

Christian Koch

## Herkunftssprachen im Französischunterricht. Ein Seminar zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden

### Abstract

In dem Seminar „Herkunftssprachen im Französischunterricht“ haben Lehramtsstudierende Ideen zur Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Möglichkeiten, strukturelle Merkmale der Herkunftssprachen beim Französischlernen zu kontextualisieren. Brückenschläge zu Herkunftskulturen waren jedoch ebenfalls von Interesse. Der Beitrag stellt grundlegende Gedanken zum Aufbau des Seminars vor, skizziert die Durchführung anhand der gestellten Aufgaben und diskutiert das studentische Feedback.

In the course “Heritage languages in the French classroom”, student teachers have developed ideas for integrating heritage languages into the teaching of French as a foreign language. The focus was on the possibilities of contextualising structural features of heritage languages in French learning. However, building bridges to heritage cultures was also of interest. The paper presents basic concepts on the design of the seminar, outlines the implementation based on given tasks, and discusses student feedback.

### Schlagwörter:

Herkunftssprachen, Französisch, Kontrastive Analyse, Fremdsprachendidaktik  
Heritage Languages, French, Contrastive Analysis, Foreign Language Pedagogy

### 1. Einleitung

Mittlerweile blickt das Fach Französisch auf einen mehrere Jahrzehnte anhaltenden Diskurs über Mehrsprachigkeitsdidaktik und wurde u. a. als interkomprehensives Tor zur Romania (vgl. Klein, 2002) und als wichtiger Baustein bei der Vernetzung von Schulsprachen (vgl. Hallet, 2015) diskutiert. Das Plädoyer für integratives Sprachenlernen wird dabei zunehmend um die Dimension der sprachlichen Vielfalt der Schüler\*innen mit herkunftssprachlichem Hintergrund erweitert und stellt den Umgang mit der Thematik damit vor neue Herausforderungen. Es rücken Sprachen in den Fokus, die von den Lehrkräften nicht überblickt werden können und für die es bislang kaum spezifische Handreichungen zur Einbettung in den Unterricht gibt.

Dieser Artikel widmet sich Ansätzen zur Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Rahmen des Lehramtsstudiums im Fach Französisch. Gegenstand ist ein durchgeführtes didaktisches Aufbauseminar, das sich mit Herkunftssprachen im Hinblick auf die Zielsprache Französisch in umfassender Form beschäftigt. Dieses Seminar bewegt sich



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Didaktik, wobei damit nicht allein die romanistische Linguistik als ohnehin vorhandene Säule des Studiums gemeint ist, sondern zudem auch Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft einbezogen werden. Zunächst soll genauer erläutert werden, auf welche Weise Herkunftssprachen innerhalb des Faches Französisch sowie innerhalb weiterer moderner Fremdsprachenfächer zu einem integrativen Bestandteil werden. Im Anschluss wird die Gestaltung des Proseminars „Herkunftssprachen im Französischunterricht“ anhand des Seminarplans und vier Aufgabenblöcken vorgestellt. Abschließend geht es um das studentische Feedback bezüglich des Interesses an der Thematik, der Inhalte und der Relevanz-perspektive für das spätere Berufsfeld.

## 2. Herkunftssprachen in der Französischdidaktik

### 2.1 Ausgangslage

Die Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen gehört zu den großen Themen der modernen Schulentwicklung. In der Fremdsprachendidaktik baut die Thematik auf dem Mehrsprachigkeitsdiskurs über die Vernetzung von Sprachen auf und erweitert dabei unter anderem die Perspektive der Nutzung von Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache auf das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden (vgl. Kropp, 2015). Über die Einzelfächer hinaus liegt es nahe, dass den Fremdsprachenlehrkräften das schulische Sprachmanagement (vgl. Herdina & Jessner, 2002: S. 131) als Gegenstand der individuellen Förderung von Mehrsprachigkeit angetragen wird. Für jedes Fremdsprachenfach kann jedoch auch ein spezifisches Profil ausgewiesen werden. Das Fach Französisch ist formell in den meisten Fällen auf den Sekundarschulbereich begrenzt, so dass ein großer Teil der Herkunftssprachenthematik, welcher den Primarschulbereich etwa in Form von Begegnungssprachenmodellen betrifft, eher ausgeklammert werden kann. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Französisch als Wahlpflichtfach keinen festen curricularen Status hat, was einerseits die Verortung grundlegender Schulentwicklungsaufgaben erschwert, andererseits aber gerade aufgrund des optionalen Charakters historische Verbindungen zu Herkunftskulturen in dem Begründungskatalog für die Sprachenwahl aufführen sollte. Diesbezüglich kann sich Französisch als ein ganz besonderes Fach positionieren, da vielerlei historische Bezüge zu verschiedenen Herkunftskulturen etwa in Osteuropa und Vorderasien, in Afrika und Ostasien sowie in anderen Teilen der Welt bestehen, in denen das Französische als Kolonial- und Kultursprache gewirkt hat oder bis heute als Verkehrs- und Bildungssprache präsent ist. Schließlich ist auch Migration als Gegenstand des Französischunterrichts (z. B. Koch, 2020b) ein Themenfeld, das in diesem Kontext angeführt werden kann.

Im Hinblick auf die Thematisierung von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht kann man ein Dilemma darin sehen, dass zwischen den eher positiven Einstellungen zur Integration von Herkunftssprachen und der tatsächlichen Umsetzung eine große Diskrepanz herrscht (z. B. Heyder & Schädlich, 2014: S. 188; Haberland, 2022: S. 151 f.; Manno, 2022: S. 131 f.). Begründet wird die fehlende Handlungsbereitschaft, die auch als

Handlungssohnmacht verstanden werden kann, v. a. durch fehlende Sprachkenntnisse der Lehrkräfte. Zwar wird man sich darüber einig sein, dass aus der Vielfalt der Herkunftssprachen keine allumfassende kompetente Sprachverwendung seitens der Lehrkräfte abzuleiten ist, dennoch zeigt sich die weitgehende Unkenntnis der relevanten Sprachen als ausschlaggebend dafür, dass konstruktive Perspektiven zur Auseinandersetzung mit diesen Sprachen fehlen.

