

Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser

Sprachliche Heterogenität normalisieren

Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ohne Pädagogisierung von Elternschaft

Zusammenfassung

Aus der Warte des Projekts «miteinander mehrsprachig» setzt sich der Beitrag mit der Rolle von Eltern bei der Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung auseinander. Während sowohl in früherer monolingualer Sprachpädagogik als auch bei heute gesteigener Wertschätzung von Mehrsprachigkeit Imperative die Zusammenarbeit mit Eltern prägen, verortet das Projekt die Aufgabe der Sprach(en)förderung vorrangig bei der Schule. Bemühungen, im Sinne des Bildungsprimats auf Eltern einzuwirken, werden kritisch beleuchtet. Dem Ziel selbstbewusster Mehrsprachigkeit der heutigen Schülerinnen- und Schülergeneration dient aus Sicht der Autorinnen eine anerkennende, nicht-fordernde Haltung den Eltern gegenüber.

Résumé

Partant du projet « miteinander mehrsprachig » (« plurilingues ensemble »), cet article s'intéresse au rôle joué par les parents dans l'encouragement des langues et du plurilinguisme. Tandis que la collaboration avec les parents leur impose des contraintes non seulement issues de la pédagogie monolingue d'autrefois mais aussi de celle d'aujourd'hui qui valorise le plurilinguisme, ce projet considère que la promotion de la langue/des langues revient en premier lieu à l'école. Ainsi les actions visant les parents – partant de l'idée que ceux-ci ont le primat éducatif – sont considérées ici sous un éclairage critique. D'après les auteures, la promotion du plurilinguisme à l'école permet de donner plus d'assurance aux générations d'élèves/écolières d'aujourd'hui et ne fait pas peser des exigences sur les parents.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-01-06

Schule kann Mehrsprachigkeit fördern

Miteinander mehrsprachig – im Wohnhaus, auf dem Spiel- oder Fussballplatz, auf dem Pausenhof und eben auch im Unterricht. Das Projekt «miteinander mehrsprachig», in Trägerschaft des Instituts Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und finanziell unterstützt vom Bundesamt für Kultur, erprobt lokale Wege, wie Mehrsprachigkeitsförderung zur alltäglichen schulischen Praxis werden kann.

Fundamental ist die Förderung von Sprache und nicht einer einzelnen Sprache (frz. *langage*, in Abgrenzung zu frz. *langues*, Sprachen): die Förderung der Versprachlichung von Erfahrungen, des Sprachverste-

hens und des vielfältigen Gebrauchs von Sprache zum Kommunizieren und Denken. Die Verwendung verschiedener Sprachen in der Klasse ist nicht nur erlaubt, sondern bereits Förderung: Wenn sprachliche Mittel nicht deckungsgleich sind, rücken die Verständigung und das Handeln mit Sprache in den Mittelpunkt.

Bei einer darauf aufbauenden Förderung von Einzelsprachen lernen die Kinder nicht nur Deutsch, sondern werden ermächtigt, auch ihre Erstsprachen für ihr ausser-schulisches und schulisches Lernen zu nutzen. Dafür braucht es keine mannigfachen Sprachenkenntnisse der Lehrpersonen, sondern sprachenfreundliches Unterstüthandeln. Insbesondere in den frühen Bildungszyklen benötigen Kinder aber Erwach-

sene, die modellartig mit verschiedenen einzelsprachlichen Kompetenzen mit ihnen kommunizieren. Im Projekt gestalten sprachpädagogisch weitergebildete mehrsprachige Frauen ein bis zwei Mal pro Woche für einen Vormittag den Kindergartenalltag mit, auch interessierte Eltern bringen ihre Sprachen «zu Besuch» in den Kindergarten.

Die Schule kann mehrsprachiges Sprachhandeln anregen und unterstützen.

Darüber hinaus werden im Projekt Anlässe mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Vertretungen von Deutsch als Zweitsprache und Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur oder Elternforen, kantonalen Bildungsverantwortlichen und anderen durchgeführt, um zwei zentrale Perspektiven zu diskutieren:

- Strukturell wird die Auslagerung der Förderung nicht-deutscher Erstsprachen in das häusliche Umfeld und separierten Unterricht überwunden.
- Unterrichtlich werden die Kinder zum Ausbau ihrer nicht-deutschen Erstsprachen befähigt.

