Formen für Akkusativ und Dativ, sondern nur eine. Für Pronomen wird typischerweise die Form verwendet, die im Standarddeutschen der Dativ wäre (für Nomen dagegen die des Akkusativs). Deshalb kann statt des standarddeutschen Akkusativ-Pronomens „mich“ im Berlinischen „mir“/„ma“ stehen, aber nicht z.B. eine Genitiv-Form wie „meiner“.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 9

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Sandra und Karl sprechen über einen Ausflug.

Sandra schlägt vor:

„Lass uns doch diesmal mit die Kinder fahren.“

„Lass uns doch diesmal ohne den Kindern fahren.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Berlinischen haben Nomen und Pronomen oft nicht zwei Formen für Akkusativ und Dativ, sondern nur eine. Für Nomen wird typischerweise die Form verwendet, die im Standarddeutschen der Akkusativ wäre (für Pronomen dagegen die des Dativs). Deshalb kann ein Nomen, das im Standarddeutschen im Dativ steht, im Berlinischen wie ein Akkusativ aussehen (z.B. nach „mit“), aber umgekehrt geht es nicht: Ein Nomen, das im Standarddeutschen im Akkusativ steht, bleibt auch im Berlinischen so (z.B. nach „ohne“), und verändert sich nicht zum Dativ.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 10

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Can trifft Timo am Sonntag im Park und fragt ihn: „Und? Wat haste jestern so jemacht?“

Timo antwortet:

„Ick bin im Kino.“

„Ick war im Kino jewesen.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Berlinischen wird häufig an Stellen, an denen im Standarddeutschen das Verb im Perfekt oder Präteritum stehen würde, eine Plusquamperfekt-Form gebraucht, z.B. „war gewesen“ statt „bin gewesen“ oder „war“. Das kann hier zur Betonung, Verstärkung dienen; zeitlich ist keine Vor-Vergangenheit, sondern nur eine einfache Vergangenheit gemeint. Das Präsens kann in dieser Funktion nicht verwendet werden.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Flexionsmorphologie:

Aufgabe 5

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Seit Tagen ist es schon fürchterlich heiß. Die Kinder von Kai und Monika haben keine Lust mehr, draußen zu spielen, und langweilen sich.

Monika fragt Kai:

„Gehst du mit den Jungens ins Freibad?“

„Gehst du mit den Kindern ins Freibad?“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Abweichend vom Standarddeutschen wird der Plural einiger Substantive im Berlinischen mit „-s“ gebildet, vor allem nach den Endungen „-en“ oder „-er“ („Jungens“, „Wagens“, „Arbeiders“ etc.). Manchmal ist dieses „-s“ die einzige Kennzeichnung des Plurals am Substantiv („der Arbeiter – die Arbeiter(-s)“), manchmal tritt es aber auch zusätzlich auf („der Junge – die Junge-n(-s)“). An eine Dativendung wie bei „Kindern“ wird dagegen kein zusätzliches Plural-„s“ angefügt.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Phonologie:

Aufgabe 8

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Klaus erzählt von einem Unfall beim Einparken:

„Da hab ick ma ziemlich jeärjert.“

„Da hab ich ma ziemlich jeärjert.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Berlinischen wird das Pronomen „ich“ oft „ick“ ausgesprochen, Wörter wie „ziemlich“ bleiben dagegen wie im Standarddeutschen.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 11

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Ceylin setzt sich auf eine Parkbank, springt gleich wieder auf und ruft:

„Was it 'n hier so nass?“

„Wat is 'n hier so nass?“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Statt standarddeutschem [s] hat das Berlinische teilweise noch ein [t]. – Dies ist noch aus dem Niederdeutschen erhalten, das im Berliner Raum bis zum 16. Jh. gesprochen wurde. Allerdings ist das weitgehend beschränkt auf „das“ und „was“ (→ „dat/dit“ und „wat“) als Definitartikel, Interrogativpronomen oder Relativpronomen und auf „es“ (→ „et“) als Personalpronomen oder starke Adjektivendung.

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 13

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Natalie erzählt von einem Besuch in einem neuen Club:

„Es war so verraucht, ick wär beinah erstückt!“

„Es war so verraucht, da stümmte wat nich.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Vordere ungespannte Vokale wie [ɪ] und [ɛ] („i“, „e“) werden im Berlinischen oft gerundet zu [ʏ] und [œ] („ü“, „ö“), aber nur vor bestimmten Konsonanten, nämlich vor labialem Nasal, Liquiden und koronalen Frikativen (also [m, l, r, ʃ, s]), nicht vor Plosiven (also nicht vor [t, p, k, ...]).

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 14

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

In der Schule diskutiert die Klasse über den Klimawandel.

Marlon stellt fest:

„Jetzt is es auf der ganzen Welt nich mehr so kalt wie früher.“

„Jetzt ist es auf der ganzen Wel nicht mehr so kal wie früher.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

In vielen Varianten des gesprochenen Deutschen, auch im Berlinischen, fällt das [t] am Ende einiger häufiger Wörter aus, z.B. *nich, is, jetz*. Bei anderen bleibt es jedoch erhalten (z.B. *Welt, kalt*).

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Lexikon:

Aufgabe 12

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

Maurice fragt Ida in der Mittagspause: „Kommste mit 'nen Döner essen?“

Ida antwortet:

„Nee, ick hab Bemmen bei.“

„Nee, ick hab Klappstullen bei.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

„Klappstulle“ ist ein Berliner Ausdruck für belegte Brote, „Bemme“ wird dagegen in Thüringen und Ostsachsen verwendet (vermutlich kommt es aus dem Sorbischen, d.h. aus entlehntem ober-sorbischem *pomazka* zum Verb *pomazać* 'schmieren').

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Aufgabe 15

D Berlinisch-Quiz **FRAGE**

In der Bäckerei wird Justin von der Verkäuferin gefragt: „Wat hätten Se denn jerne?“

Er antwortet:

„Zwee Schrippen und 'n Stück Mohnkuchen.“

„Zwee Semmeln und 'n Stück Mohnkuchen.“

Markiere eine Antwort mit dem Gummiband!

ANTWORT Berlinisch-Quiz **D**

Im Berlinischen ist „Schrippe“ die Bezeichnung für Brötchen; „Semmel“ ist dagegen in Bayern und im südlichen Thüringen und Sachsen verbreitet (also in den bairischen und ostfränkischen Dialekten, im südlichen Thüringischen und im südlichen Obersächsischen).

Die Linie markiert die richtige Antwort.

Dialekttest

Literatur

- BERNER, Elisabeth (2009): Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge. – In: SIEHR, Karl-Heinz / Elisabeth BERNER (Hrg.), *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien*. – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 121–140.
URL: <<http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2009/3300/>> (zuletzt aufgerufen am 06. 01. 2017).
- BUTZ, Georg (1988): Grundriß der Sprachgeschichte Berlins. – In: DITTMAR, Norbert / Peter SCHLOBINSKI (Hrg.), *Wandlungen einer Stadtsprache. Berlinisch in Vergangenheit und Gegenwart*. – Berlin: Colloquium, 1–40.
- DITTMAR, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. – Tübingen: Niemeyer.
- DITTMAR, Norbert / Ursula BREDEL (1999): *Die Sprachmauer. Die Verarbeitung der Wende und ihrer Folgen in Gesprächen mit Ost- und WestberlinerInnen*. – Berlin: Weidler.
- DUDEN (2009): *Die Grammatik*. Hrg. von der Dudenredaktion. 8. Aufl. – Mannheim: Dudenverlag (= Duden in zwölf Bänden, Band 4).
- FREYWALD, Ulrike (2017): Syntaktische Besonderheiten des Berlinischen. – In: GLAWE, Meike / Line-Marie HOHENSTEIN / Stephanie SAUER MILCH / Kathrin WEBER / Heike WERMER (Hrg.), *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. – Hildesheim: Olms, 177–207.
- MAGENHEIM, Johannes / Wolfgang REINHARDT / Dennis KUNDISCH / Philipp HERRMANN / Michael WHITTAKER / Marc BEUTNER / Andrea ZOYKE (2013): Einsatz mobiler Endgeräte zur Verbesserung der Lehrqualität in universitären Großveranstaltungen. – In: LUCKE, Ulrike (Hrg.): *E-Learning Symposium 2012. Aktuelle Anwendungen, innovative Prozesse und neueste Ergebnisse aus der E-Learning-Praxis*. – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 15–26.
URL: <<http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2013/6266/>> (zuletzt aufgerufen am 06. 01. 2017).
- [RLP Bayern]: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Jahrgangsstufenlehrplan, Deutsch 12.
- [RLP Berlin]: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.
- [RLP Brandenburg]: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2014): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.
- [RLP Hessen]: Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5–13.
- [RLP Niedersachsen]: Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe.

- [RLP Sachsen]: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2013): Lehrplan Gymnasium. Deutsch.
- SCHIRMUNSKI, Viktor M. (1962): *Deutsche Mundartkunde. Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten*. – Berlin (Ost): Akademie-Verlag.
- SCHLOBINSKI, Peter (1987): *Stadtsprache Berlin. Eine soziolinguistische Untersuchung*. – Berlin, New York: de Gruyter.
- SCHLOBINSKI, Peter (2015): Das Berlinische in der Einschätzung der Bürger der Hauptstadt. – In: *Muttersprache* 125 (1/2015), 2–13.
- SCHLOBINSKI, Peter / Andrea-Eva EWELS (2014): Der Berliner Dialekt in der Einschätzung der Bürger der Stadt. Forsa-Umfrage. Hrg. von der GfdS, Wiesbaden.
URL: <http://gfds.de/epub/berliner_dialekt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2017).
- SCHÖNFELD, Helmut (1990): East Low German. – In: Russ, Charles V. J. (Hrg.), *The Dialects of Modern German. A Linguistic Survey*. – London: Routledge, 91–135.
- SCHÖNFELD, Helmut (1996): Berlinisch in der zusammenwachsenden Stadt Berlin. – In: *Zeitschrift für Germanistik* 6, 144–159.
- SCHÖNFELD, Helmut (2001): *Berlinisch heute. Kompetenz – Verwendung – Bewertung*. – Frankfurt am Main: Lang.
- WIESE, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. – München: Beck.
- WIESE, Heike / Katharina MAYR (in diesem Band): „Lassma Kiezdeutsch forschen, lan!“ – explorative Schülerprojekte zum Entdecken von Sprache abseits des Standards.

„Lassma Kiezdeutsch forschen, lan!“ – explorative Schülerprojekte zum Entdecken von Sprache abseits des Standards

Zusammenfassung

Kiezdeutsch ist ein Sprachgebrauch, den Schüler/inne/n meist gut kennen; viele verwenden es auch in ihrer eigenen Alltagssprache. Diese Vertrautheit und das oft große Interesse an Kiezdeutsch kann man sich im Deutschunterricht zu Nutze machen, um die Reflexion über Sprache und Grammatik und den Umgang mit grammatischen Regeln und Begrifflichkeiten zu fördern. Wir stellen multimediale Materialien vor, mit denen Schüler/innen selbst zu Sprachforscher/innen werden und in Form von Gruppenarbeit die systematischen Regeln, die auch Kiezdeutsch-Phänomenen zugrunde liegen, aufspüren und denen des Standarddeutschen gegenüberstellen. Die Materialien fördern auf unterhaltsame Weise einen aktiven Umgang mit Grammatik, zeigen sprachliche Kompetenzen auch außerhalb des Standarddeutschen auf und fördern ein positives sprachliches Selbstbild, das Schüler/innen beim Ausbau des Standarddeutschen und der schulischen „Bildungssprache“ unterstützt. Sämtliche Materialien (einschließlich Folien, Audio- und Video-Dateien, Arbeitsaufträgen für die Gruppenarbeit und Ablaufplänen) stehen zum kostenlosen Download unter www.deutsch-ist-vielseitig.de zur Verfügung.

1 Kiezdeutsch als Sprachgebrauch im Deutschen

Das Deutsche umfasst, wie jede lebendige Sprache, nicht nur den Standardsprachgebrauch (oft als „Hochdeutsch“ bezeichnet), sondern eine bunte Vielfalt unterschiedlicher sprachlicher Register, Stile und Varietäten. Das Standarddeutsche ist ein Teil dieser Vielfalt, aber eben nicht die einzige Option, die wir haben, wenn wir Deutsch sprechen. Es wird umgangssprachlich oft als „Hochdeutsch“ bezeichnet; häufig wird dies als Hinweis darauf interpretiert, dass es qualitativ ein „höherer“ Sprachgebrauch sei, den anderen, etwa umgangssprachlichen Varianten des Deutschen z. B. grammatisch überlegen. Dies ist jedoch ein Missverständnis: Die Bezeichnung „Hochdeutsch“ bezieht sich darauf, dass das Standarddeutsche ein Teil des *Hochdeutschen*, nicht des *Plattdeutschen* ist, und das „Hoch-“ ist hier geographisch, nicht als qualitative Wertung zu verstehen: Plattdeutsch ist im norddeutschen Raum beheimatet, es ist charakteristisch für die Tiefebene, Hochdeutsch dagegen für geographisch höher gelegene Regionen.

Weil das Standarddeutsche aus dem hochdeutschen Dialektraum stammt (es wurde wesentlich vom Sächsischen geprägt), wird es oft schlicht „Hochdeutsch“ genannt. Neben dem Standarddeutschen umfasst das Hochdeutsche aber noch eine ganze Reihe regiona-

ler Dialekte, z. B. das Bairische, das Schwäbische – und auch Kiezdeutsch gehört dem hochdeutschen Spektrum an. Um missverständliche Bezeichnungen zu vermeiden, verwenden wir daher den Begriff „Standarddeutsch“ und empfehlen, diesen auch im schulischen Kontext zu implementieren.

Standarddeutsch und Kiezdeutsch stehen einander nicht als „richtiges“ versus „falsches“ Deutsch gegenüber, sondern ergänzen sich, indem sie für unterschiedliche Situationen passen. Sprachlich kompetent ist, wer ein breites Repertoire formeller und informeller sprachlicher Optionen besitzt, aus denen je nach Situation ausgewählt wird. In welcher Situation welches Register angemessen ist, welche sprachlichen Strukturen dabei gefordert sind, ist Teil von Spracherwerbsprozessen. Wir wechseln meist ganz unbewusst innerhalb unseres Repertoires: So, wie wir nicht zu jeder Gelegenheit einen Anzug oder ein förmliches Kostüm tragen, sprechen wir auch nicht in jeder Situation formelles Standarddeutsch. Wenn man z. B. mit Freunden beim Bier zusammensitzt, passt eine Jeans besser als der Nadelstreifenanzug, und im Gespräch passt dort eher eine umgangssprachliche, informelle Variante. Entsprechend könnte man z. B. den folgenden Dialog hören: „Was hältst’n von dem neu’n Refendar?“ – „Hab’ich no’ nich getroffn.“ Die formelle standarddeutsche Variante würde dagegen in derselben Situation sehr merkwürdig klingen: „Was halten Sie von dem neuen Referendar?“ – „Ich habe ihn noch nicht getroffen.“

Ebenso wird Kiezdeutsch als Teil des umgangssprachlichen Deutschen in informellen Situationen verwendet. Kiezdeutsch ist ein Sprachgebrauch aus Wohngebieten, in denen viele Jugendliche neben dem Deutschen zu Hause noch andere Sprachen sprechen. In diesen Wohngebieten wird Kiezdeutsch aber nicht nur von mehrsprachigen, sondern auch von einsprachig deutschen Jugendlichen gesprochen. Der mehrsprachige Kontext begünstigt generell sprachliche Flexibilität, Kiezdeutsch ist daher besonders dynamisch, es stellt gewissermaßen einen „Turbo-Dialekt“ des Deutschen dar (WIESE 2012). D. h. Kiezdeutsch ist ein urbaner, moderner Dialekt, in dem die Prozesse von Variation und Wandel, die wir im Deutschen – wie in jeder lebendigen Sprache – generell beobachten können, gegenüber herkömmlichen regionalen Dialekten noch etwas an Dynamik gewinnen.

Während Dialekte wie etwa Sächsisch oder Bairisch an bestimmte geographische Regionen gebunden sind, ist Kiezdeutsch als urbaner Dialekt für städtische Regionen charakteristisch, die über den ganzen deutschsprachigen Raum verteilt sind. Es wird vor allem unter Jugendlichen gesprochen und weist damit auch Merkmale eines Soziolekts auf, also einer Sprechweise, die für eine bestimmte soziale Gruppe typisch ist. Anders als Soziolekte im engeren Sinne ist Kiezdeutsch innerhalb dieser Wohngebiete jedoch nicht auf Sprecher/innen einer bestimmten sozialen Schicht beschränkt, sondern wird übergreifend gesprochen (vgl. WIESE *ersch.*). Auch herkömmliche Dialekte sind übrigens generell sozial bestimmt: Sie werden stärker von Männern als von Frauen verwendet, eher von Älteren als von Jüngeren, eher auf dem Land als in der Stadt, und dort besonders von weniger mobilen, alteingesessenen Sprechern (die Dialektforschung spricht von „NORM“-Sprechern: ‚Non-Mobile Old Rural Males‘), und ein ausgeprägter Dialektgebrauch wird oft als Marker weniger gebildeter Schichten interpretiert.

Mitunter wird der Begriff „Dialekt“ enger verstanden, als wir das hier für Kiezdeutsch tun, und auf die regionalen Varietäten begrenzt, die die historische Basis für die Entstehung des Standarddeutschen bildeten. Nach diesem Verständnis kann es dann keine neuen Dialekte des Deutschen mehr geben. Dieses enge Verständnis wird jedoch auch traditionell schon ausgeweitet, nämlich in Bezug auf deutsche Sprachinselvarietäten, die sich

außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums in Folge von Kolonialisierung und Emigration entwickelt haben – wie etwa das Texas-Deutsche in den USA. Solche Varietäten haben sich ebenfalls meist erst später als das Standarddeutsche entwickelt und werden dennoch als deutsche Dialekte in der Dialektologie des Deutschen berücksichtigt. In diesem Sinne ist Kiezdeutsch ebenso als Dialekt des Deutschen einzuordnen. Ebenso wie Kiezdeutsch sind deutsche Dialekte im Ausland von Sprachkontakt geprägt. Sie haben sich jedoch, anders als Kiezdeutsch, oft weit vom Deutschen, das in Europa gesprochen wird, entfernt. Demgegenüber ist Kiezdeutsch ein Inlandsdialekt; es ist Teil des deutschen Binnenraumes und ist daher in umgangssprachlichen Entwicklungen in Deutschland integriert. Kiezdeutsch ist präsent im urbanen Alltag, wird gesellschaftlich wahrgenommen und diskutiert – teils stark emotional. Wir wollen im Folgenden aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Charakteristika dieses neuen modernen Dialekts betrachten.

Kiezdeutsch wird besonders in informellen Peer-Group-Gesprächen gebraucht. In formellen Situationen, etwa bei einem Bewerbungsgespräch, oder auch gegenüber den Eltern passt es dagegen nicht. – Das ist auch den Jugendlichen klar: Wie etwa Studien mit Kreuzberger Schüler/innen gezeigt haben, treten Kiezdeutsch-Merkmale systematisch in informellen Gesprächen auf, in formellen Situationen verwenden die Sprecher/innen dagegen eher standardnahe Varianten (POHLE 2016). Die Schüler/innen sollten sich hier vorstellen, sie hätten einen Verkehrsunfall beobachtet, und sollten ihn dann einmal einer Freundin/einem Freund im Telefongespräch beschreiben und einmal als Zeuge/Zeugin gegenüber einer Polizeibeamten. Dies lieferte interessante „Minimalpaare“: Äußerungen, die dieselbe Situation schilderten, aber in unterschiedlichen Registern. So sagte beispielsweise eine Schülerin zu ihrer Freundin am Telefon: „Ich bin grad Hermannplatz.“ In der formelleren Gesprächssituation gegenüber der Polizistin wählte dieselbe Sprecherin dagegen die standarddeutsche Form und erzählte: „Ich stand an der Kreuzung am Hermannplatz.“

Kiezdeutsch ist somit, wie alle sprachlichen Ressourcen, immer Teil eines größeren Repertoires, aus dem Sprecher/innen je nach Situation auswählen (vgl. etwa KEIM 2010). Ob auch das formelle Standarddeutsche und die „Bildungssprache“ der Schule zu diesem Repertoire gehören, hängt in Deutschland oft noch von der Herkunft ab (vgl. auch GOGOLIN 2006). Das Standarddeutsche ist nah am Sprachgebrauch der Mittelschicht, Kinder aus dieser Schicht haben daher einen Heimvorteil; sie sind mit dieser Varietät schon von zu Hause aus vertraut. Kinder, die nicht aus der Mittelschicht stammen, müssen dagegen oft mehr leisten: Sie sind meist mit anderen Sprechweisen aufgewachsen, z. B. mit stärker dialektal geprägten Varianten, und müssen sich das Standarddeutsche später noch aneignen. Da diese Varietät aber für die gesellschaftliche Teilhabe eine wesentliche Rolle spielt, ist es wichtig, dass es der Schule gelingt, sie allen Schüler/innen, gleich welcher Herkunft, zu vermitteln. Die Beschäftigung mit informellen, umgangssprachlichen Varianten des Deutschen, die den Schüler/innen vertraut sind, kann eine solche Förderung stützen, indem sie zur Beschäftigung mit Grammatik und zur Reflexion über Sprache anregt.

