

Birgit Füreder

Aspektuelle Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen – Ansatzpunkte für eine interlinguale Vermittlung

1 Einführung

Mehrsprachigkeit ist aus unserer heutigen Zeit wohl kaum wegzudenken. Die Vielfalt an Sprachen, Kulturen und eben jenen zu Grunde liegenden Konzepten stellt einerseits eine immense Bereicherung, andererseits aber auch eine nicht außer Acht zu lassende Herausforderung dar (vgl. dazu u.a. Newby et al. 2010; Fernández Ammann et al. 2015a; García García et al. 2020; sowie Frings und Vetter 2008, welche die besonderen Ansprüche von Mehrsprachigkeit in den Bereichen Wissenschaft und Unterricht behandeln). Samt allen herausfordernden Aspekten bringt Mehrsprachigkeit jedoch auch einen beachtlichen Reichtum an ‚Schlüsseln‘¹ und ‚Schlössern‘ mit sich, der den Polyglotten vorbehalten bleibt und keinesfalls ungenützt bleiben sollte. Diesem ‚Mehr‘ der Mehrsprachigkeit widmet sich der vorliegende Artikel anhand eines konkreten Beispiels zur Vermittlung bestimmter sprachlicher Strukturen in den romanischen Sprachen: den aspektuellen Verbalperiphrasen, wo im Zuge eines interlingualen Ansatzes ein solcher sprachlicher und konzeptueller ‚Mehrwert‘ ganz gezielt genutzt werden kann.

2 *Setting the scene* – Ausgangspunkte

Periphrastische Konstruktionen gelten in den romanischen Sprachen allgemein als bedeutendes strukturelles Charakteristikum (z.B. Pusch und Wesch 2003b: 1), auch wenn Inventar und Frequenz unter den einzelnen Sprachen durchaus Unterschiede aufweisen. Besagte Strukturen dienen zumeist dem Ausdruck

¹ Vgl. dazu den äußerst treffenden Titel des einschlägigen Sammelbands von Frings und Vetter (2008): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. (Herv. d. Verf.)

Birgit Füreder, Universität Salzburg

temporaler, aspektueller, modaler oder diathetischer Werte mittels teilweise oder vollständig auxiliarisierter Verbformen. Insbesondere die aspektuellen Verbalperiphrasen erweisen sich im Fremdspracherwerb jedoch oft als problematisch, was wohl zu einem Teil der Tatsache geschuldet ist, dass Aspektualität in den romanischen Sprachen – anders als im Deutschen – meist direkt am Verb markiert wird. Hinzu kommen Probleme bei der definitorischen Eingrenzung des Begriffs *Verbalperiphrase* sowie bei der Klassifikation der einzelnen periphrastischen Konstruktionen, was nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion des Phänomens (u.a. Gómez Torrego 1999 und Fernández de Castro 1999), sondern auch in der didaktischen Aufbereitung des Themenkomplexes (u.a. Füreder 2017) zu Tage tritt (siehe Abschnitt 2.1 und 2.2).

Daher ist es notwendig, die zentralen Begrifflichkeiten zunächst kurz zu erläutern: Die hier verwendete Definition versteht unter einer Verbalperiphrase eine Verbindung von zwei (oder mehr) Verbformen, die eine einzige semantisch nicht-kompositionelle Prädikationseinheit bilden, deren Bedeutung also nicht aus der Summe der einzelnen Bestandteile erschlossen werden kann. Dabei trägt das Auxiliar (bei sehr stark abgeschwächtem semantischem Gehalt) die Verbalflexion, während ein zweites, nicht finites Verbalelement (in den romanischen Sprachen Infinitiv, Gerundium oder Partizip) die semantische Hauptinformation beisteuert (Pusch und Wesch 2003b: 3 sowie Gómez Torrego 1999: 3325). Was die Klassifikation eben dieser Strukturen betrifft, haben sich zwei grundlegende Muster herauskristallisiert: zum einen onomasiologisch ausgerichtete Ansätze, die anhand von Kategorien wie Tempus, Modus, Aspekt oder Grammatikalisierungsgrad vorgehen; zum anderen semasiologisch ausgerichtete Ansätze, die entweder vom auxiliarierten oder vom infiniten Verbalelement ausgehen (letztere münden z.B. in Einteilungen wie Infinitiv- vs. Gerundial- vs. Partizipialperiphrasen).

Die Ausgangspunkte für den vorliegenden Beitrag speisen sich nun aus drei Bereichen: (i) der wissenschaftlichen Diskussion über (aspektuelle) Verbalperiphrasen, (ii) der konkreten Aufbereitung der Thematik in didaktischen Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen und (iii) der prototypischen Reihenfolge, in der (romanische) Sprachen als Fremdsprachen in der Sekundarstufe in deutschsprachigen pädagogischen Settings erworben werden. Alle drei dieser Bereiche sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.1 Wissenschaftliche Diskussion über (aspektuelle) Verbalperiphrasen

Bereits die wissenschaftliche Diskussion über Verbalperiphrasen im Allgemeinen sowie über aspektuelle Verbalperiphrasen im Speziellen erweist sich als weitestgehend uneinheitlich (u.a. Pusch und Wesch 2003a; für Französisch weiters Riegel et al. 2016; für Italienisch Renzi et al. 2001; für Spanisch Gómez Torrego 1988; Fernández de Castro 1999; Bosque und Demonte 1999):

