

# Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa

Bundesrat für Nedderdüütsch



Verlag  
Schuster Leer

Niederdeutsch

Nedderdüütsch

Friesisch

Friisk

Sorbisch

Serbski

Dänisch

Dansk

Romanes

Romenes

# Die Sprachgruppen und ihre Organisationen

## Niederdeutsche Sprachgruppe

- » Bundesraat för Nedderdüütsch ([www.bundesraat-nd.de](http://www.bundesraat-nd.de))
- » Institut für niederdeutsche Sprache ([www.ins-bremen.de](http://www.ins-bremen.de))

## Dänische Sprachgruppe

- » Südschleswigscher Verein ([www.syfo.de](http://www.syfo.de))
- » Dansk Skoleforening for Sydslesvig e.V. ([www.skoleforeningen.org](http://www.skoleforeningen.org))

## Friesische Sprachgruppe

- » Nordfriisk Instituut ([www.nordfriiskinstituut.de](http://www.nordfriiskinstituut.de))
- » Heimatverein Saterland „Seelter Buund“ ([heinrich-poerschke@web.de](mailto:heinrich-poerschke@web.de))

## Sorbische Sprachgruppe

- » Sorbisches Institut / Serbski Institut ([www.serbski-institut.de](http://www.serbski-institut.de))
- » Domowina ([www.domowina.sorben.com](http://www.domowina.sorben.com))

## Sinti und Roma

- » Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma ([www.sintiundroma.de](http://www.sintiundroma.de))
- » Zentralrat Deutscher Sinti und Roma ([zentralrat.sintiundroma.de](http://zentralrat.sintiundroma.de))
- » Sinti Allianz Deutschland e.V. ([www.sintialliance-deutschland.de](http://www.sintialliance-deutschland.de))

Bei den über 200 Gästen der Konferenz bedanken sich die Veranstalter für reges Interesse. Ein besonderer Dank gilt all denen, die als Diskussionsleiter oder Mitdiskutierende aktiv zum Gelingen dieses Sprachentags beigetragen haben, ohne dass sie in dieser Dokumentation namentlich erwähnt werden. Genannt seien hier: Heinz Herman Evers (Saterland), Karin Evers-Meyer, MdB (Zetel, Landkreis Friesland), Dr. Ursula Föllner (Magdeburg), Prof. Dr. Jürgen Macha (Münster), Maria Michalk, MdB (Berlin), Dr. Peter Rosenberg (Frankfurt/Oder) und Michael Ziesch (Bautzen).

Die Inhalte dieser Broschüre geben die Beiträge der Konferenz aus dem November 2010 wieder.

# Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa

Herausgegeben vom Bundesraat för Nedderdüütsch

Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache

Herausgegeben von Reinhard Goltz, Ulf-Thomas Lesle und Frerk Möller

Nr. 43: Bundesraat för Nedderdüütsch: Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa

© Institut für niederdeutsche Sprache, 2011

Schnoor 41-43, 28195 Bremen

[www.ins-bremen.de](http://www.ins-bremen.de)

Gestaltung: Christiane Ehlers

Druck: Merlin Druckerei GmbH, Bremen

Bildmaterial: Lyn und Henning Goltz,  
[fotolia.com](http://fotolia.com)

Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-7963-0390-6



Verlag Schuster Leer

Der Kongress am 10. November 2010 wurde gefördert durch das Bundesministerium des Innern aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages

Der Druck dieser Broschüre wurde gefördert vom Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages

## Eröffnung und Grußworte

- S. 4 Heinz Maurus, *Staatssekretär für Europa und Bundesangelegenheiten und Bevollmächtigter des Landes Schleswig-Holstein beim Bund*
- S. 7 Dr. Christoph Bergner, *Staatssekretär im Bundesministerium des Innern*
- S. 10 Wolfgang Börnsen, *MdB, Sprecher der überfraktionellen Initiative für Regional- und Minderheitensprachen des Deutschen Bundestages*
- S. 12 Dr. Reinhard Goltz, *Bundesrat für Nedderdüütsch*

## Zur Lage der Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland

- S. 15 Prof. Dr. Ingrid Schröder, *Institut für niederdeutsche Sprache – Zur Lage des Niederdeutschen*
- S. 19 Prof. Dr. Thomas Steensen, *Nordfriesisches Institut – Zur Lage des Friesischen*
- S. 26 Anita Awosusi, *Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma – Zur Lage des Romanes*
- S. 28 Prof. Dr. Dietrich Scholze, *Sorbisches Institut/Serbski Institut – Zur Lage des Ober- und Niedersorbischen*
- S. 32 Lisbet Mikkelsen Buhl, *Dansk Skoleforening – Dänisches Bildungssystem im Landesteil Schleswig (Bericht: Reinhard Goltz)*

## Aus europäischer Sicht: Die Regional- und Minderheitensprachen und ihr Platz in den deutschen Schulsystemen

- S. 34 Prof. Dr. Stefan Oeter, *Vorsitzender des Sachverständigenausschusses des Europarats zur Europäischen Sprachencharta*

## Problemfeld sprachlicher Wandel

- S. 63 Prof. Dr. Ingrid Schröder, *Universität Hamburg – Sprachlicher Wandel im Niederdeutschen*
- S. 68 Dr. Hauke Bartels, *Sorbisches Institut e.V., Zweigstelle für niedersorbische Forschungen – Sprachwandel und Lexikographie. Wörterbücher als Mittel der Sprachförderung*



## Neue Projekte: Regional- und Minderheitensprachen in der Öffentlichkeit

- S. 76 Thorsten Börnsen, *Plattbüro Hamburg* – Virtueller Stadtrundgang
- S. 80 Cay Hendryk Meyer, *Oldenburg* – Platt is cool
- S. 83 Christianne Nölting, *Hamburg* – Plattolio.de - Eine Internetseite für den Plattdeutschunterricht

## Problemfeld Spracherwerb in Bildungseinrichtungen

- S. 88 Dr. Koloman Brenner, *Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft deutscher Minderheiten (AGDM) in der FUEV* – Aktuelle Situation der deutschen Minderheit in Ungarn
- S. 96 Heinz Grasmück, *Leiter des Referats Deutsch und Künste am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung der Freien und Hansestadt Hamburg* – Niederdeutsch im Bildungsplan
- S. 101 Dr. Alastair Walker, *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* – Friesisch lernen heute
- S. 106 Dr. Jana Schulz, *Sorbisches Institut Bautzen/Institut für Sorabistik, Universität Leipzig* – Witaj, Sorbisch in Kindergärten und Schulen
- S. 112 Torsten Staffeldt, *MdB (Bremen)* – Dat is jo wiet un siet bekannt, dat wi meistens plattdüütsch schnacken op't Land

## Ausblicke

- S. 113 Prof. Dr. Stefan Oeter, Dr. Detlev Rein, *BMI, Heinrich Siefer, Bundesrat für Nedderdüütsch* – Diskussion
- S. 115 Resolution des Bundesrat für Nedderdüütsch
- S. 116 Antwortschreiben des Bundeskanzleramts

## Lebendige Kleinsprachenkultur

- S. 117 De Tüdelband – plattdeutsche Popmusik
- S. 118 SORBEN 3000 – Performance mit multimedialen sorbischen Trachten
- S. 120 De Schimmelrieder – Szenische Lesung mit Elske Burkert und Christian Beermann



## Schleswig-Holstein unterstützt die Regional- und Minderheitensprachen



**Heinz Maurus,**  
*Staatssekretär für Europa  
und Bundesangelegenheiten  
und  
Bevollmächtigter des Landes  
Schleswig-Holstein beim  
Bund*

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich freue mich sehr, Sie zu Ihrer heutigen Tagung „Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa – Mehrsprachigkeit, Sprachwandel und Sprachenschutz als Herausforderungen für die Bildungssysteme“ in der Vertretung des Landes Schleswig-Holstein beim Bund begrüßen zu können. Darüber, dass Sie für ihre Konferenz unser Haus gewählt haben, freue ich mich sehr.

### **Regional- und Minderheitensprachen in Schleswig-Holstein**

Sinn der Konferenz soll sein, so habe ich es in vorbereitenden Papieren gelesen, das öffentliche Bewusstsein für die Regional- und Minderheitensprachen zu stärken und für den Wert, den Regional- und Minderheitensprachen für die Gesellschaft darstellen, zu werben. Das kann ich für das Land Schleswig-Holstein nur unterstützen.

Regional- und Minderheitensprachen haben seit vielen Jahren in Schleswig-Holstein einen besonderen Stellenwert. In der Landesverfassung ist der Schutz nationaler Minderheiten und Volksgruppen einschließlich ihrer kulturellen Eigenständigkeit und der Umsetzung im Bildungs- und Schulwesen verankert (Art. 5 und 8 Abs. 4). Neben den anerkannten Minderheitensprachen – Dänisch, Friesisch und Romanes – ist auch die Pflege des Niederdeutschen als Regionalsprache in der Landesverfassung festgeschrieben (Art. 9 Abs. 2). Die Umsetzung dieser Grundsätze findet sich in diversen Landesgesetzen, Vereinbarungen und Berichtspflichten.

In den unterschiedlichen Gremien von Vereinen und Verbänden engagieren sich Menschen für den Erhalt und die Pflege der Regional- und Minderheitensprachen.

Die Berichtspflichten gegenüber dem Landtag zur Sprachencharta und zum Minderheitenbericht tragen zur Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung bei. Der Landtagspräsident, in seiner Funktion als Vorsitzender des Nordschleswig- und des Friesen-Gremiums sowie des Niederdeutsch-Gremiums, und die Minderheitenbeauftragte tragen ebenso dazu bei, den Stellenwert der Minderheiten- und Regionalsprachen deutlich zu machen und zu unterstreichen.

Darüber hinaus sind wir bemüht, die Regional- und Minderheitensprachen den jungen Menschen auch

schon in der Schule nahezubringen. Niederdeutsch wird in den Schulen im Grundschulunterricht und im Sekundarbereich als „integrierender Teil des Lehrplans“ vorgesehen. Friesisch wird in den Schulen der betreffenden Region als Wahlfach bzw. als Wahlpflichtkurs angeboten. Dänisch wird in den Schulen der dänischen Minderheit gesprochen.

### Die finanzielle Situation in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein bemüht sich, die rechtlichen Normen und Vereinbarungen mit Leben zu füllen. Das ist nicht immer leicht in Zeiten leerer Kassen, hoher Schulden und einer Schuldenbremse (die von allen Fraktionen im Landtag, mit Ausnahme der Linken, mitgetragen wurde) schon gar nicht. Trotzdem bemüht sich das Land, seinen Aufgaben und den Ansprüchen gerecht zu werden.

Dass es dabei zu Problemen kommt, kann nicht geleugnet werden. So ist die Entscheidung der Landesregierung, das gemeinsame Finanzierungsabkommen des Instituts für niederdeutsche Sprache in Bremen zu kündigen, natürlich auf Kritik gestoßen. Das zuständige Ministerium für Bildung und Kultur hat sich diese Entscheidung nicht leicht gemacht, gerade weil wir wissen, welche Bedeutung das Niederdeutsche für unser Land hat.

Aber die Not ist groß. Schleswig-Holstein steht vor großen finanziellen Herausforderungen. Die Schulden

des Landes betragen fast 25 Milliarden Euro. Alleine in diesem Jahr fallen mehr als eine Milliarde Euro für Zinsen an. Wenn wir nicht wollen, dass unser Land in Zukunft völlig handlungsunfähig wird, müssen wir jetzt handeln und alle Möglichkeiten nutzen, unsere Ausgaben zu reduzieren. Wichtig ist jedoch in so schwierigen, ja existenziellen Situationen miteinander im Gespräch zu bleiben und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Das tut die Landesregierung. In dem konkreten Fall wird das zuständige Ministerium mit großer Verantwortung an die vereinbarten Verhandlungen herangehen.

Das waren sehr ernste Aspekte zu Ihrem Konferenzthema. Aber sie nicht zu erwähnen wäre unredlich.

### Reichtum Sprache

Darüber sollen aber die schönen Seiten nicht unerwähnt bleiben.

Regional- und Minderheitensprachen sind ein besonderer Ausdruck von Identität, von Zugehörigkeit, regionaler Verbundenheit und von sprachlicher Vielfalt. Darüber sollten wir uns freuen. In Schleswig-Holstein wird dies von vielen Menschen gelebt, in Schulen, Vereinen, Theatern, in den Regionen.

Und es ist wohl kein Zufall, dass seit drei Jahren das European Minority Film Festival in Schleswig-Holstein stattfindet. In Husum werden auch in diesem Jahr vom 18. bis 20. November die Filme gezeigt, die sich um den European Minority Film Award bewerben.

## Plattdeutsche Veranstaltungen

Selbst hier in Berlin kann man sich von der Vielfalt der Ausdrucksformen des Plattdüütschen überzeugen. Nämlich dann, wenn wir einmal im Jahr in die Landesvertretung zu „Plattdüütsch in uns Tied“ einladen. Diese Reihe ist seit vielen Jahren ein sehr erfolgreicher fester Programmpunkt im Veranstaltungsreigen dieses Hauses. Wir führen die Veranstaltung in Kooperation mit dem NDR 1, Welle Nord und dem Schleswig-Holsteinischen Heimatbund unter der Schirmherrschaft des Landtagspräsidenten durch. So wurden schon Krimis op Platt zu Gehör gebracht, Ina Müller stellte ihr Programm „Platt is nich uncool“ vor, weitere Themen waren „Hör mal'n beten to“ oder „Platt is cool“. Vor zwei Wochen hieß das Motto an dieser Stelle „Vertell doch mal“.

Ihre heutige Konferenz geht zurück auf einen Beschluss des Deutschen Bundestages. Das zeigt, dass man sich der Bedeutung der Regional- und Minderheitensprachen auf allen Ebenen der politischen Willensbildung bewusst ist und Sie dort auch die entsprechenden Fürsprecher haben.

Sie haben sich ein spannendes Programm für den heutigen Tag gegeben. Dafür wünsche ich Ihnen gute Beratungen, einen regen Austausch und viel Freude.



„In der Landesverfassung ist der Schutz nationaler Minderheiten und Volksgruppen einschließlich ihrer kulturellen Eigenständigkeit und der Umsetzung im Bildungs- und Schulwesen verankert (Art. 5 und 8 Abs. 4). Neben den anerkannten Minderheitensprachen - Dänisch, Friesisch und Romanes - ist auch die Pflege des Niederdeutschen als Regionalsprache, in der Landesverfassung festgeschrieben (Art. 9 Abs. 2).“



**Dr. Christoph Bergner,**  
*Staatssekretär im Bundes-*  
*ministerium des Innern*

Sehr geehrte Damen und Herren,  
ich möchte Sie herzlich zu dem heutigen Sprachenkongress begrüßen. Mein Dank gilt dem Bundesrat für Nedderdütsch und dem Organisatorenteam für seine Bereitschaft, die Veranstaltung vorzubereiten und durchzuführen; insbesondere möchte ich hier Dr. Reinhard Goltz erwähnen. Ebenso bedanke ich mich bei Staatssekretär Maurus für das Zur-Verfügung-Stellen der Räumlichkeiten – Schleswig-Holstein, als Bundesland, in dem die meisten Minderheiten leben, bekennt sich zur aktiven Minderheitenpolitik.

Dass es sich bei dem Thema der heutigen Konferenz um ein wichtiges Thema handelt, zeigt sich unter anderem darin, dass zahlreiche hochrangige Vertreter einen aktiven Part bei der Veranstaltung übernommen haben.

Besonders freue ich mich über die zahlreich anwesenden Studenten.

### **Sprache als Zeichen kultureller Identität**

Theodor Heuss sagte: „Mit Politik kann man keine Kultur machen, aber vielleicht kann man mit Kultur Politik machen.“

Die Bewahrung, der Erhalt und die Weitergabe kultureller Identität liegen hauptsächlich in den Händen eines Volkes und seiner sozialen Gruppen. Die Politik, der Staat, Bund, Länder und Kommunen können nur Hilfestellungen leisten.

Eines der wesentlichen Elemente der Kultur ist die Sprache. Das Fundament der Sprache wiederum ist die Muttersprache. Die Muttersprache prägt einen Menschen sein Leben lang. Sie ist die Quelle menschlichen Miteinanders, Hörens und Verstehens des Anderen, Redens mit dem Gegenüber. Fast alle Menschen denken und träumen in ihrer Muttersprache.

Für die Menschen, die Regional- oder Minderheitensprachen nutzen, bedeuten sie kulturelle Identität, Pflege von teils Jahrhunderte alten Traditionen. Neben Deutsch reden sie in der Sprache, die schon ihre Vorfahren benutzt haben, und geben dieses Stück Heimat an ihre Kinder weiter. Der Teil dieser ihrer kulturellen Identität soll für sie erhalten bleiben, gerade weil sie immer größere Schwierigkeiten haben, ihre Sprache noch zu pflegen.

Das Fundament zum Erhalt dieser Sprachen ist das Sprechen in den Familien und mit den Freunden als „Muttersprache“. Sprache dient der Verständigung,

dem Austausch und der Geselligkeit. Darüber hinaus ist die Muttersprache für den Einzelnen ein Stück eigener Herkunft.

### **Schutz und Stärkung der Regional- und Minderheitensprachen**

Bund, Länder und Kommunen unterstützen die Menschen, die eine Regional- oder Minderheitensprache nutzen, nach Kräften. Das geschieht zum Beispiel durch eine spielerische Sprachvermittlung in Kindergärten, Sprachunterricht in Schulen und Universitäten, durch finanzielle und beratende Hilfe bei der Verbandsarbeit, Zuschüsse für Bibliotheken und Informationsbroschüren oder auch durch das Aufstellen zweisprachiger Ortstafeln und Straßenschilder.

Rechtsgrundlage dafür ist vielfach die Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarats, die in Deutschland seit 1999 in Kraft ist und deren mehr als 10-jährige Gültigkeit in Deutschland wir heute mit diesem Sprachenkongress würdigen.

Staatliche Stellen können aber immer nur Hilfestellungen geben. Am wichtigsten ist und bleibt das Engagement und der Wille der Menschen, die eine Regional- oder Minderheitensprache nutzen. In unermüdlichem, fast ausschließlich ehrenamtlichem Einsatz bemühen sich viele Dänen, Friesen, Sinti und Roma, Sorben und Niederdeutschsprecher um den Erhalt ihrer Sprachen. Sie geben Sprachunterricht, verfassen Bücher und ge-

ben Zeitschriften heraus. Sie bewahren diesen kulturellen Schatz nicht nur für sich, sondern für uns alle. Hierfür möchte ich allen danken, die daran mitwirken. Ein besonderer Dank gebührt daher an dieser Stelle den Vertretern der Verbände der Regional- und Minderheitensprachen und den Mitarbeitern ihrer wissenschaftlichen Einrichtungen.

Trotz – oder gerade wegen – der in den letzten Jahren immer stärker ausgeprägten Europäisierung und Globalisierung ist zu beobachten, dass sich zugleich immer mehr Menschen auf überlieferte kulturelle Eigenheiten besinnen. Überall nehmen Migration, Fernreisen und (virtuelle) Besuche im weltweiten Internet zu. Gleichzeitig ist ein Trend zum Wiederaufleben alter Traditionen zu verzeichnen.

In vielen Staaten Europas gibt es eine große Zahl von traditionell gesprochenen Sprachen, die sich von der Amtssprache bzw. der Sprache der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden und – auf das gesamte Hoheitsgebiet bezogen – von einem kleineren Teil der Bevölkerung benutzt werden. Diese Vielfalt der Sprachen als wesentliche Basis der Kultur hat die Kulturgeschichte Europas geprägt. In seinen Regional- oder Minderheitensprachen findet der kulturelle Reichtum Europas auch heute seinen Ausdruck. Dem hohen kulturellen Wert der Regional- oder Minderheitensprachen steht aber eine zunehmende Bedeutungslosigkeit vieler dieser Sprachen zugunsten der Sprache der Mehr-



heitsbevölkerung gegenüber. Im öffentlichen Leben, insbesondere in Medien wie auch als Rechts- und Amtssprache, werden Regional- oder Minderheitensprachen nur wenig verwendet. Viele Sprachen verlieren ihren Anwendungsbereich durch Umorientierung ihrer traditionellen Benutzer, ihre freiwillige Assimilation oder durch sprachliche Assimilationspolitik des Staates sowie auch durch eine zunehmende regionale Mobilität. Der Gebrauch dieser Sprachen im privaten Leben reicht nicht aus, um ihr Weiterleben auf Dauer zu garantieren. Europaweit droht Regional- oder Minderheitensprachen unterschiedlich stark der Untergang oder ein tiefgreifender Rückgang ihrer Vitalität.

Der Schutz dieser geschichtlich gewachsenen Minderheiten- und Gebietssprachen trägt zur Erhaltung und Entwicklung des kulturellen Reichtums und der Traditionen sowohl Deutschlands als auch Europas bei. Es bedeutet einen wichtigen Beitrag zum Aufbau eines Europas, das auf den Grundsätzen der Demokratie und der kulturellen Vielfalt beruht. Die Bewahrung dieser Sprachen- und Kulturvielfalt dient auch der innerstaatlichen Verständigung und der Integration aller Bürger in ihren Staat, indem sie Toleranz und Offenheit für andere Sprachen und Kulturen voraussetzt und einfordert. Die Gewährleistung von Sprachenvielfalt hat daher Vermittlungsfunktion, erleichtert das Zusammenleben und beugt ethnischer Ausgrenzung vor. Schutz und Förderung der Regional- oder Minderhei-

tenssprachen im eigenen Staat verbessern insbesondere auch die Ausgangslage zu einem stärkeren Dialog mit den Benutzern dieser Sprachen in Nachbarländern. Dies gilt umso mehr, wenn Sprachen grenzüberschreitend gesprochen werden. Ein sich erweiterndes Europa braucht Toleranz, Akzeptanz und Verständnis füreinander. Der Schutz und die Förderung der Regional- und Minderheitensprachen in Europa haben eine friedenssichernde Funktion und stärken die demokratische Entwicklung.

Ein muttersprachliches Bildungswesen und Kommunikationsmittel in der Minderheitensprache bedürfen der finanziellen und organisatorischen Unterstützung durch die öffentlichen Stellen, die nach der jeweiligen Verfassungsordnung dafür vorgesehen sind. Mir ist klar, dass das in Zeiten wie diesen, in denen es bei Bund, Ländern und Kommunen allenthalben um die zentrale Frage der Haushaltskonsolidierung geht, ein schwieriges Unterfangen ist. Umso mehr kommt es darauf an, miteinander in konstruktiver Atmosphäre kreative Lösungen zu finden. Dazu soll dieser Kongress seinen Teil beitragen. Soweit meine Möglichkeiten dazu reichen, werde ich dabei unterstützend tätig werden. Ich wünsche allen Anwesenden erfolgreiche Diskussionen, ein konstruktives Miteinander und einen angenehmen Gesprächsverlauf.

## Plattdüütsch mutt leven!



**Wolfgang Börnsen,**  
**MdB,**  
*Sprecher der überfraktionellen Initiative für Regional- und Minderheitensprachen des Deutschen Bundestages*

Leve Landslüüd,  
hochverehrte Staatssekretäre, dat gellt för Christoph Bergner so as för Heinz Maurus ut Schleswig-Holsteen, twee, op de man sik, wat dat Plattdüütsche angeiht, verlaten kann!

Dat gellt uk för Staatsminister Bernd Neumann, de uk Pinunzen locker maakt hett för de Plattdüütschen.

Man chut, dat wi Reinhard Goltz an de Spitz vun uns Plattdüütsche Bundesrat hemm. Een Kirl, de mehr kann as Piep smöken. Wenn he nich mit all sien Maggers vun dat Nedderdüütsche Institut in Bremen düsse Konferenz kottfristig in'e Hand nahm harr, weer dat rein nix wurrn mit düssen 1. Sprakenkongress, mittenmang in uns Bundeshauptstadt Berlin, hier, wo för't Land de Musik maakt warrt. Hartliche Dank an Reinhard Goltz, de mit Kraft, Kafüüt und Kurasch de hütige Sprakendag op de Been stellt hett!

Dat uns veer Spraken-Minderheiten dat Manage-

ment för düssen Dag verweigert hemm, is nich nur en Blamage för de Veer, nee dormit warrt uk een Chance verpasst, dat de lütten Spraken tosamem hier inne Mitt vun de Politik in Düütschland ütern doon, wat för Sorgen se plagen, wo se Help bruuken doon. Nee mit Verweigerung maakt man sik keen Frүүn!

Wat nu düsse Konferenz angeiht, will ik mit een paar Thesen, de een oder anne Klүүp in de Melk doon:

### **Nr. een:**

Wer Platt snacken deit, de kann mehr as Broot eten. Dat heet, he is nich nur in sien Nationalspraak to Huus, nee uk noch in sien Regionalspraak. Twee Spraaken intus to hemm, meent op twee Been to stahn. Dat maakt liek in de Rүүch, dor kannst op spien.

### **Nr. twee:**

Wer mit twee Spraken opwassen deit, de weet nich nur mehr vun uns Welt, nee, de kriggt uk veel fixer de Kurv to een twete un dritte internationale Spraak as een, de as Eenspänner sien Bildungskarjeere anfangen deit.

### **Nr. dree:**

Wer dat Europäische Spraken-Manifest vun Lissabon ernst nehmen will, de mutt dorto stahn, dat de Tokunft-Europäer een 3-Spraken-Europäer sien warrt. He snackt de Nationalspraak, een internationale

Spraak un de Regionalspraak, wo een to Huus is. Ik hool dat för nödig, dat dat Lissabon-Manifest weg vun de Schriefdisch kümmt un Opgaaf warrt för Politik un Gesellschaft, dormit kriggt uk uns Plaatdüütsch weder mehr Autorität un Wind in de Rüch!

**Nr. veer:**

Wer de europäische Sprachencharta för de Magna Charta vun de Regional- un lütten Sprachen holen deit, wat ik ok do, denn dat is en großartige Dokument, de hett ok een Plicht, dat Wuurt to Realität in uns Gesellschaft to maken! Dat gelt as Opdrag un Plicht för de Gemeenden un Städte, för de Länner, wo Platt vorkamen deit, dat gelt för de Bund un uk för uns Zivilgesellschaft, Vereene, Verbände, Bürgerclubs.

Konkret kunn dat bedüden: Mindestens eenmal in't Johr een Versammlung intropen, wo uk platt snackt warnn dörf. Man uk för de 5 Landtage in Norddüütschland mutt eenmal in't Johr Platt-Dag sien.

**Nr. fief:**

Wer an'n Sünndag mit breede Bost verkünden deit, dat he wat stolt is op de Plattsnackers, de mutt in de Week uk to sien Wuurt stahn. De is slecht beraden, de Staatsvertrag över de Pinunzen för dat enzige platt-düütsche Zentrum, dat wi in Düütschland mit Bremen hemm, to kündigen: Nee, dat dörf nich sien, dat man een de Been ünner de Mors weggaun deit.

De 5 Landtagspräsidenten, örnliche Lüüd, de höörn an

een Disch, dormit dat een Tokunftlösung för dat Institut in Bremen geven deit.

**Nr. söss:**

Wat de lütten Sprachen angeit, hemm wi fief Minuten för Twölf. Dat Starven vun de Minderheitenspraken in uns Welt warrt mehr. Jede Wuuch gahn op uns Eer 2 bit 3 Sprachen dood. Man dat sünd mehr as 150 in't Johr. Dat schrift de UNESCO in ehr nüüste Dokumentation. För Düütschland, so seggt se, hoolt se dat Freesch un dat Sorbische för ernsthaft gefährdet, un dat Platt-düütsche för bedroht. Wenn dat todroopen deit, möten wi all noch mehr in de Puschen kamen, in de Familie, in uns Gesellschaft, in de Kinnergorn, Schoolen, bi de Politik un de Medien.

**Nr. söben:**

Wer för dat Plegen, dat Puschen und Poleern vun uns Regional- un lütte Sprachen is, de wiest gesellschaftliche, kulturelle un uk soziale Mitverantwortung, denn düsse Spraaken sind uk en Garantie för kulturelle Vielfalt, sünd för vele Minschen en Deel vun ehr Identität, wiel se dor to Huus sünd, denn Spraak is Heimat för de Minschen, Wegwieser in en Welt, wo du meist nich mehr de Hannen vör Ogen sehn deist.

Deshalb meen ik – dat gelt för dat Dänische, Freesch, dat Romane, dat Sorbische un för unse Spraak:

**Plattdüütsch mutt leven.**

## Herzlich Willkommen und Moin Moin



**Dr. Reinhard Goltz,**  
*Bundesraat för  
Nedderdüütsch*

Im Namen des Bundesraat för Nedderdüütsch begrüße ich Sie alle herzlich. Und heute darf auch in Berlin gelten, dass man sich ein Moin Moin zuruft.

Also: Herzlich Willkommen und: Moin Moin!

### **Dialog –**

was heißt das eigentlich auf Sorbisch, Friesisch, Romanes oder Dänisch? Für Niederdeutsch kenne ich die Antwort. *Bi uns heet dat nämlich: Wi wüllt mit'nanner snacken.* Miteinander sprechen – genau das haben wir uns für den heutigen Kongress vorgenommen. Zum Dialog gehört zunächst das gegenseitige Informieren. Wir werden uns aber im Wesentlichen auf Kurzvorträge beschränken und uns dann darauf konzentrieren, die Gedanken und Standpunkte im Gespräch zu entwickeln und zu verdeutlichen. Es geht um Information, aber es geht vor allem darum, dass wir miteinander ins Gespräch kommen.

Dialog heißt immer auch, dass zwei oder mehr Partner an dem Austausch beteiligt sind. Und hier wird es in unserem Fall nahezu unübersichtlich. Denn wir haben uns als Organisatoren darum bemüht, eine ganze Reihe unterschiedlicher Sichtweisen miteinander zu verknüpfen. Konflikte sind dabei zwar nicht ausgeschlossen, aber ich möchte Sie alle auffordern, sich offen und konstruktiv auf diesen Dialog einzulassen.

### **Unterschiedliche Gruppen im Dialog**

Trotz der knappen Zeit wagen wir eine mehrfache Gratwanderung, denn es sind ganz unterschiedliche Gruppen, die aus unserer Sicht miteinander ins Gespräch kommen sollten:

» Politiker, und zwar sowohl vom Bund als auch von den Ländern. Der Bundestagsabgeordnete Wolfgang Börnßen hat diese Konferenz initiiert. Dafür gebührt ihm unser besonderer Dank. Aber ich meine ihn nicht allein, ich meine all diejenigen, die sich über die Parteigrenzen hinweg für die Belange der Regional- und Minderheitensprachen einsetzen. Schließlich ist es die Politik, welche die Rahmenbedingungen für das Handeln in dieser Gesellschaft festlegt.

» Die staatlichen Verwaltungen – auch hier wiederum beim Bund und bei den Ländern. Wobei mit Blick auf die Sprachen den Ländern wegen des föderalen Systems in Deutschland ein größeres Gewicht zukommt. Ich erlaube mir, auch die Gremien des Europarats unter die Rubrik „Verwaltung“ zu stellen.

» Die Vertreter der fünf Sprachen, die unter dem besonderen Schutz der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen stehen. Die Erfahrung zeigt: Sorben, Friesen, Sinti und Roma, Dänen und Platt sprecher wissen wenig voneinander. Oder vielleicht besser: Sie wissen noch zu wenig voneinander.

» Vertreter zahlreicher Dachorganisationen haben sich eingefunden, so vom ECMI, von der FUEV, von EBLUL Deutschland, vom Minderheitensekretariat oder auch vom Schleswig-Holsteinischen Heimatbund.

» Unverzichtbar sind die Sprachpraktiker, also all diejenigen, die in Kindertagesstätten, Schulen, aber auch in den Theatern, in den Medien und den Verlagen dafür arbeiten, dass unsere Sprachen überhaupt weitergegeben und öffentlich gemacht werden.

» Nicht zu vergessen die Wissenschaften, welche die jeweiligen Sprachen begleiten. Es wird auch nach dem Selbstverständnis der Philologien zu fragen sein – ob sie also vornehmlich die Rolle des Beobachtenden und Beschreibers einnehmen oder ob sie auch in sprachunterstützende oder sprachplanerische Projekte eingreifen und diese mit ihren Mitteln befördern. Hierzu gehören als spätere Multiplikatoren auch die Studierenden, die in großer Zahl aus Bremen, Flensburg, Frankfurt/Oder, Göttingen, Hamburg, Kiel und Leipzig gekommen sind.

## Die Bildungssysteme verändern sich

Die Bildungssysteme in Deutschland befinden sich im Umbruch. Stellvertretend stehen die Namen *Pisa* und *Bologna* für die unterschiedlichen und zum Teil weit reichenden Prozesse. Solche grundsätzlichen Veränderungen haben zwangsläufig Auswirkungen auf den Stellenwert der Regional- und Minderheitensprachen in den Bildungssystemen.

Klar ist, dass die sprachliche Ausbildung den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen (etwa zur Mehrsprachigkeit) und den methodischen Entwicklungen (einschließlich der Verwendung neuer Medien) Rechnung zu tragen hat. Unabhängig von solchen inhaltlichen Aspekten ist aber ebenso deutlich die Frage nach der strukturellen und institutionellen Absicherung unserer Sprachangebote zu stellen.

Die Veränderungen in den Bildungssystemen vollziehen sich – für die einzelnen Sprachen in durchaus unterschiedlicher Abstufung – vor dem Hintergrund sprachlicher Veränderungen. Der Druck aus dem Standarddeutschen dürfte beim Niederdeutschen am höchsten sein; doch gilt auch für die Minderheitensprachen die Frage: Welches Maß an Anpassung an standarddeutsche Strukturen kann die jeweilige Sprache verkraften? Damit verbunden ist die Suche nach Maßnahmen, die geeignet sind, der sprachlichen Anpassung effektiv und dauerhaft entgegenzuwirken.

## Themen für den Kongress

Damit sind Aufgabenfelder skizziert, die wir an einem Nachmittag sicherlich nur andiskutieren können. Dialog setzt die Bereitschaft voraus, einander zuzuhören und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Position oder Haltung zu erkennen. Mir scheint, die Vertreter der Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland haben bisher vornehmlich die jeweiligen Unterschiede betont. So hat jede Sprachgruppe – vor allem in Bildungsfragen – weitgehend ihren eigenen Weg gesucht.

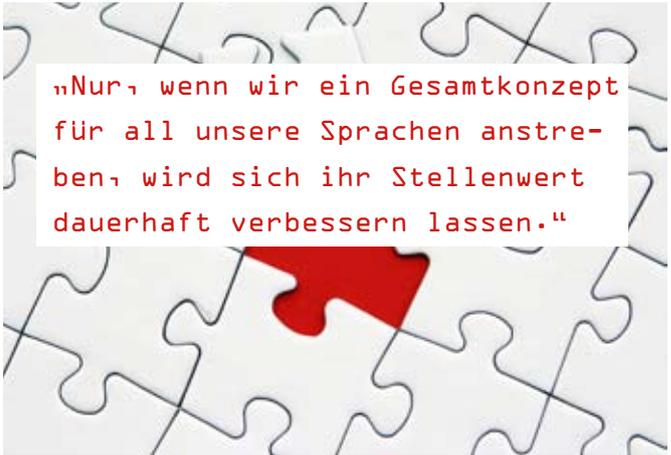
Verstehen Sie mich bitte nicht verkehrt: Ich möchte die Unterschiede keineswegs klein reden. Aber ich möchte Sie doch auffordern, stärker auf die Gemeinsamkeiten zu achten. Denn ich bin sicher, dass wir ein Gesamtkonzept für all unsere Sprachen anstreben sollten. Nur so wird sich ihr Stellenwert dauerhaft verbessern lassen.

240 Anmeldungen für die heutige Tagung zeigen uns, wie groß das Interesse an diesem Thema ist. Es zeigt aber auch, dass viele Menschen erwarten, dass die Vertreter der Regional- und Minderheitensprachen gerade in Bildungsfragen nach gemeinsamen Wegen suchen und miteinander Strategien beraten. Die Bandbreite der Aktivitäten ist dabei nahezu unbegrenzt: Sie reicht von der Entwicklung von Materialien für die Kindertagesstätten oder die Erwachsenenbildung über die gezielte Nutzung neuer Medien bis hin

zur wissenschaftlichen Begleitung des frühkindlichen Spracherwerbs.

Diesen Kongress haben wir in nur drei Monaten vorbereitet. Gerade vor diesem Hintergrund danke ich allen Referenten und Experten, die bereitwillig ihre Zusage zur aktiven Teilnahme gegeben haben. Mein Dank gilt auch dem Vorbereitungsteam und nicht zuletzt der Landesvertretung Schleswig-Holstein, die uns ihre ansehnlichen Räumlichkeiten zur Verfügung stellt.

Meine Damen und Herren, lassen Sie uns diesen Tag zu einem Tag des Dialogs machen – auch über tradierte und lieb gewordene Grenzen hinweg.



„Nur, wenn wir ein Gesamtkonzept für all unsere Sprachen anstreben, wird sich ihr Stellenwert dauerhaft verbessern lassen.“

## Zur Lage des Niederdeutschen



**Prof. Dr. Ingrid Schröder,**  
*Institut für niederdeutsche  
Sprache*

Sehr geehrte Damen und Herren,  
das niederdeutsche Sprachgebiet umfasst den gesamten Norden der Bundesrepublik Deutschland. Niederdeutsch wird in acht Bundesländern gesprochen, in Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Niederdeutsch ist eine Regionalsprache im Sinne der Charta, deren Geschichte von einem jahrhundertelangen Sprachkontakt und einem damit einhergehenden Verdrängungsprozess gekennzeichnet ist.

### **Rückgang der Niederdeutsch-Kompetenz**

Nach wie vor gehört das Niederdeutsche zur Sprachwirklichkeit in Norddeutschland, wenn auch mit rückläufiger Tendenz. Dies belegen eindrücklich die Ergebnisse einer Studie zur Lage des Plattdeutschen im 21. Jahrhundert, die im Jahr 2007 vom Institut für niederdeutsche Sprache durchgeführt wurde. Ein Vergleich

zu den Umfrageergebnissen von 1984 zeigt, dass die Niederdeutsch-Kompetenz dramatisch zurückgegangen ist.

Im Jahr 2007 beherrschten 14 % der norddeutschen Bevölkerung nach eigenen Angaben gut oder sehr gut Plattdeutsch – 1984 waren es noch 35 %. 48 % trauen sich, gemäß der aktuellen Umfrage, eine mäßige oder geringe Kompetenz zu, 38 % geben an, keine aktive Plattdeutsch-Kompetenz zu haben. Wenn damit impliziert ist, dass immerhin noch 2,6 Mio. Menschen nach ihrer eigenen Einschätzung über eine gute Niederdeutsch-Kompetenz verfügen, so enthüllt sich auf den zweiten Blick jedoch ein bedrohliches Szenario. Auf die Frage „Wann haben Sie sich das letzte Mal Plattdeutsch unterhalten?“ antworteten lediglich 10 % der Sprecher „heute“, aber 50 % der Sprecher antworteten, dass es ein halbes Jahr oder länger her sei, dass sie auf Plattdeutsch ein Gespräch geführt haben. Hinzu kommt, dass die Sprachkompetenz von Generation zu Generation sinkt.

Während die über 50-jährigen sich noch zu 21 % eine sehr gute oder gute Sprachkompetenz zutrauen, so sind es bei den 35-49-jährigen nur noch 12 % und bei den unter 35-jährigen nur noch 5 %. Niederdeutsch wird in den Familien nicht mehr weitergegeben. Sollte sich dieser Trend fortsetzen, so droht in der kommenden Generation ein weitestgehender Verlust der Sprache. Denn auch noch in der Gruppe der unter 35-jährigen fand der Spracherwerb am häufigsten in

der Familie statt, 44 % der Plattdeutschsprecher in dieser Generation haben die Sprache schon ganz früh als Kind gelernt. Es ist jedoch bemerkenswert, dass von den unter 35-jährigen immerhin 6 % angeben, dass sie Plattdeutsch im Kindergarten gelernt haben, und 29 % in der Schule. Bei den über 50-jährigen sind es dagegen nur 12 %, die Plattdeutsch in der Schule lernten, 1 % im Kindergarten. Die institutionalisierte Sprachvermittlung spielt also zunehmend eine Rolle.

### **Niederdeutsch als Teil des kulturellen Lebens**

Wenn wir somit konstatieren müssen, dass Niederdeutsch als Mittel der Alltagskommunikation stark rückläufig und die Weitergabe gefährdet ist, so fällt auf, dass die Medien an Bedeutung für die öffentliche Wahrnehmung gewinnen. 42 % haben Niederdeutsch im Fernsehen gehört, 41 % im Rundfunk. Wir wissen zudem, dass sich nicht nur die professionellen niederdeutschen Theater, sondern auch die Laien Bühnen nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen. Schätzungsweise sind es über 4.000 Bühnen, von denen niederdeutsche Stücke gespielt werden.

Ein vielseitiger Buchmarkt offeriert regionale Literatur, am kommenden Freitag wird die 13. Plattdeutsche Buchmesse in Hamburg ihre Tore öffnen, auf der mehr als 20 Verlage ihre Bücher und zunehmend auch Hörbücher in niederdeutscher Sprache präsentieren. Hinzu kommt ein breites Angebot plattdeutscher Musikgruppen.

Die Rezeption des Niederdeutschen als regionales Kulturgut und die insgesamt positive Bewertung deuten darauf hin, dass Niederdeutsch zunehmend zu einem Symbol regionaler Identität geworden ist. Auch die sprachpolitische Diskussion der letzten Jahre, zu der nicht zuletzt auch der heutige Sprachenkongress beiträgt, belegt die zunehmende öffentliche Wahrnehmung des Niederdeutschen als Abzeichen einer spezifischen norddeutschen Kultur.

### **Institut für niederdeutsche Sprache (INS)**

Bei der Förderung des Niederdeutschen nimmt das Institut für niederdeutsche Sprache seit über 35 Jahren eine zentrale Rolle als einzige länderübergreifende und überregional wirkende Einrichtung ein. Das INS hat die Aufgabe, die sprachliche Situation Norddeutschlands und damit die Lage des Niederdeutschen zu beobachten und zu analysieren und auf dieser Basis Initiativen zu entwickeln, um regionale Aktivitäten zum Niederdeutschen von Flensburg bis Göttingen und von Münster bis Greifswald anzuregen und zu unterstützen. Das Institut versteht sich als Teil des sozialen Netzwerks der Sprach- und Kulturförderung und nimmt dabei wichtige Koordinierungs- und Kooperationsaufgaben wahr.

