

DIE ROLLE DER HERKUNFTSSPRACHEN AUF DER TERTIÄRSTUFE AM BEISPIEL DER HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT FREIBURG

Alors que les langues premières des enfants scolarisés en Suisse sont une thématique largement débattue, nous ne savons que peu sur la manière dont les étudiant-e-s issu-e-s de la migration perçoivent et vivent leurs langues d'origine. Un sondage mené au sein de la Haute école de gestion de Fribourg a permis d'interroger ce groupe cible sur le rôle que jouent ces langues dans leur vie estudiantine – officiellement trilingue. Est-ce que les personnes concernées souhaitent notamment que les langues d'origine soient prises en compte dans les cours ? Les résultats montrent que les étudiant-e-s apprécient fortement ces langues dans le cadre privé. La majorité estime toutefois qu'elles ne jouent – et ne devraient jouer – qu'un rôle minoritaire dans les études ou sur le lieu de travail.

● Elisabeth Reiser-Bello Zago & Annina Keller | HSW-FR



Elisabeth Reiser-Bello Zago enseigne le français des affaires à la Haute École de Gestion de Fribourg (HES-SO) et le français juridique à l'université de Fribourg.



Annina Keller ist Dozentin für Wirtschaftsdeutsch an der Hochschule für Wirtschaft Freiburg (HES-SO).

Kontext

Im Jahr 2020 hatten laut Bundesamt für Statistik 38% der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz einen Migrationshintergrund.¹ Erstsprachen von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen sind häufig Thema in Schulsprachendebatten. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob die Herkunftssprachen einen positiven oder negativen Einfluss auf den Schulspracherwerb haben, sondern auch darum, ob und wie sie gewinnbringend in den Unterricht mit einbezogen werden sollen. Forschungsarbeiten in diesem Bereich widmen sich etwa der Einstellung der Lehrpersonen zu den Herkunftssprachen. Ist für sie die sprachliche Vielfalt, die durch die mehrsprachigen Kinder in der Schule entsteht, eine Bereicherung oder eine Last? Ist es Aufgabe der Schule, diese Sprachen zu fördern? Für die Schweiz haben beispiels-

weise Binanzer et al. (2015) oder Barras et al. (2019) angehende und praktizierende Lehrpersonen zu diesen Themen befragt. Kofler et al. (2020) untersuchten, wie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Schweizer Lehrwerken umgesetzt werden. Koliander-Bayer (1998), Wojnesitz (2009) und Binanzer & Jessen (2020) interessierten sich für die Einstellung von Kindern zu ihren Herkunftssprachen.²

Die Mehrsprachigkeitsforschung bietet verschiedene Ansätze zur Integration der Herkunftssprachen in den Unterricht der obligatorischen Schule. Beim Mehrsprachigkeitsunterricht, wie ihn etwa Krumm und Reich (2011) vorschlugen, werden die verschiedenen Sprachen einbezogen, die in einer Klasse vorhanden sind. Reich (2016) konnte nachweisen, dass eine integrierte und koordinierte Unterrichtsorganisation mittelfristig positive Auswirkungen auf das Erlernen der Schul- und der Herkunftssprache hat. Der pädagogische Ansatz von Reich & Krumm (2013: 94-96) soll eine offene Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt schaffen und die Motivation för-

¹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (30.06.2022).

² Die ersten beiden Studien wurden in Österreich durchgeführt, die letzte in der Schweiz.

dern, neue Sprachen zu lernen. Für andere Forschende steht die Wertschätzung der Herkunftssprachen im Vordergrund, die für die Entwicklung des Selbstvertrauens der Betroffenen wichtig sein oder Vorurteilen entgegenwirken kann (Candelier & De Pietro, 2014; Gloor, 2007: 10). Nach Göbel & Schmelter (2016: 208-209) ist es jedoch unklar, ob der Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht tatsächlich dazu führt, negative Stereotype oder Vorurteile unter Kindern oder Lehrpersonen abzubauen. Ebenso ist nicht klar, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen ein Vorteil (Hesse & Göbel, 2009; Pfenninger & Singleton, 2019) oder ein Nachteil ist (Cutrim Schmid & Schmidt, 2017).

