
Person – Spuren – Sporen: Mehrsprachigkeit von Elementarpädagog*innen sichtbar machen

Stefan Pointner

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist wichtig. Mehrsprachigkeit wird in unseren Lebensläufen erwartet. Auch wenn es Unfug ist, das zu behaupten, schreiben wir selbstbewusst, dass wir Englisch, Französisch, Spanisch etc. in Wort und Schrift „beherrschen“ (ahnen oder wissen wir doch, dass die Sprache(n) eher uns beherr/frau/*schen als umgekehrt). Im Kindergarten wird von Elementarpädagog*innen erwartet, dass sie die Mehrsprachigkeit der Kinder wahrnehmen, bilden und fördern. Dass sie Sprachvorbilder sind und die Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache Deutsch bestmöglich begleiten. Diese Wichtigkeit der Sprache(n) spiegelt sich auch in den Lehrplänen wider:

Ab Herbst 2022 wird es in den BAfEP das Unterrichtsfach „Frühe sprachliche Förderung“ geben, das sich am PH-Lehrgang selben Namens orientiert, welcher das Ziel verfolgt, „die Absolventinnen und Absolventen einerseits mit den notwendigen Fähigkeiten und Kenntnissen sowohl für eine Sprachstandserhebung als auch für eine frühe Sprachförderung auszustatten, andererseits aber auch Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenz, besonders vor dem Hintergrund von Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, Diversität und Inklusion, zu schaffen. Den Teilnehmer*innen soll Raum gegeben werden sowohl über die eigene Sprachbiographie als auch über Rolle und Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft zu reflektieren. Das Ziel ist, das Kind – ausgehend von dessen Bedürfnissen, Ressourcen und Dynamik – in seiner sprachlichen Entwicklung optimal zu begleiten.“ (Curriculum Lehrgang Frühe sprachliche Förderung) Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik wird in den Seminaren „Sprach(en)entwicklung und -erwerb“ und „Sprach(en)bildung und -förderung“ (Modul 3) dasselbe Ziel verfolgt. Hier sollen u. a. diese Inhalte behandelt werden: „Sprach(en)sensible Gestaltung der Bildungsarbeit (Sprachvorbild etc.) [...] [,] Buchkultur und early literacy (unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit)[,] Sprachdiversität und Mehrsprachigkeit (Sprach(lern)biografien, Sprachidentität etc.)“ (Curriculum HLG Elementarpädagogik 2021).

Wir lesen hier viel von Sprache(n). Die Studierenden hören, diskutieren und reflektieren viel über Sprache(n). Sie „können“/sprechen viele Sprachen. Sie heißen Anneliese und Elif. Sie sprechen in der Ausbildung Standarddeutsch, reflektieren aber auch über ihren österreichischen Dialekt und ihre Erstsprache(n). Dann kommen sie in den Kindergarten und – schweigen. Wenn z. B. ein Kind „nur“ Türkisch spricht. (Oder ist es gar Kurdisch? Und statt „nur“, das im Türkischen/Arabischen/Persischen „Licht“/„hell“ bedeutet, wäre hier wohl angebracht zu formulieren, dass das Kind „ausschließlich“ Türkisch/Kurdisch spricht. Wahrscheinlich versteht das Kind sogar Deutsch und Arabisch und Englisch – „nur“ wirft hier einen defizitorientierten Blick auf das Kind, der dessen Mehrsprachigkeit nicht sieht, sondern bloß feststellt: Das Kind spricht kein Deutsch.) Sie schweigen, wenn die Assistentin mit dem Kind in ihrer (?) Sprache spricht und die Leitung dies untersagt. Wenn sie den furchtbaren Satz hören: „Wir sprechen hier Deutsch!“ (Dann sprichst du entweder auch Deutsch oder du gehörst nicht zu uns.) Wenn die Kollegin schief angeschaut wird, wenn ihr ein paar Wörter im Dialekt „rausrutschen“. Die Pädagog*innen überlegen sich sehr genau, ob sie zugeben sollen, dass sie auch Türkisch, Albanisch, Arabisch, Rumänisch, Dari, BKS, Ungarisch etc. sprechen. Ob sie sichtbar machen sollen, dass sie sich im Dialekt am authentischsten ausdrücken können. Sie überlegen leise, ob sie ihre (inersprachliche) Mehrsprachigkeit zeigen und mit den Kolleg*innen und Kindern teilen sollen. Sie drohen, indirekt zum Schweigen gebracht zu werden.