## 2.2 Ansätze für einen herkunftssprachensensiblen Französischunterricht

Ein Lösungsansatz für das beschriebene Dilemma kann in der sprachexternen Annäherung liegen, d. h. man vermeidet tendenziell die Thematisierung sprachlicher Strukturen und beschäftigt sich primär mit außersprachlichen Aspekten der Herkunftskulturen sowie der transkulturellen Identität der Lernenden. Weiterhin besteht die Strategie der Einbindung darin, die Schüler\*innen selbst als Expert\*innen ihrer Sprachen auszuweisen und ihnen Raum für ihre Sprachen zu geben, etwa durch eine weitere Vokabelspalte zur individuellen Ergänzung oder durch Formulierung individueller Hypothesen zu sprachlichen Analogien. So plausibel dies zunächst wirken mag, scheint diese Art der Abwälzung von Kompetenz auf die Lernenden bei komplexeren Strukturen, bei denen Vergleiche nicht unmittelbar auf der Hand liegen, unzureichend, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden keinerlei Absicherung von Vermutungen stattfinden kann – z. B. darüber, ob die Aspektmarkierungen der ukrainischen Vergangenheitstempora wirklich mit den französischen übereinstimmen.<sup>1</sup>

Man kann sich jedoch auch fragen, welche Art von Wissen über Sprachen förderlich wäre, damit Lehrkräfte Herkunftssprachen nicht nur anekdotisch, sondern kompetent und in passenden Momenten in den Unterricht integrieren können. Hierauf legt dieser Beitrag den Schwerpunkt: Der Aufbau von Herkunftssprachenkompetenz für angehende Lehrkräfte soll in einem Grundverständnis über die Sprachen der Welt innerhalb der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ausbildung des Fachstudiums einen Platz finden. Hinzu kommt dabei der Blick auf das Französische im weltweiten Kontakt, was über die Auseinandersetzung mit Räumen der Frankophonie hinausgeht und v. a. Französisch als Kultursprache in den Blick nimmt. Weiterhin ist der Umgang mit vorhandenen sowie die Entwicklung neuer spezifischer Ressourcen wie Sprachbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Koch, 2022) zentraler Gegenstand.

Für strukturelle Beschreibungen der Herkunftssprachen kann man zum einen auf den Kontext von Deutsch als Zweitsprache zurückgreifen (z. B. Krifka; Błaszczak; Leßmöllmann; Meinunger; Stiebels; Tracy & Truckenbrodt, 2014) als auch auf analoge frankophone Formate für den Kontext von *Français Langue Seconde* (z. B. das Projekt *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*, Zribi-Hertz; Soare & Levet,

---

<sup>1</sup> Für eine Übersicht zu unterschiedlichen Strategien zur Thematisierung von Herkunftssprachen im Französisch- und Spanischunterricht vgl. Koch (2020a: S. 266).

2019).<sup>2</sup> Beide Kontrastfolien zusammengebracht führt dies zu einer triangulären Konstellation (Abb. 1), in der sich insbesondere die Frage stellt, wo die Achse zwischen Herkunftssprache und Fremdsprache eine besondere Nähe aufweist, so dass gerade der Blick hierauf einen Mehrwert darstellt.

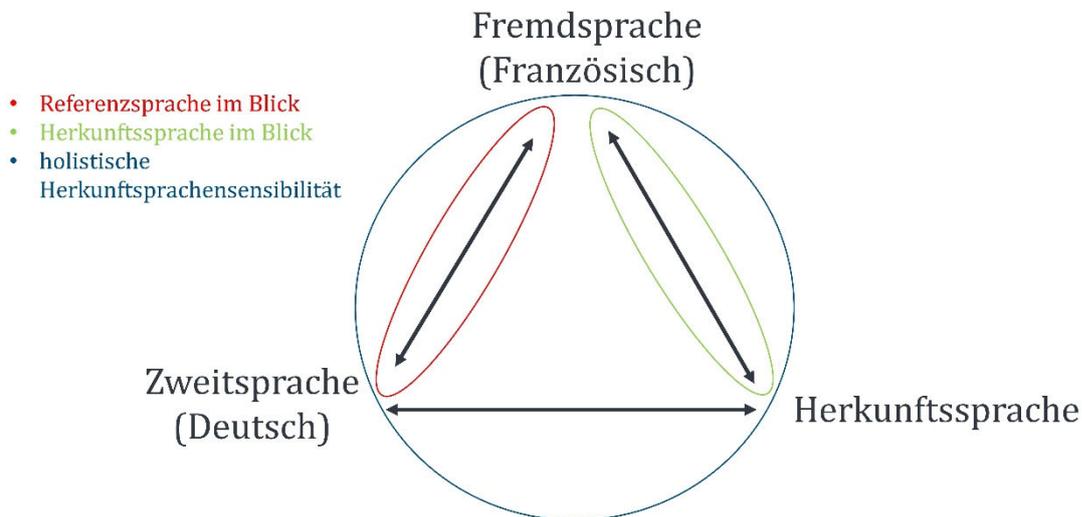


Abb. 1: Trianguläre Konstellation der Sprachen

Dieser Perspektivierung widmet sich etwa Sánchez Prieto (2021) für die Zielsprache Spanisch mit der Erstsprache Bulgarisch im Kontext der Zweitsprache Deutsch, indem er die Tempusaffinitäten aufzeigt, welche deutschsprachigen Spanischlernenden ohne Bulgarisch als Herkunftssprache und ohne den Blick darauf verschlossen blieben. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnung von Deutsch als Zweitsprache nur teilweise zutrifft. Je nach Sprachbiographie kann es sich um eine zweite bzw. um die dominante Erstsprache handeln.