Peyer et al. (2020: 162) betonen, dass Schulklassen mit Kindern verschiedener Erstsprachen in vielen Ländern eine Realität sind. Die Frage, wie man am besten mit dieser sprachlichen Vielfalt umgehen soll, sei aber immer noch offen. Während dieses Thema für die obligatorische Schulzeit zumindest diskutiert und auch in immer mehr Studien untersucht wird, finden migrationsbedingt Mehrsprachige auf der Tertiärstufe wenig Beachtung.

Umfrage unter Studierenden

Im Jahr 2020 hatten 33% der Studierenden an Schweizer Universitäten und Hochschulen einen Migrationshintergrund.³ Obwohl davon nicht zwingend alle eine zusätzliche Sprache zur Umgebungssprache sprechen, kann davon ausgegangen werden, dass Studierende mit Herkunftssprachen in der Schweizer Hochschullandschaft zahlreich vertreten sind. An der Hochschule für Wirtschaft Freiburg (HSW-FR), wo wir als Sprachdozentinnen arbeiten, finden Herkunftssprachen unserer Ansicht nach wenig Beachtung. Mit Hilfe einer Umfrage wurde überprüft, wie Bachelorstudierende ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit erleben.

Die HSW-FR gehört zur Fachhochschule Westschweiz (HES-SO); sie bietet einen Bachelor-Studiengang in Betriebsökonomie an, der im Frühlingsemester 2022 467 Einschreibungen verzeichnete. Eine Besonderheit der Schule ist es, dass 62% der Studierenden ein berufsbegleitendes Studium absolvieren und dass der Bachelor ein-, zwei- oder dreisprachig

belegt werden kann. Alle angehenden Betriebsökonom*innen besuchen während der ersten vier Semester obligatorische Fachsprachenkurse (Wirtschaftsdeutsch oder Français des affaires sowie Business English). Mehrsprachigkeit spielt eine wichtige Rolle an der HSW-FR und wird auch im Studium gefördert – zumindest in den zwei offiziellen Sprachen des Kantons und Englisch. Viele Studierende sprechen migrationsbedingt noch (eine) weitere Sprache(n).

Obwohl viele Teilnehmende ihre Herkunftssprachen als «nicht nützlich» bezeichnen, sind ihre Emotionen diesen Sprachen gegenüber mehrheitlich positiv.

In einer freiwilligen Online-Umfrage hatte diese Gruppe die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Einstellungen zu ihren Herkunftssprachen zu erläutern. Da von der Schule keine Angaben zu Erstsprachen und weiteren Sprachen erhoben werden, wurde der Fragebogen an alle Bachelorstudierenden verschickt. Er richtete sich jedoch explizit nur an Studierende mit Herkunftssprache(n) und der Begriff wurde anfangs erklärt. In welchen Situationen werden die Herkunftssprachen als Kommunikationsmittel benutzt? Sollen sie im Studium berücksichtigt werden? Sind die Studierenden der Meinung, dass diese Sprachen für den Studienalltag oder das Berufsleben einen Mehrwert bringen? Die Umfrage bestand sowohl aus offenen als auch aus geschlossenen Fragen und wurde von 79 Personen⁴ ausgefüllt. 55 Personen (69.6%) beantworteten alle Fragen und beendeten die Umfrage. 24 Fragebogen wurden nicht bis zum Ende ausgefüllt, aber trotzdem in die Auswertung einbezogen. Die Antworten auf offene Fragen wurden kategorisiert und zusammengefasst. Fragebogen von Studierenden, die mit ihren Eltern und/oder Grosseltern keine weitere Sprache als die Umgebungssprachen sprechen, wurden nicht berücksichtigt.

