

Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz im DaF-Unterricht durch korpusbasierte Lernaufgaben.

Ein Vorschlag am Beispiel von Claudiu M. Florians *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen*

Antonella Catone (Foggia) und Daniela Sorrentino (Calabria)*

Abstract

The present work aims at showing the didactic potential of the novel *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen*, written in 2008 by the German-Romanian author Claudiu M. Florian, for multilingual learning in GFL classes. The paper focuses on the possible use of corpus-based learning tasks and consists of two parts: the first will introduce the main features of multilingual didactics and multilingual competence and the possible teaching approaches of inter- and transcultural literature through the use of corpora; the second will focus on the use of the novel to promote multilingual competence within the GFL classroom. In particular, specific tasks will be suggested to achieve a didactic surplus through the use of corpus compilation and analysis tools such as Sketch Engine.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag präsentiert methodisch-didaktische Anregungen für den Einsatz des Romans *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen* zur Förderung des mehrsprachigen Lernens im DaF-Unterricht. Das Buch des zweisprachigen deutsch-rumänischen Schriftstellers Claudiu M. Florian erzählt die Geschichte eines Sechsjährigen, der bei seinen Großeltern in einem kleinen Dorf im multiethnischen Siebenbürgen der 70er Jahre aufwächst. Hier treffen verschiedene Sprachen, Kulturen und Religionen aufeinander, denn Rumänen, Ungarn, Roma und Deutsche lebten in diesem Raum seit langem zusammen. Der Roman schildert aus kindlicher Perspektive eine Realität, die „mehrerlei“ (Florian 2008: 7) ist, in der Begegnungen mit Fremden und Alteritätserfahrungen thematisiert werden, sodass ihm in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht ein hohes Bildungspotenzial zugesprochen werden kann (cf. Eder 2009, 2010, 2015; Scherer/Vach 2019: 27).

* Der Beitrag wurde von den beiden Autorinnen gemeinsam verfasst. Die Einleitung und die Schlussbemerkungen sind das Ergebnis gemeinsamer Arbeit. Die wissenschaftliche Verantwortung ist wie folgt aufgeteilt: Antonella Catone für die Abschnitte 3,4,7; Daniela Sorrentino für die Abschnitte 2, 5, 6.

Die Lernenden¹ können zunächst durch die inhaltliche Fokussierung auf die gemeinsamen rumänisch-deutschen historischen Charakteristika und insbesondere auf die meist noch wenig bekannte, deutsche Gemeinschaft Siebenbürgens ihre Kenntnisse vertiefen. Darüber hinaus können sie – auch dank des Miterlebens der Geschichte durch die naiv-offenen Augen des sich zwischen mehreren Sprachen und Welten bewegenden Ich-Erzählers – interkulturelle Unterschiede wahrnehmen und Empathie und Offenheit für das Fremde entwickeln (cf. Maijala 2008). Dazu trägt auch die einfache, jedoch sehr poetische und bildhafte Sprache des Romans bei, die viele mehrsprachige Elemente aufweist und der kindlichen, unvoreingenommenen Sichtweise des Protagonisten entspricht. Davon ausgehend werden im Beitrag vielfältige Unterrichtsaktivitäten zum Umgang mit dem Roman vorgestellt, die unterschiedliche handlungsorientierte Arbeitsweisen und kooperative Lernformen (cf. Haas 1997) nutzen. Diese beinhalten auch digitale, korpusbasierte Lernaufgaben (cf. Gandin 2009: 135; Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 37; Farroni 2021). Die Verwendung von Korpora im Fremdsprachenunterricht eröffnet vielfältige Möglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik, denn Korpora bieten Quellen für authentische Beispiele von Sprachgebrauch und können im Hinblick auf die Umsetzung des datengesteuerten Lernens (cf. Flinz 2021: 38) eingesetzt werden. Durch mehrsprachige Korpora können Lernende ihr Welt- und Sachwissen in bestimmten Bereichen vertiefen und sich kritische Sichtweisen durch die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven auf ein Thema in verschiedenen Sprachen und Kulturen aneignen (cf. Hornung 2009). Auch im Umgang mit literarischen Texten bieten Korpora interessante Einsatzmöglichkeiten für deren Behandlung im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht, wie der vorliegende Beitrag auf der Grundlage zweier verschiedener Versionen des Romans in deutscher und italienischer Sprache zeigen wird (cf. Florian 2008, 2019). Durch das vielfältige didaktisch-methodische Potential von diesem Buch können neben mehrsprachigem und interkulturellem Lernen, auch Kreativität, Autonomie und kritisches Denken gefördert werden.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kompetenz

Als höchstes Bildungsziel im europäischen Kontext bezeichnet die mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz:

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann

(Europarat 2001: 163)

Mehrsprachige Kompetenz zielt also nicht auf das perfekte Beherrschen aller gelernten Sprachen ab. Vielmehr geht es dabei um die Erziehung zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit, bei der der Lernende jede Sprache bzw. Sprachvariante aus seinem Repertoire mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus in verschiedenen Sprachen, sozialen Domänen und Kulturen einsetzt

¹ Unser didaktischer Vorschlag kann sich für den interkulturellen Deutschunterricht mit Schüler:innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe in Deutschland sowie auch mit DaF-Studierenden auf dem Niveau B1/B2 eignen.

(cf. Europarat 2001: 163; Riehl 2014: 14). Daneben steht das vielfältige und dynamische Zusammenspiel zwischen den Sprachen der Lernenden im eigenen mehrsprachigen Repertoire im Vordergrund, da diese keine getrennten, sondern sich überschneidende, miteinander interagierende Systeme darstellen, die sich kontinuierlich weiterentwickeln (cf. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015; Berthele/Lambelet 2017; Manno et al. 2020). Dies hat wichtige Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die um die Entwicklung des mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires der Lernenden bemüht ist. Dazu wird auf verschiedene didaktische Ansätze zurückgegriffen, die Erfahrungen in mehreren Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten und Kulturen einbeziehen und die sprachliche, ethnische und kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer wertschätzen (cf. Candelier et al. 2012; Maijala 2008; Thomas 2022). Eine umfassende und systematische Einordnung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, die Synergien und Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen im Sprachunterricht fördern, bietet der unter der Leitung von Michel Candelier entwickelte *Referenzrahmen für Plurale Ansätze* (REPA) (cf. Candelier et al. 2012). Aufbauend auf dem Konstrukt der „Plurale[n] Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ des Europarats (2001) bildet er die Grundlage für das Lehren und Lernen im Kontext von Sprachen- und Kulturenvielfalt zur Förderung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Daraus ergibt sich eine mehrsprachigkeitsdidaktische Orientierung, die auf dem Einsatz von Deskriptoren zum Aufbau von Kompetenzen und Ressourcen bei den Lernenden basiert, die sich auf die Bereiche Wissen (*savoir*), Einstellungen und Haltungen (*savoir être*) und Fertigkeiten (*savoir faire*) beziehen (cf. Bonvino 2022: 28). Die wichtigen Grundsätze, auf denen die pluralen Ansätze basieren sind: die Aufwertung von Mehrsprachigkeit, die nicht nur das Ziel des mehrsprachigen Unterrichts, sondern auch das Mittel zu seiner Verwirklichung darstellt, die Integration aller im Klassenzimmer und in der unmittelbaren Umgebung vorhandenen Sprachen in die Unterrichtspraxis, die transversale Konzeption von Sprache(n) sowohl als Unterrichtsgegenstand als auch als unverzichtbares Werkzeug für den Unterricht in anderen Fächern (cf. ibd.). Methodisch werden im REPA vier plurale Ansätze unterschieden: *Éveil aux langues* (*Awakening to language*), *Interkomprehension*, *Interkulturelles Lernen* und *Integrative Sprachendidaktik* in den verschiedenen erlernten Sprachen (cf. Candelier et al. 2012). Das *Éveil aux langues*-Konzept (auch *Awakening to Languages*) mobilisiert alle Sprachrepertoires der Kinder, nämlich die Schulsprache, die Schulfremdsprachen und die Umgebungs- bzw. Herkunftssprachen mit dem Ziel eines „Erwachens der Sprachen“ und der Kulturen (cf. Candelier 2003; Mertens 2019). *Éveil aux langues* (EaL) wird vor allem in Kindergärten und Grundschulen zur Integration ausländischer Schüler:innen eingesetzt und fördert Neugier und eine positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen. In der Interkomprehensionsdidaktik (cf. Bonvino/Garbarino 2022) regen die Lehrkräfte ihre Schüler:innen an, unbekannte sprachliche Strukturen durch bereits erlernte oder bekannte Sprachen der gleichen Sprachfamilie beim Hören oder Lesen zu erschließen. Daneben spielen beim interkulturellen Ansatz die Wertschätzung und die Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer eine zentrale Rolle. Es geht um die Reflexion von Kontaktsituationen, an denen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen beteiligt sind. Kultur wird dabei als eine komplexe, dynamische, offene und hybride Entität definiert (cf. Byram 2003, 2010). Schließlich zielt die Integrative Sprachendidaktik auf die Förderung einer transversalen Sprachausbildung im Bildungskontext ab, die die Motivation und die Effektivität von Lernprozessen in mehreren Sprachen begünstigt, indem die verschiedenen erlernten Sprachen und ihre

entsprechenden Erwerbsprozesse sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen können (cf. Hepp/Nied 2018).