Sowohl bei der Definition des Phänomens an sich als auch bei der Eingrenzung des Inventars je Einzelsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) zeigen sich teils große Unterschiede. Ebenso divers erscheint die Herangehensweise bei der Klassifizierung der Strukturen, wo neben durchgängig onomasiologischen oder semasiologischen Klassifikationen teilweise auch gemischte Ansätze zu finden sind. Die wohl augenscheinlichste Variationsbreite kommt jedoch bei der Terminologie zum Vorschein: von *Halbauxiliaren* (fr. *semi-auxiliaires*) über *phraseologische Verben* (it. *verbi fraseologici*) bis hin zu *phasischen Periphrasen* (it. *perifrasi fasali*) oder einfach ‚klassisch‘ *Verbalperiphrasen* (sp. *perifrasis verbales* in Abgrenzung zu *locuciones verbales*) könnte die Palette an Bezeichnungen kaum bunter sein. Vor allem die Terminologie betreffend ist jedenfalls anzumerken, dass die Einflüsse der jeweiligen sprachspezifischen Grammatikographie-Tradition hier durchaus eine tragende Rolle spielen. Dies zeigt auch ein Blick in weitere einzelsprachliche Referenzgrammatiken wie beispielsweise Grevisse und Goosse (2016) für Französisch, Serianni (2006 [1989]) für Italienisch oder Bosque (2009) für Spanisch, welche der ‚etablierten‘ Terminologie ebenso größtenteils folgen.

2.2 Didaktische Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen

Als ebenfalls höchst uneinheitlich erweist sich die Aufbereitung des Themenkomplexes in didaktischen Grammatiken für den Fremdsprachunterricht romanischer Sprachen (u.a. Füreder 2017):

Zu den aus der wissenschaftlichen Diskussion bereits bekannten Termini wie *Halbauxiliare*, *verbi fraseologici* oder *perifrasis verbales* gesellen sich des Weiteren auch Ausdrücke wie *verbale Umschreibung* sowie einige andere mehr. Zudem könnte die Situierung der Thematik im (grammatikalischen) Kontext kaum unterschiedlicher sein: von der Eingliederung in Großkapitel zum Thema *Verben* über die Behandlung infinitiver Formen im Allgemeinen bis hin zu Teilabschnitten bezüglich spezifischer Übersetzungsprobleme hinsichtlich des Deut-

schen ist eine wahrlich große Bandbreite an Varianten vorzufinden. Was die Gliederung betrifft, orientieren sich französische und italienische Grammatiken meist an onomasiologischen (oder gemischten) Ansätzen, während spanische größtenteils semasiologische Ansätze verfolgen. Die konkrete Aufbereitung in Form visualisierter Darstellungen zeigt u.a. alphabetische Listen mit z.B. Infinitiv-Verbindungen, Gegenüberstellungen mit dem Deutschen und vieles mehr – kurzum ein buntes, jedoch zugleich auch verwirrendes Bild, das durchaus Verbesserungspotential aufweist (siehe Abschnitt 3).

2.3 Prototypische Erwerbsabfolge (romanischer) Sprachen als Fremdsprachen in deutschsprachigen pädagogischen Settings

Der dritte Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags betrifft die prototypische Reihenfolge des Erwerbs von Sprachen in deutschsprachigen pädagogischen Settings der Sekundarstufe, gemäß jener romanische Sprachen häufig erst nach Englisch als zweite oder dritte Fremdsprache erworben werden. Zudem kommen in vielen Erwerbsbiographien nicht nur mehrere romanische Sprachen parallel, sondern auch etwaige Herkunftssprachen zum Tragen. Daraus ergibt sich (vereinfacht dargestellt) folgendes Erwerbtsbild²:

L1 Deutsch (und/oder etwaige Herkunftssprachen)

L2 Englisch (bzw. Deutsch als L2 bei anderen Herkunftssprachen – Englisch dann als L3)

L3/L4 etc. romanische Sprache(n)

+ eventuell Ln weitere romanische oder nicht-romanische Sprachen

Nun ist vor allem aus der psycholinguistischen Forschung bekannt (und bereits seit längerem auch eingehend untersucht worden), dass sich Sprachen nicht nur beim L2-Erwerb, sondern auch beim L3/L4/Ln-Erwerb wechselseitig auf verschiedenen Ebenen beeinflussen. Die Bedeutung und Funktionsweise eben jener Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Sprachen (sowie deren

² Zur verwendeten Terminologie inkl. Abkürzungen:

L1 = Erstsprache/Muttersprache; als erstes erworbene Sprache (ggf. auch mehrere L1 möglich, z.B. in bilingualen Kontexten)

L2 = Zweitsprache; als zweites erworbene Sprache

L3 = Drittsprache; als drittes erworbene Sprache etc.

Ln = mit beliebiger Zahl (entsprechend der Erwerbsreihenfolge) zu versehende Sprache

gezielter Einsatz in der Sprachvermittlung) ist Gegenstand einer Vielzahl einschlägiger Studien (vgl. dazu u.a. Hufeisen und Lindemann 1998; Cenoz et al. 2001; De Angelis 2007; Cabrelli Amaro et al. 2012 und Gabryś-Barker 2012, um nur einige Beispiele zu nennen).

Angesichts der vorhin erläuterten prototypischen Erwerbssituation in deutschsprachigen Lernkontexten scheint sich ein interlingualer Vermittlungsansatz somit geradezu anzubieten. Inwieweit und in welcher Form ein solcher Ansatz zur Anwendung kommen könnte, wird anhand des Themenkomplexes aspektueller Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen im folgenden Abschnitt diskutiert.

3 *Settling the scene?* – Ein interlingualer Ansatz

Wie oben ausgeführt, erscheint ein interlingualer Ansatz zur Vermittlung aspektueller romanischer Verbalperiphrasen in einem prototypischen deutschsprachigen pädagogischen Setting durchaus vielversprechend. Bevor im Detail auf eine mögliche Umsetzung dessen eingegangen wird, vorweg aber noch ein paar Anmerkungen zum Stichwort *Aspekt* und *Aspektualität*, die für das Verständnis der Relevanz effizienter und innovativer Vermittlungsansätze in genau diesem sprachlichen Bereich zentral sind.