Was aber, wenn genau dieser Entscheidungsmoment entscheidend ist – für die Pädagog*innen und für die Kinder? Wenn Kinder Sprachvorbilder brauchen, die zu ihren Sprachen stehen, die sich nicht das Wort verbieten lassen? Stich-Wort „Silencing“: Als mythologisches Opfer eines autonomen Sprachverbots taucht hier Echo auf, die auf Zeus' Geheiß Hera mit Erzählungen von dessen amourösen Abenteuern ablenken muss und von der betrogenen Gattin mit einem Sprachverbot bestraft wird. Sie kann nicht mehr das Eigene produzieren, sondern bloß die letzten Wörter ihres Gegenübers duplizieren. Echolalie ist aber weder ein bloß mythologisches, psychiatrisches bzw. ein Phänomen der frühkindlichen Sprachentwicklung, sondern als Metapher in unserer mehr*sprachigen Gesellschaft zu verstehen, nur dass heute nicht ein Götterpaar Druck ausübt – es sind wir/die anderen und das Prestige der Sprache*n, die das tun. Purkarthofer (2018) unterscheidet sechs Stufen im Spannungsfeld von Förderung von Ein- bzw. Mehrsprachigkeit. Am unteren Ende stehen Stufe 1: explizite Sprachverbote, Stufe 2: Silencing (implizite Sprachverbote) und Stufe 3: unausgesprochene Mehrsprachigkeit.

Was aber, wenn die Studierenden der Seminare „Sprach(en)entwicklung und -erwerb“ und „Sprach(en)bildung und -förderung“ die sichtbaren und unsichtbaren Klammern sprengen müssen, damit die Sprache*n unbeherrscht ihre Freiheiten findet/finden, damit sie selbst die Stufen nach oben gehen können?

Dieser Akt des Einstehens für die eigenen Sprachen kann nicht unterrichtet werden, der Mut zum Widerstand gegen das Verbieten der Erstsprache*n der Kinder kann nicht antrainiert werden – wir können in der gemeinsamen Auseinandersetzung und Diskussion nur/*Licht-Spuren legen. Ideen für solche Spuren sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Spuren – Sporen – Person. Echo ist zwar im Wald verschollen, aber gerade deshalb *verschallt sie dort die ihr begegnende Sprache. Sie verwischt die Spuren, indem sie das Phonetische vermischt, aus dem U ein O macht, aus den „Spuren“ „Sporen“, oder gar den in den Wald Rufenden Anagramme zurückwirft: „Person“. Die mythologische Figur orientiert sich hier auch an lexikalischen Netzen im mentalen Lexikon, wie sie Ruberg & Rothweiler & Koch-Jensen (2017, 116) beschreiben bzw. wie Pastior (2008, 209) in Bezug auf Anagramme überlegt: „Beim Lesenlernen lernen wir die Nüchternheit verlieren – einmal konnte jeder alle Anagramme lesen. Damals war es Nacht.“ Person – Spuren – Sporen: Im Dreiklang dieser sich mehrdeutig verwandelnden Wörter soll hier weitergedacht werden.

2. Person

In der Ausbildung zur/zum Elementarpädagogin*en ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person von zentraler Bedeutung. So startet z. B. das Kolleg der BAfEP8 (vgl. 2021) mit einer zwei- bis dreiwöchigen sogenannten „Ich-Werkstatt“, in der die Biografien, die Rollen und Masken (der Online-Duden schreibt zur Etymologie von Person: „lateinisch persona = Maske (1a); die durch diese Maske dargestellte Rolle; Charakter; Mensch“) der Studierenden reflektiert werden. Im Fach „Deutsch als Zweitsprache“ am Kolleg bzw. im Modul „Sprache“ in den Hochschullehrgängen sind die angehenden Pädagog*innen aufgefordert, ihre Sprach*en*biografien zu reflektieren.

Hier versuchen wir, das Sprach*en*repertoire der Studierenden mithilfe von Sprachenportraits (vgl. Busch 2013, 36ff.) zu kartografieren, also die Sprachen der einzelnen Personen in Silhouetten so zu verorten, dass im anschließenden Gespräch Rückschlüsse über den Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Platz im Körper, an dem sie eingezeichnet wurde, gezogen werden können. Was macht es mit mir, wenn ich den steirischen Dialekt als grünes Herz in meine Silhouette einzeichne – „die anderen“ meine Herzenssprache aber mit den (Schlag-)Wörtern „tief“ (im Vergleich zur Hoch-/Standardsprache), „schiach“ (im Vergleich zum „schönen“ bildungssprachlichen Deutsch) und „hündisch“ (den Steirer*innen wird nachgesagt, sie würden bellen) verbinden? Wenn sich das

Steirische im Zentrum meiner Person befindet, „die anderen“ mir aber (indirekt) kommunizieren, dass ich mich dadurch in einen tiefen, schiachen Hund verwandle, wäre es da nicht am einfachsten, ich setze mir eine Maske auf, um meine *andere Sprache zu verbergen? Sollen Eltern, obwohl der Dialekt ihre Erstsprache ist, mit ihren Kindern Standarddeutsch sprechen, damit sie es – so die wissenschaftlich widerlegte Annahme (vgl. zum Beispiel Berthele, 2008) – in der Schule „einfacher“ haben? Diese Fragen im Unterricht zu diskutieren, ist von großer Wichtigkeit.