Insgesamt sprechen die Teilnehmenden zu Hause 23 Sprachen, darunter sind Albanisch (21.5%), Portugiesisch (16.5%), Italienisch (15.2%), Englisch (11.4%), Spanisch (10.1%), Tamil (8.9%) und Türkisch (5.1%) am häufigsten. Die meisten Studierenden geben an, sowohl über mündliche als auch schriftliche

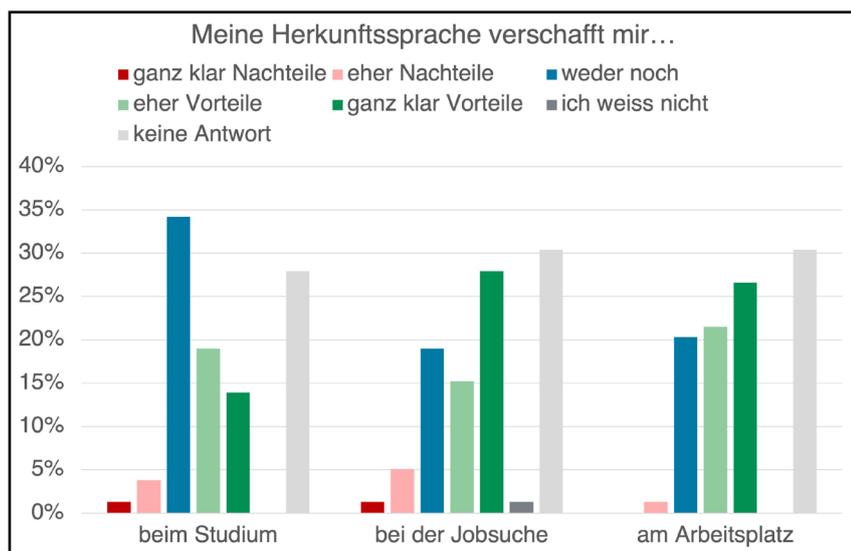
³ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/soziale-wirtschaftliche-lage-studierenden.html> (30.06.2022).

⁴ Davon ausgehend, dass 33% der Studierenden einen Migrationshintergrund haben (BFS), entspricht dies ca. der Hälfte der potenziell Betroffenen.

Die Herkunftssprachen scheinen einen festen Platz im persönlichen Umfeld der Teilnehmenden zu haben

Kenntnisse zu verfügen. Viele verwenden ihre Herkunftssprachen nicht nur in der Familie, sondern auch in der Freizeit mit Freund*innen (41.8%) oder an der Hochschule (26.6%). Der Gebrauch an der HSW-FR beschränkt sich auf gelegentliche Gespräche unter Studierenden und findet in der Regel ausserhalb der Unterrichtszeit statt.

62 der 79 Teilnehmenden sind neben dem Studium berufstätig. Insgesamt fällt auf, dass sie am Arbeitsplatz oft mehrere Sprachen sprechen, hauptsächlich Französisch, Deutsch und Englisch. Einige verwenden aber auch ihre Herkunftssprachen, und zwar mit Kund*innen (19.4%), mit den Arbeitskolleg*innen (12.9%) oder mit Geschäftspartner*innen (6.5%).



Grafik 1
Ansichten zu den Herkunftssprachen

Viele Befragte sind der Meinung, dass ihnen die Herkunftssprachen beim Studium (32.9%), bei der Jobsuche (43.1%) oder am Arbeitsplatz (48.1%) eher oder ganz klar Vorteile verschaffen (s. Grafik 1). Stark vertreten sind darunter Studierende mit eher prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch. 34.2% finden, dass die Herkunftssprachen keinen Einfluss auf das Studium haben; in Bezug auf Jobsuche und Arbeitsplatz sind rund 20% dieser Ansicht. Es handelt sich vor allem um Studierende, die eine weniger prestigeträchtige Sprache sprechen (z.B. Albanisch, Tamil oder Lingala). Eine Minderheit gibt an, dass die Herkunftssprachen ganz klar oder eher Nachteile bringen (Studium 5,1%; Jobsuche 6,4%; Arbeitsplatz 1,3%).

50,6% der Teilnehmenden sind der Ansicht, die Dozierenden seien sich bewusst, dass sie eine Herkunftssprache sprechen. Davon präzisieren einige, dass es sich dabei um Sprachdozierende handle. 38,0% denken, das sei nicht der Fall und 11,4% wissen es nicht.