Imposant beschrieben wird ein solches Dreieck bei Jhumpa Lahiri, die in der Erzählung *In altre parole* als US-Amerikanerin mit bengalischsprachigem Hintergrund über das Italienischlernen schreibt: „L’arrivo dell’italiano, il terzo punto sul mio percorso linguistico, crea un triangolo. Crea una forma anziché una linea retta. Un triangolo è una struttura complessa, una figura dinamica. Il terzo punto cambia la dinamica di questa vecchia coppia litigiosa.“<sup>3</sup> (Lahiri, 2021: S. 113). Auch wenn ihr die Nähe zwischen Bengalisch und Italienisch nicht gerade offensichtlich erscheint, profitiert sie doch ganz wesentlich von

<sup>2</sup> In diesem Projekt, welches zuvor *Langues et Grammaires* (en Île-de-France) hieß, werden über 60 Sprachen vorgestellt, wobei insbesondere die Sprachen Afrikas einen größeren Raum als in deutschsprachigen Formaten einnehmen.

<sup>3</sup> Übersetzung: Die Aufnahme des Italienischen, der dritte Punkt auf meinem Sprachenweg, erzeugt ein Dreieck. Es entsteht eine Form anstelle einer geraden Linie. Ein Dreieck ist eine komplexe Struktur, eine dynamische Figur. Der dritte Punkt verändert die Dynamik dieses alten, zankenden Paares.

der Artikulation ihrer Herkunftssprache: „Grazie al fatto che sono cresciuta parlando bengalese, non parlo l'italiano con un accento anglofono.“<sup>4</sup> (Lahiri, 2021: S. 115). Im Französischunterricht ist im Hinblick auf weitere Sprachen – insbesondere unter Berücksichtigung des Englischen als vorhergelernter und parallel gelernter Sprache – von einer komplexeren Vernetzung auszugehen, wenn man von einer tatsächlich holistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen will. Dennoch soll im Folgenden v. a. dieses Dreierelement des Sprachennetzes eine nähere Betrachtung erfahren, da hier in Anbetracht der beschriebenen Ausgangslage der mutmaßlich höchste Entwicklungsbedarf besteht.

### 3. Gestaltung eines thematischen Proseminars

#### 3.1 Schnittstellenthematik

Wie eingangs erwähnt bewegt sich das im Folgenden skizzierte Proseminar zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik, wobei auf Kenntnisse aus Einführungsseminaren in beiden Bereichen zurückgegriffen werden kann. Wenngleich die Synergien der Fachbereiche groß sind, so mag doch bei der Darstellung der Inhalte der Eindruck entstehen, dass es sich unter dem Deckmantel der schulischen Relevanz um eine Einführung in die kontrastive Linguistik handle. In der Tat nimmt der Sprachvergleich einen großen Raum ein, erfolgt aber immer im Hinblick auf Anwendungspotenziale, insbesondere für das individualisierte Fremdsprachenlernen.

Dem Input über grundständiges Wissen zu Sprachen und Ressourcen der allgemeinen Sprachwissenschaft sowie der genannten Sprachbeschreibungen stehen produktorientierte Seminarziele gegenüber, die darin bestehen, eine eigene kontrastive Analyse zu einer selbstgewählten Herkunftssprache durchzuführen und Ansätze für den Unterricht zu entwickeln. Dies stellt gewissermaßen eine Trockenübung für eine mögliche Begegnung mit einer Herkunftssprache dar. Dabei kann beobachtet werden, worin Chancen und Herausforderungen bei der Einlassung auf die Thematik bestehen.

Ein Grundverständnis über die Sprachen der Welt wird durch Einblicke in die Sprachtypologie vermittelt, und zwar recht klassisch in die Bauweisen von Sprachen (vgl. Grein, 2021: S. 96). Zu verstehen, was insbesondere agglutinierende und isolierende Sprachen von flektierenden unterscheidet, hilft z. B. dabei, gewisse Besonderheiten der europäischen Sprachen zu begreifen, aber auch typologische Eigentümlichkeiten gerade des lautlichen Französisch unter einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Kenntnisse der Sprachverwandtschaft sind in der Regel vorhanden, soweit es sich um indoeuropäische Sprachen des europäischen Raums handelt, also bezüglich der germanischen und romanischen sowie der slavischen Sprachen. Größere Unsicherheit besteht mutmaßlich bei anderen Vertreterinnen der Sprachfamilie wie den iranischen Sprachen, dem Albanischen oder Armenischen und deren Nähe zum Französischen. Schließlich ist die Areallinguistik für Sprachkontaktphänomene von Interesse, wenn man etwa die Rolle des Französischen

---

<sup>4</sup> Übersetzung: Da ich mit dem Bengalischen aufgewachsen bin, spreche ich Italienisch nicht mit englischem Akzent.

als *lingua franca* sowie als Expansionssprache in der weltweiten Kolonisierung betrachtet. Gerade dies ist eine wesentliche Ursache dafür, dass sich in den lexikalischen Strukturen mehrerer häufig vertretener Herkunftssprachen (z. B. Russisch, Türkisch, Vietnamesisch) niedergeschlagen haben, weshalb auch die Beschäftigung mit diesem Feld in das grundständige Wissen aufgenommen werden sollte.