Auch finden sich schnell Parallelen/Echos zu denjenigen Studierenden, die nicht mit einer Varietät des Deutschen, sondern mit einer Erstsprache wie Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Luxemburgisch, Malagasy, Persisch, Portugiesisch, Rumänisch, Serbisch, Slowakisch, Spanisch, Suaheli, Tagalog, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch, Usbekisch, Kroatisch, Russisch, Ukrainisch, Vietnamesisch (einige der Erstsprachen des Jahrgangs 2021/22) aufgewachsen sind. Wo zeichnen sie ihre Erstsprache*n ein? Und warum? Nach einer Vorstellungsrunde der Sprachenportraits gehen die Studierenden in den Dialog – je ein bis zwei Deutsch-als-Erstsprachler*innen interviewen ein bis zwei Studierende, die (auch) eine *andere Erstsprache haben, zum Thema Sprachbiographie. Hier soll Raum gegeben werden, um die Geschichte und die Sicht der *anderen kennenzulernen, um zu hören, wie es sich anfühlt, ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten gekommen zu sein, um zu erfahren, warum die eigenen Eltern nicht das Kurdische, sondern das Türkische an die Kinder weitergeben haben (vgl. dazu die intergenerationale Sprachtransmission, Brizić 2007, 134ff.). Um zu fragen, was der/die *Andere gebraucht, sich gewünscht hätte. Um dem Klang auf der *anderen Seite ein Gesicht, einen Namen (Elif, Anneliese) zu geben, um die übersehenen/versteckten/unsichtbaren Sprachen sichtbar zu machen. Und um Mut zu machen, die eigenen Sprachen als wertvoll zu entdecken, obwohl ihnen wenig gesellschaftliches Prestige zugesprochen wird.

Dieses Prestige spiegelt sich im Angebot der bilingualen Kindergärten in Wien wider: Wer bilingual sagt, meint fast immer, dass Deutsch und Englisch im Kindergarten gesprochen/vermittelt werden. Daneben, und zahlenmäßig weit abgeschlagen, werden auch noch Spanisch, Arabisch, Russisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Chinesisch und Burgenlandkroatisch angeboten (vgl. Rottensteiner 2021). Als Ausnahmeerscheinung sei hier der Kinderfreunde-Kindergarten in der Forsthausgasse, 1220 Wien, erwähnt, der im Zuge des Projekts „BIG AT-HU“ (im Rahmen des INTERREG-Programms) mithilfe von Sprachbegleiter*innen die Sprachen Ungarisch, Slowakisch und Türkisch für alle Kinder im Kindergarten anbietet (vgl. Kindergarten Forsthausgasse und Kogelnik 2017) – was zusammen mit dem allgemeinen Fokus auf Mehrsprachigkeit im Kindergarten der Stufe 6 auf der Skala von Purkarthofer (2018) entspricht: geförderte und unterstützte Mehrsprachigkeit. Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Projekt können im „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ (Bildungsdirektion für Wien-Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien 2019) nachgelesen werden.

Eine Möglichkeit, wie sowohl Kinder als auch (auszubildende) Pädagog*innen die *eigene Sprache als wertvoll im Sinne von: sie ist wert, gesprochen, hergezeigt, verschriftlicht, weitergereicht und besprochen zu werden, erfahren können, sind Bilderbücher.

3. Spuren

Ich möchte hier nicht auf die mehr*sprachliche Bildung durch Bilderbücher in Bezug auf Kinder (vgl. dazu Baldaeus, Ruberg et al. 2021) eingehen, sondern auf das Potenzial von Bilderbüchern/Bilderbuchkonzepten, die Studierende der Elementarpädagogik in der Ausbildung gestalten bzw. die in der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung entstanden sind. Am Kolleg der BAfEP8 haben die Studierenden im Fach „Deutsch“ die Möglichkeit, über den Zeitraum eines Semesters ein eigenes Bilderbuch(-konzept) zu erarbeiten. Hierbei geht es nicht nur um die intensive Beschäftigung mit dem Medium Bilderbuch und dessen Einsatz im Kindergarten, sondern auch um die