Kiezdeutsch eignet sich hierzu hervorragend, da es als neuer, besonders dynamischer Sprachgebrauch eine Dialektgrammatik entwickelt hat, die vieles von dem, was wir auch aus anderen Bereichen des Deutschen kennen, besonders deutlich zeigt: Grammatische Phänomene in Kiezdeutsch greifen oft auf allgemeine Entwicklungstendenzen des Deutschen zu und bauen sie weiter aus. Ein Beispiel hierfür sind bloße Lokalangaben des Typs „Ich gehe Park.“ Im Standarddeutschen würde statt des bloßen Nomens „Park“ eine Kon-

struktion mit Präposition und Artikel verwendet („in den Park“). Auch im standardnahen Gebrauch finden sich aber bloße Lokalangaben, etwa bei Haltestellen-Angaben. So berichtete eine Berliner Tageszeitung über Ersatzzüge beim Ausfall der S-Bahn: „Sie [...] fahren aber nicht alle Stationen an, sondern halten nur Hauptbahnhof, Friedrichstraße und Alexanderplatz.“ (WIESE 2012). Dies ist kein Einzelfall, sondern durchaus üblich, und in der informellen Sprache treten solche bloßen Lokalangaben auch außerhalb von Kiezdeutsch noch breiter auf. In einem Internet-Forum für Mac-User schreibt etwa ein Nutzer: „Ich gehe Park, mache Bilder von Blumen“; eine Nutzerin in einem Forum für Katzenliebhaber erzählt: „also wir gehen aldi und lidl, selten mal zum plus.“ Und schon 1932 beklagt ein selbst ernannter Sprachschützer:

„Wir sind heute fast auf dem Standpunkte angelangt, zu sagen: Wo immer es angeht, wird das Verhältniswort weggelassen [...]. Auf dem Bahnhofe hört man: Fährt der Zug **V** Berlin? Nein, der Zug fährt **V** Hamburg; in der Straßenbahn: Ich will **V** Friedhof fahren.“¹

Während solche bloßen Lokalangaben in diesem Text von 1932 als „Entartung der Sprache“ angeprangert wurden, wird heute mitunter ein vermeintlicher „Sprachverfall“ heraufbeschworen. Insbesondere in der Diskussion um Bildung, Mehrsprachigkeit und jugendliche Deutsche mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ werden umgangssprachliche Varianten wie Kiezdeutsch oft als Anzeichen für fehlerhaftes Deutsch und mangelnde Sprachkompetenzen gedeutet. Kiezdeutsch ist jedoch keine Ansammlung von Fehlern, sondern besitzt grammatische Charakteristika, die systematischen Regeln folgen und sich dabei ins Deutsche insgesamt einfügen – und deshalb typischerweise auch in anderen umgangssprachlichen Kontexten auftreten. Auch Phänomene, die seltener sind als bloße Lokalangaben, finden sich durchaus auch in unserem eigenen Sprachgebrauch. Hier drei Beispiele für eine Wortstellungs-Option, die besonders für Kiezdeutsch bekannt ist, nämlich die Verb-dritt-Stellung, bei der zwei Satzglieder (typischerweise ein Adverbial gefolgt vom Subjekt) vor dem finiten Verb stehen:

„Dann die sind zur U-Bahn gerannt.“

„Im Gehirn das Sprachverstehen ist wechselseitig organisiert.“

„Heute es ging vieles nicht mehr.“

Das erste Zitat ist von einem Kreuzberger Jugendlichen im Gespräch mit Freunden, also aus einem Kontext, in dem Kiezdeutsch passt. Die anderen beiden Beispiele stammen aber aus ganz anderen Kontexten und sind Äußerungen von Professor/inn/en: Das erste Zitat ist aus einem Vortrag an der Universität, das zweite stammt aus einem Gespräch in der Familie und wurde dort von der Erstautorin dieses Beitrags (H. Wiese) geäußert. Kiezdeutsch ist, wie solche Beispiele zeigen, keineswegs exotisch, sondern ein Teil des Deutschen, mit grammatischen Besonderheiten, deren Erforschung gerade im Kontext des Schulunterrichts lohnend sein kann.

¹ Otto BRIEGLER: „Wider die Entartung der Sprache durch Erstarrung – Falsche Zusammensetzung – Wortverstümmelung.“ – Leipzig: Verlag von Friedrich Brandstetter, 1932. Das Zeichen „**V**“ wurde im Originaltext verwendet, um Auslassungen anzuzeigen.

2 Kiezdeutsch in der Schule

Wie relevant die aktive Auseinandersetzung mit Sprache im Deutschunterricht ist, wird in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) festgehalten: „Bei der Arbeit mit Sprache erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten.“ (KMK 2003 & 2004, 6). Als Ergebnis einer solchen Auseinandersetzung sollten Schüler/innen auch erkennen, dass ‚die deutsche Sprache‘ nicht als homogenes, monolithisches und unveränderliches Ganzes existiert, sondern aus zahlreichen Varietäten und Sprechweisen besteht, zu denen auch neue Dialekte und Jugendsprachen wie Kiezdeutsch gehören. Die Arbeit mit solchen Varianten des Deutschen kann für Schüler/innen besonders gewinnbringend sein, da sie nicht nur die Freude am Sprachunterricht fördert und das Verständnis der deutschen Grammatik vertieft, sondern auch neue Perspektiven auf sprachliche Register und den differenzierten Umgang mit Sprache in verschiedenen Kontexten eröffnet.

2.1 Ausgangslage

Die Beschäftigung „mit zeitgenössischen [...] Erscheinungsformen von Sprache“ sowie der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gehören zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch, die von der KMK vorgegeben werden und von den Ländern entsprechend im Curriculum implementiert und im Unterrichtsgeschehen anzuwenden sind (KMK 2003 & 2004, 6 ff.). Die Arbeit mit Kiezdeutsch als modernem Dialekt des Deutschen bietet eine hervorragende Möglichkeit zur Umsetzung dieser Standards: Die Schüler/innen können sich dabei mit konkreten sprachlichen Phänomenen beschäftigen, ihre Strukturen untersuchen und sich mit der Funktion unterschiedlicher sprachlicher Varietäten des Deutschen bewusst auseinandersetzen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Materialien regen zur Reflexion über Sprache an und fördern den Aufbau von Sprachbewusstheit, wie es u. a. im neuen Rahmenlehrplan (RLP) für Berlin und Brandenburg gefordert wird. Hier wird im neuen „Basiscurriculum Sprachbildung“ (RLP Teil B, 4–12)² die Bedeutung dieses Reflexionsvermögens und Bewusstseins für die Entwicklung sogenannter „bildungssprachlicher Handlungskompetenzen“ betont. Im dazugehörigen „Kompetenzmodell Sprachbildung“ (RLP Teil B, 5) werden vier Bereiche definiert: Sprachbewusstheit, Interaktion, Produktion (Sprechen und Schreiben) und Rezeption (Hörverstehen und Lesen). In den hier vorgestellten Materialien (s. u., Kapitel 2.3 und 3) werden alle vier zentralen Kompetenzbereiche durch Materialien erfasst, die in Form von „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ Schüler/innen bei der aktiven Beschäftigung mit authentischen Sprachdaten unterstützen.

² Veröffentlicht und herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 18.11.2015. Dieser Rahmenlehrplan wird ab dem Schuljahr 2017/2018 unterrichtswirksam.

2.2 Didaktisches Potential

Die Beschäftigung mit Grammatik im Sprachunterricht wird von Schüler/inne/n oft als trocken und uninteressant oder als zu kompliziert empfunden (vgl. STEINIG / HUNEKE 2015, 165). Kiezdeutsch weckt dagegen generell großes Interesse bei Schüler/inne/n – ein Umstand, den sich der Grammatikunterricht zu Nutze machen kann: Durch den Bezug zu Kiezdeutsch kann der Unterricht an die Alltagserfahrungen und außerschulischen Sprachkompetenzen der Schüler/innen anknüpfen – unabhängig davon, ob sie Sprecher/innen dieser Varietät sind – und lässt sie grammatische Strukturen selbstständig ergründen. Damit folgen die Materialien der Idee eines handlungsorientierten, entdeckenden Umgangs mit Grammatik im Sinne einer „Grammatik-Werkstatt“ (EISENBERG / MENZEL 1995; MENZEL 1999), wie er seit den 1990er Jahren methodisch diskutiert wird. Die Schüler/innen erforschen Sprache hier mit großer Freude und merken nicht, dass sie gerade mitten im eigentlich ungeliebten Grammatikunterricht sind, wie Projekterfahrungen (MAYR et al. 2010) und die Evaluation der Materialien durch Lehrer/innen zeigen. So kommentierte eine Lehrerin nach der Anwendung von „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ (Deutschunterricht in einer neunten Klasse einer Berliner Sekundarschule): „Kiezdeutsch an realen Gesprächen zu analysieren – das wirkte sehr motivierend auf meine Schüler. Die Beispieltex-te kamen besonders gut bei den Schüler/inne/n an!“

2.3 „Kiezdeutsch-Sprachforschung“: ein Projekt für die Sekundarstufe

Das Projekt „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ ist besonders für den Einsatz in der Sekundarstufe ab Klasse 9 geeignet. Es hat einen Umfang von etwa 90 Minuten und bietet Materialien für eine Beschäftigung mit Kiezdeutsch, bei der die Schüler/innen mit authentischen Sprachbeispielen arbeiten und selbst zu Sprachforscher/inne/n werden. Übergeordnetes Ziel ist die Förderung von Kompetenzen in drei Domänen:

- Sprachdeskription: Die Schüler/innen beschreiben sprachliche Regelmäßigkeiten von Kiezdeutsch.
- Grammatik: Sie erkennen die zugrunde liegende sprachliche Systematik und erfassen sie grammatisch.
- Sprachreflexion: Sie reflektieren den nicht-exotischen Status von Kiezdeutsch und seine Verankerung im Deutschen.

In einer kurzen Folienpräsentation wird zunächst in den Themenbereich „Kiezdeutsch“ eingeführt. Mit Kiezdeutsch wird eine jugendsprachliche Varietät vorgestellt, die den Schüler/inne/n aus dem Alltag oder den Medien schon bekannt ist und besonders geeignet ist, ihr Interesse an Fragen zu Sprache und Sprachstruktur zu wecken. Die Folien führen Kiezdeutsch unterhaltsam anhand unterschiedlicher Sprecherzitate (Audio, Video) und verschiedener Sprachbeispiele (Gespräche, SMS) als Sprachgebrauch in mehrsprachigen Wohngebieten ein, der als informelles Register im Freundeskreis gebraucht wird.

Im Anschluss untersuchen die Schüler/innen in Kleingruppen grammatische Eigenschaften von Kiezdeutsch. Hierfür arbeiten sie mit Transkripten, in denen Ausschnitte aus realen Gesprächen Jugendlicher in Berlin-Kreuzberg verschriftlicht sind. Mit Hilfe von Arbeitsaufträgen untersuchen die Gruppen das Material im Hinblick auf unterschiedliche grammatische Aspekte. Jede Gruppe erhält außer dem gemeinsamen Gesprächsbeispiel noch spezi-

fische weitere Sprachdaten: zum einen Sprachbeispiele aus Kiezdeutsch, die zur Vertiefung des Gruppenthemas dienen, und zum anderen Sprachbeispiele aus Kontexten außerhalb von Kiezdeutsch, die Schüler/innen dabei unterstützen, grammatische Parallelen zu anderen informellen und formellen Varianten des Deutschen herauszuarbeiten. Für die Gruppenarbeit sind sechs verschiedene Themen vorgesehen, für sechs Gruppen mit je vier bis fünf Schüler/inne/n. Die Gruppen spezialisieren sich thematisch auf folgende Phänomenbereiche:

- (1) nicht-schriftsprachliche Verwendungen von „so“: z. B. als Funktionswort, das ein Zitat anzeigt („Ich sag so: ...“) oder die zentrale, neue Information in einem Satz markiert („Dis war aber *Seide* so.“);
- (2) Verkürzung von Endungen: z. B. in der 1. Ps. Sg. von Verben („ich guck“) oder bei der Verschmelzung mit Pronomina („ich hab’s“);
- (3) Gebrauch von „gibts“ oder „gibs“: z. B. als festes, verschmolzenes Element, auch im Nebensatz („Guck ma, was hier alles noch gibts.“);
- (4) ungewöhnliche Wortstellungsoptionen am Satzanfang: z. B. Varianten mit zwei Konstituenten – statt standardsprachlich einer – vor dem finiten Verb („Dann die sind zur U-Bahn gerannt.“);
- (5) „ischwör“ und andere Gesprächspartikel: z. B. zur Bekräftigung („ischwör“, „wallah“, „boah“, „echt“), Missbilligung („abu“, „ey“) oder Anrede („Mann“, „Alter“, „lan“);
- (6) Bildung von Ortsangaben: z. B. durch bloße Nomen zur Angabe von *wo* („ich war Ku’damm“) oder *wohin* („wenn ich Hochzeit gehe“) – nicht aber *woher*.

Die Schüler/innen erarbeiten jeweils für ihren Themenbereich die grammatischen Phänomene, die sich vom Standard unterscheiden, und vergleichen sie mit anderen Varianten des Deutschen:

- Wird einfach willkürlich gekürzt, oder finden wir hier eine eigene Systematik? Wenn ja, wie kann sie beschrieben werden?
- Finden wir Vergleichbares auch außerhalb von Kiezdeutsch? Wenn ja, was sind die Gemeinsamkeiten, was die Unterschiede?

Für die verschiedenen Sprachdaten gibt es neben der Arbeitsversion für die Gruppen jeweils eine Version für die Lehrkräfte, in der die Stellen, die für die verschiedenen Phänomenbereiche relevant sind, in den Sprachziten zum leichteren Auffinden farbig hervorgehoben sind.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit stellen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Diskussion der Ergebnisse kann durch die Lehrkraft mit Hilfe weiterer Folien unterstützt werden, auf denen zentrale Punkte zu den sechs Phänomenbereichen erklärt und illustriert sind. Die Schüler/innen bauen dabei ihr grammatisches Vokabular aus, erweitern und festigen ihr Verständnis für grammatische Regularitäten und Beschreibungsmittel und erkennen den Unterschied zwischen sachlicher Grammatikbeschreibung (d. h. der Erforschung sprachlicher Regularitäten) und einem Missverständnis von „Grammatik“ als Normierungsversuch. Die Ergebnisse der Unterrichtseinheit können kontrastiv zur Förderung von Kompetenzen im Standarddeutschen genutzt werden.

Steht mehr Zeit zur Verfügung, können die Schüler/innen in Weiterführung des Themas in Form kleinerer Forschungsprojekte eigene Sprachdaten zu Kiezdeutsch ebenso wie zu anderen Varianten des Deutschen (regionale Dialekte, andere Formen von Umgangssprache und Jugendsprache) sammeln und analysieren.

Das Projekt „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ ist als Baustein in ein größeres Programm eingebettet, das unter dem Titel „Deutsch ist vielseitig“ multimediale Materialien für Kindergarten und Schule (Primar- und Sekundarbereich) zur Verfügung stellt. „Deutsch ist vielseitig“ behandelt Themen rund um sprachliche Variation, mit Materialien zu Umgangssprache, Dialekten, Mehrsprachigkeit, Jugendsprache, Sprachwandel u. v. m. Alle Materialien sind direkt zur Verwendung in Unterricht und Fortbildung aufbereitet; sie umfassen nicht nur detaillierte Anleitungen und Handbücher, sondern auch authentische Sprachbeispiele (Audio und Video, Transkriptionen), Lehrfilme, Folien, Arbeitsaufträge mit Lösungsvorschlägen, Merkblätter, Vordrucke für Freiarbeitsmaterialien und Vorschläge für die konkrete Unterrichtsgestaltung mit Ablauf- und Zeitplänen und Materiallisten. Sämtliche Materialien können kostenlos von der Programm-Website www.deutsch-ist-vielseitig.de heruntergeladen werden.

Die Materialien sind in einzelnen Bausteinen zusammengefasst, die je nach Unterrichtskontext passend kombiniert werden können. Die Bausteine sind in drei Modulen D1–D3 thematisch organisiert, die zentrale Fragestellungen zu Sprecher/innen (D1), Sprachgebrauch (D2) und Sprachsystem/Sprachentwicklung (D3) abdecken:

- D1: „Ich höre, wer du bist“ – Einstellungen gegenüber Sprechweisen und Sprechergruppen;
- D2: „Wer spricht was?“ – Das Repertoire von Sprecher/inne/n;
- D3: „Was ist Deutsch?“ – Das Spektrum einer Sprache“.

Das Projekt „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ ist dem Modul D3 (Sprachsystem/Sprachentwicklung) zugeordnet. Je nach thematischer Ausrichtung der Unterrichtseinheit kann „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ mit anderen Bausteinen des Programms kombiniert werden. Hierzu gehören z. B. aus dem Modul D3 der „Dialektttest“, der in Quizform grammatische Phänomene außerhalb der Standardsprache behandelt und dabei neben Kiezdeutsch auch eine ganze Reihe herkömmlicher regionaler Dialekte thematisiert, und der Baustein „Wortschatz im Wandel“, der die Veränderung von Sprache behandelt und dabei die Schüler/innen auch zu eigener (jugend-)sprachlicher Forschung im Bereich des Lexikons motiviert. Aus Modul 2 passt der Baustein „Sprachsituationen“, der am Beispiel informeller und formeller Sprech- und Schreibanlässe (SMS, Telefonat unter Freund/inn/en, Gespräch mit Beamten, Polizeibericht) die Registerkompetenzen der Schüler/innen weiter stärkt. In Modul D1 bietet das Programm einen thematisch passenden Baustein, der sich mit Einstellungen gegenüber jugendsprachlichen Sprechweisen befasst, nämlich „Ballkontakte“.

3 Materialien

Zum Baustein „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ gehören die folgenden Materialien:

- Handbuch zum Baustein
- Folien
- Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit
- Transkripte von Gesprächsausschnitten
- Merkblätter zu Kiezdeutsch

Auf der Website www.deutsch-ist-vielseitig.de muss man sich zunächst kurz registrieren (dies ist aus rechtlichen Gründen nötig, da die Materialien unter anderem Sprachdaten Jugendlicher enthalten) und hat dann nach dem Einloggen Zugriff auf sämtliche Bausteine, jeweils in Versionen für die Lehrkräftefortbildung und die Anwendung in der Schule. Den Baustein „Kiezdeutsch-Sprachforschung“ in der hier beschriebenen Version für den Unterricht findet man unter „Materialien“ → „Erzieher/innen und Lehrer/innen“ → „Kiezdeutsch-Sprachforschung“.

Das **Handbuch** zum Baustein beschreibt die Inhalte und erläutert die didaktische Konzeption des Bausteins; es enthält außerdem einen Zeit- und Ablaufplan, der die einzelnen Unterrichtsphasen mit zentralen Interaktionen und den jeweils benötigten Materialien/Medien identifiziert.

Die **Folien** stehen in zwei Formaten bereit, für Powerpoint-Präsentationen und als pdf-Datei. Zu den Folien gibt es jeweils Begleittexte als Vorschlag für die Präsentation: in der Powerpoint-Version direkt im Kommentarfeld jeder Folie, in der pdf-Version in einer separaten Fassung. Der Foliensatz umfasst zwei Teile: Der erste Teil dient zur Einführung in die Thematik „Kiezdeutsch“, der zweite zur Unterstützung der grammatischen Diskussion der sprachlichen Beispiele im Plenum. Im ersten Teil der Folien sind zur Illustration auch Audio- und Video-Dateien eingebunden, die zusätzlich als separate Dateien zum Download bereit stehen. Zwei Beispiele (Folie 4 und Folie 8):

In *Folie 4* wird die Funktion von Kiezdeutsch als Sprachgebrauch, der der Identifizierung in der Peer-Group dient, verdeutlicht. Ein Ausschnitt aus einem Interview illustriert dies anschaulich: Eine Jugendliche erklärt hier, warum sie in ihrem Freundeskreis Kiezdeutsch spricht, und nicht Standarddeutsch. Unter anderem antwortet sie in der Aufnahme auf die Frage, wie sie es fände, wenn jemand „Hochdeutsch“ (Standarddeutsch) sprechen würde, wenn sie unter sich sind: „Na, er denkt, er wär dann was Besonderes, er ist so *spießig*.“



The slide features a red header with a large white letter 'D' and the title 'Kiezdeutsch...'. Below the header is a photograph of three young men in a brick-walled setting. To the left of the photo, text reads: 'dient der Identifizierung / Integration in die Gruppe (→ wie traditionelle Dialekte)'. Below the photo is a text box containing an interview quote: 'Antwort einer Jugendlichen in Berlin-Neukölln im Interview auf die Frage „Wie fändest du es, wenn jemand, wenn ihr hier unter euch seid, Hochdeutsch sprechen würde?“'. The slide footer includes the number '1.1', the website 'www.deutsch-ist-vielseitig.de', and 'Seite 4'.

D Kiezdeutsch ist...

... nicht sprachliche Notlösung,
sondern bewusste Wahl für bestimmte Situationen:

Cemal Atakan,
Schauspieler „Tiger
Kreuzberg“
(im Bild: Murat Ünal,
Drehbuchautor)



„Jeder von denen ist in der Lage, normal deutsch zu sprechen. Nur: Es ist unschick, uncool, ja? Die Sprache ist wie ein Stück Kleidung. Wie dies Käppi, das ich habe, dasselbe mache ich mit der Sprache. Das ist am günstigsten. Man muss nicht so sprechen. Die Deutschen sprechen auch so, weil sonst ist es in der Clique nicht anerkannt.“

1.1 www.deutsch-ist-vielseitig.de Seite 8

Folie 8 führt diesen Aspekt unter anderem weiter aus, indem Kiezdeutsch als registerspezifische, bewusste Wahl für bestimmte Situationen beleuchtet wird. Hier ist ein Video-Ausschnitt aus einem Gespräch mit dem Schauspieler und dem Drehbuchautor von „Tiger Kreuzberg“ eingebunden, einer Figur, die Stereotype zu jungen, türkisch-deutschen Kreuzbergern spielerisch überzeichnet. Beide Künstler stammen selbst aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte aus der Türkei und sind in Berlin-Kreuzberg

und -Wedding aufgewachsen. In dem Ausschnitt betont Cemal Atakan, der Schauspieler, dass Jugendliche, die Kiezdeutsch benutzen, auch „normal deutsch“ sprechen könnten, in der Clique aber gezielt anders sprechen würden, weil das „cooler“ sei.

Nach der Präsentation des ersten, einführenden Teils der Folien im Plenum folgt die Gruppenarbeit. Hierfür stehen Arbeitsaufträge und Transkripte in Form von pdf-Dateien zur Verfügung, die für den Unterricht ausgedruckt werden können.

Die **Arbeitsaufträge** geben noch einmal konkrete Anweisungen für die Gruppenarbeit und sind für die Phänomenbereiche, die die verschiedenen Gruppen erforschen sollen, spezifiziert. Hier zwei Beispiele zur Illustration:

D Arbeitsauftrag
Gruppe 5

!

Untersuche den Gebrauch von „ischwör“ und anderen Gesprächspartikeln!

Wie wird „ischwör“ gebraucht?
Wo kann es stehen, wo nicht?
Welche Funktion hat es im Gespräch?
Welche weiteren Gesprächspartikeln kannst du identifizieren?
Wie lässt sich ihr Gebrauch beschreiben?
Welche (weiteren) Gesprächspartikeln verwendest du in deinem eigenen Sprachgebrauch?