Die Aufgaben des Instituts für niederdeutsche Sprache lassen sich in sechs Punkten zusammenfassen:

(1) Die Bündelung und Koordination der Aktivitäten zum **Charta-Prozess** in den norddeutschen Bundesländern.

Diese Aufgabe hat ein besonderes Gewicht, da hier eine länderübergreifende Perspektive unabdingbar ist, wobei eine enge Zusammenarbeit mit den regionalen Einrichtungen wie den Heimatbünden und Landschaftsverbänden, den Zentren für Niederdeutsch in Schleswig-Holstein, dem Plattdüütsch-Büro in Aurich und der Deuregio Ostfalen ebenso wie mit den Vertretungen der Minderheitensprachen gesucht wird. Das INS fungiert als Sitz der Geschäftsführung des Bundesraat för Nedderdüütsch und koordiniert dessen Arbeit. Es nimmt damit wesentlichen Anteil an Implementierungs- und Monitoringprozessen, insbesondere durch Beratungen mit den beteiligten politischen Instanzen, durch die Organisation von Veranstaltungen und auch durch die Stellungnahmen zu den Staatenberichten sowie durch die Mitarbeit an Grundlagentexten.

(2) Die Förderung des Niederdeutschen im **Bildungsbereich**.

Das Institut für niederdeutsche Sprache nimmt intensiv am Diskussionsprozess über Niederdeutsch in der Schule teil. Es unterstützt konkrete Unterrichtsplanungen wie die derzeitige Einführung des Niederdeutsch-Unterrichts an Hamburger Schulen, es beteiligt sich an Lehrerfortbildungen beispielsweise in Niedersachsen

und unterstützt die Schülerwettbewerbe „Schölers leest Platt“. An der Bremer Universität werden regelmäßig Lehrveranstaltungen zum Niederdeutschen für Studierende angeboten.

(3) Die Unterstützung von Initiativen in der **Regionalkultur** und in den **Medien**.

Die Geschäftsführer des Instituts arbeiten in einer Vielzahl von Einrichtungen mit, wie z.B. literarischen Gesellschaften, beteiligen sich aktiv an Veranstaltungen mit Vorträgen und sind beteiligt in den Kuratorien zur Vergabe von Kulturpreisen. Sie übersetzen die plattdeutschen Nachrichten für Radio Bremen und leisten in diesem Bereich wichtige Terminologiearbeit, indem auf der Homepage Übersetzungshilfen für die Nachrichtensprache koordiniert werden (inslex).

(4) Die **Sammlung von Daten** zur Lage des Niederdeutschen als norddeutsche Alltagssprache und ihre **wissenschaftliche Aufbereitung**.

Die Umfrage zur Lage des Niederdeutschen aus dem Jahr 2007 liefert uns wertvolle Informationen zur aktuellen Situation. Die wesentlichen Daten habe ich bereits genannt. Die Schriftenreihen des Instituts fungieren zudem als Foren für wissenschaftliche Publikationen zum Niederdeutschen.

(5) Die **Dokumentation** der niederdeutschen literarischen und auch anderweitigen kulturellen Produktio-

nen sowie die Dokumentation der wissenschaftlichen Publikationen zum Niederdeutschen.

Die Institutsbibliothek in Bremen beherbergt mit ca. 25.000 Medieneinheiten die umfangreichste Sammlung zum Niederdeutschen insgesamt sowie eine umfangliche Datenbank mit Presseartikeln in und über Niederdeutsch. Hinzu kommt die biobibliographische Aufbereitung von Informationen zum niederdeutschen Kulturbetrieb.

(6) Die **publizistische Aufarbeitung** unterschiedlicher Themen rund um das Niederdeutsche sowie eine breite **Öffentlichkeits- und Pressearbeit**.

In Zusammenarbeit mit dem Institut sind zahlreiche Broschüren zu niederdeutschen Themen entstanden, regelmäßig werden Pressemitteilungen über niederdeutsche Themen veröffentlicht. Hinzu kommen Auskunft und Beratung in allen Bereichen niederdeutscher Sprach- und Kulturpflege; Anfragen aus ganz Norddeutschland erreichen das Institut sowohl von Institutionen als auch von Privatleuten.

Für alle diese Aufgaben braucht das INS auch künftig die Unterstützung der norddeutschen Bundesländer. Seine vielfältige Arbeit darf nicht aufs Spiel gesetzt werden.

## Zentrale Aufgabenfelder

Blicken wir kurz in die Zukunft: Wenn die aktuellen Untersuchungen das Niederdeutsche deutlich als eine bedrohte Sprache zeigen und der Spracherwerb zunehmend nicht mehr in den Familien stattfindet, die Weitergabe der Sprache an künftige Generationen also gefährdet ist, so sind dringend weitere Maßnahmen für eine institutionelle Förderung zu ergreifen. Solche Maßnahmen gilt es – auch im Sinne des Charta-Prozesses – länderübergreifend zu initiieren und auch zu koordinieren.

Inhaltlich wird die Förderung des Niederdeutschen insbesondere im Bildungsbereich anzusetzen haben. Um hier Bildungs- und Ausbildungsstandards zu sichern, bedarf es einer länderübergreifenden Diskussion und der Entwicklung aufeinander abgestimmter Maßnahmen für die Bereiche Vorschule, Schule und Lehrerfortbildung.

Hierin sehe ich in der Zukunft zentrale Aufgabenfelder der Sprachförderung, einerseits für die beteiligten Bildungseinrichtungen, andererseits natürlich auch für das Institut für niederdeutsche Sprache.

## Zur Lage des Friesischen



**Prof. Dr. Thomas Steensen,**  
*Nordfriesisches Institut*

Ein heutzutage häufig benutztes Wort lautet „Alleinstellungsmerkmal“. Zwei solcher Besonderheiten zur friesischen Sprache seien zu Beginn genannt:

### **Merkmal 1**

Friesisch ist die am stärksten aufgegliederte germanische Sprache:

Westfriesisch wird in der Provinz Fryslân in der Niederlande von fast einer halben Million Menschen gesprochen. Ostfriesisch ist im eigentlichen Ostfriesland im Bundesland Niedersachsen ausgestorben. Die Sprache hielt sich jedoch außerhalb des Kernlandes, im Saterland, das zum Landkreis Cloppenburg gehört; die Sprecherzahl liegt bei etwa 2.000.

Nordfriesisch wird im Bundesland Schleswig-Holstein im Landkreis Nordfriesland sowie auf der zum Kreis Pinneberg gehörenden Insel Helgoland gesprochen. Das Nordfriesische wird in diesem Bericht im Vordergrund stehen.

Eine einheitliche nordfriesische Sprache gibt es nicht, sie besteht aus verschiedenen Dialekten. Die Abweichungen sind zumeist graduell. Das deutsche Wort *Insel* zum Beispiel heißt auf Sylt *Ailön*, auf Föhr und Amrum *eilun*, auf Helgoland *Eelun*, auf dem Festland *ailönj*, *ailoun*, *ailöön* usw.

Es gibt jedoch auch erhebliche Unterschiede. Das wohl krasseste Beispiel bilden die Entsprechungen für *Tisch*: auf Sylt *Staal*, auf Föhr und Amrum *boosel*, auf Helgoland *Taffel*, auf den Halligen *taafel*, auf dem Festland *scheew*, *sküuw*.

Die Vielfalt der Dialekte kann als ein Reichtum Nordfrieslands angesehen werden, bringt aber auch Probleme für eine wirksame Sprachförderung mit sich.

### **Merkmal 2**

Als gleichsam negatives Alleinstellungsmerkmal sei angeführt: Das Friesische in Deutschland – also das Nord- und das Saterfriesische – ist die am stärksten bedrohte germanische Sprache. Etwa drei von neun nordfriesischen Dialekten werden nur noch von etwa einer Handvoll Menschen gesprochen und so gut wie gar nicht von Kindern. Die Sprecherzahl des Nordfriesischen insgesamt ist seit über einem Dreivierteljahrhundert nicht exakt ermittelt worden. Dies wäre auch schwierig und problematisch; die Zahl hängt ohnehin immer von der Definition ab. In aller Vorsicht sei gesagt, dass in der Gegenwart deutlich mehr als 5.000, aber wohl weniger als 10.000 Menschen Nordfriesisch

sprechen. Die ursprüngliche Zahl hat sich im 20. Jahrhundert etwa halbiert. Dieser Rückgang der Quantität wird begleitet von einem Rückgang der Qualität. Bei den Prozessen könnte durch eine wirksame Sprachförderung entgegengesteuert werden.

Die verschiedenen Bereiche seien kurz betrachtet:

### **Schule und Kindergarten**

Regulären friesischen Schulunterricht gibt es in Nordfriesland seit 1909. Er wurde seit 1925/28 stark ausgeweitet, kam in der Zeit des Nationalsozialismus fast zum Erliegen und erreichte auch nach dem Zweiten Weltkrieg nicht den Stand der Weimarer Republik. Der auf freiwilliger Grundlage angebotene Unterricht wurde seit Ende der 1970er Jahre planmäßig ausgebaut und im Jahr 2000 fast flächendeckend im gesamten Sprachgebiet erteilt, allerdings zumeist auf die Grundschulen und auf ein bis zwei Stunden wöchentlich beschränkt.

Seitdem haben verschiedene Ursachen, zum Beispiel die Schließung kleiner Grundschulen und Schulzusammenlegungen, zu einem erheblichen Rückgang geführt. Im Unterschied zur dänischen und zur sorbischen Minderheit besteht fast der gesamte Unterricht nur aus einer Sprachbegegnung. Die Schüler „schnuppern“ am Friesischen. Als Unterrichtssprache wird Friesisch praktisch gar nicht verwendet, abgesehen von der dänischen Privatschule in Risum und kleinen Ausnahmen. An den weiterführenden Schulen beste-

hen kaum Angebote. Eine Ausnahme bildet das Gymnasium der Insel Föhr, wo Friesisch im sprachlichen Profil der Oberstufe als vollgültiges Fach gewählt werden kann. Ansonsten hat die friesische Sprache (und Kultur) an den Gymnasien Nordfrieslands überhaupt keinen Platz. Zum Vergleich: Die Sorben verfügen über zwei sorbische Gymnasien!

An mehreren Kindergärten wird Friesisch berücksichtigt, aber zumeist schnuppern die Kinder nur an der Sprache. Auch auf diesem Gebiet sind andere Minderheiten, etwa wiederum die Sorben mit ihrer Immersionsmethode, viel weiter.

### **Hochschulen**

An zwei Universitäten in Deutschland kann Friesisch studiert werden.

In Flensburg werden vor allem angehende Lehrkräfte für die Grund- und die neuen Regional- bzw. Gemeinschaftsschulen erreicht. Hier hat die neue Bachelor-Master-Struktur zu Problemen geführt. In aller Regel kann Friesisch nur noch als Schwerpunkt in der Germanistik gewählt werden. Im Master-Studium muss ein zusätzliches Zertifikat erworben werden.

An der Universität Kiel wird hingegen ein voller Bachelor- und Master-Studiengang angeboten. Neben dem wissenschaftlichen Nachwuchs in der Friesistik wendet sich der Studiengang an angehende Lehrkräfte an Gymnasien.

An beiden Hochschulen werden durchaus viele Stu-

dierende mit dem Friesisch-Lehrangebot erreicht. Für Friesisch als Fach entscheiden sich, kaum überraschend, nur wenige, in Kiel zurzeit mehr als in Flensburg.

## Medien

Eine friesischsprachige Zeitung oder Zeitschrift für Nordfriesland gibt es nicht, weil die dafür nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. In den im Kreisgebiet vertretenen Zeitungen des Schleswig-Holsteinischen Zeitungsverlags erscheint etwa alle zwei Monate eine Seite mit Texten in friesischer (und niederdeutscher) Sprache.

Was den Rundfunk angeht, so bringt der neue „friisk funk“ in den Räumen der privaten Ferring-Stiftung auf Föhr seit September 2010 täglich eine Sendung im Rahmen des „Offenen Kanals“; dieser erreicht zwar nicht das gesamte Sprachgebiet, ist aber auch im Internet zu empfangen. Gefordert bleibt der öffentlich-rechtliche Rundfunk. Die „Welle Nord“ des Norddeutschen Rundfunks engagiert sich alle zwei Jahre durch einen sehr erfolgreichen friesischen Erzählwettbewerb. Regelmäßig gesendet werden jedoch nur etwa dreieinhalb Minuten Friesisch – in der Woche!

Im Fernsehen werden allenfalls ein- oder zweimal im Jahr Kurzberichte von höchstens einer Minute ausgestrahlt. Wohl keine andere Minderheit in Europa ist im Bereich des Rundfunks schlechter gestellt als die Nordfriesen.

## Zweisprachige Beschilderung

Der Schleswig-Holsteinische Landtag beschloss 2004 das Gesetz zur Förderung des Friesischen im öffentlichen Raum (Friesisch-Gesetz), und zwar als erstes Gesetz auch in einer friesischen Version: *Gesäts fort stipen foont friisk önj e öfentlikhäid (Friisk-Gesäts)*.

Insbesondere ist darin vorgesehen, dass im Kreis Nordfriesland und auf der Insel Helgoland die Gebäude von Landesbehörden auch friesisch beschildert werden sollen. Bereits seit 1997 können die Gemeinden ihre Ortseingangstafeln zweisprachig beschriften. Substanziell bedeutet dies für die Sprachförderung wenig. Doch wurden Repräsentanz und Stellenwert in der Öffentlichkeit verbessert.

Die friesische Sprache, die einmal als „bestgehütetes Geheimnis der Bundesrepublik“ bezeichnet wurde, ist sichtbar geworden.



Das Finanzamt firmiert auf Friesisch als stüürämt.  
Foto: Thomas Steensen

## Friesische Institutionen

Die Arbeit für die friesische Sprache und Kultur wird, und zwar bereits seit vielen Jahrzehnten, größtenteils ehrenamtlich betrieben. Seit 2010 befinden sich die Geschäftsstellen der in ganz Nordfriesland tätigen Vereine – *Nordfriesischer Verein* (gegründet 1902) und *Friisk Foriining* (gegründet 1923) – sowie des als eine Art Dachorganisation wirkenden *Friesenrats* (gegründet 1956) in einem gemeinsamen Haus in Bredstedt, dem *Friisk Hüs*, das von der Bundesregierung finanziert wurde. Davon sind günstige Effekte für die Zusammenarbeit zu erwarten.

Ebenfalls in Bredstedt, dem geografischen Mittelpunkt Nordfrieslands, arbeitet seit 1965 das *Nordfriisk Instituut* als wissenschaftliche Einrichtung, getragen in ehrenamtlich-bürgerschaftlichem Engagement von einem Verein.



Das Nordfriisk Instituut in Bredstedt (Foto: Thomas Steensen)



Zum 50-jährigen Bestehen des Friesenrats (Interfriesischer Rat) erschien 2006 die erste friesischsprachige Briefmarke in Deutschland, und zwar auf Saterfriesisch, Nordfriesisch und Westfriesisch.

Für den Gesamtbereich der Institutsarbeit – insbesondere Sprache, Geschichte und Landeskunde – stehen indes nur knapp zweieinhalb feste Wissenschaftlerstellen zur Verfügung. Enthalten sind darin auch die Aufgabenfelder Bibliothek/Archiv, Publikationen und Lehre an der Universität Flensburg im Umfang von sechs Semesterwochenstunden; das *Nordfriisk Instituut* firmiert unter Wahrung seiner Eigenständigkeit auch als An-Institut der Flensburger Universität.

Insgesamt beträgt die von der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Schleswig-Holstein aufgebraachte Fördersumme für die nordfriesische Sprache nicht mehr als 800.000 Euro jährlich. Dabei ist zum Beispiel zu bedenken, dass für Nordfriesisch alle Lesebücher, Unterrichtswerke usw. erst erarbeitet werden müssen. Nichts kann aus einem Nachbarland importiert werden, wie dies bei vielen anderen

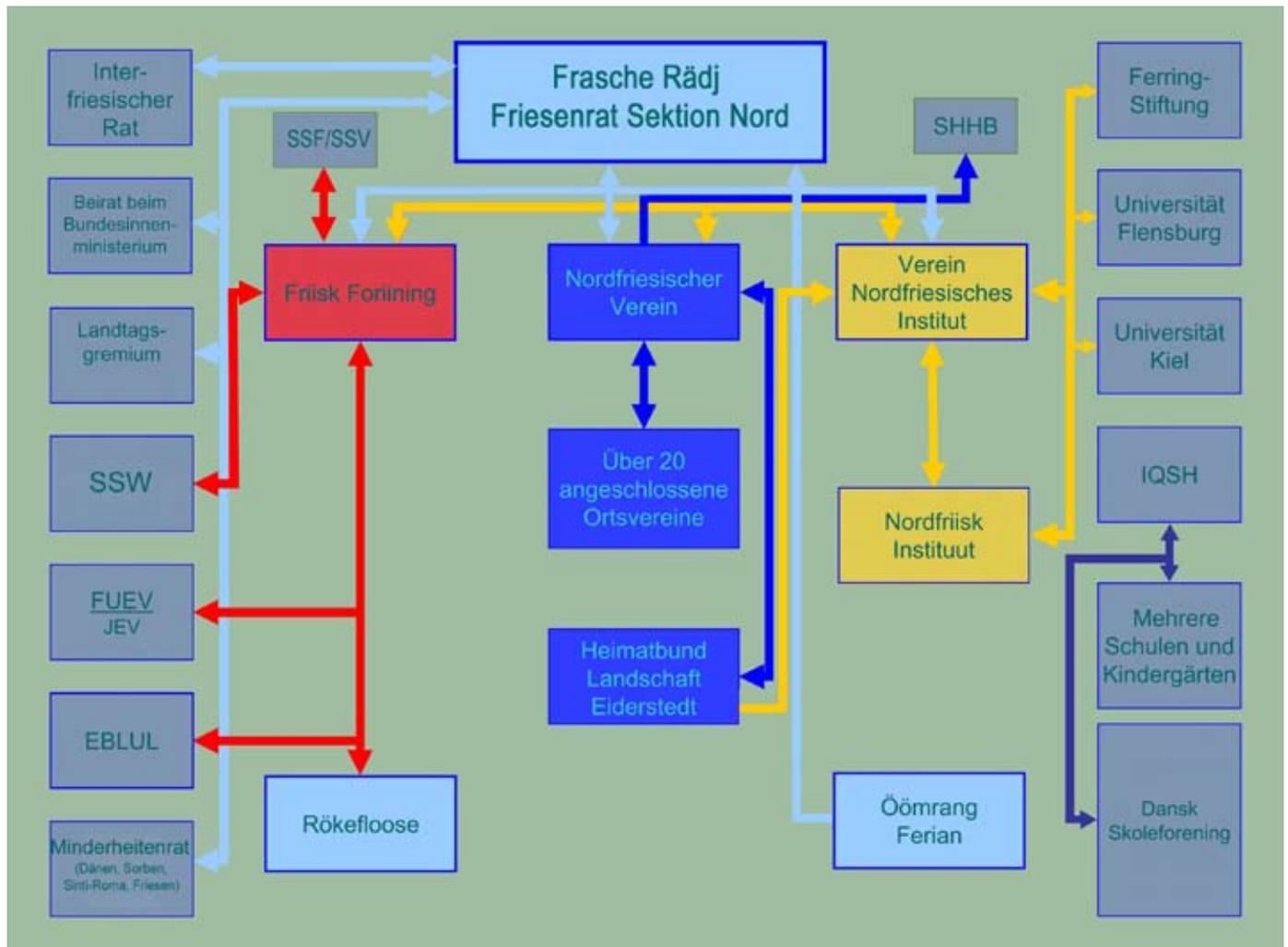
Minderheitensprachen möglich ist. Dennoch hat das Land Schleswig-Holstein 2010 beschlossen, seine – bereits relativ geringen – Zuschüsse für das *Nordfriisk Instituut* und die friesischen Vereine um etwa 15 Prozent zu kürzen.

### Ausblick

Dieser Bericht muss abgeschlossen werden mit einem weiteren, allerdings negativen „Alleinstellungsmerkmal“: Die nordfriesische Sprache – und für die saterfriesische gilt dies in ähnlicher Weise – gehört zu den am schlechtesten geförderten Sprachen in Westeuropa. Schleswig-Holstein wird manchmal als „Modell-Land“ der Minderheitenpolitik und -förderung bezeichnet. Dies galt für die Friesen allerdings noch nie. Es besteht erheblicher Nachholbedarf. Zurzeit wird zwangsläufig vor allem über die Kürzungen diskutiert, die selbst das bisher Aufgebaute gefährden. Die Energien sollten angesichts der existenziellen Bedrohung endlich auf einen Ausbau der Sprachförderung gerichtet werden. Dringend erwünscht ist ein zwischen friesischer Volksgruppe, Land und Bund abgestimmter mittelfristig angelegter Sprachentwicklungsplan für das Friesische, der im Zusammenhang zu sehen wäre mit der Förderung der Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland.



Aus Projektmitteln des Bundes erarbeitete das Nordfriisk Instituut moderne friesische Sprachkurse.



Organigramm der friesischen Volksgruppe in Schleswig-Holstein



„Dringend erwünscht ist ein zwischen friesischer Volksgruppe, Land und Bund abgestimmter mittelfristig angelegter Sprachentwicklungsplan für das Friesische.“



## Zur Lage des Romanes



**Anita Awosusi**  
*Dokumentations- und  
Kulturzentrum Deutscher  
Sinti und Roma*

verliest einen Bericht von  
Reinhold Lagrene

Das deutsche Romanes, das seinen Ursprung in der altindischen Hochsprache Sanskrit hat und in den Familien als zweite Muttersprache neben Deutsch mündlich weitergegeben wird, ist ein wichtiger Bestandteil unserer kulturellen Identität. Die Sprache ist nicht kodifiziert, erfährt aber zur Zeit durch die neuen elektronischen Medien eine multidialektale Verschriftlichung. Im Internet bedient sich eine immer größer werdende Zahl von zumeist jugendlichen Sinti und Roma ihrer Sprache als schriftlichem Kommunikationsmittel. Da mag es nahe liegen, dass das Romanes ebenso wie das Sorbische oder Friesische als Lehrfach Eingang in die Bildungsinstitutionen finden sollte. In anderen europäischen Ländern ist das so. In Paris gibt es an der Universität einen Lehrstuhl für die Sprache, in Osteuropa kann es in einigen Staaten als Abiturfach gewählt werden.

Was ist bei uns anders?

### Haltung der Minderheit zu öffentlichen Bildungsangeboten

Eine Aufnahme des Romanes in das allgemeine Bildungsangebot wird von der Minderheit in der Bundesrepublik nicht angestrebt. Zu stark wirkt auch hier die Traumatisierung durch den Holocaust und die Verfolgung im „Dritten Reich“ nach.

Die Anthropologen der so genannten Rassenhygienischen Forschungsstelle, die alle in Deutschland lebenden Sinti und Roma erfassten und „Rassegutachten“ erstellten, hatten sich mit dem Erlernen der Minderheitensprache in das Vertrauen der Menschen eingeschlichen, um sie später der Vernichtung preiszugeben.

Eine Weitergabe der Sprachkenntnisse soll deshalb nur innerhalb der Minderheit erfolgen.

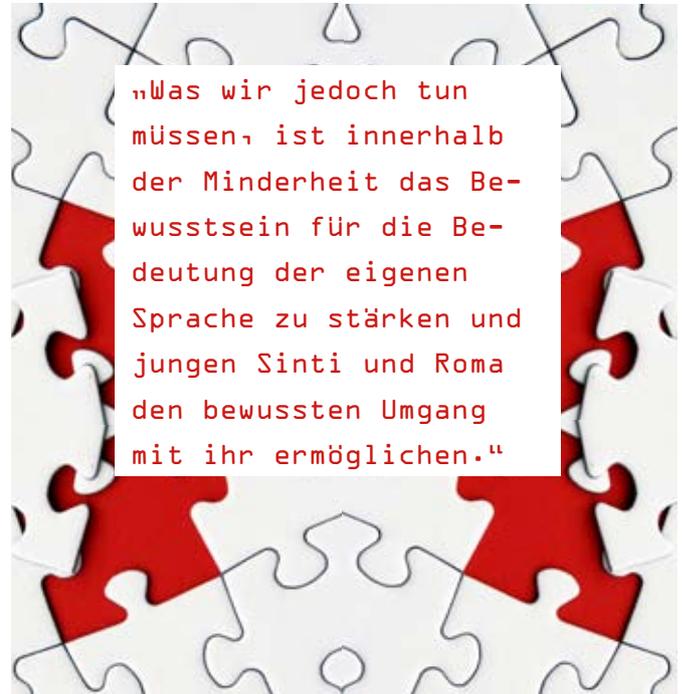
### Sprachencharta

Auch die europäische Sprachencharta, die das Romanes unter Schutz stellt, trägt diesem Umstand Rechnung. Die Bestimmungen der Charta dürfen nicht gegen die Interessen der Minderheit ausgelegt werden. Was wir jedoch tun müssen, ist innerhalb der Minderheit das Bewusstsein für die Bedeutung der eigenen Sprache zu stärken und jungen Sinti und Roma den bewussten Umgang mit ihr ermöglichen.

## Musik

Wer kannte oder kennt nicht Schnuckenack Reinhard, Ditti Winterstein oder Schmitto Kling, die mit ihren gesungenen Liedern nicht nur Sinti begeisterten? Voran Häns'chen Weiß, der schon Anfang der 1970er Jahre mit seinem Protestsong politisch Einfluss nahm mit „lass maro tschatschepen“ und Sinti wie Nicht-Sinti aufhören ließ und dessen Text dazu auf dem Plattencover in Deutsch und Romenes zu lesen war? Das Bewusstsein für die Bedeutung der eigenen Sprache zu stärken bei den Sinti und Roma, vor allem bei jungen Sinti und Roma, war auch die Intention des Hessischen Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma in Darmstadt; mit seiner ersten romanesssprachigen Hörfunk-Sendung, die von Radio Radar/Darmstadt am 15.12.09 um 17 Uhr ausgestrahlt wurde. An dieser Stelle vielen Dank an den Arbeitskreis „Weltoffenes Darmstadt“ der Stadt Darmstadt, die dem hessischen Landesverband die Mittel zur Verfügung stellte.

Es sind Signale an die Minderheit, aber auch Signale an die Mehrheitsgesellschaft, die zeigen, man befindet sich mit vereinten Kräften auf dem rechten Weg, es sind kleine Schritte, wenn man so will, aber auch mit kleinen Schritten kommt man ans Ziel: Oder wie heißt es so schön? Rom wurde auch nicht an einem Tag erbaut, gemeinsam werden wir es schaffen.



## Zur Lage des Ober- und Niedersorbischen



**Prof. Dr. Dietrich Scholze,**  
*Sorbisches Institut/  
Serbski Institut*

Keine Frage beschäftigt die interessierte Öffentlichkeit mehr als diese: **Wie viele Sorben gibt es?**

Erlauben Sie mir zu Beginn einen historischen Vergleich: Die etwa 20 sorbischen Stämme, die vermutlich ab dem 6. oder 7. Jahrhundert von Osten her in das spätere Mitteldeutschland eingewandert und 631 vom fränkischen Chronisten Fredegar als „Surbi“ erstmals erwähnt worden sind, besiedelten ein Gebiet von etwa 40.000 Quadratkilometern. Es lag zwischen Elbe und Saale im Westen und Oder, Bober und Queis im Osten (das ist heute polnisches Territorium). Im Süden reichte es bis zu den Mittelgebirgen (Erz- und Fichtelgebirge), im Norden bis an Berlin heran. Die relativ großen Stämme der Lusizer und der Milzener, Vorfahren der Nieder- bzw. der Obersorben, die fast die Hälfte dieses Gebiets einnahmen, umfassten in der Frühzeit jeweils etwa 8.000 Menschen. Heute geben wir als offizielle Größenordnung insgesamt 50–60.000

Ober- und Niedersorben an. Sie siedeln auf rund 4.000 Quadratkilometern beiderseits der Spree (100 km Länge, 40 km Breite). Betrachtet man die ethnische Herkunft der Lausitzer Bevölkerung (etwas über 1 Million Menschen), dann sind 50–60.000 Sorben durchaus wahrscheinlich. Fragt man jedoch nach der Sprachkompetenz, dem intern wie extern dominanten Kriterium für die nationale Zugehörigkeit, dann reduziert sich die Zahl der Sorben auf die Hälfte; sie liegt dann bei maximal 30.000, davon 25.000 Ober- und 5.000 Niedersorben.

Es ist kaum übertrieben, von einem „Schauplatz Statistik“ zu sprechen, auf dem sich die Germanisierung der slawischen Minderheit in Sachsen und Brandenburg seit dem 19. Jahrhundert sichtbar gespiegelt hat. Der Adel als Besitzer der Landgüter hatte an einer Zurückdrängung des Sorbischen bzw. Wendischen bis um 1800 kein Interesse. Doch nach Aufhebung der Leibeigenschaft oder der Erbuntertänigkeit, mit der Industrialisierung und – umfassender – der Modernisierung änderten sich die Voraussetzungen. Bei demografischen Erhebungen war die deutsche Seite von nun an bestrebt, eine möglichst geringe, die sorbische Seite aber, eine möglichst große Anzahl von Sorben zu ermitteln. Ein Beispiel für die bewusste Schmälerung des sorbischen Anteils: Kein Geringerer als der bis heute in den Allgemeinlexika verzeichnete Geograf und Ethnologe Richard Andree, Autor eines allgemeinen

Handatlasses, nennt in seinen „Wendischen Wanderstudien“ von 1874 die Sorben „schwindsüchtig“ und erklärt sie zum ethnografischen „Kuriosum“. Zitat: „Je eher die letzten Reste der slawischen Sprache verschwunden sind, desto besser.“ So dachte man nach der Reichseinigung von 1871.

Das Gegenbeispiel, eine sachliche Darstellung, lieferte die sorbische Intelligenz derselben Zeit: Der Sorabist und Gymnasialprofessor Ernst Mucke zählte 1880–1884 insgesamt gut 160.000 Sorben, etwa je zur Hälfte Ober- und Niedersorben. Die offizielle Rechnung ergab demgegenüber 113.000, also rund 50.000 oder 40 % weniger. Mucke hatte namentlich die brandenburgische Niederlausitz selbst durchwandert; neben der sprachlichen Situation hielt er die schulischen und kirchlichen Verhältnisse sowie das Vereinsleben und das Brauchtum im Detail fest.

Unter den 80.000 Obersorben, die Mucke nach 1880 errechnet hatte (ein Teil davon gehörte seit dem Wiener Kongress zur preußischen Provinz Schlesien), waren damals 20–25.000 Katholiken – und zwar in dem Raum zwischen den alten Kreisstädten Bautzen, Kamenz und Hoyerswerda, wo ursprünglich die wesentlichen Besitzungen des Klosters Marienstern und des Bautzener Domstifts lagen. In diesen rund 70 Oberlausitzer Dörfern war im 16. Jahrhundert, als die Lausitzen noch ein Teil Böhmens waren, die Reforma-

tion ausgeblieben. Während man bei den ca. 140.000 protestantischen Sorben von 1885 bis 1990 auf eine statistische Assimilation von 1.000 Personen pro Jahr kommt, bekannten sich am Ende des 20. Jahrhunderts weiterhin etwa 15–20.000 obersorbische Katholiken zur angestammten Nationalität. Auf der einen (der protestantischen) Seite führten politische, ökonomische und kulturelle Faktoren zu einem massenhaften Aufgehen im deutschen Volk (oft blieben nur die slawischen Namen), auf der anderen Seite bewahrte die doppelte Barriere – sorbisch-katholisch gegenüber deutsch-evangelisch – Sprache, Kultur und Tradition der Minderheit vor dem „Absterben“ – wie es Andree respektlos genannt hatte. Mischehen waren für Katholiken bis 1945 praktisch ausgeschlossen, der katholische Partner aber war in der Regel ein Sorbe. Es entstand gewissermaßen eine Parallelgesellschaft, ein eigenes Milieu, das sich an einem eigenen Wertesystem, einem eigenen Prestige orientierte.

Hätte man in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – ob vor oder nach 1989 – die Förderung der Sorben von ihrer zahlenmäßigen Stärke abhängig gemacht, dann wäre die Minderheitenpolitik in weiten Teilen des zweisprachigen Territoriums (eben jene restlichen 4.000 km<sup>2</sup>) wohl nicht mehr zum Zuge gekommen. Hätte man – wie anderswo – 10 oder 20 % Sorben gefordert (das Bekenntnis ist frei), dann würden heute weit weniger Kommunen zum sorbischen

Siedlungsgebiet zählen, als es in den beiden Sorbengesetzen der Länder niedergelegt ist. Zweisprachige Ortstafeln und Straßenschilder dienen eben nicht nur der Orientierung (schon gar nicht von Touristen), sie haben auch eine historische und kulturelle Funktion; das Sorbische ist ein Kulturgut. Und deshalb besitzen die Sorben seit dem ersten Sorbengesetz von 1948 Schulen und Medien, kulturelle und wissenschaftliche Einrichtungen, was manche Deutsche – darunter auch einige Politiker – für übertrieben halten.

### **Die Lage der Sorben – heute und in den letzten Jahren**

Zurück zur Ausgangsfrage: Wie hat sich die Lage in den letzten 20 Jahren verändert? Zum Besseren? Zum Schlechteren?

Trotz beträchtlicher staatlicher Mittel war es bekanntlich auch in der DDR nicht gelungen, die sogenannte natürliche Assimilation der sorbischen Bevölkerung zu stoppen. Viele bewusste Sorben – nicht nur katholische – setzten daher ihre Hoffnungen in die politische Wende. Schon 1995 konstatierte der Prager Minderheitenforscher Leoš Šatava: *„Wer von einer neuen ‚Wiedergeburt‘ geträumt hatte, [. . .] von einer kulturellen Renaissance wie nach dem Krieg, der dürfte enttäuscht sein. Andererseits hat sich aber auch die Furcht vor einem jähen Zerfall des nationalen Lebens als unberechtigt erwiesen [. . .].“* Offenbar führt eine demokratische, ökonomisch leistungsfähige soziale

Ordnung nicht automatisch zu einer Drosselung der Assimilation bei ethnischen Gruppen. Denn leider registrieren wir: Die Assimilation scheint sich in der offenen Gesellschaft zu beschleunigen. Die ethnische Identität lässt sich nicht von oben anordnen, sie ist inzwischen nicht mehr evident, sondern die mündige Entscheidung jedes einzelnen Bürgers. Sie mündet letztlich in die kulturelle Vielfalt, treibt voran zu weiterer Differenzierung und Individualisierung. Doch wo bleibt die sprachliche und kulturelle Substanz? Sie soll schließlich durch staatliche Förderung bewahrt werden.

An dieser Stelle komme ich zurück auf die fixe Zahl von 50–60.000 Sorben – in Sachsen, Brandenburg und darüber hinaus –, eine Zahl, die auch in den jüngsten Auflagen der beiden BMI-Broschüren (über nationale Minderheiten bzw. Minderheitensprachen in Deutschland) genannt wird. Etwa die Hälfte dieser Personen gelten als aktive Sprecher des Sorbischen, anders gesagt: rund 25.000 Menschen können Obersorbisch, bis zu 5.000 Niedersorbisch. Das Niedersorbische ist weit stärker gefährdet als das Obersorbische, zumal diese Sprache, die zahlreiche Bezüge zum Polnischen aufweist, seit den 1950er Jahren nicht mehr in den Familien weitergegeben, nicht reproduziert wird. (Letzteres funktioniert ohnehin nur noch in der katholischen Oberlausitz.)

Die „natürlichen“ Sprecher des Niedersorbischen sind – mit wenigen Ausnahmen – über 60, die angestrebte Revitalisierung, für welche ebenfalls beträchtliche Mittel aufgewendet werden, findet in Kindergärten und Schulen statt. In der ehemals preußischen Niederlausitz, wo das Sorbische oder Wendische über Jahrhunderte eine generelle Geringschätzung erfuhr (mit dem Höhepunkt in der NS-Zeit), war der Sprachwechsel nach 1945 nicht mehr aufzuhalten. Soziale und ökonomische Ursachen wie der Braunkohlenbergbau, der Zustrom von Flüchtlingen und Vertriebenen sowie später die Kollektivierung der Landwirtschaft taten ein Übriges.

Und darum ruht gerade in der Niederlausitz so große Hoffnung auf dem Witaj-Projekt. Die besten Erfolge zeitigt der Spracherwerb gegenwärtig im Kindergarten und im Gymnasium, die größten Schwierigkeiten ergeben sich beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe.



„Falls aber die Revitalisierung nicht gelingt, dann werden wir sagen müssen: Defätisten wie Andree hatten Recht, sie haben sich lediglich um gut 100 Jahre geirrt. Denn zur Beschreibung der Lage des Sorbischen, seiner Kondition in der Gegenwart hilft absolut kein Schönfärben: Wir müssen uns Sorgen machen.“

## Dänisches Bildungssystem im Landesteil Schleswig – Konzepte und Finanzierungssorgen



*Vortragende:*  
**Lisbet Mikkelsen Buhl,**  
*Dansk Skoleforening  
for Sydslesvig*

*Bericht: Reinhard Goltz*

Für den *Dansk Skoleforening for Sydslesvig* erläuterte Lisbeth Mikkelsen-Buhl die Architektur des auf die Bedürfnisse der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein abgestimmten Bildungssystems. Die Verhältnisse unterscheiden sich in dem Sinne grundsätzlich von denen der anderen Sprachgruppen in Deutschland, als dass die dänische Sprache und Kultur nicht nur durch den deutschen Staat, sondern zusätzlich durch ihren „kin state“ unterstützt wird. Die Regelungen gelten entsprechend für die deutsche Minderheit in Dänemark.

Die Arbeit des Schulvereins stützt sich auf die Verfassung des Landes Schleswig-Holstein, dort heißt es in Artikel 5 (Nationale Minderheiten und Volksgruppen): „1. Das Bekenntnis zu einer nationalen Minderheit ist frei; es entbindet nicht von den allgemeinen staatsbürgerlichen Pflichten. – 2. Die kulturelle Eigen-

ständigkeit und die politische Mitwirkung nationaler Minderheiten und Volksgruppen stehen unter dem Schutz des Landes, der Gemeinden und Gemeindeverbände. Die nationale dänische Minderheit und die friesische Volksgruppe haben Anspruch auf Schutz und Förderung.“ Artikel 8 (Schule) führt in Absatz 4 aus: „Die Erziehungsberechtigten entscheiden, ob ihre Kinder die Schule einer nationalen Minderheit besuchen sollen.“

Seit 1920 verfügt die dänische Minderheit über ein privates Bildungswesen. Dabei ist vor allem in den ländlichen Räumen aktuell das enge Netzwerk aus Kindertagesstätten und Schulen (Gemeinschaftsschulen, gymnasiale Oberstufe) gefährdet. Die Zahl der beteiligten Schulen sinkt seit etwa 20 Jahren kontinuierlich. 2010 übernahm der Bund einen Teil der Kosten, die zuvor das Land Schleswig-Holstein getragen hatte.

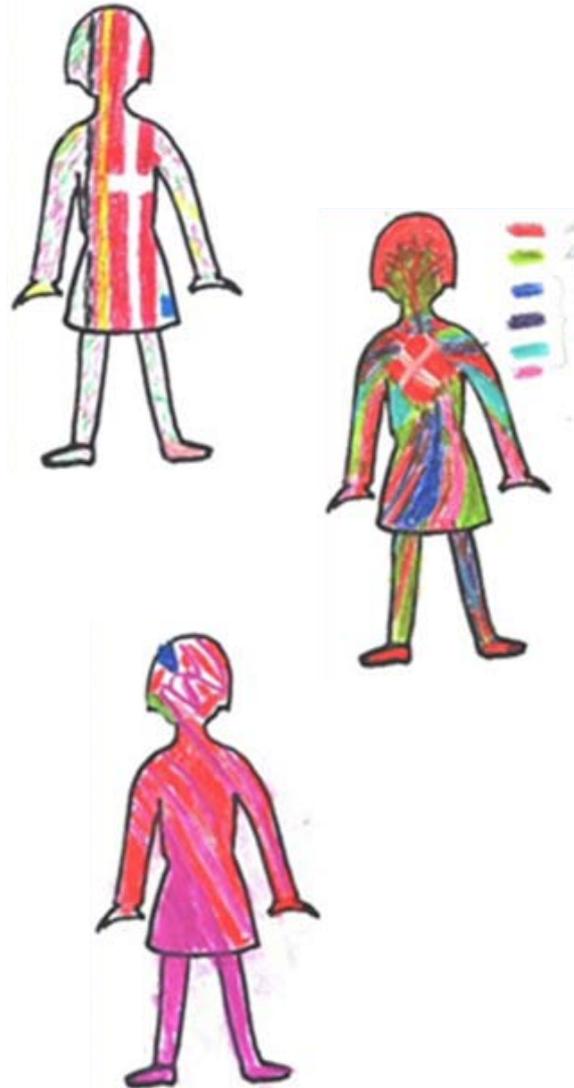
Kennzeichen der dänischen Schulen ist, dass die Sprachen Deutsch und Dänisch auf Muttersprachenniveau gelehrt werden. So bescheinigt der gymnasiale Abschluss die allgemeine Hochschulreife sowohl in Deutschland als auch in Dänemark.

Da die meisten Kinder und Jugendlichen in deutschsprachigen Umgebungen aufwachsen und mit deutschen Sprachkenntnissen ausgestattet sind, gilt das Hauptaugenmerk dem Erwerb und dem Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der dänischen Spra-

che. Ziel ist die vollständige Zweisprachigkeit bzw. die doppelte Einsprachigkeit – ein Konzept, nach dem beide Sprachen unabhängig vom Kontext gleich gut beherrscht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine detaillierte Abstimmung der Inhalte und Methoden in den beiden sprachlichen Fächern erforderlich. Dieser „koordinierte Unterricht“ sichert sowohl die fachlichen als auch die sprachlichen Lernfortschritte der Schüler.