Reflexion der eigenen Sprache*n. Im Sommersemester 2021 entstand hier das meines Erachtens nach merkwürdige Buch „Irma Igel“ (Abb. 1): In dem „multilingualen“ Bilderbuch der Studierenden Julia Lehner, Eva Martinelli, Lisa Mikolaschek und Violetta Reupichler sucht das deutsch sprechende Igelkind Irma seine Mutter. Es trifft ein spanischsprachiges Eichhörnchen, eine türkischsprachige Maus und einen russischsprachigen Storch, die zwar nicht die Sprachen der jeweils anderen sprechen/„können“, aber verstehen, was das Kind braucht. Gemeinsam finden sie am Ende der Geschichte Irmas Mutter. Bemerkenswert ist an diesem Buch, dass es nicht wie viele andere Bilderbücher mehrere Sprachen nebeneinander präsentiert (also z. B. eine deutsche und daneben eine serbokroatische oder eine türkische Version), sondern die Sprachen so auftreten lässt, wie sie auch außerhalb des Buches vorkommen: zugleich, vermischt, zum Teil unverstanden. Für die Vorleser*innen sind unter den Sprechblasenklappen zwar die deutschen Übersetzungen der spanischen/türkischen/russischen Texte zu finden – die kindlichen Betrachter*innen und Zuhörer*innen können aber auch so der Geschichte folgen. Alle werden gehört, alle Sprachen stehen gleichwertig im Bilderbuch, alle tragen dazu bei, dass eine gemeinsame Lösung gefunden wird.



Abb. 1: Bilderbuch „Irma Igel“

Und die Studierenden setzen bewusst ihre Erstsprachen bzw. die ihrer Kolleg*innen im Bilderbuch ein – und machen sie dadurch für uns sichtbar, spürbar, lesbar. Sie heben sie aus dem Verborgenen und hinterlassen Spuren, die in Richtung Empowerment der eigenen Mehrsprachigkeit weisen. Wenn die eigene Sprache erst einmal stolz im eigenen Bilderbuch präsentiert wurde, wird es leichter, sich gegen implizite und explizite Sprachverbote zu wehren. Diese Studierenden werden, so meine Hoffnung, nicht mehr „spuren“ (im Sinne von: folgsam sein), wenn jemand fordern sollte, dass nur Deutsch im Kindergarten gesprochen werden soll, sondern neue multilinguale Spuren ziehen.

Weiters möchte ich kurz das persisch-deutsche Bilderbuch „Fil/Vogel“ (Abb. 2) vorstellen, das Neda Afazel und ich geschrieben und illustriert haben. Das Buch ist als Leporello (wir erinnern uns an Don Giovanni Diener und Geschichtensammler) konzipiert, das sich als sprachliche Möbiusschleife entpuppt: Die zwei Geschichten in zwei Sprachen – eine von links nach rechts, die andere von rechts nach links zu lesen – sind zugleich eine Erzählung der Polyphonie. Sitzen sich zwei Vorleser*innen gegenüber, so lesen sie von je einer Seite desselben Blatt Papiers einmal eine persische, einmal eine deutsche Geschichte, wobei einige Wörter aus beiden Mündern kommen – fiel (pers. Elefant), sang (pers. Stein), Moos (pers. Banane), Kuh (pers. Berg) etc. Es erklingt durch das Buch ein homophones Echo von der *anderen Seite des Leporellos, die zwei Seiten werden zu einer Seite, die zwei Sprachen verweisen auf das Gemeinsame. Es geht, jenseits der Sprache*n, darum, Geschichten zu erzählen, zu berichten über dich und mich, über uns.



Abb. 2: Bilderbuch „Fil/Vogel“

Wenn die Studierenden die sprachbiografische Landkarte ihrer eigenen Person, ihrer Masken erforscht haben und nach einer (nicht *nur) temporären Metamorphose ins animalisch Bilderbuchhafte multilinguale Spuren auch für ihre Kolleg*innen hinterlassen haben, kann ein weiterer Schritt in Richtung selbstbewusster, *empowerter* Mehrsprachigkeit getan werden.