[Partikeln: feste, unveränderliche/nicht-flektierbare Wörter, die aus anderen Wörtern oder Wendungen entstanden sein können]

D Arbeitsauftrag
Gruppe 6

!

Untersuche die Bildung von Ortsangaben!

Welche Form können Ortsangaben haben?
Wie lässt sich die grammatische Regel beschreiben?
Was sind die Beschränkungen, d.h. was ist hier im Gegensatz zum Standarddeutschen möglich, was aber nicht?

Die **Transkripte** bilden die Grundlage für die Gruppenarbeit. Sie geben authentische Sprachdaten wieder und enthalten Daten zu Kiezdeutsch, aber auch darüber hinaus. Hier ein Auszug aus einem Arbeitsblatt mit Transkripten von Gesprächen Jugendlicher in Kreuzberg:

- Lale: Gestern ich war Ku'damm, bei V. Ich guck so: Alles *Rabatt!* Ischwöre! Da war so ein Ober- teil, ich guck so – ja, ich, ich geh eigentlich *nie* so rein, weißte, ja, ich war da zufällig mit einer Freundin; wir gucken so, da is so ein Ober- teil, ja, so *richtig schön*.
- Ronya: Wie siehts aus?
- Lale: So *lila*, aber glitzern, weißt doch, so voll schön und –
- Ronya: War dis auf Träger?
- Lale: Nein. Dis war so *T-Shirt*, und dann noch hier so *offen*, weißt du, so *locker*.

Die Unterlagen für die Gruppen enthalten mehr Sprachdaten, aber bereits in diesem kurzen Ausschnitt finden sich z. B. Belege für die Verb-dritt-Option („Gestern ich war ...“), für neue Gesprächspartikel („ischwöre“), Flexionsverkürzungen und Klitisierungen („ich guck“, „siehts“), die Verwendung von *so* als Fokusmarker („so lila“) und für Ortsangaben mit bloßen Nomen („ich war Ku’damm“). Je nach Gruppenthema wird dies ergänzt mit weiteren Daten aus Kiezdeutsch und außerhalb. Die Arbeitsgruppe, die sich mit der Wortstellung am Satzanfang beschäftigt, erhält z. B. neben weiteren Belegen aus Kiezdeutsch ein Arbeitsblatt mit Transkripten aus anderen Kontexten, in denen die Verb-dritt-Option in ganz ähnlicher Weise realisiert wird:

D

Transkript

Wortstellung am Satzanfang

Aus anderen Kontexten des gesprochenen Deutschen

Wissenschaftlicher Vortrag an der Universität

Vortragende: „Im Gehirn das Sprachverstehen ist wechselseitig organisiert.“

Fernsehbericht über Brandenburger Naturschutzgebiet

Forstangestellte:
„Dies Naturschutzgebiet hat einen ganz eigenen Zauber, und wenn man hier unterwegs ist öfter, dann wird man das merken. Einfach man ist hier auch oft ganz allein.“

Telefonat zur Organisation einer Geschäftsreise

Anrufer: „Jetzt ich wollte Sie treffen, um mit Ihnen die Geschäftsreise nach Hannover zu planen.“

Vergleichbare Belege für Ortsangaben mit bloßen Nomen stammen unter anderem aus Internet-Chats („Wir gehen Aldi“) und Zeitungsartikeln („Die Ersatzzüge halten nur Hauptbahnhof“); weitere Beispiele stammen aus Gesprächen Jugendlicher in stärker einsprachigen Wohngebieten, aber auch aus formelleren Kontexten, wie Politikeräußerungen, Dichtung und Diskussionen im „Literarischen Quartett“.

Die Präsentation der Gruppenergebnisse wird durch den zweiten Teil der **Folien** unterstützt. Hier werden zentrale sprachliche Phänomene in ihrer Systematik jeweils auf ein bis zwei Folien zusammengefasst.

Zum Bereich „*Ischwör* und andere“ gibt es beispielsweise zwei Folien, die verschiedene jugendsprachliche Partikeln, die in den Belegen vorkommen, auführen und ihre Funktionen identifizieren. Die Folien bringen dabei native deutsche Bildungen und Entlehnungen zusammen.

D

„ischwör“ und andere

<p>„ischwör(e)“, „wallah“</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bekräftigung / Betonung ▪ „ischwör“ aus „ich schwöre“, z.T. erweitert („bei ...“) ▪ „wallah“ aus dem Arabischen („bei Allah“) ▪ am Anfang oder Ende von Äußerungen
<p>„boah“, „echt“</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bekräftigung / Betonung ▪ meist einzeln stehend, nicht in den Satz integriert
<p>„abu“</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausdruck der Missbilligung / Empörung ▪ aus dem Arabischen („Vater“, in Flüchen gebraucht), ähnlich auch im Türkischen in südlichen und anatolischen Dialekten („abo“) ▪ am Anfang von Äußerungen

1.1
www.deutsch-ist-vielseitig.de
Seite 21

D Wortstellung am Satzanfang

Das Vorfeld im Deutschen:

- mehr Möglichkeiten für die Besetzung des Vorfelds:

V2:	Ich Da	war war	da zufällig so ein Oberteil.
V3:	Gestern ich	war	Ku'damm.
V1:		War	ich noch spazieren.

1.1 www.deutsch-ist-vielseitig.de Seite 19

Zur Wortstellung am Satzanfang gibt eine der Folien eine Übersicht über das Vorfeld im Deutschen und zeigt den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Stellungsmöglichkeiten (kanonische Verbzweit-Stellung sowie die zusätzlichen Optionen der Verb-dritt- und Verb-erst-Stellung) auf.

Zum Thema „Ortsangaben“ werden die Regeln skizziert, die die Verwendung bloßer Nominalgruppen als Ortsangaben steuern. Die grammatische Systematik wird hier auch dadurch verdeutlicht, dass gezeigt wird, wann Präpositionen *nicht* fehlen können.

D Ortsangaben

Bloße Nominalgruppen als Ortsangaben:

- Im gesprochenen Deutschen kommen bloße Nomen häufig bei Haltestellen-Angaben vor: „Ich bin Hauptbahnhof.“

→ Ausweitung auf Ortsangaben generell: „Ich bin Ku'damm.“
und auf Zeitangaben: „Ich werde zweiter Mai fünfzehn.“

- kein beliebiges Weglassen von Präpositionen, sondern Beschränkung auf lokal/temporales Bedeutungsfeld

→ Präpositionen stehen bei Personennamen: „Wir gehen zu Sarah“
→ Präpositionen stehen bei funktionalem Gebrauch: „Ich freue mich auf Ostern.“

1.1 www.deutsch-ist-vielseitig.de Seite 23

Die zur Verfügung stehenden **Merkblätter** können als Hintergrund-Informationen für die Lehrkraft verwendet werden. Das Merkblatt „Kiezdeutsch“ fasst wesentliche Merkmale von Kiezdeutsch als informellem Sprachgebrauch und Aspekte seiner Verwendung im Unterricht zusammen. Das Merkblatt „Kiezdeutsch – kontrastiv“ stellt neben einer kurzen Übersicht zu Kiezdeutsch versus Standarddeutsch die syntaktischen Phänomene, die im Projekt behandelt wurden (Wortstellung, Ortsangaben, Existenzaussagen mit „geben“), noch einmal strukturiert den jeweiligen standarddeutschen Mustern gegenüber und kann damit auch verwendet werden, um weiterführenden Unterricht für die kontrastive Arbeit am Standarddeutschen zu stützen. Hier z. B. die Seiten 2 und 3 aus diesem Merkblatt:

Wortstellung im Aussagesatz: Satzglieder am Satzanfang

Hintergrund: **Felder im deutschen Satz**
(Grundstellung: Verb-letzt, wie im Nebensatz. Aus dieser Position werden alle anderen Stellungsmöglichkeiten abgeleitet.)

Abfolge im deutschen Aussagesatz:

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
Uta	hat	die ganze Nacht	getanzt.	
Den Hund unserer Nachbarn	versorgt	ein Bekannter,		solange sie verneist sind.
Jeden Freitag	kommt	der Bus zu spät.		
Das Wandern	ist	des Müllers Lust.		
Dass es dir gefällt,	freut	mich.		
Was	habt	ihr heute	gemacht?	
Wann	dass	sie ihn zur Party	einlädt.	
	hört	das endlich	auf?	
	hat	doch mal	ant	
	komm	doch,		lieber Frühling.
	vergiss	es.		

Das finite Verb steht in der **linken Satzklammer** (infinite Verbtteile: in der **rechten Satzklammer**). Die Besetzung des **Vorfelds** ist unterschiedlich geregelt:

Im Standarddeutschen:

V2 („Verb-zweit“) → Im Vorfeld steht genau ein Satzglied.
z.B. **Dann** sind sie zur U-Bahn gerannt.
Sie sind dann zur U-Bahn gerannt.
Zur U-Bahn sind sie dann gerannt.

In Kiezdeutsch:

V2 („Verb-erst“) → wie im Standarddeutschen
außerdem:

V1 („Verb-erst“) → Das Vorfeld bleibt leer, alle Satzglieder stehen nach dem Verb.
z.B. **Sind** sie dann zur U-Bahn gerannt.

V3 („Verb-dritt“) → Im Vorfeld stehen zwei Satzglieder (meist Adverbial und Subjekt).
z.B. **Dann sie** sind zur U-Bahn gerannt.

Ortsangaben

Die Ortsbezeichnung wird im Deutschen typischerweise durch eine **Nominalphrase**, also Nomen mit Ergänzungen realisiert.

- Im **Standarddeutschen** stehen normalerweise davor **Präposition + Artikel** (z.T. verschmolzen),
z.B. „Wir gehen **in den Stadtpark**; / „Wir sind gerade **im Stadtpark**“

- In **Kiezdeutsch** steht oft die Nominalphrase allein,
z.B. „Wir gehen **Stadtpark**; / „Wir sind gerade **Stadtpark**“

Dies gilt auch für Zeitangaben,

z.B. „Ich werde **zweiter Mai** fünfzehn“

Präpositionen können demgegenüber nicht entfallen, wenn sie funktional sind, d.h.

z.B. nicht * „Ich freue mich **Weihnachten**.“

- Bloße Ortsnomen finden sich auch in anderen Varianten des gesprochenen Deutschen,

insbesondere bei Haltestellen-Angaben,
z.B. „Wir sind gerade **Hauptbahnhof**; / „Sie müssen **Breite Straße** umsteigen.“

Existenzangaben mit „geben“

Im **Standarddeutschen**: „geben“ im Sinne von „existieren“ als Verb

- Das **Subjekt** ist immer „es“; es ist hier inhaltsleer (trägt keine Bedeutung).

- Das Verb „geben“ steht hier daher immer in der **3. Person Singular** (= im Präsens Indikativ: immer „gibt“).

- Das **Akkusativobjekt** bezeichnet das, von dem Existenz ausgesagt wird.

- Meist wird die Existenzaussage eingeschränkt (Ort, Zeit u.a.), in Aussagesätzen steht „geben“ daher oft mit einem **Adverbial** am Satzanfang, gefolgt von „gibt“ und „es“. In dieser Stellung werden „gibt“ und „es“ in der gesprochenen Sprache zu „gibts“ / „gibts“ verschmolzen.

- In Nebensätzen steht das Verb „geben“ am Satzende, das Subjekt „es“ folgt direkt auf die Konjunktion. Es findet daher keine Verschmelzung zu „gibts“ statt.

z.B. **„In Australien gibt es Kängurus“** / **„In Australien gibts Kängurus“**
..... **dass es in Australien Kängurus gibt**.

In **Kiezdeutsch**: „gibts“ in Existenzaussagen oft als feste Verbindung

- Im Aussagesatz führt dies meist zur selben Abfolge wie im Standarddeutschen.

- Im Unterschied zum Standarddeutschen können „gibt“ und „es“ hier aber auch im Nebensatz zusammen stehen.

- Das inhaltsleere Subjekt „es“ verschwindet dann als solches und geht in der Verbindung mit „gibt“ auf.

- Teilweise wird das, von dem Existenz ausgesagt wird, entsprechend dann nicht mehr als Akkusativobjekt, sondern als Subjekt realisiert (meist sind im Deutschen Akkusativ und Nominativ formgleich, deshalb sind Akkusativobjekt und Subjekt oft nicht eindeutig differenzierbar: „Kängurus“ könnte z.B. ebenso eine Akkusativ- wie eine Nominativform sein).

z.B. **„In Australien gibts Kängurus“**
..... **dass in Australien Kängurus gibts**.

Neben den Materialien für den Schulunterricht steht auf der Programm-Website noch eine zweite Version zur Verfügung, die sich für die Anwendung in Fortbildungen für Lehrkräfte eignet. Die Materialien für die Fortbildungsversion befinden sich zum Download unter www.deutsch-ist-vielseitig.de über „Materialien“ → „Fortbilder/innen“ → „Kiezdeutsch-Sprachforschung“.

Literatur

- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. (online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Haupt.pdf, letzter Zugriff: 06. 04. 2016).
- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. (online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf, letzter Zugriff: 06. 04. 2016).
- EISENBERG, Peter / MENZEL, Wolfgang (1995): Grammatikwerkstatt. – In: Praxis Deutsch 22–129, 14–26.
- GOGOLIN, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. – In: Paul MECHERIL / Thomas QUEHL (Hrg.): *Die Macht der Sprachen*. – Münster: Waxmann, 63–85.
- KEIM, Inken (2010): Sprachkontakt: Ethnische Varietäten. – In: Hans-Jürgen KRUMM / Christian FANDRYCH, Britta HUFEBSEN / Claudia RIEMER (Hrg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Berlin, New York: de Gruyter [HKS 35;1], 447–457.
- MAYR, Katharina / MEZGER, Verena / PAUL, Kerstin (2011): Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht. – In: Hans-Jürgen KRUMM / Paul. R. PORTMANN-TSELIKAS (Hrg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010 Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. – Innsbruck: Studien-Verlag.
- MENZEL, Wolfgang (1999): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. – Seelze-Velber: Kallmeyer.
- POHLE, Maria (2016): Registerdifferenzierung bei Kreuzberger Jugendlichen. – In: Arbeitspapiere „Sprache, Variation und Migration“. – Universität Potsdam, Zentrum SVM.
- RAHMENLEHRPLAN für die Jahrgangsstufe 1 – 10 in Berlin und Brandenburg. Amtliche Fassung. Veröffentlicht und herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 18.11.2015. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. (online http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, letzter Zugriff: 30. 06. 2017).
- STEINIG, Wolfgang / HUNEKE, Hans-Werner (2015): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- WIESE, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. – München: C.H. Beck.
- WIESE, Heike (2014): Sprachliche Variation und Grammatikanalyse. Fallanalyse Kiezdeutsch. – In: *Deutschunterricht* 4, 82–87 (Themenheft „Schulgrammatik – Grammatik in der Schule“, Peter SCHLOBINSKI / Oliver STENSCHKE (Hrg.)).
- WIESE, HEIKE (ersch.): Die Konstruktion sozialer Gruppen: Fallbeispiel Kiezdeutsch. – Erscheint in Eva NEULAND / Peter SCHLOBINSKI (Hrg.): *Sprache in sozialen Gruppen*. – Berlin, New York: de Gruyter [Handbuchreihe Sprachwissen, Band 9]. Kap.V.2.

Sorben/Wenden¹ und die Sprache Niedersorbisch – Ein Thema für den Deutschunterricht?

Zusammenfassung

Identität, Sprache und Kultur der Sorben/Wenden als in Brandenburg heimischer nationaler Minderheit sind nicht nur durch eine Vielzahl von rechtlichen Regelungen zu schützen und zu fördern, sondern auch im Unterricht in verschiedenen Fächern im gesamten Bundesland zu vermitteln. Der Deutsch-Unterricht bietet sich – auch auf der Grundlage der neuen Rahmenlehrpläne – dazu an. Der Text gibt einen kurzen Überblick über Sorben/Wenden und insbesondere ihre Sprachen und schulische Lernangebote in Brandenburg, Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan sowie schulrechtliche Grundlagen und enthält Anregungen für eine Thematisierung beispielsweise über Sprachvergleiche, Literatur, Namenkunde und Reflexion über deutsch-sorbischen/wendischen Sprachkontakt.

1 Sorben/Wenden und ihre Sprachen

Sorben/Wenden zählen neben Dänen in Schleswig-Holstein, Nord-, Ost- und Saterfriesen in Schleswig-Holstein und Niedersachsen sowie den bundesweit traditionell heimischen deutschen Sinti und Roma zu den vier in Deutschland anerkannten Nationalen Minderheiten.² Das traditionelle sorbische Siedlungsgebiet ist die Lausitz, der sie auch ihren Namen gaben (Łužyca/Łužica = 'Sumpfland'). Im Zuge der Völkerwanderung besiedelten slawische Stämme im 7. Jahrhundert das damals weitgehend verlassene Gebiet der heutigen Lausitz. Im Zuge der späteren Ostkolonisation, weiterer deutscher Migrationsbewegungen bis in das 20. Jahrhundert sowie verschiedener staatlicher, kirchlicher und zeitgeistlicher Assimilations- und Germanisierungsbestrebungen wurden Sorben/Wenden immer mehr zur Minderheit, so dass sie heute nur in einigen Dörfern der sächsischen Oberlausitz die Bevölkerungsmehrheit stellen. Sorbische/Wendische Identität ist nicht an Sprachbeherrschung gebunden, sodass die Zahl der Sorbisch-/Wendisch-Sprecherinnen und -Sprecher deutlich geringer ist als die der Sorbinnen/Wendinnen und Sorben/Wenden. Das sorbische/wendische Brauchtum im Jahresverlauf ist seit 2014 Bestandteil des deutschen Verzeichnisses des immateriellen Kulturerbes.

Es gibt zwei standardisierte sorbische/wendische Schriftsprachen: das in der Oberlausitz

¹ Zur Begriffsklärung 'Sorben' und 'Wenden' vgl. Abschnitt 1

² Weitere Informationen zu diesen Minderheiten, ihren Sprachen sowie der Regionalsprache Niederdeutsch gibt es in der kostenlosen Informationsbroschüre „Nationale Minderheiten. Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland“ des Bundesinnenministeriums (PDF-Download und Print-Bestellmöglichkeit unter www.bmi.bund.de).

gebräuchliche Obersorbisch und das in der Niederlausitz gebräuchliche Niedersorbisch (heute auch oft: Wendisch). Dazwischen gibt es eine geografische Zone von Übergangsdialekten, die Merkmale beider Sprachen aufweisen. Es handelt sich um westslawische Sprachen, die also verwandt sind beispielsweise mit Polnisch, Tschechisch, Slowakisch oder Kaschubisch. Die Sprachgrenze fällt ungefähr mit der Landesgrenze zwischen Brandenburg und Sachsen zusammen, so dass für Brandenburg nur das Niedersorbische relevant ist. Niedersorbisch zählt mit einer aktiven Sprecherzahl von geschätzten wenigen Tausend zu den bedrohtesten Sprachen Europas. Zusätzlich zur Standardsprache gibt es eine Vielzahl lokaler Dialekte, die aber stark im Rückgang begriffen sind. Oftmals werden die Dialekte eher als „Wendisch“ bezeichnet im Gegensatz zu „Sorbisch“ für die Standardsprache. Das ist so nicht ganz zutreffend (s. u. zu den Begriffen „sorbisch“ und „wendisch“). Neben der Regionalsprache Niederdeutsch und den anderen Minderheitensprachen Obersorbisch, Nordfriesisch, Saterfriesisch, Dänisch und Romanes steht auch Niedersorbisch unter dem Schutz der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen sowie weiterer landes- und schulrechtlicher Regelungen.

In der Literatur kursiert eine Vielzahl von Zahlenangaben zur Größe der sorbischen/wendischen Minderheit. Methodisch ist jedoch oft nicht klar, ob z. B. Sorbisch-/Wendisch-Sprecherinnen und -Sprecher oder Sorbinnen/Wendinnen und Sorben/Wenden gemeint sind. Belastbare Statistiken gibt es nicht, da in Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges keine amtlichen ethnischen Statistiken mehr geführt werden und es zu den Prinzipien des Minderheitenschutzes gehört, dass das Bekenntnis zu einer Minderheitenzugehörigkeit frei und nicht nachprüfbar ist. Insofern sind auch in Lehrmitteln mitunter angegebene Zahlen kritisch zu werten.

Die immer wieder zu Verwirrung führenden Begriffe „sorbisch“ und „wendisch“ sind ein hoch emotional besetztes Thema. Im Sorbischen/Wendischen gibt es keine begriffliche Unterscheidung, sodass diese Diskussion nur deutsch geführt werden kann. Die wörtliche Übersetzung der sorbischen/wendische Eigenbezeichnung („serbski“, gesprochen etwa: sersski) wäre eher „serbisch“, ist jedoch ungebräuchlich. Beide Bezeichnungen stammen als Fremdbezeichnungen aus dem Lateinischen und waren ursprünglich in der ganzen Lausitz geläufig. Der Wenden-Begriff wurde ursprünglich für alle Slawen östlich der Germanen verwendet, sodass er sich im ganzen ehemals slawischen Siedlungsraum – grob gesagt Ostdeutschland und teilweise westlich angrenzende Gebiete – findet (z. B. in Mecklenburger Ortsnamen wie „Wendisch Priborn“ oder im Hannoverschen Wendland, vgl. auch „windisch“ für Slowenen in Kärnten/Österreich). Zu diesem Gebiet zählt auch das ganze heutige Brandenburg. Da der Wenden-Begriff oft negativ konnotiert war, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge des Aufbaus sorbischer Institutionen und des Bildungswesens vermehrt der Sorben-Begriff genutzt. Dies setzte sich insbesondere in der Oberlausitz durch, wo auch die Institutionen ihren Sitz hatten. In der Niederlausitz hingegen blieb dieser Begriff vielen fremd, so dass es hier oft bei der Eigenbezeichnung „wendisch“ verblieb. Dies trug zu der verbreiteten Fehlannahme bei, die Sorben seien die Obersorben in der Oberlausitz und die Wenden die Niedersorben in der Niederlausitz. Im Land Brandenburg haben beide Bezeichnungen gleichen Rang. Aus diesem Grund verwenden Rechtstexte die Schreibweise „sorbisch/wendisch“, veraltet auch „sorbisch (wendisch)“, und auch das Unterrichtsfach ist entsprechend benannt. Im mündlichen Sprachgebrauch führt dies oft zu Verunsicherung und „Wortungetümen“. Praktisch

können beide Begriffe beliebig verwendet werden, wobei aber im direkten Kontakt mit Sorben/Wenden nach Möglichkeit deren jeweilige Eigenidentifikation zu respektieren ist. Im Folgenden wird der Sorben-Begriff verwendet, ohne den Wenden-Begriff inhaltlich auszuschließen.³

2 Sorbisch/Wendisch an Brandenburger Schulen

Die sorbische Sprache wird in Brandenburg von der Kita an über alle Bildungsstufen vermittelt. Es gibt momentan ca. zehn Kitas, 25 Grund- und Oberschulen sowie Horte, an denen die Sprache fremdsprachlich im (fakultativen) Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften oder begegnungssprachlich vermittelt wird, an mehreren Kitas außerdem in unterschiedlichem Umfang immersiv.⁴ Am Niedersorbischen Gymnasium Cottbus/Chóšebuz ist sie zudem als zweite Fremdsprache Pflichtfach. Hinzu kommen an sechs Grundschulen sowie dem Niedersorbischen Gymnasium bilinguale Angebote, d. h. in einzelnen Fächern (z. B. Mathematik, Sachunterricht, Musik, Sport, Geschichte, LER) und Kursen ist Niedersorbisch teilweise Arbeitssprache. An einigen dieser Schulen ist auch der Deutsch-Unterricht in das bilinguale Angebot einbezogen, da es sich aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte als praktikabel erwiesen hat, beispielsweise Lesetechniken sorbisch zu vermitteln, die dann problemlos auch auf das Deutsche angewandt werden.