In die pädagogische Arbeit sind neben den Schülern und Lehrern immer auch die Eltern eingebunden – gerade sie stiften außerschulische Sprechkanäle. Die eigentliche Spracharbeit liegt nicht allein in der Hand der jeweiligen Dänischlehrer, sondern jeder Fachlehrer ist grundsätzlich auch Sprachlehrer.

Ein solches Konzept mag – verglichen mit dem normalen staatlichen Schulbetrieb – aufwändiger sein. Aber es sichert in der Regel eine intensive Auseinandersetzung mit der dänischen wie der deutschen Sprache. Insofern wird auch gezielt auf die Differenzen zwischen den Sprachen hingewiesen. So gehören feste Fügungen – in Deutsch wie in Dänisch – zum festen Unterrichtsprogramm, etwa „Trauer ausdrücken“ oder „sich freuen“ in Vergleichen und Redewendungen.



Kinderzeichnungen zum Thema Zweisprachigkeit

# Aus europäischer Sicht: Die Regional- und Minderheitensprachen und ihr Platz in den deutschen Schulsystemen



**Prof. Dr. Stefan Oeter,**  
*Vorsitzender des Sachverständigenausschusses des Europarats zur Europäischen Sprachencharta*

## 1. Einleitung

Vordergründig erscheint das Timing eines Beitrages über die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und deren Vorgaben für das Minderheitenschulwesen in Deutschland nahezu perfekt zu sein. Deutschland ist seit zwölf Jahren Mitglied des Vertrages und befindet sich im vierten Berichtszyklus – der vierte Staatenbericht wurde am 7. Juni 2010 dem Generalsekretär des Europarates vorgelegt, ein Vor-Ort-Besuch der zuständigen Arbeitsgruppe fand im September 2010 statt, der Prüfbericht selbst wurde Ende des Jahres vom Expertenkomitee angenommen und der Bundesrepublik Deutschland zur Kommentierung zugeleitet; nach Behandlung im Ministerkomitee ist der Bericht seit dem 25. Mai 2011 öffentlich zugänglich. Was läge näher, als aus dem Nähkästchen der Berichtsprüfung zu plaudern.

Doch zum Zeitpunkt des Vortrages (und auch noch der Abfassung dieses Beitrages) war der Bericht noch nicht öffentlich – was dem Verfasser einen gewissen Zwiespalt beschert hat. Der Beitrag kann nicht ohne weiteres aus dem Fundus der Berichtsprüfung schöpfen, kann nicht Details der Beratungen über die Stärken, aber auch Schwächen der deutschen Umsetzung preisgeben, ohne auf unzulässige Weise indiskret zu werden. Die folgenden Bemerkungen können allerdings schon auf die Feststellungen des (vierten) Prüfberichts zurückgreifen, denn bei Erscheinen dieser Überlegungen wird der Prüfbericht schon längst öffentlich sein. Was erst recht unproblematisch möglich ist, das ist ein Rückgriff auf die Vielzahl öffentlich zugänglicher Informationen über die Probleme und Defizite des Schutzes von Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland – und im Blick auf die vorausliegenden drei Prüfberichte<sup>1</sup> wird man auch unschwer konstatieren können, dass (bis auf die dramatische Verschlechterung im Bereich der Finanzierung des dänischen Minderheitenschulwesens) die Probleme und Schwierigkeiten im Zeitverlauf weitgehend gleich geblieben sind, was in sich schon eine Problemanzeige darstellt. Die folgenden Bemerkungen sollten daher bitte als subjektive

---

<sup>1</sup> Die Prüfberichte des Expertenkomitees sind per Internet zugänglich auf der Homepage des Europarates – <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports>.

Einschätzungen eines stetig mit Fragestellungen des Schutzes von Minderheitensprachen befassten Wissenschaftlers gesehen werden, und nicht als offiziöse Stimme des Expertenkomitees für die Sprachcharta (oder gar des Europarates als Organisation). Die im weiteren Verlauf zu lesenden Einschätzungen beruhen weitenteils auf Informationen und Bewertungen, die schon den Prüfberichten des ersten bis dritten „monitoring cycle“ zugrunde lagen, zum Teil sind sie aber auch persönliche Einschätzungen durchaus subjektiver Natur im Blick auf aktuelle Entwicklungen auf der Basis der in den letzten zwölf Monaten bekannt gewordenen Umstände und Entwicklungen. In die vergleichende Perspektive der folgenden Bemerkungen fließen aber zugleich natürlich nicht nur die Befunde der deutschen Berichtsprüfung ein, sondern auch die Erfahrungen mit der parallelen Prüfung mittlerweile gut zwanzig anderer Mitgliedstaaten des Europarates über einen Zeitraum von weit mehr als zehn Jahren. Aus dieser vergleichenden Perspektive, die weit mehr als die Hälfte der Europaratsstaaten umfasst, lässt sich gesamthaft doch eine recht sichere (komparative) Einschätzung der Schwächen und Stärken des deutschen Systems erlangen.

## 2. Ungleichheit als System

Die Sprechweise vom „deutschen System“ erweist sich dabei als in sich problematisch. Natürlich bildet das – in weiten Teilen eher kontingente denn geplante –

Gefüge der Vorkehrungen zum Schutz der Minderheitensprachen in einer analytischen Perspektive so etwas wie ein „System“. Doch dies heißt nicht unbedingt, hier bestehe so etwas wie eine „systemische“ Einheit, die Schutz von Minderheiten- und Regionalsprachen über die verschiedenen Fälle hinweg gleichförmig mache, im Sinne eines gleichartigen Herangehens.<sup>2</sup> Wenn das deutsche „System“ des Schutzes von Minderheiten- und Regionalsprachen ein Grundcharakteristikum hat, dann ist es das Fehlen jeglicher Systematik im politischen und rechtlichen Herangehen an die – im Detail oft gar nicht so verschiedenen – Fälle. Aus der Vogelschau einer europäischen Vergleichsperspektive fällt dieser Zug des Unsystematischen sehr schnell ins Auge: In Deutschland werden Regional- und Minderheitensprachen, auch wenn sie nach Sprecherzahlen wie nach soziolinguistischer Situation gar nicht so verschieden sind, auf extrem unterschiedliche Art behandelt – und dies nicht nur in faktischer Hinsicht, sondern auch in den für sie geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen.<sup>3</sup>

Der Fehler, den viele Staaten im Osten Europas begehen – Minderheitensprachen, seien sie auch nach Größe der Sprachgruppe und soziolinguistischer Situation völ-

<sup>2</sup> Siehe hierzu die ausführliche Darstellung von Stefan Oeter/Alastair Walker, *The Case of the Federal Republic of Germany*, in: Sia Spiliopoulou Akermark et al. (Hrsg.), *International Obligations and National Debates: Minorities around the Baltic Sea*, Mariehamn: Åland Islands Peace Institute 2006, S. 227, 235 ff.

<sup>3</sup> Vgl. nur Oeter/Walker (wie Anm. 2), S. 235 f.

lig verschieden, im Rechtsstatus strikt gleich zu behandeln – ist Deutschland völlig fremd. Im Gegenteil – vor lauter Differenzierung gibt es praktisch keine übergreifenden Maßstäbe, die für ein Grundmaß an Gleichheit in der rechtlichen Behandlung sorgen würden. Diese Beobachtung gilt in besonders krassem Maße für das System der Finanzierung der Regional- und Minderheitenorganisationen und ihrer Arbeit<sup>4</sup> – es gilt aber auch für die Organisation des Bildungswesens im Blick auf die Regional- und Minderheitensprachen und die Berücksichtigung deren berechtigter Anliegen.

Das konstatierte Grundphänomen der „Ungleichheit als System“ hat sicherlich zentral mit dem föderalen Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland zu tun.<sup>5</sup> Schulwesen ist nun einmal reine Länderkompetenz und die Sorben in Sachsen und Brandenburg können daher schon im Ansatz nicht die gleiche Behandlung erwarten wie die Dänen und Nordfriesen in Schleswig-Holstein oder die Saterfriesen in Niedersachsen. Ungleichheit über die Ländergrenzen hinweg ist im Bundesstaat System – und es gibt gute Gründe für dieses

4 Vgl. hierzu auch schon mein Gutachten für das Minderheitensekretariat über die Finanzierungskompetenzen im Bereich der Minderheitenpolitik – Stefan Oeter, *Minderheitenpolitik und das bundesstaatliche System der Kompetenzverteilung*, Gutachten 2008.

5 Vgl. nur Dietrich Murswiek, *Schutz der Minderheiten in Deutschland*, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hrsg.), *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. VIII, Heidelberg: C.F. Müller 1995, S. 663 ff., insbes. Rn. 23 ff., 29 ff.

zentrale Grundaxiom eines jeden föderalen Systems.<sup>6</sup> Erklären lassen sich die radikalen Unterschiede in der Behandlung aber nicht nur durch den föderalen Staatsaufbau – mindestens so wichtig sind die historisch bedingten Pfadabhängigkeiten eines jeden Einzelsystems des Schutzes und der Förderung von Minderheiten- und Regionalsprachen im Schulwesen.<sup>7</sup> Die vorzufindenden Einzelsysteme sind jeweils aus ganz unterschiedlichen historischen Ausgangskonstellationen erwachsen und folgen einer jeweils eigenen Entwicklungsdynamik, die im Zusammenhang steht mit den konkreten politischen Konstellationen vor Ort, aber auch mit den jeweiligen Landestradi-tionen im Bildungswesen.

Aus dieser eher historischen Perspektive ist der normative Anspruch eines kohärenten Gesamtsystems völlig verfehlt – der Schutz und die Förderung der Minderheitensprachen erwuchs historisch schon im Ansatz in jedem Falle aus ganz anderen Wurzeln, folgte anderen Ansätzen und Entwicklungsrichtungen

6 Vgl. zu dieser Problematik und der dahinter stehenden Fragestellung der Gleichheitsmaßstäbe über Ländergrenzen hinweg nur Sigrid Boysen, *Gleichheit im Bundesstaat*, Tübingen: Mohr Siebeck 2005.

7 Siehe Michael J. Hahn, *Die rechtliche Stellung der Minderheiten in Deutschland*, in: J.A. Frowein/R. Hofmann/S. Oeter (Hrsg.), *Das Minderheitenrecht europäischer Staaten*, Teil 1, Berlin u.a.: Springer 1993, S. 62 ff., ferner Jan Lemke, *Nationale Minderheiten und Volksgruppen im schleswig-holsteinischen und übrigen deutschen Verfassungsrecht*, Kiel: Lorenz-von-Stein-Institut für Verwaltungswissenschaften 1998, S.103 ff., 132 ff., 164 ff., 367 ff.

und spiegelt diese Verschiedenheit bis heute radikal wider – was aus Sicht der betroffenen Sprachgruppen allerdings vielfach als diskriminierende Schlechterstellung gegenüber den „*beati possidentes*“ des Systems gesehen wird. Die „Ungleichheit als System“ trägt daher zugleich Züge einer „Stratifizierung“ der Minderheiten<sup>8</sup> – im Vergleich stehen privilegierten Gruppen deutlich unterprivilegierte, ja benachteiligte Gruppen gegenüber.

### 3. Modell Dänischer Schulverein

Besonders deutlich ist die Pfadabhängigkeit im Falle des dänischen Minderheitenschulwesens, das traditionell immer wieder als „Modell“ gesehen worden ist, und das (zumindest bis zu den Kürzungen des Jahres 2010) jedenfalls modellhafte Lösungen des Schutzes und der Förderung der Regional- und Minderheitensprachen im Bildungssystem bereitstellte – nicht nur im institutionellen und pädagogischen „input“ des Schulsystems, sondern auch im „output“ der Lernergebnisse und des erzielten Sprachniveaus in beiden gelehrten Sprachen.<sup>9</sup> Man könnte das über Jahrzehnte zum „Modell“ aufgeputzte dänische Minderheitenschulwesen als das „Flaggschiff“ oder „Prunkstück“

<sup>8</sup> Siehe hierzu auch Oeter/Walker (wie Anm. 2), S. 235.

<sup>9</sup> Vgl. Karen Margrethe Pedersen, *Dansk sprog i sydslesvig: det danske sprogs status inden for det danske mindretal i Sydslesvig, Aabenraa: Inst. For Grænseregionsforskning 2002* (zugl. Diss. Univ. Odense 2002).

des deutschen Minderheitenschutzes bezeichnen. Seine heutige Gestalt verdankt es einer ganz spezifischen historischen Konstellation, deren Ausgangspunkt auf die Teilung des alten Herzogtums Schleswig nach dem Ersten Weltkrieg zurückreicht. Der seit dem mittleren 19. Jahrhundert in der Region virulente „Volkstumskampf“ zwischen „Bekennnisdeutschen“ und „Bekennnisdänen“<sup>10</sup> sollte nach 1945 mit einem politischen Kompromiss beigelegt werden.<sup>11</sup>

Im Verlaufe längerer Verhandlungen gelangte man schließlich zu den so genannten „Bonn-Kopenhagener Erklärungen“, einem Satz aufeinanderer bezogener, einseitiger politischer Verpflichtungserklärungen der beiden Staaten, in denen Grundstandards des Umgangs mit den jeweiligen Minderheiten festgeschrieben wurden.<sup>12</sup> Kennzeichen der beiden Erklärungen ist ihre Reziprozität – eine Reziprozität, die angesichts der doch relativ ähnlichen Problemlagen der deutschen Minderheit in Nordschleswig und der dänischen

<sup>10</sup> Vgl. nur Erich Hoffmann, *Das Nationalitätenproblem in Schleswig: 1867-1914*, in: *Geschichte Schleswig-Holsteins*, begr. V. Volquart Pauls, hrsg. V. Olaf Klose, Bd. 8 Teil 2 Lfg.2, Neumünster: Wachholtz 1995, S. 199-335.

<sup>11</sup> Vgl. etwa Karl-Friedrich Nonnenbroich, *Die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein nach 1945*, Diss. Univ. Kiel 1972.

<sup>12</sup> Vgl. zu den Bonn-Kopenhagener Erklärungen Jørgen Kühl, *The «Schleswig Experience». The National Minorities in the Danish-German Border Area*, Flensburg: European Centre for Minority Issues 1998, S.53 f.; vgl. zur Rezeption dieser Erklärungen auch Martin Höffken, *Die „Kieler Erklärung“ vom 26. September 1949 und die „Bonn-Kopenhagener Erklärungen“ vom 29. März 1955 im Spiegel deutscher und dänischer Zeitungen*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 1994.

Minderheit in Schleswig-Holstein sachlich nahelag. Beide Staaten gehen in den Erklärungen ähnliche Verpflichtungen ein – und mit dem reziproken Wechselbezug der beiden Erklärungen wird der Schutz beider Minderheiten tendenziell zu einer Frage auch der Außenpolitik, wie unlängst die Reaktionen Dänemarks auf die Kürzungen des Landes Schleswig-Holstein bei den Zuschüssen für den dänischen Schulverein wieder einmal verdeutlicht haben.

Die spiegelbildliche Konstruktion des Schutzes findet Ausdruck in einer ganz eigenen Architektur der Fördermechanismen. Die deutschen Schulen in Nord-schleswig wie die dänischen Schulen in Schleswig-Holstein sind formal Privatschulen, die vom jeweiligen Staat im Rahmen der Privatschulförderung unterstützt werden – in beiden Fällen (mittlerweile) mit Sätzen, die über dem normalen Födersatz für Privatschulen konfessioneller oder weltanschaulicher Prägung liegen.<sup>13</sup>

Gleichwohl bleibt in beiden Fällen ein Fehlbetrag aus dem Betrieb der Schulen, der in einer ergänzenden Förderung vom jeweiligen „kin-state“ bestritten wird.

---

13 Vgl. nur Hahn (wie Anm. 7), S. 90 ff. und Lemke (wie Anm. 7), S. 317 ff.; ferner für Nordschleswig Lone Hegelund, *A Comparative Language Policy Analysis of Minority Mother Tongue Education in Denmark and Sweden*, Copenhagen: Danish Univ. of Education 2002, sowie Michael Byram, *Bilingual or Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark*, in: Hugo Baetens Beardsmore (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters 1993, S. 54 ff.

Das Königreich Dänemark unterstützt den dänischen Schulverein in Schleswig-Holstein mit recht hohen Summen, während umgekehrt die Bundesrepublik Deutschland erhebliche Zuschüsse an den deutschen Schulverein in Nordschleswig leistet.<sup>14</sup>

Das allgemeine Verbot der direkten Finanzierung des Schulwesens aus Bundesmitteln ist hier aus den Angeln gehoben, da der Bund insofern nicht an die Stelle der Länder tritt, sondern im Kontext der Außenpolitik bzw. auswärtigen Kulturpolitik deutsche Schulen im Ausland fördert.<sup>15</sup>

Über Jahrzehnte ist dieser pragmatische Kompromiss der Bonn-Kopenhagener Erklärungen zu einem geradezu modellhaften Arrangement ausgebaut worden, mit viel Pragmatismus und Goodwill von allen Seiten.<sup>16</sup> Vorteil der Privatschullösung ist, dass die Trägerschaft der Schulen bei der Minderheit selbst liegt. Die Modalitäten der Unterrichtsgestaltung und des Curriculums können – soweit mit den Rahmenregelungen des Lan-

---

14 Vgl. Lemke (wie Anm. 7), S. 310 ff.

15 Vgl. hierzu schon Stefan Oeter, *Die Entwicklung der europäischen Sprachenvielfalt und die Rolle der Minderheiten*, in: Christoph Bergner / Matthias Weber (Hrsg.), *Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven*, München: Oldenbourg 2009, S. 151, 161 f.

16 Vgl. Jørgen Kühl, *Sustainable Peace and Cooperation in Borderlands: The Danish-German Bonn-Copenhagen Declarations 1955-2005*, in: *European Yearbook of Minority Issues* 5 (2005), S. 117 ff.

des vereinbar<sup>17</sup> – im Detail von den Vertretern der Minderheit selbst bestimmt werden. Gleiches gilt für die Frage der Schulstandorte, bei deren Festlegung auf eine möglichst optimale Abdeckung der betroffenen Schülerschaft Rücksicht genommen werden kann. Wenn einmal eine Schule wegen zu gering werdender Schülerzahlen geschlossen werden muss, kann nach der für die betroffenen Minderheitenangehörigen schonendsten Lösung gesucht werden – wobei der Schulverein einen derartigen Schritt meidet, solange es irgend geht, um die Abdeckung in der Fläche zu gewährleisten.

Die Qualität der dänischen Schulen ist hoch, was sich an Inputfaktoren wie etwa den Gruppen- und Klassengrößen festmachen lässt, aber auch an Outputgrößen wie dem Lernerfolg der Schüler, der sich in einer sicheren Beherrschung beider Sprachen ausdrückt, des Dänischen wie des Deutschen. Die Absolventen der (nunmehr zwei) dänischen Gymnasien in Flensburg und Schleswig legen ein in beiden Staaten anerkanntes Abitur ab und sind in beiden Sprachen zum Stu-

17 Zu den Problemen, die aus der großen Diskrepanz zwischen dem dänischen Schulsystem, an dem die Schulen der dänischen Minderheit orientiert sind, und den Anforderungen des schleswig-holsteinischen Schulrechts, die für die Anerkennung als Ersatzschule beachtet werden müssen, erwachsen vgl. Bent Søndergaard, *The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type*, in: Hugo Baetens Beardsmore (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters 1993, S. 66 ff., insbes. S. 67 f.

dium befähigt (zumindest formal).<sup>18</sup> Wie durchschlagend der Erfolg der dänischen Schulen ist, lässt sich am Andrang vielfach auch (national wie sprachlich) deutscher Familien ablesen.<sup>19</sup>

Lässt man diese Erfolgsgeschichte<sup>20</sup> Revue passieren, dann ist es umso bedauerlicher mitanzusehen zu müssen, wie dieses beispielhafte Modell in jüngster Zeit nachgerade mutwillig zerstört wird.<sup>21</sup> Natürlich leidet das Land Schleswig-Holstein an einer gravierenden Haushaltsnotlage – doch der Sparbeitrag, der durch die Kürzung der Zuschüsse von 100 % des durchschnittlichen Kostensatzes einer staatlichen Schule auf nur noch 85 % erzielt wird, ist im Gesamtvergleich mehr als bescheiden. Der Eindruck, hier werde in unverhältnismäßiger Weise zu Lasten einer – gerade bei Teilen der Klientel der Regierungsparteien nicht sonderlich beliebten – Minderheit gespart, ohne dass die Mehrheit vergleichbare Sparopfer erbringen müsste,

18 Zu den Problemen eines etwaigen deutschen Studiums, die aus dem mangelnden Ausbau des Deutschen als „akademische Sprache“ liegen, vgl. schon Søndergaard, (wie Anm. 17), S. 74.

19 Vgl. zu diesem Phänomen Søndergaard, (wie Anm. 17), S. 71 f.

20 Vgl. nur Jørgen Kühl, *Nationale Identität und kulturelles Gedächtnis: Die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein*, Nordlichter 2004, S. 321 ff.

21 Vgl. nur den Artikel „Danish Minority in Germany Face School Closures“, *The Copenhagen Post Online* v. 10. Juni 2010, abzurufen unter: <http://www.cphpost.dk/culture/culture/122-culture/49200-danish-minority-in-germany-face-school-closures.html>.

ist kaum von der Hand zu weisen.<sup>22</sup> In der politischen wie publizistischen Begleitdebatte zu diesen Vorgängen kommt ein eher unschöner Bodensatz an Ressentiments an die Oberfläche – und zwar nicht nur in der lokalen Presse, sondern bis in amtliche Dokumente hinein, wie etwa Prüfberichte und Verlautbarungen des Landesrechnungshofes. Natürlich sind die dänischen Schulen finanziell recht gut gestellt – doch ist dies im Kern kein Verdienst des Landes Schleswig-Holstein, sondern geht primär auf die ergänzenden Finanzbeiträge des Königreiches Dänemark zurück. Die dänischen Schulen sind in bestimmten Kreisen offenbar geradezu als „Luxusmodell“ verschrien – die Klassengrößen sind durchschnittlich geringer als an deutschen Mehrheitsschulen, der Schulverein leistet sich den „Luxus“, eine Reihe von Kleinstschulen aufrecht zu erhalten, die im Kontext des normalen staatlichen Schulwesens schon längst hätten geschlossen werden müssen, auch die Arbeitsbedingungen der Lehrer sind in bestimmten Punkten besser als an deutschen Mehrheitsschulen. Dass diese Befunde vielleicht durchaus sachliche Gründe haben könnten, scheint den Kritikern überhaupt nicht in den Sinn zu kommen. Aus pädagogischer Sicht gibt es ohne Zweifel gute Argumente, bei einem auf Zweisprachigkeit zielenden Minderheiten-

---

22 So auch der Eindruck der *Intergroup Minorities des Europäischen Parlaments* – vgl. die Zusammenfassung der entsprechenden Anhörung der *Intergroup* durch deren Vorsitzende Kinga Gál, abzurufen unter: <http://galkinga.hu/en/new/343>.

schulwesen mit geringeren Klassengrößen als in staatlichen Mehrheitsschulen zu arbeiten, denn auf die recht unterschiedlichen sprachlichen Ausgangssituationen der Schüler muss unbedingt Rücksicht genommen werden – wie übrigens auch bei staatlichen Schulen in großstädtischen Brennpunkten der Migration, die ebenfalls erhöhten Personaleinsatz erfordern, sollen die Schüler dort angesichts ihrer heterogenen sprachlichen Voraussetzungen nicht abgehängt werden. Das Aufrechterhalten bestimmter Kleinstschulen in den ländlichen Randbereichen des dänischen Siedlungsgebietes ist unabdingbar, will man nicht in bestimmten Gebieten die Fläche räumen und Familien der Minderheit ohne zureichendes Schulangebot lassen, denn Pendeldistanzen mit dem Schulbus lassen sich nicht beliebig dehnen. Und dass die Arbeits- und Entlohnungsbedingungen der Lehrer sich an der Wettbewerbslage des Lehrermarktes orientieren müssen, sollte eine gewisse Evidenz für sich in Anspruch nehmen können – der einschlägige Lehrermarkt, um den es geht, ist aber im Kern hier nicht der deutsche, sondern der dänische Arbeitsmarkt, denn angesichts des Unterrichts fast nur auf Dänisch bedarf es mehrheitlich der für den Unterricht auf Dänisch ausgebildeten Lehrer aus Dänemark, und nicht deutschen Lehrernachwuchses. Diese Lehrer lassen sich aber nur unter bestimmten, mit den dänischen Verhältnissen zumindest wettbewerbsfähigen Umständen nach Schleswig-Holstein locken.

Man kann sich überhaupt fragen, ob der generelle Vergleich mit den normalen Privatschulen deutscher Unterrichtssprache, deren pädagogisches Profil sich meist eher in weltanschaulichen oder konfessionellen Orientierungen als in der Sprache unterscheidet, überhaupt einen angemessenen Vergleichsmaßstab bietet.

Sieht man genau hin, wird man dies eher verneinen müssen. Das Land steht nicht unter einem rechtlichen Auftrag, Eltern flächendeckend eine anthroposophische oder anders weltanschaulich geprägte Schulerziehung anzubieten. Für den Bereich des dänischen Minderheitenschulwesens aber gilt genau dies. Schon nach der Landesverfassung unterliegt das Land Schleswig-Holstein einer Verpflichtung zum Schutz und zur Förderung der dänischen Minderheit.<sup>23</sup> Konkretisiert und gehärtet wird diese verfassungsrechtliche Grundverpflichtung durch die Verpflichtungen aus der Bonn-Kopenhagener Erklärung sowie durch die unter der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen eingegangenen Verpflichtungen zugunsten des Dänischen. Das Land ist danach verpflichtet, im Siedlungsgebiet der dänischen Minderheit flächendeckend zumindest ein Schulmodell anzubieten, in dem der Unterricht der dänischen Sprache (im Primar- wie Sekundarschulwesen) als „integraler Bestandteil des Curriculums“ mit einer sinnvollen Mindestzahl

<sup>23</sup> Siehe nur Art. 5 Abs. 2 der Landesverfassung Schleswig-Holstein.

von Unterrichtsstunden angeboten wird – eine Verpflichtung, der das allgemeine staatliche Schulwesen bislang in keiner Weise gerecht wird.<sup>24</sup> Im Kontext des oben beschriebenen Arrangements des dänischen Minderheitenschulwesens hat das Land die Erfüllung dieser Verpflichtung im Grunde in die Schulen des Dänischen Schulvereins ausgelagert (was an sich nicht zu beanstanden ist).<sup>25</sup> Dieser Konstruktion der Auslagerung der „Erfüllungsverantwortung“ entsprach der bisherige Finanzierungsmodus der Bezuschussung mit 100 % des durchschnittlichen Kostensatzes staatlicher Regelschulen, der sich im Blick auf die so bewirkte Entlastung des Landes von seiner völkerrechtlichen „Erfüllungsverantwortung“ als durchaus sachangemessen darstellte. Die dänischen Schulen aus rein formalen Gründen mit deutschen Privatschulen gleichzustellen, ist im Gegensatz sachwidrig, weil über diese Schulen ein ganz bestimmter, rechtlich festgeschriebener staatlicher Bildungsauftrag erfüllt wird. Die Schüler an dänischen Minderheitenschulen mit geringeren Kostensätzen zu finanzieren als deutsche Schüler an staatlichen Regelschulen, erweist

<sup>24</sup> Vgl. nur die warnenden Bemerkungen im 4. Prüfbericht des Expertenkomitees der Sprachencharta v. 3.12.2010, para. 65, zugänglich unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports>.

<sup>25</sup> Siehe auch die einschlägigen Schlussfolgerungen des Expertenkomitees für die Sprachencharta in seinem 1. Prüfbericht v. 4.12.2002, paras. 135 und 136, abzurufen unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports>.

sich unter dieser Perspektive als diskriminierend und gleichheitswidrig – das völkerrechtlich verbrieftete Recht auf Unterricht in der eigenen Sprache wird hier unzulässig gleichgesetzt mit der Verfolgung privater Bildungsvorstellungen weltanschaulicher Prägung.

Quintessenz dieser rechtlichen Lage ist, dass es dem Land – im Gegensatz zu üblichen Privatschulen – eben nicht frei steht, ob und in welchem Ausmaß es private Ersatzschulen fördert, sondern dass das Land im Blick auf seine Verpflichtung, ein ausreichendes (und für das Siedlungsgebiet der Minderheit flächendeckendes) Angebot an Beschulung in dänischer Sprache vorzuhalten, in einer klaren „Auffangverantwortung“ steht. Bricht durch die Kürzung der Zuschüsse – was sehr wahrscheinlich ist – in bestimmten Gebieten die „Versorgung in der Fläche“ seitens des Dänischen Schulvereins zusammen, so wäre das Land verpflichtet, in seinen staatlichen Regelschulen ein Auffangangebot aufzubauen, das (ähnlich wie bei den bisherigen dänischen Schulen) ein bedarfsdeckendes Angebot der Beschulung auf Dänisch anbietet bzw. zumindest ein zureichendes Angebot des Unterrichts der dänischen Sprache bietet.<sup>26</sup> Dass das staatliche Schulwesen bislang dieser Auffangverantwortung gerecht würde, lässt sich nicht behaupten; hier wären einige Investitionen erforderlich – die Schaffung entsprechender

<sup>26</sup> So auch die implizite Annahme des 4. Prüfberichts des Expertenkomitees (wie Anm. 24), Para. 65.

Klassen in einer Reihe von Schulen der betroffenen Bezirke, die Rekrutierung entsprechend ausgebildeter Lehrer, die Beschaffung bzw. Erarbeitung geeigneter Lehrmaterialien etc.

Was nach Abzug dieser anfallenden Kosten noch übrig bleibt von dem Sparbeitrag, der der dänischen Minderheit auferlegt wird, ist mehr als zweifelhaft – sicher ist nur die Verschlechterung im Bildungswesen der dänischen Minderheit. Insofern ist es ohne Zweifel zu begrüßen, dass für eine Übergangszeit der Bundestag als Haushaltsgesetzgeber beschlossen hat, aus Bundesmitteln eine weitgehende Kompensation zu leisten.<sup>27</sup> Wirklich gelöst wird das Problem damit nicht, doch gelang es so zumindest, die diplomatischen Verwerfungen im Verhältnis zu Dänemark abzumildern und Zeit für eine konstruktive Lösung zu gewinnen. Finanziell wird der Ausfall des Dänischen Schulvereins nicht voll kompensiert, die Zahlung aus dem Bundeshaushalt ist zudem finanzverfassungsrechtlich problematisch, kann deshalb nicht auf Dauer geleistet werden. Letztlich wird das Land Schleswig-Holstein sich wieder seiner Pflichten besinnen und das Problem mit eigenen Mitteln lösen müssen.

<sup>27</sup> Vgl. die Erklärung der FUEN v. Nov. 2010, „Germany Forsakes Minorities: German-Danish Border Region Model at Risk“, abzurufen unter: <http://www.fuen.org/media/146.pdf>.

#### 4. Systemerbe Sorbisches Schulwesen

In historischer Perspektive einzigartig ist auch das Schulwesen der sorbischen Minderheit – vor allem der Obersorben aus der sächsischen Oberlausitz um Bautzen.<sup>28</sup> Beim Kernbereich der obersorbischen Schulen handelt es sich um den einzigen Fall einer genuin muttersprachlichen Minderheitenschulerziehung im staatlichen Schulwesen Deutschlands. Die sorbischen Schulen sind staatliche Regelschulen, und im Kernsiedlungsgebiet der Obersorben, in dem auf dem Dorf traditionell auch das Sorbische noch als lokale Umgangssprache diente und Kinder dementsprechend mit Sorbisch als dominanter Erstsprache aufwuchsen, wurde und wird auch an den lokalen Schulen auf Sorbisch unterrichtet.<sup>29</sup> Kinder der sorbischen Minderheit (aber auch Kinder der zugezogenen Deutschen) werden auf diesen dörflichen Grund- und Mittelschulen in Sorbisch alphabetisiert und erhalten erst im weiteren Verlauf Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Das

28 Vgl. dazu in historischer Perspektive Edmund Pech, *Das sorbisch-wendische Schulwesen im 20. Jahrhundert*, in: *Die Sorben/Wenden in Deutschland und nationale Minderheiten in Europa*, Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung 2000, S. 30 ff.

29 Zur Etablierung dieses Modells muttersprachlicher Beschulung in der Minderheitensprache während der DDR vgl. Pech (wie Anm. 28), S. 36 ff., sowie Jana Schulz, *Mehrwert durch Minderheiten? Aktuelle Probleme des sorbischen Bildungswesens*, in: Matthias Theodor Vogt/Jan Sokol/Dieter Bingen/Jürgen Neyer/Albert Löhr (Hrsg.), *Minderheiten als Mehrwert*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2010, S. 491, 504 ff.; zu den Änderungen nach 1990 vgl. auch Peter Barker, *Slavs in Germany: The Sorbian Minority and the German State since 1945*, Lewiston, NY: Mellen 2000, S. 144 ff.

so geprägte sorbische Schulsystem wurde in seiner heutigen Form in den frühen Jahren der DDR geschaffen.<sup>30</sup> Es hat jahrzehntelang gut funktioniert und wurde auch nach der Wiedervereinigung in dieser Form im Land Sachsen beibehalten – der Einigungsvertrag enthält ja auch eine Reihe grundsätzlicher Kautelen zur Fortführung des in der DDR etablierten Schutzes und der Förderung der sorbischen Minderheit.

Problem dieses historisch etablierten und über Jahrzehnte erfolgreich praktizierten Modells des Minderheitenschulwesens ist sein geographischer wie sozialer Nischencharakter. Beschulung der sorbischen Kinder auf Sorbisch war das Privileg eines relativ kleinen Gebietes zwischen Kamenz und Bautzen – des regionalen Kernbereiches, den man als das tradierte Kernsiedlungsgebiet der Obersorben bezeichnen kann. Außerhalb dieses geographisch recht kleinen Kerngebietes, in dem Sorbisch traditionell die dominante Umgangssprache (und Mehrheits-)Sprache in den Dörfern war, gibt es zwar auch eine Reihe traditioneller sorbischer Siedlungen, die dortigen lokalen Minderheiten genossen aber schon zu DDR-Zeiten nicht den gleichen Schutz wie im Kerngebiet. Deren Kinder wurden auf Deutsch beschult und bekamen allenfalls noch etwas zusätzlichen Unterricht des Sorbischen als Sprache.<sup>31</sup> Mittlerweile ist aber auch das sorbische

30 Vgl. nur Pech (wie Anm. 28), S. 35 ff.

31 Vgl. zu diesen Problemen Pech (wie Anm. 28), S. 39 ff.

Kerngebiet unter Druck geraten. Die sehr dramatische demographische Negativentwicklung in der Region hat das Land zu mehr oder weniger drastischen Anpassungen der Schulstruktur gezwungen. Zwei von traditionell vier existierenden sorbischsprachigen Mittelschulen des Gebietes sind mittlerweile geschlossen bzw. im Prozess der Schließung.<sup>32</sup> Die Kinder aus den davon betroffenen Dörfern müssen entweder deutlich weitere Schulwege zu einer der anderen sorbischsprachigen Mittelschulen auf sich nehmen – oder sie gehen (was in nicht unerheblichem Maße geschieht) einfach auf die nächstgelegene deutschsprachige Mittelschule, was den Spracherhalt natürlich erheblich beeinträchtigt.

Die gegen diese Schulschließungen geäußerten Bedenken der sorbischen Verbände sind ohne Zweifel im Kern berechtigt, wenn sich das Land auch ersichtliche Mühe gegeben hat, diese Prozesse im Fall der Sorben abzumildern und Auffanglösungen zu finden. Kernbefürchtung im Blick auf alle Auffanglösungen, und seien sie noch so gut gemeint, ist der Verlust eines

---

32 Vgl. insoweit die Informationen und Anmerkungen im ersten Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), paras. 431 f., sowie im 2. Prüfbericht v. 1. März 2006, paras. 96 ff. und im 3. Prüfbericht v. 9. Juli 2008, para. 124 (beide abrufbar unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports>); vgl. ferner Martin Walde, *Wie man seine Sprache hassen lernt. Überlegungen zum deutsch-sorbischen Konfliktverhältnis in Schule, Kirche und Medien*, in: Matthias Theodor Vogt/Jan Sokol/Dieter Bingen/Jürgen Neyer/Albert Löhr (Hrsg.), *Minderheiten als Mehrwert*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2010, S. 381, 402.

geschlossen sorbischsprachigen Sozialmilieus. In den alten dörflichen Mittelschulen des sorbischen Kerngebietes war Sorbisch auch außerhalb des Unterrichts die selbstverständliche Umgangssprache, und Kinder wuchsen in dem Selbstverständnis auf, es sei ganz normal, alltäglich (und in praktisch allen sprachlichen Domänen) Sorbisch als Alltagssprache zu benutzen. In den neuen Mittelpunktschulen aber ist – alle Qualität des formalen Sorbischunterrichts hin oder her – Deutsch die alltägliche Umgangs- und Pausensprache. Sorbisch wird zur asymmetrischen Minderheitensprache, die fast nur noch im Sprachunterricht des Faches Sorbisch vorkommt – ein fataler Schritt auf dem Weg in die Falle der „Diglossie“. Im verzweifelten Kampf um ihre Schulstandorte hätten sich die Obersorben immer wieder eine Eigenbestimmung der Strukturfragen „ihrer“ Schulen – im Stile des Dänischen Schulvereins – gewünscht. Die aus diesem Unbehagen gespeiste Debatte um eine Art „Kulturautonomie“ mit eigener Schulträgerschaft für eine kleine Zahl von Kernschulen hat im Blick auf die besorgniserregenden Entwicklungen gute Gründe für sich.<sup>33</sup> Leider war jedoch eine zentrale Frage nicht zu lösen: Wer nimmt im Falle der (Ober-)Sorben die Rol-

---

33 Vgl. hierzu Peter Pernthaler, *Gutachten über die Errichtung einer Körperschaft als öffentlich-rechtliche Vertretung der Sorben (Wenden)*, in: Matthias Theodor Vogt/Jan Sokol/Dieter Bingen/Jürgen Neyer/Albert Löhr (Hrsg.), *Minderheiten als Mehrwert*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2010, S. 537 ff.

le des „kin-state“ ein, leistet also die unverzichtbaren Ergänzungsbeiträge zu den Mehrkosten eines kleinteiligen und aufwendigen Minderheitenschulwesens? Der Bund? Hier stößt man an eng gezogene verfassungsrechtliche Grenzen.

Erfreulicherweise hat Sachsen – in einer Art komplementärer Ausgleichsbewegung – als Land erhebliche Anstrengungen unternommen, mit dem „2plus“-Modell die Stellung des Sorbischen als zu unterrichtende Zweitsprache an den Regelschulen der gesamten Region zu stärken und damit so etwas wie ein allgemeines Auffangmodell zur Verfügung zu stellen.<sup>34</sup> Der Verfall des geschlossen sorbischsprachigen Dorfmilieus im Kernbereich soll also kompensiert werden durch eine Stärkung des Sorbischen als Zweitsprache. Aus soziolinguistischer Perspektive wird man diesem Unternehmen einiges abgewinnen können – die alte Konzentration auf den sorbischen Kernraum konnte es wohl nicht mehr schaffen, das Überleben des (Ober-)Sorbischen als gesprochene Sprache zu sichern. Die zunehmend größere Zahl der Kinder sorbischer Herkunft außerhalb des Kerngebietes bedarf der sprachlichen Festigung und des schulischen Ausbaus der Sprache – und genau dies verspricht „2plus“

<sup>34</sup> Vgl. hierzu Schulz (wie Anm. 29), S. 516 ff., ferner die Anmerkungen im 3. Prüfbericht des Expertenkomitees für die Sprachencharta v. 9. Juli 2008, paras. 116 ff. (abrufbar unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports>). Und im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 106 ff., 115 ff.

zu leisten. Doch Fragen bleiben: Bietet dieses Modell wirklich flächendeckend zureichende Unterrichtsqualitäten, aber auch rein quantitativ genügend Stundenzahlen, um den schleichenden Sprachverfall aufzuhalten? Eine erste Evaluation hat hier in Teilen positive, gesamthaft aber wohl doch eher gemischte Befunde erbracht.<sup>35</sup> Aber an der Qualität des Unterrichts der sorbischen Sprache in diesem Modell hängt in der Generationenfolge das Überleben der sorbischen Sprache, denn auch beim Obersorbischen geht der ungesteuerte Spracherwerb in der Familie zurück.<sup>36</sup> Reichen die Bemühungen im Schulwesen aus, den Spracherhalt zu gewährleisten?

Für das Obersorbische in Sachsen ist diese Frage im Moment nicht mit Sicherheit zu beantworten, für das Niedersorbische in Brandenburg ist die Antwort dagegen klar und eindeutig – das bisherige Niveau der Bemühungen im Schulwesen ist ohne Zweifel unzureichend und vermag dem dramatischen Sprachsterben kaum Einhalt zu gebieten.<sup>37</sup> In der brandenburgischen Niederlausitz ist es schon vor ein, zwei Generationen zum fast vollständigen Absterben des ungesteuerten Spracherwerbs gekommen – sprich: die Sprache

<sup>35</sup> Vgl. C. Gantefort/N. Migai/I. Gogolin/H.-J. Roth, *Ein Weg zur Zweisprachigkeit. Bilanz des Modellprojekts „2plus“ sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen nach sechs Jahren wissenschaftlicher Begleitung. Abschlussbericht an das Land Sachsen 2010, Münster 2011.*

<sup>36</sup> Vgl. nur Schulz (wie Anm. 29), S. 492 f.