55,7% der Teilnehmenden möchten nicht, dass ihre Herkunftssprachen von den Lehrpersonen in den Sprachkursen berücksichtigt werden. 30,4% würden es begrüssen, erklären aber nur selten, wie dies geschehen könnte: Einige finden, dass Kompetenzen in einer Herkunftssprache den Erwerb der zu lernenden Fremdsprache beeinflussen und dass allfällige Ähnlichkeiten bei grammatischen Strukturen oder beim Wortschatz genutzt werden sollten. Andere wünschen sich mehr Verständnis seitens der Sprachdozierenden, weil sie sich «anders» ausdrücken als ihre Mitstudierenden ohne Herkunftssprachen. Im ersten Fall wird der potenzielle Einfluss der Herkunftssprachen auf die zu lernende Sprache positiv beurteilt, im zweiten Fall eher negativ.

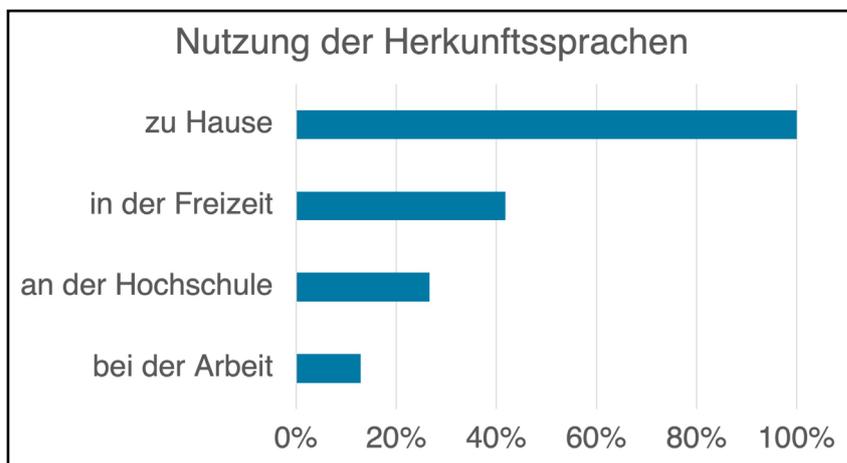
Dieselben 30,4% der Teilnehmenden finden auch, dass die Herkunftssprachen in den anderen Fächern berücksichtigt werden sollten; 53,2% wünschen das nicht. Bei den Vorschlägen, wie dies umgesetzt werden könnte, stehen meist praktische Überlegungen im Vordergrund: Die Dozierenden sollen etwa bei Prüfungen beachten, dass Studierende mit Herkunftssprachen Verständnisprobleme, fehlenden Wortschatz oder Rechtschreibprobleme haben können; oder sie sollen den Gebrauch von Wörterbüchern erlauben. Dies kann eine gewisse Angst widerspiegeln, wegen sprachlicher Aspekte schlechtere Noten zu bekommen. Die offene (und vielleicht auch zu unpräzise) Frage hat hier zu Antworten geführt, die nicht zum Bereich der Didaktik der Mehrsprachigkeit gezählt werden. Vielmehr handelt es sich um kompensatorische Massnahmen. Ein anderer Vorschlag lautet, die «Kultur» der verschiedenen Herkunftsländer einzubeziehen, wobei dies nicht weiter ausgeführt wird. Vielleicht wünschen sich diese Teilnehmenden, dass z.B. verschiedene Verhaltens-, Vorgehens- oder Denkweisen in den Kursen thematisiert werden.

Studierende, die eine Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen im Unterricht ablehnen, nennen folgende Gründe: Sie hätten keinen Bezug zum Inhalt der Kurse oder sie seien für das Studium bzw. die Schweiz generell «nicht nützlich» oder «nicht wichtig» – vor allem, weil sie nur von einer Minderheit gesprochen werden. So erklärt ein Befragter: «Le serbe et le macédonien ne sont pas des langues utiles dans le quotidien».

Manche Teilnehmende scheint die Frage sogar zu irritieren und sie sehen keinen Grund dafür, die Herkunftssprachen im Unterricht zu thematisieren. Andere finden, dass dies nur zu Verwirrungen oder Missverständnissen führen würde. Die Studierenden sind sich teilweise auch bewusst, dass es für die Dozierenden schwierig wäre, alle Sprachen in einem ausreichenden Mass zu berücksichtigen. Hier wird auf ein grundlegendes Problem hingewiesen, das sich ergibt, wenn man mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zum Einbezug der Herkunftssprachen erstellt: Cutrim Schmid & Schmidt (2017: 45-48) haben in ihrer Studie festgestellt, dass Sprachlehrkräfte zwar grundsätzlich eine positive Einstellung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit haben. Es fehlt ihnen aber an methodischem Wissen, wie die Herkunftssprachen als Ressourcen genutzt werden können.