Im angestammten Siedlungsgebiet der Sorben besteht nach Landesverfassung, Sorben/Wenden- sowie Schulgesetz ein Rechtsanspruch für Eltern, Kinder und Jugendliche auf ein schulisches Erlernen der Sprache und bilingualen Unterricht. Insgesamt beteiligen sich etwa 1.300 Schülerinnen und Schüler an den sorbischen Bildungsangeboten in Brandenburg, was angesichts der Minderheitensprachsituation mit derzeit relativ geringen Anwendungsmöglichkeiten außerhalb der Schule, der Fakultativität der Angebote sowie zahlreicher schulorganisatorisch nicht optimaler Rahmenbedingungen eine erfreulich hohe Zahl ist. Das immersive Bildungsangebot in Kitas wurde 1998 begonnen und ab 2001 an Grundschulen im bilingualen Unterricht fortgesetzt. Für diese Angebote setzte sich die Bezeichnung „WITAJ“⁵ durch. Die mittlerweile ersten Jahrgänge von Abiturientinnen und Abiturienten zeigen Ergebnisse der Sprachbeherrschung und positiver Einstellungen zur Sprache, die zuvor völlig undenkbar erschienen.

³ Weitere Informationen zu verschiedenen sorbischen/wendischen Themen und weiterführende Links unter: www.mwfk.brandenburg.de -> Kultur -> Sorben/Wenden in Brandenburg. Informationsmaterialien zu Sorben/Wenden und insbesondere Bräuchen und Trachten sind kostenlos (bzw. zzgl. Versandkosten) in der sorbischen Kulturinformation „LODKA“ erhältlich: www.lodka.sorben.com; Tel.: 0355/48576-468, stiftung-lodka@sorben.com, A.-Bebel-Str. 82, 03046 Cottbus/Chóšebuz. Deutschsprachige Fach- und Sachbücher zu sorbischen/wendischen Themen erscheinen u. a. im Domowina-Verlag: www.domowina-verlag.de.

⁴ 'Immersion' bedeutet hier eintauchen in ein Sprachbad, d. h. bei der vollständigen Immersion lernen Kinder spielend eine zweite Sprache, da die Erzieher/-innen mit ihnen nur in der Zielsprache – gestisch unterstützt – kommunizieren. Das Immersionsprinzip wird in vielen mehrsprachigen Regionen, v. a. im Bereich frühkindlicher Mehrsprachigkeit, erfolgreich umgesetzt.

⁵ Sorbisch für „(Sei) Willkommen!“. Ursprünglich war es nur für das ober- und niedersorbische immersive Kita-Programm gedacht, setzte sich aber in Brandenburg auch für die bilingualen niedersorbischen schulischen Angebote durch. Weitere Informationen zu sorbischen Bildungsangeboten in Brandenburg unter www.witaj-sprachzentrum.de.

3 Grundlagen im Rahmenlehrplan

Jenseits der Sprachvermittlung bestehen rechtliche Verpflichtungen zur Vermittlung sorbischer Geschichte und Kultur in den „nicht-sorbischen“ Unterrichtsfächern. In der Landesverfassung Art. 25 Abs. 3 heißt es: „Die Sorben/Wenden haben das Recht auf Bewahrung und Förderung der sorbischen/wendischen Sprache und Kultur im öffentlichen Leben und ihre Vermittlung in Schulen und Kindertagesstätten.“ Das Sorben/Wenden-Gesetz (§ 10 Abs. 2) sowie das Schulgesetz (§ 4 Abs. 5) führen dies für Schulen im angestammten Siedlungsgebiet noch einmal aus. Die in beiden Gesetzen genannte Beschränkung auf das angestammte Siedlungsgebiet – ein Rechtsbegriff im Zusammenhang mit derzeit dazu zählenden Gemeinden und nicht zu verwechseln mit dem historisch-kulturellen Siedlungsgebiet – ist jedoch hinfällig, da übergeordnetes Recht diese Verpflichtung für das gesamte Land festschreibt. So verpflichtet sich das Land in der als Bundesrecht geltenden Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen „für den Unterricht der Geschichte und Kultur, die in der Regional- oder Minderheitensprache ihren Ausdruck finden, zu sorgen“ (Art. 8 Abs. 1g) und im ebenfalls als Bundesrecht geltenden Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten heißt es: „Die Vertragsparteien treffen erforderlichenfalls Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung [...], um die Kenntnis der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion ihrer nationalen Minderheiten wie auch der Mehrheit zu fördern.“ (Art. 12 Ziffer 1.)

Dem entsprechend ist diese Verpflichtung auch Bestandteil der alten Rahmenlehrpläne und wurde auch in den aktuellen Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 1 bis 10 (2015) übernommen. So heißt es in Teil A auf Seite 7, Fußnote 1:

„Zum besonderen Bildungsauftrag der brandenburgischen Schule gehört die Vermittlung von Kenntnissen über den historischen Hintergrund und die Identität der Sorben/Wenden sowie das Verstehen der sorbischen/wendischen Kultur. Für den Unterricht bedeutet dies, Inhalte aufzunehmen, die die sorbische/wendische Identität, Kultur und Geschichte berücksichtigen. Dabei geht es sowohl um das Verständnis von Gemeinsamkeiten in der Herkunft und Verschiedenheiten der Traditionen als auch um das Zusammenleben.“

Bereits Teil B bietet weitere Anhaltspunkte. Im Bereich der Sprachbildung wird unter 1.3.6 auf Mehrsprachigkeitskontexte und hier v. a. sprachvergleichende Aspekte hingewiesen (S. 10). Ein fachlicher Mangel zeigt sich hier allerdings bereits, der auch noch einmal im Teil C für das Fach Deutsch auftritt: Es herrscht eine begriffliche Unklarheit. So wird von „Regionalsprachen“ gesprochen. In Deutschland gibt es jedoch nur eine Regionalsprache (Niederdeutsch). Diese ist nicht zu verwechseln mit regionalen Sprachvarietäten/Dialekten. Aus dem Kontext (s. u.) ist zu vermuten, dass hier auch Minderheitensprachen wie das Niedersorbische einbezogen sein sollen. Im Hinblick auf die Fachübergreifende Kompetenzentwicklung nach Teil B des Rahmenlehrplanes liegen Beiträge des Themas insbesondere zu 3.2 Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), 3.3 Demokratiebildung, 3.8 Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie 3.9 kulturelle Bildung auf der Hand.

Der fachspezifische Teil C für den Deutsch-Unterricht enthält mehrere direkte Verweise auf Mehrsprachigkeitskontexte. So zählt zu den Zielen des Deutsch-Unterrichts „sich im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen andere Perspektiven zu erschließen und die eigene kritisch zu reflektieren.“ (RLP 2015, Teil C, Deutsch, 3.) Im

Hinblick auf den fachspezifischen Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ heißt es: „Die Lernenden nutzen Mehrsprachigkeit als Ressource in Bezug auf die Reflexion von Sprache. Sie untersuchen Sprache, auch Regionalsprache, in ihrem situativen Kontext und entdecken Gemeinsamkeiten sowie Verschiedenheiten im Aufbau und in der Struktur.“ (RLP 2015, Teil C, Deutsch, 6) sowie „Im Prozess der Umsetzung der europäischen Charta der Regional- bzw. der Minderheitensprachen ist der lokalen Sprachenvielfalt Aufmerksamkeit zu widmen, um Vorstellungen von kultureller Identität aufzubauen und weiterzuentwickeln.“ (Ebd.). Hinsichtlich der Kompetenzen und Standards verweist 2.13 „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprachbewusst handeln“ darauf, (1) „Wörter und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) [zu] vergleichen“, (2) „die Strukturen verschiedener Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) [zu] unterscheiden (z. B. Satzstellung im Deutschen und Englischen, Wortbildung im Deutschen und Türkischen)“⁶ sowie (3) „ausgewählte Erscheinungsformen des Sprachwandels (z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse) [zu] reflektieren.“ (RLP 2015, Teil C, Deutsch, 31.) Hier ist auch wieder mehrfach der oben erwähnte problematische Regionalsprachenbegriff enthalten.

Zu den Grundsätzen zählt, dass die Themen frei wählbar sind und diese von Lehrkräften festgelegt werden (vgl. RLP 2015, Teil C, Deutsch, 34). So bietet der RLP den Rahmen, auch geeignete sorbische Themen zu integrieren. Hinzu kommt gerade in der Lausitz, dass die Themen die Lebenswirklichkeit und Interessen der Lernenden aufgreifen und diese bei der Identitätsbildung unterstützen sollen (ebd.). Das ist v. a. für sorbische Schülerinnen und Schüler sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer an sorbischen Bildungsangeboten von Bedeutung.

4 Vorüberlegung für die Unterrichtsplanung: Regionale Differenzierung und sprachliche Rahmenbedingungen

Im Gegensatz zu vielen anderen Unterrichtsinhalten ergibt sich bei sorbischen Themen ein zwingender Bedarf, nach regionalen und sprachlichen Gegebenheiten sowohl der Lehrkräfte als auch der Lerngruppe zu differenzieren. An Schulen in der Lausitz – vor allem solchen mit sorbischen Sprachangeboten – ist von einer gänzlich anderen Ausgangslage auszugehen als beispielsweise in der Uckermark, Potsdam oder der Prignitz.

An Lausitzer Schulen sind viele v. a. kulturelle Hintergründe (Traditionen, Bräuche, Sagen-gut) als bekannt anzunehmen, wenn auch manchmal die sorbische Konnotation nicht so stark ausgeprägt ist. Auch sind öffentliche Zweisprachigkeit (z. B. Ortstafeln, Straßennamen u. Ä.) Teil des Lebensumfeldes und sprachliche Kompetenzen auf unterschiedlichem Niveau womöglich sowohl auf Lehrkräfte- als auch auf Lernenden-Seite abrufbar. Sollte eine Lehrkraft der niedersorbischen Sprache nicht mächtig sein, kann dies bei Schülerinnen und Schülern dennoch der Fall sein, sodass diese mit ihrem Expertenwissen

⁶ Hier bietet sich das Niedersorbische als slawische Sprache ebenfalls an, da es typische, leicht zu erfassende strukturelle Unterschiede zum Deutschen gibt, z. B. Verbalaspekte, sechs Fälle, den Dual neben Singular und Plural oder die Bildung „zusammengesetzter Substantive“ durch adjektivische Konstruktionen. Auch das niedersorbische Alphabet mit seinen im Deutschen unbekanntem Diakritika wie č, ć, ě, ł, ó, í, š, ś, ź, ż ist leicht Vergleichen zugänglich.

anders in den Unterricht einbezogen werden können. Es gibt auch Fälle, wo Schülerinnen und Schüler, z. B. nach einem Zuzug, über obersorbische Sprachkenntnisse verfügen, die ebenso Grundlage sein können, um das Niedersorbische zu thematisieren.

Fehlende Sprachkenntnisse müssen nicht problematisch sein, da im klassischen Fall – der Auswahl eines „sorbischen“ Textes als Literaturbeispiel – auf deutschsprachige Texte zurückgegriffen werden kann. Eine Vielzahl sorbischer Autorinnen und Autoren veröffentlicht auch auf Deutsch bzw. es liegen Übersetzungen oder Übertragungen vor. Je nach gewähltem Unterrichtsthema können grundlegende Ausspracheregeln allerdings hilfreich sein, z. B. wenn sorbische geografische oder Personennamen eine Rolle spielen. Hierbei wirkt erleichternd, dass die niedersorbische Sprache gut dokumentiert und zugänglich ist.⁷

5 Anregungen für den Unterricht

Es gibt eine Vielzahl von Ansatzpunkten, um sorbische Themen in den Deutsch-Unterricht zu integrieren. Allerdings kann dabei kaum auf ausgearbeitete didaktische Materialien zurückgegriffen werden. In der Regel existieren für die Primarstufe (insb. Jahrgangsstufe 3/4) Materialien für den Sachkundeunterricht sowie in Teilen auch für Geschichte und Kunst in der Sekundarstufe I. Es ist allerdings zu beachten, dass praktisch alle existierenden Materialien fehlerbehaftet sind – mal sind sorbische Schreibweisen falsch, mal sind die Sprachbeispiele falsch gewählt (z. B. Ober- und Niedersorbisch vertauscht) und mal sind es inhaltliche Fehler. Dies gilt insbesondere auch für Karten und Atlanten, falls das Thema Toponyme/Onomastik im Mittelpunkt stehen sollte. Insofern können diese Materialien zwar als Grundlage dienen, sollten jedoch zunächst im Rahmen des Möglichen kritisch geprüft werden. Außerhalb der Lausitz und ohne vorhandene Sach- und Sprachkenntnis können Unschärfen unter Umständen je nach gewähltem Stundenziel auch irrelevant sein.

Je nach ethnisch-kultureller Zusammensetzung der Lerngruppe kann die Thematik Nationalen Minderheiten auch explizit eingesetzt werden, um oft nicht wahrgenommene Heterogenität zu thematisieren: Sei es, dass einheimische Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit solchen mit Migrationshintergrund einen Ausschnitt in Deutschland existierender Heterogenität erschließen, der beiden zuvor unbekannt war und somit ein gemeinsames Lernerlebnis geschaffen wird, sei es, dass der Raum geschaffen wird, über ethnische, kulturelle oder sprachliche Hintergründe migrierter Schülerinnen und Schüler zu sprechen, die selbst Minderheiten angehören. Oftmals werden sie mit der Mehrheits- oder Titularkultur/-sprache ihrer Herkunftsstaaten gleichgesetzt, ohne zu fragen, ob dem so ist. Derartige Unterrichtsansätze werden durch den RLP gestützt, wie das oben zitierte Beispiel „Wortbildung im Deutschen und Türkischen“ zeigt – was im Zweifelsfall ins Leere

⁷ Im Internet wird vom Sorbischen Institut das Portal www.niedersorbisch.de bereitgestellt, das z. B. ein Deutsch-Niedersorbisch-Online-Wörterbuch mit Beispielsätzen und zunehmend auch Hörbeispielen enthält. Auch niedersorbisch-deutsche Online-Wörterbücher sind dort verfügbar. Zudem gibt es von WITAJ-Sprachzentrum und Domowina-Verlag CDs und eine App „Niedersorbisch leicht – serbski lažko“ mit einführenden Redewendungen und sprachlichen Grundlagen. In der Kauderwelsch-Sprachführer-Reihe des Reise-Know-How-Verlages ist auch eine Ausgabe „Sorbisch - Wort für Wort“ erschienen, in der Niedersorbisch inkl. Ausspracheregeln enthalten ist.

laufen könnte, wenn der „türkische“ Schüler beispielsweise Kurde aus der Türkei ist und eher zur kurdischen als zur türkischen Sprache Auskunft geben könnte. Bei derartigen Unterrichtssettings ist aber unbedingt darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in ungewollte Outing-Situationen gebracht werden und mit nicht zu erfüllenden Erwartungen konfrontiert werden.⁸ In der Lausitz ist auch zu beachten, dass ggf. beteiligte Schülerinnen und Schüler mit sorbischem Hintergrund oder Interesse für die sorbische Sprache nicht in eine für sie nicht zu bewältigende „Verteidigungsposition“ gedrängt werden.

5.1 Sorbische/Wendische Sagen und Literatur

Ein naheliegender Unterrichtsgegenstand in der Primarstufe sind sorbische Sagen. Diese sind vor allem in der Lausitz weit verbreitet und bekannt, z.T. auch außerhalb des unmittelbaren heutigen sorbischen Gebietes. Zu den bekannten Figuren zählen beispielsweise der Drache/Plon, die Mittagsfrau/Pšezpołdnica, das Irrlicht/Błudnik, der Wassermann/Nykus oder Wódny muž, die Luttken oder Luttkchen/Lutki, der Schlangenkönig/Wužowy kral, der Nachtjäger/Nocny jagař, der Wirbelwind/Wichor oder der Teufel/Cart. In jeweils lokalen Ausprägungen gibt es eine Vielzahl kurzer Sagen, auch in Formen aufgearbeiteter Kinderliteratur. Diese Sagen sind mitunter Bestandteil der erwähnten Arbeitsmaterialien für den Sachkundeunterricht, die ebenfalls für den Deutsch-Unterricht genutzt werden können. Das Thema bietet sich zudem für fachübergreifende oder Fächer verbindende Behandlung an, da die Sagenfiguren sowohl in der Kunst (bildende Kunst, Film, Musik) als auch in Architektur und Marketing eine Rolle spielen. Für weitere Anregungen vgl. z. B. NEUMANN 2009, 25–31 und 44–47.

Eine herausgehobene Stellung unter den sorbischen Sagen nimmt der Müllersbursche und Zauberer Krabat ein. Die Krabat-Sage ist vor allem durch Preußlers Version, aber auch in den Varianten von Jurij Brězan oder Martin Nowak-Neumann/Měrcin Nowak-Njehorński und nicht zuletzt durch den Kinofilm von 2008 sehr bekannt. Zu Krabat existiert auch eine Vielzahl pädagogischer Materialien, die allerdings oft den sorbischen Aspekt vernachlässigen. Ausnahmen sind NEUMANN 2008 und RICHTER 2010, die zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden können. Neben den Sagen in der Form von Kinder- und Jugendliteratur gibt es beispielsweise auch Romane, die aber für den Unterrichtseinsatz weniger geeignet sind.

Neben den erwähnten Autoren Brězan und Nowak-Neumann/Nowak-Njehorński gibt es eine Vielzahl weiterer sorbischer Autorinnen und Autoren. Hervorzuheben ist auch noch Jurij Koch, der in Cottbus/Chóšebuz lebt und neben Kinderliteratur auch andere Werke verfasst, darunter journalistische, satirische und essayistische, die sich oft mit Umweltfragen wie Braunkohle und Energie oder Minderheitenthemen auseinandersetzen. Kinderliteratur gibt es verhältnismäßig zahlreich (vgl. z. B. Angebote des Domowina-Verlages www.domowina-verlag.de), Jugendliteratur hingegen kaum. Sowohl Prosa als auch Lyrik sind in deutscher Sprache zugänglich.

⁸ Diese zugelegte „Kulturbotschafter“-Rolle kann zwar manchmal gut gemeint sein, andererseits aber auch überfordern und sollte daher vorher auf jeden Fall mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern sowie ggf. den Eltern besprochen werden. Erwartungen an die Schülerdarstellungen können mit dem einfachen Gedankenexperiment geprüft werden, was ein/e gleichaltrige/r deutsche/r Schüler/in im Ausland über Sprache(n), Geschichte und Kultur(en) Deutschlands zu berichten wüsste.

5.2 Namenkunde

Ein Thema mit hohem Alltagsbezug sind Personennamen. Zum einen sind auch außerhalb des heutigen sorbischen Gebietes Nachnamen sorbischen oder slawischen Ursprunges weit verbreitet, obwohl Herkunft und Bedeutung der Namen oft verloren gegangen sind. Und zum anderen sind Schülerinnen und Schüler selbst Trägerinnen und Träger von (Vor- und Nach-) Namen, die ihren Ursprung in anderen Sprachen haben. Somit bietet es sich an, über sprachliche Aspekte am Beispiel von Personennamen nachzudenken und Sprachbewusstheit zu schärfen. Im Zuge der Identitätsbildung können Schülerinnen und Schüler eventuell auch bereits Auskunft darüber geben, welche Bedeutung für sie die sprachlich-kulturelle Herkunft ihres Namens hat. Auch Recherchen zur Namensbedeutung und -verbreitung können eingebunden werden. Schülerinnen und Schüler mit migrantischem oder bikulturellem Familienhintergrund können ihre Kompetenzen und Namensbeispiele ebenfalls gut einbringen. Eine intensivere, auf sorbische Beispiele orientierte Behandlung im Unterricht ist vor allem in der Lausitz als ertragreich anzusehen, wobei hier Nach- gegenüber Vornamen eine größere Rolle spielen, da sorbische Vornamen eher die Ausnahme sind. In weiter entfernten Landesteilen könnte seitens der Lehrkraft ggf. auf sorbische Beispiele als ebenfalls in Brandenburg beheimatet verwiesen werden. Im interkulturellen Kontakt bzw. unter historischen Gesichtspunkten kann auch die Veränderung von Namensformen von Interesse sein, z. B. die Entwicklung von Namen wie *Nowak* (= *Neumann*, gesprochen etwa *Noak*) zur deutschen Schreibweise *Noack* (für eine entsprechende Auswahl an Namen und Bedeutungen vgl. **M 1** im Anhang).