### 3.2 Aufbau des Seminars

Nr.	Thema	Aufgabe
1	Einführung Übersicht – Organisatorisches – Wiederholung: Inklusion und Mehrsprachigkeit	
2	Herkunftssprachensensibilität Vielsprachigkeit in der Schule – Durchgängige Sprachbildung – Spezifika des Fremdsprachenunterrichts	Warm-Up 1: Sprachenwahl
3	Forschungsrichtungen und Ressourcen Einstellungsforschung – Bestandserhebungen – Unterrichtsgestaltung und -erprobung – Herkunftssprachenforschung	
4	Exkurs: Kontrastive Linguistik Betreuung: Vergleichsschwerpunkte bei einzelnen Sprachen	Warm-Up 2: Literaturrecherche
5	Aussprache und Schrift im Sprachvergleich Schrifttypologie – IPA – Hilfsmittel zu einzelnen Sprachen	
6	Exkurs: Außersprachliche Zugänge zu Herkunftssprachen Betreuung: Aufgabe 1	Aufgabe 1: Aussprache und Schrift
7	Grammatik im Sprachvergleich Sprachbaumuster – <i>Glossing</i> von Sprachbeispielen – Komplexe Themen (z. B. Tempus und Modus des Französischen)	
8	Exkurs: Frankophone Zweitsprachendidaktik ( <i>Français Langue Seconde</i> ) Betreuung: Aufgabe 2	Aufgabe 2: Grammatik
9	Wortschatz im Sprachvergleich Erb- und Lehnwortschatz – Gallizismen in Herkunftssprachen	
10	Unterrichtsbeispiel: <i>Linguistic Landscape</i> -Recherche <sup>5</sup> Betreuung: Aufgabe 3	Aufgabe 3: Wortschatz
11	Interkulturalität: Frankophonie und Herkunftssprachenkulturen Historische Verbindungen – Themen des interkulturellen Lernens	
12	Exkurs: Kontrastive Pragmatik Betreuung: Aufgabe 4	Aufgabe 4: Herkunftskulturen
13	Zusammenfassung der Wege zur Unterrichtsgestaltung	
14	Fazit	

Tab. 1: Seminarplan „Herkunftssprachen im Französischunterricht“

<sup>5</sup> Zur *Linguistic Landscape*-Recherche vgl. Koch (2023).

Tab. 1 gibt einen Überblick über den Ablauf. Die verschiedenen Aufgabenkomplexe werden in Abschnitt 3.3 näher erläutert.

Zunächst werden Inhalte aus der Didaktik-Einführung zu Inklusion und Mehrsprachigkeit noch einmal aufgegriffen. Dabei wird ein erweiterter Inklusionsbegriff angesetzt (vgl. Reich, 2012: S. 54-90), der verschiedene Aspekte von Bildungsgerechtigkeit wie die in diesem Kontext relevante sprachlich-kulturelle Diversität einschließt. Vor der sprachlichen Analyse stehen didaktische Inhalte zur Verortung der Thematik im Vordergrund, z. B. das Konzept der durchgängigen Sprachbildung aus fremdsprachen-didaktischer Perspektive (vgl. Caspari, 2017).

Parallel zu einem Forschungsüberblick über Einstellungen, Bestandsaufnahmen sowie Unterrichtsgestaltung und -erprobung wählten die Studierenden individuell eine Sprache, mit der sie sich im Laufe des Semesters eingehender beschäftigten. Dabei waren generell keine Sprachen vorgegeben worden. Ausgeschlossen wurde jedoch das Deutsche, weil es im behandelten Diskurs keine Herkunftssprache sein kann, sowie das Englische, da hier allgemeinere Vernetzungsthematiken gegenüber der Herkunftssprachen-sensibilität dominieren. Weniger empfohlen wurde die Arbeit mit weiteren romanischen Sprachen unter dem Vorbehalt, dass man sich in Anbetracht der großen Transferpotenziale eher mit Detailfragen auseinandersetzen müsste und dabei gleichzeitig auf eine weit ausdifferenzierte romanistische Sprachvergleichskultur stieße. Es ist berücksichtigt worden, dass einige Studierende eigene Herkunftssprachen haben, für welche die Beschäftigung mit ihrer Sprache von besonderem Interesse sein könnte. Daraus sollte jedoch kein Automatismus abgeleitet werden, der sie zur Wahl dieser Sprache gezwungen hätte. Angeregt wurde, sich mit eher häufig vertretenen Herkunftssprachen zu beschäftigen und sich dabei mehr von der Neugier als von vorhandenem Sprachwissen leiten zu lassen.

Die von den zwölf Studierenden letztlich<sup>6</sup> gewählten Sprachen waren Arabisch, Koreanisch, Persisch, Polnisch (3x), Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch und Türkisch. Arabisch und in einem Fall Polnisch waren Erstsprachen zweier Studentinnen. Das entstandene Repertoire beinhaltet eine Reihe häufiger Herkunftssprachen, aber auch von im Migrationskontext selteneren Vertreterinnen wie dem Schwedischen. Eine weitere Vorbereitungsaufgabe zur Literaturrecherche gab den Studierenden die Möglichkeit noch einmal abzuwägen, ob sie bereit waren, sich auf die gewählte Sprache einzulassen.

Ab der fünften Sitzung erfolgte der Sprachvergleich entlang der strukturellen Ebenen von Laut und Schrift, Grammatik und Wortschatz, um schließlich mit einer interkulturellen Perspektivierung eine weitere Dimension der potenziellen Annäherung zu erproben.

---

<sup>6</sup> Wie im Folgenden geschildert, bestand noch in einer ersten Sichtungs- und Beratungsphase die Möglichkeit zur Änderung. Jeweils zu Polnisch wechselten eine Studentin, die zunächst das Isländische behandeln wollte, aber mangels einschlägiger Literatur davon abließ, und ein Student, der zuerst Russisch bearbeiten wollte, aber dann die kyrillische Schrift als zu große Hürde empfand.

### 3.3 Aufgaben

Über vier Aufgabenblöcke arbeiteten die Studierenden in einem 2-Wochen-Rhythmus an einem Gebiet, das zunächst sprachuniversell bzw. im Zielsprachenkontext des Französischen eingeführt und durch individuelle Beratung begleitet worden ist.

Affinitäten von Aussprache und Schrift (Aufgabenblock 1) zwischen Herkunftssprache und der Zielsprache Französisch bergen großes Transferpotenzial (vgl. Gabriel; Stahnke; Thulke & Topal, 2015).