<sup>37</sup> Siehe in diesem Sinne auch schon Oeter (wie Anm. 15), S. 167.

wird in den Familien nicht mehr weitergegeben.<sup>38</sup> Dies verleiht den Arrangements im Schulwesen eine enorme Bedeutung, denn einzig über Formen des frühen Zweitspracherwerbs in Kindergarten und Schule ließe sich das Aussterben der Sprache noch aufhalten.<sup>39</sup> Blickt man auf die Lage im brandenburgischen Schulwesen, so erweist sich die Lage dort als mehr als desolat.<sup>40</sup> In quantitativer wie qualitativer Hinsicht zureichende Beschulung in (Nieder-)Sorbisch als Sprache findet praktisch nicht statt, denn sowohl die Stundenzahlen wie die Qualität des Sorbischunterrichts sind wohl weitenteils unzureichend für einen effektiven Zweitspracherwerb.<sup>41</sup> Dabei mangelt es noch nicht einmal an einem gesellschaftlichen Interesse an der Weitergabe des Sorbischen – der großartige Erfolg der Kindergärten im sogenannten „Witaj“-Modell, die mit der Immersionsmethode früh-

---

38 Vgl. dazu ausführlich Madlena Norberg, *Sprachwechselprozess in der Niederlausitz. Soziolinguistische Fallstudie der deutsch-sorbischen Gemeinde Drachhausen/Hochoza*, Uppsala: University of Uppsala 1996 (*Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Slavica Upsalensia* 37).

39 Vgl. hierzu auch Martin Neumann, *Sorben/Wenden als Akteure in der brandenburgischen Bildungspolitik*, Berlin: Karl Dietz 2007, S. 78.

40 Vgl. die Informationen und Anmerkungen im 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 172 ff., 177 ff., im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 191 ff.

41 Siehe dazu die sehr kritische Bewertung im 3. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 34), paras. 196 ff., und im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 192 ff., 197 ff.; vgl. außerdem Neumann (wie Anm. 39), S. 78 f.

kindlichen Spracherwerb anstreben, zeigt das Gegenteil, zeigt ein großes Interesse von Eltern an Unterricht in der angestammten Regionalsprache, die zudem den Vorteil hat, über die Nähe zum Polnischen als Brücke zu den westslawischen Sprachen fungieren zu können. Das Witaj-Projekt hat zu einer partiellen Aufbruchstimmung im sorbischen Minderheitenschulwesen auch in Brandenburg geführt.<sup>42</sup> An einigen Orten, in denen sich erfolgreich Witaj-Kindergärten etabliert haben, wird über sorbische Klassenzüge, in denen auch in der Grundschule Sorbisch als Sprache gelehrt wird, eine gewisse Kontinuität in das Primarschulwesen hinein gewährleistet. Allerdings sind die Stundenzahlen für einen fortgeführten Spracherwerb und -ausbau nicht ausreichend, und es scheint auch keine Gewähr dafür zu geben, dass an allen Orten der Bedarf an Kontinuität zwischen Kindergarten und Grundschule wirklich systematisch gedeckt wird.<sup>43</sup> Frühkindlicher Spracherwerb im Immersionsmodell allein reicht aber nicht aus, er muss fortgesetzt und ausgebaut werden durch darauf aufbauenden Sprachunterricht im Primar- und Sekundarschulbereich.<sup>44</sup>

---

42 Vgl. zum Witaj-Projekt und dessen beachtliche Erfolge Schulz (wie Anm. 29), S. 498 ff., außerdem Neumann (wie Anm. 39), S. 79.

43 Vgl. insoweit den 3. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 34), paras. 196 ff.; vgl. ferner Neumann (wie Anm. 39), S. 79.

44 Vgl. insoweit auch Ingrid Gogolin/Stefan Oeter, *Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en, Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 2011*, S. 30, 43.

Der Sekundarschulbereich in Brandenburg aber erweist sich als fast völliger Totalausfall. Das eine (wenn auch leidlich gut funktionierende) niedersorbische Gymnasium in Cottbus, als symbolischer Leuchtturm des sorbischen Schulwesens in Brandenburg, ist alleine zu wenig, um die notwendige Kontinuität des Zweitspracherwerbs und -ausbaus zu gewährleisten.<sup>45</sup> Selbst das niedersorbische Gymnasium hat mit massiven Strukturproblemen zu kämpfen – es gibt viel zu wenig Lehrer, die Fachunterricht in (Nieder-)Sorbisch erteilen könnten, mit dem Ergebnis, dass mehr und mehr Unterrichtsteile – entgegen dem ursprünglichen Modell – dann doch in Deutsch als Unterrichtssprache erteilt werden müssen, mit entsprechenden Folgen für die Sprachförderung der Schüler.<sup>46</sup>

Insgesamt erweist sich die Frage des Lehrernachwuchses als zentraler Flaschenhals der Bemühungen um einen Ausbau des sorbischen Unterrichts. Nähme man die unter der Sprachencharta eingegangenen Verpflichtungen eines mehr oder weniger flächendeckenden Angebots an sorbischem Unterricht im sorbischen Siedlungsgebiet ernst, so stieße man schnell an enge Grenzen – die dafür erforderlichen Lehrer wären gar nicht da! Schon das niedersorbische

45 Vgl. hierzu den 3. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 34), paras. 201 ff.

46 Vgl. auch den 4. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 24), para. 199.

Gymnasium hat Schwierigkeiten der Rekrutierung zu reichend qualifizierten Personals, wenn auch in der besonderen Konstellation des Mangels an Lehrern mit der Befähigung zu Sachunterricht in (Nieder-)Sorbisch als Unterrichtssprache.<sup>47</sup> Ähnliche Rekrutierungsprobleme zeigen sich wohl auch bei Primar- und Sekundarschulen, die auf Witaj-Kindergärten aufbauen und Kontinuität zum frühkindlichen Spracherwerb in der Immersionsmethode sichern sollen.

Der Befund ist fatal: Es gibt praktisch keinen Nachwuchs an Lehrern für Niedersorbisch.<sup>48</sup> Hier rächt sich eine vor vielen Jahren getroffene Strukturentscheidung der brandenburgischen Kultusbürokratie – die Entscheidung, die entsprechende (grundständige) Lehrerbildung in Brandenburg einzustellen und das grundständige Studium des Sorbischen (auch im Blick auf das Lehramt) an der Universität Leipzig zu konzentrieren.<sup>49</sup> Es war – angesichts der Neigung von Lehramtskandidaten, an „ihrer“ Landesuniversität zu studieren – abzusehen, dass dieser Schritt zu einer fast völligen Austrocknung des Lehrernachwuchses im Bereich des Niedersorbischen führen würde.

47 Vgl. den 4. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 24), paras. 209 f.

48 Vgl. schon die kritischen Anmerkungen im 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 182 ff., 188 ff., ferner den 3. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 34), paras. 203 f., 212 ff.

49 Vgl. hierzu den 1. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), para. 478, sowie den 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), paras. 182 ff.; vgl. ferner Schulz (wie Anm. 29), S. 524 f., sowie Neumann (wie Anm. 39), S. 82 ff.

Aus der Sicht einer am Ziel des Spracherhalts orientierten Bildungs- und Schulpolitik, aber auch ganz banal im Blick auf die Erfüllung der unter der Sprachencharta eingegangenen Verpflichtungen für das Niedersorbische besteht hier dringender Handlungsbedarf. Dies gilt im übrigen nicht nur für das Primar- und Sekundarschulwesen, sondern auch für die Ausbildung von Kindergartenerzieherinnen mit ausreichender Qualifikation für die Immersionserziehung in Niedersorbisch. Auch in diesem Bereich besteht ein Mangel an hinreichend qualifiziertem Personal.<sup>50</sup> Qualifizierte Fortbildungen, wie sie im Bereich der Lehrer in Brandenburg angeboten werden, sind ein Schritt in die richtige Richtung.<sup>51</sup> Doch den Mangel an einer grundständigen Lehrerausbildung mit entsprechendem Qualifikationsprofil werden sie nicht zu kompensieren vermögen.

### 5. Nachzügler Nordfriesisch

Sehr ähnliche Probleme bestehen im Bereich des Nordfriesischen.

Auch hier zeigt sich ein extremer Flaschenhals im Bereich der Lehrerbildung, der mittelfristig jegliche breiter angelegte Bemühung um einen Ausbau und eine Verbesserung des Nordfriesischunterrichts be-

hindern wird.<sup>52</sup> Und Nordfriesisch ist – ebenso wie das Sorbische mit seinen zwei Varietäten – eine Minderheitensprache, die mittelfristig akut vom Aussterben bedroht ist, da der familiäre Spracherwerb (bis auf einige wenige Rückzugsgebiete) rapide abnimmt, womit die Präsenz der Sprache im sozialen Raum von Prozessen starker Schrumpfung bedroht ist.<sup>53</sup> Der empirische Befund für den Bereich der Lehrerbildung ist ähnlich wie beim Niedersorbischen: Es gibt zu wenig einschlägig qualifizierten Nachwuchs, um all den Unterricht in Nordfriesisch zu erteilen, der eigentlich nötig wäre, wollte das Land Schleswig-Holstein ernsthaft seine unter der Sprachencharta eingegangenen Verpflichtungen erfüllen.<sup>54</sup> Dass es viel zu wenig qualifizierten Lehrernachwuchs gibt, hängt mit einer ganzen Reihe von Faktoren zusammen. Solange es keine ernsthafte Bedarfsanalyse und keine zureichende Zahl an Planstellen mit der geforderten Befähigung in Nordfriesisch gibt, ist es für die Lehramtskandidaten rational, sich nicht zu sehr auf ein solches Fach einzulassen. Auch Qualität und Quantität der Ausbildung von Lehrern für Nordfriesisch als Fach vermag mit den (normativ eigentlich festgeschriebenen)

50 Vgl. Schulz (wie Anm. 29), S. 525, außerdem die kritischen Anmerkungen im 3. Prüfbericht des Expertenkomitees. (wie Anm. 34), para. 194.

51 Vgl. hierzu den ersten Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), paras. 481 ff., ferner Neumann (wie Anm. 39), S. 84 f.

52 Siehe nur die Ausführungen des Expertenkomitees für die Sprachencharta in dessen 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 272 ff.

53 Vgl. Alistair G.H. Walker, *Extent and Position of North Frisian*, in: Horst Haider Munske (Hrsg.), *Handbuch des Friesischen/Handbook of Frisian Studies*, Tübingen: Niemeyer 2001, S. 263, 266 ff.

54 Ebd., para. 273.

Anforderungen nicht Schritt zu halten.<sup>55</sup> Die (vor allem personelle) Ressourcenausstattung an der Universität Flensburg für den Bereich Nordfriesisch ist völlig unzureichend – und Flensburg ist der Ort, an dem in Schleswig-Holstein die Lehrausbildung für die Grund-, Haupt- und Realschulen konzentriert ist. Es gibt (außer zwei Honorarprofessuren) kaum festes Lehrpersonal, und schon gar keinen hauptamtlichen Hochschullehrer, der Verantwortung für das Fach trüge.<sup>56</sup> Die ganze Last der sprachlichen wie fachdidaktischen Ausbildung ruht in den Händen einiger weniger (meist nur auf Zeitstellen sitzender) Mittelbauangehöriger – eine Struktur, bei der es fast an ein Wunder grenzt, dass überhaupt in gewissem Umfang qualifizierter Lehrernachwuchs herangebildet wird. Die Situation im Bereich der Ausbildung von Gymnasiallehrern ist etwas besser – die Universität Kiel verfügt noch über eine einschlägige Professur für Frisistik und bietet Nordfriesisch als eigenes Nebenfach in der Lehrerausbildung an.<sup>57</sup> Doch selbst bei den wenigen Lehramtskandidaten, die die Hochschule mit einer Qualifikation in Nordfriesisch verlassen, ist alles andere als gewährleistet, dass sie ihre Qualifikation auch an Ort und Stelle im nordfriesischen Siedlungsgebiet einsetzen

55 Vgl. schon den 1. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), para. 180; vgl. außerdem den 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), para. 266.

56 Vgl. nur Walker (wie Anm. 55), S. 273.

57 Vgl. den 4. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 24), para. 273; vgl. außerdem Walker (wie Anm. 55), S. 273.

können.<sup>58</sup> Es scheint keine systematische Personalpolitik zu geben, die knappe Qualifikationen (wie Nordfriesisch) auch da zum Einsatz bringen würden, wo sie wirklich gebraucht werden.

Diese Defizite sind fatal, da Nordfriesisch als Fach in Nordfriesland praktisch nur an den Schulen angeboten wird, an denen zufällig gerade einmal qualifizierte (und engagierte) Lehrer mit entsprechendem Spielraum im Deputat vorhanden sind – und wo Schulleiter und Kollegium bereit sind, den „Luxus“ eines Nordfriesischunterrichts zu unterstützen.<sup>59</sup> Als Ergebnis dieser Struktur ergibt sich für den Unterricht des Nordfriesischen – in Nordfriesland wohlgerne – das Bild eines Flickenteppichs, man könnte auch sagen: einer Art „Patchwork“. Nordfriesisch wird an einer größeren Zahl von Schulen in Nordfriesland unterrichtet, aber in unterschiedlichen Formen und Modellen, im Blick auf unterschiedliche Klassenstufen, und in einer Angebotsstruktur, der jegliche Systematik fehlt.<sup>60</sup> Dieses „Patchwork“ wird den Anforderungen des unter der Sprachencharta für Nordfriesisch ratifizierten Verpflichtungsmenüs eindeutig nicht gerecht – weder in der (fehlenden) Systematik des Angebotes noch gar in der Einbettung in Lehrplan und Unterrichtsstruk-

58 Siehe etwa die Anmerkung im 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), para. 265.

59 Vgl. nur Walker (wie Anm. 55), S. 271 ff.

60 Vgl. auch Walker (wie Anm. 55), S. 271 ff.

tur.<sup>61</sup> Die Charta fordert – selbst unter der Minimaloption der Art. 8 Abs. 1 b) iv) und c) iv) – eine Erteilung des Unterrichts der Sprache „as an integral part of the curriculum“, und das Expertenkomitee hat (gerade auch mit Blick auf den Fall des Nordfriesischen) betont, dass dies eine Einbettung des Unterrichts der Minderheitensprache in das Curriculum als eines regulären Teils der Stundentafel erfordert.<sup>62</sup> Nordfriesisch müsste also – folgte man diesen Maßgaben – zu einem eigenen Unterrichtsfach mit eigenem Lehrplan und festem Platz in der Stundentafel ausgebaut werden, was eine systematische Aufwertung zumindest zu einem „Wahlpflichtfach“ bedeuten würde. Ein derartiger Schritt aber ließe wiederum nur allzu deutlich die extremen Defizite in den einschlägigen (vor allem personellen) Ressourcen des Schulwesens deutlich werden.

Als zusammenfassende Bewertung lässt sich im Fall des Nordfriesischen ein fast völliger Mangel an Systematik in Angebot und Unterrichtsstruktur konstatieren. Es gibt keine übergreifende Bedarfsplanung, die ein flächendeckendes Angebot im Verbreitungsgebiet des Nordfriesischen sicherstellen würde, die Stellung

---

61 Vgl. den 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 246 ff., 251 ff., sowie den 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 262 ff., 268 ff. .

62 Vgl. schon den 1. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), para. 174; vgl. ferner den 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 254 f., sowie den 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 266 f.

in Stundentafel und Lehrplan ist nahezu zufällig, von ad hoc-Bemühungen abhängig, ohne jegliche Nachhaltigkeit. Auch an welchen Klassenstufen Nordfriesisch überhaupt unterrichtet wird, ist mehr oder weniger zufällig, folgt keinerlei – an Zielen des Spracherhalts orientiertem – pädagogischem Gesamtkonzept. Was dementsprechend auch kaum jemals gesichert wird, ist irgendeine Art von Kontinuität im Bildungssystem, also die Sicherstellung eines auf dem früheren Unterricht aufbauenden Folgeunterrichts über die Schulstufen hinweg – mit der Defizitanzeige regelmäßiger Brüche an den Übergängen von einer Schulstufe zur anderen.<sup>63</sup> Diese (für den auf Schulunterricht abgestützten Spracherhalt) katastrophale Bilanz spiegelt die Tücken eines nicht regularisierten, jeweils an einzelnen Schulen ad hoc angebotenen und letztlich handgestrickten Unterrichts der Minderheitensprache. Nachhaltiger Spracherhalt lässt sich so nicht gewährleisten.

## 6. Problemfall Niederdeutsch

Ein inhaltlich weitgehend vergleichbares Problem, wenn auch in den Dimensionen noch von ganz anderer Brisanz, besteht im Falle des Niederdeutschen. Die Bundesrepublik Deutschland hat bei der Ratifikation der Europäischen Sprachcharta entschieden, das Niederdeutsche unter Teil III als Regionalsprache ge-

---

63 Siehe die kritischen Anmerkungen im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), para. 266.

sondert zu schützen – und zwar unter enger Einbindung der Länder, die diesen zunächst symbolischen Schritt bewusst mitgetragen haben.<sup>64</sup> Nur ist die Ratifikation eines Vertrages wie der Sprachencharta in den Ergebnissen kein rein symbolischer Akt – es handelt sich um einen rechtlich verbindlichen völkerrechtlichen Vertrag, aus dem je nach Ratifikationsmenü sehr weitgehende Verpflichtungen erwachsen.<sup>65</sup> Mit der Ratifikation unter Teil III für die Länder Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen waren unweigerlich Verpflichtungen auch im Bildungsbereich verbunden – wenn man sich nicht, wie Niedersachsen, gezielt den Kernoptionen zu Primar- und Sekundarschulwesen entzog, was europaweit eine einmalige Absonderlichkeit darstellt.<sup>66</sup> Selbst mit den Minimaloptionen der Art. 8 Abs. 1 b) iii) oder iv) und c) iii) oder iv) geht eine Verpflichtung einher, die jeweils geschützte Regional- oder Minderheitensprache als eigene Sprache spezifisch in einem gesonderten Fach zu unterrichten – anders wäre es nicht möglich, zureichenden Unter-

64 Vgl. zur Genese der Ratifikation Oeter/Walker (wie Anm. 2), S. 259 ff.

65 Vgl. hierzu auch Stefan Oeter, *Status der Regional- und Minderheitensprachen aus verfassungs- und völkerrechtlicher Sicht*, *Niederdeutsches Jahrbuch* 103 (2007), S. 127, 138 ff.

66 Siehe hierzu auch schon Stefan Oeter, *Zehn Jahre Sprachencharta in Deutschland: Erfahrungen aus der Sicht des Expertenkomitees*, in: Jörg Peters/Gabriele Diekmann-Dröge (Hrsg.), *10 Jahre Europäische Sprachencharta in Niedersachsen*, Oldenburg: Isensee 2010, S. 26, 36 f.

richt der jeweiligen Sprache zu gewährleisten. Denn – wie es in der deutschen (nichtauthentischen) Fassung etwas unpräzise übersetzt ist – „als integrierenden Teil des Lehrplans“ meint nicht die Verschleifung des Sprachunterrichts in einem anderen Fachunterricht bis zur völligen Unsichtbarkeit.<sup>67</sup>

Diese normativ eigentlich unabdingbare Konsequenz ist bislang allerdings kaum in der Schulpraxis der Länder umgesetzt.<sup>68</sup> Das Schulsystem hat in der Fläche bis heute nie die Konsequenz aus dem Schutzmenü unter Teil III gezogen, nämlich die Aufwertung des Niederdeutschen zu einer eigenen Sprache, die in einem eigenen Schulfach unterrichtet wird.

Das Niederdeutsche wird in der Regel bis heute als sogenannte „Begegnungssprache“ in den Deutschunterricht verschliffen, häufig bis zur fast völligen Unkenntlichkeit, bei der von der „Begegnungssprache“ allenfalls das Singen einiger alter Volkslieder auf Platt oder das Rezitieren einiger niederdeut-

67 Siehe exemplarisch nur die kritischen Anmerkungen zur Lage in Schleswig-Holstein im zweiten Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 675 ff., und im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 625 ff.; vgl. ferner Oeter (wie Anm. 66), S. 37 f.

68 Die Bilanz der Prüfberichte des Expertenkomitees ist hier in weiten Teilen verheerend – siehe nur exemplarisch im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24) die Bewertungen zu Bremen (paras. 384 ff.), zu Niedersachsen (para. 47) und zu Schleswig-Holstein (paras. 625 ff.).

scher Gedichte übrig bleibt.<sup>69</sup> Darüber hinaus wird Niederdeutsch fast nur in Form von Arbeitsgemeinschaften außerhalb der regulären Stundentafel unterrichtet – soweit sich für ein solches Zusatzangebot konkret an der jeweiligen Schule ein engagierter Lehrer findet und ihm die entsprechenden Deputatsstunden für diesen „Luxus“ zugestanden werden.<sup>70</sup> In einer Gesamtbilanz wird man ganz klar sagen müssen, dass sich das Konzept der „Begegnungssprache“ nicht wirklich bewährt hat. Es ist viel zu wenig, in quantitativer wie qualitativer Hinsicht, um einen ernsthaften Beitrag für den Spracherhalt leisten zu können.<sup>71</sup> Es schafft allenfalls einen Erinnerungsposten bzw. einen Resonanzboden bei den Schülern,

---

69 Vgl. hierzu Oeter (wie Anm. 66), S. 37 f.; vgl. ferner Wolfgang Wildgen, *Niederdeutsch in Schule und Gesellschaft*, Bremen: Univ. Bremen 2000.

70 Vgl. zu diesen durchaus positiven Beispielen etwa in Niedersachsen Manfred Kück, *Niederdeutsch in der Schule*, in: Jörg Peters/Gabriele Diekmann-Dröge (Hrsg.), *10 Jahre Europäische Sprachencharta in Niedersachsen, Oldenburg: Isensee 2010*, S. 74 ff.

71 Vgl. zu den Herausforderungen in soziolinguistischer Perspektive Ursula Föllner, *Zum Gebrauch des Niederdeutschen in der Gegenwart – soziolinguistische und pragmatische Aspekte*, in: Dieter Stellmacher (Hrsg.), *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart*, Hildesheim: Georg Olms 2004, S. 99 ff.; Reinhard Goltz (Hrsg.), *Zehn Jahre europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: Zwischenbericht zur Sprachpolitik für das Niederdeutsche*, Leer: Schuster 2008; Bundesrat für Nedderdütsch (Hrsg.), *Plattdeutsch, die Region und die Welt: Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit*, Leer: Schuster 2009; Frerk Möller, *Niederdeutsch im 21. Jahrhundert: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Jahrbuch des Vereins für Niederdeutsche Sprachforschung 133 (2010), S. 141 ff.

dass Niederdeutsch stark mit der jeweiligen regionalen und lokalen Tradition verbunden ist.

Vor zwei, drei Generationen, als Niederdeutsch noch die unbestrittene Umgangssprache der ländlichen Mehrheitsbevölkerung Norddeutschlands war, mag ein solches Lehrkonzept ausreichend gewesen sein. Doch die Situation hat sich dramatisch gewandelt, wie alle einschlägigen soziolinguistischen Studien zeigen.<sup>72</sup> Der Sprachwechsel von Niederdeutsch zu Hochdeutsch ist in zwei Generationen auch auf dem flachen Land nahezu flächendeckend vollzogen worden,<sup>73</sup> Niederdeutsch ist im Alltagsgebrauch fast nur noch bei den älteren Generationen präsent. Selbst in Kernrückzugsräumen des Niederdeutschen, das zeigen die Sprachstandserhebungen der Ostfriesischen Landschaft bei Kindergartenkindern, geht der familiäre Gebrauch des Niederdeutschen dramatisch zurück.<sup>74</sup> Der ungesteuerte Spracherwerb in der Familie ist dabei völlig zusammengebrochen. In ein, zwei Generationen wird das Niederdeutsche selbst in

---

72 Vgl. nur exemplarisch Frerk Möller, *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Leer: Schuster 2008.

73 Vgl. exemplarisch Ursula M. Erdmann, *Language Maintenance versus Assimilation: A Study of the Fate of Low German in North East Lower Saxony since World War II*, Stuttgart: Steiner 1992.

74 Vgl. Cornelia Nath, *Mehrsprachigkeit in der Vor- und Grundschulperiode*, Aurich: Ostfriesische Landschaft 2003; Gertrud Reershemius, *Niederdeutsch in Ostfriesland: Zwischen Sprachkontakt, Sprachveränderung und Sprachwechsel*, Stuttgart: Steiner 2004.

den traditionellen Kernregionen nur noch von kleinen Restgruppen gesprochen werden, wird – mit anderen Worten – zur echten Minderheitensprache geworden sein, und zwar zu einer sehr stark bedrohten Minderheitensprache. In dieser für den Spracherhalt heute schon sehr bedrohlichen Situation käme es elementar auf das Schulwesen an, das in starkem Maße Funktionen des Spracherwerbs übernehmen müsste. Doch diese Einsicht scheint noch nicht in die politischen und bürokratischen Entscheidungszirkel gelangt zu sein – Konsequenzen werden jedenfalls bislang im Schulbereich kaum gezogen.

Was nötig wäre, und zwar nicht nur sprachpolitisch, sondern auch in der rechtlichen Perspektive der Erfüllung der Verpflichtungen unter der Sprachencharta, das wäre der Ausbau des Niederdeutschunterrichts zu einem eigenen Unterrichtsfach, in dem die Sprache gelehrt wird – im Sinne einer Sprachfestigung und eines Sprachausbaus, zunehmend aber auch im Sinne eines Zweitsprachenerwerbs.<sup>75</sup>

Dass dieser Schritt nicht völlig abwegig ist, hat die Freie und Hansestadt Hamburg 2010 mit ihrem neuen Modell für den Niederdeutschunterricht vorgeführt. Niederdeutsch ist in Hamburg zu einem eigenen Fach mit eigenem Rahmenplan und fester Stelle in der Studententafel aufgewertet worden. In einer Reihe von

Schulen der ländlichen Gebiete Hamburgs am Ober- und Unterlauf der Elbe, also in den Gebieten, wo das Niederdeutsche noch eine sichtbare soziale Präsenz hat, ist Niederdeutsch als Fach zwingend anzubieten; an den sonstigen Schulen des Stadtstaates soll es sukzessive als eigenes Schulfach eingeführt werden, dort im Wahlbereich.<sup>76</sup> Parallel dazu hat es eine „Regularisierung“ der Lehrerausbildung für Niederdeutschlehrer gegeben. Niederdeutsch wird an der Universität Hamburg als eigenes Fach auch für die Lehrerausbildung angeboten.<sup>77</sup> Möglich ist dies dank des Umstandes, dass die Universität noch über eine der wenigen in Deutschland übrig gebliebenen Professuren für Niederdeutsch verfügt und die Ausbildung auch der Primar- und Mittelschullehrer an der Universität stattfindet.<sup>78</sup> Dieses Fach führt zu einer eigenen „facultas“ im Fach Niederdeutsch – und dank des absehbaren Bedarfes für dieses Fach an Hamburger Schulen konnte die Schulbehörde eine Einstellungsgarantie für Junglehrer mit dieser Qualifikation aussprechen (ähnlich wie in Sachsen für Lehramtskandidaten mit Lehrbefähigung in Sorbisch).

<sup>76</sup> Siehe hierzu die Informationen im 4. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 24), paras. 450, 454.

<sup>77</sup> Siehe den 4. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 24), para. 460.

<sup>78</sup> Vgl. zur prekären Lage des akademischen Faches Niederdeutsch Oeter (wie Anm. 65), S. 144 ff.; vgl. außerdem Ingrid Schröder: Die Zukunft des akademischen Faches Niederdeutsch, in: Dieter Stellmacher (Hrsg.), Zur Wissenschaft vom Niederdeutschen, Neumünster: Wachholtz 2005, S. 43 ff.

<sup>75</sup> Vgl. Oeter (wie Anm. 66), S. 35.

Zugegeben, Hamburg hat es als Stadtstaat relativ einfach, die Charta zu erfüllen, denn „das Gebiet, in dem die Sprachen gebraucht werden“ und in dem nach Art. 8 zwingend die Angebote vorzuhalten sind, für die unter Art. 8 Abs. 1 a), b) und c) bei der Ratifikation optiert wurde, beschränken sich auf die relativ kleinen ländlichen Rückzugsräume; in der eigentlichen Stadt ist das Niederdeutsche alltagssprachlich praktisch nicht mehr präsent, hier kann auf selektive Wahlfachangebote ausgewichen werden. Doch auch Hamburg musste einiges an Investitionen erbringen, um dieses Modell auf die Beine zu stellen – und setzt damit jetzt den Standard, an dem sich die anderen Länder, für die Teil III gilt, messen lassen müssen (wiederum mit der eigenwilligen niedersächsischen Ausnahme).

Soll die Charta ernsthaft umgesetzt werden, so wird man diesen von Hamburg vorgespurten Weg auch in Bremen, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern gehen müssen – in letzterem Land bestehen dafür im übrigen schon recht gute Voraussetzungen, denn das Land hat in den letzten zehn Jahren massiv in den Ausbau des Niederdeutschangebotes an Schulen investiert und auch systematisch eine entsprechende Lehrerfortbildung betrieben.<sup>79</sup> Niedersachsen wird sich überlegen müssen, ob es sich

---

79 Vgl. insoweit nur die Informationen im 2. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 32), paras. 552 ff., im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 552 ff., sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 517 ff.

diesem Zug nicht anschließen sollte – das niedersächsische Verpflichtungsmenü unter Auslassung jeglicher Optionen im Primar- und Sekundarschulbereich ist nicht nur (wie oben erwähnt) eine im europäischen Vergleich einmalige Absonderlichkeit, sondern auch sachlich ein beschämender Ausweis fehlender Ernsthaftigkeit der Ratifikation.<sup>80</sup>

Wenn man denn eine Sprache wirklich schützen und den Sprachverlust aufhalten will, dann kann man dies nicht sinnvoll tun, ohne massive Bemühungen im Schulbereich zu unternehmen; will man dies aber nicht, weil der Kultusbürokratie (und den Haushaltern) das zu teuer wäre, dann legt man damit offen, dass die Ratifikation der Sprachencharta nur politisch-symbolische Funktionen hatte, als Potemkinsche Fassade für das Fehlen ernsthafter Schutzbemühungen dienen sollte.

Natürlich wird eine Aufwertung des Niederdeutschunterrichts zu einem eigenen Unterrichtsfach in einem gewissen Umfang Geld kosten. Man sollte die anfallenden Kosten aber auch nicht übertreiben. Kein Land ist verpflichtet, an jeder Schule für jeden Schüler Niederdeutschunterricht anzubieten. Niederdeutsch muss nicht Teil des Pflichtcurriculums für das ganze Land sein, sondern sollte prioritär in den Gebieten angeboten werden, in denen die Sprache sozial noch

---

80 Siehe dazu schon Oeter (wie Anm. 66), S. 36 f.

präsent und alltagssprachlich lebendig ist, in denen auch noch Spracherwerb in der Familie stattfindet.<sup>81</sup> Hier sollte allen Familien, die dies wünschen, ein glaubhaftes Angebot des Unterrichts innerhalb des regulären Curriculums gemacht werden, und sei es nur als regelhaft angebotenes Wahlpflichtfach. Außerhalb dieser Gebiete reichen selektive Angebote im Wahlbereich allemal. Leider ist die Realität selbst von diesen – wahrlich nicht überzogenen – Zielmarken weit entfernt. Zwar gibt es in vielen Regionen Norddeutschlands immer wieder ein bewundernswertes Engagement, auch im Schulbereich – Kurse werden von Lehrern freiwillig, zum Teil außerhalb des Depu-tats, angeboten, niederdeutsche Theatergruppen werden an Schulen betrieben, Vorlesewettbewerbe werden von Tausenden Schülern mit viel Engagement angenommen und ausgefüllt.

An Interesse und Engagement mangelt es also nicht – es fehlt an den nötigen institutionellen Strukturen, die diesen ganzen Bemühungen eine gewisse Stabilität und Nachhaltigkeit geben würden. Und es fehlt weitgehend jede Systematik der Bemühungen, mit all den Folgeproblemen, die oben schon im Falle des Nordfriesischen geschildert wurden, mit jeglichem

<sup>81</sup> Zum sozio-kulturellen Umfeld, von dem alle Bemühungen um Stärkung des Niederdeutschen im Schulbereich abhängen, vgl. etwa Frerk Möller, *Niederdeutsch: das sozio-kulturelle Umfeld*, in: Dieter Stellmacher (Hrsg.), *Niederdeutsche Sprache und Literatur der Gegenwart*, Hildesheim: Georg Olms 2004, S. 281 ff.

Fehlen einer Bedarfsanalyse und einer systematischen Kontinuität über die Bildungsstufen hinweg. Es fehlt auch eine systematische Anstrengung in der Lehrerbildung, um eine ausreichende Zahl von zur Vermittlung des Niederdeutschen als regionaler Zweitsprache qualifizierten Lehrern zu gewährleisten.<sup>82</sup> So ist – das muss man leider so krass formulieren – das Niederdeutsche auf Dauer nicht zu retten; dabei ist das Niveau an Verpflichtungen, die unter der Charta übernommen wurden, in einer Perspektive des Sprach-erhalts durchaus sachangemessen (mit Ausnahme Niedersachsens) – die Verpflichtungen unter der Charta müssten nur ernsthaft erfüllt werden.

### 7. Saterfriesisch – eine aussterbende Sprache?

Die für die Fälle des Nordfriesischen und des Niederdeutschen hier vorgetragene Situationsanalyse klingt schon recht dramatisch. Sie wird aber noch übertroffen von der Situation des Saterfriesischen. Die Sprachgruppe ist extrem klein und umfasst – wenn es gut geht – noch ein- oder zweitausend Sprecher.<sup>83</sup> Alltags-sprachlich ist Saterfriesisch kaum mehr zu hören, die Weitergabe in den Familien findet kaum noch statt, in den öffentlichen Institutionen, einschließlich der Schulen, ist die Sprache praktisch nicht präsent – mit an-

<sup>82</sup> Vgl. dazu auch schon Oeter (wie Anm. 66), S. 39 f.

<sup>83</sup> Vgl. Marron C. Fort, *Das Saterfriesische*, in: Horst Haider Munske (Hrsg.), *Handbuch des Friesischen/Handbook of Frisian Studies*, Tübingen: Niemeyer 2001, S.409, 410.

deren Worten: Es ist eine Frage weniger Jahrzehnte, bis die Sprache völlig ausgestorben ist.<sup>84</sup> Wollte man hier gegensteuern, so müssten eigentlich dezidierte Bemühungen zum Schutz und zur Förderung der Sprache, gerade auch im Schulbereich, getroffen werden.<sup>85</sup> Dies fängt an mit dem Bereich der Kindergärten, in denen eigentlich frühkindlicher Spracherwerb nach der Immersionsmethode gefördert werden müsste – und es geht, das sollte man bedenken, um eine kleine Samtgemeinde mit einem halben Dutzend Kindergärten. Doch was passiert real? An einigen wenigen Kindergärten wird von Privatleuten der alten Generation für ein bis zwei Stunden auf Saterfriesisch gesprochen und gesungen; es gibt keine Fachkräfte, kein pädagogisches Konzept, keine institutionelle Verstetigung.<sup>86</sup> Der Negativbefund setzt sich fort in der Schule. Erforderlich wären vier bis sechs Unterrichtsstunden in Saterfriesisch, um den Spracherwerb zu stützen und zu festigen; das reale Bild sieht aber ähnlich aus wie in den Kindergärten, mit einigen wenigen „Begegnungs-

---

84 Vgl. Fort (wie Anm. 83), S. 410 f.

85 Siehe etwa die sehr kritischen Mahnungen des Expertenkomitees im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 52 ff., insbes. para. 55.

86 Siehe hierzu die Informationen und kritischen Anmerkungen im 1. Prüfbericht (wie Anm. 25), para. 215, im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), paras. 320 ff., im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 323 ff. sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 313 ff.; vgl. außerdem Fort (wie Anm. 83), S. 421.

gruppen“ mit unzureichender Stundenzahl.<sup>87</sup> An der einen Sekundarschule der Gemeinde wird Saterfriesisch als Arbeitsgemeinschaft außerhalb der regulären Schulstunden angeboten, also wiederum ohne institutionelle Verstetigung und ohne zureichenden Platz in der Stundentafel.<sup>88</sup>

Besieht man sich die Diskrepanz zwischen dem spärlichen Angebot an Unterricht mit Saterfriesisch-Anteilen einerseits, den im Blick auf die Erfordernisse des Spracherhalts eigentlich notwendigen Maßnahmen andererseits, so kann man den Befund nur desolat nennen. Die Bemühungen im Schulbereich sind noch nicht einmal ausreichend, dem Minimalstandard des Art. 7 Abs. 1 f) der Charta gerecht zu werden, der mangels gewählter Optionen unter Art. 8 Abs. 1 b) und c) auf den Fall des Saterfriesischen Anwendung findet – man kann nicht unbedingt behaupten, das Land Niedersachsen ließe sich in seiner Politik, Gesetzgebung und Praxis im Blick auf das Saterfriesische von dem Ziel der „Bereitstellung geeigneter Formen und Mittel für das Lehren und Lernen von Regional- oder Minderheitensprachen auf allen geeigneten Stufen“ leiten (so die Verpflichtung unter Art. 7 Abs. 1 f) der Charta).

---

87 Siehe hierzu die Informationen und kritischen Anmerkungen im 1. Prüfbericht (wie Anm. 25), paras. 215 ff., im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), para. 37, im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 52 ff., sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), para. 49.

88 Vgl. die Informationen im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), para. 37, sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), para. 49.

In sprachenseitiger Hinsicht sind die unternommenen Bemühungen, die fast rein lokaler Initiative entspringen, erst recht unzureichend. Eine systematische Politik des Schutzes und der Förderung der Sprache seitens des Landes ist nicht einmal in Ansätzen zu erkennen.<sup>89</sup> Die (im Detail zudem der Problemsituation nicht angemessene)<sup>90</sup> Ratifikation unter Teil III erweist sich als reines „window-dressing“, als symbolisches Ersatzhandeln – ja man könnte sie polemisch als eine Form der rechtlich-symbolischen „Palliativmedizin“ des Sprachensterbens bezeichnen.

## 8. Sonderfall Romanes

Ein merkwürdiges Phänomen stellt – unter juristischer Perspektive – auch der relativ hohe Verpflichtungsstandard dar, der in Teilen für das Romanes übernommen worden ist, die tradierte Sprache der Sinti und Roma.

Schon objektiv wäre ein Einbau dieser Sprache in das Bildungswesen als eigenes Fach schwierig. Einzelne Staaten in Ostmitteleuropa, wie Rumänien, haben in den letzten Jahren substanzielle Schritte in diese Richtung unternommen, haben Lehrpläne und Lehrbücher für Schulunterricht in Romanes entwickelt, entsprechende Lehrer ausgebildet und bieten an Siedlungsschwerpunkten der Roma ein Unterrichtsmodell an, in

<sup>89</sup> In gleichem Sinne auch schon Oeter (wie Anm. 66), S. 36 f.

<sup>90</sup> Siehe dazu die kritische Anmerkung des Expertenkomitees im 1. Prüfbericht (wie Anm. 25), para. 66.

dem Roma-Kindern im Rahmen eines wöchentlichen, drei- bis vierstündigen Zusatzunterrichts zu Geschichte und Kultur der Roma auch Romanes vermittelt wird.<sup>91</sup> In den meisten Staaten Europas tut man sich jedoch bis heute sehr schwer mit einer angemessenen Berücksichtigung der Muttersprache von Schülern aus der Roma-Gemeinschaft.<sup>92</sup> Immer wieder fällt man zurück in das alte Muster, Roma-Kinder wegen ihrer mangelhaften Beherrschung der Mehrheitsprache als „lernbehindert“ in Sonderschulen abzuschieben.<sup>93</sup> Die Ursachen dafür sind vielfältig. Bei den Roma-Gemeinschaften überlagern sich Sprachprobleme im Schulbereich mit der generellen sozialen Ausgrenzung. Die Sprache ist linguistisch kaum erschlossen, tritt zudem in einer Vielzahl stark voneinander abweichender Varietäten auf, die untereinander nicht immer wechsel-

<sup>91</sup> Vgl. dazu Dieter Halwachs, *Romani Teaching: Some General Considerations Based on Model Cases*, *European Yearbook of Minority Issues* 9 (2010/11) – im Erscheinen.

<sup>92</sup> Vgl. Jack Greenberg, *Report on Roma Education Today: From Slavery to Segregation and Beyond*, *Columbia Law Review* 110 (2010), S. 919 ff.; vgl. auch die entsprechenden Empfehlungen des Ministerkomitees des Europartates – Rec. (2009) 4 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 17 June 2009.

<sup>93</sup> Vgl. Greenberg (wie Anm. 92), S. 919 ff., ferner Gemma Hobcraft, *Roma Children and Education in the Czech Republic*, *European Human Rights Law Review* 2008, S. 245 ff.; Aram A. Schvey/Martin S. Flaherty/Tracy E. Higgins, *The Children Left Behind. Roma Access to Education in Contemporary Romania*, *Fordham International Law Journal* 29 (2006), S. 1155 ff.; Edwin Rekosh/Maxine Sleeper (Hrsg.), *Separate and Unequal: Combating Discrimination against Roma in Education*, Budapest: Columbia Univ. Budapest Law Center 2004.

seitig verstehbar sind.<sup>94</sup> Die angestammten deutschen Sinti und die vielen verschiedenen Gruppen der aus Osteuropa zugewanderten Roma sprechen sehr unterschiedliche Idiome. Welche dieser Varianten aber könnte überhaupt als Basis einer schulischen „Regularisierung“ der Sprache genommen werden?

In Deutschland kommt ein spezifisches Problem hinzu, das aus der Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma unter den Nationalsozialisten erwächst. Die in den Jahrzehnten vor 1933 unternommenen Maßnahmen der Erforschung von Sprache und Kultur der „Zigeuner“ dienten unter dem Terrorregime der Nazis dann als Basis der systematischen Verfolgungsmaßnahmen. Im Angesicht des Holocaust an den deutschen Sinti und Roma besteht jedenfalls bei den angestammten Gemeinschaften mit kollektiver Verfolgungsbiographie ein sehr tief sitzendes Misstrauen gegenüber jeglicher Preisgabe von Sprache und Kultur an Außenstehende.<sup>95</sup> Vor allem die Sprache soll als „Geheimsprache“ im Binnenbereich der Gemeinschaft gehalten werden. Das Erschließen der Sprache in Wörterbüchern und Lehrwerken, gar deren Unterricht für Außenstehende, sind in dieser Sicht tabu – was die starken Vorbehalte

---

94 Vgl. insoweit Norbert Boretzky/Birgit Igla, *Kommentierter Dialektatlas des Romani*, Wiesbaden: Harassowitz 2004; Peter Bakker/Yaron Matras, *Bibliography of Modern Romani Linguistics*, Amsterdam: Benjamin 2003; Yaron Matras, *Romani: A Linguistic Introduction*, Cambridge: Cambridge Univ. Press 2002.