Denkbar sind vor allem folgende Schwerpunkte:

1. Recherche zur Namensbedeutung, auch Befragung der Eltern im Hinblick auf die Gründe zur Vornamensgebung (ob die Bedeutung des Namens z. B. eine Rolle spielte)
2. Vergleiche sprachlicher Strukturen bei der Namensbildung (z. B. ähnlich anderen slawischen Sprachen im Sorbischen weibliche Suffixe am Nachnamen wie *-owa* bei verheirateten Frauen oder *-ojc* bei unverheirateten; Reihenfolge von Ruf- und Familiennamen z. B. bei asiatischen Sprachen)
3. Vergleiche zum Namensgebrauch in interkulturellen Kontexten (z. B. amtlicher deutscher Name vs. sorbischer Name im Gebrauch unter Sorben oder Doppelnamen wie *Nowak-Neumann*, auch Unterschiede in der Benennung generell – wie z. B. in Deutschland unübliche/unzulässige geschlechtlich uneindeutige Namen im englischen Sprachraum)
4. Verbreitung von Namen und andere Ergebnisse der Namensforschung zur Verdeutlichung von Migrations- oder Germanisierungsprozessen (z. B. Verbreitung polnischer Namen im Zuge der Industrialisierung, andere Sprachen im Zuge von Arbeitsmigration und Flucht im 20./21. Jh.).

Die Ergebnisse können z. B. in Form von kleinen „Namenssteckbriefen“ (Bedeutung meines Namens/der Namen unserer Klasse, Mein Name/Unsere Namen in anderen Sprachen, Woher mein Name/unsere Namen kommen o. ä.) oder Postern gesichert werden.

Methodisch kann auch mit durch die Lehrkraft vorgegebenen Namenslisten gearbeitet werden, zu deren Bedeutung und Übersetzung dann im Internet recherchiert werden kann. Dazu bietet sich das Portal www.niedersorbisch.de für die Recherche in Richtung

Niedersorbisch >Deutsch an. Zunächst wird die Sprachauswahl Deutsch rechts oben angeklickt, sodann das Modul „Niedersorbisch-Deutsche Wörterbücher“. Anschließend wieder auf die Sprachauswahloption Deutsch rechts oben klicken. Da in der Regel auf Rechnern die niedersorbischen Spracheinstellungen nicht aktiviert oder Schülerinnen und Schüler damit nicht vertraut sind, werden für Recherchen die sorbischen Namen ohne Diakritika (d. h. ohne „Striche und Häkchen“ über den Buchstaben) eingegeben. Damit diese in der Datenbank dennoch gefunden werden, ist im Feld „Schreibung“ statt der voreingestellten Option „original“ nunmehr „original ohne Diakritika“ auszuwählen. Um in den Ergebnissen zu den Namen zu gelangen, muss jeweils darauf geachtet werden, welche Ergebnisse großgeschrieben sind (z. B. *kowal* – der Schmied, *Kowal* – der Name). Sollten mehrere Namen angeboten werden, möglichst „Muka 1911–28, Méña ds. swójbow a domow“ auswählen, da dort meist auch andere verwandte deutsche Namensformen aufgeführt sind. Ggf. kann für die Rechercheaufgabe in der Suchmaske im ersten Feld (Wörterbuch) auch statt des voreingestellten „alle“ gleich „Muka 1911–28“ ausgewählt werden.

Ähnliches wie für Personennamen ist auch für geografische Namen möglich. Hier sind zum einen auch außerhalb der Lausitz slawische Namen aufgrund der Besiedlungsgeschichte weit verbreitet. Es gibt aber zudem auch eine Vielzahl von Ortsnamen, die auf eine französische oder deutsche Herkunft aus anderen Gebieten verweisen. In der Lausitz selbst sind zweisprachige Ortsnamen Alltag, wie die Ortstafeln und Wegweiser zeigen.

Vor allem für Schulen in der Lausitz, an denen Schülerinnen und Schüler über entsprechende Sprachkompetenzen verfügen oder gemeinsam mit dem Sorbisch/Wendisch- oder Gesellschaftswissenschafts-Unterricht entsprechende Rechercheprojekte fächerverbindend durchgeführt werden können, bieten sich mehrere thematische Vertiefungsmöglichkeiten:

1. die Bedeutung deutscher Ortsnamen aus dem Sorbischen als Beispiel für einstige Dominanz der sorbischen Sprache, z. B. *Briesen* von sorbisch ‘Birke’, *Tauer* von sorbisch ‘Auerochse’ oder *Babow* von sorbisch ‘Bohne’,
2. die unterschiedliche Bedeutung von Ortsnamen in beiden Sprachen und damit der Fakt, dass es sich nicht immer um gleichlautende Übersetzungen handelt, z. B. *Spremberg* (‘Siedlung an der Spree’)/*Grodk* (‘kleine Burg’), *Willmersdorf* (dt. Personennamen)/*Rogozno* (Rohrkolben) oder *Wadelsdorf* (Personennamen)/*Zakrjejc* (‘hinter dem Gebüsch’) als Beleg dafür, dass für unterschiedliche Personengruppen bei der Benennung von Orten unterschiedliche Aspekte relevant sind,
3. der Aspekt der gleichzeitigen unterschiedlichen Benennung in beiden Sprachen. So gibt es Orte, die sorbisch gleich heißen, aber deutsch einen unterschiedlichen Namen haben (z. B. *Rogow/Ragow* b. Lübbenau und *Rogow/Horno* b. Forst) und andersherum (z. B. *Radensdorf/Radom* b. Lübben, *Radensdorf/Radowańk* b. Calau und *Radensdorf/Radowašojce* b. Drebkau), die eine ähnliche Schärfung der Sprachbewusstheit wie Nr. 2 verdeutlicht.

Sobald die Beschäftigung mit der Bedeutung von Ortsnamen vorgesehen ist, ist auf eine gründlichere Vorbereitung zu achten. Es sollte auf jeden Fall nur mit zuvor von der Lehrkraft erstellten Beispiellisten gearbeitet werden, weil es bei zufälliger – z. B. atlasbasierter – Auswahl durch die Schülerinnen und Schüler selbst zu einer Vielzahl im

Unterricht nicht zu klärender Fälle kommen dürfte, da Ortsnamenbildung über historisch und sprachlich lange Prozesse nicht immer eindeutig nachvollziehbar bzw. aus den heutigen Standardsprachen Hochdeutsch und Niedersorbisch erklärbar ist. Als zusätzliche Quellen wären unbedingt Ortsnamenlexika o. Ä. heranzuziehen, wobei darauf zu achten ist, dass diese auch auf die sorbischen Ortsnamen eingehen (z. B. von den Autoren Eichler oder Wenzel⁹).

5.3 Deutsch-sorbischer/wendischer Sprachkontakt

Vor allem in der Lausitz kann der deutsch-sorbische Sprachkontakt thematisiert werden. Gemäß der oben erwähnten Maßgabe des RLP, sich auch mit regionalen Sprachvarietäten auseinanderzusetzen, kann die deutsche Lausitzer Mundart thematisiert werden. Es liegt eine Vielzahl auch kurzer Mundarttexte verschiedener deutscher und sorbischer Autorinnen und Autoren und Genres vor. Auch Erwin Strittmatter thematisiert die halbwendische Zwischensprache seiner Herkunftsregion. Die Lausitzer Mundart ist stark geprägt durch den Kontakt mit dem Sorbischen. Sowohl in der Grammatik (z. B. die relative Artikelarmut, da im Sorbischen auch kaum Artikel verwendet werden) als auch im Wortschatz (Sorabismen) und der Aussprache (Anlautschwund von *j* oder *h*) gibt es Spezifika, die auf das Sorbische zurückzuführen sind (vgl. z. B. WIESE 2003).

Desweiteren sind umgekehrt in der sorbischen Umgangssprache viele Germanismen enthalten, obwohl es in der Standardsprache dafür niedersorbische Entsprechungen gäbe (z. B. *bona* = '[Eisen-]Bahn' = *zeleznica*, *bonhof* = 'Bahnhof' = *dwórnišćo*, *hundert* = 'hundert' = *sto*).

Relativ leicht ist auch Namensgut in eingedeutschten Fassungen erkennbar. Für Personennamen wurde dies oben bereits thematisiert. In der Zeit, als Namen amtlich erfasst wurden, wurden sie in der Regel nach Gehör deutsch verschriftlicht. Daraus ergaben sich beispielsweise im Bereich der Zischlaute (z. B. *š/š* als *sch*, *c* als *[t]z*, *č/č* als *t[z]sch*) oder ungesprochener Buchstaben abweichende charakteristische Schreibweisen, die sich heute z. B. mittels Landkarten (vgl. auch Gewässernamen im Spreewald) leicht identifizieren lassen. Ähnlich wie bei den Personennamen ist dieses Thema leichter thematisierbar, wenn seitens der Lehrkraft oder in der Lerngruppe sorbische oder zumindest slawischsprachige Grundkenntnisse vorhanden sind.

5.4 Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch

In der Lausitz ist von einer asymmetrischen Mehrsprachigkeit auszugehen. Auch wenn die Region gern als bikulturell oder zweisprachig bezeichnet wird, so beschränkt sich die Mehrsprachigkeit in der Regel auf die Minderheitenangehörigen selbst. Mehrheitsangehörige verfügen kaum über sorbische Sprachkenntnisse. Durch verschiedene Germanisierungsprozesse durch Staat (Verwaltung, Schule) und Kirche sowie den

⁹ Z. B. EICHLER, Ernst: Slawische Ortsnamen zwischen Saale und Neiße, 4 Bde. (A-J, K-M, N-S, T-Z), Bautzen: Dowowina-Verlag 1993–2010; EICHLER, Ernst: Die Ortsnamen der Niederlausitz, Bautzen: Domowina-Verlag 1975 (antiquarisch/bibliothekarisch); WENZEL, Walter: Niederlausitzer Ortsnamenbuch, Bautzen: Domowina-Verlag 2006.

Assimilationsdruck durch die omnipräsente deutsche Sprache mit höherem Prestige bei gleichzeitig nur in geringem Umfang verfügbaren sorbischen Sprachdomänen sank die Zahl der aktiven Sprachträgerinnen und Sprachträger massiv. Beispielsweise gibt es niedersorbisch nur täglich eine Stunde Radio, monatlich 30 Minuten Fernsehen und etwa alle zwei Monate einen Gottesdienst in wendischer Sprache. Die schulischen Sprachkontaktzeiten sind auch gering. Ein Großteil der Sorbinnen und Sorben spricht selbst keine sorbische Sprache mehr. Da in der älteren und mittleren Generation noch Erfahrungen aus Zeiten mit Sprachverboten oder Diskriminierungen präsent waren, wurde die Sprache oft nicht an die jüngeren Generationen weitergegeben. In den letzten Jahren setzten verschiedene Programme der Sprachrevitalisierung ein (z. B. die erwähnten Sprachangebote im Bildungswesen, eine vermehrte öffentliche Zweisprachigkeit in Form von Beschilderungen und Anwendungsmöglichkeiten bei Gericht und Behörden), die diesen Prozess wieder umkehren sollen.

In diesem Zusammenhang kann im Unterricht vor allem ab Jahrgangsstufe 9 (bei geeigneter didaktischer Reduktion und fachlicher Einbindung auch schon früher) die Funktion von Sprachen und Sprachenpolitik gut thematisiert werden. Oftmals wird Sprachwechsel als natürlicher Prozess dargestellt („Wenn die Sorben ihre Sprache nicht mehr sprechen wollen ...“), wobei der administrative Druck durch Schule, Verwaltung, Kirche sowie die Asymmetrie und mangelnde Anerkennung der Minderheitensprache durch Angehörige der Mehrheit ausgeblendet werden. Gerade die Schule arbeitete zeitweise mit Versetzungen sorbischer Lehrer in deutsche Gebiete, Germanisierungsprämien und körperlicher Züchtigung. Hinzu kam ab 1937 ein allgemeines Verbot der sorbischen Sprache. Bis heute halten sich – mitunter auch in pädagogischen Umfeldern – Vorurteile und abwertende Bemerkungen. Über sorbische Sprachenrechte in Brandenburg informiert u. a. ein Faltblatt „Sorbische/Wendische Rechte im Land Brandenburg“¹⁰ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur, das als Grundlage für entsprechende Diskussionen eingesetzt werden kann.

Auch Texte sorbischer Autorinnen und Autoren behandeln Fragen in diesem Zusammenhang und können gut eingesetzt werden. Als thematische Schwerpunkte können in Abhängigkeit von Jahrgangsstufe, regionaler Sprachsituation und Zusammensetzung der Lerngruppe beispielsweise die Rolle der Schule (z. B. auch im Hinblick auf den Deutsch-Unterricht und die deutsche Sprache), Entstehung von Sprachminderheiten, Auslöser, Ablauf und Folgen von Sprachwechselprozessen, Mehrsprachigkeitskontexte u. a. m. gewählt werden.

Ein zu nennendes Beispiel ist das Gedicht „Bitte der wendischen Kinder an ihre Lehrer“ der bekannten niedersorbischen Dichterin und Journalistin Mina Witkojc von 1927 (vgl. **M 2** im Anhang). Insbesondere die letzten beiden Strophen verdeutlichen, welche Rolle schul(polit)ische Einstellungen gegenüber Minderheitensprachen haben können. Anhand derartiger zeitgenössischer Texte können Schülerinnen und Schüler angeregt werden darüber zu reflektieren, (a) wie sie selbst darauf reagieren würden, wenn Schule mit ihrer/ihren Familiensprache/n so umgehen würde und (b) welche Folgen dies für den Sprachgebrauch und die Sprache hätte. Daraus lässt sich dann leicht die heutige Sprachsituation erarbeiten und die „Natürlichkeit“ von Sprachwechselprozessen widerlegen.

¹⁰ Download unter: www.mwfk.brandenburg.de/sixcms/detail.php/734270.

Ein weiteres Beispiel ist der Text „Das Geschenk – ein Märchen aus der Lausitz“ des sorbische Liederpoeten (Bernd) Pittkunings¹¹ (vgl. **M 3** im Anhang). In diesem Text werden sowohl die heute deutscherseits oft unreflektierten Migrationsprozesse dargestellt, die zur Minderheitenbildung führten, als auch die damit im Zusammenhang stehenden Spracheinstellungen (Sorben zweisprachig, Deutsche einsprachig, so dass lediglich zweisprachige Sorben vollen Zugang zu beiden Kulturen haben). Sprache als Träger kulturellen Wissens wird genauso beschrieben wie unterschiedliche Reaktionen beispielsweise von Nieder- („nördliche Sippen“) und Obersorben („südliche Sippen“) auf Assimilationsdruck. Auch das unterschiedlich stark ausgeprägte ethnische (Selbst-)Bewusstsein der Sorben in Ober- und Niederlausitz wird ersichtlich. Die Möglichkeit der Sprachrevitalisierung wird thematisiert. Eine Frage an die Schülerinnen und Schüler könnte u. a. sein, warum der Autor den Text als „Märchen“ bezeichnet, was der märchenhafte Aspekt sei. (Dass sich dies auf den Schluss bezieht und nicht auf die dargestellten sprachpolitischen Aspekte, dürfte sich schnell erschließen.) Je nach Themenschwerpunkt und Lerngruppe kann die Lehrkraft zu diesem Text eine Vielzahl geeigneter Aufgabenstellungen entwickeln, die beispielsweise zur Umsetzung der RLP-Vorgabe der Entwicklung von Sprachbewusstheit beitragen kann.

5.5 Sprichwörter

Ein an sich leichter Zugang zu interkulturellen Vergleichen können Sprichwörter sein. Durch den Vergleich treten sowohl Gemeinsamkeiten zu Tage (z. B. auf der Grundlage des einst landwirtschaftlich geprägten dörflichen Lebens, das in der sorbischen Lausitz im Grunde genommen das gleiche war wie in der eingedeutschten Uckermark) als auch Unterschiede, indem sich auf andere sprachliche Bilder, Namen, Gepflogenheiten oder Ereignisse bezogen wird. Hierbei kann auch der Sprichwortschatz der Schülerinnen und Schüler abgerufen und erweitert werden, indem deutsche äquivalente Sprichwörter gesucht werden.

Für den Unterrichtseinsatz derzeit problematisch ist die Quellenlage. Dass publizierte Sprichwörtersammlungen in der Regel aus dem Obersorbischen stammen, ist hier vernachlässigbar. Schwieriger ist die Zugänglichkeit. In der DDR wurde eine Reihe kleinerer Büchlein in deutscher Sprache oder zweisprachig (obersorbisch-deutsch) in mehreren Auflagen veröffentlicht, die heute allerdings nur noch antiquarisch zu erwerben sind (z. B. Das Honigbüchlein, Wie der Vogel so das Lied, Worte wie Nüsse).¹²

¹¹ Weitere Informationen zur Person unter www.pittkunings.com.

¹² Aktuell lieferbar sind zwei Werke des Domowina-Verlages: Das Heilebüchlein/Hojaca knižka, Bautzen: Domowina-Verlag 1992, 64 S., ISBN 978-3-7420-0625-7, 2,90€ und RADYSERB-WJELA, Jan: Přisłowa a přisłowne hrónčka a wusłowa hornjołužiskich Serbow/Sorbische Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten und Wendungen, Bautzen: Domowina-Verlag 1997, 615 S., ISBN 978-3-7420-1673-7, 24,90€.

6 Resümee

Die Eingangsfrage, ob Sorben und ihre Sprache(n) ein Thema für den Deutsch-Unterricht seien, ist wie gezeigt positiv zu beantworten. Es ist nicht nur gesetzlich und schulrechtlich geboten, sondern auch problemlos möglich. Aufgrund der unterschiedlichen Bezugspunkte im Hinblick auf aktivierbares Vorwissen und die Lebenswirklichkeit ist allerdings bei der Unterrichtsplanung zu differenzieren zwischen der heute sorbisch geprägten Lausitz und den übrigen Gebieten des Landes Brandenburg.

Literatur

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrg.) (2015): Rahmenlehrplan

- Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 – 10,
Online-Version: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf (Zugriff: 28.08.16)
 - Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung,
Online-Version: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff: 28.08.16)
 - Teil C Deutsch Jahrgangsstufen 1 – 10,
Online-Version: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff: 28.08.16).
- NEUMANN, Martin (2008): Sorben (Wenden). Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht. Teil III: Krabat – Aspekte einer sorbischen Sage, Universität Potsdam/Zentrum für Lehrerbildung, Online-Publikation: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-27315> (Zugriff: 28.08.16).
- NEUMANN, Martin (2009): Sorben (Wenden). Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht. Rahmenlehrplananalysen und Überblicksinformationen mit Unterrichtsbezug, überarb. u. erw. Neufassung der Teile I und II, Universität Potsdam/Zentrum für Lehrerbildung, Online-Publikation: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-34410> (Zugriff: 28.08.16).
- RICHTER, Karin (2010): Krabat und die Schwarze Mühle. Die sorbische Sage im literarischen, ethnischen, historischen und medialen Kontext. – Baltmannsweiler: Schnieder Verlag Hohengehren.
- WIESE, Joachim (2003): Einflüsse des Niedersorbischen auf die deutschen Mundarten in der Niederlausitz. – In: Der Niedersorben Wendisch. Eine Sprach-Zeit-Reise, Bautzen: Domowina-Verlag, 59–64.

Anhang

M 1 Sorbische/Wendische Namensbeispiele, Aussprache und deutsche Entsprechungen

sorb./wend. Name	Aussprache	dt. Namensform (dt. Name)	Bedeutung
Nowak	Noak	Noack (Neumann, Nowka, Nowack, Nowy)	Neubauer u. ä.
Kowal	Koal	Koal, (Schmidt, Schmitt etc.)	Schmied
Krawc/Šlodař	Krauz/Schloddar	Krautz/Schloddar (Schneider)	Schneider
Końcak/Kóncař/ Nakońc	Konzak/Koinzar/Nakoinz	Konzag, Konzack, Koinzer, Nakoinz etc.	am Ende (des Dorfes) wohnend u. ä.
Tšuk	Tschuk	Tschuck	Bohne
Kral	Kral	Kral (König)	König
Šejc	Scheitz	Schejtz, Seitz u. ä. (Schuster)	Schuster
Lejnik	Lehnig	Lehnigk u. ä. (Lehmann)	Lehensmann, Lehnbauer
Kjarcmař	Kjartzmar	Krätzschmar, Kretschmann (Wirt, Schenker u. ä.)	Schenker, Wirt
Kósak, Kósac	Kossak, Kossatz	Kossack, Kussack, Kossatz u. ä.	Sensemman, Kössate, Landwirt

M 2 Mina Witkojc: Bitte der wendischen Kinder an ihre Lehrer (1927)

Ins Deutsche übertragen z. B. durch Elke Nagel. Die Wiedergabe erfolgt hier mit freundlicher Genehmigung der Übersetzerin.¹³

Mina Witkojc

Bitte der wendischen Kinder an ihre Lehrer

Verehrter Herr Lehrer, wir sind voll Vertrauen
gekommen, wir Kinder, und auf Sie wir schauen,
um unsere Bitte hier vorzutragen,
ach, hören Sie an, was wir Ihnen jetzt sagen!

Ein jedes von uns ist ein wendisches Kind,
im Lausitzer Land wir zu Hause sind,
wo schon unsre Ahnen das Feld gegraben,
gesät und die Früchte geernet haben.

Die schöne Sprache, mit der wir leben,
sie ist uns von Gott und den Vorfahrn gegeben
und ist uns sehr lieb, darum möchten wir gerne,
dass jeder von uns sie auch richtig erlerne.

Oh, hören Sie auf unser kindliches Bitten,
verdammern Sie nicht unsre Sprache und Sitten,
und schimpfen Sie nicht, wenn wir wendisch reden,
doch helfen Sie uns, unsre Sprache zu pflegen!
Was jedermann tun darf und ohne zu fragen,
Herr Lehrer wolln bitte uns deshalb nicht schlagen!

Die Herzen uns jedesmal freudiger pochen,
wenn Sie nur ein kleines Wort wendisch gesprochen!
Oh, wenn Sie in unsrer Sprache uns lehrten
zu lesen und schreiben, wie wir Sie verehrten!
Wir beteten, Gott möge Dank Ihnen sagen,
das sorbische Volk wird im Herzen Sie tragen.

¹³ Veröffentlicht in: WITKOJC, Mina: Echo aus dem Spreewald. Gedichte, Bautzen: Domowina-Verlag 2001, 64 f.

M 3 Pittkunings: Das Geschenk - Ein Märchen aus der Lausitz (2004)

Die Wiedergabe des Textes erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.¹⁴

Bernd Pittkunings

Das Geschenk – Ein Märchen aus der Lausitz

Am Anfang der Zeit hatte Gott der Herr für jedes Volk ein Geschenk. Dieses Geschenk waren die Worte.

Noch heute nennen sich die Slawen „Stowjany“* - die die Worte haben.

Jedem Volk gab Gott andere Worte, ein anderes Geschenk, unterschiedlich, wie die Stoffe beim Tuchhändler.