4. Sporen

Im besten Fall sind es solche Momente in der Ausbildung wie die oben beschriebenen, in denen die Elementarpädagog*innen spüren, dass sie Sporen gebildet haben: widerstandsfähige, resiliente, lebendige Sprachwesen, die der Vermehrung von Mehrsprachigkeit dienen. Sporen nicht als Plural des Sporns, mit dem das Pferd mit Gewalt zum Reiten gezwungen wird, sondern als sich trotz aller Widrigkeiten ausbreitendes Selbstverständnis, als Mut zum Widerstand gegen Sprachverbote, als „Ja, sicher spreche ich Türkisch, Kurdisch, Bosnisch etc.!“ Sprachliche Sporen als Aufstand und Einstehen für die eigene*n Erstsprache*n und die der Kinder im Kindergarten, als Schritt hin zum Selbstvertrauen in Bezug auf den Dialekt: „Ich spreche Oberösterreichisch“, wird Anneliese sagen und den türkischsprachigen Eltern erklären, dass die jungen Kinder sie zwar „Anne“ nennen, aber damit nicht „Mama“ gemeint ist. Sporen als Umdeutungsmöglichkeit des scheinbar Festgeschriebenen, gegen die „Pferdebrille“ (wie Elif die Scheuklappen wunderbar aus dem Türkischen „at gözlüğü“ übersetzt), als Ausgangspunkt (Elif stammt von arab. Alif, dem ersten Buchstaben des Alif-/Aleph-/Alphabets) für eine neue, sichtbare, stolze Mehrsprachigkeit, die sich nicht einklammern lässt. Auf dass Elif und Anneliese rausgehen und sich in jeder Situation für ihre Sprache*n entscheiden.

Da die Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten gefördert werden soll, müssen in der Ausbildung zur*m Elementarpädagogin*en Räume geboten werden, in denen die persönliche Mehrsprachigkeit reflektiert, sichtbar gemacht und ein sprachliches Selbstbewusstsein geschaffen werden kann (Person – Spuren – Sporen). Wir brauchen multilinguale, stolze, laute Pädagog*innen als Vorbilder in den Kindergärten.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bilderbuch „Irma Igel“

Abb. 2: Bilderbuch „Fil/Vogel“

Literaturverzeichnis

Afazel, N. & Pointner, S. (2017). Fil/Vogel. Wien.

BAfEP8 (2021). Ich-Werkstatt. Abrufbar unter: <https://www.bafep8.at/tageskolleg/aktivitaeten/ich-werkstatt/> (02.11.2021).

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen (= Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1), Münster/New York: Waxmann.

Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Sociolinguistica 22/1. Bildungsdirektion für Wien-Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien (Hrsg.) (2019). Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit. Abrufbar unter: <https://kinderfreunde.at/ueber-uns/projekte/eu-projekte/materialien/handbuch-mehrsprachigkeit> (02.11.2021).

Brizic, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb. Münster/New York: Waxmann.

Busch, B. (2013). Mehrsprachigkeit. Wien: Fakultas.

Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik (2021). PH Wien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/HLG/HLG_Elementarp%C3%A4dagogik/Curriculum_HLG_Elementarp%C3%A4dagogik_15.02.2021_FINAL.pdf (02.11.2021).

Curriculum Lehrgang Frühe sprachliche Förderung. PH Wien. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-elementar-und-primarbildung/lehrgaenge/fruehe-sprachliche-foerderung> (02.11.2021).

Kindergarten Forsthausgasse. Abrufbar unter: <https://kinderfreunde.at/angebote/kindergarten-kinderstube/20-forsthausgasse-16-20-bei-stiege-4> (02.11.2021).

Kogelnik, L. (2017). Türkisch sprechen statt verstummen. In: Der Standard, 22.11.2017. Abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000067932322/tuerkisch-sprechen-statt-verstummen> (02.11.2021).

Lehner, J., Martinelli, E., Mikolaschek, L. & Reupichler, V. (2021): Irma Igel. Ein multilinguales Bilderbuch. Wien. Online-Duden. Person. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Person> (01.11.2021).

Pastior, O. (2008). >>... was in der Mitte zu wachsen anfängt<< (= Band 4 der Oskar Pastior Werkausgabe, hrsg. v. Wichner, E.). München: Hanser.

Purkarthofer, J. (2018). Sprachorganisation in Bildungseinrichtungen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Lehner, B. (Hrsg.). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. (S. 49-66). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Rottensteiner, E. (2021). Bilingualer Kindergarten: Englisch, Arabisch, Spanisch. Abrufbar unter: <https://www.stadt-wien.at/bildung/schule/bilingualer-kindergarten.html> (02.11.2021).

Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2019). Spracherwerb und sprachliche Bildung, Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag Eins.

Mag. Stefan Pointner: Wien. Studium Germanistik, Spanisch und Sprachkunst. Unterrichtet am Kolleg der BAfEP8 (Deutsch, Kinderliteratur; Deutsch als Zweitsprache, Tekop), an der KPH (Frühe sprachliche Förderung) und PH Wien (HLG Elementarpädagogik).

poi@bafep8.at