95 Vgl. Oeter (wie Anm. 15), S. 170.

eines erheblichen Teils der Sinti und Roma gegenüber einem Einbau des Romanes in das staatliche Schulwesen als Unterrichtssprache erklärt. Selbst wenn er wollte, wäre der deutsche Staat insoweit starken Behinderungen bei allen Bemühungen um die Stärkung des Romanes im Schulwesen ausgesetzt.<sup>96</sup> Womit man sich behilft, das sind „Lehrassistenten“ aus der Gemeinschaft selbst, die Kindern der Sinti und Roma im schulischen Kontext Hilfestellung leisten und vielleicht auch (wenn es gut geht) nebenbei einen Beitrag zur Festigung der familiären Erstsprache leisten.

Im stark von zugewanderten Roma geprägten Milieu des Stadtstaates Hamburg ist es auch möglich, von dafür eigens trainiertem Lehrpersonal aus der Roma-Gemeinschaft Unterricht in Romanes für Roma-Kinder zu geben. Aber Romanes als formelles Schulfach, mit Lehrplan, Lehrbüchern und eigener Lehrerbildung, ist vor diesem Hintergrund bis auf weiteres kaum denkbar.

Artikel 7 der Charta, unter den Minderheitensprachen fallen, für die keine Ratifikation unter Teil III vorgenommen worden ist, ist von seiner Normstruktur an sich flexibel genug, um diese Probleme rechtstech-

---

96 Siehe hierzu die Wiedergabe der Situation im 1. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), para. 65, sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), para. 52.

nisch abfangen zu können.<sup>97</sup> Um so grotesker mutet es daher an, wenn ein Land auf ein Ratifikationsmenü für Romanes unter Teil III dringt, wie im Falle Hessens geschehen. Angesichts der schwierigen Rahmenbedingungen ist ein derartiges Verpflichtungsmenü kaum jemals ernsthaft umzusetzen, stellt ein reines Potemkinsches Dorf dar, das nicht sinnvoll mit Leben zu füllen ist.<sup>98</sup> Wie soll Hessen – unter den obwaltenden Bedingungen – in absehbarer Zeit jemals vorschulische Erziehung zumindest „zu erheblichen Teilen“ in Romanes erbringen? Wie kann man sich ein Schulmodell vorstellen, in dem Romanes als eigene Sprache gelehrt wird, und zwar als integraler Bestandteil des Curriculums? Und wie soll man sich diesen Unterricht des Romanes auf Sekundarschulniveau und im Bereich der beruflichen Bildung vorstellen?

Der Fragen sind viele, aber befriedigende Antworten gibt es keine.

### 9. Mängel des Institutionensystems

Diese (in Teilen sehr düsteren) Bemerkungen zur Situation der einzelnen Minderheitensprachen im Bildungssystem sollen nun nicht heißen, es gäbe keine

<sup>97</sup> Siehe insoweit die Anmerkungen zu Romani unter Art. 7 im 1. Prüfbericht (wie Anm. 25), para. 65, im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), paras. 38 ff., im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 57 ff., sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), para. 52.

<sup>98</sup> Siehe insoweit die Bemerkungen im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), paras. 746 f., im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 726 ff., sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 686 ff.

transversalen, alle Fälle gleichermaßen erfassenden Defizite in der institutionellen Struktur des Bildungswesens. Nur eines dieser Defizite sei hier abschließend herausgegriffen, das für praktisch alle Teil III-Sprachen zu einem Negativbefund des „nicht erfüllt“ führt – und dies ist die Problematik der in Art. 8 Abs. 1 i) vorgesehenen Aufsichtsinstanz für die Bemühungen um Schutz und Förderung der Regional- und Minderheitensprachen im Schulwesen.<sup>99</sup> Der deutsche Staat hat mit dieser Bestimmung, die für alle Teil III-Sprachen ratifiziert ist, die Verpflichtung übernommen, „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“. Von den deutschen Kultusbürokratien wird diese Vorschrift immer wieder mitleidig belächelt mit der Annahme, eine ordentliche Schulaufsicht habe doch jeder anständige Staat. Was dabei jedoch völlig verkannt wird, ist Gehalt und Zielsetzung dieser Verpflichtung.

Es geht nicht darum, dass auch das Regional- und Minderheitenschulwesen im Rahmen einer Schulaufsicht

<sup>99</sup> Siehe nur exemplarisch die Bewertungen zu Art. 8 Abs.1 i) im 1. Prüfbericht des Expertenkomitees (wie Anm. 25), paras. 142, 181, 297, 328, 400, 438, 486, im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), paras. 54 ff., 110 ff., 192 ff., 267 ff.; im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 75 ff., 139 ff., 217 ff., 281 ff., 565 ff., 677 ff., sowie im 4. Prüfbericht (wie Anm. 24), paras. 70 ff., 127 ff., 212 ff., 276 ff., 462 ff., 530 ff., 634 ff.

überwacht und bewertet wird – das wäre tatsächlich trivial. Was mit Art. 8 Abs. 1 i) bewirkt werden soll, ist der Umbau der auf Mehrsprachigkeit orientierten Teile des Bildungswesens zu einem „reflexiven System“, das sich durch bestimmte institutionelle Mechanismen selbst beobachtet und aus diesen Beobachtungen dann Konsequenzen zieht, mithin Lernprozesse anstößt. Die klassische hierarchische Schulaufsicht leistet diese Aufgabe nicht – sie kontrolliert und steuert das Schulwesen in den klassischen Aufsichtsmodi der Rechts- und der Fachaufsicht, sorgt also dafür, dass die rechtlichen Vorgaben eingehalten und die politisch gesetzten Ziele in etwa erfüllt werden. Institutionelle Selbstbeobachtung mit der Möglichkeit des institutionellen Lernens aber fordert etwas Anderes. Hier muss ein von der Akteursperspektive institutionell getrennter, professioneller Beobachter „Maßnahmen und Fortschritte überwachen“ und über die beobachteten Befunde regelmäßig kritisch Bericht erstatten – und diese Berichte sollen dann auch noch veröffentlicht werden.<sup>100</sup> Dies ist im System der traditionellen Schulaufsicht etwas radikal Neues. In anderen Bereichen gibt es so etwas schon – denken Sie an die mittlerweile übliche, regelmäßige Evaluation von Hochschulen und Forschungsinstituten. Doch für ihren eigenen, direkt dem Ministerium unterstellten

---

100 Vgl. den Versuch des Expertenkomitees, die Anforderungen des Art. 8 Abs. 1 i) etwas eingehender zu erläutern, im 3. Prüfbericht (wie Anm. 34), paras. 77-79.

Bereich können sich Ministerialbürokratien so etwas bis heute kaum vorstellen. Dabei würde der Aufwand sich lohnen. Verbesserungen des Schulwesens, vor allem in unbekanntem Gelände wie dem der mehrsprachigen Schulerziehung, tragen in ihrer Entwicklung stark experimentellen Charakter, folgen einer Logik des „trial and error“. Aus den unvermeidlichen Fehlschlägen aber kann man nur lernen, wenn man sie schonungslos und unbefangen aufarbeitet und diese Aufarbeitung dann öffentlich diskutiert – nicht unbedingt die traditionelle Stärke ministerialer Aufsicht, die unter den politischen Zwängen der Beschönigung potenzieller Missstände steht.

Will man die Lernfähigkeit des institutionellen Systems stärken, so bedarf es des unabhängigen Monitoring durch professionelle Experten. Diese müssen nicht unbedingt völlig von außen kommen, sondern können durchaus bei staatlichen Institutionen angesiedelt sein – in Schleswig-Holstein etwa böte sich für das Niederdeutsche die sowieso schon eingesetzte Fachkraft Niederdeutsch in der Schulaufsicht an, die dann allerdings auch spezifisch mit der Aufgabe eines unabhängigen Monitoring betraut werden müsste und deren Berichte öffentlich zugänglich sein müssten, um entsprechende öffentliche Diskussion zu ermöglichen.<sup>101</sup> Denkt man sich die Funktion eines

---

101 Vgl. die entsprechende Anmerkung im 2. Prüfbericht (wie Anm. 32), para. 687.

solchen Mechanismus durch, so könnte er einen substanziellen Beitrag zur Verbesserung der Stellung der Regional- und Minderheitensprachen im Schulwesen leisten, lieferte er doch erstmals kritische Informationen von innen, die eine öffentliche Diskussion über Stärken und Schwächen des Systems leisten würde, einschließlich seiner Verbesserungspotenziale und der für Verbesserungen erforderlichen Maßnahmen. Genau an dieser öffentlichen Diskussion über die Ziele von mehrsprachiger Schulbildung, vor allem aber über die Schwächen und Stärken der jeweiligen schulischen Arrangements zwei- oder mehrsprachiger Ausbildung mangelt es in Deutschland elementar.

## 10. Schlussfolgerungen

Die Bilanz fällt insgesamt eher düster aus. Deutschland hat wahrlich keinen Grund, sich entspannt zurückzulehnen bzw. sich wohlgefällig auf die Schultern zu klopfen, wie bestens doch alles bestellt sei!

Ein kritischer Blick erbringt den ernüchternden Befund, dass beim Schutz und bei der Förderung der Regional- und Minderheitensprachen im Schulbereich ganz massive Defizite bestehen. Diese sind über die Sprachen ungleich verteilt – einzelne Sprachen sind im Vergleich recht gut gestellt, andere sind völlig benachteiligt und werden völlig lieblos behandelt. Die frappante Ungleichbehandlung von – nach Sprecherzahlen und soziolinguistischer Situation her mitunter recht ähnlichen – Sprachgemeinschaften ist ein auffäl-

liges Grundcharakteristikum des deutschen Gefüges des Schutzes von Minderheiten- und Regionalsprachen – ein Phänomen, das im Kern nur historisch, im Blick auf Ausgangskonstellationen und Pfadabhängigkeiten erklärbar ist.

Man kann sich nun fragen, woran es liegt, dass derart massive Defizite auch gut zehn Jahre nach Ratifikation der Sprachencharta, die doch eigentlich das Signal des Aufbruches zu neuen Ufern hätte sein sollen, noch fortbestehen. Eine erste Antwort ist schon im Ansatz wenig schmeichelhaft für die deutschen Verhältnisse: Es mangelt in weiten Teilen überhaupt am Problembewusstsein, Politik und Ministerialbürokratie auf Länderebene – diese ist nun einmal primär zuständig – halten sich selbstgefällig zugute, sie hätten doch so viel getan in den letzten Jahren und Jahrzehnten, so ziemlich alles, was in ihren Möglichkeiten stehe. Zum Teil beruht diese Fehlwahrnehmung auf „déformations professionnelles“ der Beobachterperspektive, sind dabei doch immer die scheinbaren „Sachzwänge“ des „politisch Machbaren“ gleich mitgedacht – nur dass das in einem bestimmten Koordinatensystem „Machbare“ nicht immer das sachlich Sinnvolle oder Erforderliche darstellt. Hinzu kommen auch immer wieder untergründig weiter wirkende Ressentiments gegenüber Minderheitenanliegen. Die in historischer Perspektive klar preußisch-deutschnationale Prägung vieler Länderverwaltungen (v.a. des Nordens) hat in

die Binnenkultur dieser Bürokratien das normative Leitbild des homogen einsprachigen Raumes des klassischen Nationalstaatsprojektes unverrückbar eingepflanzt – und von diesem Leitbild will man nicht lassen, wie auch die jüngsten Integrationsdebatten um Migranten wieder einmal zeigen.<sup>102</sup>

Mehrsprachigkeit gilt in dieser klassisch nationalstaatlichen Perspektive als ein Phänomen der Verwirrung, das es zu überwinden gilt. Oder – noch schlimmer – Mehrsprachigkeit wird als „überflüssiger Luxus“ abgetan, der nur die knappen öffentlichen Kassen belastet und vom Wesentlichen ablenkt. Der individuelle wie soziale Mehrwert von Mehrsprachigkeit wird hier systematisch verdrängt zugunsten einer ideologisch vorgeprägten Einheitsperspektive.

Solange wir jedoch diese Denkhaltungen nicht überwinden, werden wir uns mit der kulturellen und sprachlichen Diversität der heutigen Welt schwer tun. Die „autochthonen“ Minderheiten sind eigentlich noch der harmlose Teil des immer virulenter werdenden Phänomens der „multilingual diversity“ moderner Gesellschaften. Sie sind in der Regel gut integriert, politisch unproblematisch, auf geographisch periphere

Räume konzentriert.

Nähmen wir uns ernsthaft der Probleme des Schutzes und der Förderung dieser „autochthonen“ Minderheitensprachen an, so hätten wir eigentlich ein wunderbares Laboratorium zur Erprobung der Instrumente und Mechanismen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Gelingt uns dies schon in den politisch wenig brisanten Fällen der klassischen Minderheiten nicht, wie soll es uns dann jemals im Umgang mit personenstarken und immer selbstbewusster auftretenden Migrantengruppen gelingen? Doch damit gelangt man zu einem ganz neuen Thema, das hier nicht mehr behandelt werden kann.

---

102 Vgl. hierzu jüngst Ingrid Gogolin/Stefan Oeter, *Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en, Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 2011, S. 30 ff.*

## Sprachlicher Wandel im Niederdeutschen



**Prof. Dr. Ingrid Schröder,**  
*Universität Hamburg*

Niederdeutsch und Hochdeutsch als zwei historisch getrennt zu betrachtende sprachliche Systeme sind seit Jahrhunderten im norddeutschen Sprachraum nebeneinander verwendet worden. Die vielfältigen Kontaktphänomene führen gegenwärtig dazu, dass sich das sprachliche Varietätengefüge in einem Wandel befindet, den wir zwar auch in unserem sprachlichen Alltag wahrnehmen, der linguistisch bisher jedoch nicht ausreichend untersucht worden ist. Dieses Desiderat ist umso gravierender, als nicht klar ist, auf welche Weise sich der Status des Niederdeutschen verändert. Können wir weiterhin von zwei getrennten Sprachsystemen ausgehen? Oder sind wir auf dem Weg zu einem einheitlichen norddeutschen Sprachsystem? Anhand von Material aus dem aktuellen Forschungsprojekt „Sprachvariation in Norddeutschland“ soll erläutert werden, auf welche Weise sich das Niederdeutsche gegenwärtig durch den Einfluss des Hoch-

deutschen wandelt. Es ist zu fragen, welche sprachlichen Mischungsprozesse anzutreffen sind und auf welche Weise Übergänge zwischen den beiden Teilspektren bewerkstelligt werden. Die ermittelten Kontaktphänomene deuten auf einen signifikanten Wandel im Sprachgebrauch hin. Daraus sind schließlich Konsequenzen für die Sprachförderung abzuleiten.

### Sprachvariation in Norddeutschland (SiN)

Das Projekt „Sprachvariation in Norddeutschland“ widmet sich der Analyse und Beschreibung des gesamten Spektrums norddeutscher Alltagssprache zwischen hochdeutscher Standardsprache und niederdeutschen Basisdialekten. Die Etablierung eines dialektologischen Forschungsverbunds, an dem sechs Universitäten beteiligt sind, sichert eine flächendeckende Untersuchung des norddeutschen Sprachraums unter verschiedenen Fragestellungen (*Verantwortlich für das Projekt sind Michael Elementaler (Kiel), Joachim Gessinger (Potsdam), Jürgen Macha (Münster), Peter Rosenberg (Frankfurt/Oder), Ingrid Schröder (Hamburg) und Jan Wirrer (Bielefeld).*)

Im Projekt soll der komplexe Zusammenhang von sprachlichen Repertoires, Sprachverwendung, Sprachbewertung und Sprecherbiographien analysiert werden. Zu beschreiben sind regionale Sprachlagenspektren, individuelle Sprachmischungen, Variationsphänomene in der Interaktion, schließlich der Einfluss der sprachlichen Sozialisation und der Sprachbewertung

gen sowie des Sprachwissens, um die Mechanismen des regionalen Sprachwandels erhellen zu können. Da die Studie den gesamten norddeutschen Sprachraum umfasst, können erstmals im arealen Vergleich regionale Unterschiede sowohl in der individuellen Sprachlagendifferenzierung als auch in der Wahrnehmung und Bewertung typischer Merkmale der eigenen Alltagssprache festgestellt werden. In 36 Orten Norddeutschlands wurden Sprachaufnahmen mit jeweils vier Gewährspersonen durchgeführt, so dass insgesamt 144 Aufnahmeserien vorliegen.

### Sprachwandel durch hochdeutsche Interferenzen

Der hochdeutsche Einfluss auf das Niederdeutsche soll anhand der Aufnahmen von zwei Sprecherinnen aus dem nordhannoverschen Raum, also dem Elbe-Weser-Dreieck, erläutert werden. Es handelt sich um eine Gewährsperson aus Heeslingen (HEE01) und eine Gewährsperson aus Ottersberg (OTTO1). Beide Sprecherinnen vermischen in sehr unterschiedlicher Frequenz, aber strukturell doch auf ähnliche Weise in informellen Gesprächen hochdeutsche und niederdeutsche Anteile miteinander. Die verschiedenen Kontaktphänomene können einleitend durch einen Blick auf eine kurze Gesprächspassage verdeutlicht werden. An dem Gespräch nehmen neben der Gewährsperson HEE01 ihr Ehemann, die beiden Töchter, ihre Mutter und ihr Bruder teil. Die Gewährsperson spricht während der Aufnahme niederdeutsch.

„Dat glöövs *du ja* nich, de hebbt mordens hunnert Lü\_, Klock süss, Klock süss. [...] Hunnert Lü\_ SCHWIMMT Klock süss un *wehe*, *du* kumms dortwüsch. Klock süss kumms \_\_ dor gor nich twüschen muss *du* över JAHRE di hocharbeiten. [...] *Ja*, DA hett JEDER siene Bohn un *wehe*, *du* SCHWIMMS dor up, DANN krichs *du* over Arger. Wat meens *du*, ik hebb dor *doch* noch SONNTAGS VORMITTAGS, ne, DA kom ik vÖLLIG, hebb ik, ik weer WIE vörn Kopp \_\_ stött. Hebb ik AHNUNGSLOS, HALB ZEHN ODER SO, hebb ik dor \_\_ SCHWOMMEN, RÜCKENSCHWIMMEN, un hebb noch \_\_ keken, *ha*, un dor kööm ok JEMAND mit en RÜCKENSCHWIMMEN op mi tau, un denn sün wi vull tohopen \_\_ SCHWOMMEN, en ölleren Mann un ik, un dat hett *richtig weh* \_\_ doon. Ik DANN, WIE ik BIN: OH, MANN, ENTSCHULDIGUNG UND SO, ne. Un do is de böös mit mi woorn: TJA, DAS PAS-SIERT JA AUCH NICH, WENN MAN, WENN MAN NICHT AUF DER BAHN DES ANDEREN SCHWIMMT. DIES IST MEINE BAHN. [...] Ne, ik, weeb *du* wat, ik weer so vörn Kopp \_\_ stött. Ik wull, ik harr *ja*, noher hebb ik to em \_\_ seggt [...] ((unverständlich)) Ik wull \_\_ to em seggen, *du*, ik hebb GENAUSO veel Intritt betahlt WIE he. AUSSERDEM steiht *ja* nich dor *an* de Bohn, dat de för *Herrn* wat weet ik. [...] Nee, kumms *du* ok nich. De sünd so *bis-sig*, dor kumms *du* mordens nich twüschen. [...] De schimpt denn mit di. Dor hebb ik *doch* mordens Klock süss AUSSERDEM ((unverständlich)). Dat glöövs *du* nich, WIE de dor [...] Un de ((Zävener)), disse Dussels [...]“ (NH-HEE01-G-F, 44:08ff.)

Legende: KAPITÄLCHEN: hochdeutsche Interferenzen; kursiv: isomorphe Formen, niederdeutsch = hochdeutsch; unterstrichen: Morphologische und syntaktische idiosynkratische Merkmale des Niederdeutschen; doppelt unterstrichen: exklusiv niederdeutsche Lexik

**Folgende Phänomene sind kennzeichnend:**

1. Ein kleinschrittiger Codewechsel und der Gebrauch hochdeutscher Lexik. Dabei sind neben (substantivierten) Verben, Substantiven und Adjektiven auch Adverbien (*außerdem, da, dann, genauso, wie*), Pronomina (*jeder*) und Konjunktionen (*wie*) zu verzeichnen.
2. Die Realisierung von Frikativ [ʃ] vor Dental [t] (*stött, steiht*) und auslautender Plosiv statt Frikativ (*hebb, nicht heff*) als hochdeutsche Interferenzen auf phonologischer Ebene.
3. durchgehend niederdeutsche Formen im morphologischen Bereich, z.B. bei der Pluralbildung der Substantive (*Lü*), bei der Adjektivflexion (*en ölleren Mann*), bei der Bildung des verbalen Einheitsplurals (*de schimp[t]*), des Präteritums (*wull*) und des Partizips II (*seggt, doon*), aber auch bei der Wahl starker oder schwacher Flexionsformen (Part. II *keken, stött*) sowie bei der Verwendung des Auxiliarverbs zur Perfektbildung (*hebb schwommen*). Weiterhin ist an einer Stelle fehlendes pronominales Subjekt (*kumms*) auffällig. Auf syntaktischer Ebene steht getrenntes Pronominaladverb neben der Vollform (*dor ... twüschen*).
4. Die Sprecherin verwendet nur wenige exklusiv niederdeutsche Lexeme wie das Substantiv *Klock* oder die Adverbien *denn* und *tohopen* sowie regional mar-

kiertes kriegen.

5. Der Eindruck von Mischeffekten wird verstärkt durch die isomorphen Elemente, die sowohl als hochdeutsche wie als niederdeutsche Formen gewertet werden könnten, hier aber eindeutig niederdeutsch intendiert sind.

Tabelle 1: Codeswitching und Wortschatz

	CS	Sub	Vrb	Adj	Adv	Pro	Prä	Kon
HEE01	23	32	9	7	28	11	-	9
OTT01	166	84	14	36	113	17	1	23

(CS = Code-Switching; Sub = Substantive; Vrb = Verben, Adj = Adjektive; Adv = Adverbien; Pro = Pronomina; Kon = Konjunktionen)

Die Tabelle zeigt die hochdeutschen Einflüsse im Wortschatzbereich. Untersucht wurde ein Ausschnitt von 2500 Wörtern. Neben festen Phrasen wie „in der Hoffnung“, „Gott sei Dank“, „angeblich schon“ u.a.m., die hochdeutsch eingefügt werden, ist eine große Zahl hochdeutscher Lexeme zu nennen, die dazu dienen, Lücken im Wortschatz auszufüllen. Auffällig ist die Integration hochdeutscher Funktionswörter, wie die Interrogativadverbien „wie“ und „wieso“, die anstelle von *wo* und *woso* bzw. *wat* verwendet werden. Bei den Konjunktionen begegnen „weil“ anstelle von nd. *wieldat* und „wie“ anstelle von nd. *as*, „sondern“ statt *man* und „ob“ anstatt *of/wat*. In allen diesen Fällen hätten durchaus niederdeutsche Alternativen zur Verfügung gestanden, die aber nicht realisiert werden.

Bei OTT01 finden wir noch wesentlich zahlreicher hochdeutsche Phrasen und entlehnte Wörter aus dem Hochdeutschen. Die Unterschiede zwischen den Sprecherinnen dürften dabei weder regional noch individuell, sondern insbesondere thematisch bedingt sein. Wenn hingegen der grammatische Einfluss des Hochdeutschen im Bereich der Flexionsformen und in der Syntax betrachtet wird, so ergibt sich ein vollkommen anderes Bild.

Tabelle 2: Flexion und Syntax

	Vrb	Adj	Art	Syn
HEE01	8	-	-	1
OTT01	2	2	2	-

(Vrb = Verben, Adj = Adjektive; Art = Artikel; Syn = Syntax)

Im Untersuchungsausschnitt ist nur eine verschwindend geringe Zahl von Beispielen ausfindig zu machen. Es handelt sich um Flexionsformen, die aus dem Hochdeutschen übernommen werden, z.B. die Partizipbildung mit dem Präfix *ge-* (*upgetakelt*, *ingeflochten*) oder auch eine hochdeutsche Kasusform, z.B. *im Jahr* anstelle von *in dat Jahr*.

Fazit: Der Eindruck einer starken Vermischung beider Sprachlagen bei intendiertem Niederdeutsch lässt sich auf frequente lexikalische Einflüsse und auf ein kleinschrittiges Code-Switching zurückführen. Auch grammatischer Einfluss wird überwiegend durch lexikalische Interferenzen ausgelöst, indem Funktions-

wörter aus dem Hochdeutschen ins Niederdeutsche importiert werden. Andere grammatische Merkmale wie Flexionsformen zeigen kaum oder gar keinen hochdeutschen Einfluss. Das grammatische System ist also vollkommen intakt. Grammatische Stabilität steht neben lexikalischer Variabilität. Hinzu kommt, dass idiosynkratische, also im Niederdeutschen exklusiv vorhandene Strukturen nur selten (wie die Umschreibung mit *doon*) oder gar nicht verwendet werden. Auf diese Weise nähert sich das niederdeutsche System dem hochdeutschen an, indem parallele Strukturen bevorzugt werden.

### Schlussfolgerungen

Eine sprachliche Erosion, die durch Mischungs- und Parallelisierungsprozesse in Gang gesetzt wird, deutet darauf hin, dass hochdeutsche und niederdeutsche Formen bei intendierter Wahl des Niederdeutschen nicht mehr in jedem Fall bewusst unterschieden werden. Dadurch werden immer mehr hochdeutsche Anteile über das Lexikon in das Niederdeutsche integriert, was schließlich einen Sprachwechsel herbeiführen kann. Eine unregelmäßige Sprachweitergabe dürfte diese Tendenzen noch verstärken.

Für eine Stabilisierung des Niederdeutschen wird es notwendig sein, sprachliche Vorbilder zu schaffen, neue Vermittlungskonzepte zu etablieren und aktive Spracharbeit zu betreiben. Für die Schaffung sprachlicher Vorbilder könnten die Massenmedien eine wich-

tige Rolle einnehmen, indem auch solche Themen niederdeutsch gestaltet werden, welche bisher eher zu den hochdeutschen Domänen gehörten wie Wirtschaft und Politik. Dieses Konzept wird teilweise bereits umgesetzt, könnte aber sicherlich weiter ausgebaut werden. Die niederdeutschen Nachrichten bilden einen wichtigen Meilenstein, nicht zuletzt auch durch die Dokumentationen der dafür zu leistenden Spracharbeit in der Datenbank inslex.

Um die strukturellen Bereiche des Niederdeutschen wieder zu aktivieren, die durch hochdeutschen Einfluss verloren zu gehen drohen, ist die institutionelle Sprachvermittlung beispielsweise in der Schule gefordert. Niederdeutsch-Unterricht hätte darauf abzielen, ein Bewusstsein für die sprachlichen Differenzen Niederdeutsch und Hochdeutsch zu schaffen und neue sprachliche Domänen zu erschließen, um dadurch dem Ziel einer balancierten Mehrsprachigkeit mit Niederdeutsch näher zu kommen.

Alles dies setzt voraus, dass aktive Spracharbeit geleistet wird, z.B. durch Terminologearbeit, dass Konzepte für den Unterricht entwickelt werden und schließlich auch entsprechende Unterrichtsmaterialien erstellt werden. Das bedeutet nicht zuletzt Standards zu formulieren und somit zweifelsohne auch, einen Normierungsprozess in Gang zu setzen. Wenn der Charta-Prozess erfolgreich weitergeführt werden soll, muss auf diese Anforderungen künftig reagiert werden. Dass

hierin wichtige Aufgaben für Einrichtungen wie das Institut für niederdeutsche Sprache bestehen, wurde bereits an anderer Stelle verdeutlicht.



„Eine sprachliche Erosion [...], deutet darauf hin, dass hochdeutsche und niederdeutsche Formen bei intendierter Wahl des Niederdeutschen nicht mehr in jedem Fall bewusst unterschieden werden. Dadurch werden immer mehr hochdeutsche Anteile über das Lexikon in das Niederdeutsche integriert, was schließlich einen Sprachwechsel herbeiführen kann. Eine unregelmäßige Sprachweitergabe dürfte diese Tendenzen noch verstärken.“

## Sprachwandel und Lexikographie – Wörterbücher als Mittel der Sprachförderung



**Hauke Bartels**  
*Sorbisches Institut e.V.*  
*Zweigstelle für nieder-*  
*sorbische Forschungen*

Wenn Sprachwandel zum Thema auf einer Veranstaltung zu Regional- und Minderheitensprachen gemacht wird, dann wahrscheinlich deshalb, weil diese Sprachen in der Regel in engem Kontakt zu (mindestens) einer dominierenden Mehrheitssprache stehen und weil so ein asymmetrischer Sprachkontakt entsteht, der in den Minderheitensprachen (*hier und im Folgenden verwende ich der Einfachheit halber nur noch den Begriff Minderheitensprache*) zu Wandelererscheinungen führt, die als bedrohlich oder zumindest als problematisch angesehen werden.

Das Thema ist vielschichtig, ich werde mich auf Folgendes beschränken: Ich möchte kurz zwei Typen von Sprachwandel unterscheiden, und zwar mit Blick auf ihre Problematik für eine Minderheitensprache, und ich möchte anschließend ein Beispiel dafür zeigen, wie man mit einem entsprechend konzipierten Wörterbuch auf unerwünschten Sprachwandel reagieren kann.

Zunächst – und am Beispiel der in Brandenburg, in der Gegend um Cottbus noch heute gesprochenen westslawischen Sprache Niedersorbisch – zu den beiden Typen von Sprachwandel. (Dabei handelt es sich selbstverständlich nicht um eine vollständige Typologie, sondern lediglich um Beispiele mit Relevanz für die lexikographische Praxis.)

Zum einen hat man es in der Entwicklung von Sprachen mit systemimmanentem, quasi „natürlichem“ Wandel zu tun, der langfristig häufig als Tendenz zur Sprachvereinfachung deutbar ist. Ein solcher Wandel betrifft im Niedersorbischen z.B. bestimmte Substantive, bei denen die übliche Endung *-e* im Lokativ Singular (das Niedersorbische verfügt im Unterschied zum Deutschen über sechs Kasus) einen Lautwandel beim vorangehenden Konsonanten auslöst. So wird aus dem Nominativ *gat Teich* im Lokativ *w gaše im Teich*, *-t* wird zu *-š*. Konkurrierend tritt in diesem Kontext die Endung *-u* auf, die keine Veränderung des Stamm-Auslautes verursacht und daher „einfacher“ ist. Diese wird vor allem bei Lehnwörtern verwendet, bei älteren teilweise noch in Konkurrenz zu *-e*, bei neueren schon (fast) ausschließlich. Derartige Wandelererscheinungen werden von Linguisten in aller Regel nicht als bedrohlich eingeschätzt. Zwar gibt es immer wieder puristische Tendenzen, die auch solchen Wandel ablehnen, verbunden mit der Neigung, besonders die eher „ar-

chaischen“ und häufig dem Wandel unterliegenden Eigenschaften einer Sprache als besonders typisch und damit erhaltenswert anzusehen. Wörterbücher, so auch das DNW, werden sich in solchen Fällen eher auf deskriptive Hinweise beschränken.

Zum anderen gibt es aber auch Sprachwandelprozesse, die sich als tatsächlich bedrohlich für Minderheitensprachen erweisen können. Hier sei vor allem ein Typ von Sprachwandel genannt, der durch ein weit verbreitetes „unvollständiges Lernen“, d.h. durch ungenügenden Erwerb der Zielsprache verursacht wird. Solch ein Wandel kommt besonders in Situationen vor, in denen die Mehrheitssprache häufig bereits besser beherrscht wird und den Alltag beherrscht, während die Minderheitensprache nur noch (mehr oder weniger gut) als Zweitsprache erworben wird. Der unvollständige Spracherwerb betrifft also die Minderheitensprache und damit, auf die durch Sprachwechsel betroffene Gemeinschaft bezogen, die ehemalige Muttersprache.

Bei manchen Minderheitensprachen kommen noch „Input-Probleme“ hinzu, und zwar oft in zweierlei Hinsicht:

- » Das Lehrpersonal in Kindergärten, Schulen usw., d.h. in den Institutionen, in denen der Erwerb der Minderheitensprache stattfindet, ist ebenfalls nur teil-kompetent.
- » Es gibt nur wenige Orte und alltägliche Situatio-

nen, in denen der Lerner seine Kenntnisse anwenden kann und qualifizierte (und insofern) regulierende sprachliche Reaktionen oder Anregungen erhält.

Das angesprochene „unvollständige Lernen“ hat natürlich zunächst mit Sprachwandel gar nichts zu tun – es geht einfach um unvollständigen Spracherwerb, wie man ihn auch aus normalem Fremdspracherwerb kennt. Nur dass es jetzt eben um die traditionelle Muttersprache geht und die Erwerbsprobleme in der Summe und in der Konsequenz – wenn das Bildungssystem nicht sehr gut funktioniert – oft zu massivem Sprachwandel führen.

Dabei ist zu erwarten, dass diesem Wandel zuerst vor allem solche Struktureigenschaften zum Opfer fallen, die vom System der Mehrheitssprache nicht gestützt werden. Wenn man eine bedrohte Sprache erhalten oder sogar revitalisieren möchte, dann wird man auf derartige Prozesse reagieren müssen, weil ansonsten ein massiver Sprachabbau oder Sprachverfall droht. Das kann auf verschiedene Arten geschehen und es ist sicher vorteilhaft, dabei verschiedene Ansätze zu kombinieren. Ich möchte bei dieser Gelegenheit auf die Möglichkeiten der Lexikographie verweisen, die meines Erachtens unterschätzt und in vielen Minderheitensprachen nicht genügend genutzt werden – oft natürlich auch nicht genutzt werden können, weil die notwendigen Mittel fehlen.

## Deutsch-niedersorbisches Wörterbuch

Ausgangspunkt für die Konzeption des Deutsch-niedersorbischen Wörterbuchs (DNW 2003-2011), d.h. eines Wörterbuchs, das von der mittlerweile meist besser beherrschten Mehrheitssprache in die Minderheitensprache übersetzt, war die wachsende sprachliche Unsicherheit beim aktiven Gebrauch des Niedersorbischen. Diese reicht vom gelegentlichen Bedarf nach Informationen bis zum Extremfall, dass z.B. Erzieherinnen jeden Satz, den sie benötigen (können), mühsam vorbereiten und auswendig lernen müssen. Generell wichtig für aktive Wörterbücher sind u.a. eine genaue Bedeutungs differenzierung sowie Beispielsätze, die typische Verwendungen eines Wortes illustrieren. Dass dabei nicht allein die Übersetzungsrichtung (hier: deutsch-niedersorbisch), sondern vor allem die Konzeption des Wörterbuchs eine Rolle spielt, zeigt der folgende Vergleich eines anderen deutsch-niedersorbischen Wörterbuchs, das sich programmatisch als „Handwörterbuch für Lernende und Schreibende“ und damit ebenfalls als aktives Wörterbuch definierte, mit dem DNW:

**erfüllen** społniš 79 p, dopołniš 79 p, społnjowaš 62, dopoñjowaš 62; **sich** ≈ **se** dopołniš 79 p, **se** dopoñjowaš 62

JANNASCH 1990

## erfüllen

### 1. (sich) (sich) verwirklichen

Sie erfüllte ihm jeden Wunsch. (Usus)

Endlich hat sich sein Wunsch erfüllt.

dopołniš (se) p 79 || dopoñjowaš (se) ip 62

Wóna jo jomu kuźde žyćenje dopoñjowala.

Skócnnje jo se jogo žyćenko dopoñnilo.

### 2. Genüge tun

Er erfüllt seine Pflichten. (n. akt. Präs.)

docyniš p 79 || docynjaš ip 76

Wón docynijo / docynja swoje winowatości.

### 3. Innerlich ausfüllen

Eine innere Unruhe erfüllte ihn.

Die neue Aufgabe erfüllt ihn ganz. (n. akt. Präs.)

Neue Hoffnung erfüllte sie.

Er hatte ein erfülltes Leben.

Die Nachricht über den Tod ihrer Freundin erfüllte sie mit tiefer Trauer.

allg; zufriedenstellen wupołniš p 79 || wupoñjowaš ip 62; innerlich

ganz einnehmen napołniš p 79 || napoñjowaš ip 62

Nuśikowny njeměr jo jogo wupołnił / napoñnił.

Nowy nadawk jogo krađu wupoñjujo / wupoñijo.

Nowa nažeja jo ju napoñnila / wupoñila.

Wón jo mět wupoñjone žywjenje.

\*Powěšć wó smjerši swojeje pšijašelki jo ju krađu roztužyla.

### 4. räumlich einnehmen

Der Duft von Weihrauch erfüllte die ganze Kirche.

połniš ip 77 || napołniš p 79 || napoñjowaš ip 62

Wóručowa wón jo napoñnila celu cerkwju.

DNW

Abgesehen von konzeptionellen Unterschieden (im gezeigten Beispiel aus dem Handwörterbuch fehlen vor allem notwendige Angaben zur Bedeutungs differenzierung, was dazu führt, dass die angeführten niedersorbischen Verben nur von Muttersprachlern oder bereits sehr kompetenten Sprechern korrekt verwendet werden können) zeigt sich in der Darstellung bereits ein wesentlicher Vorteil von Online-Wör-

terbüchern: Es muss dort sehr viel weniger Rücksicht auf die nur beschränkte Verfügbarkeit von Druckraum genommen werden, so dass erheblich mehr Spielraum für ausführliche Informationen existiert; eine derart umfangreiche Beschreibung mit zahlreichen Beispielsätzen wäre im Handwörterbuch gar nicht möglich gewesen. Dadurch sowie durch die Möglichkeit, Online-Wörterbücher fortlaufend zu aktualisieren und zu ergänzen, ist es zudem möglich, auf Nutzerwünsche einzugehen und etwa fehlende Wörter, Wortbedeutungen oder Beispielsätze hinzuzufügen.

Neben den genannten grundlegenden Notwendigkeiten aktiver Wörterbücher sollten die durch (im dargestellten Sinne) „unerwünschten“ Sprachwandel gefährdete Strukturen besonders beachtet werden. Im Folgenden werden dafür einige Beispiele aus dem DNW gezeigt.

### Beispielsätze und Grammatik: Verbalaspekt

Das Niedersorbische verfügt über die für alle slawischen Sprachen typische grammatische Kategorie des verbalen Aspekts, die aus dem Deutschen nicht bekannt ist. Für die meisten deutschen Verben gibt es, wie bei *backen* in der Abbildung rechts, mindestens zwei niedersorbische Entsprechungen: einen imperfektiven Aspekt *pjac*, der u.a. die Handlung im Verlauf oder als gewohnheitsmäßige Tätigkeit ausdrückt, sowie einen perfektiven Aspekt, der die Handlung z.B. als abgeschlossenen Akt darstellt. Deutschsprachige

Lerner des Niedersorbischen widmen dieser Kategorie häufig nicht (genügend) Aufmerksamkeit. Wird etwa beim Lernen von Vokabeln nicht darauf geachtet und z.B. die imperfektive Form *pjac* als generelle Entsprechung zu *backen* betrachtet, sind Fehler vorprogrammiert. Zwar kann das Wörterbuch, so wie es zur Zeit konzipiert ist, kein hinreichendes Mittel zum Erwerb der Aspektkategorie sein und auch keine vollständige Beschreibung ihrer Funktionsweise bieten. Gleichwohl ist es möglich, die Aufmerksamkeit auf den Verbalaspekt zu lenken, indem den Beispielsätzen häufig hinweisende Kommentare, die den Gebrauch des einen oder anderen Aspekts erläutern, beigefügt sind:

#### backen

##### 1. tr Backwaren herstellen

Sie bäckt gern. (*Usus*)

Ich habe dir einen Kuchen gebacken.

*pjac ip 72 || wupjac p 72*

Wóna rada pjaco.

Som tebjje tykańc wupjakt.

##### 2. intr der Backhitze ausgesetzt sein

Der Kuchen bäckt schon. (*wird gerade gebacken*)

Es dauert, bis das Brot richtig gebacken ist. (*fertiggebacken*)

*pjac se ip 72 || wupjac se p 72*

Tykańc se južo pjaco.

To trajo, nježli jo se klěb wupjakt.

##### 3. eine Backeigenschaft besitzen

Unser Backofen bäckt gut.

*pjac ip 72*

Naš pjac derje pjaco.

Für beide Aspekte gibt es eine Reihe standardisierter Kommentare, die kontextunabhängig verständlich sind (für den imperfektiven Aspekt z.B. *Usus, ist dabei, jetzt gerade, die ganze Zeit über*; für den perfektiven Aspekt z.B. *als Fakt, ein Akt*). Darüber hinaus gibt es entsprechende kontextuell angepasste Hinweise wie *wird gerade gebacken (ip)* oder *fertiggebacken (p)*.

Im Beispiel wird zugleich auf einen weiteren wichtigen strukturellen Unterschied zwischen Deutsch und Niedersorbisch geachtet, indem in den Bedeutungen 1 und 2 tr[ansitiver] (*Sie backt (einen Kuchen).*) und intr[ansitiver] (*Der Kuchen backt.*) Gebrauch deutlich unterschieden werden. Der Ausdruck dieser beiden Gebrauchsweisen durch ein und dieselbe Verbform ist, anders als im Deutschen, im Niedersorbischen nur in Ausnahmefällen möglich. In der Regel wird wie im Beispiel der intransitive Gebrauch durch die reflexive Verbform (*pjac se*) formal gekennzeichnet. – Die den Verben nachgestellten roten Ziffern verweisen als Hyperlink auf die jeweils gültige Flexionstabelle (im Beispiel immer dieselbe).