Die Förderung mehrsprachiger Kompetenz stellt sich somit als eine sehr komplexe und anspruchsvolle didaktische Aufgabe dar, die den bewussten Umgang mit verschiedenen didaktischen Methoden seitens der Lehrenden verlangt. Idealerweise sollte sie bereits im Kindergarten einsetzen und sich auf eine umfassende mehrsprachige, plurikulturelle und interkulturelle Lerndimension beziehen. Denn Plurikulturalität bezeichnet den Wunsch und die Fähigkeit, sich mit verschiedenen Kulturen zu identifizieren und diese zu teilen. Interkulturalität bezeichnet die Fähigkeit, kulturelle Andersartigkeit durch persönliche, bewusste und kritische Auseinandersetzung zu erfahren (cf. Beacco et al. 2011: 16), was im Idealfall zum nächsten Schritt, der transkulturellen Dimension des Lernens, führt. Diese geht über die Besonderheiten der einzelnen Kulturen hinaus, wobei nicht das Trennende, sondern vielmehr das Verbindende im Vordergrund steht.

Literarische Texte, die eine wertschätzende Begegnung mit sprachlicher, individueller und kultureller Vielfalt fördern, sind für die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz im Unterricht besonders geeignet (cf. Scherer/Vach 2019; Titelbach 2021). Dazu gehört auch der hier besprochene Roman des Schriftstellers Claudiu Florian, mit dessen Einsatz im Unterricht einige wichtige Lernziele in diesem Bereich angesprochen werden können. Diese umfassen die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden als Fähigkeit, in mehr als einer Sprache bzw. Sprachvarietät kompetent zu sein (cf. Riehl 2014: 12), die gemeinsame Erziehung von Menschen aus verschiedenen Kulturen und die Entwicklung von Empathie, Toleranz und Offenheit (cf. De Florio-Hansen 2003; Thomas 2003) sowie die Erweiterung der Kompetenzen in den Bereichen interkulturelle Kommunikation und Landeskunde (cf. Legutke/Edelhoff 2003; Ciepielewska-Kaczmarek/Jentges/Tammenga-Helmantel 2020).

3 Inter- und transkulturelle Literaturvermittlung

Begriffe wie *Mehrsprachigkeit*, *Plurikulturalität*, *Inter-* und *Transkulturalität* sind heute mehr denn je eng miteinander verbunden. Laut Reeg bedeutet interkulturelles Lernen „die Überschreitung der Sozialisation in der Eigengruppe in Richtung auf das Fremde“ (Reeg 2003: 53). Sobald eine Person von einer rein passiven Informationsaufnahme in eine aktive Teilhabe wechselt, findet interkulturelles Lernen statt. Ist der Wille zum Verständnis spezifischer Orientierungssysteme der Wahrnehmung, des Denkens, Erlebens, Wertens und Handelns von Menschen einer anderen Kultur gegeben und wird diese als eigenständige kulturelle Leistung respektiert sowie im Rahmen des eigenen Denkens und Handelns im fremdkulturellen Handlungsfeld angewendet, wird interkulturelles Lernen gelebt (wahrnehmen, verstehen, würdigen und anwenden).

Eine wohlverstandene literarische Bildung ist per se transkulturelle Bildung. Takeda gibt vier Anregungen für die transkulturelle Bildung: differenzieren statt polarisieren; entkategorisieren statt entschემatisieren; historisieren statt essentialisieren; kontextualisieren statt kulturalisieren (cf. Takeda 2012: 79–87). Das Spezifikum einer transkulturellen Literaturdidaktik im engeren Sinne ist die Auseinandersetzung mit Themen rund um Migration, Exil und Globalisierung und

ihre Anwendung als Bedingungsfaktor des literarischen Systems, welche thematisch und formal in den Texten aufgearbeitet werden.

Als Leitidee sollte eine fremdsprachliche bzw. inter- und transkulturelle literarische Bildung ins Auge gefasst werden, die „eine fremdkulturelle mit einer literarisch-ästhetischen Kompetenz verbindet und die funktional-formalen Lernziele Empathie, Perspektivübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit und Toleranz einschließt“ (Esselborn 2003: 482).

2003 fragte Keupp in seinem Vortrag auf der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik in Magdeburg: „Welche Kompetenzen brauchen Heranwachsende, um in jener Gesellschaft handlungsfähig sein zu können, die sich im Gefolge des gesellschaftlichen Strukturwandels herausbildet? [...] An welchen Modellen und Werten sollen sich Heranwachsende orientieren oder von welchen sich abgrenzen? Und welche Ressourcen brauchen sie dazu?“ (Keupp 2003: 19). Keupp zufolge müssen Lernende in einer Welt universeller Grenzüberschreitungen ihr eigenes *boundary management* in Bezug auf Identität, Wertehorizont und Optionsvielfalt vornehmen, da sie Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt, brauchen (cf. ibd.: 20).

Ausgehend von diesen Prämissen wird im Folgenden versucht, den Roman Florians aus interkultureller, landeskundlicher und ästhetischer Perspektive zu beleuchten. Die Frage nach der Entwicklung der eigenen Identität in der Fremde wird im Verlauf des Romans immer wieder aufgeworfen und die autobiografische Erzählsituation regt zur Identifikation der Lernenden mit dem Ich-Erzähler an.

Inter- und transkulturelle Bildungsthemen, die den Umgang mit ethnischer, religiöser, sprachlicher und kultureller Vielfalt betreffen, können anhand Florians Roman im DaF-Unterricht ausdrücklich behandelt werden. Sowohl die mobile Biografie des Autors als auch thematische Aspekte wie Fremdsein, Grenzüberschreitungen, die Geschichte Rumäniens und Europas sowie die sprachlichen und ästhetischen Aspekte des Romans einschließlich der Dimension von Mehrsprachigkeit lassen den Text als besonders geeignet für eine Didaktisierung im DaF-Kontext erscheinen.

Die inter-/transkulturellen Kompetenzen, die durch den Einsatz des Textes Florians ausgebildet werden können, betreffen sprachliche und (inter-/trans) kulturelle Ziele, wie vor allem die Ausbildung von Fremdverstehen. Die Lernenden sollen nicht nur literarische Kompetenzen erwerben, sondern zur Bildung der eigenen Persönlichkeit auch in der Lage sein, anhand von Literatur in verschiedenen Sprachen zu interagieren. Auf methodischer Ebene sollte eine interkulturelle Unterrichtspraxis gefördert werden, die den Einsatz von Methoden einschließt, die die Lernenden ansprechen, wie z. B. autobiographisches Schreiben über Identität/en, Darstellung von Gemeinsamkeiten/Unterschieden in einem Fragespiel, Brainstorming, Einzelarbeit, Paarübung, gemeinsame Reflexion und kreative Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit (cf. dazu Eberhardt 2020: 178–182; Reimann 2020: 37–41). All diese Aktivitäten, kombiniert mit dem gezielten Einsatz von Korpora, können Lehrenden und Lernenden eine wertvolle Unterstützung im unterrichtlichen Umgang mit literarischen Texten bieten.

