

gearbeitet. Nach den Ergebnissen dieser Studie sind die Jugendlichen, die sich vieler strategischer Sprachmischungen bedienen, auch jene, die die Einzelsprachen vergleichsweise gut beherrschen (Reich & Roth 2002, 32).

Der alternierende Gebrauch von Sprachen ist nicht allein auf MigrantInnen beschränkt; auch Kinder und Jugendliche, die in einem monolingualen Elternhaus aufwachsen, aber in einer mehrsprachigen Umgebung leben, partizipieren am gemischten Gebrauch der Sprachen (vgl. Dirim & Auer 2004).

In Österreich gibt es zwar nur wenige Untersuchungen zum gemischten Sprachgebrauch, Beobachtungen und Erfahrungen zeigen jedoch, dass auch hierzulande nichts anderes geschieht als in anderen urbanen, von Migration gekennzeichneten Gegenden der Welt; ein Beispiel dafür wäre die Stadt Hamburg. Neue Register und der alternierende Sprachgebrauch kennzeichnen die sprachliche Interaktion unter Kindern und Jugendlichen, die mehrsprachig aufwachsen. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist damit eine Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung bzw. -gestaltung, anders als die durch den Fremdsprachenunterricht entwickelte Mehrsprachigkeit, die in der Lebenswelt kaum eine Rolle spielt. Eine gewisse Ausnahme spielt vielleicht das Englische, das jedoch in den Lebenswelten bei Weitem nicht derart verankert sein dürfte wie die Migrationssprachen es sind.

LITERATUR

Bruner, J.S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Stuttgart, Toronto: Huber.

Bruner, J.S. (1999): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Weinheim: Beltz.

Dirim, İ. (1997): *Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschul Kinder*. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann, 217-250.

Dirim, İ. (2009): „Ondan sonra gine schleifen yapiyorsunuz“: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In: Neumann, Ursula & Hans H. Reich (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster: Waxmann, 129-146.

Dirim, İ. & Auer, P. (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.

Reich, H. H. & Roth, H.-J. et. al. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport); abrufbar unter: http://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/Aktuelles/Gutachten.pdf

Ulla Licandro, Ulrike Lüdtko

'Peer Tutoring' als kultur-sensitiver und ressourcenorientierter Interventionsansatz in Fördersituationen mit mehrsprachigen Kindern

1 Kindliche Mehrsprachigkeit – Zwischen Wertschätzung und sprachtherapeutischer Unsicherheit

Ob kindliche Mehrsprachigkeit eher als individuelle Ressource oder als Nachteil, z.B. beim Zweitspracherwerb, zu werten ist, wird seit langer Zeit kontrovers diskutiert (Gogolin & Neumann 2009; Kracht 2011). Der heutige Stand der Forschung lässt keinen Zweifel daran, dass Mehrsprachigkeit als Ressource wertzuschätzen und zu fördern ist. Das vermeintlich negative Resultat eines durchschnittlich geringeren Wortschatzumfangs in einer der gelernten Sprachen im Vergleich zu monolingual Aufwachsenden wird z.B. durch eine bessere Aufmerksamkeitssteuerung bei gewissen metalinguistischen Aufgabenstellungen aufgewogen, unabhängig davon, um welche Sprachen es sich handelt, die parallel gelernt und verwendet werden (Bialystok 2001).

Die erreichte Sprachkompetenz in der Zweitsprache ist von mehreren Erwerbsbedingungen abhängig: Neben dem age of onset, also dem Alter des Kindes bei Erwerbsbeginn, spielen Qualität und Quantität des Inputs, Motivation und lebensweltliche Bedeutsamkeit der Sprache(n) eine wichtige Rolle. Für einen erfolgreichen frühen Zweitspracherwerb ist eine wertschätzende Haltung gegenüber der Kultur und Erstsprache von großer Bedeutung, da diese zentrale Faktoren in der Sozialisation und Identitätsfindung darstellen (z.B. Chilla et al. 2010; Goldstein 2004; Smidt 2008). Auch Kinder mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung ((S)SES) können bilingual aufwachsen und auch bei ihnen stellen eine positive, zusehendermaßen entspannte Einstellung sowie natürliche sprachfördernde Kontexte die Eckpfeiler eines erfolgreichen Erwerbs mehrerer Sprachen dar (Thordardottir 2006). Im Vergleich zu monolingual Aufwachsenden liegen