Zu den Wirkungen des Projekts «miteinander mehrsprachig» gehören:

- ein, teils zögerliches, Umdenken von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen – weg von der Deutschförderung hin zur einzelsprachenübergreifenden Förderung von Sprachverstehen und Kommunikation,
- das entschlossene Mitwirken von mehrsprachigen Erwachsenen, die sich an prägende Erfahrungen von Ausschluss und Ungenügen in ihrer Kindheit erinnern.

Mehrsprachigkeitsförderung wird also nicht gedacht als eine an Eltern oder Familien zu

delegierende Einzelsprachenvermittlung, sondern als Aufgabe der schulischen Bildung, mehrsprachiges Sprachhandeln anzuregen und zu unterstützen. Aufgabe der Lehrpersonen und der Schule ist es, die vielen Sprachen der Kinder zu «befördern».

Eltern dürfen Eltern bleiben

Die seit geraumer Zeit forcierte Forderung, im Sinne der Erziehung und Bildung mit Eltern zusammenzuarbeiten (Stange, 2012; Terhart & von Dewitz, 2017), fügt sich auf den ersten Blick nahtlos in die Programmatik der Mehrsprachigkeitsförderung. Was liegt näher als die Einbindung der erstsprachenkompetenten Eltern? Auf den zweiten Blick erweist es sich aber als problematisch, die Zusammenarbeit mit Eltern als zwingend erforderlichen Bestandteil von Sprachförderung anzusehen:

- a. Genügen die Eltern den Vorstellungen der Institutionen und Fachpersonen nicht, ist das Kind leicht einer mit dem familiären Hintergrund und der Sprache gekoppelten Abwertung ausgesetzt.
- b. Selektionseffekte, die gesellschaftlich benachteiligte Familien treffen, können sich verstärken, wenn schulische Integration und schulischer Erfolg von der aktiven Mitarbeit belasteter Eltern abhängig gemacht werden.
- c. Es gibt nachvollziehbare Beweggründe und faktische Hindernisse, die die Partizipation von Eltern einschränken können. Dazu zählen z. B. Bedingungen wie Zeit und Mobilität, aber auch elterliche Vorstellungen von Schule als vorrangigem und dominantem Bildungsort ihrer Kinder (z. B. Sahrai, 2015).
- d. Aktuell ist eine Paradoxie entstanden zwischen einem Zuwachs an Mitwirkung und elterlicher Autonomie und dem Zwang zur Beteiligung an der Bildung der

