

Rezensionen

Ausgabe 27, Rezension 5, Juni 2025

Nicole Schumacher (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Marco Triulzi (2023): *Biliteracy im Italienischen und im Deutschen. Mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen bilingualer Grundschule und monolingualer weiterführender Schule. [Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten, hrsg. v. Katja Cantone, Heike Roll und Tobias Schroedler, Bd. 2]. Münster u.a.: Waxmann, 263 Seiten. ISBN 978-3-8309-4839-1.*

In seiner Dissertationsschrift zur Entwicklung von *Biliteracy* im Italienischen und Deutschen am Übergang zwischen bilingualen Grundschulen und monolingualen weiterführenden Schulen leistet Marco Triulzi einen wesentlichen Beitrag zum komplexen Zusammenhang von individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit, insbesondere zu den hiermit verbundenen Fragen von Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld von monolingualem Habitus deutscher Bildungseinrichtungen (Gogolin 1994) und einer sprachlichen Bildung, die auf die Anerkennung, Nutzung und Förderung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler:innen abzielt. Triulzi schließt eine Forschungslücke, indem er die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen von Kindern mit bilinguaalem Erstspracherwerb mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch untersucht, die nach dem Besuch von bilingualen Grundschulen an weiterführenden Schulen ausschließlich monolingual in der Mehrheitsprache Deutsch beschult werden. Im Rahmen eines der Komplexität des Gegenstands angemessenen *Mixed-Methods-Designs* (Kuckartz 2014) führen insbesondere Interviews mit Kindern und ihren Eltern zu wesentlichen neuen Erkenntnissen, waren doch qualitative Studien, in denen die Subjektperspektive an dieser Schnittstelle von individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit ins Zentrum der Forschung gerückt wurde, laut Triulzi (S. 67) bisher rar.

Die Arbeit ist transparent gegliedert. Nach den in der Einleitung überzeugend motivierten Fragestellungen der empirischen Studie werden die theoretischen Grundlagen und der Forschungsstand zu individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit präsentiert (Kap. 1). Kapitel 2 dokumentiert die empirische Studie mit einer anschaulichen Darstellung der drei verschiedenen Datenerhebungsverfahren inkludierenden Methodik (2.1) und den drei mit diesen Erhebungsverfahren zusammenhängenden Teilergebnissen (2.2-2.4). In Kapitel 3 trianguliert Triulzi die Ergebnisse und zieht didaktische Konsequenzen für eine mehrsprachigkeitsorientierte sprachliche Bildung. Zwischenfazit, Tabellen, Abbildungen und exemplarische Daten der Schüler:innen und Eltern machen die Ausführungen äußerst anschaulich.

Einleitend mahnt Triulzi an, dass die Grundsätze der KMK zu interkultureller Bildung, zu der auch die „Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler [gehört]“ (KMK 2013: 3, nach Triulzi 2023: 12), im deutschen Bildungssystem noch nicht flächendeckend, sondern nur sporadisch und unsystematisch umgesetzt sind. Dies gilt auch für die große Bevölkerungsgruppe von bilingualen Schüler:innen, die Italienisch als allochthone Minderheitensprache sprechen. Für sie gibt es in Köln, wo Triulzi seine Studie durchgeführt hat, das Angebot deutsch-italienischer Grundschulen, in denen die Möglichkeit besteht, „lesen und schreiben zu lernen und alltagsangemessene schriftsprachliche Kompetenzen in den

beiden Sprachen Italienisch und Deutsch, d.h. Biliteracy-Kompetenzen, zu erwerben.“ (S. 13). Die Option, diese Kompetenzen in der weiterführenden Schule weiterzuentwickeln, ist hingegen kaum gegeben; „[im] Fall von Köln ist der Übergang auf eine monolinguale deutschsprachige weiterführende Schule weitgehend erzwungen“ (S. 14). Vor diesem Hintergrund formuliert Triulzi die folgende Hauptforschungsfrage: „Welche charakterisierenden Merkmale in Bezug auf individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit lassen sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule erkennen?“ (S. 14). Ihn interessiert insbesondere, wie sich schriftsprachliche Kompetenzen in der Minderheitensprache Italienisch ohne weitere schulische Förderung entwickeln. Im Rahmen seines Mixed-Methods-Design widmet er sich dieser Frage durch drei Erhebungsinstrumente:

- 1) Elternfragebögen, die es ermöglichen, „die komplexen Familienzusammensetzungen hinsichtlich der Herkunftssprache(n) der Eltern und des tatsächlichen Sprachgebrauchs in der Kommunikation in der Familie [zu erfassen]“ (S.14);
- 2) das sprach(förder-)diagnostische Instrument *Tulpenbeet* (Reich/Roth/Gantefort 2008), durch das ausgehend von einer Bildergeschichte narrative Texte auf Italienisch und Deutsch zu zwei Messzeitpunkten elizitiert werden, so dass die Entwicklung von schriftlichen Erzählkompetenzen in beiden Sprachen sichtbar werden;
- 3) Kinder- und Elterninterviews, die die subjektiven Perspektiven der beteiligten Akteur:innen in Bezug auf die Wahl bilingualer Bildungsangebote und die Wahrnehmung insbesondere der Kompetenzen in der Minderheitensprache Italienisch nach dem Übergang auf eine institutionell monolinguale Schule erkennbar werden lassen.

Kapitel 1 umfasst einen sehr guten Überblick über den aktuellen **Forschungsstand** zu individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit. Triulzi präsentiert und diskutiert zunächst Merkmale individueller Mehrsprachigkeit mit ihren Spracherwerbsbedingungen, Kompetenzen und Domänen generell sowie zum bilingualen Spracherwerb Italienisch-Deutsch im Besonderen. Sodann entfaltet er das Spannungsfeld institutioneller Mehrsprachigkeit in der Schule zwischen dem monolingualen Habitus, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung sowie zu Biliteracy, Spracherhalt und bilingualen Schulangeboten international und in amtlich deutschsprachigen Ländern, bevor er auf bilinguale Schulen und Herkunftssprachenunterricht in Köln fokussiert. Überzeugend resümiert er seinen eigenen Mehrsprachigkeitsbegriff und motiviert gleichsam programmatisch seine Studie: „Mehrsprachigkeit ist eine entstandene und entstehende Kondition eines Individuums und/oder einer Gesellschaft, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln beobachten und beforschen lässt – und beobachtet und beforscht werden soll.“ (S. 66)

Das zentrale Kapitel 2 (**Empirische Studie**) beginnt mit der anschaulichen Darstellung des methodischen Vorgehens der Studie, an der zunächst 33 Kinder der 4. Klasse aus drei verschiedenen bilingualen Grundschulen in Köln teilgenommen haben, aus denen dann acht Kinder als Fokusgruppe für die weitere Studie ermittelt wurden. Die Identifizierung dieser Fokusgruppe, das Sampling, erfolgte durch zwei quantitative Methoden: durch ausgewählte Merkmale aus den Elternfragebögen und die erste quantitative Auswertung schriftlicher Erzähltexte auf Italienisch und Deutsch durch das Instrument *Tulpenbeet* (siehe unten). Die schriftlichen Daten der Fokusgruppe wurden zudem qualitativ ausgewertet, und es wurden leitfadengestützte Interviews mit den Kindern geführt und qualitativ analysiert (erster Messzeitpunkt). Der zweite Messzeitpunkt fand ein Jahr später in der 5. Klasse statt, nachdem die Kinder von der bilingualen Grundschule zu einer monolingualen weiterführenden Schule übergegangen waren. Dabei wurden die in der 4. Klasse durchgeführten Datenerhebungen und -analysen wiederholt: Es wurden erneut narrative Texte durch das *Tulpenbeet* in beiden Sprachen erhoben und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet, und es wurden erneut leitfadengestützte Interviews mit den Kindern und mit jeweils

einem Elternteil der Kinder der Fokusgruppe geführt. Triulzi beschreibt und erklärt die Teilergebnisse in drei Schritten, indem er nacheinander das Sampling, die Entwicklung der Biliteracy-Kompetenzen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und die subjektiven Wahrnehmungen der Eltern und Kinder präsentiert.

Das Kapitel zum Sampling **Ergebnisse I: Untersuchungsgruppe und Bestimmung der Fokusgruppe** enthält anschauliche Einblicke in vielfältige Sprachbiografien von bilingualen Kindern mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch und ihren Familien, die u.a. die Migrationsgenerationszugehörigkeit der Kinder und der Eltern, die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen sowie die Art des kindlichen Spracherwerbs umfassen. Sechs von den acht Kindern der Fokusgruppe haben Italienisch und Deutsch im Rahmen eines simultan bilingualen Erstspracherwerbs erworben, zwei im Rahmen eines sukzessiv bilingualen Erwerbs. In der weiterführenden Schule nehmen drei von acht Kindern am Herkunftssprachenunterricht Italienisch teil. Die Erzähldaten der Schüler:innen zum ersten Messzeitpunkt in der 4. Klasse sind in den Bereichen Textbewältigung, *types* von Verben, Subjektiven und Adjektiven sowie in der Anzahl der Wörter vergleichbar, was neben verschiedenen organisatorischen Dimensionen in der komplexen Datenerhebung zentral für das Sampling war.