Während *Aspektualität* auf den funktionalen, konzeptuellen Bereich (d.h. das abstrakte mentale Konzept unterschiedlicher Betrachtungsweisen einer Handlung, eines Vorgangs oder eines Zustands) referiert, bezeichnet *Aspekt* im Konkreten eine grammatische Kategorie, die dem Ausdruck eben dieses Konzepts dient. Wie eingangs bereits kurz anhand des Deutschen im Vergleich zu romanischen Sprachen erwähnt, bestehen oft Unterschiede, ob und wie *Aspektualität* in den einzelnen Sprachen ausgedrückt wird. So nützt das Deutsche in erster Linie lexikalische Mittel (wie z.B. Adverbien), während romanische Sprachen vielfach *Aspektmarkierungen* direkt am Verb aufweisen. Gerade in den romanischen Sprachen werden zudem häufig mehrteilige Verbverbindungen – die besagten Verbalperiphrasen – zum Ausdruck solcher aspektueller Werte verwendet. Diese Strukturen sind jedoch einzelsprachlich verschieden ausdifferenziert und auch unterschiedlich stark grammatikalisiert. Hinzu kommt, dass die Kategorie *Aspekt* in vielen Fällen nicht trennscharf von anderen Kategorien wie *Tempus* und *Modus* abgrenzbar ist und somit – vor allem für Lernende – oft nur schwer greifbar ist. Neben diesen sprachstrukturellen Herausforderungen darf aber auch die Schwierigkeit, das aspektuelle Konzept der jeweiligen Sprache entsprechend zu erfassen, aufgrund der sprachbedingt unterschiedlich

differenzierten ‚aspektuellen Wahrnehmung‘ nicht unterschätzt werden. Somit spielen nicht nur sprachstrukturelle Unterschiede (Verbalaspekt vs. andere sprachliche Mittel), sondern auch die u.U. verschiedenartige konzeptuelle Ausprägung von Aspektualität je Sprache eine nicht außer Acht zu lassende Rolle (vgl. u.a. Odlin 1989 sowie Jarvis und Pavlenko 2010 ebenso wie zahlreiche einschlägige Studien zur Verbindung von Sprache und Kognition, für die der Beitrag von Flecken und von Stutterheim 2018 hier exemplarisch angeführt werden soll). Der vorgeschlagene interlinguale Vermittlungsansatz versucht, beide Ebenen – die sprachstrukturelle ebenso wie die konzeptuelle – und die damit einhergehenden (möglichen) Schwierigkeiten beim Erwerb zu berücksichtigen.

Die folgende systematische Diskussion einiger ausgewählter periphrastischer Strukturen aus den drei romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch orientiert sich an der von Laca (2004) vorgeschlagenen Einteilung in syntaktischen Aspekt und Modifikation des Sachverhalts. Dabei umfasst die erste Gruppe die Kategorien habituell, prospektiv, retrospektiv und progressiv, während die zweite Gruppe die Kategorien iterativ, durativ, kumulativ und distributiv sowie imminent, inchoativ, terminativ und kompletiv beinhaltet³. Die den (gruppenweise zusammengefassten) Ausführungen jeweils vorangestellte Tabelle soll einen ‚interlingualen Überblick‘ über die entsprechenden Strukturen geben: zum einen innerromanisch zwischen Französisch, Italienisch und Spanisch; zum anderen im Vergleich zu Deutsch und Englisch⁴.

³ Wie schon an anderer Stelle angemerkt, besteht auch bei der Kategorisierung der einzelnen aspektuellen Werte keine (vor allem terminologische) Einheitlichkeit. Die hier verwendeten Bezeichnungen orientieren sich zum Teil an Laca (2004), zum Teil an Bybee et al. (1994) und Fernández de Castro (1999).

⁴ Interlinguale Brücken zu Deutsch und/oder Englisch werden dabei in Grau hervorgehoben, besondere strukturelle Unterschiede fett markiert; weniger frequente oder in ihrem Gebrauch eingeschränkte Strukturen erscheinen in runden Klammern, lexikalisch geprägte Elemente in eckigen.

Tab. 1: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *habituell*, *prospektiv*, *retrospektiv* und *progressiv*

	Französisch	Italienisch	Spanisch	Deutsch	Englisch
habituell	–	(<i>solere</i> + Inf.)	<i>soler</i> + Inf.	[lexikalisch]; (<i>pflügen zu</i> + Inf.)	<i>used to</i> + Inf.
prospektiv	<i>aller</i> + Inf.	–	<i>ir a</i> + Inf.	<i>werden</i> + Inf.	<i>will</i> + Inf. / <i>be going to</i> + Inf.
retrospektiv	<i>venir de</i> + Inf.	–	<i>acabar de</i> + Inf.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
progressiv	[<i>être en train</i> <i>de</i> + Inf.]	<i>stare</i> + Ger.	<i>estar</i> + Ger.	[lexikalisch]; (<i>am</i> + Inf. + <i>sein</i>)	<i>be</i> + Ger.