4 Einsatz von Korpora zur Analyse literarischer Texte

Die zunehmende Verfügbarkeit literarischer Texte in elektronischer Form bietet neue Instrumente, die ihre Wirksamkeit in der linguistischen Forschung im Laufe der Jahre bestätigt haben. Eine Reihe von Beiträgen weist auf den interdisziplinären Charakter der Korpuslinguistik hin und ermutigt Lehrende, sie auf Literatur und Kulturwissenschaften anzuwenden (cf. Römer 2006; Boulton 2009). In ihrer Studie *Corpora and Language Education* unternimmt Flowerdew (2011) eine kritische Untersuchung von Schlüsselkonzepten und -themen der Korpuslinguistik mit besonderem Augenmerk auf die wachsende Interdisziplinarität des Feldes und die Rolle, die geschriebene und gesprochene Korpora nun in diesen verschiedenen Disziplinen spielen. Trotz des Aufkommens der Korpuslinguistik als klar definiertes Forschungsgebiet gebe es nur wenige Arbeiten, die sich mit korpusbasierten Ansätzen für die Analyse literarischer Texte befassen (cf. Flowerdew 2011: 231). Stubbs (2005: 5) nutzt Korpustechniken zur Analyse von Joseph Conrads *Heart of Darkness*. Er zeigt, dass Daten über die Häufigkeit und Verteilung einzelner Wörter und wiederkehrender Phraseologie, nicht nur eine detailliertere deskriptive Grundlage für eine weithin akzeptierte literarische Interpretation des Buches *Heart of Darkness* liefern können, sondern auch wichtige sprachliche Merkmale aufzeigen, die der Literaturkritik offenbar nicht aufgefallen sind. Inspiriert durch Stubbs' Methoden bei der Untersuchung literarischer Texte, beschreibt Bednarek (2008) in ihrem Beitrag die korpuslinguistischen Methoden, die bei der Analyse von Klassikern der englischen Literatur durch Student:innen aus einem interdisziplinären Seminar zur englischen Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg angewandt wurden. Es wird gezeigt, wie Schlüsselwort- und Kollokationsanalysen mit dem Einsatz des *WordSmith Tools* (cf. Scott 1999) Aufschluss über zentrale Themen der Romane, die Konstruktion von Figuren und soziokulturelle Einstellungen in der englischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts geben können. Kettemann/Marko (2004: 169) argumentieren, dass der korpusanalytische Zugang zu literarischen Texten für Sprachlernende auf verschiedenen Ebenen von Nutzen sein kann. Die Konkordanzanalyse kann ihnen bei der Textanalyse helfen und ihr Bewusstsein für einzelne sprachliche Strukturen und deren Beitrag zu möglichen Interpretationen eines literarischen Textes erhöhen. Nach Kettemann/Marko (2004: 190) führt die Verwendung von Konkordanzen jedoch zu einer Fragmentierung der Texte, die die Möglichkeit kritischer Lesearten ausschließt.

Auch Mahlberg/Stockwell (2016) argumentieren, dass die Entwicklungen in den digitalen Geisteswissenschaften Auswirkungen auf den Literaturunterricht haben können. Sie befassen sich mit dem Korpustool CliC, einer Webanwendung, die speziell für das Studium literarischer Texte entwickelt wurde und es den Lernenden ermöglicht, Konkordanzen zu extrahieren oder Schlüsselwörter zu generieren. Es bietet somit die Möglichkeit, mit einem Korpus von Dickens-Romanen, aber auch mit Texten anderer Autoren des 19. Jahrhunderts zu arbeiten. Im Gegensatz zu allgemeineren Korpustools ermöglicht CliC Recherchen, die dazu beitragen, spezifische Forschungsfragen zu literarischen Texten zu beantworten. Mahlberg/Stockwell (2016) gehen der Frage nach, welche Art von Korpusaufgaben konzipiert werden kann, um Lernenden zu helfen, die Vielfalt der Möglichkeiten zu verstehen, die Korpusansätze für literarische Texte bieten. Am Beispiel von Dickens' *Oliver Twist* erstellen Mahlberg/Stockwell (2016: 257) Konkordanzen zu Figurennamen und anderen Ausdrücken, die sich auf Figuren beziehen. Sie

zeigen, wie Konkordanzen die Analyse unterstützen können, indem sie alle Vorkommen eines Wortes im Text sammeln.

In den letzten Jahren wird die Häufigkeitsanalyse daher auch auf literarische Texte angewandt, denn sie ermöglicht, besonders aussagekräftige Ergebnisse für das Verständnis der stilistischen Entscheidungen eines Autors/einer Autorin zu erhalten. Die Häufigkeitsanalyse ist eine quantitative Analyse, die danach fragt, „wie häufig ein Wort vorkommt und wie sich dieses Vorkommen in einem Korpus verteilt“ (Scott/Tribble 2006: 11–32 zit. nach Altmeyer 2019). Die Ergebnisse dieser Analyse „lassen sich in Form von Tabellen oder auch als Visualisierung (z. B. Wortwolke, Verteilungsplot) darstellen und geben einen ersten Einblick in das sprachliche Grundgerüst eines Korpus“ (Altmeyer 2019: 5).

Korpora im Unterricht bieten also neue Wege, um die Verbindung zwischen Linguistik und Literatur hervorzuheben und gleichzeitig aktuelle Entwicklungen im Lehren und Lernen, die durch die neuen Technologien hervorgerufen werden, zu integrieren. Bevor wir zu den operativen Vorschlägen für die Behandlung des Textes im Unterricht übergehen – durch den gezielten Einsatz von Korpuskompilations- und -analysewerkzeugen wie *Sketch Engine* – ist eine kurze Einführung in den Roman erforderlich.

5 Der Roman

Claudio M. Florian, geboren 1969 in Rupea, wuchs zweisprachig (deutsch-rumänisch) in Siebenbürgen auf. Der Roman erzählt die Geschichte eines Sechsjährigen, der seine Kindheit bei seinen Großeltern in einem kleinen Dorf im multiethnischen Siebenbürgen der 70er Jahre verbringt. Er wächst inmitten einer Vielfalt von Sprachen, Bräuchen, Konfessionen und Menschen in einer Gegend auf, in der Rumänen, Ungarn und Deutsche seit langem friedlich zusammenleben. Auch das nähere familiäre Umfeld des namenlosen, jungen Protagonisten ist multikulturell: Sein Großvater Iorgu ist Rumäne und stammt aus der südwestlichen Region Oltenien, seine deutschstämmige Großmutter Anni ist dagegen Siebenbürger Sächsin, ebenso wie sein Urgroßvater und seine Mutter Carmen. Sein Vater Călin ist Rumäne und stammt aus der Walachei – an der Grenze zu Bulgarien – wo seine ganze Familie noch lebt. Er arbeitet jedoch als Theaterregisseur in Bukarest und lebt dort mit seiner Frau, die Klavier spielt. Das Kind hat auch noch Verwandte in Deutschland – seine beiden Onkel, die die Geschwister seiner Großmutter sind.

Der Roman ist in fünf Kapitel gegliedert, die an verschiedenen Orten spielen und die Beziehungen des Kindes zu den verschiedenen Mitgliedern seiner Familie thematisieren. Das erste Kapitel („Mehrerlei“) schildert den Alltag des Kindes mit den Großeltern im Heimatdorf in Siebenbürgen. Das zweite („Der weisse Mercedes“) und dritte Kapitel („Alles Oltener“) erzählen von den Begegnungen des Kindes mit den nach Westdeutschland ausgewanderten Onkeln großmütterlicherseits bzw. mit den Verwandten aus Oltenien großväterlicherseits. Das vierte Kapitel („In der Walachei“) handelt von der Familie des Vaters des Protagonisten anlässlich einer gemeinsamen Reise des Kindes und seines Vaters in die Walachei. Das fünfte Kapitel („Falken des Vaterlandes“) schildert den neuen Alltag des Kindes in seinem Heimatdorf in der Grundschule vor dem Hintergrund des kommunistischen Erziehungskonzepts.

Der Roman wird aus der Perspektive des Kindes in der Ich-Form erzählt. Der Protagonist filtert das Wahrgenommene und Erlebte durch seine naiven und phantasievollen Gedanken und

manchmal auch witzigen Assoziationen. Mit neugierigen und unvoreingenommenen Augen entdeckt er verschiedene Kulturen, Religionen, Bräuche und Orte um sich herum. Im Hintergrund der Kindheit des Protagonisten steht die Geschichte mehrerer Generationen aus seiner Familie, aber auch die Geschichte Rumäniens und Europas, ausgehend von der Zeit vor den beiden Weltkriegen über die Errichtung des kommunistischen Regimes bis zum Aufstieg Ceaușescu in den 70er Jahren. Die Sprache des Kindes besteht aus kreativen Wortkombinationen, Sprachspielen, Kinderreimen, Sprichwörtern und Redewendungen in mehreren Sprachen. Häufig fügt es eigene Erklärungen von Wortbedeutungen und Überlegungen zu lexikalischen Assoziationen in verschiedenen Sprachen hinzu, was seine scharfsinnige mehrsprachige Sprachbewusstheit als wertvolle Ressource zeigt. Außerdem verweist der kleine Protagonist mehrfach auf den mehrsprachigen Sprachgebrauch unter den Menschen in seiner Umgebung und auf die damit verbundenen vielfältigen Verständigungsmöglichkeiten.