Im Kapitel **Ergebnisse II: Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule** werden zunächst exemplarisch für zwei Kinder quantitative Analysen auf der Basis des Auswertungsbogens von *Tulpenbeet* sowie qualitative Analysen basierend auf dem Verfahren der *Kompetenzorientierten Lernertextanalyse* (Veiga-Pfeifer et al. 2020) präsentiert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der weiteren Schüler:innen sowie Erkenntnisse zur narrativen sprachlichen Entwicklung der gesamten Fokusgruppe vorgestellt.

In der 4. Klasse sind alle acht Kinder in der Lage, Erzähltexte auf Italienisch und Deutsch angemessen und in den Bereichen Syntax, Morphologie, Lexik und Orthographie weitgehend normgerecht zu verfassen. Auch in der 5. Klasse ist dies noch der Fall, obwohl das Italienische nicht mehr schulisch gefördert wird. Triulzi schließt daraus, dass die Kinder auch ein Jahr nach dem Ende der bilingualen Schule noch auf ihre dort erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen als Ressource zugreifen können und die „von der bilingualen Schule geleistete Sprachbildungsarbeit [...] somit zumindest bis zum Abschluss des fünften Schuljahres in der deutschen monolingualen Schule für die Kinder der Fokusgruppe nachhaltig zu sein [scheint]“ (S. 190).

Darüber hinaus lässt ein differenzierterer Blick auch Unterschiede zwischen den deutschsprachigen und den italienischsprachigen Texten zu den zwei Messzeitpunkten erkennen, was auf Differenzen in der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen schließen lässt. So ist die Anzahl der narrativen Gestaltungselemente, der Adjektiv-*types* und der bildungssprachlichen Elemente in der 5. Klasse in den italienischsprachigen Texten geringer als in den deutschsprachigen Texten. Zudem sind die Standardabweichungen für die Textbewältigung, die Anzahl der Wörter, die narrativen Gestaltungselemente und für die Verb- und Nomen-*types* zum 2. Messzeitpunkt in den deutschsprachigen Texten kleiner als in den italienischsprachigen Texten, was auf „einen möglichen Homogenisierungsprozess bezüglich der Kompetenzen für die deutsche Sprache in diesen Bereichen und für die untersuchte Textsorte und auf einen gleichzeitigen Heterogenisierungsprozess für die italienischsprachigen Kompetenzen [hindeutet]“ (S. 190). Differenzen lassen sich auch in Bezug auf den Gebrauch von Vergangenheitstempora in den Narrationen der 5. Klasse erkennen: In den deutschsprachigen Texten gibt es einen homogenen Gebrauch des Präteritums, wohingegen die Wahl und der Gebrauch von Vergangenheitstempora in den italienischsprachigen Texten stark variiert und gerade bei der Realisierung von Aspekt Unsicherheiten zu beobachten sind (S. 190). Es wäre hochinteressant, die hier nur angedeutete Dimension des interlingualen Transfers vom Deutschen ins Italienische näher zu beleuchten, die bisher nur

ansatzweise für den umgekehrten Transfer beforscht worden ist (Schumacher 2008). Triulzi zeigt, dass sich in den narrativen Texten der Fünftklässler:innen ein Transfer vom Deutschen ins Italienische vor allem in der Orthographie erkennen lässt. Damit ergänzt er Befunde zum Transfer von Textkompetenz aus dem Deutschen in die Minderheitensprache bei bilingualen Jugendlichen der 9. Klasse an monolingualen Schulen (Riehl 2020).

Dass insbesondere die Triangulation der Methodik zu aufschlussreichen Erkenntnissen führt, lässt sich an zwei weiteren Befunden erkennen: Es gibt nur bei zwei Schüler:innen einen signifikanten Kompetenzzuwachs – in den narrativen Gestaltungselementen und den Adjektiv-types – in den italienischsprachigen Texten zum 2. Messzeitpunkt, und diese Schüler:innen besuchen den gleichen Herkunftssprachenunterricht. Zudem gibt es Unsicherheiten beim Kasusgebrauch nach Wechselpräpositionen im Deutschen zu beiden Messzeitpunkten bei zwei Schüler:innen, die in Italien geboren und ihre ersten Kindheitsjahre dort verbracht haben. d.h. einen sukzessiv-bilingualen Spracherwerb durchlaufen haben. Diese Erkenntnisse zeigen die zentrale Rolle ausführlicher sprachbiografischer Daten für die Interpretation von Kompetenzentwicklungen.