### Kontrastive Strukturen: Funktionsverbgefüge

Ein weiteres Beispiel für die besondere Beachtung gefährdeter Strukturen sind die sog. Funktionsverbgefüge (FVG). Das Deutsche zeichnet sich bekanntlich durch seinen Nominalstil aus und durch den starken Ausbau entsprechender lexikalischer Muster (z.B. *einen Beschluss fassen* als Alternative zu *beschließen*). Das Niedersorbische ist dagegen in diesem Bereich

weniger entwickelt und bevorzugt generell verbale Konstruktionen – ein Kontrast, der ja auch das Verhältnis Hochdeutsch-Niederdeutsch charakterisiert.

Bei unzureichender Beachtung der unterschiedlichen Strukturen in Quell- und Zielsprache (hier: Deutsch-Niedersorbisch) besteht die Gefahr, dass es zur bloßen Nachahmung der aus dem Deutschen bekannten Konstruktionen kommt, was im Einzelfall zum Erfolg, in der Regel aber zu Fehlern oder zumindest zu einer nicht-idiomatischen Ausdrucksweise führt. Die Aufgabe des DNW als aktivem Wörterbuch ist, darüber zu informieren, wie das Niedersorbische „funktioniert“. Daher muss systematisch auf die Abweichungen eingegangen werden. Die folgende Tabelle zeigt die wichtigsten Kontrastfälle:

	Deutsch		Niedersorbisch
a	FVG Kenntnis erhalten	vs.	nur Verb zgoniś ‘erfahren’
b	FVG Anerkennung finden	vs.	Verb (bevorzugt*) oder FVG pšipóznaš se (Passiv) oder pšipóznaše namakaš
c	FVG in beiden Sprachen, aber mit formalen Unterschieden		
	einen Rat (Akkusativ) geben		do rady (Präposition mit Genitiv) daš

\* Wenn die abweichende Struktur (hier: Verb statt FVG) an erster Stelle genannt wird, ist sie bevorzugt zu verwenden. Dies gilt auch für die Beispiele ‚Förderung erhalten‘ und ‚Unterstützung erhalten‘ im folgenden Ausschnitt aus dem DNW.

Das folgende Beispiel aus dem DNW zeigt FVG mit erhalten und die jeweiligen Ausdrucksmöglichkeiten des Niedersorbischen (die FVG werden jeweils als letzte Bedeutung des enthaltenen Verbs aufgenommen, eingeleitet durch die Bedeutungsbeschreibung „verbl[asst] (FVG)“:

(Die ursprüngliche Bedeutung des Verbs gilt als zugunsten der Gesamtbedeutung des Komplexes „verblasst“ (ZIFONUN, HOFFMANN, STRECKER u.a. 1997, 1068))

#### 6. verbl (FVG)

##### • Förderung

Studierende, die eine Förderung nach BAföG erhalten, ...

spěchowaš se *ip 62*, pódpěru dostaš *p 64* || dostawaš se *ip 76*

Studěrujuce, ako se spēchuju pò BAföG, ... / ako pódpěru pò BAföG dostawaju, ...

##### • Kenntnis

Davon habe ich Kenntnis erhalten.

zgóniš *p 79* wó [6]

Wó tom som zgóniš / \*informěrowany.

##### • Nachricht

Bisher habe ich noch keine Nachricht erhalten.

powěšć dostaš *p 64* || dostawaš *ip 76*

Až doněnta njejsom hyšći žednu powěšć dostal.

##### • Segen

Das Brautpaar erhält den Segen vom Pfarrer. (jetzt gerade)

žognowaš se *ip 62*, požognowaš se *p 62*

Njewješćinski pòrik se žognujo wót fararja.

##### • Unterstützung

Er erhält keine Unterstützung.

pódpěrowaš se *ip 62*, pódpěru dostaš *p 64* || dostawaš *ip 76*

Wón njedostawa žednu pódpěru. / Wón se njepódpěrujo. / \*Jogo njepódpěruju.

## Gefährdeter sprachlicher Reichtum: Aktionsarten

Das Niedersorbische verfügt zusätzlich zum Verbalaspekt über vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten im verbalen Bereich. Einer ganzen Reihe niedersorbischer Verben steht daher kein direktes deutsches Äquivalent gegenüber. Für einen Teil dieses Reichtums sind die verbalen Aktionsarten verantwortlich. Durch die Präfigierung einfacher Verben, teilweise in Kombination mit dem Reflexivpronomen se, werden Derivate mit in verschiedenen Hinsichten modifizierter Grundbedeutung gebildet. Das folgende Beispiel zeigt einige der Bildungen mit spiwaš ‘singen’:

do-spiwaš ≈ zu singen beginnen

na-spiwaš ≈ viel singen

na-spiwaš se ≈ so viel singen,

dass es einem zu viel wird

pó-spiwaš ≈ ein bisschen / eine Weile singen

pše-spiwaš ≈ die ganze Zeit über singen

...

In einem deutsch-niedersorbischen Wörterbuch stellt die Einbeziehung der niedersorbischen Aktionsarten eine lexikographische Herausforderung dar, da wegen fehlender deutscher Äquivalente häufig kein geeigneter Ort für die Beschreibung existiert. Die Aktionsarten werden daher im DNW grundsätzlich bei den Simplizia beschrieben, und zwar jeweils bei der Grundbedeutung, die durch die Aktionsart modifiziert wird (an der entsprechenden alphabetischen Stelle, an der die Ak-

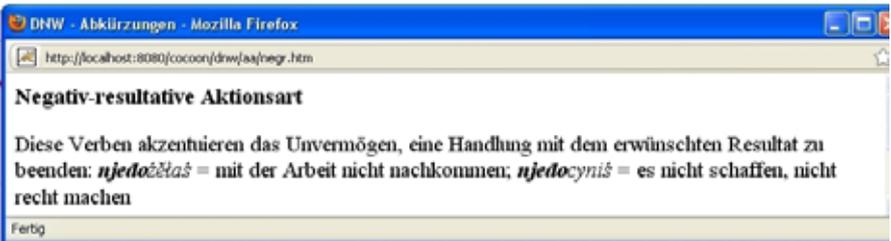
tionsart einzuordnen ist, findet sich dann nur ein Verweis auf das Simplex oder eine kurze Beschreibung). Dies gilt auch für Fälle, in denen eine direkte deutsche Entsprechung existiert, z.B. *sich totärgern*, *sich maßlos ärgern* für die hypersaturative Aktionsart *zagóriš se* (von *góriš* 'ärgern'). Dieses Vorgehen bedeutet, dass von gängigen Konventionen abgewichen werden muss, da als (Quasi-)Äquivalente der niedersorbischen Aktionsarten häufig Wendungen erscheinen, die das

deutsche Lemma gar nicht mehr enthalten, so dass hier de facto das Niedersorbische als Ausgangssprache fungiert.

Der folgende Ausschnitt aus dem DNW zeigt dies z.B. für die attenuative Aktionsart von *chwataš* 'eilen', die im Deutschen z.B. mit der Wendung *einen Schritt zulegen* wiedergegeben werden kann:

Bitte geben Sie ein deutsches Stichwort ein:

A B C D E F G H I



### eilen

#### Beispiele:

Sie eilt ihm zu Hilfe.

**Aktionsarten (Abweichungen beim deutschen Stichwort möglich!):**

— att

Wir sollten einen Schritt zulegen.

Nun beeilen sie sich etwas.

— disk

**Lass d** Disjunktive Aktionsart – Diese Verben bezeichnen Handlungen usw., die abgebrochen werden sollten: Co cu how docakaš = Was soll ich hier länger warten; Co buzomy se dopšašaš (umg) = 'Was sollen wir noch weitere Fragen stellen?'

Ich kann mit ihm nicht Schritt halten.

◆◆◆ Wendungen:

Eile mit Welle!

*chwataš ip 76*

Wóna chwata jomu na pomoc.

*póchwataš p 75 || póchwatowaš ip 62*

Dejali póchwataš.

Něnto póchwatuju.

dochwataš p 75

Co ga b'oš [umg] dochwataš!

dochwataš p 75

Njamógu za nim dochwataš.

Chwataj pómalem!

→ [Schulversion](#)

Zugleich zeigt dieser Ausschnitt mit den beiden sich durch Mausbewegungen oder Klicks öffnenden Feldern bzw. Fenstern weitere Möglichkeiten, grammatische oder anderweitig erklärende Informationen kontextabhängig in ein Wörterbuch einzubinden.

Aus Zeitgründen konnte ich nur einige wenige Merkmale aufzeigen, die für das DNW als aktives Wörterbuch für eine bedrohte Minderheitensprache charakteristisch sind (vgl. BARTELS 2010). Selbstverständlich muss man – in Abhängigkeit vom jeweiligen Sprachenpaar und der spezifischen Situation, in der sich die Zielsprache befindet – ganz andere oder weitere kontrastive Eigenschaften berücksichtigen.

Folgende Punkte möchte ich jedoch zum Abschluss herausstellen:

Klar ist: Wörterbücher allein können eine Sprache nicht retten; aber ein gut konzipiertes aktives Wörterbuch ist eines der wichtigsten Mittel, um Sprachkompetenz ausbauen und Unsicherheiten bei Sprechern abzubauen zu helfen.

Dabei ist das Internet ein geeignetes Medium, da es zahlreiche zusätzliche Möglichkeiten bietet und Beschränkungen aufhebt. Ein wichtiger Aspekt ist dabei auch die Möglichkeit, mit den Nutzern zu kommunizieren und auf ihre Wünsche zu reagieren.

Ein der entsprechenden Sprachsituation angepasstes Wörterbuch kann im Idealfall zum zentralen und weit-

hin akzeptierten Informationsmittel für den aktiven Sprachgebrauch werden – das zumindest zeigen unsere Erfahrungen.

### Literaturverzeichnis

- BARTELS, H. 2009: *Niedersorbisch: Vom langen Leben einer oft totesagten Sprache*. In: Stolz, Chr. (Hrsg.): *Neben Deutsch. Die autochthonen Minderheiten- und Regionalsprachen Deutschlands*. Bochum: Brockmeyer, S. 121-143.
- BARTELS, H. 2010: *The German-Lower Sorbian Online Dictionary*. In: Dykstra, A.; Schoonheim, T. (Hrsg.): *Proceedings of the XIV Euralex International Congress (Leeuwarden, 6-10 July 2010)*. Ljouwert: Afûk-Fryske Akademy, S.1450-1462.
- DER NIEDERSORBEN WENDISCH 2003. *Eine Sprach-Zeit-Reise*. Bautzen: Domowina-Verlag.
- DNW 2003-2011 [noch nicht endredigierte Internet-Version]. Starosta, M.; Hannusch, E.; Bartels, H.: *Deutsch-niedersorbisches Wörterbuch*. URL: <http://www.niedersorbisch.de/dnw>
- JANNASCH, K.-P. 1990: *Wörterbuch Deutsch-Niedersorbisch*. Bautzen: Domowina-Verlag.
- SPIESS, G. 2002 : *Niedersorbisch*. In: Okuka, M. (Hrsg.): *Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens*. Sprachenlexikon. Klagenfurt. Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens. 10, S. 323-342.
- ZIFONUN, G.; HOFFMANN, L.; STRECKER, B. U.A. 1997: *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bd. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

## Mang Börgermeester, Kaisersool un Staatsrööd – Virtueller Stadtrundgang



**Thorsten Börnsen,**  
*Plattbüro Hamburg*

Wer als Besucher das Hamburger Rathaus besichtigen will, muss sich einer Führung anschließen. Es gibt sie, regelmäßig stattfindend, auf Deutsch, in geringerer Frequenz auch auf Englisch und Französisch. Unregelmäßig und nach Bedarf werden Führungen in chinesischer Sprache angeboten.

Auf Plattdeutsch konnte man sich bis 2008 das Rathaus nicht erklären lassen. Dabei sprechen nach der INS-Erhebung aus dem Jahr 2007 ca. 10 % der Hamburger die norddeutsche Regionalsprache, die Zahl der Einwohner mit passiven Sprachkenntnissen ist sehr viel höher. Auch ein Blick ins niedersächsische und schleswig-holsteinische Umland, in dem der Anteil der Menschen mit aktiven und passiven Sprachkenntnissen weit größer ist als in Hamburg, macht deutlich, dass hier Bedarf besteht.

### **Dat Raathuus op platt**

Seit mehr als zwei Jahren gibt es nun die regelmäßig

stattfindenden niederdeutschen Führungen durch das Rathaus, und sie sind mittlerweile zu einer festen Institution geworden.

Führungen durch die Michaeliskirche begannen im letzten Jahr und werden nunmehr in unregelmäßigen Abständen angeboten. Auch hier hat sich gezeigt, dass ein Interesse an den regionalsprachlichen Veranstaltungen besteht. Warum spielten sie bislang jedoch kaum eine Rolle?

Dafür kommen mehrere Gründe in Betracht.

Anders als bei den fremdsprachigen Führungen geht es bei den niederdeutschen nicht darum, einem nicht deutschsprachigen Publikum Informationen zugänglich zu machen. Nahezu alle Niederdeutschsprecher beherrschen neben der Varietät auch das Hochdeutsche, zumindest passiv. Sie können also ohne Informationsverlust auch an den hochdeutschen Führungen teilnehmen.

Entscheidender jedoch scheint ein anderer Aspekt zu sein: die Skepsis der Sprecher selbst gegenüber den Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Sprache.

Niederdeutsch gilt seinen Sprechern als auf die häusliche Sphäre oder den privaten Nahbereich beschränkt. Dementsprechend eng gefasst ist das Themenspektrum, für das das Plattdeutsche in der Regel verwendet wird. Geht es um Themen wie Politik oder Sport, bedienen sich die Sprecher oft lieber des Hochdeutschen.

Vor diesem Hintergrund als gänzlich inadäquat muss der Vortrag erscheinen, wenn es um Historisches oder Kunsthistorisches geht.

Können komplexe geschichtliche Prozesse wie Aufstieg und Niedergang der Hanse oder die politische Situation Hamburgs im ausgehenden 19. Jahrhundert auch auf Niederdeutsch angemessen dargestellt werden? Kann man Phänomene wie Neorenaissance oder Historismus auch auf Plattdeutsch erläutern?

Der Regionalsprache wird, wenn es nicht um Privates geht, höchstens ein gewisser Unterhaltungswert zugetraut, nicht jedoch die seriöse Information. Die anekdotischen Döntjes sind davon der augenfälligste Ausdruck. Geschichtsdidaktik wird hingegen immer dem Bereich der Standardsprache zugeordnet.

Diese Konnotationen erweisen sich als schwierige Barrieren bei der Einführung plattdeutscher Führungen.



Rathausführung  
op platt

## Herausforderungen und Reaktionen

Die Herausforderung etwa für die Museumspädagogik besteht darin, die komplexen historischen Prozesse sprachlich so aufzubereiten, dass sie ohne unzulässige Vereinfachung und Informationsverlust auch in der Regionalsprache wiedergegeben werden können. Da sich die Geisteswissenschaften der gehobenen Standardsprache bedienen, bedarf es einer gewissen Übertragungsleistung, die Inhalte adäquat ins Niederdeutsche zu übersetzen. Denn dabei muss berücksichtigt werden, dass im Niederdeutschen ausschließlich die Umgangssprache zur Verfügung steht. Die Museumspädagogik kommt also nicht umhin, Umschreibungen und Bilder zu verwenden, die in einem historischen Diskurs der Hochsprache nicht gebräuchlich sind.

Die Verwendung der Umgangssprache auch für politische und historische Sachverhalte, wie sie im Niederdeutschen unumgänglich ist, eröffnet dem Zuhörer allerdings immer auch neue Perspektiven. Komplexe Zusammenhänge müssen zusammengefasst und neu aufbereitet werden, um sie angemessen darstellen zu können. Diese Form der Präsentation erlaubt es, das Thema aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten. Die dabei verwendeten Bilder können indessen sehr plastisch und ausdrucksstark sein.

Auch bestimmte Aspekte, die in der hochdeutschen Standardsprache kaum Beachtung finden, hebt das Niederdeutsche hervor und wirft einen spezifisch an-

deren Blick auf Sachverhalte und Prozesse.

Das bleibt auch auf die Besucher von Museen, historischen Sammlungen und Baudenkmalern nicht ohne Wirkung. Die Erwartungssicherheit, einmal mehr mit einem auf reines Amüsement ausgerichteten Unterhaltungsprogramm konfrontiert zu werden, zerstreut sich mit gegenteiligen Erfahrungen.

Bereits die Tatsache, dass das Niederdeutsche in neuen, ungewohnten Kontexten erscheint, erweist sich beim Aufbrechen festgefügtter Erwartungen als förderlich.

### **Ansätze zur Konzeption weiterer Angebote**

Es wäre wünschenswert, begegnete das Plattdeutsche viel öfter im Museum, in der Kunstaussstellung oder in architekturgeschichtlich bedeutsamen Kirchen als ebenbürtige erklärende Sprache, im gesprochenen Wort wie auch schriftlich.

Anzustreben ist deshalb die Einordnung des Plattdeutschen in eine Reihe mit anderen Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Spanisch, in denen museumspädagogische Angebote vorgehalten werden. Diese Zuordnung und die Regelmäßigkeit, mit der geschichtsdidaktische Veranstaltungen auf Niederdeutsch stattfinden, nimmt der Regionalsprache ihre Sonderrolle als folkloristisch-pittoreske Randerscheinung der Museumspädagogik.

Besonders die „Lange Nacht der Museen“ im vergangenen Jahr in Hamburg hat gezeigt, dass es möglich ist, mit einem niedrigschwelligen Angebot ein relativ großes Publikum durch verschiedene Altersgruppen hindurch zu erreichen. In mehreren sehr gut besuchten Kurzführungen konnte Besuchern das Rathaus auf Niederdeutsch erklärt werden. Interesse und Neugier an der Regionalsprache sind also vorhanden. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen sind weitere kulturdidaktische Veranstaltungen in kürzeren Einheiten auch in Museen denkbar, die Interessierte über Inhalte auch an das Plattdeutsche selbst heranführten. Die Form der Kurzführung erlaubt es den Teilnehmern, sich der Sprache anders als auf die gewohnte Weise zu nähern und dabei Berührungspunkte abzubauen, wie sie etwa angesichts eines mehrstündigen Theaterabends oder Vortrages bestehen könnten.

Ein weiterer gewinnbringender didaktischer Ansatz wäre es, Erläuterungen zu den Ausstellungsstücken oder Fließtexte in den Hamburger Museen ins Niederdeutsche zu übertragen, zumal sich mit überschaubarem Aufwand zumindest Teile der regionalhistorischen Sammlungen auch in plattdeutscher Sprache beschriften ließen. Das erinnerte einerseits an die Existenz und Bedeutung des Plattdeutschen in diesem Zusammenhang und würde andererseits zumindest die Neugier des Publikums wecken.

Besonders wichtig wären Angebote für Kinder. Insbesondere dort, wo der Unterricht in Niederdeutsch aufgenommen wird oder bereits wurde, wie in nunmehr zehn Hamburger Grundschulen, sind flankierende (museums-)pädagogische Angebote sehr wünschenswert. Vor allem Museen als außerschulische Lernorte für Regionalgeschichte und -kultur, die eng mit der niederdeutschen Sprache verwoben sind, erscheinen dabei interessant.



*Rathausführung  
op platt*

## Platt is cool



**Cay Hendryk Meyer**  
Oldenburg

Am Anfang stand die Idee, die niederdeutsche Sprache modern zu besetzen, um auch Jugendliche jenseits der erfolgreichen Lese- und der Theaterwettbewerbe zu gewinnen. Das Grundkonzept war die Schaffung einer Corporate Identity für niederdeutsche Aktivitäten im Schulsektor, um einen Wiedererkennungswert für hochwertige niederdeutsche Projekte zu erreichen.

Aus dieser Idee entstand das Logo.

Dieses Logo steht für moderne niederdeutsche Projekte mit dem Ziel, das Kulturgut niederdeutsche Sprache für Kinder und Jugendliche mit Leben aus deren Lebensumwelt zu füllen.

Hinter diesem Logo stehen sechs niedersächsische Landschaften. Sie entscheiden gemeinsam, welche Projekte mit diesem Logo bedacht werden. Zudem können Schulen, die in ihrem Schulprofil niederdeutsche Schwerpunkte haben, mit dem „Platt is cool“ Logo ausgezeichnet werden.



*Tro di wat, snack Platt!*  
*schnack proat*  
*proot köre*

Gestartet wurde 2009 mit einer Postkartenaktion. Die Postkarten haben unterschiedliche Motive und sollen mit ihren plattdeutschen Sprüchen zum Schmunzeln anregen sowie Sprechansätze und Denkanstöße liefern. Mit diesem ersten Projekt wurde das Logo in vielen Schulen Niedersachsens bekannt gemacht.





Im August 2010 wurden „De Fofftig Penns“ mit plattdeutschen Hip-Hop-Texten auf Tournee in sieben niedersächsische Schulen geschickt. Mit diesem Projekt schaffte die Gemeinschaftsinitiative den Sprung in die überregionale Presse und ins Fernsehen.

Für 2011 ist ein Bandcontest geplant. Der „Plattsounds Bandcontest“ wird ein Musikwettbewerb für junge Musiker aus Niedersachsen sein. Hier soll gezeigt werden, dass Plattdeutsch und moderne Musik gut zu-

sammen passen. Eine prominente Jury soll am Ende des Contests über die Sieger entscheiden.

# Plattsounds

## der plattdeutsche Bandcontest

Eure Musik und die coolste Sprache im Norden!  
Ihr singt auf Deutsch oder Englisch?  
Wir helfen euch beim Übersetzen und Einüben der plattdeutschen Texte.

**Jetzt bewerben!**  
**Bis 31. August 2011**

Pop Indie metal  
Techno Jazz Rock  
Reggae Hip Hop Rap  
Hardrock Dub RnB  
House Skå Punk  
Elektro

Infos und Teilnahmebedingungen unter  
**www.plattsounds.de**  
**myspace.com/plattsounds**

1. Preis 1000,-  
2. Preis 500,-  
3. Preis 250,-

Auch für die kommenden Jahre liegen genug Ideen vor. Doch wie so oft geht es nicht nur um Ideen, sondern auch um die nötige Unterstützung. Ohne diese sind solche Projekte nicht möglich. Daher hier ein Dank an alle beteiligten Landschaften, das Land Niedersachsen, die Plattdüütsch Stiftung Niedersachsen und ganz besonders an das INS, ohne dessen fachlichen Rat eine solche Arbeit nicht machbar wäre.

# Plattdeutsch frech und rotzig

„De Fofftig Penns“ machen Elektro-Hip-Hop auf Platt – Impulse für Niederdeutsch an Schulen

Von Magdalena Hillefort

WIETMARSCHEN/OSNABRÜCK. Vokabelstunde einmal anders. Das neue Wort: „Suutsche“. „Ihr würdet wahrscheinlich chillig sagen“, erklärt Plietsche Torbän durch sein Mikrofon. Zusammen mit seinen Bandkollegen von „De Fofftig Penns“ steht er auf der Bühne im Schulzentrum Lohne in Wietmarschen. Aus den Boxen wummern die Beats – gar nicht suutsche, gar nicht ruhig und langsam. Allmählich taufen die Schüler auf die Party auf Plattdeutsch beginnt.

Es ist zehn Uhr morgens, und Riemelmeister Malde, der Kommodige Jaykopp und der Plietsche Torbän geben auf der Bühne alles. Weiße Maleranzüge, mit gelb-schwarzem Klebeband verziert, sind ihr Bühnendress. Die Musik passt nicht zur Tageszeit, die Texte haben keinen pädagogischen Wert, wie sie selber sagen. „Wir sind nicht Rolf Zuckowski mit der Gitarre“, so Torben Otten alias Plietsche Torbän.

Trotzdem haben die drei Jungs, die ursprünglich aus Bremen-Nord kommen, mit dem Auftritt in Wietmarschen eine einwöchige Schultournee durch Niedersachsen hinter sich. Denn ihre Texte zu den Elektro-Beats sind auf Plattdeutsch (auch Niederdeutsch).

Die Tournee ist Teil des „Platt is cool“-Projekts, das sieben Landschaftsverbände gemeinsam mit dem Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen und der Landesschulbehörde unter Schirmherrschaft des niedersächsischen Kultusministeriums auf den Weg gebracht hatten.

## Plattdeutsch

Sprichst Du Plattdeutsch? Wenn ja, ist das **etwas ganz Besonderes**. Denn von 100 jungen Menschen in Niedersachsen können nur noch fünf diese Sprache. Als Deine Großeltern klein waren, war das anders. Aber dann dachten die Menschen, es sei besser, wenn einer jeder in Deutschland versteht, und sie brachten



Machten Stimmung in der Schulaula: Plietsche Torbän, Kommodige Jaykopp und Riemelmeister Malde (von links) sind „De Fofftig Penns“.

Foto: Warner Westdorf

Mit einer Postkartenserie mit plattdeutschen Sprüchen speziell zur Verbreitung an Schulen war das Projekt 2009 an die Öffentlichkeit getreten. „Dann haben wir überlegt, wie wir weitere Impulse für das Niederdeutsche in die Schulen hineingeben können“, erklärt Reinhard Goltz, Geschäftsführer am Institut für niederdeutsche Sprache.

So kamen „De Fofftig Penns“ ins Spiel, als Beispiel dafür, dass Plattdeutsch nicht immer nur verstaubt

ist, sondern auch ganz anders sein kann. Wichtig ist, dass Plattdeutsch bei den Jungs nicht so verkrampt daherkommt, sondern es ist frech und rotzig“, so Goltz. Dieser Imagewechsel ist für das Plattdeutsche wichtig. In ganz Niedersachsen nutzen nur noch zwölf Prozent der Menschen die kleine Sprache, so Goltz. Bei den jungen Menschen liege dieser Wert bei unter fünf Prozent. Das heißt: Die Sprache ist vom Aussterben bedroht. Goltz zeigt sich jedoch opti-

mistisch, dass die Sprache eine Chance hat: „Das sind kleine Schritte, aber es gibt in ganz Norddeutschland gute Zeichen dafür, dass das Bewusstsein für die Sprache wächst.“ In Hamburg zum Beispiel sei mit dem neuen Schuljahr das Wahlpflichtfach Niederdeutsch für die Klassen eins bis sechs eingeführt worden.

## Keine Shanty-Chöre

Die Mitglieder von „De Fofftig Penns“ Malte Battefeld (26), Jakob Köhler (25) und Torben Otten (25), die jetzt in Berlin und Hamburg leben, kennen das Plattdeutsche aus ihrer Bremer Heimat. Richtig gelernt haben sie es jedoch in einem Plattdeutschkurs an ihrem ehemaligen Gymnasium in Vegesack. Ihre Band gründeten sie 2007, die Idee stammte aus der Schulzeit. „Wir wollten plattdeutsche Musik hören, aber keine Shanty-Chöre. Wir wollten Musik haben, die wir hören, aber auf Platt“, erklärt Torben Otten. Und das kommt an. Seit Mai 2009

standen „De Fofftig Penns“ regelmäßig auf der Bühne – in kleinen Clubs in Bremen, Hamburg, Berlin.

Und eben auch in Wietmarschen. Spätestens zu den Beats von „Raven tegen Hoochdüütsch“ stehen die Schüler der siebten bis zehnten Klasse, klatschen und singen mit, formieren sich zu einer wilden Polonaise durch die Aula. Nach dem Auftritt werden die plattdeutschen Jungs belagert. Sie signieren jede Menge Plakate des „Platt is cool“-Projekts. „Das ist

wirklich irre“, sagt Torben Otten, „wir sehen uns ja nicht als Stars. Aber für die Initiatoren von ‚Platt is cool‘ ist das natürlich die beste Möglichkeit, die Plakate in die Kinderzimmer zu kriegen, wenn wir noch unseren Namen daraufsetzen.“ Zu ernst nehmen sich die drei Jungs jedoch nicht.

„Ob die Begeisterung Nachhaltigkeit hat, weiß man nicht“, sagt Schulleiter Josef Wessels. Obwohl seine Schüler aus einem plattdeutschen Raum kommen, können nur noch wenige die Sprache verstehen oder gar sprechen. Das soll sich jedoch ändern. Für das nächste Schuljahr ist eine Plattdeutsch-AG geplant.

## Chance für die Zukunft

Das Plattdeutsche weiterzugeben ist auch für Elisabeth Benne, Vorsitzende des Plattdeutschen Fördervereins in der Region Osnabrück, enorm wichtig. Sie bietet unter anderem Kurse an der Volkshochschule Osnabrücker Land an. „Bei den letzten beiden habe ich über die Hälfte junge Leute gehabt. Der jüngste Teilnehmer war Jahrgang 1982“, freut sie sich. Sie gibt die Hoffnung nicht auf, dass das Plattdeutsche für die Zukunft eine Chance hat. Den Auftrag, die Sprache zukunftsfähig zu machen, sehen „De Fofftig Penns“ nicht. Der Spaß, ihre Musik auf Plattdeutsch zu machen, steht im Vordergrund. Malte Battefeld: „Wir können Plattdeutsch vielleicht nicht retten, aber wir können plattdeutsche rappen.“ Immerhin.

**Wie klingt Rap auf Platt?** Video und mehr Bilder unter [www.noz.de](http://www.noz.de)



**Na klar!**  
Erzählgeschichte für Kinder

1999 steht Plattdeutsch **offiziell unter Schutz**. Denn die Menschen wollen ihre alte Sprache doch nicht einfach vergessen. *mb/and*



**Fangemeinschaft:** Malte Battefeld, Jakob Köhler und Torben Otten signieren bereitwillig Plakate. Foto: Hillefort

06.09.2010 Lingener Tagespost Nordwest (auch Meppener Tagespost, Neue Osnabrücker Zeitung, Ems-Zeitung)



**Christianne Nölting,**

*Hamburg*

Im August 2010 wurde in Hamburg das Fach Niederdeutsch an 11 Pilotschulen eingeführt. Ab 2011 soll die Option bestehen, dass Plattdeutsch in allen Hamburger Schulen ab Klasse 1 unterrichtet werden kann. Damit die Schulen dieser Aufgabe begegnen können, bedarf es einiger Hilfestellung. Es gibt wenig geeignetes Lehrmaterial, das heutigen Standards entspricht. Zudem gibt es noch nicht genügend Lehrkräfte, die über eine ausreichende aktive Sprachkompetenz verfügen. Hier ist Unterstützung nötig.

Als Journalistin mit abgeschlossenem sprachwissenschaftlichen Studium habe ich daher die Internetseite Plattolio.de erdacht.

In Hamburg sind die Schulen mit Computerräumen ausgestattet, was den Zugang zum Internet ermöglicht. Selbst von vielen Klassenräumen aus kann das Internet erreicht und an eine Wand projiziert werden.

Das Angebot richtet sich an 3 Altersstufen: Klasse 1-4; Klasse 5-7; Klasse 8-12

Der Inhalt von Plattolio.de ist am Rahmenplan Niederdeutsch für Hamburger Schulen orientiert und bietet folgendes:

- » Das Lesen von Texten verschiedener Textgattungen.
- » Es ist möglich, diese Texte zu hören. Das erleichtert auch Lehrern mit geringerer aktiver Sprachkompetenz den Unterricht und nimmt Hürden.
- » Es gibt Bastelbögen mit plattdeutschen Anleitungen und unter anderem Ausmalbilder mit kurzen Texten.
- » Reime mit schönen Bildern machen neugierig auf die Sprache.
- » Das Arbeitsmaterial kann von dieser Seite kostenfrei ausgedruckt werden.
- » Altersgemäße Aufgaben regen zum Sprechen an.
- » Die Aufgaben sind so gestaltet, dass sich schnelle Lernerfolge einstellen, die Lust auf mehr machen.
- » Es gibt eine Auswahl von neuen Liedern mit Notenarrangements für Orff- Instrumente oder Klavier. Die Eingliederung zeitgenössischer Musik von CDs wird rechtlich geprüft.
- » Für die Zukunft sind kurze Filme und Hörreportagen geplant.

### Überregionale Nutzung

Plattolio.de wird so eingerichtet, dass andere Bundesländer mit ihren Varianten des Niederdeutschen

partizipieren können. Konkret bedeutet das: In den entsprechenden Ländern kann eine Person als ÜbersetzerIn ausgewählt werden, die die Texte in die eigene Variante überträgt. Diese werden im Anschluss unter einem Länderbutton freigeschaltet und sind wiederum ausdrückbar.

Länder, in denen es an Lehrmaterial besonders im Grundschulbereich fehlt, können somit auf einfache Art und Weise ihren Bedarf decken.

Die Länder Niedersachsen und Sachsen-Anhalt sowie die Sprachgruppe der Plautdietschen haben bereits Interesse angemeldet.

### **Design und Technik**

Das Design von Plattolio.de ist so ausgelegt, dass Kinder auch dauerhaft auf das Bild gucken mögen. Die Bedienung der Seite ist so gehalten, dass sie sich von selbst erklärt – so dass sich auch kleine Computeranfänger leicht zurechtfinden.

Technisch eingerichtet wird Plattolio.de von der Kunstschule Wandsbek.

### **Kooperationspartner**

Plattolio.de ist in enger Zusammenarbeit mit der Schulbehörde Hamburg entstanden.

Auch das Institut für niederdeutsche Sprache in Bremen steht beratend zur Seite.

Zudem findet in diesem Semester an der Universität

Hamburg ein Seminar statt, in dessen Verlauf Studenten unter der Anleitung von Frau Prof. Dr. Ingrid Schröder unter anderem eine Minimalgrammatik für die Kleinsten erstellen.

### **Zukunft**

Plattolio ist so ausgerichtet, dass die Seite mit den Schülern mitwachsen kann. Das bedeutet, dass zukünftig Schüler bis zur Klasse 12 Materialien zum Spracherwerb finden werden.

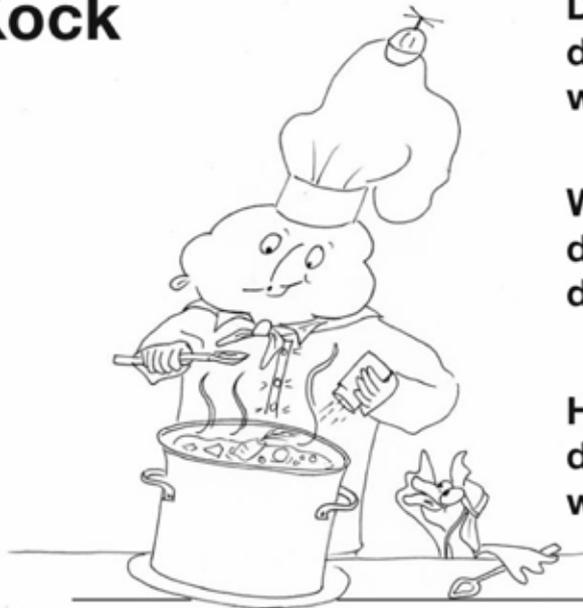
### **Finanzierung**

Plattolio.de finanziert sich aus Spenden; außerdem stellt der Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien Mittel im Zuge von Projektförderungen zur Verfügung.

Derzeit wird geprüft, ob die Seite in eine Stiftung oder eine gGmbH übergehen könnte. Auf Plattolio.de ist unter „Plattolio seggt Danke“ aufgelistet, wer zur Entstehung dieser Seite beigetragen hat.



# De Kock



De Kock,  
de kockt,  
wat he goot mookt.

Wat he goot mookt,  
dat kockt  
de Kock.

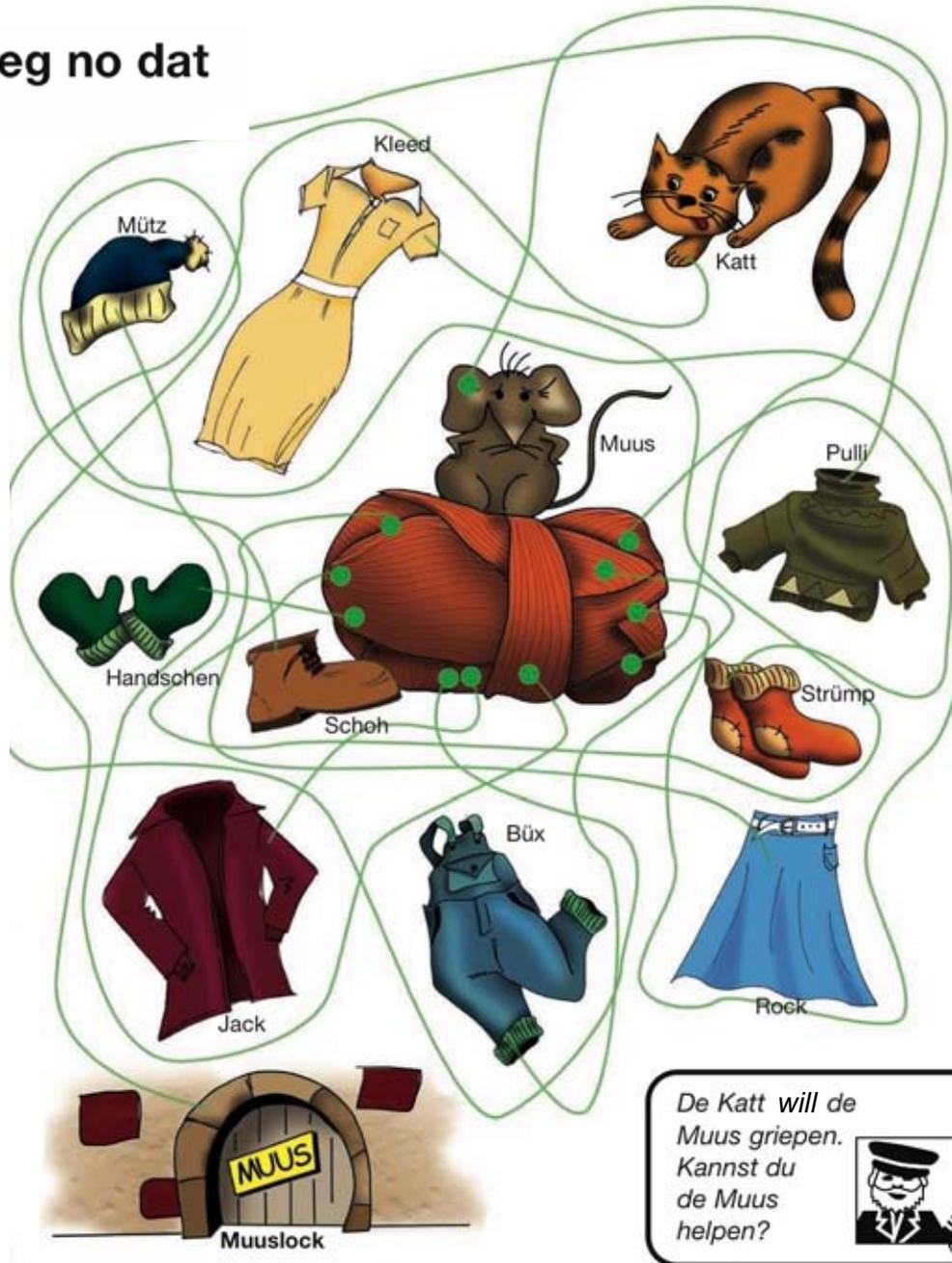
He kockt,  
de Kock,  
wat goot he mookt.

Goot kockt  
de Kock,  
dor hett he sott.



«Als Initiatorin von Plattolio.de würde ich mich sehr freuen, wenn das angebotene Material auch in anderen Bundesländern Verwendung finden würde. Die Umsetzung und Freischaltung unter einem „Länderbutton“ würde gegen eine Spende erfolgen können.»

# Wo is de Weg no dat Muuslock?



# Muus un Luus

**De Muus  
hett en Luus  
in ehr Huus.**



**De Luus  
wohnt Tohuus  
bi de Luus.**



**Dat Tohuus  
höört de Luus  
un de Muus.**



**De Luus  
un de Muus  
sünd Tohuus.**



## Aktuelle Situation der deutschen Minderheit in Ungarn



**Dr. Koloman Brenner,**  
*Vorsitzender der Arbeits-*  
*gemeinschaft deutscher*  
*Minderheiten (AGDM)*  
*in der FUEV*

### Sprachgebrauch der Deutschen in Ungarn

Die deutsche Minderheit in Ungarn ist die größte nationale Minderheit mit schätzungsweise 200–220.000 Personen. Mit etwa 600–800.000 Personen ist allerdings die ethnische Minderheit der Roma ebenfalls zu erwähnen. Alle anderen nationalen Minderheiten kommen insgesamt auf etwa 180.000 Personen. Diese Angaben beruhen auf Eigenangaben bzw. amtlichen Schätzungen. In der offiziellen Statistik sind infolge der historischen Ereignisse niedrigere Angaben zu finden. Es ist zu erwähnen, dass die Angabe von etwa 200.000 vertriebenen Deutschen in den Jahren 1946–48 auf Grund der Daten der amtlichen Volkszählung aus dem Jahre 1941 erfolgte. Daher sind auch laut Meinung des ungarischen Zentralen Statistischen Amtes (ung. KSH) noch eine Zeit lang keine sicheren Zahlen zu erwarten. Die Daten der letzten Volkszählung 2001 haben allerdings im Falle der deutschen Minderheit eine steigende Tendenz gezeigt. Im Vergleich zur

Volkzählung 1990 stieg die Anzahl derer, die als Nationalität Deutsch angegeben haben, von ca. 36.000 auf 63.000. Fast 90.000 Personen gaben eine starke Bindung zur Kultur der deutschen Minderheit an.

### Faktoren, die die heutige Lage mitbestimmen

Die heutige Lage der deutschen Minderheit in Ungarn spiegelt das Ergebnis von langwierigen sprachlichen, kultur- und minderheitenpolitischen bzw. gesellschaftlichen Veränderungen wider.

Im 19. Jahrhundert begann der sprachliche und identitätsbezogene Assimilationsprozess der Deutschen in Ungarn, der im Prinzip bis zum heutigen Tage nicht aufzuhalten war. Hierfür waren Gründe wie höhere Schulausbildungschancen, soziale Aufstiegschancen, geographische und soziale Mobilität verantwortlich. Dieser Prozess ist allerdings unterschiedlich verlaufen in den drei ungarndeutschen Siedlungsgebieten (Westungarn, Ungarisches Mittelgebirge, Südost-Transdanubien), sowohl in der Quantität als auch in der Qualität. Das Vordringen des Ungarischen wurde durch die Tatsache erleichtert, dass das Ungarische die Rolle der Hochsprache bei den Ungarndeutschen übernommen hat. Beim Aufeinandertreffen beider Kommunikationsmittel bestand ein asymmetrisches Verhältnis: Das Ungarische war ein auf allen Kommunikationsebenen ausgebautes System, die deutschen Dialekte der Ungarndeutschen hingegen waren beschränkt

auf den mündlichen Bereich und auf die alltäglichen Kommunikationssituationen. Im Falle von Westungarn hatten wir eine etwas abweichende Situation, da dieses Gebiet mit dem geschlossenen deutschen Sprachraum verbunden war, eben daher kam es dazu, dass die regionale Verkehrssprache einen relativ wichtigen Bestandteil der sprachlichen Kompetenz darstellte.