Ein Vergleich der romanischen Verbalperiphrasen aus der ersten Gruppe mit dem Deutschen zeigt, dass – bis auf die (im Übrigen sehr stark grammatikalisierte) Verbalperiphrase *werden* + Inf.⁵ zum Ausdruck des prospektiven Aspekts⁶ – im Deutschen alle Kategorien hauptsächlich lexikalisch ausgedrückt werden. Das Adverb *gerade* beispielsweise dient sowohl dem Ausdruck retrospektiver als auch progressiver Werte (vgl. *Ich habe gerade gegessen* und *Ich esse gerade*). Ein Blick auf das Englische erweist sich hier durchaus als bereichernd, insofern als das Englische im Bereich der habituellen Verbalperiphrasen mit *used to* + Inf. (wenn auch auf die Vergangenheit beschränkt) ein einigermaßen vergleichbares Pendant zu sp. *soler* + Inf. bzw. seltener it. *solere* + Inf. bietet⁷. Ebenso in der Kategorie zum Ausdruck von Progressivität weist das Englische mit *be* +

5 Inf. = Infinitiv; Ger. = Gerundium

6 Im Deutschen wird (morphologisch) nicht zwischen ‚naher‘ und ‚ferner‘ Zukunft unterschieden: *werden* + Inf. deckt beide Bereiche ab, wohingegen fr. *aller* + Inf. bzw. sp. *ir a* + Inf. (neben verschiedenen modalen Nuancen) die sogenannte ‚nahe‘ Zukunft ausdrücken, während die ‚fernere‘ Zukunft mittels eigenem Tempus, dem Futur, versprachlicht wird.

7 Auch das Deutsche verfügt zwar mit *pflügen zu* + Inf. über eine habituelle Verbalperiphrase, diese ist jedoch als stilistisch gehoben einzustufen und in der Alltagssprache kaum vertreten; im Allgemeinen werden eher lexikalische Mittel wie z.B. *normalerweise*, *üblicherweise* etc. bevorzugt. Ähnlich verhält es sich mit der italienischen Periphrase *solere* + Inf., die ebenfalls hinsichtlich Frequenz und Formalitätsgrad Beschränkungen unterliegt.

Ger.⁸ eine sozusagen ‚parallele‘ Konstruktion zu it. *stare* + Ger. bzw. sp. *estar* + Ger. auf. Die französische (lexikalisch geprägte) Umschreibung *être en train de* + Inf. hingegen spiegelt eher die deutsche Umschreibung *dabei sein zu* + Inf. wider. In diesem Zusammenhang ist außerdem die deutsche *am*-Periphrase (auch *Rheinische Verlaufsform* genannt) zu erwähnen (z.B. *Ich bin am Essen/essen*⁹), die allerdings nur bedingt vergleichbar ist, da ihr Gebrauch vor allem diatopisch auf den bundesdeutschen Raum (zum Teil auch diastratisch auf bestimmte Gesellschaftsgruppen) beschränkt ist¹⁰ und sich hauptsächlich auf den mündlichen Bereich konzentriert. Wo sie verbreitet ist, erscheint eine Einbeziehung in den interlingualen (Periphrasen-)Vergleich jedoch absolut sinnvoll.

Auch in der Kategorie der Prospektive (‚nahe‘ Zukunft) weist das Englische mit *will* + Inf. bzw. *be going to*¹¹ + Inf. (zu den semantischen Unterschieden zwischen den beiden Strukturen vgl. u.a. Leech 2004: 56–61) mit den romanischen Äquivalenten durchaus vergleichbare Konstruktionen auf. Lediglich die Kategorie der Retrospektive (‚nahe‘ Vergangenheit) wird im Englischen (ähnlich wie im Deutschen) mittels eines Adverbs ausgedrückt (vgl. engl. *I have **just** read the news*), während im Französischen und Spanischen zum Ausdruck dieser Kategorie praktisch ausschließlich Periphrasen zum Einsatz kommen (vgl. fr. *venir de* + Inf. und sp. *acabar de* + Inf.).

8 Das Gerundium wird im Englischen häufig auch als ‚-ing-Form‘ bezeichnet und bildet zusammen mit einer konjugierten Form von *be* die sogenannte *progressive form*.

9 Interessant scheint hierbei auch die orthographische Varianz zwischen Groß- und Kleinschreibung, die den ‚Zwischenstatus‘ der Struktur am Übergang von Lexikon (als nominalisierter Infinitiv) zu Grammatik (als lexikalisches Verb einer Verbalperiphrase) gut verdeutlicht. Die deutsche *am*-Periphrase befindet sich somit mitten in einem Grammatikalisierungsprozess, welchen die romanischen Sprachen in diesem Bereich bereits zu einem wesentlich höheren Grad durchlaufen haben.

10 Vgl. die entsprechenden Karten des *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (Elspaß und Möller 2003–: 2. Runde/Verlaufsformen. <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f18a-b/>. Abruf am 20. September 2020) sowie Füreder et al. (in Vorbereitung).

11 Auch hier ein völlig desemantisiertes Bewegungsverb als Auxiliar wie in den romanischen Sprachen (vgl. fr. *aller* bzw. sp. *ir*).

Tab. 2: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *iterativ*, *durativ*, *kumulativ* und *distributiv*

	Französisch	Italienisch	Spanisch	Deutsch	Englisch
iterativ	–	<i>tornare a</i> + Inf.	<i>volver a</i> + Inf.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
durativ	<i>continuer à/de</i> + Inf.	<i>continuare a</i> + Inf.	<i>continuar/</i> <i>seguir</i> + Ger.	[lexikalisch]; (<i>weitermachen/</i> <i>fortfahren zu</i> + Inf.)	<i>continue/</i> <i>keep (on)</i> + Ger.
kumulativ	(<i>aller [en]</i> + Ger.)	(<i>andare</i> + Ger.)	<i>ir</i> + Ger.	[lexikalisch]	[lexikalisch]
distributiv	(<i>aller</i> + Ger.)	(<i>andare</i> + Ger.)	<i>andar</i> + Ger.	[lexikalisch]	[lexikalisch]