Im Kapitel **Ergebnisse III: Kinder- und Elterninterviews** dokumentiert Triulzi Erkenntnisse aus der subjektiven Perspektive der Beteiligten zu Themen, die die Anwendung und den Erhalt mehrsprachiger Kompetenzen in der Institution Schule und im familiären Umfeld umfassen. Schwerpunkte sind die Gründe für die Wahl der bilingualen Grundschule und der weiterführenden Schule sowie der Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht, die Anwesenheit, Sichtbarmachung und Förderung von Mehrsprachigkeit an der weiterführenden Schule, familiäre Sprachenpolitiken, die Nutzung verschiedener Sprachen für das Lernen sowie die Kommunikation mit weiteren Verwandten neben den Eltern.

Die Eltern wünschen sich bilinguale Schulen für ihre Kinder, damit diese „in den zwei Sprachen alphabetisiert [...] werden, die sie in der Familie erworben haben, ohne dass die Erreichung dieses Ziels lediglich Aufgabe der Familie selbst ist“ (S. 223). Sie bedauern es, dass ein bilinguales Angebot für weiterführende Schulen nicht existiert. Dass drei der Fokuskinder Herkunftssprachenunterricht besuchen, wird als „Kontinuitätsmoment zwischen der bilingualen Grundschule und der monolingualen weiterführenden Schule in Bezug auf die Förderung von Biliteracy-Kompetenzen mit der Minderheitensprache Italienisch gesehen.“ (S. 224) Die Entscheidung für den Besuch dieses zusätzlichen, nicht schulisch institutionalisierten Unterrichts hängt von logistischen, in den Alltag integrierbaren Dimensionen wie Ort und Zeit ab.

Die Kinder berichten davon, dass ihre Italienischkompetenzen kaum an den weiterführenden Schulen berücksichtigt werden, auch nicht in den Sprachfächern Latein oder Englisch. Auch sie selbst nutzen sie nicht zum Lernen, obwohl sie das Gefühl haben, ihre mehrsprachigen Kompetenzen als Ressource gerade im Fremdsprachenunterricht nutzen zu können, da sie Ähnlichkeiten zwischen dem Italienischen, dem Latein und dem Englischen wahrnehmen. „Insgesamt scheint es für die Fokuskinder aber keine Gelegenheit zur Aktivierung und Einbringung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen zu geben. Dies führt dazu, dass das Deutsche als einzige berechnete Sprache zum Lernen in der weiterführenden Schule betrachtet wird.“ (S. 223) Die Schüler:innen kommunizieren auch mit anderen italienischsprachigen Kindern in der Schule kaum auf Italienisch, auch nicht außerhalb des Unterrichts, und nutzen Italienisch auch kaum zum Lernen zu Hause. In den Interviews mit den Kindern lässt sich somit die Verinnerlichung des monolingualen Habitus erkennen: „Dass die Mehrheitssprache Deutsch die Sprache mit der stärksten Legitimität ist, scheint von den Fokuskindern bereits wenige Monate nach dem Übergang in die weiterführende Schule bereits verinnerlicht und reproduziert zu werden.“ (S. 223) Was die familiären Sprachenpolitiken betrifft, so wechseln die Kinder mit ihren Eltern und Geschwistern zwischen sämtlichen vorhandenen Familiensprachen und -varietäten und kommunizieren regelmäßig auf Italienisch mit weiteren Verwandten.

Abschließend trianguliert Triulzi seine Ergebnisse zur Entwicklung von Biliteracy bei bilingualen Schüler:innen mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch nach dem Übergang in die monolinguale Schule (Kap. 3.1), benennt bildungsadministrative und didaktische Implikationen (Kap. 3.2), Limitationen (Kap. 3.3) und Desiderata (Kap. 3.4).