6 Potential des Romans für das mehrsprachige Lernen im DaF-Unterricht

Das Potenzial von Florians Roman für das mehrsprachige Lernen zeigt sich zunächst bei der Verarbeitung von Kenntnissen über andere Länder und Kulturen, da im Unterricht das Wissen über die gemeinsamen, rumänisch-deutschen historischen Merkmale sowie über die deutsche Gemeinschaft Siebenbürgens vertieft werden kann. Diese deutschstämmige Bevölkerung wurde nach dem Zweiten Weltkrieg dezimiert, als Rumänien auf sowjetischen Befehl ihre Deportation anordnete. Dieses Ereignis überschneidet sich auch mit der Familiengeschichte des Kindes, denn die mit deutscher Abstammung Großmutter Anni, die deportiert werden sollte, wurde von ihrem rumänischen Großvater Iorgu gerettet und geheiratet. Mit diesem Aspekt des Romans ist auch das unterrichtliche Ziel der Aufwertung der sprachlichen, sozialen, ethnischen und kulturellen Vielfalt verbunden, die sich in der eigenen Familie des Protagonisten widerspiegelt. Auf dieser Grundlage kann die Förderung der eigenen Mehrsprachigkeit und deren Bewusstmachung sowie die Entwicklung von Empathie und Offenheit für das Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft bei den Lernenden erfolgen. Um diese verschiedenen Lernziele zu erreichen, wird vorgeschlagen, die Textanalyse durch handlungsorientierte Ansätze zu unterstützen, die auf kooperativen Lernformen basieren (cf. Haas 1997), wobei auch digitale, korpusbasierte Aufgaben eingesetzt werden.

Die Vertiefung des Wissens der Lernenden über die deutsche Gemeinschaft in Siebenbürgen kann vor der Lektüre des Romans anhand von Fotos typischer Landschaften und berühmter Persönlichkeiten vor Ort erfolgen, die die Neugier der Lernenden wecken. Anschließend können mit Hilfe vielfältiger online verfügbarer Materialien, die den Schüler:innen zur Verfügung gestellt werden, Gruppenaktivitäten durchgeführt werden, die Aspekte der Landeskunde Siebenbürgens, der Geschichte der Siebenbürger Sachsen sowie der sprachlichen Minderheiten Rumäniens erforschen. Dabei wird die Methode des Stationenlernens (cf. Reich 2008) angewandt, bei der die Schüler:innen an verschiedenen Orten in der Klasse umhergehen und den Mitschüler:innen von ihren Arbeitsergebnissen berichten². In einem zweiten Schritt kann ein

² Das Stationenlernen kann in Arbeitsgruppen zu folgenden Themen erfolgen: Landschaft und Geographie Siebenbürgens; deutschen Minderheiten in Rumänien; die Geschichte der Siebenbürger Sachsen; Baukunst/Bauwerke der Siebenbürger Sachsen; Siebenbürgen als Reiseziel.

Quiz vorgeschlagen werden, um zu überprüfen, wie viel die Lernenden über Siebenbürgen und die Geschichte der deutschen Gemeinschaft gelernt haben³.

Nach der Lektüre einiger ausgewählter Textstellen aus dem Roman, die eine erste Annäherung an den Text und die erzählte Geschichte ermöglichen, kann bereits in dieser Analysephase der Einsatz von *Sketch Engine* integriert werden. Zunächst werden die Lernenden mit den relevantesten Funktionen dieses *Tools* vertraut gemacht, nämlich *Wordlist*, *Keywords*, *Concordance* und *Word Sketch Difference*. Die *Wordlist*-Funktion erzeugt Häufigkeitslisten verschiedener Arten (Substantive, Verben, Adjektive etc.). Die *Keywords*-Funktion ermöglicht es, festzustellen, was für ein Korpus (Fokus-Korpus) im Vergleich zu einem anderen Korpus (Referenz-Korpus) spezifisch ist. *Keywords* sind Wörter (Tokens), die im Fokus-Korpus häufiger vorkommen als im Referenz-Korpus. Mit der *Concordance*-Funktion KIWC (*Key Word in Context*) können einzelne Wörter im syntagmatischen Kontext untersucht werden. Die Funktion *Word Sketch Difference* ist besonders nützlich bei Synonymen, Antonymen und Wörtern mit ähnlichem Bedeutungsumfang. Sie ermöglicht es, zwei Wörter zu vergleichen und Unterschiede in ihrer Verwendung zu erkennen.

Im Anschluss an diese einführende Aktivität werden auf der Grundlage der deutschen und teilweise der italienischen (aus dem Rumänischen übersetzten) Version (cf. Florian 2008, 2016, 2019) die vorherrschenden Themen und Schlüsselbegriffe des Romans erfasst, indem nach den häufigsten Wörtern und *Keywords* gesucht wird (Abbildung 1). Zu den am häufigsten wiederkehrenden Substantiven gehören solche, die sich auf die Familie des Kindes, insbesondere auf die Großeltern sowie auf die Orte der Geschichte beziehen:

³ Quiz: Was hast du über Siebenbürgen und die Siebenbürger Sachsen gelernt?; 1) Was bedeutet das Wort ‚Transsylvanien‘ als lateinische Bezeichnung für Siebenbürgen?; 2) Wie hieß die römische Provinz, die auf dem Gebiet des heutigen Rumäniens existierte?; 3) Seit wann sind die Siebenbürger Sachsen in Rumänien ansässig?; 4) Nenne zwei siebenbürgische Städte; 5) Zu welchem Königreich gehörte Siebenbürgen bis zum Ersten Weltkrieg?; 6) Wann fand die stärkste Auswanderung der Siebenbürger Sachsen statt?; 7) Wie viele Siebenbürger Sachsen leben derzeit noch in Rumänien?; 8) In welcher Stadt steht die Schwarze Kirche?; 9) Welche Stadt in Siebenbürgen wird aufgrund ihrer Ähnlichkeit als „Siebenbürger Rothenburg ob der Tauber“ bezeichnet?; 10) Welcher berühmte Prinz ist ein großer Fan von Siebenbürgen und unterstützt dort verschiedene Entwicklungsprojekte?; 11) Wie heißt der siebenbürgische Luther, der die Reformation in Siebenbürgen einführte?

WORDLIST Florian DE

noun (1,887 items | 13,833 total frequency)

Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency
1 großmutter	241	11 gasse	88	21 blick	59	31 geschichte	46	41 bruder	40
2 großvater	219	12 mutter	84	22 bukarast	56	32 ausdeutschland	45	42 tante	40
3 vater	216	13 hand	79	23 tisch	52	33 garten	44	43 himmel	38
4 haus	213	14 kind	74	24 nenea	51	34 auge	44	44 otata	38
5 onkel	190	15 fernseher	72	25 frau	50	35 seburg	44	45 richtung	38
6 hof	138	16 mensch	67	26 weg	50	36 wald	43	46 mann	38
7 zeit	107	17 leute	67	27 auto	49	37 russe	43	47 wasser	37
8 tag	105	18 burg	65	28 radio	46	38 stimme	42	48 groß	36
9 jahr	103	19 ende	64	29 krieg	46	39 junge	41	49 genosse	36
10 ort	92	20 mal	62	30 welt	46	40 karoline	41	50 sprache	34

Rows per page: 50 1-50 of 3,887

Abbildung 1 (Screenshot vom 01.09.2023): Wordlist-noun

Beschränkt man die Suche auf die im Text vorherrschenden Adjektive, so finden sich darunter viele, die sich auf Farben beziehen. Die sinnlich-sensorische Dimension, die mit der feinen visuellen Wahrnehmung des Kindes verbunden ist, spielt tatsächlich im Roman eine sehr wichtige Rolle (Abbildung 2):

WORDLIST Florian DE

adjective (18 items | 188 total frequency)

Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency
1 hellblau	15	11 blaugelb	1	1 rotbraun	47	11 trotzig	1
2 blau	12			2 rot	37	12 rotbraun	1
3 dunkelblau	5			3 rosarot	3	13 rotgelb	1
4 rot-gelb-blau	2			4 knallrot	2	14 rotbraun-lackiert	1
5 himmelblau	1			5 dunkelrot	2	15 rotziegelüberdacht	1
6 traumblau	1			6 rotzig	2	16 rot-gelb	1
7 glasklar-hellblau	1			7 rot-gelb-blau	2	17 feuerrot	1
8 weißblau	1			8 rotweiß	2	18 butterbrot	1
9 halbblau	1			9 rot-weiß-schwarz	2		
10 blaugrau	1			10 verrotzt	1		

Abbildung 2 (Screenshot vom 01.09.2023): Wordlist – adjective

Bei der Suche der *Keywords* lassen sich neben Einzelwörtern, zu denen ebenfalls die Bezeichnungen der Familienmitglieder des Kindes und der Orte der Geschichte gehören, auch Wortpaare mit der Option *Multi-word-terms* identifizieren, zu denen beispielsweise Ausdrücke wie *rotbrauner Fernseher* und *schwarzes Radio* gehören, die an erster Stelle erscheinen. Der Kontrast zwischen der Propaganda des Regimes, die aus dem rotbraunen Fernseher kommt, und der leisen Stimme des schwarzen Radios der freien westlichen Sender, die die Großeltern nachts heimlich hören, ist in der Geschichte stark ausgeprägt (Abbildungen 3 und 4):