Obwohl viele Teilnehmende ihre Herkunftssprachen als «nicht nützlich» bezeichnen, sind ihre Emotionen diesen Sprachen gegenüber mehrheitlich positiv: 38% erklären, es seien «schöne Gefühle» oder sie empfinden gar «Liebe» oder «de l'affection»; 24% sind «stolz» auf ihre Sprachen und 20% assoziieren sie mit ihren Wurzeln, ihrer Identität oder mit Zugehörigkeit. Nur 6% empfinden ausdrücklich nichts oder «pas grand-chose».

Die Herkunftssprachen scheinen einen festen Platz im persönlichen Umfeld der Teilnehmenden zu haben (s. Grafik 2): Sie gehören zur Familie, in die Privatsphäre und werden in diesem Umfeld als positiv gewertet. Bezeichnend ist auch, dass alle Teilnehmenden (ausser einer Person) ihren zukünftigen Kindern unbedingt einmal ihre Herkunftssprachen übermitteln wollen.



Auf Grafik 2 ist ersichtlich, dass die Herkunftssprachen aber keinen grossen Platz in der Arbeitswelt oder im Studium haben. Für die meisten Teilnehmenden scheinen die Zugehörigkeiten klar getrennt zu sein, und somit bleiben diese Sprachen bei der Arbeit oder an der Hochschule in den meisten Fällen unsichtbar.

Grafik 2
Nutzung der Herkunftssprachen nach Bereichen.

Die Herkunftssprachen haben aber keinen grossen Platz in der Arbeitswelt oder im Studium.

Fazit

Die Frage, ob und wie Herkunftssprachen auf der Tertiärstufe berücksichtigt werden sollen, bleibt für uns auch nach unserer Umfrage unbeantwortet. In den Sprachkursen könnten eventuell Konzepte eingesetzt werden, die zum Vergleich mit verschiedenen Sprachen anregen – und nicht nur zum Vergleich mit Deutsch beziehungsweise Französisch und Englisch, wie dies teilweise schon geschieht. Ein möglicher Ansatz in den anderen Fächern würde sich nicht direkt auf die Herkunftssprachen beziehen, sondern eher auf «kulturelle» Aspekte. So könnte beispielsweise der Frage nachgegangen werden, wie in den verschiedenen Herkunftsländern Geschäftsbeziehungen gepflegt werden.

Die andere Frage ist, ob von den Betroffenen überhaupt gewünscht wird, dass die Herkunftssprachen im Studium berücksichtigt werden. Studien haben gezeigt, dass einige Kinder eine Thematisierung ihrer Herkunftssprachen im Unterricht nicht begrüssen; oft sind es Schüler*innen, die weniger prestigeträchtige Sprachen sprechen. Eine wichtige Rolle scheint dabei zu spielen, dass diese Kinder nicht als fremd oder einer anderen

Die Mehrheit der Befragten an der HSW-FR wünscht ebenfalls keinen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht.

Kultur zugehörig identifiziert werden wollen (vgl. Peyer et al. 2020: 13). Die Mehrheit der Befragten an der HSW-FR wünscht ebenfalls keinen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht. Für die wenigen, die dies befürworten, stehen meist praktische Gründe im Fokus (z.B. die Erlaubnis, in Prüfungen ein Wörterbuch zu benutzen).

Einzelne Stimmen erwähnen, sie möchten nicht, dass man sich über sie lustig mache, wenn sie sich «komisch» ausdrücken. Wohl ein Indiz für negative Erfahrungen, die ein Grund dafür sein können, dass jemand nicht als «anders» oder «besonders» wahrgenommen werden will. Das Bundesamt für Statistik hat im Jahr 2020 Personen, die Opfer von Diskriminierung wurden, nach den Gründen gefragt.⁵ Die zwei meistgenannten Ursachen sind dabei die Sprache oder der Akzent (35%) und die Nationalität (56%). Dies widerspiegelt auch folgender Kommentar einer Teilnehmerin unserer Umfrage: «Da die Sprache auf einen Migrationshintergrund aus dem Balkan hinweist, kann dies zu Vorurteilen führen.»