Er stellt sowohl Gemeinsamkeiten in der schriftsprachlichen Entwicklung des Deutschen und des Italienischen heraus, was auf den Erhalt und die weitere Entwicklung auch der Kompetenzen in der Minderheitensprache Italienisch verweist, als auch Differenzen, die erste Hinweise auf die Aufgabe – oder vielleicht eher Stagnation, dies müssten weitere Studien zeigen – der italienischsprachigen Kompetenzen geben. Gemeinsamkeiten bestehen im allgemeinen Zuwachs schriftsprachlicher – sowohl narrativer als auch morphosyntaktischer – Kompetenzen, die unabhängig von sprachbiografischen und außerschulischen Einflussfaktoren zu beobachten sind. Differenzen bestehen darin, dass sich die narrativen Textkompetenzen der Schüler:innen im Deutschen gleichförmiger und eher linear, im Italienischen hingegen ungleichförmiger und eher diskontinuierlich entwickeln. Diese Tendenzen sind insbesondere in der stabilen Verwendung des Präteritums in den deutschen Texten zu erkennen, wohingegen die Verwendung der italienischen Vergangenheitstempora *passato prossimo* und *imperfetto* unsystematisch erfolgt. Während die explizite sprachliche Bildung, die ab der weiterführenden Schule ja nur noch für die Mehrheitsprache Deutsch gegeben ist, wesentlich für eine homogene Kompetenzentwicklung ist, ist die Kompetenzentwicklung im Italienischen ab dem Besuch dieser monolingualen Schule stärker von individuellen und außerschulischen Faktoren beeinflusst, „was zu einer im Vergleich erhöhten Heterogenität der Ergebnisse sowie zur Herausforderung der selbstständigen Systematisierung spezifischer sprachlicher Aspekte führt.“ (S. 227) Aus diesen Erkenntnissen heraus fordert Triulzi überzeugend die Notwendigkeit „der Kontinuität eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts, der die Voraussetzungen der Schüler:innen, ihre Ziele und Entfaltungsmöglichkeiten adäquat berücksichtigt“ (S. 227), statt die Weiterentwicklung der Literacy-Kompetenzen auch in der Minderheitensprache des mehrsprachigen Sprachenrepertoires ausschließlich den individuellen Bemühungen der Familien und den persönlichen Neigungen der Kinder zu überlassen, was bereits Ehlich im Rahmen seines Diktums, dass Schriftlichkeit eine Voraussetzung und Herausforderung für eine entwickelte Mehrsprachigkeit darstellt, als „verheerend“ (Ehlich 2010: 59) bezeichnet hat.

Ausgehend von den Ergebnissen seiner Studie folgert Triulzi einerseits, dass Herkunftssprachenunterricht institutionell systematisch verankert werden sollte. Andererseits schlägt er ausgehend von seinem resümierenden Befund, dass der Übergang von der bilingualen Grundschule zur monolingualen weiterführenden Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Biliteracy-Kompetenzen eine Bruchphase darstellt, drei Schritte „zum adäquaten und systematischen didaktischen Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen [vor]“ (S. 230):

- 1) die Ermittlung von Sprachbiografien und die Sichtbarmachung der mehrsprachigen Repertoires der Schüler:innen durch Sprachenportraits,
- 2) eine Diagnostik sämtlicher vorhandener Sprachkompetenzen,
- 3) eine strukturierte Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik durch Lehrkräfte aller Fächer. (S. 230-233)

Alle drei Plädoyers ergeben sich konsequent aus den Ergebnissen der empirischen Studie und bilden vielversprechende didaktische Perspektiven. Auch die abschließenden Ausführungen zu den Limitationen der Studie und zu Desiderata, die auf Longitudinalstudien mit längeren Zeiträumen, rekonstruktive Methoden, Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Beforschten, differenzierte Beobachtungen schulischer Prozesse, Wirksamkeitsstudien, Forschung zu familiären Sprachpolitiken, den Erwerb von Vergangenheitstempora und die Rolle von Sprachvarietäten

ausgerichtet sind, sind vielversprechend. Insgesamt stellt Triulzis Dissertation einen äußerst kenntnisreichen Forschungsbeitrag an der Schnittstelle von Linguistik, Didaktik und Bildungsforschung zu Zusammenhängen von individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit dar, der für Forschende, Lehrende und bildungsadministrativ Tätige in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache wertvolle Impulse setzt. Mit Spannung können auch die auf S. 191 ange-deuteten Folgestudien zu einer auch linguistischen Auswertung der mündlichen Interviewdaten erwartet werden.

Literatur

- Ehlich, Konrad (2010): Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 47–62.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5> [17.06.25].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [17.06.25].
- Reich, Hans-H./Roth, Hans-Joachim/Gantefort, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster, Waxmann, 71-94.
- Riehl, Claudia Maria (2020): Multiliteracy in Heritage Language Speakers: The Interdependence of L1 and L2, and Extra-linguistic Factors. *The Heritage Language Journal* 17 (3), 377-404.
- Schumacher, Nicole (2008): The role of grammatical aspect in the comprehension of tense: Evidence from advanced learner varieties L1 Italian – L2 German. In: Walter, Maik/Grommes, Patrick (Hrsg.): Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. Tübingen: Niemeyer, 73-92.
- Veiga-Pfeifer, Rode/Maahs, Ina-Maria/Triulzi, Marco/ Hacısalıhoğlu, Erol (2020): Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse. ProDaZ (Universität Duisburg-Essen). http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf [17.06.25].

© daz-portal (www.daz-portal.de)