Eine wichtige Zäsur bedeutet beim Wandel der allgemeinen, aber auch sprachlichen und schulischen Situation der deutschen Minderheit in Ungarn das Ende des 2. Weltkrieges, bzw. die bereits angeführte anschließende Vertreibung von etwa 200.000 Deutschen. Im folgenden halben Jahrhundert können wir zwei Entwicklungsphasen auseinanderhalten: Erstens die sog. „schweren Jahrzehnte“, die 1950er, 1960er und 1970er Jahre, zweitens etwa seit Mitte der 1980er Jahre die neue Phase einer eher positiven Entwicklung (vgl. KNIPF/ERB 1998).

In der ersten Phase können wir als Folge von den bekannten historischen, politischen und wirtschaftlichen Benachteiligungen sowohl auf der Ebene der Einzelpersonen als auch auf der Ebene der Gemeinschaft weitgehende Veränderungen in der mikro- und makrosozialen Struktur der Ungarndeutschen festhalten. Die Mehrheitsnation hat eine negative Einstellung zu einer jeden Form der deutschen Sprache und Identität entwickelt, ein immer größerer Teil der Angehörigen der deutschen Minderheit findet es nicht attrak-

tiv, sich zu der Minderheit zu bekennen. Der soziale Aufstieg und jede Art von Selbstverwirklichung ist mit dem Ungarischen verbunden, deswegen nimmt das Tempo des sprachlichen Wechsels rapide zu. Die deutschen Dialekte verlieren schnell an Bedeutung, die Erosion derselben geht immer schneller vor sich. Im schulischen Bereich werden diese Prozesse dadurch beschleunigt, dass in den ersten Jahren dieser Phase Deutsch aus den Schulen und Kindergärten verbannt wurde. In den 1950er und 1960er Jahren wurden dann zwar in einer Handvoll Grundschulen sog. Nationalitätenstunden angeboten, aber häufig zusätzlich zum allgemeinen Unterricht, so dass dadurch eine zusätzliche Belastung der Kinder „gesichert“ wurde. De facto war dies ohnehin häufig ein Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht.

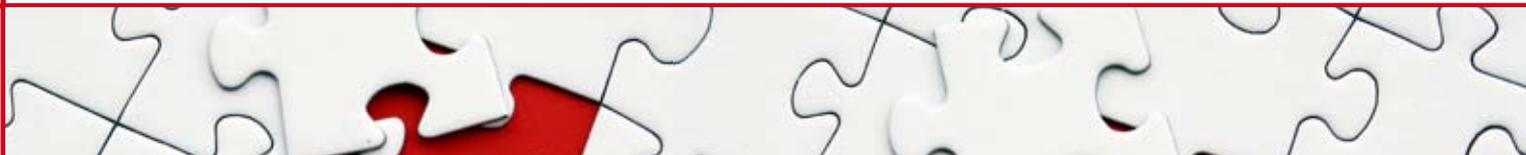
Nach dieser Phase des immens schnellen Rückgangs der deutschen Dialekte – und des Deutschen überhaupt – folgt die zweite Phase: Seit Mitte der 1980er Jahre und im gesamten letzten Jahrzehnt gibt es eine positive Entwicklung bei dem Deutschunterricht im allgemeinen und bei dem Unterricht der deutschen Minderheit im besonderen. Weitere Faktoren sind die immer intensiver gewordenen Kontakte zum deutschen Sprachraum durch Schüleraustauschprogramme, Partnerschaftsverträge zwischen Gemeinden und Städten in Ungarn, Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sehr oft auf Grund der Zusammenarbeit

von heimatvertriebenen und heimatverbliebenen Ungarndeutschen gestaltet werden, oder der Einsatz von Lektoren in Institutionen, in denen auch Angehörige der deutschen Minderheit Deutsch oder Germanistik lernen bzw. studieren. Ein langsamer und nicht eindeutig erfolgreicher Prozess Richtung bilingualer Schulen beginnt, auch auf der Mittelschulebene. Sogar im Kindergartenbereich gibt es erste Schritte in Richtung zweisprachige Erziehung. Nicht zuletzt hat die nach der Wendezeit und nach der politischen, wirtschaftlichen Öffnung des Landes aufgewertete Stellung der deutschen Sprache positive Signale und Impulse für die Ungarndeutschen mit sich gebracht. Der Marktwert des Deutschen in Ungarn ist generell hoch, was von den Angehörigen der deutschen Minderheit erkannt und genutzt wird, sogar aus europäischer Perspektive ist die deutsche Sprache aus der Warte von Ungarn mit vielen Möglichkeiten verbunden.

Innenpolitische Entwicklungen prägten das Bild ebenfalls, die Verabschiedung des Minderheitengesetzes im Jahre 1993 und die darauffolgende neue Struktur der sog. Minderheitenselbstverwaltungen führten zu einem Neubeleben der Minderheitenaktivitäten in allen Lebensbereichen. Wenn wir die sprachliche Situation der deutschen Minderheit in Ungarn heutzutage generell beobachten, ergibt sich folgendes Bild: Die Kompetenzstruktur vereint in sich die örtlichen deutschen Dialekte, die deutsche Standardsprache und

die ungarische Sprache. Die Kompetenz bezüglich der deutschen Dialekte ist eindeutig abhängig vom Alter, die anderen sozialen Faktoren modifizieren lediglich das Gesamtbild. Von der ältesten Generation angefangen registrieren wir eine graduelle Einengung der Kompetenz, die produktive Verwendung wird in den anderen Generationen immer geringer, bei der jungen Generation beschränkt es sich ausschließlich auf ritualisierte Sprechsituationen. Die Einengung der dialektalen deutschen Kompetenz ist in Westungarn nicht so vorangeschritten wie in der Umgebung von Budapest, allerdings im Vergleich zu Südostungarn, wo auch in der mittleren Generation breite Schichten der Ungarndeutschen produktiv und rezeptiv die deutsche Dialektform beherrschen und sogar in der jüngeren Generation nicht nur vereinzelt diese Kompetenz erscheint, ist der Prozess stärker ausgeprägt. Das Vordringen des Ungarischen wurde unterstützt durch Mischehen und durch das neue Modell der Familie, in der nicht mehr drei Generationen zusammenleben und die Großeltern die Sprache und Kultur vermitteln.

Eine sehr interessante Entwicklung ist bei der deutschen Standardsprache zu beobachten. In der zweiten Phase der Entwicklung gewinnt dieselbe rasch an Bedeutung, so dass sie als Prestigesprache in allen Schichten der deutschen Minderheit gilt. Interessanterweise werden auch in den Schichten, die deutsche Dialektkenntnisse noch aufweisen können, die Kommunika-



tionsdefizite der Dialekte scharf erfasst und bewertet. Es wird gefordert, dass Kinder oder Enkelkinder in der Schule die Standardsprache erlernen sollen (vgl. KNIPF/ERB 1998). Nach statistischen Angaben ist es eine allgemeine Tendenz, dass auch die Ungarndeutschen, die ihre sprachliche Bindung zum Deutschen verloren haben, aber noch eine Restidentität besitzen, einen sehr großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder wenigstens in der Schule die deutsche Standardsprache erlernen. Vor allem in manchen Intelligenzkreisen der deutschen Minderheit kann man einen demonstrativen Gebrauch dieser Varietät beobachten, meistens verbunden mit minderheitenspezifischen öffentlichen Situationen. Ob dieses neue Vordringen der deutschen Standardsprache zur Folge hat, dass dieselbe als eine Art neue Erst- oder Zweitsprache funktionieren kann, bleibt abzuwarten. In Westungarn ist die Bewertung der Standardvarietät allerdings nicht so eindeutig positiv, hier ist in manchen Fällen eine gewisse Abneigung ebenfalls vorhanden und der Rückgang des Dialekts wird als Folge des Vordringens der Standardvarietät bewertet.

### **Rechtlicher und institutioneller Rahmen, aktuelle Situation**

Das ungarische Minderheitengesetz aus dem Jahre 1993, das 2005 modifiziert wurde, bietet den Minderheitengemeinschaften in Ungarn prinzipiell die Rahmenbedingungen einer kulturellen Autonomie. In den

vergangenen Jahren haben die Minderheitenselbstverwaltungen in Kreisen der Ungarndeutschen zwar viele positive Impulse bewirkt, aber im Unterrichtswesen zeigten sich in den letzten Jahren Warnsignale. In den Institutionen, wo auch Angehörige der deutschen Minderheit einen gesteuerten Weg des Lernens erreichen können, herrscht nach wie vor ein recht unterschiedliches Bild hinsichtlich der Qualität der Erziehung und des Unterrichts. Die Überlegung, dass sich in den nächsten Jahren die gesamte Zukunft des Minderheitenunterrichts und höchstwahrscheinlich auch die Zukunft der deutschen Minderheit in Ungarn im Allgemeinen entscheidet, ist nicht neu. Zweisprachige Klassenzüge werden aufgelöst, der allgemeine Rückgang der Kinderzahlen führt zur Schließung von Schulen, der notorische Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrern, das vollkommene Fehlen einer deutschsprachigen Ausbildung für Fachlehrer, die immer noch andauernde Problematik der entsprechenden Lehrwerke im Minderheitenunterricht usw. sind Signale dieser negativen Richtung.

Kehren wir zur Ausgangssituation in der Wendezeit zurück, damit die aktuellen Geschehnisse richtig gedeutet werden können. Zwar entwickelte sich das Schulwesen der deutschen Minderheit in Ungarn seit den 1980er Jahren unter besseren Rahmenbedingungen, aber es fehlten klare gesetzliche und fachliche Fundierungen bezüglich des Minderheitenunterrichts.

Die chaotische Situation ist z.T. bis heute noch vorhanden, sogar im Bereich der Terminologie. Begriffe wie Nationalitätenunterricht, Minderheitenunterricht, Sprachunterricht, zweisprachiger Unterricht usw. wurden sowohl beim Unterrichtsministerium als auch bei den betroffenen Institutionen bzw. bei den Gemeinde- und Stadträten, die als Institutionsträgerinnen fungieren, unterschiedlich verwendet und ausgelegt. Hinter den anmutenden statistischen Zahlen des Unterrichtsministeriums über die Anzahl der Schüler, die an einem deutschen Minderheitenunterricht teilnehmen, steckt eine kunterbunte Realität, wobei die meisten Kinder von Angehörigen der deutschen Minderheit keine Schule oder keinen Kindergarten besuchen, die ihren spezifischen Ansprüchen entsprechen würden. Der typische Fall v.a. in kleineren Ortschaften – und bekanntlich leben die meisten Ungarndeutschen in solchen Ortschaften – ist, dass in der Grundschule (die sich stolz Nationalitätenschule nennt) de facto Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Vielerorts ist dies auch nur in einem Klassenzug der Fall und alle anderen Stunden bzw. die außerschulischen Aktivitäten laufen natürlich (!?) in ungarischer Sprache.

Seit einigen Jahren muss dieser Sprachunterrichtstyp der Minderheitenschulen in Deutsch mindestens fünf Wochenstunden anbieten. Dies ist eine große Errungenschaft, wenn wir folgende Zahlen berücksichtigen: Aus einer Umfrage des Kultusministeriums, die in

209 Schulen mit einem Minderheitenunterricht (entweder Sprachunterricht oder zweisprachiger Unterricht) im Jahre 1992 durchgeführt wurde, geht hervor, dass damals in 10 befragten Schulen sechs Wochenstunden Deutschunterricht stattgefunden hat, in drei Schulen waren es fünf Wochenstunden, in fünf Schulen vier Wochenstunden und in nur zwei Schulen drei Stunden pro Woche. In den restlichen Schulen gab es dementsprechend in einer oder zwei Wochenstunden Deutschunterricht (vgl. BRENNER 1994).

So ist es nicht verwunderlich, dass fünf Wochenstunden als große Entwicklung empfunden werden, aber im Vergleich zu den quasi einsprachig deutschen Minderheitenschulen in Rumänien für die schon größtenteils ausgewanderte deutsche Bevölkerung oder zu den mehr als 100 ebenfalls einsprachigen privaten Schulen der etwa 20.000 Personen umfassenden deutschen Minderheit in Dänemark ist die Lage mehr als kritisch zu betrachten.

### **Neubelebungsattitüde**

Die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) registrierte diese negativen Tendenzen und beschloss, dass die LdU, als Trägerin wichtiger schulischer und kultureller Institutionen, zur Verwirklichung der kulturellen Autonomie dienen sollte. Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurden wichtige Schulzentren in eigene Trägerschaft der deutschen Minderheit übernommen. Seit 2004 funktionieren in

dieser Form die Valeria Koch Mittelschule, Grundschule, Kindergarten und Schülerwohnheim in Fünfkirchen/Pécs (Südungarn) und das Friedrich-Schiller-Gymnasium, berufliches Gymnasium und Schülerwohnheim in Werischwar/Pilisvörösvár bei Budapest. Das Ungarndeutsche Bildungszentrum in der Stadt Baja wird von einer Stiftung getragen, hier nimmt die LdU ebenfalls an der gemeinsamen Trägerschaft teil.

Die Deutsche Bühne Ungarn (DBU) in der Stadt Szekszárd funktioniert bereits seit 25 Jahren als deutschsprachiges Theater, aktuell in der gemeinsamen Trägerschaft des Komitates Tolna/Tolna und der LdU.

Weitere wichtige Institutionen zum Ausbau der kulturellen Autonomie wurden in diesen Jahren ebenfalls gegründet, so das Ungarndeutsche Pädagogische Institut und das Ungarndeutsche Kultur- und Informationszentrum ([www.zentrum.hu](http://www.zentrum.hu)).

Die LdU hat das Ziel, dieses System von sich selbst tragenden Minderheiteninstitutionen auf- und auszubauen, weil ansonsten die oben angeführten negativen Tendenzen immer stärker die gesamte Situation mitprägen würden. Diese fatale Entwicklung könnte aus der Sicht der Deutschen in Ungarn perspektivisch existenzgefährdend eingestuft werden, da der normale Prozess der Weitergabe der Sprache in den Familien kaum mehr möglich ist. Aus den angeführten Gründen sind zwei bis drei Generationen aufgewachsen, die sich dadurch auszeichnen, dass unter den An-

gehörigen der deutschen Minderheit prozentual gesehen relativ wenige eine deutsche sprachliche Varietät authentisch beherrschen.

Das bedeutet, dass es hier auch darum geht, im Falle einer überintegrierten Minderheit, die sich sprachlich weitgehend assimiliert hat, den Versuch zu starten, den Prozess des Sprachwechsels in Richtung Ungarisch zu unterbrechen. Falls dieser Versuch mit Hilfe eines gut ausgebauten zweisprachigen und langfristig auch z.T. einsprachigen Unterrichtswesens nicht gelingt, führt dies zur vollkommenen Assimilation der Deutschen in Ungarn. Ob es gelingen kann, hängt von vielschichtigen Aspekten ab. Es gibt Beispiele für eine gelungene Reaktivierung einer fast schon in Vergessenheit geratenen Sprache (z.B. Hebräisch, Katalanisch), aber der Erfolg ist v.a. davon abhängig, ob die staatlichen Institutionen dieser Aufgabe positiv gegenüberstehen und sie unterstützen. Die „Neubelebungsattitüde“ – also der Wille seitens der Minderheitengruppe zur Belebung der Sprache – ist unter den Deutschen in Ungarn nach meiner Einschätzung vorhanden. Die Angehörigen der Minderheit, die eine Restidentität besitzen, sind häufig der Meinung, dass wenigstens ihre Kinder und Enkelkinder Deutsch auf einem sehr hohen Niveau beherrschen sollten. Unter den Jugendlichen der Minderheit wirken die positiven Signale aus der Wirtschaft und der erweiterte europäische Horizont stimulierend.

## Zusammenfassung und Ausblick

Die politisch-gesellschaftlich dominierten langsamen Entwicklungen haben einen Punkt erreicht, wo ein qualitativer Sprung in Richtung von zwei- und einsprachigen deutschen Schulen und Kindergärten gemacht werden muss. Falls die Institutionen nämlich nicht die zur Unterbrechung des Sprachenwechsels Deutsch-Ungarisch notwendigen Rahmenbedingungen schaffen können, führt der sprachlich-kulturelle Identitätswandel zur vollkommenen Assimilation der Minderheitengemeinschaft. Die optimale Lösung wäre in diesem Bereich, wenn die Minderheitenselbstverwaltungen zur Erfüllung der kulturellen Autonomie selbst die Trägerschaft der kulturellen und schulischen Einrichtungen übernehmen könnten, wie dies in den erwähnten regional wichtigen Schulzentren schon der Fall ist. Dies würde auch eine konzentrierte Verwendung der staatlichen Subventionen ermöglichen, da zur Zeit viele Unterstützungen an ungarische Schulen vergeben werden, die eher im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind.

Ohne Sprache gibt es keine Minderheit oder Identität. Dies ist eine Binsenweisheit, aber auch bei den Ungarndeutschen ist es eindeutig so, dass die bis jetzt geschilderte sprachliche Situation folgende Frage mit sich bringt: Kann die ehemalige Muttersprache, bzw. eine andere Varietät derselben, in den Minderheiteneinrichtungen neu belebt und erlernt werden? Die deut-

sche Minderheit in Ungarn ist z.T. eine Sprachminderheit, z.T. eine Gesinnungsminderheit, so dass breite Schichten lediglich für die Nachkommen oder für ihre eigene Person die Kompetenz der deutschen Sprache (wieder)herstellen wollen. Dies funktioniert laut verschiedener Meinungen im Falle von Einzelpersonen relativ einfach, wenn man dies aus Nostalgiegründen bezüglich der Ahnen vorantreibt, bei Völkern oder bei Minderheiten ist die Frage allerdings komplizierter. Falls der Sprachwechsel noch vor dem Ende unterbrochen wird – und diese Möglichkeit besteht bei den Deutschen in Ungarn ohne Zweifel –, wenn die Anzahl der Sprachkompetenzträger vergrößert werden kann, ist die Antwort auf unsere Frage ein eindeutiges „Ja“.

Allerdings sind solche Neubelebungen von Sprachen nur erfolgreich, wenn eine breite Schicht der Minderheit dahinter steht und sie vorantreibt und eine gut ausgebildete, zweisprachige, von den öffentlichen, staatlichen Institutionen unterstützte gesellschaftliche Gruppe von Intelligenzlern und „Bürokraten“ im positiven Sinne die Sache ebenfalls unterstützt. Wenn diese Anforderungen berücksichtigt werden, muss festgestellt werden, dass in den ungarländischen Minderheitenschulen und -kindergärten dieselben nur selten erfüllt werden. Ein wichtiger Punkt ist in unserem Falle, dass die Akzeptanz und das Interesse der Mehrheitsbevölkerung an der deutschen Sprache – vor allem wegen wirtschaftlicher Faktoren – z.T. vorhanden

ist. Wenn auch hier der Schritt weg vom „einsprachigen Reduktionismus“ gelingen würde, könnte ein Um Denkprozess entstehen, um bessere Voraussetzungen zu schaffen für den Ausbau des zweisprachigen Minderheitenunterrichts. Nur wenn die ungarische Mehrheitsbevölkerung und die verschiedenen Regierungs- und Minderheiteninstitutionen diese Form der Zweisprachigkeit erreichen wollen, ist der zweifelsohne vorhandene Wille der deutschen Minderheit zur Neubelebung der deutschen Sprache ausreichend, diese historische Aufgabe zu meistern.

Auch für den Staat Ungarn würde die Erhaltung bzw. Wiederbelebung der Zweisprachigkeit der Ungarn- deutschen von Vorteil sein. Ungarn und die etwa 10 % der ungarischen Staatsbürger, die zu einer Minderheit gehören, wurden im Jahre 2004 Mitglieder der Europäischen Union. Die Staatengemeinschaft betrachtet die Problematik der Minderheiten zwar eher aus der sprachlichen Perspektive, aber trotzdem sind einerseits für die Minderheitensprachen, andererseits generell für die deutsche Sprache folgende Faktoren wichtig. Es herrschen gewisse (zwar nicht besonders hohe aber immerhin vorhandene) Mindeststandards bezüglich der Minderheitenrechte. Seit Ungarn Vollmitglied der EU ist, gilt zwar Ungarisch als offizielle Sprache der Union, aber de facto sind die drei „Arbeitsprachen“ (Englisch, Französisch, Deutsch) besonders wichtig. Dies verleiht der deutschen Sprache

in Ungarn ein zusätzliches Prestige, zumal die Rolle der deutschen Sprache in der EU seit der deutschen Wiedervereinigung und der Mitgliedschaft von Österreich ständig angewachsen ist, wenn auch die Dominanz der englischen Sprache ebenfalls eindeutig ist. Die Erweiterung der EU brachte auch bezüglich der Sprachenpolitik noch nicht einschätzbare Veränderungen mit sich. Die Zweisprachigkeit als Muster wird wahrscheinlich ein immer wichtigeres Anliegen sein und die Voraussetzungen müssten die Institutionen schaffen. Auch in diesem Rahmen können also die Bestrebungen zur Belebung der deutschen Sprache in Ungarn positiv bewertet werden. Die Frage ist, ob es möglich sein wird und ob es gelingt.

### Literatur

- BRADÉAN-EBINGER, Nelu (1999): *Kann eine Volksgruppe ohne Muttersprache bestehen? In: Suevia Pannonica, Archiv der Deutschen aus Ungarn 27, S. 23-36.*
- BRENNER, Koloman (1994): *Das Schulwesen der deutschen Volksgruppe in Ungarn. In: Holzer, Werner/Pröll, Ulrike (Hrsg.) Mit Sprachen leben. Klagenfurt, S. 135-146.*
- KNIPF, Elisabeth/ERB, Maria (1998): *Sprachgewohnheiten bei den Ungarndeutschen. In: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen 1998, Budapest, S. 138-146.*

## Niederdeutsch in der Schule – Einführung des Schulfachs Niederdeutsch in Hamburg



**Heinz Grasmück**  
*Leiter des Referats Deutsch  
und Künste am Landes-  
institut für Lehrerbildung  
und Schulentwicklung der  
Freien und Hansestadt  
Hamburg (Nachgeordnete  
Dienststelle der Behörde für Schule  
und Berufsbildung)*

Mit der Einführung des Schulfachs Niederdeutsch in Hamburger Grundschulen zum Schuljahr 2010/11 erfüllt die Freie und Hansestadt Hamburg ihre mit der Ratifizierung der Charta der Regional- oder Minderheitensprachen übernommene Verpflichtung, Niederdeutschunterricht als integrierenden Teil des Lehrplans (vgl. Artikel 8 – Bildung, 1. a. iv.; im Original: *as an integral part of the curriculum*) vorzusehen. Ausschlaggebend für die Umsetzung war der durch die Erhebung des Instituts für niederdeutsche Sprache nachgewiesene akute Handlungsbedarf, der den starken Rückgang aktiver Sprecherinnen und Sprecher in Hamburg feststellt. Konnten 1984 noch 29 % der Befragten gut oder sehr gut Platt sprechen, waren dies 2007 nur noch 10 %. (Auch der Rückgang im Bereich der passiven Sprachkompetenz ist signifikant, wenngleich nicht so stark ausgeprägt – 1984: 73 % der Befragten können Platt gut oder sehr gut verstehen gegenüber 46 % 2007.)

Neben dem vorschulischen ist hier insbesondere der schulische Bereich gefordert, auf den Rückgang des ungesteuerten Spracherwerbs mit dem Unterrichtsangebot eines gesteuerten Spracherwerbs zu antworten. Zunächst wurde festgestellt, dass durch den bisher in schulischen Lehr- oder Rahmenplänen favorisierten Ansatz einer Sprachbegegnung mit dem Niederdeutschen in Fächern wie Deutsch, Sachkunde, Musik, Religion (vereinzelte Beschäftigung mit Liedern, Gedichten, Erzählungen, kleinen szenischen Darbietungen, Festen und Bräuchen) keine dauerhaften aktiven Sprachkompetenzen aufgebaut werden können.

### Rahmenplan Niederdeutsch

Der 2010 noch im Rahmen der Hamburger Schulreform für die Primarschule und damit für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 entwickelte Rahmenplan Niederdeutsch geht hier entschieden einen anderen Weg. (Z. Zt. erarbeitet das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung für das Schuljahr 2011/12 einen Rahmenplan Niederdeutsch für die Grundschule (Klassen 1 – 4). Die Überarbeitung wurde erforderlich, nachdem die Einführung Primarschule zum Schuljahr 2010/11 durch den Volksentscheid vom 18. Juli 2010 abgelehnt worden war. Im laufenden Schuljahr ist für die Jahrgangsstufe 1 der Rahmenplan Niederdeutsch Primarschule in Kraft gesetzt.) Statt Sprachbegegnung geht es um Spracherwerb: „Der Niederdeutschunterricht führt zu grundlegenden Kommu-

nikationsfähigkeiten in dieser Sprache. Dazu gehören die sichere Beherrschung eines Grundwortschatzes, die Verwendung grundlegender sprachlicher Strukturen und Redemittel, die je nach Region unterschiedlich gefärbte Aussprache, Elemente von Sprachbewusstheit sowie das Wissen um die besondere Ausstattung regionalsprachlicher Handlungsräume.“ (Vgl. *Bildungsplan Primarschule. Rahmenplan Niederdeutsch*. Hrsg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg 2010, S. 8; [www.hamburg.de/bildungsplaene](http://www.hamburg.de/bildungsplaene).)

Die Anforderungen des Rahmenplans sind auf den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ abgestimmt (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Übersetzt v. J. Quetz. Berlin, München, Wien, Zürich, New York 2001). Der Unterricht nimmt seine didaktischen Anleihen beim modernen Sprachunterricht, setzt zunächst beim Zuhören und Sprechen an, schafft motivierende Lernumgebungen, die Anlass zum Sprechen und Sprachhandeln geben, in kleinen Gruppen, für jedes Kind. Unterrichtsprinzip ist die Einsprachigkeit, gesprochen wird Niederdeutsch von Anfang an, übersetzt wird nur, wo dies unumgänglich ist. Der in Hamburg ebenfalls im Schuljahr 2010/11 flächendeckend eingeführte Früh-Englischunterricht (ab Klasse 1) zeigt, wie es gelingen kann, spielerisch und orientiert an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

eine Sprache in Gebrauch zu nehmen. Geschrieben wird in den ersten beiden Klassen noch kaum, da die grundlegenden Kommunikationsfunktionen von Sprache bedient werden, lange bevor es um richtiges Schreiben (Orthografie) oder das Lesen komplexerer Texte gehen kann. Der Lebensweltbezug sichert, dass über alles gesprochen werden kann, z. B. über Familie, Zuhause, Haustier (mien Familie, mien Tohus, mien Deerten), über Vorlieben und Abneigungen (ik mag gern..., ik mag nich...), aber auch über interessante technische Phänomene wie z. B. Windräder und Windkraftanlagen, was ein Drittklässler kürzlich wirkungsvoll in seiner Präsentation auf Plattdütsch bewiesen hat. Mit diesem Zugriff auf alle Bereiche der Kommunikation können für das Niederdeutsche neue Areale und Sprachdomänen erschlossen werden – jenseits seiner gelegentlichen Festschreibung auf ein eng eingegrenztes Repertoire von Texten eher anekdotischen oder humoristischen Charakters.

### Niederdeutsch als Schulfach

Hamburg führt das Schulfach zunächst in vier ländlichen Regionen ein, die noch zur Sprachlandschaft des Niederdeutschen gehören: Finkenwerder, Neuenfelde, Cranz, Vier- und Marschlande, Regionen in den drei Hamburger Bezirken: Hamburg-Mitte, Harburg und Bergedorf. Insgesamt zehn Grundschulen verpflichten sich, das Fach im laufenden Schuljahr beginnend mit Klasse 1 vorzuhalten. Jahrgangsübergreifende

Lerngruppen sind möglich. *(Es handelt sich um die Grundschulen Aueschule Finkenwerder, Westerschule Finkenwerder, Schule Arp-Schnitger-Stieg, Schule Cranz, Schule Altengamme-Deich, Schule Curslack-Neuengamme, Schule Fünfhausen-Warwisch, Schule Zollenspieker, Grundschule Kirchwerder und Schule Ochsenwerder.)* Alle übrigen Grundschulen können das Schulfach auf der Grundlage des geltenden und allen Schulen zur Verfügung gestellten Rahmenplans anbieten. Mit den kommenden Schuljahren wächst das Fach weiter in die Sekundarstufen I und II auf. Der Rahmenplan wird entsprechend bis zur gymnasialen Oberstufe fortgeschrieben. Langfristiges Ziel müsste folgerichtig sein, auch das Abitur in der Regionalsprache ablegen zu können, wie dies in vielen europäischen Ländern bereits jetzt möglich ist. Freilich müsste sich hierzu die Kulturministerkonferenz mit der Erstellung „Einheitlicher Prüfungsanforderungen“ befassen, der rechtlichen Voraussetzung dafür, dass ein Schulfach im Abitur geprüft werden kann. Schon jetzt ist aber gewährleistet, dass das Fach gleichberechtigt zu anderen Fächern in die Leistungsrückmeldung und -bewertung einbezogen ist. Der Stundenumfang orientiert sich am herkunftssprachlichen Unterricht, der in den Jahrgangsstufen 1 – 4 in der Regel zweistündig (in Klasse 1 auch einstündig) erteilt wird. Die Stunden-tafel sieht für die Schulen einen flexibel einsetzbaren „Gestaltungsraum“ vor, aus dem auch die Stunden für den in der Regelunterrichtszeit vorgesehenen Niederdeutschunterricht genommen werden.

## Lehrkräfte

Der Unterricht wird im Schuljahr 2010/11 von ausgebildeten Lehrkräften erteilt, die über eine Lehrbefähigung für Deutsch oder eine moderne Sprache verfügen und zugleich aktive Sprecherinnen oder Sprecher des Niederdeutschen sind. Die Lehrkräfte können auf Wunsch eine Jahresbegleitung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Anspruch nehmen und dort didaktische Hinweise und geeignetes Material für den Unterricht erhalten. Parallel arbeitet eine Arbeitsgruppe an Hinweisen und Erläuterungen zum Rahmenplan und der Erstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial. Das Gestaltungsreferat Deutsch und Künste am Landesinstitut begleitet auch die Entwicklung einer neuen digitalen Lernplattform, die kindgerechte Zugänge eröffnet und neben herkömmlichen Texten auch audiovisuelle Medien mit einem Aufgabenpool bis hin zu kreativen Gestaltungsmöglichkeiten bietet ([www.plattolio.de](http://www.plattolio.de)).

Ab dem kommenden Schuljahr verbessert sich die Lehrerversorgung für die Standorte mit Niederdeutsch, da erstmals Lehramtsstudierende der Universität Hamburg, die als Schwerpunkt das Wahlpflichtmodul „Niederdeutsche Sprache und Literatur“ gewählt haben, ihr 1. Staatsexamen ablegen und als Referendarinnen und Referendare in den Vorbereitungsdienst übernommen werden. *(Hierzu hat der „Beratende Ausschuss für Fragen der niederdeutschen Sprachgruppe beim Bundesministerium des Innern“ am 1.12.2008 angeregt, dass die Freie und Han-*

*sestadt Hamburg ähnlich wie der Freistaat Sachsen (mit Blick auf Sorbisch) künftig Lehramtskandidaten mit Qualifikationen in der Minderheiten- oder Regionalsprache nach Bedarf eine Einstellung in den Schuldienst garantiert oder sie vom Numerus clausus in einem Zweitfach befreit.)*

## Netzwerk Niederdeutsch

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat seine Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg intensiviert und setzt so die Kooperation fort, die bereits mit der Erstellung des Rahmenplans begonnen wurde.

Überhaupt sind es die aktiven Netzwerke, die es ermöglicht haben, den Niederdeutschunterricht voranzubringen. Allen voran ist das Institut für niederdeutsche Sprache zu nennen, das mit seiner Expertise zum ersten Hamburger Rahmenplan Niederdeutsch beigetragen hat. Dass ein völkerrechtlicher Vertrag wie die Charta des Europarates auch Rechtswirkungen auf Landesebene nach sich zieht und Landesverwaltungen programmatische Politikziele umsetzen, ist nur dort möglich, wo Gremien praktikable Wege und Optionsmodelle aufzeigen. Ohne die Impulse des „Plattdütsch Root för Hamborg“, der der Behörde für Schule und Berufsbildung das Modell einer regionalen Einführung von Niederdeutschunterricht vorgeschlagen hat, würde es vermutlich heute dieses neue Schulfach nicht geben. Auch das Angebot vieler engagierter Ehrenamtlicher trägt dazu bei, den Unter-

richt zu bereichern. Der Rahmenplan Niederdeutsch empfiehlt und würdigt ausdrücklich, dass sogenannte Sprachpaten wie z. B. die überwiegend in Vier- und Marschlande aktiven „Plattsacker“ in den Unterricht eingeladen und einbezogen werden. Gemeinsam mit Schulleitung und Schulaufsicht wurden Ziele und Kommunikationsstrukturen vereinbart, so dass unterrichtliche Qualitätsstandards gesichert werden können. Zugleich wird der Dialog über die Generationen hinweg eröffnet. Schule öffnet sich in den Stadtraum, in regionale Bildungslandschaft hinein. Regionalkulturelle Kompetenzen werden beispielsweise dort erworben, wo ein Gärtnermeister oder ein Metallbauer an einem Projektlerntag seine Arbeitsumgebung erläutert.

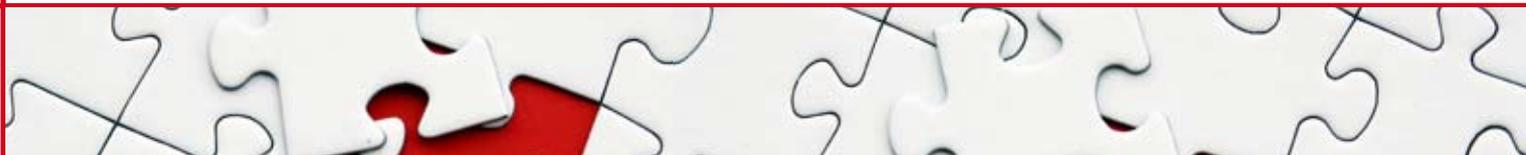
Der Niederdeutschunterricht – dies gilt insbesondere für Vor- und Grundschule – folgt der modernen Spracherwerbsforschung darin, dass die frühe Mehrsprachigkeit positiv bewertet wird. Das Erlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter trägt nicht, wie oft befürchtet, zu einer gegenseitigen Schwächung im Sprachlernprozess bei, sondern vielmehr umgekehrt zur nachhaltigen Stärkung des Spracherwerbs. Frühere Vorbehalte, insofern sie sich auch ideologisch tradiert verfestigt haben, müssen als überwunden gelten. Sprachliche Vielfalt ist ein Mehrwert und dies umso mehr, als in einem zusammenwachsenden Europa neben der Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, in gleicher Weise die regionale Vielfalt der Sprachen vor

Ort identitätsstiftend ist. Ich kann eben mit Hoch- und Niederdeutsch mehr ausdrücken, unterschiedliche Sprachwirklichkeiten und Ausdrucksebenen bedienen und dabei auch kulturell nachvollziehen, nach welchen Kriterien Sprecherinnen und Sprecher in Norddeutschland ihre Sprachwahl einrichten. Darüber hinaus eignet sich das Niederdeutsche schon im Elementarunterricht als Brückensprache zum Englischen, Niederländischen und sogar zu den skandinavischen Sprachen. Deutsch, Niederdeutsch und Englisch können nebeneinander in einer Unterrichtsstunde gebraucht oder thematisiert werden. Der Einwand, man müsse zuerst Hochdeutsch richtig beherrschen, bevor man sich mit der niederdeutschen Sprache beschäftigen sollte, weil sonst beide Sprachen verwechselt und vermischt würden (bis hin zu orthographischen und grammatischen Unsicherheiten), geht an der Erkenntnis vorbei, dass ein systematisches Erlernen den bewussten Umgang mit verschiedenen Sprachen geradezu fördert und unreflektierten Sprachmischungen entgegenwirkt. Die enorme Aufnahmefähigkeit und Gedächtnisleistung im frühkindlichen Spracherwerb bei zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigt, dass die Sorge vor einem „Zuviel an Sprachen“ in diesem Entwicklungsstadium eher unbegründet ist.

Dies gilt auch für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. In der Unterrichtssituation kann es durchaus von Vorteil sein, wenn alle Kinder neben dem Hochdeutschen

eine regionale Variante des Deutschen bei relativ gleicher Ausgangslage von Anfang lernen, weil hier die klassische Asymmetrie von Erst- und Zweitsprachlern gemindert ist und gemeinsame Fortschritte eine hohe identitätsstiftende und integrative Wirkung haben. Dies lässt sich schon jetzt in heterogenen Lerngruppen z. B. am Standort Finkenwerder beobachten. Ebenso überzeugen viele zugewanderte Schülerinnen und Schüler als Preisträgerinnen und Preisträger der drei großen Hamburger Plattdüütsch-Wettbewerbe. („Jungs und Deerns leest Platt“, „Schoolkinner leest Platt“, „Plattdüütsch in Hamborg Pries“ – [www.hamburg.de/schuelerwettbewerb](http://www.hamburg.de/schuelerwettbewerb).) Ihr Niederdeutsch ist vielfach von dem Niederdeutsch, das in der Familie erworben wurde, in Aussprache und Differenzierungsgrad kaum zu unterscheiden.

Das Schulfach Niederdeutsch ermöglicht „Niederdeutsch für Anfängerinnen und Anfänger“, gerade auch für solche ohne Vorkenntnisse. So bleibt die wichtigste Forderung die nach der Toleranz der Sprechergruppe, der „alten Hasen“ (!), diese fortschreitenden Sprachversuche der zunehmend klügeren „Igel“ (!) anzuerkennen und nicht durch Äußerungen wie „Das ist aber gar nicht (unser) richtiges Plattdüütsch!“ zum Schweigen zu bringen. Soll die niederdeutsche Sprache überleben, wird sie sich in Teilen auch einem verjüngenden Sprachwandel unterziehen müssen, damit für diese unter europäischem Artenschutz stehende Sprache auch in naher Zukunft noch gilt: „Ick bün al dor!“



## Friesisch lernen heute



**Dr. Alastair Walker**

*Fach Friesische Philologie/  
Nordfriesische Wörterbuch-  
stelle*

*Christian-Albrechts-Universität  
zu Kiel*

Als ich Anfang der 1970er Jahre begann, meine Sprachuntersuchungen in Nordfriesland durchzuführen, habe ich mit vielen alten Friesinnen und Friesen zusammengearbeitet, die alle Friesisch als Muttersprache hatten und die Hochdeutsch oft erst in der Schule erlernten. Sie hatten also Friesisch durch den natürlichen Spracherwerb in der Familie und in der Nachbarschaft gelernt, Hochdeutsch erwarben sie oft erst später durch den institutionellen Spracherwerb in der Schule. Dies hat sich aber jetzt dramatisch verändert.

Wenn man heute durch Nordfriesland fährt, findet man nur noch selten Kinder, die mit friesischer Mutter- oder Vatersprache aufwachsen. Eine große Ausnahme bildet die Insel Föhr, genau gesagt der westliche Teil der Insel Föhr, wo Friesisch auch in der jüngsten Generation noch lebendig ist. Eine Statistik aus dem Monat Mai 2010 belegt dies. Zu diesem Zeitpunkt sprachen in Föhr-West ca. 76 % der Kindergartenkinder und ca. 62 % der Grundschul Kinder Friesisch mit einem oder

beiden Elternteilen. Hier ist das Friesische noch eine vitale Familiensprache. *(Mein Dank gilt Frau Enken Tholund, Friesischlehrerin auf Föhr, für diese Zahlen.)*

Da jedoch die Situation auf Föhr eine Ausnahme bildet, ist die Bedeutung des institutionellen Spracherwerbs in Kindergarten, Schule und Hochschule gestiegen. Daher soll der derzeitige Umfang des institutionellen Angebots zum friesischen Spracherwerb hier kurz dokumentiert werden.

### Der institutionelle Spracherwerb

Infolge eines Pilotprojektes in den Jahren 1993-96 wurde die Vermittlung von Friesischkenntnissen im Kindergarten eingeführt. Heute gibt es 17 Kindergärten, die in unterschiedlichem Umfang Friesisch einsetzen *(für Kindergarten und Schule vgl. [www.friesenrat.de/de/11.html](http://www.friesenrat.de/de/11.html)).*

Nachdem in den 1960er Jahren der Friesischunterricht zu einem großen Teil aus den Schulen in Nordfriesland verschwunden war, wurde Ende der 1970er Jahre im Zuge der europaweiten „Renaissance der Regional- und Minderheitensprachen“ das Interesse für den Friesischunterricht wieder erweckt. Die Zahl der Schulen, die Friesischunterricht anboten, stieg stetig wie auch die Zahl der Schüler, die daran teilnahmen. Im Schuljahr 1989/90 konnte man die bislang nicht wieder erreichte Zahl von 38 Schulen mit Friesischunterricht melden.

In der jüngsten Vergangenheit sind die Zahlen jedoch stark zurückgegangen, wie die unten stehende Statistik zeigt. Dies hat verschiedene Gründe, z.B. der Mangel an qualifizierten Lehrkräften mit Friesisch als Fach und das Schulgesetz 2007, das zur Schließung und Neustrukturierung verschiedener Schulen geführt hat.