Im Laufe der Jahrhunderte schneiderten sich die Völker aus diesen Worten ihre eigenen Sprachen zurecht, so wie Hose, Hemd, Weste, Jacke, Halstuch und Rock.

Jedes Volk hatte schließlich die Sprache, die es wirklich brauchte.

Die Waldbewohner schufen eine besonders schöne Sprache für die Pflanzen und Tiere.

Die Leute am Meer beschrieben das Tosen des Wassers, die schillernde Schönheit der Fische und das Glück auf den Inseln.

Die Bergbewohner sprachen von der Kraft der Natur und der Demut des Menschen.

Die Wüstenbewohner erzählten von den Farben des Lichts und der Weite des nächtlichen Himmels.

Wir sprachen sorbisch.

Eines Tages jedoch kamen zu uns Leute, die eine andere Sprache hatten und die unsere Sprache auch nicht erlernen wollten. Deshalb konnten wir anfangs nicht mit ihnen reden und nannten die Sprachlosen „Němcy - die Stummen“*.

Die ersten Stummen machten uns klar, dass sie in ihrer Heimat wirtschaftlich nicht zurechtkämen.

Wir hatten Mitleid, gaben ihnen von unserem Land und gewährten Asyl. Einige Zeit später bestimmten sie unter sich einen König. Der hieß Karl. Karl sagte, er sei auch *unser* König. Ein paar von uns zankten sich eine Weile mit ihm herum, aber weil keiner von uns wusste, wofür ein freier und friedlicher Mensch einen König braucht, und den Posten deshalb keiner haben wollte, waren wir irgendwann damit einverstanden, dass er auch *unser* König wäre. Bei uns hieß er „Kral“*.

Kral und seine Nachfolger holten immer mehr ihrer Leute in unser Land. Einer hieß Benno*. Der war okay. Er lernte unsere Sprache, trug immer ein kleines Holzkreuz bei sich und sprach von Bog. Der gefiel uns und wir beschlossen, dass Bog bis ans Ende der Welt unser Gott sein sollte.

Weil Bennos Landsleute immer noch nicht sprechen konnten, sahen sich einige von uns gezwungen, deren Sprache zu erlernen. Ihre Sprache ist putzig. Sie sagen: „Im Land herrscht Frieden.“, „Du *musst* deinen Eltern danken.“ oder „Wir sind *zu Fuß* zum See *gegangen*“. Wahrscheinlich wissen sie oft selbst nicht, was sie reden.

Diese Sprache ist aber nicht immer putzig. Man sagt in ihr auch: „Das muss hieb- und stichfest sein“ oder: „Unsere Ehre heißt Treue“.

¹⁴ Der Text wurde auch veröffentlicht in: Pittkunings: Mysliwosci – Nachdenklichkeiten, Neißemünde-Verlag 2011. Dieses Buch enthält viele kurze (Lied-) Texte in deutscher und sorbischer Sprache bzw. in Niederlausitzer deutscher Mundart.

Nicht genug damit, dass die Einwanderer unsere Worte nicht lernten und uns in ihre Kriege hineinzogen, nein, irgendwann kam einer von ihnen auf die Idee, uns *unsere* Sprache zu verbieten, also uns unser Gottesgeschenk wegnehmen zu wollen. Sie wollten es nicht etwa für sich, weil ihre Frauen zu ihrem Halstuch mal *andere* Röcke tragen wollten. Nein, sie wollten *unsere* Röcke *verbrennen*.

Zuerst dachten die meisten von uns, das Wort „Sprachverbot“ wäre ein Scherz in ihrer putzigen Sprache. Aber wir hatten nicht an das seltsame Wort „hartnäckig“ gedacht. Das bereuten wir bitter.

Die nördlichsten Sippen versuchten, unsere Worte zu retten, indem sie unsere mit den Worten der Stummen vermischten.* Dadurch gelang es ihnen tatsächlich, einen großen Teil unserer Familientraditionen bis heute zu bewahren. Aber sie schrieben in der neuen Mischsprache keine Liebesbriefe. So war sie ohne Leben und ist fast vergangen.

Die mittleren Sippen um den Ort C. dachten, durch Unauffälligkeit unsere Worte bewahren zu können. Sie verleugneten die Verwandtschaft mit den Sippen im Süden, nannten unsere Tracht „die Bäuerliche“* und passten sich dem jeweiligen Kral noch besser als seine eigenen Leute an. Nach dem Zweiten Großen Krieg lehrten sie ihre Kinder bestenfalls die erste Strophe unserer Volkslieder. Im Suff sangen sie am liebsten von Husaren, Wilhelm und den Polenmädchen.

Zu allem Überfluss begannen diejenigen, deren Kinder aus dem Mund der Eltern niemals eines unserer Worte gehört hatten, irgendwann damit, sich in der Sprachlosensprache darüber zu streiten, ob sie Sorben oder Wenden sind. Sobald der erste Stumme schrie: „Hier spricht man Deutsch!“, duckten sie sich alle.

Die meisten südlichen Sippen zwischen den Orten B. und K. blieben unserer Sprache treu. Sie hatten von Benno gelernt nur Bóh* zu fürchten und weigerten sich beharrlich, einen blido „Tisch“ zu nennen. Zu Ostern ritten sie stolz über die Felder und jedes ihrer Kinder sang „Dobry wječor, maćerka“ bis zur letzten Strophe. Auch nach dem Zweiten Großen Krieg bewahrten sie sich in der Kirche unsere Sprache. Um nicht einsam unter den Stummen zu sein, suchten sich viele von ihnen Freunde bei den Stowjany noch weiter südlich. *Nie* vergaßen sie die Sippen im Norden.

Eines Tages begannen sich, völlig unerwartet, junge Leute aus den Gebieten um die Orte L. und C. für die Worte ihrer Vorfahren zu interessieren. Mit Hilfe von Kaffee, Plinse und Paleńc-Schnaps gelang es ihnen, einige alte Frauen zum Reden zu bringen. Es waren sehr wenig junge Leute, aber sie lernten schnell.

Fast zur selben Zeit besorgten sich Jugendliche in der Gegend zwischen B. und K. E-Gitarren, und einige junge Männer trugen die Haare lang, wie ihre Vorfahren seit zweihundert Jahren nicht mehr.

Zusammen mit den andern forderten sie den Respekt der Stummen. Die blieben vor Entsetzen stumm.

Einige Demokraten unter ihnen boten schließlich Toleranz an, aber die Gitarristen sagten: „Nein, eure *Gnade* kennen wir seit tausend Jahren. Respekt ist, wenn ich andern gönne, was ich selber habe.“

In diesem Augenblick begriffen die Klugen unter den Sprachlosen zum *ersten Mal*, dass wir alle ihre Worte kannten, dass wir alle Bedeutungen ihrer Worte kannten, dass wir wussten, wie die Klugen bei ihnen denken und wie mancher Dumme tickt. Sie hatten uns unterschätzt.

Jetzt wurde ihnen klar, und zwar schlagartig, dass sie uns nur als Folkloristen aus der Ferne sahen, nicht aber als Volk mit Vergangenheit und Gegenwart und Zukunft. Dass

sie nichts von unserem Denken wussten. Dass es ewig ein Geheimnis für sie bleiben würde, was es ist, wenn jemanden die Ziege geleck hat, welches Tier wir „Gottespferdchen“ nennen und was wir meinen, wenn wir sagen: „und noch ein Eichen“.

Die Stummen hatten Geld und alle Macht in Wirtschaft, Staat und Kirche. Sie hatten Schulen, Theater, tausende Verlage, zwanzig Stunden Kinderfernsehen täglich.

Aber das Geschenk vom Anfang der Zeit, der Stoff, aus dem sie sich ein Halstuch nähten, war zerschlissen. Ihre Kinder sangen Lieder, die sie aus den Fernsehapparaten kannten, in einer Sprache die sie kaum verstanden, von weit hinter dem Meer.

Jetzt ging ihnen langsam auf, dass *wir* unser Geschenk vom Anbeginn bewahrt hatten.

Unser Rock war alt und schön, schön alt, und *dazu* trugen *wir* auch ihr Halstuch. Da sagte einer von den Klugen zu den Gitarristen:

„Was heißt in eurer Sprache denn 'Vergib ... '?“.

**Erläuterungen:*

słowo = Wort; Bezeichnung für „Deutsche“ in vielen slawischen Sprachen; kral = König; Benno = Bischof Benno von Meißen (~1010–1106); Die deutschen Mundarten in der Niederlausitz sind stark durch das Sorbische geprägt.; Viele Bezeichnungen wurden verändert, damit der slawische Charakter nicht mehr deutlich wird, so wurde z. B. aus der wendischen Festtagstracht die „Spreewaldtracht“; Bog (niedersorbisch)/Bóh (obersorbisch) = Gott

Niederdeutsch im Bildungsbereich – Spracherwerb und Sprachbetrachtung von der Kindertagesstätte bis zur Universität, das Beispiel Sachsen-Anhalt

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Förderung des Erwerbs niederdeutscher Sprachkompetenz sowie den realen Gegebenheiten, wie sie sich im Bundesland Sachsen-Anhalt aktuell zeigen. Es wird deutlich, dass zwischen den Forderungen, wie sie der Bundesrat für Niederdeutsch aus den Gesetzen ableitet, und den Bedingungen in Kindertagesstätten und im Schulbereich eine erhebliche Diskrepanz besteht. Dringender Handlungsbedarf ist demnach u. a. bei der Aus- und Fortbildung von Beschäftigten beider Bereiche sowie für eine Verankerung des Themas im universitären Bereich.

1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Um dem Rückzug der Regionalsprache Niederdeutsch sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich entgegenzuwirken, genügt es nicht, an die Sprachgemeinschaft zu appellieren, doch möglichst viel Platt zu sprechen. Es müssen vielmehr durch die Bildungspolitik strukturelle Rahmenbedingungen für den institutionell geförderten Spracherwerb vom Kindergarten über die Schule bis hin zur Ausbildungsstätte und Universität geschaffen werden. Diese Rahmenbedingungen zu gestalten ist eine wichtige Aufgabe von (Sprachen)Politik in allen norddeutschen Bundesländern, zu denen auch Brandenburg und Sachsen-Anhalt zu zählen sind.

Immer noch existiert mitunter das Vorurteil, dass Kinder bessere Bildungschancen hätten, wenn sie einsprachig hochdeutsch/standardsprachlich aufwüchsen. Dies ist eine utopische Idealvorstellung, denn sowohl im Elternhaus als auch in anderen kindlichen Erfahrungswelten wird meist keine Standardsprache gebraucht, sondern Kinder wachsen im Regelfall unter den Bedingungen muttersprachlicher Mehrsprachigkeit auf, wozu standardnahe oder -ferne Umgangssprachen ebenso gehören wie die Standardsprache oder mitunter das Niederdeutsche. Deshalb ist neben der Schaffung von Möglichkeiten zum Spracherwerb ein hohes Maß an Aufklärungs- und Motivationsarbeit zu leisten, um die positiven Einstellungen zum Niederdeutschen, die es durchaus gibt, zu verstärken.

In der 2016 vom Institut für Deutsche Sprache e.V. und dem Institut für niederdeutsche Sprache e.V. gemeinsam durchgeführten Erhebung zum Status und Gebrauch des Niederdeutschen in Brandenburg und Sachsen-Anhalt erhoben. In Brandenburg sprachen sich 55,8 % der Befragten dafür aus, dass mehr für das Plattdeutsche getan

werden sollte. 25,4 % waren dagegen und 18,8 % machten keine Angabe. Für Sachsen-Anhalt zeigt sich ein ähnliches Bild: 58,2 % dafür, 22,3 % dagegen und 19,5 % keine Angabe. (ADLER / EHLERS / GOLTZ / KLEENE / PLEWNIA 2016, 33.)

Im Vergleich zur Gesamterhebung (1.632 befragte Personen in 8 Bundesländern), in der sich 66,8 % der Befragten für eine verstärkte Förderung des Niederdeutschen ausgesprochen hatten, ist also durchaus von einer positiven Einstellung zur niederdeutschen Sprache in den beiden Bundesländern auszugehen.

Mit der seit 1999 in Deutschland geltenden „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ ist für die Förderung, Pflege und Vermittlung des Niederdeutschen eine verbindliche Basis gegeben, um in dieser Hinsicht wichtige Ziele zu erreichen. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient hierbei Artikel 7 (Teil II) der Charta, der in Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein Gesetzeskraft hat.

„Teil II – Ziele und Grundsätze in Übereinstimmung mit Artikel 2 Absatz 1
Artikel 7 – Ziele und Grundsätze

1. Hinsichtlich der Regional- oder Minderheitensprachen legen die Vertragsparteien in den Gebieten, in denen solche Sprachen gebraucht werden, unter Berücksichtigung der Situation jeder Sprache ihrer Politik, Gesetzgebung und Praxis folgende Ziele und Grundsätze zugrunde:

- a. die Anerkennung der Regional- oder Minderheitensprachen als Ausdruck des kulturellen Reichtums;
- b. die Achtung des geographischen Gebiets jeder Regional- oder Minderheitensprache, um sicherzustellen, dass bestehende oder neue Verwaltungsgliederungen die Förderung der betreffenden Regional- oder Minderheitensprache nicht behindern;
- c. die Notwendigkeit entschlossenen Vorgehens zur Förderung von Regional- oder Minderheitensprachen, um diese zu schützen;
- d. 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;
- e. die Erhaltung und Entwicklung von Verbindungen in den von dieser Charta erfassten Bereichen zwischen Gruppen, die eine Regional- oder Minderheitensprache gebrauchen, und anderen Gruppen in diesem Staat mit einer in derselben oder ähnlicher Form gebrauchten Sprache sowie das Herstellen kultureller Beziehungen zu anderen Gruppen in dem Staat, die andere Sprachen gebrauchen;
- f. die Bereitstellung geeigneter Formen und Mittel für das Lehren und Lernen von Regional- oder Minderheitensprachen auf allen geeigneten Stufen;
- g. die Bereitstellung von Einrichtungen, die es Personen, die eine Regional- oder Minderheitensprache nicht sprechen, aber in dem Gebiet leben, in dem sie gebraucht wird, ermöglichen, sie zu erlernen, wenn sie dies wünschen;
- h. die Förderung des Studiums und der Forschung im Bereich der Regional- oder Minderheitensprachen an Universitäten oder in gleichwertigen Einrichtungen;

i. die Förderung geeigneter Formen des grenzüberschreitenden Austausches in den von dieser Charta erfassten Bereichen für Regional- oder Minderheitensprachen, die in zwei oder mehr Staaten in derselben oder ähnlicher Form gebraucht werden.

2. Die Vertragsparteien verpflichten sich, sofern dies noch nicht geschehen ist, jede ungerechtfertigte Unterscheidung, Ausschließung, Einschränkung oder Bevorzugung zu beseitigen, die den Gebrauch einer Regional- oder Minderheitensprache betrifft und darauf ausgerichtet ist, die Erhaltung oder Entwicklung einer Regional- oder Minderheitensprache zu beeinträchtigen oder zu gefährden. Das Ergreifen besonderer Maßnahmen zugunsten der Regional- oder Minderheitensprachen, welche die Gleichstellung zwischen den Sprechern dieser Sprachen und der übrigen Bevölkerung fördern sollen oder welche ihre besondere Lage gebührend berücksichtigen, gilt nicht als diskriminierende Handlung gegenüber den Sprechern weiter verbreiteter Sprachen.

3. Die Vertragsparteien verpflichten sich, durch geeignete Maßnahmen das gegenseitige Verständnis zwischen allen Sprachgruppen des Landes zu fördern, indem sie insbesondere Achtung, Verständnis und Toleranz gegenüber den Regional- oder Minderheitensprachen in die Ziele der in ihren Ländern vermittelten Bildung und Ausbildung einbeziehen und indem sie die Massenmedien ermutigen, dasselbe Ziel zu verfolgen.

4. Bei der Festlegung ihrer Politik in Bezug auf Regional- oder Minderheitensprachen berücksichtigen die Vertragsparteien die von den Gruppen, die solche Sprachen gebrauchen, geäußerten Bedürfnisse und Wünsche. Sie werden ermutigt, erforderlichenfalls Gremien zur Beratung der Behörden in allen Angelegenheiten der Regional- oder Minderheitensprachen einzusetzen.

5. Die Vertragsparteien verpflichten sich, die in den Absätzen 1 bis 4 genannten Grundsätze sinngemäß auf nicht territorial gebundene Sprachen anzuwenden. Jedoch werden hinsichtlich dieser Sprachen Art und Umfang der Maßnahmen, die getroffen werden, um dieser Charta Wirksamkeit zu verleihen, flexibel festgelegt, wobei die Bedürfnisse und Wünsche der Gruppen, die diese Sprachen gebrauchen, berücksichtigt und ihre Traditionen und Eigenarten geachtet werden.“ (GOLTZ / LESLE / MÖLLER 2008, 10–11.)

Unter Berücksichtigung dieser Forderungen, die auch an Brandenburg und Sachsen-Anhalt gerichtet sind, setzt sich der Bundesrat für Nedderdüütsch¹ und die darin agierenden Vertreterinnen und Vertreter beider Länder seit Jahren dafür ein, dass das Niederdeutsche nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt der Heimatpflege und der Bewahrung traditionellen Kulturgutes gesehen wird, sondern als eine Möglichkeit moderner

¹ Der Bundesrat für Nedderdüütsch vertritt die Interessen der über zwei Millionen Plattsprecherinnen und Plattsprecher in Deutschland gegenüber der Bundesregierung, den Regierungen der acht niederdeutschen Bundesländer und auf europäischer Ebene. Die Themenfelder Bildung, soziales Leben, Kultur und Medien sowie Verwaltung und Justiz bilden die Schwerpunkte der sprachpolitischen Tätigkeit des Bundesrates. Jedes der acht Bundesländer delegiert jeweils zwei Vertreter der niederdeutschen Sprechergruppe für je vier Jahre in den Bundesrat.

kultureller und sprachlicher Vielfalt in Europa. Denn ebenso wie der frühe Erwerb einer Fremdsprache bringt auch das Erlernen der niederdeutschen Regionalsprache Vorteile für die Entwicklung von kognitiven, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Sprachencharta sieht in Teil III, Artikel 8 daher konkrete Maßnahmen zur Förderung von Regional- oder Minderheitensprachen vor.

„Teil III – Maßnahmen zur Förderung des Gebrauchs von Regional- oder Minderheitensprachen im öffentlichen Leben im Einklang mit den nach Artikel 2 Absatz 2 eingegangenen Verpflichtungen

Artikel 8 – Bildung

1. Im Bereich der Bildung verpflichten sich die Vertragsparteien, in dem Gebiet, in dem solche Sprachen gebraucht werden, unter Berücksichtigung der Situation jeder dieser Sprachen und unbeschadet des Unterrichts der Amtssprache(n) des Staates:

- a.
 - i. die vorschulische Erziehung in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - ii. einen erheblichen Teil der vorschulischen Erziehung in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - iii. eine der unter den Ziffern i und ii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, deren Familien dies verlangen, wenn die Zahl der Schüler als genügend groß angesehen wird, oder
 - iv. falls die staatlichen Stellen keine unmittelbare Zuständigkeit im Bereich der vorschulischen Erziehung haben, die Anwendung der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zu begünstigen und/oder dazu zu ermutigen;
- b.
 - i. den Grundschulunterricht in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - ii. einen erheblichen Teil des Grundschulunterrichts in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - iii. innerhalb des Grundschulunterrichts den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen oder
 - iv. eine der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, deren Familien dies verlangen, wenn die Zahl der Schüler als genügend groß angesehen wird;
- c.
 - i. den Unterricht im Sekundarbereich in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - ii. einen erheblichen Teil des Unterrichts im Sekundarbereich in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - iii. innerhalb des Unterrichts im Sekundarbereich den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen oder
 - iv. eine der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, die oder – wo dies in Betracht kommt – deren Familien dies wünschen, wenn deren Zahl als genügend groß angesehen wird;

- d.
 - i. die berufliche Bildung in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - ii. einen erheblichen Teil der beruflichen Bildung in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - iii. innerhalb der beruflichen Bildung den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen oder
 - iv. eine der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, die oder – wo dies in Betracht kommt – deren Familien dies wünschen, wenn deren Zahl als genügend groß angesehen wird;
- e.
 - i. an Universitäten und anderen Hochschulen Unterricht in den Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder
 - ii. Möglichkeiten für das Studium dieser Sprachen als Studienfächer an Universitäten und anderen Hochschulen anzubieten oder
 - iii. falls wegen der Rolle des Staates in bezug auf Hochschuleinrichtungen die Ziffern i und ii nicht angewendet werden können, dazu zu ermutigen und/oder zuzulassen, dass an Universitäten und anderen Hochschulen Unterricht in den Regional- oder Minderheitensprachen oder Möglichkeiten zum Studium dieser Sprachen als Studienfächer angeboten werden;
- f.
 - i. dafür zu sorgen, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung Kurse angeboten werden, die überwiegend oder ganz in den Regional- oder Minderheitensprachen durchgeführt werden, oder
 - ii. solche Sprachen als Fächer der Erwachsenen- und Weiterbildung anzubieten oder
 - iii. falls die staatlichen Stellen keine unmittelbare Zuständigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung haben, das Angebot solcher Sprachen als Fächer der Erwachsenen- und Weiterbildung zu begünstigen und/oder dazu zu ermutigen;
- g. für den Unterricht der Geschichte und Kultur, die in der Regional- oder Minderheitensprache ihren Ausdruck finden, zu sorgen;
- h. für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu sorgen, die zur Durchführung derjenigen Bestimmungen der Buchstaben a bis g erforderlich sind, welche die Vertragspartei angenommen hat;
- i. ein oder mehrere Aufsichtsorgane einzusetzen, welche die zur Einführung oder zum Ausbau des Unterrichts der Regional- oder Minderheitensprachen getroffenen Maßnahmen und die dabei erzielten Fortschritte überwachen und darüber regelmäßig Berichte verfassen, die veröffentlicht werden.

2. Im Bereich der Bildung verpflichten sich die Vertragsparteien in bezug auf andere Gebiete als diejenigen, in denen die Regional- oder Minderheitensprachen herkömmlicherweise gebraucht werden, Unterricht der Regional- oder Minderheitensprache oder Unterricht in dieser Sprache auf allen geeigneten Bildungsstufen zuzulassen, zu diesem Unterricht zu ermutigen oder ihn anzu-

bieten, wenn die Zahl der Sprecher einer Regional- oder Minderheitensprache dies rechtfertigt.“ (GOLTZ / LESLE / MÖLLER 2008, 12–16.)