- Kinder. Dabei werden «die ungleichen Voraussetzungen für sogenannte 'gute', also kompetente und verantwortete Elternschaft [...] nicht thematisiert bzw. sogar verdeckt: Benachteiligte Lebensformen, soziale Ungleichheitslagen oder einfach Eigensinnigkeiten von Eltern verschwinden hinter dem vermeintlichen Autonomiezuwachs, der eingeforderten Selbstverantwortung und dem Aktivierungspostulat» (Oelkers, 2018, S. 114).
- e. So münden Ungleichheiten in eine neue «Pädagogisierung von Elternschaft» (Jergus, 2018; Ott & Roch, 2018). Allenthalben ist dabei zu beobachten, wie unter Rückgriff auf bestimmte Merkmale – Migrationshintergrund, Bildungsferne u. ä. – Elterngruppen konstruiert werden. Diese geraten unter den Verdacht defizitären (sprachlichen) Handelns. Spezielle Praktiken oder Kulturen werden Familien pauschal zugeschrieben, und gleichzeitig geraten Familien unter Veränderungsdruck – oder werden abgeschrieben. «Festzuhalten ist, dass Beobachtung und Bewertung der Erziehungs- und Bildungsleistungen von Eltern mit Migrationshintergrund oft einseitig geprägt sind und nicht hinreichend die Komplexität ihrer Vorstellungen, Ziele, Ressourcen und Belastung erfassen. Insbesondere der Verweis auf Risiken beziehungsweise Vulnerabilität legitimiert jedoch immer frühere und weitgehendere Eingriffe in ihre Erziehungs Kompetenzen und Forderungen nach Verbesserung bzw. Optimierung ihrer Erziehungsleistungen» (Westphal, Motzek-Öz & Özlem Otyakmaz, 2017, S. 145).
- f. Mit den Konzepten von «Partnerschaft», «Beteiligung», «Zusammenarbeit» wird eine Pseudoegalität geschaffen. Kotthoff (2012) findet in ihren Gesprächsanalysen eine vergleichsweise stärkere Asymmetrie in der Rollenaushandlung zwischen Lehrpersonen und Eltern nicht-deutscher Herkunft. Korn (2014) arbeitet heraus, dass in Lehrperson-Eltern-Gesprächen die Zuschreibung eines Expertenstatus an die Eltern stark an deren Sprachkompetenz gekoppelt sei. Vomhof (2018) untersuchte handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Sprachfördermassnahmen. Auch dieser Studie zufolge sind es von den Fachpersonen wahrgenommene kommunikative und sprachliche Defizite, die zu Hierarchien und teilweise Machtbeziehungen beitragen. Eigene kommunikative Kompetenzen würden von den Fachpersonen im Hinblick auf die explizit begrüßten Erziehungs- und Bildungspartnerschaftskonzepte nicht hinterfragt.
- g. Mit der «verstärkten Bildungsaufforderung» (Lange & Thiessen, 2018, S. 285) und gesteigerten Zusammenarbeitsforderung finden Rollenverschiebungen und -überfrachtungen statt. Der strukturelle Unterschied zwischen pädagogischer Profession und privater Elternschaft wird eingeebnet (Buchinger, 2001). So «lässt sich die zunehmende Forderung der Einbeziehung von Familien durchaus (auch) im Sinne einer (staats-)pädagogischen Vereinnahmung eines privaten Erziehungsraumes deuten» (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 145). Und umgekehrt droht auf Seiten der pädagogischen Fachpersonen eine «Vermischung der Erzieherrolle mit einer Beraterrolle und entsprechenden Grenzüberschreitungen» (Kalicki, 2010, S. 199), und das vor dem Hintergrund einer «hohe[n] Fragilität der Mutter-Erzieherin-Beziehung» (ebd.).

Die dezidiert als Qualitätsmerkmal (sprachlicher) Bildungsarbeit behandelte Zusammenarbeit mit Eltern (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 145) erweist sich also in vielfacher Hinsicht als prekär. Die Alternative besteht keineswegs darin, die Rolle von Eltern im Kontext von Sprachförderung irrelevant zu setzen. Vielmehr geht es darum, die selbstverständliche Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern und die in ihr stattfindende Sprachenvermittlung nicht zu behindern. Denn eine solche Behinderung geschah und geschieht durchgehend: eine Weile durch den assimilatorischen Druck, die Mehrheitssprache zu sprechen, dann durch sprachentrennende Erziehungsprinzipien und neuerdings durch umfassende «Prozesse des *Passend-Machens* familialer Praxis im Sinne bestehender institutioneller Erwartungen» (ebd., S. 146) der (Sprach-)Bildungsoffensiven.

«Nicht nur führen solche wechselnden Moden gerade wegen der sachlichen und wissenschaftlich klingenden Argumentati-

on, mit der sie vertreten werden, vermehrt zur praktischen Verunsicherung der Eltern. Sie führen darüber hinaus zu ihrer moralischen Entwertung als Eltern und zur Entwertung ihrer Emotionen bzw. ihres Vertrauens in ihre Emotionen den Kindern gegenüber. [...] [O]hne daß sie es recht merken, werden sie dazu angeleitet, auch ihre Kinder zu entwerten. Denn sie degradieren sie zu Objekten, die nach Lehrbüchern zu behandeln sind. Man kann sich ausdenken, welche Gefühlslagen auf beiden Seiten dadurch unbewußt entstehen und miteinander in eine destruktive Dynamik geraten» (Buchinger, 2001, S. 42).

Den Kindern und ihrer sprachlichen Entwicklung kommt es mehr zugute, wenn Eltern in ihrer Elternrolle gestärkt werden: «Da Erziehung ein kommunikativer Prozeß ist von hoher Intensität, welche die Aktivierung aller Sinne fordert, kann ihr nichts hinderlicher sein, als wenn die Eltern ihre «interne» kommunikative Kompetenz an Experten abgeben» (ebd., S. 49).