Ein weiterer Grund, warum manche Befragten nicht wollen, dass ihre Herkunftssprachen in den Unterricht integriert werden, ist der folgende: Auf der Tertiärstufe ist der Erwerb der Schulsprache weitgehend abgeschlossen und die meisten Befragten sind deshalb der Meinung, sie bräuchten keine «Sonderbehandlung».

Das Ziel dieser Umfrage war es, mehr über die Situation der migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden der HSW-FR und ihren Umgang mit den Herkunftssprachen im privaten, schulischen und beruflichen Alltag zu erfahren. Dafür wurde die Form eines Online-Fragebogens gewählt. Es hat sich aber gezeigt, dass viele davon unvollständig ausgefüllt

und die offenen Fragen nur sehr knapp beantwortet wurden. Ein Teil der offenen Fragen war zudem sehr allgemein formuliert, um jegliche Antwortmöglichkeiten zuzulassen. Dies hat dazu geführt, dass auch viele Antworten eher vage waren. Persönliche Interviews, die vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt realisiert werden können, dürften zu ausführlicheren und präziseren Antworten führen. Interessant wäre auch zu erfahren, ob man bei der gleichen Umfrage in einem anderen Studienbereich ähnliche Resultate erhalten würde. Zudem könnte die Studie auch an anderen Hochschulen für Wirtschaft durchgeführt werden.

Ebenfalls relevant wäre eine Studie auf dem Schweizer oder Freiburger Arbeitsmarkt, wobei der Frage nachgegangen werden könnte, welche Rolle die Herkunftssprachen etwa im Dienstleistungssektor spielen. Eine solche Untersuchung würde zumindest erlauben, die weit verbreitete Meinung unter den angehenden Betriebsökonom*innen zu überprüfen, ihre Herkunftssprachen seien für die Schweizer Wirtschaft nicht nützlich.

⁵ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/zusammenleben-schweiz/diskriminierung.gnpdetail.2021-0195.html> (30.06.2022). Nationalität, Sprache, Geschlecht etc. werden hier als «Diskriminierungsgrund» bezeichnet. Es könnte durchaus argumentiert werden, dass die Gründe eher Rassismus, Xenophobie, Sexismus und weitere Diskriminierungsformen sind.

Bibliographie

- Barras, M.; Peyer, E. & Lüthi, G.** (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2, 377-403. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Binanzer, A.; Gamper, J. & Köpcke, K.-M.** (2015). Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Ch.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, Ch. & Buschmann, R. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 293-320.
- Binanzer, A. & Jessen, S.** (2020). "Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1.
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F.** (2014). Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques In C. Troncy (Ed.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 177-193). Presses Univ. de Rennes.
- Cutrim Schmid, E. & Schmidt, T.** (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 29-52.
- Gloor, U.** (2007). ELBE. Eveil aux langues Language awareness Begegnung mit Sprachen. Schulverlag.
- Göbel, K., & Schmelter, L.** (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In I. Dirim, & A. Wegner (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (pp. 271-286). Verlag Barbara Budrich.
- Hesse, H.-G. & Göbel, K.** (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Berlin: Springer, 281-287.
- Kofler, K., Peyer, E., & Barras, M.** (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (S. 101-120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_5
- Koliander-Bayer, C.** (1998). *Einstellungen zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Krumm, H.-J. & Reich, H.H.** (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G.** (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, online publiziert, 1-16.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D.** (2019). Starting age overshadowed: the primacy of differential environmental and family support effects in an instructional context. *Language Learning* 69, 207-234.
- Reich, H. H.** (2016). *Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen*. In: Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin: de Gruyter 2016, 173-201.
- Reich, H. H., & Krumm, H.-J.** (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann.
- Wojnesitz, A.** (2009). Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/4709/3/009-04-04_9105632.pdf