Brandenburg und Sachsen-Anhalt haben jeweils eine Auswahl der aufgeführten Verpflichtungen übernommen.

Trotz der vielfältigen Bemühungen, die niederdeutsche Sprache an nachfolgende Generationen weiterzugeben und sie in möglichst vielen Kommunikationsbereichen zu nutzen, zeigt sich immer deutlicher, dass diese Anstrengungen ohne systematische Einbeziehung von Kindertagesstätten und Schulen nicht erfolgreich sein können. Eine strukturelle Verankerung im Rahmen der Bildungspolitik der Länder scheint unerlässlich. Seit seinem Bestehen setzt sich der Bundesrat für Nedderdütsch dafür ein, gemeinsam mit den Bundesländern Konzepte zu entwickeln, welche über die punktuelle Sprachbegegnung hinausreichen. Vor diesem Hintergrund verabschiedete der Bundesrat für Nedderdütsch bereits 2007 die „Schweriner Thesen zur Bildungspolitik“ und kommentierte diese 2009.

„1. Der Bestand des Niederdeutschen in Norddeutschland ist gefährdet. Die Bildungseinrichtungen sind gefordert, dem Rückgang entgegenzuwirken und sich der Aufgabe des Spracherwerbs anzunehmen.

2. Um die plattdeutsche Sprache dauerhaft zu sichern, bedarf es eines Gesamtkonzeptes, das sich über alle Altersgruppen erstreckt und die Bereiche Kindergarten, Schule, Hochschule sowie Erwachsenenbildung umfasst.

3. Die Bildungsinstitutionen sind gefordert, noch offensiver für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit einzutreten und das Niederdeutsche als positiven Beitrag zu einer kulturellen Vielfalt herauszustellen. In diesem Rahmen kann Niederdeutsch einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau und zur Festigung regionaler Identitäten leisten.

4. Die guten Vorbilder zweisprachiger Kindergartenarbeit (etwa in Vorpommern, Nordfriesland und Ostfriesland) gilt es zu verstetigen. Daneben sind Strategien und Verfahren zu entwickeln, damit diese Vorbilder in andere Regionen ausstrahlen können.

5. Im schulischen Bereich bedarf es dringend einer Abstimmung zwischen den acht Bundesländern, in denen Niederdeutsch gesprochen wird. Analog zu den anderen Unterrichtsgegenständen ist ein Grundkonsens herzustellen, etwa hinsichtlich der Positionierung im Lehrkanon und der Lernziele.

6. Als Bildungsangebot richtet sich Plattdeutsch grundsätzlich an alle Schüler. Dies geschieht nicht allein aufgrund der regionalkulturellen und historischen Bedeutung dieser Sprache, sondern auch, weil sie mit Blick auf den Ausbau kognitiver Fähigkeiten Gleiches leistet wie jede andere Sprache auch.

7. Niederdeutsch ist als eigenes Schulfach mit festem Stundenkontingent zu unterrichten. Nur so ist ein fundierter und auf Kontinuität angelegter Spracherwerb in der Regionalsprache sicherzustellen. Der Europarat teilt diese Position ausdrücklich.

8. In den Bildungsplänen für den Deutschunterricht ist dem Niederdeutschen ein verlässlicher Platz zuzuweisen, und zwar unter dem Gesichtspunkt von Sprach-

begegnungen, etwa in den Feldern „Nachdenken über Sprache“ oder „Literatur“.

9. In der Ausbildung von Deutschlehrern sind verbindliche Niederdeutsch-Anteile vorzusehen, die für die erste und zweite Staatsprüfung relevant sind. Folglich ist dem Niederdeutschen an allen norddeutschen Hochschulen, die mit der Ausbildung von Lehrern befasst sind, ein fester Platz im Angebotskanon zuzuweisen.

10. In allen norddeutschen Bundesländern ist eine Zusatzqualifikation „Niederdeutsch“ für Lehrer einzurichten. In Fortbildungsmaßnahmen sind auch die zahlreich zahlreichen ehrenamtlichen Leiter von Arbeitsgemeinschaften einzubinden.

11. Der Stand der akademischen Forschung und Lehre im Rahmen einer niederdeutschen Philologie ist auszubauen. Es ist unverzichtbar, dass jedes Bundesland seine in der europäischen Sprachen-Charta gegebene Verpflichtung einlöst. Ein Zusammenlegen von Verpflichtungen, wie es die Bundesländer derzeit andeuten, widerspricht eklatant dem Geist der Sprachen-Charta.

12. Die Bundesländer sind aufgefordert, für das Niederdeutsche einen Rahmenplan für das Konzept des lebenslangen Lernens zu entwickeln.“ (BUNDESRAT FÜR NEDDERDÜÜTSCH 2009, 91–92. Kommentar dazu 93–106.)

2 Niederdeutsch in Kindertagesstätten im Bundesland Sachsen-Anhalt

In Regionen Norddeutschlands wie z. B. Mecklenburg-Vorpommern oder Hamburg ist Niederdeutsch noch so weit verbreitet, dass in etlichen Kindertagesstätten Fachkräfte tätig sind, die es in muttersprachlicher Qualität verwenden oder relativ schnell von der passiven zur aktiven Sprachbeherrschung gelangen können. Dort gibt es daher bereits entsprechende Sprachlernangebote bzw. Modellprojekte. Im Sprachraum Sachsen-Anhalts oder Brandenburgs hat jedoch die überwiegende Zahl der Plattsprecherinnen und Plattsprecher, die heute im Berufsleben stehen, Niederdeutsch nicht mehr als (erste) Muttersprache erlernt, sondern als Zweitsprache in der zumeist familiären Kommunikation. Daher erscheint es dringend geboten, einerseits Niederdeutsch in die Lehrinhalte der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher in Brandenburg und Sachsen-Anhalt² aufzunehmen und andererseits durch Gewinnung von Plattsprecherinnen und Plattsprechern in dem jeweiligen Ort zumindest eine Sprachbegegnung zu gewährleisten. Die Begegnung mit dem oder vielleicht sogar der Erwerb des Niederdeutschen ist dabei in das Konzept der generellen frühen Mehrsprachigkeit eingeordnet.

² In den gültigen „RAHMENRICHTLINIEN FACHSCHULE, FACHBEREICH SOZIALWESEN, FACHRICHTUNG SOZIALPÄDAGOGIK, FACHRICHTUNGSBEZOGENER LERNBEREICH“ für Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2009 heißt es in den Ausführungen zu den Zielformulierungen im Lernfeld ‚Bildungs- und Erziehungsprozesse erkennen‘: „Entwicklung und Wahrnehmung der verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache wie Standardsprache, Umgangssprache, Regionalsprache (z. B. Niederdeutsch), Mundart (z. B. Mitteldeutsch)“ (S. 36).

„Die frühe Mehrsprachigkeit im Alter von 0 bis 10 Jahren

- bringt für alle Kinder (auch für Integrationskinder und Migrantenkinder) sprachliche Vorteile, ist also als generelle Sprachförderung für jedes Kind anzusehen (daraus sollten entsprechende Angebote für ALLE Kinder verpflichtend sein);
- fördert intensiv die Sprechfähigkeit und den sprachlichen Ausdruck der Kinder;
- führt zu einem bewussteren Umgang mit ihrer Erstsprache;
- steht nicht in Konkurrenz zum (späteren) Erwerb der Fremdsprache Englisch, sondern verbessert die Voraussetzungen für diesen;
- ist ein Baustein des interkulturellen Lernens, da mit Sprachen und ihren Bezugsmustern immer auch kulturelle Inhalte vermittelt werden;
- stärkt allgemein die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, wie etwa Sachverhalte einzuordnen, Problemfelder zu erkennen und Lösungsmuster zu finden. Diese Fähigkeiten bleiben erhalten, auch wenn das Kind später den Kontakt zur Zweitsprache verlieren sollte.“ (BUNDESRAAT FÖR NEDDERDÜÜTSCH 2009, 94.)

Gegenüber einer Fremdsprache wie Englisch oder Französisch bietet jedoch die Wahl einer Nahsprache wie Ostfälisch oder Märkisch weitere Vorteile:

- Niederdeutsch wird häufig (noch) im häuslichen Umfeld gesprochen, was den Spracherwerb erleichtert und zu einer Verstärkung führt;
- durch das Interesse für Niederdeutsch wird der Zusammenhalt zwischen den Generationen gestärkt;
- die Beschäftigung mit dem Niederdeutschen unterstützt die Entwicklung einer Heimatverbundenheit bei den Kindern;
- der Erwerb des Niederdeutschen steht dabei nicht in Konkurrenz zum Englischerwerb, sondern verbessert die Voraussetzungen für das Erlernen der englischen Sprache und weiterer Fremdsprachen;
- schließlich eröffnet das Beherrschen einer niederdeutschen Varietät zusätzliche Berufsfelder, wie z. B. im Sozialbereich oder in der pädagogischen Tätigkeit.

In den landesseitigen Vorgaben für Kindertagesstätten wird der frühe Erwerb mehrerer Sprachen in der Regel zwar erwähnt, doch bleibt die Rolle der niederdeutschen Sprache innerhalb des Konzeptes der frühen Mehrsprachigkeit eher randständig.

Die Länder haben lediglich auf die kommunalen Einrichtungen direkten Zugriff. Die kommunalen Träger nutzen zunehmend eine Profilierung durch frühe Mehrsprachigkeit, wobei der Focus meist auf den Prestigesprachen Englisch und Französisch liegt. Wenn frühes Niederdeutschlernen in einer Kindertagesstätte verwirklicht wird, ist dies in den meisten Fällen Initiativen von Eltern, Großeltern oder von einzelnen Erzieherinnen und Erziehern zu verdanken und bleibt häufig auf der Ebene der Sprachbegegnung.³

Die gegenwärtige Diskussion um Spracherwerbsmethoden zeigt immer deutlicher, dass der Immersionsansatz (ausschließliche Kommunikation in der zu erlernenden Sprache)

³ Vgl. Adelheid Schäfer über die „Kinnerschool“ im Wittstocker Ortsteil Sewekow im Bundesland Brandenburg; (BUNDESRAAT FÖR NEDDERDÜÜTSCH 2015, 46–47).

ausgezeichnete Ergebnisse erzielt. Immersion setzt auf die sprachlichen Selbstlernkapazitäten von Kindern. Die Immersionsmethode entspricht dem ungesteuerten, natürlichen Spracherwerb in der Familie und ermöglicht es, schon im frühesten Kindesalter mit dem Erwerb mehrerer Sprachen zu beginnen. In den Kindertagesstätten wird in der Regel nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ gearbeitet. Von den beiden Bezugspersonen einer Kindergruppe spricht die eine permanent Standardsprache mit den Kindern, die andere die zu erlernende Zielsprache, also Niederdeutsch. Ein effektives Verfahren, Kinder zum aktiven Gebrauch der niederdeutschen Zielsprache zu motivieren, besteht darin, dass die Bezugsperson nur auf Äußerungen in der Zielsprache reagiert.

Es ist dringend geboten, dass Ziele und Methoden der frühen Mehrsprachigkeit in den Lehrplan für pädagogisches Personal für Kindertagesstätten aufgenommen werden oder Beachtung finden. Auf diese Weise ist zu gewährleisten, dass die Bedeutung der frühen Mehrsprachigkeit allen Erziehungskräften und vor allem dem Leitungspersonal bewusst wird.

Ein Sprachenlernkonzept, das auf der Immersionsmethode beruht, erfordert ein Umdenken in der Aus- und Fortbildung von Erziehungs- und Lehrkräften (dies gilt auch für den Schulbereich). Neben der pädagogisch-fachlichen Qualifikation sollte der Erwerb oder der Ausbau einer Regional- oder Minderheitensprache stehen. Diese sprachlichen Zusatzqualifikationen sind in die Ausbildungsanforderungen und Studienordnungen zu integrieren. Selbstredend ist dies eine Maximalforderung, deren Realisierung unter den gegenwärtigen Mangelbedingungen im Bildungs- und Erziehungsbereich nur mit größten Anstrengungen und gutem Willen umsetzbar ist. Ein Teilerfolg wäre ein Ausbau der Angebote zur „Sprachbegegnung“ mit dem Niederdeutschen, wie sie in einigen Kindertagesstätten unter Einbeziehung von Freiwilligen vorgehalten werden. Zu ihrer Unterstützung haben der Landesheimatbund Sachsen-Anhalt e. V. und die Arbeitsstelle Niederdeutsch der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg einen sogenannten „Plattdütschbüdel“ entwickelt, auf den noch näher einzugehen sein wird.

3 Niederdeutsch in der Schule

In der bereits erwähnten Umfrage zum Stand des Niederdeutschen aus dem Jahr 2016 wurde u. a. die Frage gestellt, wer sich besonders um die Förderung des Niederdeutschen kümmern sollte. 68,9 % aller Befragten nannten darauf die Schule und 28,4 % den Kindergarten als die Institutionen, in denen Förderprogramme angesetzt werden sollten. (ADLER / EHLERS / GOLTZ / KLEENE / PLEWNIA 2016, 35.) Wenn die niederdeutsche Sprache in der Schule (vor allem in der Grundschule) jedoch thematisiert wird, geht dies meist nicht über eine Sprachbegegnung hinaus. Niederdeutsch findet in den Rahmenrichtlinien/Lehrplänen der acht niederdeutschen Bundesländer noch immer wenig Beachtung.⁴ In einem von Studierenden der Germanistik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2010 erstellten Ranking in Bezug auf den Stellenwert des Niederdeutschen in den Bildungsplänen der acht Bundesländer nimmt Brandenburg den siebenten Platz und Sachsen-Anhalt

⁴ Nähere Angaben auch zu Brandenburg und Sachsen-Anhalt finden sich unter:http://www.platt-vorlesen-lsa.ovgu.de/plattdeutsch_media/Projekte/Niederdeutsch+in+den+Rahmenrichtlinien+_+%C3%9Cbersicht+u+nd+Ranking.pdf (letzter Zugriff : 30. 03. 2017).

den fünften Platz ein.⁵ Dieser Umgang mit dem Niederdeutschen im Schulbereich reicht jedoch für einen tatsächlichen Erhalt der Sprache nicht aus. In den letzten Jahren zeichnen sich erfreulicher Weise aber in anderen Bundesländern verstärkt Tendenzen zum tatsächlichen Spracherwerb des Niederdeutschen in der Schule ab. So wird beispielsweise in Hamburg an sieben Grundschulen Niederdeutsch als wahlweise-obligatorisches Fach im Rahmen der Stundentafel unterrichtet⁶ und das Land Schleswig-Holstein hat 2013 ein Modellprojekt mit 27 Grundschulen begonnen. Dieser neuen Situation Rechnung tragend, hat der Bundesrat für Nedderdüütsch 2013 aktualisierte Grundsätze zum Platz des Niederdeutschen im Bildungsbereich verfasst:

„1. Die niederdeutsche Sprache ist ein bedeutsames Element der Mehrsprachigkeit in acht Bundesländern. Sie ist bis heute Merkmal regionaler Identität. Ihre Sprechergemeinschaften nachhaltig zu stärken und zu erneuern durch zeitgemäße Lern- und Bildungsangebote ist dringend erforderlich.

2. Niederdeutsch ist als eigenes Schulfach mit festem Stundenkontingent in allen Schulstufen und Bildungsgängen zu unterrichten. Nur so ist am Ende ein fundierter und auf Kontinuität angelegter Spracherwerb in der Regionalsprache verlässlich sichergestellt.

Als Einstieg in die Realisierung eines solchen Faches ist die Einbindung in Konzepte von Ganztagschule oder Wahlpflichtunterricht vorstellbar.

3. Entsprechend ihrer Ausgangslage entwickeln die Länder ihre jeweilige Choreografie des notwendigen Prozesses.

Dies wird erleichtert und befördert durch eine Kooperation der Länder bei der Entwicklung von Rechtsgrundlagen, Curricula, Anreizsystemen sowie Materialien und Standards.

4. Die zuständigen Ministerien und Schulverwaltungen sind gefordert, auf der Grundlage geeigneter Handlungspläne zügig strukturelle, personelle und materielle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass in den Schulen der Spracherwerb des Niederdeutschen zu einem selbstverständlichen Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler wird.

5. Die Vorarbeiten einzelner Länder sowie bereits vorhandene Lernmaterialien für einen modernen Niederdeutschunterricht können – verbunden mit den Möglichkeiten neuer Wissenstechnologien – den verantwortlichen Behörden bei der Einführung eines Schulfaches Niederdeutsch helfen.

6. Ein Angebot zur Fachberatung und ein Netzwerk für Lehrkräfte für Niederdeutsch bilden eine Infrastruktur im Land, die zusammen mit einem kontinuierlichen Fortbildungsangebot den Einführungsprozess und die Qualitätssicherung unterstützen muss.

7. Die vorrangige Einführung des Faches Niederdeutsch in den Grundschulen knüpft an die Bildungs- und Sprachlernkonzepte des Elementarbereichs an und

⁵ http://www.platt-vorlesen-lsa.ovgu.de/plattdeutsch_media/Projekte/Niederdeutsch+in+den+Rahmenrichtlinien+_+%C3%9Cbersicht+und+Ranking.pdf (letzter Zugriff: 30. 03. 2017)

⁶ Bildungsplan Primarstufe Niederdeutsch unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2965720/data/niederdeutsch-gs.pdf>. Sowie:
<http://plattdeutschinhamburg.de/platt-in-schulen.html> (letzter Zugriff: 31. 07. 2017)

sucht in der konkreten Umsetzung die Kooperation zwischen vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen.

Beispiele einzelner Länder zeigen, dass eine Schrittfolge sinnvoll und leistbar ist, die direkt und zügig in der Grundschule ansetzt; dabei muss eine Fortsetzung in der Sekundarstufe mitgedacht werden.

8. Der Bundesrat für Nedderdüütsch ist überzeugt, dass sich ein Schulfach Niederdeutsch mühelos einbinden lässt in die gängigen Sprachlernkonzepte, und vereinbar ist mit den aktuellen schulgesetzlichen Bildungszielen der Länder sowie den akzeptierten Leitideen und Standards für guten Unterricht.“⁷

These 3 weist dabei ausdrücklich darauf hin, dass die Ausgangslage der Länder in Bezug auf den tatsächlichen Gebrauch des Niederdeutschen und die jeweilige Sprachen- und Bildungspolitik des Landes wesentlich dafür ist, welche Schrittfolge angestrebt werden soll.

In etlichen Schulen Sachsen-Anhalts existieren teilweise bereits seit vielen Jahren Arbeitsgemeinschaften, in denen die Kinder dem Ostfälischen oder dem Märkischen begegnen und diese Sprachformen auch teilweise erlernen. Diese Aktivitäten basieren zumeist auf individuellem Engagement aus dem Bereich der Lehrerschaft oder aus Kreisen der Niederdeutschsprechergruppe. Damit sind sie strukturell kaum verankert. Kinder aus diesen Schulen oder Arbeitsgemeinschaften nehmen auch am niederdeutschen Vorlesewettbewerb „Schülerinnen und Schüler lesen PLATT“ des Landes teil⁸, der im Jahre 2017 bereits zum 23. Mal stattfindet. Neben einer generellen Förderung der Lesekompetenz bietet dieser Wettbewerb eine Plattform, das Niederdeutsche in Schule und Öffentlichkeit zu präsentieren und den teilnehmenden Kindern Erfolgserlebnisse und damit Freude am Erwerb von Kompetenzen in dieser Sprache zu verschaffen. Erfahrungsgemäß sind durchaus auch Kinder, die in der Schule ansonsten weniger anerkannt sind, dabei erfolgreich. Gleiches gilt für die ebenfalls seit Jahren in plattdeutscher Sprache stattfindenden Theaterwerkstätten bzw. Theatertreffen. In Sachsen-Anhalt werden alle diese für den Schulbereich angebotenen Formen der Beschäftigung mit dem Niederdeutschen vor allem durch den Landesheimatbund Sachsen-Anhalt e. V. – ähnlich dem Verein für Niederdeutsch im Land Brandenburg e. V. – und die Arbeitsstelle Niederdeutsch an der Otto-von-Guericke-Universität ins Leben gerufen und betreut. Sie stehen als Initiatoren und Koordinatoren für den Bereich „Niederdeutsch in der Kindertagesstätte und in der Schule“ zur Verfügung. Lehr- und Spielmaterialien für den Unterricht oder die Beschäftigung in Arbeitsgemeinschaften, die das Ziel der Vermittlung von Fähigkeiten im Verstehen und Sprechen der Regionalsprache Niederdeutsch haben, sind hier entwickelt worden.