#### 1. Einzellaute

*Benennen Sie die Laute, die sich im Französischen und in der Herkunftssprache ähneln. Welche Laute des Französischen sind in der Herkunftssprache nicht vorhanden?*

#### 2. Betonung

*Französisch ist eine oxytonische Sprache, d. h. phonologische Einheiten werden final betont. Finden Sie heraus, welche Betonungsmuster in der gewählten Herkunftssprache typisch sind.*

#### 3. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (nur für Sprachen mit lateinischer Schrift)

*Benennen Sie mindestens drei Beispiele, wo Grapheme in der Herkunftssprache anders artikuliert werden als im Französischen und erklären Sie, worin der Unterschied besteht.*

#### 4. Gallizismen im Schriftvergleich

*Suchen Sie z. B. auf der Seite [https://en.wiktionary.org/wiki/Category: Terms derived from French](https://en.wiktionary.org/wiki/Category:Terms_derived_from_French) drei Lexeme in der gewählten Herkunftssprache und beschreiben Sie, ob und warum die Schreibweise vom französischen Original abweicht.*

### Aufgabenblock 1: Aussprache und Schrift

Einzelne Laute sind die am leichtesten zugängliche Vergleichsgrundlage, wenngleich sie nicht unbedingt Garantien für Ausspracheerleichterungen sind. Auf dieser Ebene begegnen sich etwa das Portugiesische und das Polnische mit dem Französischen aufgrund der Nasalvokale – wenn auch nicht deckungsgleich. Das besondere Merkmal der finalen Betonung teilt das Französische beispielsweise mit dem Persischen und dem Türkischen (vgl. Gabriel; Grünke & Schlaak, 2023: S. 80 ff.). Dass in der dritten Teilaufgabe Brückenschläge gemacht werden können, ist wohl aufgrund der sehr speziellen Orthographie des Französischen fraglich. Der Vergleich soll jedoch dazu dienen, Regeln des Schriftsystems der Herkunftssprache genauer zu verstehen. In der vierten Aufgabe wird bereits auf die Thematik des Wortschatzes vorausgegriffen, da vielfach die adaptierte Schreibweise von Gallizismen das Schriftsystem verständlicher macht.

Affinitäten zu den Herkunftssprachen in der Grammatik festzustellen, ist vermutlich die anspruchsvollste Ebene, wenn man sich dafür in eine unbekanntere Sprache hinein-denkt. Der Aufgabenblock 2 versucht einige Annäherungen.

#### 1. Genus

*Französisch besitzt die Genera Maskulinum und Femininum. Genustragend sind Substantive und deren Begleiter (z. B. Artikel), Adjektive, Pronomen und vereinzelt Verben (z. B. elles se sont levées).*

*Recherchieren Sie, ob und welche grammatikalischen Genera in der gewählten Herkunftssprache existieren und in welchen Wortarten sie deutlich werden.*

## 2. Artikel und Demonstrativbegleiter

*Französisch verfügt über bestimmte und unbestimmte Artikel sowie Teilungsartikel. Außerdem können Substantive durch Demonstrativbegleiter (z. B. cet enfant, ces voitures-là) hervorgehoben werden. Überprüfen Sie, ob und welche dieser Strukturen zur Determinierung von Substantiven in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache vorkommen, und geben Sie Beispiele.*

## 3. Vergangenheitstempora

*Anders als das Deutsche verfügt Französisch über verbalgrammatikalische Ausdrucksformen für abgeschlossene und nicht abgeschlossene Begebenheiten (imparfait vs. passé simple/passé composé). Überprüfen Sie, welche Differenzierungsmittel es in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache in den Vergangenheitstempora gibt.*

## 4. Beispiel für ein weiteres besonderes Merkmal der Herkunftssprache

*Wählen Sie ein weiteres grammatikalisches Merkmal der Herkunftssprache aus, das Sie für bemerkenswert halten, weil es entweder völlig anders als im Französischen funktioniert oder weil es gerade besonders ähnlich funktioniert.*

### Aufgabenblock 2: Grammatik

Das Genus der Substantive stellt einen hohen Lernaufwand dar und man könnte sich fragen, ob Schüler\*innen es über ihre Herkunftssprachen herleiten könnten. Hohe Treffsicherheit werden nur andere romanische Sprachen (außer Rumänisch) bieten, aber in einzelnen Fällen können z. B. slawische Sprachen Merkhilfen liefern, genuslose Sprachen wie das Türkische hingegen gar nicht. Wer nur germanische und romanische Sprachen kennt, wird bestimmte und unbestimmte Artikel als Selbstverständlichkeit betrachten, während sie in den allermeisten Sprachen so nicht existieren. Demonstrativbegleiter als explizite Artikel sind deutlich mehr verbreitet, so dass man beim Vergleich um die Ecke denken kann. Die Vergangenheitstempora sind ein komplexes Feld, was sich jedoch insofern zu betrachten lohnt, als dieser große Lerngegenstand in manchen Fällen erleichtert werden kann. Hohe Affinität zeigen beispielsweise das Persische und das Kurdische. Schließlich soll ein weiteres, selbst gewähltes Thema dem breiten Repertoire von Sprachen Rechnung tragen.

Brückenschläge im Wortschatz sind in der Regel leichter zu unternehmen, wenn man den Fokus auf gemeinsame Formen legt (Aufgabenblock 3).