Die Achtung der Eltern als Privatpersonen, die ihre Kinder der Schule und der Lehrperson anvertrauen, und die Anerkennung ihrer Lebens- und Kommunikationspraktiken, ihrer Sprachen und Eigenheiten ist ein wichtiger Baustein der Förderung selbstbewusst mehrsprachiger Bildungsbiografien von Kindern.

Kinder lernen vielsprachig

Mehrsprachigkeitsförderung ist weniger eine Sache von Regeln und Erziehungspostulaten als vielmehr eine Frage der Ermöglichung mehrsprachigen Handelns. Oomen-Welke (2017) hat mehrsprachige Personen zu der Bedeutung von Sprachen in ihrem Leben befragt und fasst zusammen: «Sie verstummen oder sie zeigen den Ausbau von zwei Sprachen unter mehr oder weniger

Eine junge Frau, Tibeterin und Mutter von drei Kindern im Alter von sieben, neun und zehn Jahren, lebt seit zwölf Jahren in der Schweiz. Die Kinder sprechen gut Deutsch und besuchen die Schule gerne. Der Vater arbeitet viel für seine Familie, versteht und spricht gut Deutsch, kann aber diese Sprache nicht lesen. Die Mutter hat gut Deutsch gelernt und kann auch ihre Antworten im Elternbüchlein der Kinder auf Deutsch schreiben. Dennoch fühlt sie sich im Kontakt mit der Schule sehr unsicher. Gespräche mit den Lehrpersonen werfen viele Fragen auf, Aussagen zu Lernberichten oder Tests lösen Befürchtungen aus. In einem Gespräch, in dem es anfänglich um die schulischen Probleme der ältesten Tochter geht, entsteht Raum zum Erzählen von ihrem Zuhause in Indien und ihren Arbeiten dort. Nun ist eine stolze und sichere Frau zu erleben. Eltern können ihre Souveränität verlieren, wenn sie sich verpflichtet fühlen, als Co-Lehrerinnen mitzuwirken.

günstigen Bedingungen. Die Perspektive des Sprachausbaus von Anfang an zu eröffnen [...], ist Aufgabe der Bildungs- und Sozialpolitik wie der Schule» (S. 118).

Die von ihr so genannte «Konflikt-Zweispachigkeit» (ebd., S. 113) hat einen Ursprung in pädagogischen Homogenitätsbestrebungen. Wird Kindern aus migrierten Familien mit der «Annahme unausweichlicher Zerrissenheit zwischen Familie und Bildungsinstitution bzw. «Dominanzkultur» (Terhart & Dewitz, 2017, S. 150) ein Problemstatus suggeriert, ist dieser in der kindlichen Sicht am offenkundigsten mit der Zweispachigkeit assoziiert.

Ein Bedürfnis nach Homogenität wird im Ziel zum Ausdruck gebracht, «dass Kinder die ihnen begegnenden Erziehungsformen und Bildungsbemühungen als möglichst konsistent erleben» (Nickel, 2013, S. 254). Will man nicht so weit gehen, gerade in einem vielfältigen Umgang Bildung zu erkennen, so darf man doch Kindern eine grössere Toleranz gegenüber der Unterschiedlichkeit, in der ihnen begegnet wird, zutrauen. Kinder lernen im Konzert der verschiedenen Stimmen und Sprachen ihrer Umgebung. Lehrpersonen dürfen sich darauf konzentrieren, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Kinder sich wohlfühlen und qualitativ hochstehende Lernangebote bekommen. Das schliesst die Sorge um das Elternhaus, Angebote der Kooperation und auch die Vermittlung von Unterstützungsangeboten natürlich nicht aus, aber das Bemühen um die Eltern ist nicht erstrangig.

Um mehrsprachig aufzuwachsen, brauchen Kinder nicht in erster Linie ein bildungskundiges Elternhaus und dessen aktive Zusammenarbeit mit der Schule, sondern die gegenseitige Akzeptanz von Schule und Elternhaus mit dem Verständnis der Unterschiedlichkeit ihrer Aufgaben.