Über mehrere Jahre hinweg entstand so eine Sammlung von Lehr- und Lernmitteln für die unterschiedlichen Niederdeutschregionen des Bundeslandes, die in dem sogenannten „Plattdüschbüdel“ vereinigt sind. Es handelt sich um eine große Tasche, deren Inhalt aus Büchern, einer Fibel für vier niederdeutsche Sprachregionen des Landes, Spielen, CDs, u. a. m. besteht, die kostenlos an Schulen und Kindertagesstätten übergeben wird. Ein

⁷ Beschlossen auf der Sitzung des Bundesrat für Nedderdüütsch am 24.10.2013. http://www.bundesraat-nd.de/Dateien/article/70/2013-10-Protokoll_Oktober_2013.pdf. (letzter Zugriff: 31. 07. 2017)

⁸ <http://www.platt-vorlesen-lsa.ovgu.de> (letzter Zugriff: 31. 07. 2017) und http://www.nsk.de/nsk/denkmalpflege/niederdeutsch/plattd_lesewettbewerb (letzter Zugriff: 31. 07. 2017)

erheblicher Teil des Inhaltes wurde im Rahmen der Bachelor- und Masterausbildung des Studienfaches Germanistik in den Seminaren „Frühkindlicher Spracherwerb Niederdeutsch“ mit finanzieller Unterstützung durch das Land erarbeitet und produziert. Über laufende Projekte und Veranstaltungen informieren die entsprechenden Internetseiten der Arbeitsstelle Niederdeutsch bzw. des Landesheimatbundes Sachsen-Anhalt e. V.⁹ Einen Überblick über weitere derzeit verfügbaren Lehrwerke für den gesamtniederdeutschen Raum gibt eine Bibliographie aus dem Jahr 2012.¹⁰

4 Niederdeutsch an Universitäten

Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen fordert im Teil II, wo im Artikel 7 Ziele und Grundsätze aufgeführt werden, u. a. im Punkt h. „die Förderung des Studiums und der Forschung im Bereich der Regional- oder Minderheitensprachen an den Universitäten oder in gleichwertigen Einrichtungen“. Im Bundesland Sachsen-Anhalt konzentriert sich dies im Wesentlichen auf die Arbeitsstelle Niederdeutsch an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg in der Kooperation mit dem Landesheimatbund Sachsen-Anhalt e. V. Allerdings lässt sich in Sachsen-Anhalt weder an der Martin-Luther-Universität in Halle noch an der Universität in Magdeburg ein Studienabschluss „Niederdeutsch“ erlangen. In Magdeburg werden „Niederdeutsch-Inhalte“ integrativ in allen Lehrveranstaltungen zur Sprachgeschichte berücksichtigt, aber insbesondere wird das Niederdeutsche in speziellen Lehrveranstaltungen thematisiert. Zu nennen sind hier bspw. die Angebote unter dem Titel „Frühkindlicher Spracherwerb Niederdeutsch“ (Modul 8 des BA-Studiums „Germanistik mit interdisziplinärem Profil“), in deren Ergebnis u. a. die genannten Inhalte des „Plattdütschbüdels“ entstanden sind oder noch entwickelt werden. Andere Angebote finden sich in diesem Studiengang bspw. im Modul 46, wo niederdeutsche Gegenwartsliteratur der kleinen Form von Manuskripten bis zum fertigen Buch behandelt und herausgegeben wird. Im Masterstudiengang Germanistik bietet das Modul 8a den Studierenden die Möglichkeit, sich vertiefend mit einem niederdeutschen Themenbereich zu befassen, was sowohl die historischen Phasen des Niederdeutschen als auch die gegenwärtige Sprachsituation betreffen kann. Forschungsschwerpunkte waren in der Vergangenheit in Magdeburg vor allem Untersuchungen zu Sprachkompetenz und Sprachgebrauch in Bezug auf das Niederdeutsche in Sachsen-Anhalt, was zu Erkenntnissen über die aktuelle Situation dieser Regionalsprache in den verschiedenen Sprachregionen des Bundeslandes erbrachte und eine wichtige Grundlage für gezielte Förderungsmöglichkeiten, auch im schulischen Bereich, schuf. (Vgl. dazu die Schriftenreihe der Arbeitsstelle Niederdeutsch, Heft 1–3.) Aktuell sind es vor allem Fragestellungen zur niederdeutsch geprägten Namenlandschaft in Sachsen-Anhalt, die im Fokus der Forschung stehen, wobei sowohl Toponyme als auch Anthroponyme eine Rolle spielen. Auch die Forschungsergebnisse aus diesem Bereich können nutzbringend für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sein. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang leider, dass in den vergangenen Jahren das Lehramtsstudium Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität durch ministerielle Restriktionen erheblich eingeschränkt worden ist und an

⁹ <http://www.lhbsa.de> und <http://www.platt-vorlesen-lsa.ovgu.de> (letzter Zugriff: 31. 07. 2017)

¹⁰ http://www.platt-vorlesen-lsa.ovgu.de/plattdeutsch_media/Projekte/Bibliographie_onlineversion.pdf (letzter Zugriff: 31. 07. 2017)

der Universität in Halle konzentriert werden sollte. Dort stellt das Niederdeutsche keinen solchen Forschungs- und Lehrschwerpunkt wie in Magdeburg dar, wenn auch einzelne Lehrveranstaltungen dort auf das Thema eingehen. Gegenwärtig erfährt das Lehramt Deutsch in Magdeburg wieder größere Aufmerksamkeit. Durch die beschriebenen Turbulenzen war es zwischenzeitlich deutlich erschwert – und ist es auch heute noch – die Thematik der muttersprachlichen Mehrsprachigkeit mit dem Schwerpunkt Niederdeutsch an den allgemeinbildenden Schulen zu positionieren, zumal die entsprechende Fachkompetenz am Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt nicht gegeben ist. Problematisch erscheint auf Grund der knappen Strukturen und eines fehlenden Lehrstuhls mit einer Ausrichtung auf die niederdeutsche Sprachwissenschaft auch die Ausbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit einem engeren Bezug auf die Erforschung und Förderung des „Binnen-Niederdeutschen“, wie es das Ostfälische und das Märkische (Brandenburgische) sind.

Literatur:

- ADLER, Astrid/EHLERS, Christiane/GOLTZ, Reinhard/KLEENE, Andrea/PLEWNIA, Albrecht (2016): Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. – Mannheim: Eigenverlag IDS
- BUNDESRAAT FÖR NEDDERDÜÜTSCH (Hrg.) (2009): Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen. – Verlag Schuster Leer.
- BUNDESRAAT FÖR NEDDERDÜÜTSCH (Hrg.) (2015): Wat hest du seggt? Plattdüütsch in’n Kinnergoorn. – Bremen.
- BURKHARDT, Armin/FÖLLNER, Ursula/LUTHER, Saskia (Hrg.) (2005): Magdeburger Namenlandschaft. – Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- FÖLLNER, Ursula/LUTHER, Saskia/STELLMACHER, Dieter (Hrg.) (2014): Der Raum Ostfalen. Geschichte, Sprache und Literatur des Landes zwischen Weser und Elbe an der Mittelgebirgsschwelle. – Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- FÖLLNER, Ursula/LUTHER, Saskia/WEINERT, Jörn (Hrg.) (2011): Straßennamen und Zeitgeist. Kontinuität und Wandel am Beispiel Magdeburgs. – Halle/Saale.
- FÖLLNER, Ursula/LUTHER, Saskia (2006): Das Niederdeutsche in Sachsen-Anhalt: Ostfälisch und Märkisch. In: Klaus-Groth-Gesellschaft, Jahresgabe 48/2006, hrg. von Ulf BICHEL, Heide in Holstein, S. 123–148.
- FÖLLNER, Ursula/LUTHER, Saskia: Unsere plattdeutsche Fibel. Wir lernen Plattdeutsch in Sachsen-Anhalt. – Halle/Saale: o. V.
- GOLTZ, Reinhard/LESLE, Ulf-Thomas/MÖLLER, Frerk (2008): Zehn Jahre Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche. – Leer: Schuster Verlag.
- POMRAENKE, Juliane (2014): *Schröder, La Croix und die Gottschalckin*. Magdeburger Familiennamen des 17. und 18. Jahrhunderts. – Hamburg: Baar.
- RAHMENRICHTLINIEN (2009): Fachschule, Fachbereich Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich für Sachsen-Anhalt.
- SCHRIFTENREIHE DER ARBEITSSTELLE NIEDERDEUTSCH, Heft 1 (1995), Heft 2 (1998), Heft 3 (1999). – Oschersleben.
- ORIENTIERUNGSPLAN (2005): Für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.

**Zum Status und Wert des Niederdeutschen in der Gegenwart
– ein Interview**

Sehr geehrter Herr Dr. Goltz,

Sie sind Vorsitzender des Vorstandes des Instituts für niederdeutsche Sprache mit Sitz in Bremen, der „einzigen überregional tätigen Einrichtung zur Förderung des Niederdeutschen und der am breitesten aufgestellte Dienstleister im Bereich niederdeutsche Sprach- und Kulturarbeit“.¹ Seit Jahrzehnten wird hier eine umfangreiche Arbeit für das Niederdeutsche geleistet.



Institut für niederdeutsche Sprache Bremen¹

(1) Warum ist ein solches Institut erforderlich? Welche Aufgaben bewältigt dieses Institut?

Das Institut registriert und dokumentiert möglichst umfassend die Aktivitäten zum Plattdeutschen im gesamten niederdeutschen Sprachgebiet. Diese vielen Informationen und Publikationen bilden die Grundlage dafür, dass die MitarbeiterInnen des Instituts kompetent auf Fragen zur Sprache, Literatur und Alltagskultur eingehen können. Das Institut unterhält die größte Bibliothek zum Niederdeutschen. Auf einer gesicherten Grundlage kann das Institut Kenntnisse und Erfahrungen weitergeben, etwa in Feldern wie Plattdeutsch in der Kita, in der Schule oder in der Altenpflege. Bürger und Vereine, aber auch staatliche Stellen können sich beim Institut Auskunft und Rat holen.

In den vergangenen Jahren hat sich das Aufgabenspektrum sehr deutlich in Richtung Bildung verschoben. Das Institut hat an Lehrplänen für ein Unterrichtsfach Niederdeutsch mitgewirkt, es hat an der Erstellung von Unterrichtswerken mitgearbeitet und selbst Materialien entwickelt. Die Mitarbeiter sind bei Lehrerfortbildungen gefragte Referenten; daneben sind sie in die Lehre an der Universität Bremen eingebunden. Traditionell ist der Kulturbereich recht stark in der Institutsarbeit vertreten. Die positive Begleitung der niederdeutschen Literatur, aber auch der reichen Theater- und der jungen Musikszene ge-

¹ <http://www.ins-bremen.de/de/das-ins/aufgaben.html> (letzter Zugriff 09.06.2017)

hört zur täglichen Arbeit. Für die Medienarbeit unterhält das Institut einen eigenen Presdienst. Seit einigen Jahren werden die meisten Neuigkeiten allerdings über die Homepage des Instituts verbreitet (siehe Fußnote 1); hier findet sich auch ein umfangreiches Angebot zu ausgewählten Sachfeldern, etwa mit einer Datenbank zu plattdeutschen Kinder- und Jugendbüchern und einer anderen zum plattdeutschen Musikleben. Seit nahezu 40 Jahren ist das Institut an den plattdeutschen Nachrichten bei Radio Bremen beteiligt: Einmal täglich werden hier die Weltnachrichten in der Regionalsprache ausgestrahlt. Schließlich koordinierte das Institut über viele Jahre die sprachpolitischen Aktivitäten für die niederdeutsche Sprachgruppe.

Das Institut für niederdeutsche Sprache ist als Verein organisiert, dessen Haushalt im Wesentlichen von den Ländern Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein bestritten wird. Allerdings haben diese Bundesländer jüngst beschlossen, die Förderung zum Ende des Jahres 2017 einzustellen. Offenbar wird Niederdeutsch als kleinräumiges Phänomen begriffen, das nicht dafür geeignet ist, über Landesgrenzen hinweg betrieben zu werden. Das Fall zeigt nicht zuletzt, dass die Niederdeutsch-Sprecher mit ihren Anliegen in der Politik schlecht verankert sind. Die Zukunft des Instituts ist offen.

(2) Warum wird Niederdeutschen überhaupt zu den Sprachen gezählt?

Das ist zunächst eine politische Frage: Deutschland hat das Niederdeutsche gezielt in die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen aufgenommen. Und dieses verbindliche Regelwerk gilt nun einmal ausdrücklich nur für eigenständige Sprachen.

In der Sprachwissenschaft ist die Zuordnung (Sprache oder Dialekt) nach wie vor umstritten. Während wir bei den Dialekten kontinuierliche Übergänge zur Standardsprache finden, gilt dies vom Niederdeutschen zum Hochdeutschen nicht. Hier müssen sich die Sprecher entscheiden, auf welcher sprachstrukturellen Basis sie sich bewegen wollen: *p – t – k* oder *pf/f – s/ss/z – ch*.

(3) Wie schätzen Sie die aktuelle Situation des Niederdeutschen im Norden der Bundesrepublik generell und speziell in Brandenburg ein?

Das Niederdeutsche ist in seinem Bestand bedroht. Das gilt auch für sprachliche Hochburgen wie Ostfriesland oder das mecklenburgische Küstenland. Überall zeigt die Alterspyramide, dass Platt von vielen älteren Menschen gesprochen wird, dass die Sprache aber bei den Jüngeren kaum noch ankommt. Die Weitergabe der Sprache von einer Generation zur nachfolgenden ist nicht mehr gewährleistet. Bei einer repräsentativen Umfrage des Instituts für niederdeutsche Sprache im Jahr 2016 erreichte Brandenburg von den acht „niederdeutschen Ländern“ die niedrigsten Werte hinsichtlich der Sprachkompetenzen: Hier gaben nur 2,8 % der Befragten an, gut oder sehr gut Platt zu sprechen (im gesamten Sprachgebiet liegt der Durchschnittswert bei 15,7 %). Auch beim Verstehen erreicht Brandenburg mit 22,1 % den niedrigsten Wert (Durchschnitt 47,8 %).²

² Zu weiteren Ergebnissen vgl. <http://www.ins-bremen.de/de/umfrage/umfrage-2016.html> (letzter Zugriff 09.06.2017).

(4) Warum sollten in einer immer stärker globalisierten Welt wie der unsrigen eine Regionalsprache wie das Niederdeutsche bewahrt werden?

Zur globalen Welt gehört immer auch die Region als überschaubare Einheit, in der sich die Menschen wohl fühlen, in der sie sich auskennen und die sie mitgestalten möchten. Die Krise der Europäischen Union hat ja auch damit zu tun, dass sich die Menschen in einer zentral geführten Politik nicht wiederfinden. Die EU stellt in ihren Zukunftsvisionen sehr klar auf Vielfalt ab, insbesondere auch in kultureller und sprachlicher Hinsicht.

Mit dieser Denkweise verbinden sich Chancen und Herausforderungen für das Niederdeutsche. Denn für die Zukunftsfähigkeit einer Sprache reicht ein konservativ-bewahrender Ansatz nicht aus. Jede Sprache, auch die niederdeutsche, muss ihren Sitz im Leben der Menschen haben. Und sie muss die gesellschaftlichen Aufgaben bewältigen können. Es geht also immer auch um sprachlichen Ausbau.

(5) Wie entgegnen Sie der Meinung: Wenn die Sprecherinnen und Sprecher selbst ihre Sprache nicht weitergeben, warum sollte es dann besondere staatliche Maßnahmen geben, die Sprache zu schützen?

Die Sprecher sind ja nicht von sich aus auf die Idee gekommen, ihre Sprache aufzugeben. Vielmehr hat man ihnen in den vergangenen vier Jahrhunderten zu verstehen gegeben, dass Hochdeutsch viel mehr wert sei. Die Schule hat das Plattdeutsche massiv bekämpft. Die Sprache galt als Bildungshemmnis, das Mobilität und sozialen Aufstieg erschwerte oder gänzlich verhinderte.

All dies bewerten wir heute anders. Denn Hochdeutsch beherrscht bei uns jeder, und niemand ist aufgrund seiner Sprache vom gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen. Warum soll man dann auf die traditionelle Sprache der Region verzichten? Wir sprechen heute von den Vorzügen der Mehrsprachigkeit, insbesondere der frühen Mehrsprachigkeit, die bei Kindern vor dem Schulalter praktiziert wird.

Nun ist das sprachliche Selbstbewusstsein bei den Sprechern des Niederdeutschen nicht stark ausgeprägt. Unsere europäischen Kollegen, seien es Katalanen, Waliser oder Sami, können nicht begreifen, dass wir so nachlässig mit unserer sprachkulturellen Tradition umgehen.

(6) Es wird geschätzt, dass bis zum Ende des Jahrhunderts etwa die Hälfte aller Sprachen weltweit verschwunden sein werden. Ist es daher nicht „egal“, wenn auch das Niederdeutsche dabei ist?

Das kommt auf die Perspektive an. Für das weltweite ökonomische Miteinander würde es ja hinreichen, wenn wir eine Sprache hätten. Das würde sicherlich viele Abläufe erleichtern, und wir sehen ja auch bereits erste Ansätze mit Englisch als internationaler Verkehrssprache.

Daneben aber werden die Menschen immer die Sprache der Nähe suchen. Und genau da bietet die niederdeutsche Sprache ausgezeichnete Anknüpfungspunkte. Es ist ja kein Zufall, dass gerade junge Menschen ab 20, deren Eltern nie Platt mit ihnen gesprochen haben, heute verstärkt Zugänge zur Sprache der Region suchen. Diese Sprache bietet ihnen Ausdrucksmöglichkeiten, die sie im normierten und vielfach abgedroschenen Hochdeutsch nicht mehr finden. Da geht es keinesfalls um einen Rückzug in die vermeintlich heile Welt oder rückwärtsgewandtes Denken. Sondern es geht darum, dass sich der Einzelne in dieser Welt wiederfindet. Ausgezeichnete Beispiele liefert die junge plattdeutsche Musik-Szene, allen voran die HipHopper von „De Fofftig Penns“.

(7) Welche Möglichkeiten bzw. Aufgaben sehen Sie, um das Niederdeutsche wieder stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen?

Niederdeutsch hat ein Image-Problem. Zu lange ist die Sprache belächelt oder als minderwertig abgetan worden. Sie schien nur für Belanglosigkeiten und den kleinen Spaß zu taugen. Solche Vorstellungen aufzubrechen, ist ein langwieriges Unterfangen.

Ein erster Schritt wäre damit getan, dass die Niederdeutsch-Sprecher ihrer Sprache ganz selbstverständlich benutzen – in der Familie, unter Freunden und Bekannten, beim Einkaufen, auf der Arbeit, aber auch bei Behörden. Auch die Medien können mithelfen, die Vorstellungen vom Niederdeutschen zu verändern – sie müssen niederdeutsche Beiträge nur gleichberechtigt neben hochdeutschen Beiträgen behandeln.

(8) Die VertreterInnen der Länder im Bundesrat engagieren sich nicht nur für den Schutz des Niederdeutschen, sondern auch dafür, die Sprache zu erlernen. Ist es dafür nicht eigentlich schon zu spät?

In jedem Alter kann der Mensch Sprachen lernen. Der Bundesrat für Nedderdüütsch ermutigt alle Menschen, das Niederdeutsche zu lernen und anzuwenden, denn twee is mehr as een.

Zweifellos ist die Sprache bedroht – aber mit 2,5 Millionen Sprechern ist sie noch recht lebendig. Diesen Sprechern macht der Bundesrat Mut, die Sprache nicht zu verstecken, sondern sie zu sprechen und sie auch weiterzugeben.

Die Entwicklung hin zum Sprachentod ist ja keineswegs linear vorgegeben. Es gibt ja Sprachen, die schon vollständig oder weitgehend ausgestorben waren und die über Vitalisierungsprogramme ins Leben zurückgeholt wurden (Manx, Cornish oder Sprachen der Aborigines in Australien).

Das Bewusstsein der Menschen für die Eigenständigkeit und die Besonderheiten ihrer Kultur und Sprache ist die Grundlage für den Fortbestand der Nicht-Standard-Sprachen. Diese Aussage gilt auch für die vier in Deutschland anerkannten Minderheitensprachen (Sorbisch, Friesisch, Dänisch, Romanes), mit denen die Vertreter des Niederdeutschen auf der politischen Ebenen eng zusammenarbeiten.

(9) Wie kann es gelingen, dass wieder mehr Menschen die Sprache lernen, wenn im Grunde fast eine ganze Generation an Niederdeutsch-Sprechen fehlt?

Unsere Umfragen zeigen drastisch, dass eine Generation nahezu vollständig für das Niederdeutsche ausgefallen ist. Insofern kann man bei den Großeltern ansetzen (was sich aber als relativ schwierig erweist), oder man kann parallel andere Netzwerke einrichten mit dem Ziel, stabile und verlässliche Lernumfelder für das Niederdeutsche zu etablieren. Hier sind in erster Linie die Bildungseinrichtungen gefordert. Grundsätzlich aber sind die Niederdeutsch-Sprecher zu allererst gefragt, sich stärker als bisher für den Fortbestand der Sprache einzusetzen. Zumindest mit der Zeichnung der Sprachen-Charta hat aber auch der Staat, und das gilt auch für das Land Brandenburg, die Verpflichtung übernommen, Mittel bereitzustellen, die das Erlernen der Sprache ermöglichen.

Gelingen kann eine Belebung nur über eine konzertierte Aktion, an der die Sprecher, Vereine und Verbände als Einrichtungen bürgerschaftlichen Engagements und nicht zuletzt der Staat beteiligt sind.

(10) Und abschließend noch eine letzte Frage: Wenn Sie sich die Entwicklung in den letzten Jahren ansehen: Hat das Niederdeutsche eine Zukunft?

Gerade in den vergangenen Jahren sehen wir erfreuliche Dynamiken. In den einzelnen Bundesländern fallen sie unterschiedlich aus, aber das Ansehen des Niederdeutschen wendet sich zum Positiven. Die allgemeine Akzeptanz ist besser geworden, ganz allgemein nimmt das Interesse für die Regionalsprache zu.

Nachdem die Sprecherzahlen in den vorausgegangenen Jahrzehnten erheblich zurückgegangen waren, sind sie jetzt seit etwa zehn Jahren stabil. In einigen Ländern hat es Niederdeutsch zum Schulfach geschafft. Seit wenigen Jahren ist eine ganz erstaunliche Jugend-Musik-Szene zu beobachten. Und schließlich hat sich ein ansehnlicher Markt für niederdeutsche Kinderbücher entwickelt.

Hoffnung macht vor allem auch die Begeisterung, mit der überall im Sprachgebiet ErzieherInnen und LehrerInnen die Sprache vermitteln. Unsere Welt lässt sich in verschiedenen Sprachen erkunden. Auf Niederdeutsch geht das ausgezeichnet: mit modernen Liedern, mit darstellendem Spiel, mit viel Bewegung und Abenteuerfreude.

Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Mit dem neuen Rahmenlehrplan für die Länder Brandenburg und Berlin wird der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen lebensweltlicher Erfahrungen ein besonderer Stellenwert beigemessen. Der Sammelband enthält Beiträge, in denen den Lehrerinnen und Lehrern vielfältige Unterrichtsmaterialien und didaktische Anregungen für einen praxisnahen, entdeckenden Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe für den Deutschunterricht vorgestellt werden. Diese reichen von theoretischen Grundlagen, über einzelne Unterrichtssequenzen und Projekte bis zur Darstellung einer Lernspirale für die Jahrgangsstufen 1 bis 10. Vielfältige, auch multimediale Zugänge bis zum spielerischen Umgang mit der Sprache zeigen, dass Sprache kein „trockener“ Lerngegenstand sein muss. Die Beiträge geben darüber hinaus Einblicke in die fachlichen Hintergründe, die helfen sollen, den Zugang zu den einzelnen Gegenständen zu erleichtern. Das thematische Zentrum „Region“ bildet den Ausgangspunkt für die Einbeziehung des Niederdeutschen, Sorbischen, Berlinischen, Kiezdeutschen sowie der Dialekte. Dabei werden sowohl literarische als auch Sachtexte berücksichtigt.