weniger Studien vor, die Aufschluss über Prozesse der Sprachentwicklung sowie ideale Diagnostik- und Interventionsstrategien bei kindlicher Mehrsprachigkeit geben, unter anderem aufgrund der großen Heterogenität dieser Gruppe. So kommen zu den individuellen Erwerbsverläufen oben genannte spezifische Erwerbsbedingungen hinzu, die es schwierig machen können, typische Erwerbsverläufe von Sprachentwicklungsstörungen abzugrenzen und das sprachpädagogische und sprachdidaktische Vorgehen zu planen.

Diese Unsicherheit spiegelt sich in der sprachtherapeutischen Praxis in Deutschland wider. Monolinguale TherapeutInnen fühlen sich häufig nicht ausreichend auf die Herausforderung, mit mehrsprachigen sprachentwicklungsauffälligen Kindern zu arbeiten, vorbereitet und spüren Unsicherheit bezüglich ihres therapeutischen Vorgehens (Schütte et al. in diesem Band, Lüdtkke et al. 2010). Dabei ist es für die Effektivität der therapeutischen Maßnahmen essentiell, auf diese Diversität eingehen zu können. Doch wie kann monolinguales Fachpersonal dem Anspruch, neben den deutschen auch erstsprachliche und kulturelle Ressourcen zu berücksichtigen und zu stärken, gerecht werden?

Sprachförderung und Sprachtherapie bei kindlicher Mehrsprachigkeit – Ein Blick über den Tellerrand

In Deutschland gibt es Bemühungen, ein kultursensitives Vorgehen in der sprachpädagogischen Arbeit voranzutreiben (z.B. Licandro 2011; Stitzinger 2009; Kreuzmann 2008). Dahingegen liegen in den USA bereits vorbildliche Empfehlungen für die sprachliche Förderung und Sprachtherapie im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität vor. Der Berufsverband US-amerikanischer SprachtherapeutInnen, die American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), entwickelte beispielsweise Leitlinien, um professionelle, sprachlich- und kulturell sensitive Arbeit zu gewährleisten (2004). So wird unter anderem die Kooperation mit geschulten Personen mit erstsprachlichen Kompetenzen und Kenntnissen des kulturellen Hintergrundes eines Kindes empfohlen. Bei der Schaffung eines sprachanregenden Umfelds, z.B. in Vorschuleinrichtungen, kann mittels Konsultation dieser *linguistic* bzw. *cultural informants* (ASHA 2004, 10) z.B. der Einfluss von Bräuchen und Werten anderer Kulturen auf soziale und sprachliche Interaktionen berücksichtigt werden. Solche Kooperationspartner stehen jedoch nicht immer ohne weiteres zur Verfügung, weshalb es notwendig ist, andere Partner in Betracht zu ziehen.

Wenn man die wachsende Zahl mehrsprachiger Kinder in Tageseinrichtungen bedenkt, macht es Sinn, Überlegungen anzustellen, wie z.B. andere mehrsprachige Kinder, also Peers¹, in sprachliche Fördersituationen eingebunden werden können, um so ihre kulturellen und sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen zu nutzen und zugleich eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit auszudrücken. Diese Überlegung erscheint noch aus einem weiteren Grund sinnvoll.

2 Peer-Beziehungen im Vorschulalter – Eine wichtige Entwicklungsressource, aber nicht für alle ein „Kinderspiel“

Neben den Beziehungen zu Erwachsenen gelten Gleichaltrigenbeziehungen von Kindern untereinander, die „Peer-Beziehungen“ also, bereits im Vorschulalter als wichtige Ressource für verschiedene Entwicklungsbereiche (Brandes 2008; Ahnert 2003), besonders aber für den Spracherwerb (Albers 2009).