## 1. Zusammensetzung des Wortschatzes der Herkunftssprache

*Versuchen Sie herauszufinden, aus welchen Quellen der Wortschatz der von Ihnen gewählten Herkunftssprache gespeist worden ist. Spielt das Französische dabei eine besondere Rolle?*

## 2. Lehnwörter aus der Herkunftssprache im Französischen

*Überprüfen Sie, ob Wörter aus der von Ihnen gewählten Herkunftssprache ins Französische entlehnt worden sind. Geben Sie – sofern vorhanden – drei Beispiele. Stellen Sie dabei die*

*originale und die französische Schreibweise gegenüber und weisen Sie ggf. auf Bedeutungsunterschiede hin.*

### 3. Gallizismen in der Herkunftssprache

*Recherchieren Sie nach Gallizismen in der Herkunftssprache und wählen Sie drei Beispiele aus, die nach Möglichkeit einen gemeinsamen thematischen Bezug haben (z. B. Kulinarik). Finden Sie darüber hinaus heraus, ob es in der Herkunftssprache Synonyme gibt, die anstelle der Gallizismen verwendet werden.*

### 4. Gemeinsame Anglizismen

*Überprüfen Sie, ob es in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache und im Französischen gemeinsame Anglizismen gibt. Geben Sie – sofern vorhanden – drei Beispiele. Stellen Sie dabei die Schreibweisen gegenüber und weisen Sie ggf. auf Bedeutungsunterschiede hin.*

## Aufgabenblock 3: Wortschatz

Zunächst kann verglichen werden, wie sich die Wortschätze der Sprachen zusammensetzen, d. h. wie groß der Urwortschatz einer Sprache ist und welche Sprachen besonderen Einfluss genommen haben. Einige Sprachen wie das Türkische (vgl. Gürel, 2017) oder das Vietnamesische (vgl. Scholvin & Meinschaefer, 2018) weisen eine besonders hohe Zahl von Gallizismen auf, die im dritten Teil des Aufgabenblocks genauer betrachtet werden. Umgekehrt kann recherchiert werden, welche Wörter aus der Herkunftssprache ins Französische importiert worden sind. Als gemeinsame dritte Sprache wird schließlich das Englische behandelt, wobei hier die lautliche und schriftliche Realisierung von Anglizismen sowie deren Verwendung kontrastiv untersucht werden soll.

Mit dem Aufgabenblock 4 wird abschließend die außersprachliche Wirklichkeit adressiert.

### 1. Historisches Ereignis

*Versuchen Sie herauszufinden, ob es ein historisches Ereignis gibt, das in der Beziehung zwischen Frankreich (oder einem anderen frankophonen Land) und einem der Länder der von Ihnen gewählten Herkunftssprache besonders hervorsticht. Stellen Sie in kurz dar, worum es sich dabei handelt.*

### 2. Verbindender Kulturgegenstand

*Recherchieren Sie nach einem sichtbaren Gegenstand der Herkunftskultur, der in Frankreich wahrgenommen wird bzw. einen Bezug zu Frankreich hat (z. B. in den Bereichen Musik, Literatur, Kulinarik). Erklären Sie den Gegenstand in wenigen Sätzen.*

### 3. Kulturverbände

*In der Regel gibt es zahlreiche Verbände, in denen Aktivitäten einzelner Herkunftskulturen organisiert werden. Nennen Sie ein Beispiel für einen solchen Verband in Frankreich, der im Zusammenhang mit der von Ihnen gewählten Herkunftssprache steht und beschreiben Sie diesen kurz.*

### 4. Bilaterale Beziehungen

Schauen Sie sich im Zusammenhang mit der von Ihnen gewählten Herkunftssprache einen Länderbericht auf der Seite des französischen Außenministeriums an: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/>

Nennen und beschreiben Sie kurz – ggf. unter Einbezug weiterer Quellen – ein bemerkenswertes Thema der bilateralen Beziehungen.

#### Aufgabenblock 4: Herkunftskulturen

Diese Aufgaben versuchen Inhalte auszuloten, die für zahlreiche Herkunftskulturen im Studium oder im schulischen Lehrmaterial kaum zur Sprache kommen. Aber gerade Frankreich ist ein vielfältiger kultureller Schmelztiegel mit langen Traditionen – etwa in der Orientalistik –, was das Interesse einzelner Lernender wecken mag. Um nur eine interessante Beobachtung zu erwähnen: Ein Student, der sich mit Polnisch beschäftigt hat, hat im Nachgang in einer Hausarbeit das Weimarer Dreieck, d. h. den seit 1991 gepflegten deutsch-französisch-polnischen Austausch, als Gegenstand für den Französischunterricht ausgestaltet.

#### 4. Studentisches Feedback

Die Hälfte der Studierenden war – nach Abschluss und Rückgabe der Hausarbeiten – bereit, ein ausführlicheres Feedback in Form einer mündlichen Befragung zu geben. Gegenstände des Gesprächs waren die Relevanz der Thematik, die Bewertung der umfassenden sprachwissenschaftlichen Inhalte, Kritikpunkte sowie persönliche Schlüssel- oder Erinnerungsmomente. In gebotener Kürze werden einige Antworten vorgestellt. Auf die Frage der Relevanz werden u. a. folgende Antworten gegeben:

- (1) Ich finde, es sollte in allen Fremdsprachen auch **ein Pflichtmodul** sein. So wie ich gerade gesagt habe, ist es in Englisch eben nicht der Fall. Auch da hätte ich mir gewünscht, dass man in dem Zusammenhang auch etwas dazu lernt. (P1)
- (2) ich glaube, dass gerade für die Fremdsprachendidaktik so ein weiterer Blick dafür/ ähm, ein **sensibilisierter Blick dafür sehr wichtig** ist. (1) Ähm, ich kann es mir noch nicht wirklich in der Schule vorstellen, wie das Laufen wird. Also es wird sich ja sicherlich etwas verändern irgendwann. Ähm, aber in meiner Schulzeit hat so was gar nicht stattgefunden, (P3)

P1 empfindet die Inhalte als so grundlegend, dass der Kurs verbindlich werden sollte, wohingegen P4 diese Position nicht teilt:

- (3) ich denke, es ist schon ein wichtiger Punkt, aber ich würde es jetzt **nicht so als das wichtigste** (I: Ja.) **überhaupt** bezeichnen. (P4)

Der Bezug zur Sprachwissenschaft wird u. a. folgenderweise bewertet:

- (4) das **Feld der Linguistik** war für mich halt immer sehr, ähm, besonders und es war **schön, dass das im Didaktikseminar** dann auch sehr prägend war. (P3)
- (5) Es war halt wirklich tatsächlich eine **Hürde für mich** eben, mich mit der Phonetik auseinanderzusetzen und da eben die Vergleiche zu ziehen. Das/ da habe ich lange drangesessen. (P6)

- (6) Manchmal fand ich es **sehr sehr theoretisch**, (I: Hm.) was aber zwangsläufig der Fall ist, wenn man sich mit Sprach/ Sprachstrukturen beschäftigt. (I: Hm.) Von daher ist es keine Kritik in dem Sinne. (P1)

Schon allein, weil sich der Fachbereich der Sprachwissenschaft unterschiedlicher Beliebtheit erfreut, sind konträre Bewertungen erwartbar. Bestenfalls verdeutlicht das Seminar, wie linguistisches Handwerkzeug für die Herkunftssprachenthematik im Fachunterricht Anwendung finden kann. Aber die Übertragung auf Sprachen, die z. T. ganz anders funktionieren, führt zu einer anspruchsvollen Theorielast, die sich auch in einigen Kritikpunkten an dem Seminar widerspiegelt, z. B.:

- (7) also ich denke, da waren schon dann ein paar Abschnitte dabei, die dann **eher theoretisch** waren und wo es dann **manchmal mühsam** war, **da zu folgen**. Ja, also da war das Praktische schon eingängiger so. Aber klar braucht man theoretische Grundlagen, um da weitermachen zu können. (P4)

Eher praktische Kritik zur Seminargestaltung betraf den gegenseitigen Austausch:

- (8) was ich mir am Ende vielleicht dann doch gewünscht hätte, eben **mehr Austausch** dann (I: Hm.) **zwischen den Sprachen**, (I: Ja.) weil, wie gesagt, es war dann ja so eher, dass jeder für sich gearbeitet hat, (I: Hm.) und man dann halt weniger den Output mitbekommen hat. (P6)

Das Seminar musste vollständig digital stattfinden, was zumindest die Möglichkeiten des informellen Austauschs erschwert hat. Tatsächlich liefen alle Aufgaben bei mir als Lehrperson zusammen und es wurde primär über persönliche Rückmeldungen kommuniziert. In Zusammenfassungen meinerseits wurden einige bemerkenswerte Beobachtungen noch einmal für alle dargeboten, was jedoch einen starken Filtercharakter hatte. Zwar kann auch die z. T. durchwachsene Qualität einzelner Beiträge als Grund dafür angeführt werden, keinen offenen Materialpool oder gar eine Handreichung aus den Beiträgen zu erstellen, aber mehr gemeinsames Arbeiten wäre trotz der sehr individuellen Ebene der Aufgabenbearbeitung wünschenswert gewesen.

Die persönlichen Highlights des Kurses seien hier von allen befragten Proband\*innen aufgeführt:

- (9) Was ich sehr spannend fand, war die **Linguistic Landscape-Recherche**, die man sicherlich sehr gut im Unterricht einbringen kann. (P1)
- (10) ich [...] fand das eigentlich als sehr positiv, dass man da [...] in der **Wahl der Sprache** und dann in der Bearbeitung sehr/ sehr frei war, also das ist schon eine/ eine coole Sache. (P2)
- (11) wenn ich als erstes daran denke, dann war das eine **Seminarsitzung zur Sprachtypologie** (P3)
- (12) Ja, besonders in Erinnerung ist mir halt meine/ also **die Arbeit, die ich dann selber gemacht** habe oder hatte, (I: Hm.) mit meiner Herkunftssprache, die ich ausgewählt habe. Also (1) ähm, ja, der Vergleich zwischen Französisch und Russisch. (P4)
- (13) Also ich fand das schon ganz/ ganz gut, weil dann hatte man so **mehrere Sprachen zur Auswahl**, also weil ja/ die meisten haben ja andere gehabt. Es gab zwar ein paar überschneidende, (I: Hm.) aber dass man so **mehrere Einblicke** hatte. (P5)

- (14) was Aktivitäten angeht, ich fand eben persönlich die kulturelle/ (1) also es liegt halt an meinen eigenen Interessen, eben diesen **kulturellen Vergleich und diesen historischen Vergleich**, den man halt vollziehen kann, wo man dann wirklich noch sehr stark nachgraben kann, (I: Hm.) eben der Einfluss der französischen Kultur auf das Polnische. Ich meine, vieles war mir bewusst, aber man hat sich da trotzdem **nicht so intensiv damit beschäftigt im Vorfeld** und das fand ich sehr/ sehr interessant. (P6)

Gleichwohl der Austausch schwierig war, benennen P2, P4 und P5 die Offenheit des Kurses für die Vielfalt von Sprachen als einen Pluspunkt. P3 hebt die Sprachtypologie als einen Gegenstand hervor, der im Einführungskurs zur französischen Linguistik nur allenfalls am Rand angesprochen wird. P6 beschreibt die Entdeckung neuer Inhalte durch die Bearbeitung des vierten Aufgabenblocks, der in diesem Fall auch die Beziehung zur eigenen Erstsprache bezeichnet. Das Potenzial für die Entwicklung neuartiger Themen für die Fremdsprachendidaktik scheint gerade hier besonders hoch.

## 5. Ausblick

Aus didaktischer Perspektive mag der Eindruck entstehen, dass es sich um ein sehr strukturbezogenes Seminar handle, bei dem die Anknüpfungspunkte für die Praxis möglicherweise nicht ausreichend konkretisiert würden. Im Rahmen des praxisbezogenen Anspruchs ist jedoch versucht worden, makro- und mikrodidaktische Handlungsoptionen aufzuzeigen, die auf verschiedenen schulischen Ebenen von der Kursplanung bis hin zu individueller spontaner Interaktion mit Schüler\*innen stattfinden können.