Ein Blick auf die ersten vier Kategorien der zweiten Gruppe von Periphrasen nach Laca (2004) hingegen zeigt für das Deutsche und das Englische ein sehr stark lexikalisch geprägtes Bild: Einzig in der Rubrik der durativen Verbalperiphrasen weist das Englische mit *continue* + Ger. bzw. *keep (on)* + Ger. ein vergleichbares Äquivalent auf¹². Zu beachten ist hierbei allerdings, dass zum Französischen und Italienischen ein kleiner sprachstruktureller Unterschied besteht, da diese das lexikalische Verb im Infinitiv anschließen (vgl. z.B. fr. *continuer à/de* + Inf. bzw. it. *continuare a* + Inf.), während im Englischen – wie auch im Spanischen – ein Gerundium folgt (vgl. sp. *continuar/seguir* + Ger.)¹³. Alle anderen Kategorien – sofern sie nicht unausgedrückt bleiben – werden sowohl im Deutschen als auch im Englischen lexikalisch versprachlicht (meist

¹² Das Deutsche verfügt zwar über Konstruktionen wie *weitermachen/fortfahren zu* + Inf. (wobei *fortfahren* als stilistisch gehoben gilt und fast ausschließlich auf die Schriftsprache beschränkt ist), ihre strukturelle ‚Umsetzung‘ resultiert allerdings zumeist in einem Präpositionalausdruck anstatt einer Verbalperiphrase (vgl. *Wir machen mit dem Lesen weiter* bzw. *Wir fahren mit dem Lesen fort* vs. **Wir machen weiter zu lesen* bzw. ?*Wir fahren fort zu lesen*) oder einem Adverb (vgl. *Wir lesen weiter*) – der wahrscheinlich gebräuchlichsten Variante.

¹³ Im Hinblick auf die terminologische und klassifikatorische Diskussion ist zudem bei all jenen Strukturen, die auf lat. CONTINUARE zurückgehen (also fr. *continuer*, it. *continuare* und sp. *continuar*), anzumerken, dass ihr Status als Verbalperiphrasen umstritten ist, da diese den durativ-kontinuativen Charakter bereits in hohem Maße lexikalisch-semantic beinhalten. Aus sprachdidaktischer Hinsicht kann diese Brücke zum Lateinischen (bei vorhandenen Vorkenntnissen) jedenfalls gewinnbringend eingesetzt werden.

mittels Adverbien oder adverbialer Ausdrücke): für iterative Werte beispielsweise dt. *wieder* bzw. engl. *again* (vs. sp. *volver a* + Inf. bzw. seltener it. *tornare a* + Inf.); kumulative Werte z.B. dt. *allmählich*, *stetig* oder *immer wieder* bzw. engl. *gradually*, *steadily* oder *over and over (again)* (vs. sp. *ir* + Ger.); und distributive Werte z.B. dt. *hin und wieder* oder *hier und da* bzw. engl. *from time to time* oder *every now and then* (vs. sp. *andar* + Ger.)¹⁴.

Tab. 3: Interlingualer Vergleich der Strukturen in den Kategorien *imminent*, *inchoativ*, *terminativ* und *kompletiv*

	Französisch	Italienisch	Spanisch	Deutsch	Englisch
imminent	[<i>être sur le point de</i> + Inf.]	<i>stare per</i> + Inf.	<i>estar por</i> + Inf.	[lexikalisch]	<i>be about to</i> + Inf.
inchoativ	<i>commencer à/de, se mettre à</i> + Inf.	<i>cominciare/iniziare a, mettersi a</i> + Inf.	<i>empezar/comenzar a, ponerse a</i> + Inf.	<i>anfangen zu</i> + Inf.	<i>start + Ger./start to</i> + Inf.
terminativ	<i>arrêter/cesser de</i> + Inf.	<i>smettere/cessare di</i> + Inf.	<i>dejar/parar de</i> + Inf.	<i>aufhören zu</i> + Inf.	<i>stop + Ger.</i>
kompletiv	<i>finir/terminer de</i> + Inf.	<i>finire/terminare di</i> + Inf.	<i>acabar/terminar de</i> + Inf.	[lexikalisch]	<i>finish + Ger.</i>

Im Gegensatz dazu ergeben sich bei näherer Betrachtung der übrigen vier Kategorien der zweiten Gruppe jedoch wieder einige interlingual gut nutzbare Parallelen, vor allem im Englischen. Zum Ausdruck von Imminenz beispielsweise – was im Italienischen und Spanischen zumeist mittels Verbalperiphrasen geschieht (vgl. it. *stare per* + Inf. bzw. sp. *estar por* + Inf.) – hat auch das Englische eine vergleichbare Verbalkonstruktion vorzuweisen: *be about to* + Inf. (neben diversen Umschreibungen mit verstärkt lexikalischem Charakter wie *be on the*

¹⁴ Das französische Pendant in der kumulativen und distributiven Kategorie (*aller [en] + participe présent* ~ Gerundium) nimmt in dieser Übersicht nur eine marginale Stellung ein, da sein Gebrauch im heutigen Französisch höchst selten und auf wenige (relativ fixierte) Kontexte beschränkt ist (wie z.B. *Le nombre d'étudiants va croissant* oder *Le mal va (en) s'aggravant*). Auch die meisten didaktischen Grammatiken beschränken sich – sofern die Struktur überhaupt Erwähnung findet – auf den Gebrauch mit einigen wenigen Verben wie *croître*, *diminuer* oder *s'intensifier*. Auch das italienische Äquivalent *andare* + Ger. kann als vergleichsweise niederfrequent eingestuft werden. Auf weitere Ausführungen wird daher an dieser Stelle verzichtet.

point/verge/brink of + Ger.¹⁵). Im Französischen hingegen findet sich (ähnlich wie beim Ausdruck von Progressivität; siehe oben) wieder eine eher lexikalisch geprägte Umschreibung (fr. *être sur le point de* + Inf. – in analoger Form auch im Italienischen und Spanischen vorzufinden: it. *essere sul punto di* + Inf. bzw. sp. *estar a punto de* + Inf.), die gewisse Ähnlichkeiten zur deutschen (ebenso lexikalisch geprägten) Umschreibung *im Begriff sein zu* + Inf. aufweist.