So profitieren Kinder beim gemeinsamen Spiel vom spontanen Sprachgebrauch ihrer Peers und können ihre expressiven Sprachkenntnisse erweitern, auch wenn sie Sprachentwicklungsstörungen aufweisen. Robertson & Ellis Weismer (1997) untersuchten den Einfluss von sprachlichen Modellen von Peers auf *play scripts* (sprachliche Spiel-Skripte) von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in Vorschuleinrichtungen. Kinder mit SSES, die in strukturierten Spielsituationen mit untrainierten, aber sprachlich kompetenteren Peers teilnahmen, zeigten u.a. einen signifikanten Zuwachs bezüglich der Anzahl der verwendeten Wörter, der Vielfalt dieser Wörter sowie der Anzahl der verwendeten morpho-syntaktischen Marker. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass gelenkte Spielsettings mit sprachlich unauffälligen Peers eine Methode sein können, Kinder mit Sprachauffälligkeiten in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Solche sprachfördernden Interaktionen ergeben sich aber nicht ohne weiteres für alle Kinder. Sind die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes eingeschränkt, sei es aufgrund einer primären oder sekundären Sprachentwicklungsstörung oder weil es sich im Prozess des Zweitspracherwerbs befindet, kann die Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen eine große Herausfor-

¹ In dieser Arbeit werden Peers definiert als „Gleichaltrige und Kinder mit geringem Altersunterschied, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen auf dem gleichen Entwicklungsstand oder in der Zone der nächsten Entwicklung [ZNE] befinden, in der es ein anregendes Kompetenzgefälle gibt“ (Malti & Perren 2008, 15/16).

derung darstellen. Verglichen mit sprachlich kompetenteren Peers, drückt sich dies in seltenerer Initiierung von Interaktionen mit Peers und häufigeren Zuwendung zu Erwachsenen aus. Zugleich wählen die kompetenteren Peers sie weniger oft als Spielpartner aus (Rice et al. 1991). Viele mögliche Faktoren, wie (Un-)Verständlichkeit des sprachlichen Ausdrucks, eingeschränkte linguistische Flexibilität und Diskurs-Fähigkeiten sowie Unsicherheit bezüglich der eigenen kommunikativen Kompetenz, mögen zu diesem reziproken Verhalten beitragen. Tatsache ist, dass gerade diejenigen Kinder, die vermehrten sprachlichen Input brauchen, erschwerten Zugang zu einer wertvollen Sprachentwicklungsressource haben.

Der Einsatz von Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mag aus den zuvor genannten Gründen intuitiv sinnvoll erscheinen, jedoch ist im Interesse einer evidenzbasierten Praxis anzustreben, sich auf die qualitativ hochwertige Forschungsliteratur zu stützen (Dollaghan 2007; Beushausen 2009).

3 Peer-Tutoring Ansätze in der internationalen Forschung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

In der Forschung wurden verschiedene Ansätze erprobt, in denen Peers die Rollen von Tutor (Vermittler eines Lerngegenstandes) und Tutand (Rezipient der Förderung) übernehmen. Dabei können zwei wesentliche Aspekte variieren: Nach der Auswahl eines geeigneten Lerngegenstandes sehen manche Ansätze, im Sinne eines asymmetrischen Leistungsverhältnisses, Tutoren vor, die kompetenter bzw. leistungsfähiger als ihre Tutanden sind (z.B. älterer Tutor und jüngerer Tutand, Tutor ohne und Tutand mit Förderbedarf). In anderen Ansätzen arbeiten Tutoren und Tutanden mit ähnlichen Fähigkeiten zusammen, so dass auch wechselseitiges *Tutoring* stattfinden kann und beide Partner die Möglichkeit haben, sowohl als Tutor als auch als Tutand zu fungieren. Beide Arten von Ansätzen können zu erfolgreichem und nachhaltigem Lernen führen und wurden mit unterschiedlichen Fördergegenständen sowohl mit Kindern im Vorschul- als auch im Schulalter durchgeführt.

Wood & O'Malley (1996) merken dabei an, dass die Effektivität der Förderung wahrscheinlich hauptsächlich von der Expertise bezüglich der Kompetenz-Einschätzung und der Teamzusammenstellung, der Auswahl eines geeigneten Fördergegenstandes, aber auch der Begleitung und Beobachtung sowie, wenn nötig, Modellierung der Peer-Interaktionen abhängt.

Im Fall von mehrsprachigen Kindern erscheint der Einsatz von Peers sinnvoll, da sie nicht nur Modelle bieten, die dem Altersstand entsprechen und linguistisch angemessen herausfordernd sind, sondern auch als Zugehörige der gleichen Kultur einen hohen Identifikationswert haben. In der Arbeit mit dieser Zielgruppe bietet sich als Fördergegenstand besonders die Entwicklung und Erweiterung der *narrativen Fähigkeiten* an, da sich Erzählstrukturen je nach kulturellen Konventionen unterscheiden können (Gorman et al. 2011).