Das individualisierte Sprachmanagement, wie es in einer sprachlich heterogenen Klasse gefordert sein könnte, wurde gewissermaßen in dem Seminar durch die Herkunftssprachenwahl der Studierenden simuliert, da hier meinerseits eine individuelle Betreuung einer größeren Zahl von Sprachen erfolgte, von denen ich mich nicht mit allen zuvor intensiver beschäftigt hatte. Gerade das hat die Durchsicht der Aufgaben gegenüber anderen eher repetitiven Korrekturformaten sehr attraktiv gemacht.

Schließlich hat sich eine Reihe neuartiger Hausarbeitsthemen herausgebildet, die ohne die Bearbeitung der Aufgaben nicht entstanden wären und die durchaus neue Richtungen des fachdidaktischen Diskurses einschlagen könnten. Erfreulicherweise sind sogar zwei Bachelor-Arbeiten aus dem Kurs hervorgegangen, zum einen zu einer herkunftssprachensensiblen Lektürearbeit (Unterrichtslektüren als Gegenstand der interkulturellen Begegnung im Französischunterricht der Sekundarstufe I), zum anderen zu sprachlichen und kulturellen Brückenschlägen zum Persischen (Persisch im Französischunterricht. Ansätze zur Thematisierung von Herkunftssprache und -kultur als Beitrag transkultureller Identitätsbildung).

## 6. Literatur

- Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, S. 201-215.
- Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes & Schlaak, Claudia (Hg.) (2023). *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gabriel, Christoph; Grünke, Jonas & Schlaak, Claudia (2023). Using digital tools to foster the acquisition of L3 French prosody. An intervention study with German-Turkish learners. In Eibensteiner et al. (Hg.), S. 75-100.
- \_\_\_; Stahnke, Johanna; Thulke, Jeanette & Topal, Sevda (2015). Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 69-92.
- Grein, Marion (2021). Die Rolle der Sprachtypologie bei der Ausbildung unserer DaF/DaZ-Studierenden. In Wolf-Farré et al. (Hg.), S. 95-124.
- Gürel, Ayşe (2017). Die Migrationssprache Türkisch im Französischunterricht: ein Praxisbericht. In Schlaak, Claudia & Thiele, Sylvia (Hg.), *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, S. 105-121.
- Haberland, Svenja (2022). Mehrsprachigkeitsdidaktische Bausteine in der ersten Ausbildungsphase zukünftiger Französischlehrkräfte – Einblicke in Konzeption und empirische Erprobung. In Koch et al. (Hg.), S. 147-174.
- Hallet, Wolfgang (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 33-44.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 183-201.
- Klein, Horst G. (2002). Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In *Französisch heute* 33(1), S. 34-46.
- Koch, Christian (2020a). Die *Educación Intercultural Bilingüe* in den Andenländern als Unterrichtsgegenstand zur Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. In García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hg.),

- Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft.* Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 261-280.
- \_\_\_ (2020b). Flucht in der frankophonen Gegenwartsliteratur: Aktuelle literarische Texte zum Flüchtlingsdiskurs im Französischunterricht. In Plötner, Kathleen & Willems, Aline (Hg.), *Demokratie- und Europabildung. Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch.* Trier: WVT, S. 107-119.
- \_\_\_ (2022). Zur Entwicklung von Sprachbeschreibungen für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht. In Koch et al. (Hg.), S. 191-209.
- \_\_\_ (2023). *À la recherche des mots d'emprunt.* Digital die lexikalischen Spuren des Französischen in den Herkunftssprachen entdecken. In Eibensteiner et al. (Hg.), S. 125-141.
- Koch, Corinna & Rückl, Michaela (Hg.) (2022). *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht.* Stuttgart: ibidem.
- Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler.* Berlin, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5> (zuletzt aufgerufen am 15.02.2023).
- Kropp, Amina (2015). Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Witzigmann, Stéfanie & Rymarczyk, Jutta (Hg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.* Frankfurt (Main): Lang, S. 165-183.
- Lahiri, Jhumpa (2021). *In altre parole.* Milano: Guanda.
- Manno, Giuseppe (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In Koch et al. (Hg.), S. 127-146.
- Reich, Kersten (Hg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Sánchez Prieto, Raúl (2021). Bulgarisch L1, Deutsch L2 und Spanisch L3: Die Vergangenheitstempora. Die verbale Temporalität des Spanischen als Tertiärsprache bei bulgarischsprachigen Studenten/Schülern im deutschen Kontext: Sprachtransfer und Interferenzen. In Wolf-Farré et al. (Hg.), S. 217-239.
- Scholvin, Vera & Meinschaefel, Judith (2018). The Integration of French Loanwords into Vietnamese: A Corpus-Based Analysis of Tonal, Syllabic and Segmental Aspects. In Ring, Hiram & Rau, Felix (Hg.), *Papers from the Seventh International Conference on Austroasiatic Linguistics.* Honolulu: University of Hawai'i Press, S. 157-173.
- Wolf-Farré, Patrick; Cantone, Katja F.; Moraitis, Anastasia & Reimann, Daniel (Hg.) (2021). *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Zribi-Hertz, Anne; Soare, Elena & Levet, Dominique (2019). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr> (zuletzt aufgerufen am 15.02.2023).

## Über den Autor

**Dr. Christian Koch** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Angewandte Sprachwissenschaft und Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Siegen. Nach dem Studium der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch absolvierte er das Referendariat an einem Kieler Gymnasium. Frühere Stationen der universitären Forschung und Lehre waren Kiel, Quito und Essen. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Mehrsprachigkeit (v. a. Polyglottismus und Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht), gesprochene Lernersprache, digitale Lernszenarien, kontrastive Linguistik und Sprachtypologie.

Kontakt: [koch@romanistik.uni-siegen.de](mailto:koch@romanistik.uni-siegen.de)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6697-3468>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Koch-34>