Zum Ausdruck inchoativer und terminativer Werte bieten sowohl das Deutsche als auch das Englische ähnliche Konstruktionen als Anknüpfungspunkte: vgl. z.B. dt. *anfangen/beginnen zu* + Inf. und *aufhören zu* + Inf. bzw. engl. *start/begin* + Ger. (oder *start/begin to* + Inf.) und *stop* + Ger. (siehe Tabelle 3)¹⁶. Lediglich strukturell besteht im Englischen ein kleiner Unterschied zu den romanischen Sprachen und auch zum Deutschen, die das lexikalische Verb alle im Infinitiv anschließen, während im Englischen zumeist das Gerundium folgt¹⁷. Eine m.E. recht nützliche Parallele weist das Englische ferner in der kompletiven Kategorie auf (*finish* + Ger.), die im Deutschen strukturell anders ausgedrückt wird, da die Verben *beenden* oder *abschließen* nicht in Form einer Verbalperiphrase erscheinen können¹⁸. Gerade hier könnte die Brücke zum Englischen – strukturell (als mehrgliedrige Verbverbindung) wie auch konzeptuell (im Hinblick auf den Unterschied zwischen *terminativ* und *kompletiv*) – wertvolle Dienste leisten, auch wenn das lexikalische Verb (parallel zu den inchoativen und terminativen englischen Pendants) mittels Gerundium abgeschlossen wird, wohingegen in den romanischen Sprachen ein Infinitiv folgt:

15 Bemerkenswert erscheint auch der strukturelle Unterschied zwischen den beiden Konstruktionen (Gerundium vs. Infinitiv).

16 Ähnlich wie bei den durativen Verbalperiphrasen ist auch hier auf ein terminologisch-klassifikatorisches Problem hinzuweisen, wonach einzig fr. *se mettre à* + Inf. bzw. it. *mettersi a* + Inf. bzw. sp. *ponerse a* + Inf. als Verbalperiphrasen im eigentlichen Sinne (nach enger Definition) gelten würden, da alle anderen angeführten Verben – ebenso wie die deutschen und englischen Pendants – den inchoativen bzw. terminativen Charakter bereits in hohem Maße durch ihren lexikalisch-semantischen Gehalt zum Ausdruck bringen, was aus kognitiv-didaktischer Sicht wiederum gewinnbringend eingesetzt werden kann.

17 Während *start/begin to* + Inf. gleichbedeutend mit der entsprechenden Gerundiumskonstruktion verwendet werden kann, geht bei *stop* und *finish* mit der Änderung der Konstruktion auch eine Bedeutungsänderung einher: vgl. *I stopped to read the message* (= ‚stopped in order to read‘) vs. *I stopped reading the message* (= ‚ceased reading‘).

18 Vgl. **Ich beende zu schreiben* bzw. **Ich schließe ab zu schreiben*, was nur in Form z.B. eines nominalisierten Infinitivs (*Ich beende das Schreiben*) oder eines Objekts im Akkusativ (*Ich schließe den Text/das Buch/den Artikel/etc. ab*) wiedergegeben werden kann.

vgl. fr. *finir/terminer de* + Inf. bzw. it. *finire/terminare di* + Inf. bzw. sp. *acabar/terminar de* + Inf.¹⁹.

Soweit der komprimierte Überblick über eine Reihe verschiedener Verbalperiphrasen und ihre etwaigen Entsprechungen im Deutschen und Englischen sowie ausgewählte Diskussionspunkte hinsichtlich ihrer Struktur, Konzeption und/oder Verwendung, welche im Rahmen eines interlingualen didaktischen Ansatzes hervorragend genutzt werden können.

4 Fazit und Ausblick

Wie die obigen Ausführungen zeigen, erweist sich das Englische (als ‚fixer‘ Bestandteil jedes prototypischen Erwerbsverlaufs in einem fremdsprachenunterrichtlichen Setting im deutschsprachigen Kontext) als durchaus nützliche Basis für einen interlingualen Vermittlungsansatz, umso mehr als von vielen Lernenden die bestbeherrschte Fremdsprache (in den meisten Fällen Englisch) sehr häufig als Transferbasis genutzt wird (Müller-Lancé 1999: 95 sowie eine rezente Studie von Eibensteiner 2020, die den positiven Transfer von aspektuellem Wissen aus L2 Englisch auf L3 Spanisch näher beleuchtet). Je nach individueller sprachlicher Konstellation der Lernenden kann dies durch Einbeziehung weiterer Sprachen selbstverständlich nahezu unbegrenzt ergänzt und erweitert werden (vgl. Reimanns 2016: 29 Postulat einer *aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik*, die „das Englische, Lateinische, Altgriechische und weitere Schulfremdsprachen als vorgelesene Sprachen ebenso mit einbezieht wie das Deutsche als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache sowie die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden“). Dazu bedarf es bei weitem keiner ‚lückenlosen‘ grammatikalischen Abhandlung des Themas (was angesichts der immensen Vielfalt an Sprachen, die in einer Gruppe verschiedenster Lernender vertreten sein können, auch unmöglich wäre!). Manchmal genügt die ‚einfache‘ Reflexion darüber, ob bzw. wie ein bestimmter Sachverhalt in anderen Sprachen ausgedrückt wird (oder werden kann), um einerseits Vorwissen zu aktivieren und zu

¹⁹ Auch hier gilt wieder zu bemerken, dass alle Strukturen, die auf lat. FINIRE bzw. TERMINARE zurückgehen, aufgrund ihres hohen lexikalisch-semantischen Gehalts nur bedingt als ‚echte‘ Verbalperiphrasen anerkannt werden, da ihr Status umstritten ist (siehe oben). Analog zu den durativen Beispielen können die lateinischen Wurzeln jedenfalls wieder im Sinne eines interlingualen Ansatzes gut nutzbar gemacht werden.