McGregor (2000) zeigte, dass sich Peer-vermittelte Intervention positiv auf die narrativen Fähigkeiten von drei- bis fünfjährigen African American-English sprechenden Kindern (die also monolingual englisch aufwachsen, ihre Muttersprache aber mit einer besonderen Einfärbung erwerben) mit schwachen Kompetenzen in diesem Bereich auswirkte. Sie schlussfolgerte:

“Peers can provide dialect-appropriate and age-appropriate models [...]. Their inclusion in intervention is a positive step towards the goal of instructional congruence” (2000, 69).

Jedoch werden mehr Studien benötigt, um den Einsatz von Peer Tutoren mit einer größeren Zahl von Kindern und in verschiedenen Settings zu untersuchen.

4 Implikationen der Peer-Studien für Sprachförderung und Sprachtherapie

Ergänzend zu anderen Therapiezielen, z.B. Förderung der grammatischen Fähigkeiten, können regelmäßige gelenkte Spielzeiten mit anderen (kompetenten) Kindern gleicher Muttersprache eine Komponente eines Interventionsplans für mehrsprachige Kinder mit SSES sein, um auch die erstsprachlichen Fähigkeiten zu fördern (Kohnert 2007). Dieser Aspekt kann in die Beratung von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich einfließen.

Weiterhin können *Tutoring*-Einheiten mit einem ausgewählten Fördergegenstand durchgeführt werden. Dabei werden die SprachtherapeutInnen keinesfalls überflüssig, im Gegenteil: Sie legen Inhalte fest, wählen geeignete Kinder und setzen Teams zusammen, beobachten und modellieren wenn nötig die sprachlichen Interaktionen, so dass ihnen als Sprachvorbild für beide Kinder eine zentrale Rolle zukommt.

Besonders, wenn die Intervention innerhalb der Kindertagesstätte oder Schulklasse stattfindet, besteht die Möglichkeit der Generalisierung der Peer-Interaktionen auf den Alltag und die Förderung der spontanen sozialen Interaktion – ein für mehrsprachige Kinder und/ oder Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen wichtiges Ziel.

5 Ausblick und Impulse für die (inklusive) Zukunft

Peers können eine wichtige Ressource in der Sprachförderung und Sprachtherapie von mehrsprachigen Kindern darstellen. Ihre sprachlichen Modelle, die mit dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund anderer Kinder übereinstimmen, sind nicht zu schwer nachzuahmen, jedoch herausfordernd genug, um im Rahmen der Zone der nächsten Entwicklung zu fördern. Die Einsatzmöglichkeiten variieren je nach Umfeld und individuellen Bedarfen eines Kindes, von offenen Spielsituationen bis hin zu strukturierten Peer Tutoring-Settings.

Besonders im Hinblick auf die im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention beschlossene, vollumfängliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft von Anfang an (Bundesrepublik Deutschland 2008), besteht dringender Bedarf, neu entstehende Rollen und Verantwortlichkeiten für SprachtherapeutInnen in Kindertagesstätten und Schulen zu beleuchten und neue Interventionsansätze zu entwickeln. Der Einsatz von Peers sollte auch unter diesem Hinblick weiter exploriert werden.