Word	Word	Word	Word	Word
1 nenea	11 mehrerlei	21 ollenien	31 paula-tante	41 ten
2 ausdeutschland	12 rotbraun	22 sommerküche	32 gasse	42 malu
3 selburg	13 ter	23 emerich	33 oltener	43 jekeli
4 otata	14 karoline	24 glässchen	34 sippschaft	44 gassentor
5 großmutter	15 menschlein	25 helga-tante	35 aufboden	45 gätz
6 inddeutschland	16 cllin	26 großmuters	36 kuseng	46 kirgu
7 großvater	17 dacia	27 marin	37 chen	47 vilaszu
8 nachdeutschland	18 onkel	28 hühnerhof	38 dreilunzwanzigst	48 ge
9 autochen	19 arsene	29 florin	39 genossin	49 mihai
10 bukares	20 rumänisch	30 len	40 kronstadt	50 burggasse

Abbildung 3 (Screenshot vom 01.09.2023): Keywords single-words

Word	Word	Word	Word	Word
1 rotbrauner Fernseher	11 eisernes Autochen	21 aller Jekeli	31 rumänischer Held	41 niedriges Haus
2 schwarzes Radio	12 kurze Welle	22 schwarze Krodentz	32 treche Henne	42 kleine Stube
3 Onkel Michael	13 dünne Genossin	23 Nenea Marin	33 Platz der Vereinigung	43 letztes Zimmer
4 mittles Zimmer	14 lieber Gott	24 Mihai Vilaszu	34 gelbes Ende	44 deutscher Dom
5 junge Mutter	15 eiserner Autochen	25 fliegender Koffer	35 dicke Augenbraue	45 kurze Lederhose
6 Onkel Georg	16 Onkel Gätz	26 gedeckter Tisch	36 vertraute Figur	46 schwarzes Auto
7 weißer Mercedes	17 Nachbar Schuller	27 eines Erde	37 halboffene Türe	47 voriger Tag
8 Genossin Gemeinde	18 eiserne Pistole	28 erster Mai	38 weiße Strumpfhose	48 anderer Hof
9 dicker Onkel	19 richtiges Auto	29 alter Tag	39 runde Frau	49 neuer Mensch
10 dreilunzwanzigster August	20 Falke des Vaterlandes	30 gelbe Dacia	40 Straße der Republik	50 geöffnetes Auge

Abbildung 4 (Screenshot vom 01.09.2023): Keywords multi-words terms

Nach einer ersten Analyse des Romans kann die Aufmerksamkeit auf den Aspekt der sprachlichen und kulturell-ethnischen Vielfalt gelenkt werden, der im Roman immer wieder auftaucht und mit dem Begriff des *Mehrerlei* eng verbunden ist. Beim Wort *Mehrerlei* handelt es sich morphologisch um eine Zusammensetzung aus dem Adverb *mehr* und dem Suffix *-erlei*, das Vielfalt oder Verschiedenheit anzeigt. *Mehrerlei* wird meist als unbestimmtes, unflektiertes adjektivisches Attribut, seltener substantivisch gebraucht und wird immer klein geschrieben (cf. DWDS s. v. *mehrerlei*), in Florians Roman kommt es nicht nur adjektivisch, sondern auch als abstraktes, großgeschriebenes Substantiv vor, das die Vielfalt der Orte, Gegenstände und Menschen bezeichnet, die das Kind umgeben. Dies wird deutlich, wenn man die *Concordance-Funktion* von *Sketch-Engine* nutzt, um den Verwendungskontext des Wortes *Mehrerlei* zu visualisieren. Wie man feststellen kann, taucht dieses Wort im Roman mehrmals auf, indem es ein *Mehrerlei* an Sprachen, Glockentönen, Häusern, Weihnachtsliedern etc. in der Umgebung des Protagonisten gibt (Abbildung 5):



Abbildung 5 (Screenshot vom 01.09.2023): Mehrerlei

Auf der Grundlage dieser Analyse können die Schüler:innen den Begriff des *Mehrerlei* um das Kind in all seinen Facetten charakterisieren. Als Folgeaktivität können sie aufgefordert werden, das *Mehrerlei* in Bezug auf sich selbst zu charakterisieren und zu diskutieren, wie es sich konkret in ihrer eigenen Realität manifestiert (Abbildung 6 und 7):



Abbildung 6: Das Mehrerlei um das Kind

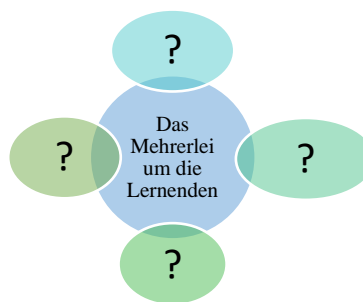


Abbildung 7: Das Mehrerlei um die Lernenden

Im Roman finden sich zahlreiche Textstellen, in denen der Protagonist insbesondere das *Mehrerlei* der Sprachen, also die mehrsprachige Realität seiner Umgebung thematisiert. Besonders eindrucksvoll ist folgender Ausschnitt, der sich aus der obigen Auflistung zum Wort *Mehrerlei* in der Abbildung 5 durch Fokussierung auf den Ausdruck *Mehrerlei der Sprachen* im größeren syntagmatischen Kontext herauslösen lässt. Er klingt wie eine bewegende Hymne an die geliebte Mehrsprachigkeit:

Mit dem Großvater spreche ich nicht in der gleichen Sprache wie mit der Großmutter, er selbst aber spricht mit ihr so wie mit mir. Obwohl er nicht mehr als nur Rumänisch spricht. Durch ihn finden wir alle die Sprache der Verständigung. Die Großmutter wiederum spricht mit mir Deutsch – und somit anders als mit den Nachbarn oder mit der sächsischen Sippschaft. [...] In einiger Nachbarschaft wird auch noch Ungarisch gesprochen [...] Dass sich Ungarisch äußerst fremd anhört, ist kein Grund, sich nicht auf Anhieb zu verständigen [...] Die hier vorhandenen Sprachen lassen keinen unaufgeklärt seines Weges weiterziehen. Jede Begegnung auf der Gasse, jede Begrüßung in einer gemeinsamen Sprache und jeder kurze Halt fügen neues Wissen über das Befinden des Anderen hinzu.

(Florian 2008: 16f.)

Das Kind nimmt die Vielfalt der Sprachen um sich herum als etwas Natürliches und Selbstverständliches wahr und erkennt die Vorteile, die sich für die Verständigung und das friedliche Zusammenleben der Menschen in seiner Umgebung daraus ergeben.

An vielen Stellen des Romans wird die ausgeprägte mehrsprachige Sensibilität des Protagonisten auch dadurch deutlich, dass er häufig Worterklärungen und suggestive Assoziationen zwischen Ausdrücken in seinen verschiedenen Sprachen liefert. Um diesen für den Roman zentralen Aspekt zu untersuchen, kann mithilfe der Concordance-Funktion eine Suche nach den Ausdrücken *heißt auf* und *si dice* in beiden Versionen des Buchs erfolgen:

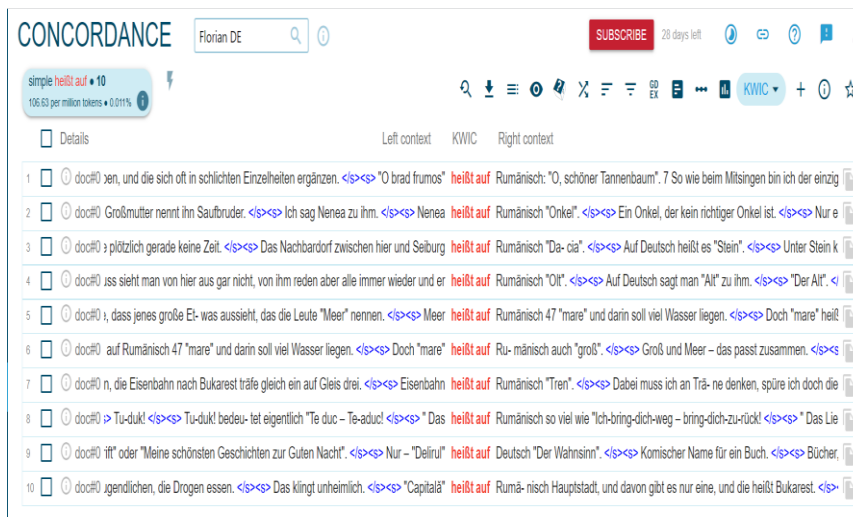


Abbildung 8 (Screenshot vom 01.09.2023): Concordance *heißt auf*

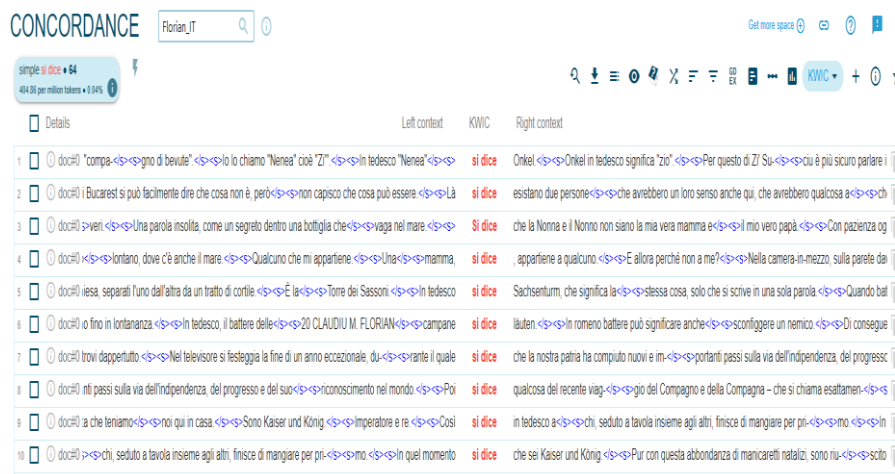


Abbildung 9 (Screenshot vom 01.09.2023): Concordance *si dice*

Davon ausgehend kann die Aufmerksamkeit auf bestimmte Textstellen gelenkt werden, in denen das Kind sprachliche Beobachtungen zu den Sprachen seines Repertoires macht:

Eisenbahn heißt auf Rumänisch »Tren«. Dabei muss ich an Tränen denken, spüre ich doch dieses beständig leicht würgende Gefühl der Wehmut wegen der zurückgebliebenen Großmutter, dem Haus und dem Ort überhaupt.

(Florian 2008: 138)

Sono *Kaiser und König*. Imperatore e re. Così si dice in tedesco a chi, seduto a tavola insieme agli altri, finisce di mangiare per primo. In quel momento si dice che sei *Kaiser und König*.

(Florian 2019: 24)

All'asilo ho imparato che "patria" in tedesco si dice *Vaterland* e che in tutte e due le lingue significa "il paese del padre". E dato che Papà è originario di qua, può solo trattarsi, in effetti, di Malu.

(ibid.: 235)

La mamma grande... In tedesco questo si direbbe *grosse Mutter*. Cioè *Grossmutter*. Cioè nonna. Qui tedesco e romeno vanno d'accordo.

(ibid.: 297)

Im ersten Beispiel löst die lautliche Ähnlichkeit zwischen dem rumänischen Wort *Tren* und dem deutschen Wort *Träne* beim Kind eine Assoziation zwischen seiner Zugfahrt in die Walachei und seiner Traurigkeit verbunden mit Heimweh aus. Im zweiten Beispiel verwendet das Kind die deutsche Redewendung *Ich bin Kaiser und König* und erklärt deren Bedeutung. In den letzten beiden Beispielen vergleicht der Protagonist die sprachlichen Ausdrücke *Vaterland* und *Großmutter* im Deutschen und Rumänischen. An diesen Besonderheiten im Sprachgebrauch des Protagonisten werden die Vorteile früher Mehrsprachigkeit greifbar. Denn wie der Protagonist des Romans entwickeln mehrsprachige Kinder früher als einsprachige Kinder eine metasprachliche Bewusstheit, da sie spontan und häufiger Sprachvergleiche anstellen. Zudem verfügen sie über höhere interkulturelle Kompetenzen in Bezug auf sprachliche Handlungen und Diskurskonventionen (cf. Riehl 2014: 56f.). Darauf aufbauend kann schließlich die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden behandelt werden, indem sie ähnliche Beispiele aus ihren eigenen Sprachen nennen und kommentieren können. Darüber hinaus können sie ihr eigenes Sprachenrepertoire erkunden und reflektieren, z. B. durch das Erstellen von Sprachenportraits (cf. Nissen/Querci 2021).

7 Entwicklung von Empathie und Offenheit beim Handeln in der multikulturellen Gesellschaft

Im Hinblick auf das Ziel einer Entwicklung von Empathie und Offenheit beim Handeln in der multikulturellen Gesellschaft, kann man zunächst über die Haltung der Offenheit und Neugier nachdenken, mit der das Kind die verschiedenen Kulturen um sich herum betrachtet. Dies spiegelt sich in dem Schreiben von Florian wider, das die Gedanken des Kindes durch einen spielerischen und kreativen Umgang mit der deutschen Sprache zum Beispiel anhand gewisser vom Autor spontan gebildeten Komposita ausdrückt, um das ständige Zusammenleben der Kulturen und die Migrationsbewegungen aus Kinderaugen zu verdeutlichen, die auch als Stilmittel analysiert werden können. Dies ist der Fall bei Phantasiebildungen, die sich aus der Kombination grammatikalischer und lexikalischer Syntagmen ergeben, wie z. B. *[aus]deutschland*, *[nach]deutschland* und *[in]deutschland*.

Nachdeutschland ziehen alle, die für immer wegziehen. Indeußland gibt es das beste Kaugummi mit der buntesten Verpackung [...] Ausdeutschland kommen hin und wieder Onkels und Tanten, mit großen Koffern, die allerlei Kostbarkeiten bergen [...] Die Menschen Ausdeutschland leben in einem prächtigen Bilderbuch, in einem großartigen, doch irgendwie verschwommenen und schwer vorstellbaren Märchen [...]

(Florian 2008: 57)

Bei diesen Begriffen handelt es sich morphologisch um eine Zusammensetzung aus den Präpositionen *aus*, *nach*, *in* und dem Eigennamen/Ländernamen *Deutschland*. Insbesondere wird über den Begriff *Indeutschland* reflektiert, den das Kind als Ganzes und als eine märchenhafte Welt versteht, die es fasziniert und aus der seine Tante und sein Onkel mütterlicherseits von Zeit zu Zeit reisen, sowie über den Ausdruck *Nachdeutschland*, der eng mit der Erfahrung der Emigration verbunden ist.

Mithilfe der Funktion *Word Sketch Difference* werden die Wortprofile von zwei Lexemen verglichen, um mögliche Synonyme, Antonyme und Wörter aus demselben semantischen Bereich zu identifizieren. So lässt sich feststellen, dass der Ausdruck *Ausdeutschland* mit Wörtern wie *Spielzeug*, *Süßigkeiten*, *Kaugummi* und *Paketen*, die verschiedene Überraschungen für das Kind enthalten, in Verbindung steht. Das Wort *Nachdeutschland* wird hingegen häufig mit Verben wie *ziehen* verwendet, denn viele Menschen und Nachbarn im Umfeld des Kindes beschließen, nach Deutschland zu ziehen (Abbildung 10):

"Nachdeutschland/Ausdeutschland"		"Ausdeutschland"	
modifiers of "Nachdeutschland/Ausdeutschland"			
spinnmaschinen	1 0	Papier	1 0
streich	1 0	Ortel	0 7
hantel	0 1		
gitarre	0 1		
tasche	0 1		
genitive objects of "Nachdeutschland/Ausdeutschland"			
nouns with "Nachdeutschland/Ausdeutschland" as dative object			
Krieg	1 0	Ortel	0 1
Bauch	1 0	Ortel	0 1
Koffer	0 1	Kaugummi	0 1
Beutchen	0 1	Kartonschokolade	0 1
accusative objects of "Nachdeutschland/Ausdeutschland"			
"Nachdeutschland/Ausdeutschland" and/or ...			
Seligheit	1 0		
Ortel	0 1		
Gardiente	0 1		
Pfote	0 1		
Eisen	0 1		
verbs with "Nachdeutschland/Ausdeutschland" as subject			
fliegen	1 0	gehen	5 0
kommen	0 1	gehen	1 0
ziehen	0 1	mitnehmen	1 0
erleben	0 1	ziehen	1 0
ziehen	0 1	kommen	1 3
besuchen	0 1	hören	0 1
		suchen	0 1
		spielen	0 1
		besuchen	0 1
verbs with "Nachdeutschland/Ausdeutschland" as accusative object			
"Nachdeutschland/Ausdeutschland" as noun			
"Nachdeutschland/Ausdeutschland" as noun			
"Nachdeutschland/Ausdeutschland" auf + noun			
		Staub	1 0

Abbildung 10 (Screenshot, vom 01.09.2023): Word Sketch Difference *Nachdeutschland/Ausdeutschland*