### Friesisch in der Schule

Schuljahr	1982/83	1987/88	1992/93	1997/98	2002/2003	2005/06	2010/11
Schulen	18	35	37	26	25	28	17
Schüler	574	740	1003	1133	1473	1466	857

Auf der Ebene von Fachschulen wird Friesisch an der Fachschule in Niebüll angeboten, wo z.B. angehende Erzieherinnen, die gerne in einem friesischen Kindergarten arbeiten möchten, Friesisch lernen können.

### Friesisch an Hochschulen

Friesisch kann an zwei Universitäten studiert werden. An der Universität Flensburg, die in erster Linie für die Ausbildung von Friesischlehrkräften für Sonder-, Grund-, Haupt- und Realschulen zuständig ist, hat Friesisch keinen eigenständigen Studiengang. Hier kann man für den Studienabschluss Bachelor of Arts (BA)

Friesisch nur als Schwerpunkt in der Germanistik wählen. Nach dem BA-Abschluss gibt es eine Sonderregelung für angehende Friesischlehrkräfte. Das Friesische Seminar wird durch zwei Honorarprofessoren und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin vertreten (vgl. [www.uni-flensburg.de/friesisches-seminar](http://www.uni-flensburg.de/friesisches-seminar)).

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel verfügt das Fach Friesische Philologie über einen vollständigen Studiengang sowohl für den BA als auch für den Master of Arts (MA). Promotion und Habilitation sind ebenfalls möglich. In Kiel werden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Gymnasiallehrkräfte ausgebildet. Viele Personen, die heute in der friesischen Sprach- und Kulturarbeit aktiv sind, haben in Kiel studiert. Das wissenschaftliche Personal im Fach Friesische Philologie sowie in der angeschlossenen Nordfriesischen Wörterbuchstelle besteht aus einem hauptamtlichen Professor und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter (vgl. [www.nord-inst.uni-kiel.de/friesische-philologie](http://www.nord-inst.uni-kiel.de/friesische-philologie)).



*Friesischunterricht mit japanischen Gästen an der Universität Kiel  
Foto: Temmo Bosse*

Friesisch wird ebenfalls in der Abendschule unterrichtet. Im Winter 2010/2011 wurden 19 Friesischkurse von Volkshochschulen, friesischen Vereinen und Privatpersonen angeboten (nach: *Friesischkurse im Winter 2010/2011, in: Nordfriesland 172, Dezember 2010, S. 6*).

### **Wichtige Faktoren für den Lernerfolg**

Es gibt verschiedene Faktoren, die für den Lernerfolg wichtig sind, von denen zwei erwähnt werden sollen:

#### **Zeit**

Ein bedeutender Faktor beim Lernerfolg ist die Zeit, die investiert wird. Ein Grund, weshalb das so genannte Immersionsmodell erfolgreich ist, liegt darin, dass der gesamte Unterricht, oder zumindest ein großer

Teil davon, in der zu erwerbenden Sprache erteilt wird. Das Problem mit dem Friesischunterricht in Nordfriesland liegt darin, dass Friesisch nur eine oder zwei Wochenstunden unterrichtet wird. Das ist zu wenig für einen erfolgreichen Spracherwerb.

Eine Ausnahme bildet das Gymnasium auf Föhr, das infolge des Schulerlasses „Friesisch an Schulen im Kreis Nordfriesland und auf Helgoland“ aus dem Jahre 2008 Friesisch als Fach in der Sekundarstufe II mit 4 Stunden die Woche bis zum Abitur anbietet. Eine weitere Schule, die vom in Nordfriesland üblichen Modell abweicht, ist die dänisch/friesische Schule Risum Skole/Risum Schölj in Risum. Hier findet der gesamte Unterricht gleichwertig in den drei Sprachen Dänisch, Deutsch und Friesisch statt. Dieses erfolgreiche Schulmodell findet auch außerhalb der Grenzen Nordfrieslands Anerkennung.



*Einschulung in der mehrsprachigen Risum Skole/Risum Schölj  
(Mit freundlicher Genehmigung des Schulleiters Jörgen Jensen Hahn)*

## Motivation

Der Lernerfolg hängt auch von der Motivation der Schülerinnen und Schüler ab, die wiederum vom pädagogischen Geschick und Einsatz der Lehrkräfte bestimmt ist.

In Nordfriesland zeigt die Erfahrung, dass die Lehrkräfte meist selbst motiviert sind, so dass sie diese Motivation weitergeben können. Es gibt das bekannte Zitat eines Psychologieprofessors, der nach einem Besuch im Friesischunterricht der Lehrerin bescheinigte, dass es „völlig egal wäre, was sie unterrichtete, ob Atomphysik, Chinesisch oder Friesisch, die Schülerinnen und Schüler würden sie so lieben, dass sie alles bei ihr lernen würden.“

Man muss in der Tat den Friesischlehrerinnen und -lehrern großen Respekt für ihren Einsatz und Enthusiasmus zollen.

Aber auch in der Sprachgemeinschaft werden diese Bemühungen manchmal tatkräftig unterstützt.

In Fahretoft wurde z.B. das sehr erfolgreiche „Patenmodell“ eingeführt, wobei ältere Personen aus der Gemeinde in die Schule kamen, um als „Paten“ mit den Kindern spielerisch Friesisch einzuüben.



„Paten“ in der Grundschule Fahretoft  
(Mit freundlicher Genehmigung der Friesischlehrerin Greta Johannsen)

## Spracherwerb außerhalb der Schule

Da der formelle Unterricht für einen adäquaten Spracherwerb meist nicht ausreicht, übernehmen die nordfriesischen Vereine eine wichtige Rolle. Hierdurch entstehen ergänzende außerschulische Maßnahmen, von denen einige Beispiele hier genannt werden.

In Nordfriesland gibt es eine Tradition von friesischem Theater. Hier können sich junge Leute engagieren und in der freundlichen, informellen Atmosphäre einer Theatergruppe schnell Kontakt mit friesischen Muttersprachlern knüpfen und dabei ihre Friesischkenntnisse erproben und erweitern.

Eine andere Möglichkeit sind die so genannten „Sprachreisen“. Wenn eine Gruppe von Friesen auf Reisen geht, um eine andere europäische Minderheit zu besuchen, können die Sprachanfänger von den Kenntnissen der muttersprachlichen Mitreisenden profitieren.

Ferner bieten die friesischen Vereine Wochenendveranstaltungen an, bei denen Kinder und Jugendliche in friesische Themen und die friesische Sprache eingeführt werden.

Einmal im Jahr findet auch die „friesische Herbsthochschule“ statt, in der Friesen jeden Alters zusammenkommen, um sich mit allerlei Aktivitäten durch das Medium des Friesischen zu beschäftigen.

### Zusammenfassung

Da die Zahl der jungen Leute, die durch den natürlichen Spracherwerb Friesisch lernen, stark zurückgegangen ist, spielt der institutionelle Spracherwerb etwa in Kindergarten, Schule und Hochschule eine immer größere Rolle. Dies ist jedoch mit Problemen behaftet, die oft noch einer Lösung harren.

Als Ergänzung zum institutionellen Spracherwerb übernehmen die friesischen Vereine eine wichtige Rolle, da sie oft Möglichkeiten des eher informellen Spracherwerbs anbieten.



„Heute gibt es 17 Kindergärten, die in unterschiedlichem Umfang Friesisch einsetzen.“



„Im Schuljahr 2010/11 findet an 17 Schulen Friesischunterricht statt.“



„Friesisch kann an zwei Universitäten studiert werden.“



„Im Winter 2010/2011 wurden 19 Friesischkurse von Volkshochschulen, friesischen Vereinen und Privatpersonen angeboten.“

## Witaj – Sorbisch in Kindergärten und Schulen



**Dr. Jana Schulz,**  
*Sorbisches Institut Bautzen/  
Institut für Sorabistik,  
Universität Leipzig*

Das Thema meines Beitrages „Witaj – Sorbisch in Kindergärten und Schulen“ habe ich um folgende Fragestellungen ergänzt:

*Was hat sich im Rahmen des Witaj-Modellprojekts bewährt?*

*Welche positiven Erfahrungen können in die Regelsysteme übernommen werden?*

*Wo besteht Verbesserungspotential?*

12 Jahre nach der Einführung von Witaj ist das Projekt zwischenzeitlich evaluiert worden und somit „[...] *den Kinderschuhen entwachsen*“ (Norberg 2010: 8).

Witaj hat sich in Kindertagesstätten und in den Schulen unterschiedlich entwickelt – unterschiedlich in der Ober- und Niederlausitz und ebenso unterschiedlich in Bezug auf Qualität, Intensität und Organisation. Daher erfordert die Beschreibung von Witaj und der darauf aufbauenden Schulkonzeptionen im Freistaat Sachsen und im Land Brandenburg ein neues und modifiziertes Herange-

hen. Einerseits als Erfolgsmodell bezeichnet, ist das Modellprojekt Witaj gleichermaßen Gegenstand von Kritik. Im Folgenden werde ich daher zunächst positive Ergebnisse der Projektbegleitung hervorheben, danach jedoch auch kritische Aspekte benennen und mögliche Lösungsansätze zur Diskussion stellen.

### 1. Das Witaj-Projekt in Kindergärten

Nach dem Vorbild des bretonischen DIWAN-Modells wurde das Witaj-Projekt konzipiert und seit 1998 in der Praxis erfolgreich umgesetzt. Es findet sowohl im Freistaat Sachsen als auch im Land Brandenburg Anwendung, fördert den frühkindlichen sorbisch-deutschen Spracherwerb vom frühesten Kindesalter an und legt den Grundstein für eine komplexe mehrsprachige Bildung. *Witaj* ist ein sorbisches Wort und heißt *willkommen*. Insgesamt lernen gegenwärtig ca. 1.100 Kinder in Kindertagesstätten unterschiedlicher Trägerschaft die sorbische Sprache – jedoch auch mit unterschiedlicher Intensität. Die Konzeption des Witaj-Modellprojekts zielt darauf, dass sich die Kinder von frühester Kindheit an kontinuierlich sowohl sorbische als auch deutsche rezeptive und insbesondere auch produktive Sprachfähigkeiten aneignen. In den Witaj-Kindertagesstätten wird die totale bzw. die partielle Immersion angewendet, in weiteren Kindertagesstätten lernen die Kinder Sorbisch nach dem Lernfeldkonzept bzw. nach dem Konzept der Sprachbegegnung. Die Wahl der entsprechenden Sprach-

erwerbs-Konzeption hängt vom Träger und u.a. von regionalen Besonderheiten ab.

Dass auch Kinder aus deutschen Elternhäusern spielerisch zur sorbisch-deutschen Zweisprachigkeit geführt werden können, belegen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Intervalluntersuchungen der frühkindlichen bilingualen Spracherwerbsprozesse durch Sprachwissenschaftler des Sorbischen Instituts. Die Ergebnisse der über einen Zeitraum von 4 Jahren durchgeführten Sprachstandserhebungen in beiden Sprachen belegen, dass 4-6-jährige Kinder im Rahmen des Modellprojekts Witaj solide rezepptive wie auch produktive sorbische und deutsche Sprachfähigkeiten erwerben.

Insbesondere in deutschsprachig dominierten Regionen heißt das nicht, dass die Kinder durch den bilinguale Spracherwerb notwendigerweise zu einer gleichmäßigen Doppelkompetenz geführt werden. Vielmehr verfügen Kinder aus dieser Sprachengruppe über eine situative, oft an Personen gebundene funktionale Zweisprachigkeit. Die starke Dominanz des Deutschen bleibt bei Kindern aus deutschen Elternhäusern erhalten.

Verbesserungspotential sehe ich in Bezug auf folgende Punkte:

### Die Qualitätssicherung

Für eine effektive und gezielte Förderung zweisprachiger sorbisch-deutscher Kindertageseinrichtungen und Gruppen bedarf es einer klaren Definition von „Witaj“

sowie einer Festlegung von Qualitätsstandards.

Eine Zertifizierung könnte beispielsweise in Form eines „Witaj“-Siegels oder eines „Witaj“-Zertifikats erfolgen. In der „Statistik über die Förderung der sorbischen Sprache und Kultur in Kindertageseinrichtungen gemäß SächsSorbKitaVO“ ist innerhalb eines Jahres die Zahl von Kindern signifikant angestiegen, die für das Lernen der sorbischen Sprache finanziell gefördert werden, da in der Verordnung lediglich pauschal „die Anwendung der sorbischen Sprache“ gefordert worden ist. „Einerseits ist diese großzügige staatliche Förderung lobenswert, andererseits aber wird eine formelle Förderung begünstigt“ (Budar 2008).

Eine Beschreibung des zu erreichenden Sprachstandes der Kinder, differenziert nach Niveaustufen und Standorten der einzelnen Kindertagesstätten, könnte als Grundlage für die Formulierung von Qualitätsstandards dienen.

### Die Anwendung kooperativer Arbeitsformen

An zweisprachigen Schulen in der Lausitz wird mit der Tandem-Arbeit, dem „Team-Teaching“, seit mehreren Jahren erfolgreich gearbeitet, um die sprachliche Heterogenität in den Klassen mit binnendifferenzierenden Maßnahmen ausgleichen zu können. Eine kontinuierlichere Arbeit im Tandem – bestehend aus einer pädagogischen Fachkraft (Kindergärtnerin) und einer Erzieherin mit akademischer Bildung (Elementarpädagogik, Sozialpädagogik, Sprachassistentin u.ä.) – wäre bereits

im Vorschulbereich sinnvoll, insbesondere in sprachlich heterogenen Gruppen.

### **Die Formulierung von Input-Standards**

Der sprachliche Input, d. h. eine gezielte Reizzufuhr, ist von Anfang an von zentraler Bedeutung für den bilingualen Spracherwerb. Daher ist eine Formulierung von Input-Standards unabdingbar, auf deren Grundlage *strukturierte Aktivitäten* für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen geplant werden können. Hierfür sind Grundlagenforschungen notwendig, die bislang im Bereich des Sorbischen nicht vorliegen.

### **Die Einbindung in mehrsprachige Konzepte**

Darüber hinaus sollten bislang am Modellprojekt Witaj nicht beteiligte Kindertageseinrichtungen einbezogen werden, indem spezifische spielerische Mehrsprachigkeitsaktivitäten in vorab definierten und präzise festgelegten Zeiträumen durchgeführt werden. Erwerbsorientierte und nicht erwerbsorientierte Ansätze könnten somit verbunden werden und einander ergänzen.

Es entspricht einer Tatsache, dass sich Neugier und Offenheit der Kinder im Vorschulalter in Bezug auf die Begegnung mit weiteren Sprachen positiv auswirken. Auf diese Art und Weise könnten Schwellenängste – insbesondere slawischen Sprachen gegenüber – reduziert und statt dessen den Kindern bereits im Vorschulalter ein motivierender Einstieg in späteres schulisches Sorbisch-Lernen geboten werden.

## **2. Die Schulkonzeption „2plus“**

Die Anzahl der Schüler, die in der Ober- und Niederlausitz Sorbisch lernen, ist seit einigen Jahren relativ konstant und liegt bei etwa 4.100 (Buder 2010, 132).

In Sachsen hat das Obersorbische den Status der Erst- bzw. Muttersprache, Zweit- sowie Fremdsprache; im Land Brandenburg nur Zweit- bzw. Fremdsprache.

„2plus“ heißt, dass die Kinder im Freistaat Sachsen mit der Mehrheitssprache Deutsch und der in der Region verankerten Minderheitensprache Sorbisch aufwachsen, „plus“ weitere Sprachen kommen zeitlich versetzt hinzu. Die für den Freistaat Sachsen geltende Schulkonzeption beruht auf dem Grundsatz, dass bestehende Strukturen zugunsten sprachlich heterogener Klassen aufgebrochen werden. Ziel ist das gemeinsame Unterrichten in sprachlich gemischten Gruppen und Klassen und die Anwendung von kooperativen Lehr- und Lernformen. Erziehung und Bildung der Kinder werden von früh an somit auch institutionell auf zwei Sprachen ausgerichtet (Gantefort/Roth 2009). Für das Land Brandenburg wird eine Schulkonzeption nach dem Vorbild von „2plus“ bereits seit Jahren angemahnt.

Von den erwähnten etwa 4.100 Schülern in Sachsen und Brandenburg nimmt ca. ein Drittel am bilingualen Sach- bzw. Fachunterricht teil. Festzulegende Fächer wie Sachunterricht, in Mittelschule und Gymnasium u.a. Biologie, Geographie sowie Sport und/oder der musisch-ästhetische Bereich werden in einzelnen Jahrgangsstufen bilin-

gual bzw. in Form flexibler bilingualer Module zweisprachig unterrichtet, im Idealfall von einem Lehrer-Tandem. Hier bietet das bilinguale Modell den Vorteil, dass die Schüler nicht nur die sorbische Sprache lernen, sondern auch in ihrer Funktion als Medium für Bildung erfahren, quasi als Brückensprache für Erklärungen, Informationen, arbeitsorganisatorische Hinweise usw. Dieser Vorteil wird von Prof. Roth sowie Prof. Gogolin mehrfach hervorgehoben, von denen „2plus“ in den Schulen Sachsens evaluiert worden ist. Die Ergebnisse der 6-jährigen Evaluierung werden demnächst veröffentlicht.

Verbesserungspotential im schulischen Bereich sehe ich in Bezug auf folgende Punkte:

### **Die kontinuierliche Qualitätsentwicklung**

Handlungsbedarf ergibt sich bei Kindern aus der Sprachengruppe 1, den zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Familiensprache Sorbisch, in Bezug auf Leistungszuwächse im Bereich des Sorbischen. Die dominant sorbischsprachigen Kinder fungieren, wie bereits in sprachlich heterogenen Gruppen der Kindertagesstätten, als „Motor der Sprachentwicklung“, deren eigene Leistungszuwächse in Bezug auf Sprachkompetenzen sind jedoch minimal.

Ein Lösungsansatz liegt meiner Meinung nach in der Schaffung differenzierterer Lernangebote für leistungsstärkere Schüler, die unterschiedliche didaktische Bedingungen berücksichtigen.

### **Die Entwicklung von methodisch-didaktischem Material**

Vor allem im Witaj-Sprachzentrum mit Abteilungen in Bautzen und Cottbus sowie im Sächsischen Bildungsinstitut Radebeul (SBI) und in der Arbeitsstelle für Bildungsentwicklung (A.B.C.) werden fortwährend neue Lehr- und Lernmaterialien für Ober- und Niedersorbisch entwickelt. Zahlreiche Materialien existieren bereits, besonders vielseitig für den Vorschulbereich und die Primarstufe. Insbesondere für die Sekundarstufen I und II fehlen jedoch noch altersspezifische, interessante cross-mediale Lern- und Lehrangebote.

### **Die Qualifizierung des Lehrpersonals**

Auf die Frage, wie die geforderte starke Ausdifferenzierung in der Schulpraxis realisiert werden kann, sollten Lehrer im Rahmen der berufsbegleitenden Fortbildung effizienter vorbereitet werden. Darüber hinaus fehlen bis dato Untersuchungen zu Prozess-Standards und zu Methoden, wie die Lernzielbestimmungen und die entsprechenden in Lehrplänen formulierten (hohen) sprachlichen Zielniveaus in der schulischen Praxis unter den Bedingungen der deutsch-sorbischen Zweisprachigkeit erreicht werden können.

### **Die Qualitätssicherung des Lehramtsstudiums**

Künftige Lehrer sind bestmöglich auf die spätere Schulpraxis vorzubereiten. Seit 1990 erhalten Sorbischlehrer für alle Schularten in Sachsen und Brandenburg an der

Universität Leipzig – am dortigen Institut für Sorabistik – den universitären Hochschulabschluss (Lehramt Sorbisch für Grundschule, Mittelschule, Gymnasium sowie Förderschule). Neben der sprachpraktischen Ausbildung werden die Bereiche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie die Fachdidaktik/Sorbisch gelehrt. Mit derzeit einer Professur und zu wenigen Mitarbeitern ist das Institut jedoch personell nicht ausreichend ausgestattet.

### 3. Zusammenfassung

Sowohl das Witaj-Projekt als auch die darauf aufbauende Schulkonzeption „2plus“ bieten eine realistische Chance, perspektivisch aktive – und vor allem auch junge – Sorbischsprecher zu gewinnen. Nach modellhafter Erprobung in ausgewählten Kindertageseinrichtungen und an Schulen sollte das Netz des bilingualen Sprachprogramms kontinuierlich erweitert und ausgebaut werden, gleichzeitig jedoch stärker als bislang auf eine Evaluierung sowie Qualitätssicherung ausgerichtet sein.

Das Witaj-Modellprojekt basiert auf zwei Säulen: eine Säule bilden die aktiven Sorbischsprecher und die Kinder, die bereits mit der Familiensprache Sorbisch aufwachsen. Die zweite Säule bilden Sprecher, die im Rahmen des Revitalisierungsprojekts Witaj hinzugewonnen werden. Witaj wird perspektivisch erfolgreich sein, wenn beide stabilen Säulen erhalten bleiben, diese einander bedingen und sich sinnvoll ergänzen.

### Literatur

- Budar, Ludmila 2008 (Hrsg.): 10 Jahre Modellprojekt Witaj /10 lět modelowy projekt Witaj (Hrsg.). Bautzen.
- Budar, Ludmila / Schulz, Jana 2009 (Hrsg.): Sorbisch lernen und lehren / Sprachstandsanalyse in ausgewählten Kindertagesstätten der Ober- und Niederlausitz. In: *Witaj a 2plus wužadanje za přichod / Witaj und 2plus – eine Herausforderung für die Zukunft*, Bautzen: Sorbischer Schulverein (Hrsg.), S. 76–93.
- Budar, Ludmila 2010 (Hrsg.): 20 Jahre Sorbischer Schulverein e.V. / 20 lět Serbske šulske towarstwo z.t. (Hrsg.) Bautzen.
- Elle, Ludwig 2004 (Hrsg.): Die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und die Sprachenpolitik in der Lausitz, Bautzen.
- Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim 2009 (Hrsg.): Historische und aktuelle Perspektiven für Zwei- und Mehrsprachigkeit in Europa. Zum Beitrag sorbisch-deutscher Schulen mit bilinguaem Unterricht. In: *Witaj a 2plus wužadanje za přichod / Witaj und 2plus – eine Herausforderung für die Zukunft*, Bautzen: Sorbischer Schulverein (Hrsg.), S. 94-104.
- Gazsi, Olga 2005 (Hrsg.): 2plus – Schulartübergreifendes Konzept. Die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule für allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet. 10. Fassung. Comenius-Institut, Radebeul.
- Kunze, Peter/Pech, Edmund 2009 (Hrsg.): Zur Entwicklung des sorbischen Schulwesens in der Oberlausitz von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: *Lětopis 56/1*, S. 3–30.
- Norberg, Madlena 2006 (Hrsg.): Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke (=Dokumentacija/Dokumentation; 4). Bautzen, WITAJ-Sprachzentrum.
- Norberg, Madlena 2010 (Hrsg.): WITAJ in Brandenburg. Stand und Weiterentwicklung eines erfolgreichen bilingualen Sprachprogramms. Überarbeitete Konzeption (=Dokumentacija/Dokumentation; 7). Bautzen, WITAJ-Sprachzentrum.
- Rutke, Dorothea/Weber, J. Peter 2004 (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa (Hrsg.). Asgard.

- Schulz, Jana 2009 (Hrsg.): Die Rolle der Sprecher bei der Weitergabe der Sprache. In: Reinhard Goltz, Ulf-Thomas Lesle, Frerk Möller (Hrsg.), *Plattdeutsch, die Region und die Welt. Wege in eine moderne Mehrsprachigkeit. Positionen und Bilanzen*, Leer 2009, S. 48–54.
- Schulz, Jana (2010): Aktuelle Probleme des sorbischen Bildungswesens. In: Matthias Theodor Vogt, Jan Sokol u.a. (Hrsg.): *Minderheiten als Mehrwert*. Peter Lang, Bern u.a., S. 491–532.
- Wode, Henning 1995 (Hrsg.): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning.

„Der sprachliche Input, d. h. eine gezielte Reizzufuhr, ist von Anfang an von zentraler Bedeutung für den bilingualen Spracherwerb. Daher ist eine Formulierung von Input-Standards unabdingbar, auf deren Grundlage strukturierte Aktivitäten für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen geplant werden können.“



## Dat is jo wiet un siet bekannt, dat wi meistens plattdüütsch schnacken op't Land



**Torsten Staffeldt,**  
*MdB (Bremen)*

„Klar“ und „deutlich“ – das bedeutet das niederländische Wort „plat“, von dem sich die Bezeichnung „Plattdeutsch“ ableitet. Niederdeutsch ist eine warmherzige Sprache, die drastisch-humorvoll daherkommt. In ihr spiegelt sich der Charakter der Norddeutschen wider, der direkt und voll beißendem Witz ist. Das Plattdeutsche verkörpert für mich daher in besonderer Weise die norddeutsche Kultur.

Der Erhalt und die Pflege der niederdeutschen Sprache sind mir wichtig. Die Politik hat in den letzten Jahren die richtigen Weichen gestellt, um das Plattdeutsche zu schützen. Seit 1999 gilt in Deutschland die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, zu denen auch das Niederdeutsche gehört. Den Erhalt einer Sprache quasi „von oben herab“ kann die Politik aber nicht verordnen. Sie kann günstige Rahmenbedingungen schaffen und Unterstützung anbieten. Am Ende aber lebt eine Sprache davon, dass sie auf der Straße gesprochen und verstanden wird.

Die Bemühungen der Politik bleiben fruchtlos, wenn die plattddeutsche Sprache nicht im Kulturbewusstsein der Norddeutschen verankert wird bzw. bleibt.

Das Engagement von Lehrern, Erziehern und Freiwilligen, die sich für den Erhalt und die Weiterverbreitung des Niederdeutschen einsetzen, verdient besonderes Lob. Aber auch der Einzelne kann seinen Teil dazu beitragen, indem er einfach munter drauf los „snackt“. Ich selbst versuche soviel wie möglich Plattdeutsch im Alltag oder auch zuhause mit der Familie zu sprechen.

Als Bundestagsabgeordneter und Sprachbeauftragter der FDP-Fraktion für die niederdeutsche Sprache möchte ich eine breitere Öffentlichkeit und ein stärkeres Bewusstsein für die norddeutsche Sprachkultur schaffen. Einen Teil meiner Homepage gibt es daher demnächst auch auf Niederdeutsch. Einmal pro Wahlperiode findet eine Bundestagsdebatte in den Regionalsprachen statt. Es wird einer der Höhepunkte meiner Tätigkeit als Abgeordneter sein, wenn ich dann eine Rede auf Plattdeutsch halten darf.

## Ausblick – Diskussion



**Heinrich Siefer,**

*Bundesrat für Nedderdüütsch*

**Prof. Dr. Stefan Oeter,**

*Vorsitzender des Sachverständigenausschusses des  
Europarats zur Europäischen Sprachencharta*

**Dr. Detlev Rein,**

*Bundesministerium des Innern*

*Heinrich Siefer:*

Wir sind im Verlauf des Tages unterschiedlichen Ansätzen begegnet, die die Zukunft der Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland berühren. Vom Bewahren von Kulturgütern war die Rede, von einer Antwort auf die Globalisierung, aber auch von der Freude an der Begegnung mit unseren Sprachen. Fakt ist aber auch: Die Zahl der aktiven Sprecher ist trotz eines starken ehrenamtlichen Engagements rückläufig. Wo also hakt es? Was müsste getan werden. Und: Wo kann die Politik helfen?

*Detlev Rein:*

Die Politik kann Antworten auf Anfragen aus den Sprechergruppen geben. Die Politik kann aber nicht das Interesse der Sprechergruppen ersetzen. Ausgangspunkt ist ja, dass es sich um lebende Sprachen handelt. Ich kann mir nicht vorstellen, dass man über längere Zeit eine Sprache am Leben halten kann, wenn der Anforderungsdruck aus der entsprechenden Gruppe fehlt. Erst wenn der dringende Wunsch einer hinreichenden Zahl von Menschen ausgedrückt wird, kann man nach Programmen für Kindergärten, Schulen oder Universitäten schauen.

Dabei hilft, wenn man ein formales Korsett eingezogen hat, wie es mit der Ratifizierung der Sprachencharta geschehen ist. Dieser Akt war und ist ein Wagnis. Rückblickend erinnert mich manches an Goethes Zauberlehrling. Ich glaube, vor gut einem Jahrzehnt hat sich niemand in den Länderverwaltungen, die ja die Hauptlast zu tragen haben, vorgestellt, was mit der Ratifizierung ausgelöst wird. Schließlich besteht ein gravierender Unterschied zu anderen völkerrechtlichen Verpflichtungen, bei denen man vielleicht einmal aktiv werden muss. Hier ist dauernde Aktivität gefordert, die dann auch noch überprüft wird.

Der Ausschuss des Europarats dürfte bei der Umsetzung der Sprachencharta von einem dynamischen Prozess ausgehen. Dem stellen wir uns in den durchaus komplizierten Strukturen eines Föderalstaats.

*Stefan Oeter:*

Die Charta richtet sich an den Staat. Sie dekliniert die Handlungsfelder des Staates durch. Und das sind relativ viele. Es ist ja nicht so, dass der Staat völlig machtlos wäre und sich zurückziehen könnte. Im Gegenteil: Er gestaltet institutionelle Rahmenbedingungen, unter denen eine Sprache existiert und in denen entscheidend über Sprachsterben oder Spracherhalt bestimmt wird. Insofern sind Staat und Politik nicht aus der Pflicht entlassen, vielmehr setzt ja die Charta gerade hier an, indem sie versucht, den Staat in die Pflicht zu nehmen.

Der Blick auf die Bildungsbereiche zeigt: Mit dem Verlust des ungesteuerten Spracherwerbs kommt dem staatlichen Bildungssystem eine enorme Bedeutung zu. Es bildet die letzte Auffangreserve, in der über den Spracherhalt entschieden wird. Wenn der Staat hier nicht aktiv wird, ist der Kampf auf mittlere oder lange Sicht verloren. Insofern ist der Staat hier ganz elementar in der Pflicht.

Die Politik muss sich überlegen, welche Ziele sie genau verfolgen und welche Energien sie auf die Umsetzung verwenden will. So erscheint der Akt der Ratifikation zunächst als wohltonende, durchaus aber auch wohlgemeinte sprachpolitische Absichtserklärung. Zu Frustrationen führt dann der Abgleich der gewählten Verpflichtungen mit der operativen Umsetzung.

Die Charta ist prozesshaft angelegt. Und gerade beim Niederdeutschen kann man auch sehen, dass etwas in Gang gekommen ist. Die Organisationen der Sprecher waren vor elf Jahren noch viel leiser. Hier erkennt man, gerade auch im schulischen Bereich, eine gewisse Dynamik. Bei den Minderheitensprachen vermisste ich an vielen Stellen diesen Prozess, hier kann man Stagnation beobachten – was für die Sprache selbst fatal ist.

*Heinrich Siefer:*

Was nehmen wir mit? – Die Sprechergemeinschaft ist immer wieder gefordert, die Politik beim Wort zu nehmen. Und der Staat ist gefordert, mit der Sprechergemeinschaft zusammen verlässliche Strukturen zu entwickeln.

Ich danke Ihnen für das Gespräch.



Die Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland sind gefährdet.

Vor diesem Hintergrund fordern die Teilnehmer des Kongresses „Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa“ das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf, einen Bildungsgipfel zu den „Regional- und Minderheitensprachen“ vorzubereiten.

Ziel ist die strukturelle Absicherung und der didaktisch-methodische Ausbau der bestehenden Angebote.

Der Blick ist gezielt zu richten auf die Rolle der Mehrsprachigkeit in den deutschen Bildungskonzepten und dabei insbesondere auf die Bedeutung der Regional- und Minderheitensprachen, für die ein abgestimmtes Gesamtkonzept nach wie vor aussteht.

Zu beteiligen sind neben Bundesministerien vor allem Fachleute aus den Sprachgruppen sowie aus den zuständigen Landesministerien.



Bundeskanzleramt



## Antwortschreiben des Bundeskanzleramts

Dr. Michael Wettengel  
Ministerialdirektor  
Leiter der Zentralabteilung:  
Innen und Recht

Herrn  
Dr. Reinhard Goltz  
De Spreker  
Bundesraat för Nedderdütsch  
Institut für niederdeutsche Sprache  
Schnoor 41-43  
28195 Bremen

HAUSANSCHRIFT Willy-Brandt-Straße 1, 10557 Berlin  
POSTANSCHRIFT 11012 Berlin  
TEL +49 30 18 400-2100  
FAX +49 30 18 400-2351  
E-MAIL [ai-1@bk.bund.de](mailto:ai-1@bk.bund.de)

Berlin, 23. Dezember 2010

Sehr geehrter Herr Dr. Goltz,

haben Sie vielen Dank für Ihr Schreiben vom 3. Dezember 2010 an Frau Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel, indem Sie auf die Bedeutung der Regional- und Minderheitensprachen hinweisen und zu einem „Bildungsgipfel“ zu den Regional- und Minderheitensprachen aufrufen.

Die Bundesregierung ist sich der Bedeutung des Erhalts der Regional- und Minderheitensprachen für die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Deutschland sehr bewusst.

Der Bund unterstützt im Rahmen seiner Kompetenzen die Anstrengungen im Bereich Regional- und Minderheitensprachen durch einzelne Projekte und wird dieses Engagement auch künftig fortsetzen. Wie Sie wissen, ist die Förderung von Regional- und Minderheitensprachen im Bildungssystem allerdings Sache der für Bildungsfragen zuständigen Länder. Ich möchte Ihnen daher empfehlen, sich mit Ihrem Anliegen an die jeweils betroffenen Länder zu wenden.

Für die Arbeit des Bundesraats für Nedderdütsch wünsche ich Ihnen weiterhin viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

*i. A. Hofmann*



Foto: Johanna Brinckmann.

### Uwe

(Text: Mire Buthmann; EP „Söven Daag“ Die Tüdelband)

Ok op de Arbeit dink ik jümmer blots an Uwe:  
Dat wi mitnanner Foffteihn maken  
un noch ganz anner Saken.  
Ju künnt nich glöven, wat he för'n smucken Kerl is.  
Sien Moors wöör ik ok gern mol knöstern  
oder glieks ganz un gor utklöstern.

Un villicht kiek he ok mol röver.  
Denn wöör ik mi richtig een högen.

So'n Schietdreck, Uwe steiht op Jungs.  
So'n Schietdreck, mien Uwe steiht op Jungs.

Mien Uwe hett so wunnerschöne Klüsen.  
Un af un to heff ik al dacht,  
dat he de blots för mi opmaakt.  
Wenn Uwe anfangt to vertellen,  
kann ik nix anners maken,  
denn sloddern miene Knooken.

Un villicht kiek he nochmol röver.  
Denn wöör ik mi richtig een högen.

So'n Schietdreck, Uwe steiht op Jungs.  
So'n Schietdreck, mien Uwe steiht op Jungs.

## SORBEN 3000

Multimediale Klang-Bewegungsperformance des Künstlers Benoît Maubrey mit sorbischen Tänzerinnen in stilisierter Festtagskleidung

„DIE SORBEN 3000“ ist eine Performance, in welcher sich Tänzerinnen des Sorbischen National Ensembles oder begabte sorbische Laientänzerinnen in stilisierter sorbischer Festtagskleidung tänzerisch im Publikum bewegen, und mittels ihrer elektronisch ausgestatteten Kleidung in audiale Kommunikation begeben.

Die Kostüme der „SORBEN 3000“ werden mit 300 LED-Lichtern und einer kompletten ambulanten elektronischen Soundanlage inklusive MP3-Player, Empfänger und Lautsprecher ausgestattet. Die Tänzer/Performer können somit mittels ihrer Trachten und Bewegung Klänge ihrer Umgebung sowie traditionelle sorbische Musikstücke direkt aufnehmen, speichern, und mischen. Durch Samples und Loops entsteht eine Neuinterpretation sorbischer Tänze und Musik. Es erfolgt eine direkte Interaktion zwischen Ort, Publikum, Bewegung und Klang.

Die Verbindung von Elementen zeitgenössischer Performancekunst mit dem traditionellen Auftreten sorbischer Tänzerinnen in stilisierter Festtagskleidung soll bewusst einen Bruch, ein Aufbrechen der Außenwahrnehmung der Sorben in der Lausitz und darüber hinaus erzielen. Modellhaft wird so eine Brücke zwi-



schen den Traditionen einer nationalen Minderheit und zeitgenössischer Performancekunst sowie technischer Innovation geschlagen.

*Benoît Maubrey ist Leiter der Berliner Kunstgruppe DIE AUDIO GRUPPE, die elektronische Kostüme herstellt und mit ihnen auftritt*

## Błotka lube

Ktesćan Bohuwěr Pful  
pěst. Hendrich Jordan

pólski glos

*Mazurka, zlažka ale doraznje*

1. Błot-ka lu - be, ja was zna - ju, ja som za - sej  
w serb-skem kra - ju, żož su mó - je pši - ja - še - le,  
stru - sa-ckow tak wje - le. Ja was wi - tam,  
rě-dne pó - la, ja ši wi - tam, rě-dna gó - la,  
tud jo mó - ja ra-dosć wu - ša, wja-se-le ma du-ša.

2. O, nět słyšym serbske słowa,  
to jo za mnjo radosć nowa;  
kužde serbske póstrawjenje  
jo mě wochłóženje!  
Serbske bratši wuzwóluj,  
we dušy jich wupóškuj;  
serbske duše lubowane,  
bužćo wuwitane.

3. Wjasele mě žinsa kwišo,  
wšykno mě do duše pišo:  
Doma, doma sy ty zasej,  
o te glucne casy!  
Kake móčne wuwitanje,  
kake zbóžne dybotanje,  
až som zasej w serbskem kraju,  
żož mě lubo maju!

Aus: „Dolna Łužyca spiwa”, S.5  
Domowina Verlag  
ISBN 978-3-7420-2079-6,  
[www.domowina-verlag.de/ds/  
titele/307-dolna-luzyca-spiwa](http://www.domowina-verlag.de/ds/titele/307-dolna-luzyca-spiwa)

## De Schimmelrieder

Szenische Lesung nach der Novelle *Der Schimmelreiter* von Theodor Storm (1888) mit Elke Burkert als Elke Volkerts und Christian Beermann als Hauke Haien. Nach einer Inszenierung des Oldenburger Staatstheaters.

### 3. BILD

Hauke: Elke, Elke!

Ik weer bi'n Oberdiekgröof van wegen den nee'en Diek – un he hett jo dor to seggt!

Elke: Also doch?!

Hauke: Kann ween, wi köönt bold anfangen.

Nu giff du em ok dien Segen.

Elke: Dat warrt keen eenfache Saak.

Hauke: Mi düch, dorto hett us de Herrgott tosamenbrocht.

*Hält Elke die Hand vor Augen. Schimmelwiehern.*

Elke: Wat schöllt wi denn mit den ollen Schimmel?

Hauke: Dat Deert is erst veer Jahr oolt. Goot, he is moger un övel toricht. Man us Hover warrt em goot doon.

Elke: Un wo büst du to den komen?

Hauke: Jüst eben ried ik vergnöögt ut de Stadt ruut, dor droop ik en gediegen Keerl. De treckt sien mogern Schimmel achter sik ran. Dat Deert over bört sien Kopp un kiekt mi an. Mi is, as wenn dat üm wat beden deit. Dor jump ik dool, kiek den Schimmel in't Muul un seh, he is noch recht jung.

Wat schall de denn kosten, froog ik den Kerl. Giff mi dartig Dooler, seggt he.

Dartig Doolar för 'n jungen Schimmel?

Ik slog in un drück den Kerl sien brune Hand.

De süht meist ut as 'n Klau. Un denn, lach he mi achteran as de Düvel.

*Hauke wiehert. Ab.*

Elke: Wenn de Schimmel man nix van sien olen Herrn mitbringt.



# Der Bundesraat för Nedderdüütsch 2010

Die acht norddeutschen Bundesländer sowie die Plautdietsch-Sprechergruppe sind mit jeweils zwei Landesdelegierten im Bundesraat för Nedderdüütsch vertreten. Die Delegierten arbeiten in Fachressorts; sie formulieren Positionen des Bundesraat und erarbeiten Möglichkeiten, Niederdeutsch in den jeweiligen Bereichen fest zu etablieren und strukturell zu verankern.



## Bildung un Soziales

- » Dittmar Alexander – Mecklenburg-Vorpommern
- » Birte Arendt – Mecklenburg-Vorpommern
- » Elisabeth Berner – Brandenburg
- » Walter Henschen – Bremen
- » Saskia Luther – Sachsen-Anhalt
- » Adelheid Schäfer – Brandenburg
- » Heinrich Siemens – Plautdietsche



## Kultur un Medien

- » Hartmut Cyriacks – Hamburg
- » Marianne Ehlers – Schleswig-Holstein
- » Heiko Gauert – Schleswig-Holstein
- » Reinhard Goltz – Bremen
- » Hans-Joachim Lorenz – Sachsen-Anhalt
- » Heinrich Siefer – Niedersachsen
- » Peter Wiens – Plautdietsche



## Justiz un Verwaltung

- » Ulrich Backmann – Nordrhein-Weistfalen
- » Jutta Engbers – Niedersachsen
- » Uwe Hansen – Hamburg
- » Heinz Schäfermann – Nordrhein-Weistfalen

The background of the slide is a pattern of interlocking puzzle pieces. Most pieces are white with black outlines, but several pieces are colored red. The red pieces are scattered throughout the layout, including in the top and bottom corners and one in the middle-right area.

Die Regional- und Minderheitensprachen tragen zur kulturellen Vielfalt in Deutschland bei. Das Bewusstsein für den kulturellen Wert dieser Sprachen hat sich mit Inkrafttreten der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen im Jahr 1999 verbessert. Gleichzeitig aber gilt es, dafür Sorge zu tragen, dass die Sensibilität für die kleinen Sprachen weiter ausgebaut wird – in der Öffentlichkeit und in der Politik.

Strukturell verändern sich die Regional- und Minderheitensprachen unter dem Einfluss der hochdeutschen Standardsprache zunehmend.  
Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bildungseinrichtungen, die geordneten Spracherwerb betreiben?

Wie steht es um Friesisch, Sorbisch, Niederdeutsch, Romanes und Dänisch?  
Was können die Bildungssysteme für die Stärkung dieser Sprachen leisten?  
Lassen sich gemeinsame Lösungsansätze finden?