LITERATUR

- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung (3. Aufl.). Bern: Huber, 493-528.
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- American Speech-Language-Hearing Association (2004): Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services. URL: (<http://www.asha.org/docs/html/KS2004-00215.html>) [Stand: 15.06.2011].
- Beushausen, U. (2009): Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie. Grundlagen und 14 Fallbeispiele. München: Urban & Fischer.
- Bialystok, E. (2001): Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brandes, H. (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Reinhardt.
- Bundesrepublik Deutschland (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21.12.2008. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35. Berlin.
- Chilla, S.; Rothweiler, M. & Babur, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.
- Dollaghan, C. (2007): The handbook for evidence-based practice in communication disorders. Baltimore: Brookes.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Goldstein, B. (Hg.) (2004): Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers. Baltimore: Brookes.
- Gorman, B. K.; Fiestas, C. E.; Peña, E. D. & Reynolds, M. C. (2011): Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative task: a cross-cultural study. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42, 167-181.
- Kohnert, K. (2007): Language disorders in bilingual children and adults. San Diego: Plural Publishing.
- Kracht, A. (2011): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. In: Braun, O. & Lütke, U. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Licandro, U. (2011): Cultural and Linguistic Diversity – Der Einsatz von Peers in der Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. Posterpräsentation auf der Tagung Sprach(e):Lernen, LIPP, Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maxilians-Universität München, München, 19.-20. Mai 2011.
- Lütke, U. (2011): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, O. & Lütke, U. (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütke, U.; Becker, L. & Schütte, U. (2010): Vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den USA – Impulse einer internationalen Vergleichsuntersuchung für die bildungspolitische Planung in Deutschland. In: Frontzek, G. (Hg.): Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog. 29. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Hamm: Wilke, 183-187.
- Malti, T. & Perren, S. (2008): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- McGregor, K. K. (2000): The development and enhancement of narrative skills in a pre-school classroom. Towards a solution to clinician-client mismatch. American Journal of Speech-Language Pathology, 9, 55-71.
- Rice, M. L.; Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991): Social interactions of speech- and language-impaired children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 1299-1307.

Robertson, S. B. & Ellis Weismer, S. (1997): The influence of peer models on the play scripts of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 49-61.

Schütte, U., Becker, L. & Lüdtké, U. (2011): Zur Qualität sprachtherapeutischer Arbeit im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. Eine international vergleichende Analyse zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Rosenberger, K. (Hg.): *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen*. Wien: Lernen mit Pfiff, 19-30.

Smidt, S. (2008): Supporting multilingual learners in the early years. *Many languages – many children*. New York: Routledge.

Stitzinger, U. (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit – Hindernis oder Ressource? In: *Forum Sprache*, 3/2009, 53-60.

Thordardottir, E. (2006): Language intervention from a bilingual mindset. In: *ASHA Leader*, 11, 6-7, 20-21.

Margrith Lin-Huber

Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache ... Sprachliche Lebenslinien: Sprachbiografische Arbeit und Reflexion der persönlichen sprachlichen Sozialisation

1 Sprachliche Lebenslinien

Neulich war ich von einer Kreisschule in einem Bergtal in der Zentralschweiz zu einer Weiterbildung im Rahmen der Schulentwicklung zum Thema „Integration besonderer Kinder“ eingeladen. Diesmal ging es um die Integration von Kindern mit *besonderen* Sprachen und/oder besonderen Herkunftskulturen. Auf meine Nachfrage hin erfuhr ich, dass es in dieser Schule einige wenige Kinder anderer Herkunftssprache und/oder Herkunftskultur gab. Anlässlich der allgemeinen Vorstellungsrunde bat ich die anwesenden Lehrpersonen darüber zu reflektieren, welche biografischen Ereignisse ihre Sprache(n) oder Sprachvarietäten beeinflusst haben könnte. Interessant war, dass von diesem zwanzigköpfigen Lehrkörper niemand von sich sagen konnte, seine lebensgeschichtlichen sprachlichen Wurzeln ausschließlich im näheren Umfeld dieser Schule ansiedeln zu können, vielmehr zeigte sich eine große biografisch bedingte sprachliche Heterogenität unter den TeilnehmerInnen. Neben sprachlichen Varietäten aus anderen Talschaften, Regionen und deutschsprachigen Nachbarländern, tauchten familiäre Einflüsse von den verschiedensten Sprachen und Ländern auf, so dass sich die Frage stellte, wer hier wen integriert?

Unser pädagogisch-therapeutisches Augenmerk ist so sehr auf die Förderbedürfnisse der Kinder ausgerichtet, dass wir oft vergessen, welche Bedeutung unsere eigene Person mit unseren unterschiedlichen Prägungen in diesem Setting einnimmt. Wir sind alle Träger einer persönlichen Geschichte, die eingebettet ist in die Geschichte einer Region, eines Landes, einer Kultur. In diesem Umfeld wurden wir sprachlich sozialisiert und unsere persönliche Sozialisationsgeschichte hat unser Sprachverhalten und unseren persönlichen Kommunikationsstil geprägt. Nach der amerikanischen Soziolinguistin Debora