Dies geht auch aus der Analyse von Konkordanzen hervor, bei denen dem Wort *Nachdeutschland* häufig Verben wie *ziehen*, *fliegen*, *mitnehmen* etc. vorangestellt oder nachgestellt werden (Abbildung 11):

simple nachdeutschland • 24
255.91 per million tokens • 0.020%

Details Left context KWIC Right context

- doc#0 das Haus einmal gehört haben und die soll irgendwann **Nachdeutschland** gezogen sein. </s><s> Aber ob das stimmt? </s><s> W.
- doc#0 id desselben Hauptes: Ausdeutschland, Indeutschland, **Nachdeutschland** . </s><s> Ausdeutschland kommen die stramsten eisern
- doc#0 ind kommen die stramsten eisernen Autochen. </s><s> **Nachdeutschland** ziehen al- le, die für immer wegziehen. </s><s> Indeu-
- doc#0 j an. </s><s> Seit kurzem heißt es, die Herberts ziehen **Nachdeutschland** . </s><s> Alle und für immer. </s><s> Schnell spricht sic
- doc#0 ns erzählen, man käme mit irgendeinem dieser Papiere **Nachdeutschland** . </s><s> Als wir den Werner fragen, wie es denn so sei
- doc#0 fen Sachen aus dem Haus. </s><s> Alles was sie nicht **Nachdeutschland** mitnehmen. </s><s> Den Großvater, als er neulich aus
- doc#0 ts verkaufen deswegen alles, was sie haben, bevor sie **Nachdeutschland** ziehen, weil sie sich dort sowieso alles sofort wie- derka
- doc#0 erstehen, wo sie doch dabei sind, ins sagenumwobene **Nachdeutschland** zu ziehen. </s><s> Andererseits finde ich, hier bei uns s
- doc#0 tbuch vorgelesen. </s><s> So also fliegen die Herberts **Nachdeutschland** ! </s><s> Kurz darauf ziehen der Großvater und ich und
- doc#0 hingehen, der Großvater und die Großmutter? </s><s> **Nachdeutschland** anscheinend nicht, sonst wären auch sie jetzt hier bei ir
- doc#0 uren kann! – Seither sind von uns schon viele für immer **Nachdeutschland** gezo- gen, erzählt die Großmutter. </s><s> Seit er vor J
- doc#0 Winter: – Die Front war schon lange über uns hin- weg, **Nachdeutschland** , als wir beim Gendarmenposten im Ort hörten, dass sic
- doc#0 nach Seiburg. – Awer bäs kån Dotschluund! – Oder bis **Nachdeutschland** ! – lacht ein junger Bursche nebenan, und die Tante von
- doc#0 jetzt selig, auf unsere alten Tage. </s><s> Und zu euch **Nachdeutschland** auf Besuch waren wir auch. </s><s> Das haben wir noc

Abbildung 11 (Screenshot, vom 01.09.2023): *Nachdeutschland*

Damit verbunden sind die Begriffe *Grenze* und *Grenzüberschreitung*, die im Zusammenhang mit der Geschichte Siebenbürgens und der Migrationsgeschichte der Familie des Kindes stehen. Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang die Reden seines Großvaters Iorgu, der in seinen Erzählungen über die historischen Ereignisse in Siebenbürgen oft von fließenden Grenzen spricht, die sich im Laufe der Zeit und des Raumes verändert haben:

Der Großvater beginnt das Mitgemachte mit der Linken auf den Fingern der Rechten aufzuzählen:
 – Zuerst die Diktatur des Königs; dann die Aufteilung Siebenbürgens und der ungarische Einmarsch bis zwei Dörfer weit weg von hier an die neue Grenze [...] dann die Auflösung der neuen Grenze in Siebenbürgen; dann die Russen, die vielen Russen; dann die Verschleppung der Sachsen – und dann die Kommunisten.

(Florian 2019: 126, 128)

Dies wird auch mit Hilfe der Concordance-Funktion deutlich. Durch die Eingabe von *Grenz* mit einem vor- und nachgestellten Sternchen kann man *Grenz*-Verbindungen auch als erstes und zweites Element von Komposita betrachten. So wird im Text von Grenzen gesprochen, die aufgeteilt werden, gefallen sind oder wieder zurückversetzt und auch aufgelöst werden. Außerdem erscheint das Substantiv *Grenze* oft in Verbindung mit dem Adjektiv *neu* (*die neue Ungarngrenze, neue Grenzgebiete*), das, je nach dem Kontext, auf den es sich bezieht, eine unterschiedliche Bedeutung annimmt. Das Thema der Mobilität von Grenzen als fließender Raum und auch als Grenze menschlicher Mobilität taucht hier mehrfach auf (Abbildung 12):

The image shows two screenshots of the Concordance search tool. The top screenshot is for the search term 'Grenz' and the bottom for 'Grenze'. Both show a table with three columns: 'Left context', 'KWIC', and 'Right context'. The KWIC column highlights the search term in red. The results show various contexts where the search term is used, including references to film, travel, and historical events in Siebenbürgen.

Left context	KWIC	Right context
1 doc#0 <S> Den fragenden Blicken aus vier Richtungen antwortet er grav – Ich habe die Kamera mit, und an der	Grenze	wird wohl keiner auf dem Film kontrollieren, was ich damit fotografiert habe. <S><S> Wenn du das auch fü
2 doc#0 r Einheit aus lauter Olte- nem zugewiesen! <S><S> Es war mit Absicht gewesen, dass wir in der Nähe der	Ungarngrenze	, in Oradea-Mare, weiter ausgebildet wurden, um später auf Siebenbürgen verteilt zu werden. <S><S> Dar
3 doc#0 nd nach Frankreich. <S><S> Her war er noch nicht gekommen, aber hier 125 sind in jenem üblen Jahr die	Grenzen	gefallen. <S><S> Nach allen Himmelsrich- tungen. <S><S> Man war fast am Ende. <S><S> Die neue Ung
4 doc#0 zen gefallen. <S><S> Nach allen Himmelsrich- tungen. <S><S> Man war fast am Ende. <S><S> Die neue	Ungarngrenze	schnitt Sieben- bürgen mittendurch, keine zehn Kilometer von hier. <S><S> Uns hat man in den neuen Gr
5 doc#0 gen. <S><S> Es ging damals um Siebenbürgen, und das einzig Gute daran ist gewesen, dass danach die	Grenze	wieder zurückversetzt wurde, wo sie war und wo sie hingehört. <S><S> Schlecht aber ist gewesen, dass d
6 doc#0 3 Aufteilung Siebenbürgens und der ungarische Einmarsch bis zwei Dör- fer weit weg von hier an die neue	Grenze	; dann die Legionäre und da- nach noch Antonescu, dann die Deutschen und der Krieg – der Groß- vater
7 doc#0 3 erneut vom Daumen seiner Rechten. – dann der dreundzwanzigste August; dann die Auflösung der neuen	Grenze	in Siebenbürgen; dann die Rus- sen, die vielen Russen; dann die Verschleppung der Sachsen – und dann
8 doc#0 3 sucht in den meisten Geschichten auf, die sich außerhalb des Ortes abspielen. <S><S> Der Alt scheint die	Grenze	zwischen hier bei uns und dem restlichen Teil der Welt zu ziehen, eine Grenze, die die meisten überschrei
9 doc#0 3 <S><S> Der Alt scheint die Grenze zwischen hier bei uns und dem restlichen Teil der Welt zu ziehen, eine	Grenze	, die die meisten überschreiten, um wegzugehen, und nur wenige, um wie- der zu kommen. <S><S> Wie d
10 doc#0 3 zer? – will der Vater wissen. – Es gibt sie, aber sie fahren selten vorbei. <S><S> Wir sind hier nicht an der	Grenze	zu Jugoslawien. <S><S> Ich kenne ihre Chefs. <S><S> Wir tun doch nichts, wir besuchen bloß unsere Ins

Abbildung 12 (Screenshot vom 01.09.2023): Concordance *Grenze*

Anhand dieser Aktivität können die Lernenden ein semantisches Feld zum Begriff der *Grenze* erstellen, über deren räumliche und zeitliche Wandelbarkeit nachdenken und sich fragen, was es in der heutigen Zeit bedeutet, eine Grenze zu überschreiten oder zu durchbrechen.