metasprachlicher Reflexion²⁰ anzuregen und andererseits durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielsprache sowie den bereits ‚vorhandenen‘ Sprachen – auf sprachstruktureller wie auch auf konzeptueller Ebene – stärkere Kognitivierung zu erreichen (vgl. das von Füreder 2017: 225 geforderte ‚tiefergehende‘ Verständnis). Gerade für Tertiärsprachenunterricht eignen sich vermehrt kognitiv orientierte Methoden hervorragend, da die Lernenden bereits über fremdsprachliches Vorwissen verfügen – im Gegensatz zur ersten Fremdsprache, bei deren Vermittlung sich eher ganzheitliche Vorgehensweisen anbieten (Müller-Lancé 2002: 144). Überdies bringt ein solcher sprachvergleichender und -reflektierender Ansatz einen weiteren potentiellen Mehrwert mit sich: sprachliche und kulturelle Wertschätzung, zwei ungemein wichtige Konzepte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (vgl. dazu auch Meißner 2008: 85). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der Mehrwert (gelebter) Sprachenvielfalt keinesfalls unterschätzt werden sollte und dessen gezielte Nutzung im Spracherwerb (z.B. in Form eines interlingualen Ansatzes) daher auch verstärkt in die Praxis einfließen sollte. Neben der im vorliegenden Artikel exemplarisch dargestellten Einbeziehung von Deutsch und Englisch gilt Selbiges auch für sämtliche Herkunfts- und Familiensprachen. Denn wie Fernández Ammann et al. (2015b: 10) betonen, „stellt die effektive Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität kein neues, aber ein nach wie vor bedeutsames Desiderat des (Fremd-)Sprachenunterrichts dar“.

Wie kann dies umgesetzt werden bzw. was ist dabei zu beachten? Selbstverständlich kann so etwas immer nur in individueller Abstimmung auf das jeweilige pädagogische Setting (d.h. Situation, Gruppe, Thema, Mittel, Ziele etc.) erfolgen. Für den Bereich der Sprachvermittlung seien hier jedenfalls drei ‚Schlüssel‘ (für die ‚Schlösser‘ der Polyglotten) genannt, die zwar bei weitem nicht neu sind, allerdings leicht in den Hintergrund rücken oder gar in Vergessenheit geraten: die Anregung zur konkreten Sprachreflexion (Stichwort *Kognition*, u.a. Hulstijn und Schmidt 1994; Wolff 1995 bzw. in exemplarischer Anwendung anhand spanischer Verbalperiphrasen Löbus und Havu 2014); die Nutzung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen (Stichwort *Mehrsprachigkeit*, u.a. Meißner und Reinfried 1998; Cenoz et al. 2001; Newby et al. 2010); sowie das Herstellen von Querverbindungen (Stichwort *Vernetzendes Lernen*, vgl. dazu z.B. Rückl 2016 wie auch die von Holzinger et al. 2012; Rückl et al. 2012; und Rückl et al. 2013 herausgegebene interlinguale Lehrwerksreihe für Französisch, Italienisch und Spanisch).

²⁰ Zur Rolle des metasprachlichen Bewusstseins beim (positiven) Transfer von L2 auf L3 vgl. u.a. Woll (2018).

Als Desiderata für praxisorientierten Transfer in der Zukunft sind somit folgende Punkte zu betonen:

- die verstärkte Berücksichtigung des jeweiligen sprachbiographischen Hintergrunds der Lernenden (hinsichtlich gesteuert erworbener Fremdsprachen ebenso wie praktizierter Herkunfts- oder Familiensprachen) sowie dessen gezielte Einbindung in die Lernaktivitäten (z.B. durch vergleichende metasprachliche Reflexion und explizites Thematisieren von Transfermöglichkeiten, wie dies in vereinfachter Form beispielsweise anhand der in Abschnitt 3 dargestellten Tabellen erfolgen kann);
- die regelmäßige Einbeziehung der Kognition durch bewusste Fokussierung auf sprachliche Strukturen und ihre konzeptuellen Hintergründe (beispielsweise durch angeleitete Diskussionen, Aktivitäten zum selbstgesteuerten, entdeckenden Lernen mittels Vervollständigung von Tabellen, Merksätzen etc.²¹);
- sowie die größtmögliche Vernetzung des bereits vorhandenen Wissens auf allen Ebenen, d.h. unter Aktivierung allen sprachlichen und außersprachlichen Wissens (z.B. durch gezieltes Evozieren, Visualisieren und Verbinden verschiedener Wissensaspekte mittels Brainstorming, Mindmapping u.Ä.), um bereits Bekanntes zu festigen und Neues besser zu verankern.

Denn wie Jessner (2008: 44) es formuliert: „[...] languages being taught in the classroom need to be linked in order to profit from the synergies and to exploit the resources that many of the pupils already have available through their prior language knowledge“. Eine konsequente und systematische Einbindung interlingualer Aktivitäten wie z.B. der oben genannten fördert folglich nicht nur die Fähigkeit zur Sprachreflexion sowie die Entwicklung von Strategien für Sprachvergleich und Transfer, sondern trägt auch zu stärkerem Sprachbewusstsein sowie ‚Mehrsprachigkeitsbewusstsein‘ – und damit zur Valorisierung unserer allgegenwärtigen Sprachenvielfalt – bei. Zu wünschen bleibt schließlich noch eine entsprechende didaktische Aufbereitung der Thematik in Form konkreter Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. dazu auch Strathmann 2019: 417) sowie die empirische Überprüfung der Effektivität des Ansatzes anhand einschlägiger Studien in verschiedenen pädagogischen Settings.