- Marvin's engster Freund ist Pavel. Seit Irina in die Klasse gekommen ist, sprechen Pavel und Irina oft Russisch miteinander. Marvin, der nur mit Baseldeutsch aufgewachsen ist, möchte auch Russisch lernen und beherrscht schon bald einige Wendungen.
- Die Lehrerin beschafft für die drei Kinder russischsprachige Materialien: eine Hör-CD mit Handlungsanleitungen und zwei Bilderbücher. Die Schrift macht noch weitere Kinder neugierig.
- Die Förderung schliesst alle Kinder ein. Auch die sogenannten einsprachigen Kinder hören andere Sprachen. Sie entwickeln ein Interesse an einer Sprache, eine Sprache gefällt ihnen, sie beginnen vielleicht, eine Sprache kontinuierlich zu lernen.
- Kleinere oder grössere Aktivitäten in verschiedenen Sprachen können übrigens auch Elternabende und Schulfeste bereichern.

Die Schule als Bildungsort muss Eltern nicht zu Leserinnen und Lesern machen. Sie kann ihren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu mehrsprachigen Büchern verschaffen, materiell und habituell. Sie braucht familiäre Kommunikation nicht zu therapieren (und kann dies wohl auch nicht), sie kann Unterrichtsgespräche als «[k]ommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen» (Heller & Morek, 2015, im Titel). Sie braucht für die Ausdifferenzierung erstsprachlicher Wortschätze nicht auf häuslichen Bildungskonsum zu setzen, sie kann – zum Beispiel – mehrsprachige Theaterstücke einstudieren, Unterrichtsaufgaben von Peers mit gleicher Erstsprache bearbeiten lassen oder Co-Teaching in verschiedenen Sprachen etablieren. Auf solche Weisen lernen alle Kinder, unter Ausnutzung all ihrer Sprachen zu lernen.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern treten jene Ziele in den Vordergrund, die Eltern mit ihren Ressourcen und mit ihrer besonderen Eltern-Expertise ansprechen: die Normalisierung sprachlicher Heterogenität (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 152), das Be-

wusstmachen kommunikativer Anlässe in der Familie und die gegenseitige Information über (sprachliche) Entwicklungsschritte der Kinder.

Mehrsprachigkeitsförderung bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als zu verhindern, dass sich mit mehrsprachigem Aufwachsen bzw. Erziehen Gefühle von «Überforderung, Resignation und Selbstunsicherheit» (Lange & Thiessen, 2018, S. 286) verbinden.

Literatur

- Buchinger, K. (2001). Zur Professionalisierung der Elternrolle. In C. Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 35–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum*, 3. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf [Zugriff am 04.12.2018].
- Jergus, K. (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. (S. 121–142). Wiesbaden: Springer.
- Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 193–205.
- Korn, M. (2014). (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In F. Berg & Y. Mende (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen* (S. 77–100). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kotthoff, H. (2012). Lehrer(inne)n [sic] und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 13, 290–321.
- Lange, A. & Thiessen, B. (2018). Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 273–294). Wiesbaden: Springer.
- Nickel, S. (2013). Sprachliche Bildung und die Kooperation mit Eltern. In C. Kieferle, E. Eichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 254–259). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oelkers, N. (2018). Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 103–120). Wiesbaden: Springer.
- Oomen-Welke, I. (2017). Mehrsprachige Praxen. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Ott, M. & Roch, A. (2018). Elternverantwortung als Lerngegenstand? Zur disparaten Produktivität praktischer Bezugnahmen auf das «Wohl(ergehen) des Kindes». In

K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 167–185). Wiesbaden: Springer.

Sahrai, D. (2015). Elternpartizipation in der Kita von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşo lu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer.

Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: Springer VS.

Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 143–157). Münster: Waxmann.

Vomhof, B. (2018). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. *Frühe Bildung*, 6 (1), 10–15.

Westphal, M., Motzek-Öz, S. & Özlem Otyakmaz, B. (2017). Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37 (2), 142–157.



Dr. Simone Kannengieser
Dozentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie
PH FHNW
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP)
Hofackerstrasse 30
4132 Muttenz
simone.kannengieser@fhnw.ch



Christine Schuppli, lic. phil.
Pädagogin
c.schuppli@gmx.ch



Anna Walser
Pädagogin
walser.anna@bluewin.ch