8 Fazit

In diesem Beitrag wurden einige methodisch-didaktische Vorschläge zum Einsatz des Romans *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen* des zweisprachigen, deutsch-rumänischen Schriftstellers Claudiu M. Florian im Deutschunterricht vorgestellt. Dieser Roman, der die Kindheitsgeschichte eines sechsjährigen Jungen im multiethnischen Siebenbürgen der 70er Jahre erzählt, thematisiert sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt und wird aus der Perspektive des Kindes in der Ich-Form erzählt, so dass die unvoreingenommene Sichtweise des Protagonisten und die Besonderheiten seines Sprachgebrauchs im Vordergrund stehen. Diese bestehen aus kreativen Komposita, Wortspielen, Zitaten aus Kinderreimen sowie Redewendungen und Sprichwörtern aus verschiedenen Sprachen, wobei das Kind häufig eigene Erklärungen zu Wortbedeutungen abgibt und über lexikalische Assoziationen in verschiedenen Sprachen nachdenkt. Diese ausgeprägte mehrsprachige Sprachbewusstheit ist eine wertvolle Ressource, die das Kind gerade durch den Kontakt mit den verschiedenen Sprachen und Kulturen, die es umgeben, entwickeln kann. Aufgrund der thematischen, narrativen und sprachlichen Besonderheiten dieses Romans eignet er sich unseres Erachtens in mehrfacher Hinsicht zur Förderung des mehrsprachigen und interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden können dadurch ihr Wissen über historische Fakten, die sowohl Deutschland als auch Rumänien und die deutsche Gemeinschaft in Siebenbürgen betreffen, vertiefen und lernen, sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt zu schätzen. Die Sensibilisierung und das Bewusstsein für die eigene Mehrsprachigkeit fördern die Entwicklung von Empathie und Offenheit für die multikulturelle Gesellschaft, in der die Lernenden selbst leben und agieren. Es wurde gezeigt, wie diese Lernziele durch den Umgang mit einem digitalen Korpuskompilations- und analysierwerkzeug wie *Sketch Engine*, didaktisch bereichert werden können. Die Grundfunktionen dieses Programms wie *Wordlist*, *Keywords*, *Concordance* und *Word Sketch Difference* ermöglichen es, die Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte thematische und sprachliche Aspekte des Romans zu lenken und diese durch quantitative und qualitative Beobachtungen zu vertiefen, indem z. B. Schlüsselbegriffe aus dem Roman extrahiert und ihre Verwendung in verschiedenen Kontexten untersucht werden. Dadurch wird auch die Motivation der Lernenden im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht gesteigert.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2019): *Korpusanalyse*. bibelwissenschaft.de/stichwort/200609/ [11.11.2023].
- Beacco, Jean Claude et al. (2011) „Guida per lo Sviluppo dei Curricula per l’educazione plurilingue e interculturale“. *Italiano Lingua Due* 1: 1–159.
- Bednarek, Monika (2008): „Teaching English literature and linguistics using corpus stylistic methods“. In: Zappavigna, Michele/Carmel, Cloran (eds.): *Proceedings ASFLA Congress 2007*. monikabednarek.com/wp-content/uploads/2017/08/Bednarek2008_TeachingEnglishLitandLingUsingCorpusStylistics_ASFLAProceedings.pdf [03.12.2023].
- Berthele, Raphael/Lambelet, Amelia (eds.) (2017): *Heritage and school language literacy development in migrant children – Interdependence or independence?* Bristol: Multilingual Matters.

- Bonvino, Elisabetta (2022): „Approcci plurali e formazione degli insegnanti“. *LEND – Lingua e Nuova Didattica* 5: 27–37.
- Bonvino, Elisabetta/Garbarino, Sandra (eds.) (2022): *Intercomprensione*. Bologna: Caissa Italia .
- Boulton, Alex (2009): „Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance“. *Indian Journal of Applied Linguistics* 35/1: 81–106.
- Byram, Michael (ed.) (2003): *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael (2010): „Linguistic and intercultural education for *Bildung* and citizenship“. *The Modern Language Journal* 94/2: 317–321.
- Candelier, Michel et al. (2003): *Janua Linguarum – La porte des langues. L’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l’Europe/Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Candelier, Michel et al. (2012): *Le CARAP – Compétences et ressources*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. (CELV).
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conrad, Joseph (1995): *Heart of darkness*. 2. print. New York: Knopf.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): „Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis“. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56/2: 16–23.
- DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. dwds.de [22.11.2023].
- Eberhardt, Jan-Oliver (2020): „Methoden des inter- und transkulturellen Lernens“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Héléne (eds.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze, Klett/Kallmeyer: 178–182.
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (2010): „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Aktuelle Entwicklungen und historische Bezüge“. In: Mairbäurl, Gunda/Seibert, Ernst (eds.): *Kindheit zwischen West und Ost. Kindheitsbilder zwischen Kaltem Krieg und neuem Europa (= Europäische Kinder- und Jugendliteratur im interkulturellen Kontext 2)*. Bern etc., Lang: 167–194.
- Eder, Ulrike (2015): „„Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen“. In: Eder, Ulrike (ed.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1)*. Wien, Praesens: 143–173.
- Esselborn, Karl (2003): „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (eds.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Metzler: 480–486.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Farroni, Cristina (2021): „I corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera: potenzialità di utilizzo e proposte operative“. *Lend* 4: 36–51.
- Flinz, Carolina (2021): „Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/1: 1–43.

- Florian, Claudiu Mihail (2008): *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen*. Berlin: Transit.
- Florian, Claudiu Mihail (2016): *Varstele jocului. Strada Cetatii*. Iași: Polirom.
- Florian, Claudiu Mihail (2019): *Le età dei giochi*. Roma: Voland Edizioni.
- Flowerdew, Lynne (2011): *Corpora and language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gandin, Stefania (2009): „Linguistica dei corpora e traduzione: criteri di compilazione e implicazioni di ricerca dei corpora paralleli“. *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere* 5: 133–152.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hepp, Marianne/Nied Curcio, Martina (eds.) (2018): *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit: Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education: research, teaching and language policies*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Hornung, Antonie (2009): „Vergleichstexte. Was sie sind, und warum sie für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind“. In: Metry, Alain/Steiner, Edmund/Ritz, Toni (eds.): *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern, hep-Verlag: 211–222.
- Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): „Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?“ In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth et al. (eds.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren, Schneider: 209–229.
- Kettemann, Bernhard/Marko, George (2004): „Can the L in TALC stand for literature?“. In: Aston, Guy/Bernardini, Silvia/Stewart, Dominic (eds.): *Corpora and language learners*. Amsterdam, Benjamins: 169–193.
- Keupp, Heiner (2003): *Identitätskonstruktionen*. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. ipp-muenchen.de/ipp/uploads/identitaetskonstruktion.pdf [15.02.2024],
Keywords: sketchengine.eu/my_keywords/keyword/ [22.11.2023].
- Legutke, Michael/Edelhoff, Christoph (eds.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn; Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.
- Lemmitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Mahlberg, Michaela/Stockwell, Peter (2016): „Point and CLiC. Teaching literature with corpus stylistic tools“. In: Burke, Michael/Fialho, Olivia/Zyngier, Olivia (eds.): *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*. Amsterdam, Benjamins: 253–270.
- Maijala, Minna (2008): „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1: 1–17. zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2503/ [03.12.2023].
- Manno, Giuseppe et al. (2020): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Mertens, Jürgen (2019): „REPA – Mehrsprachigkeit nutzen und ausbauen“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* (Basisheft) 16/4: 11–14.

- Nissen, Anna/Querci, Angelica (2021): „Italienische Studierende sprechen über ihre Sprachenportraits“. In: Thüne, Eva-Maria/Nissen, Anna (eds.): *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik. M1*. Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC): 11–36.
- Reich, Kersten (2008): *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. methodenpool.uni-koeln.de [26.04.2023].
- Reeg, Ulrike (2003): *Interkulturelle Sprachräume (I). Sprachreflexion und kommunikative Handlungsmuster im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Reimann, Daniel (2020): „Methoden des interkulturellen Fremdsprachenlernens“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, H  l  ne (eds.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze, Klett/Kallmeyer: 37–41.
- Riehl, Claudia M. (2013): „Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation“. *European Journal of Applied Linguistics* 2: 254–292.
- Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Römer, Ute (2006): „Where the Computer Meets Language, Literature, and Pedagogy: Corpus Analysis in English Studies“. In: Gerbig, Andrea/M  ller-Wood, Anja (eds.): *How Globalization Affects the Teaching of English: Studying Culture Through Texts*. Lampeter, Mellen: 81–109.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): *Interkulturelles Lernen Mit Kinderliteratur: Unterrichtsvorschl  ge und Praxisbeispiele*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Scott, Mike (1999): *Wordsmith Tools*. Oxford: OUP.
- Scott, Mike/Tribble, Christopher (2006): *Textual patterns. Key words and corpus analysis in language education*, Philadelphia: Benjamins. (= *Studies in corpus linguistics* 22).
- Stubbs, Michael (2005): „Conrad in the computer: examples of quantitative stylistics methods“. *Language and Literature* 14/1: 5–24.
- Takeda, Arata (2012): *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster etc.: Waxmann.
- Thomas, Alexander (2003): „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte“. *Erwägen – Wissen – Ethik* 14/1: 137–228.
- Thomas, Alexander (2022): „Kultur und Lernen“. In: Thomas, Alexander (ed.): *Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz*. Berlin/Heidelberg, Springer: 25–43.
- Titelbach, Ulrike (ed.) (2021): *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Wien: Praesens.