21 Auch dies kann – exemplarisch auf den Bereich der aspektuellen Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen bezogen – z.B. ausgehend von den in Abschnitt 3 eingeführten Tabellen und Erläuterungen durch gezielte Leitfragen angeregt werden (sowohl auf struktureller als auch auf konzeptueller Ebene).

Literatur

- Bosque, Ignacio (Hg.). 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Bd 2. Madrid: Espasa Libros.
- Bosque, Ignacio & Violeta Demonte (Hgg.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 2. Madrid: Espasa Calpe.
- Bybee, Joan, Revere Perkins & William Pagliuca. 1994. *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: Chicago University Press.
- Cabrelli Amaro, Jennifer, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hgg.). 2012. *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: Benjamins.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Hgg.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eibensteiner, Lukas. 2020. Transfer in L3 acquisition: How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of L3 Spanish among German-speaking learners? *Dutch Journal of Applied Linguistics* 8(1). 67–83.
- Elsaß, Stephan & Robert Möller (Hgg.). 2003–. *Atlas zur deutschen Alltagssprache*. Internetausgabe: <http://www.atlas-alltagssprache.de/> (Abruf am 20. September 2020).
- Fernández Ammann, Eva M., Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.). 2015a. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Fernández Ammann, Eva M., Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé. 2015b. Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen. In Eva M. Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, 9–22. Berlin: Frank & Timme.
- Fernández de Castro, Félix. 1999. *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Flecken, Monique & Christiane von Stutterheim. 2018. Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In Sarah Schimke & Holger Hopp (Hgg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, 325–355. Berlin: De Gruyter.
- Frings, Michael & Eva Vetter (Hgg.). 2008. *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem.
- Füreder, Birgit. 2017. Zum Umgang mit Verbalperiphrasen in didaktischen Grammatiken vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Diskussion: Eine vergleichende Analyse von ausgewählten Grammatiken für Französisch, Italienisch und Spanisch. In Agustín Corti & Johanna Wolf (Hgg.), *Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden*, 216–229. Münster: Waxmann.
- Füreder, Birgit, Monika Messner & Dirk Köning. In Vorbereitung. *Regionale Ausprägungen von Progressivität im Deutschen*.
- Gabryś-Barker, Danuta (Hg.). 2012. *Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition*. Heidelberg: Springer.
- García García, Marta, Manfred F. Prinz & Daniel Reimann (Hgg.). 2020. *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.

- Gómez Torrego, Leonardo. 1988. *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, Leonardo. 1999. Los verbos auxiliares: Las perífrasis verbales de infinitivo. In Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Hgg.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 2, 3323–3389. Madrid: Espasa Calpe.
- Grevisse, Maurice & André Goosse. 2016. *Le bon usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Holzinger, Gabriele, Isolde Seeleitner, Carlos de Lara, Claudia Castillo de Kastenhuber & Michaela Rückl. 2012. *Descubramos el español: Spanisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Hufeisen, Britta & Beate Lindemann (Hgg.). 1998. *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hulstijn, Jan H. & Richard Schmidt. 1994. Guest editors' introduction. In Jan H. Hulstijn & Richard Schmidt (Hgg.), *Consciousness in second language learning*, 5–10. Amsterdam: AILA.
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1). 15–56.
- Laca, Brenda. 2004. Les catégories aspectuelles à expression périphrastique: Une interprétation des apparentes ‚lacunes‘ du français. *Langue Française* 141. 85–98.
- Leech, Geoffrey N. 2004. *Meaning and the English verb*. Harlow: Pearson Longman.
- Löbus, Triin & Jukka Havu. 2014. Perífrasis verbales. In Susana S. Fernández & Johan Falk (Hgg.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: Una aproximación cognitiva y funcional*, 61–98. Frankfurt: Lang.
- Meißner, Franz-Joseph. 2008. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Robert Tanzmeister (Hg.), *Lehren, Lernen, Motivation: Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*, 63–93. Wien: Praesens.
- Meißner, Franz-Joseph & Marcus Reinfried (Hgg.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, Johannes. 1999. Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz. *Grenzgänge* 6(12). 81–95.
- Müller-Lancé, Johannes. 2002. Teritiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In Johannes Müller-Lancé & Claudia M. Riehl (Hgg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, 133–149. Aachen: Shaker.
- Newby, David, Michaela Rückl & Barbara Hinger (Hgg.). 2010. *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht: Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pusch, Claus D. & Andreas Wesch (Hgg.). 2003a. *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen*. Hamburg: Buske.
- Pusch, Claus D. & Andreas Wesch. 2003b. Verbalperiphrasen zwischen Grammatik, Lexikon und Pragmatik: Zu den Beiträgen dieses Bandes. In Claus D. Pusch & Andreas Wesch (Hgg.), *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen*, 1–10. Hamburg: Buske.

- Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, 15–33. Münster: Waxmann.
- Renzi, Lorenzo, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (Hgg.). 2001. *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bd. 2. Bologna: il Mulino.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat & René Rioul. 2016. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rückl, Michaela, Rachele Moriggi & Enrica Rigamonti. 2012. *Scopriamo l'italiano: Italienisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rückl, Michaela, Gabriele Holzinger, Flavie Pruniaux, Gaëlle Guicheney & Irene Brandner. 2013. *Découvrons le français: Französisch interlingual: Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver Übungs-CD-ROM*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rückl, Michaela (Hg.). 2016. *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann.
- Serianni, Luca. 2006 [1989]. *Grammatica italiana: Italiano commune e lingua letteraria*. Torino: UTET Università.
- Strathmann, Jochen. 2019. Tertiärsprachen. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 415–417. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter. 1995. Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hgg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, 201–224. Tübingen: Narr.
- Woll, Nina. 2018. Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness* 27(1-2). 167–185.

