Michaela Speier-Musahl: „Zeichenvielfalt deuten“

Von Joachim Klenk & Team

ZEICHENVIELFALT DEUTEN

Michaela Speier-Musahl legt in ihrem Buch den Versuch einer fächerübergreifenden Arbeit vor, die sowohl in den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik als auch in den Bereich der Religionspädagogik greift. Im Kern scheint es ihr ~~bezogen auf den Religionsunterricht bei und mit Hörgeschädigten~~ **[m.E. doppelt gemoppelt, da der Bezug zum Religionsunterricht am Satzende nochmals hergestellt wird]** um ein semiotisch geweitetes Verständnis von Sprachen, kommunikativen Kompetenzen sowie gemeinschaftlichen Verstehens- und Verständigungsprozessen als vielfältigen Möglichkeiten für die Konzeption des Religionsunterrichts mit hörgeschädigten Menschen zu gehen. Sie bedient sich erkenntnistheoretisch der ~~sogenannten~~ Semiotik, der Lehre von den Zeichen.

Philosophisch ist dieser Ansatz nicht unbekannt. Diskutiert wird darin u.a. die erkenntnistheoretische Frage, ob Zeichen eine Art übergeordnete Kategorie sind, die sich in Kommunikationsformen widerspiegeln, in sprachlichen und nicht sprachlichen. Die Sprache wird dabei – vereinfacht gesagt – nicht als Qualitätsmerkmal für andere Kommunikationsmittel anerkannt. Alle Kommunikationsmittel stehen sozusagen auf einer Ebene, gleichberechtigt und anerkannt.

Bezogen auf den Religionsunterricht spricht ~~M.~~ Speier-Musahl von Lehr-Lern-Prozessen, in denen religiöse Texte, Bilder, Artefakte und anderes von Inhalt und Form her zu Lerngegenständen werden können (S. 195). Dabei gewinnt sie der aus ihrer Sicht so entstandenen sprachlich-kommunikativen Heterogenität eine öffnende Funktion für den pädagogischen Prozess ab und schließt ihre Arbeit mit einem bedenkenswerten Satz: „Diese Teilhabe jedes Menschen an den Möglichkeiten und Grenzen von Verstehen und Verständigung in der Gemeinschaft ist m.E. ein wichtiger Baustein für einen Religionsunterricht, in dem religiöse und sprachlich-kommunikative Lernprozesse mit dem Ziel verbunden werden, die lebensfördernden Potentiale religiöser Tradition zu entfalten“ (S. 227). Hier werden wir daran erinnert, dass es sich um eine wissenschaftstheoretische Arbeit handelt, deren praktische Anwendung für die Zukunft angemahnt und deren Leistungsfähigkeit erst in der Zukunft verifiziert werden kann. ~~M.~~ Speier-Musahl entwickelt also ein erkenntnistheoretisches Paradigma, das es zu würdigen gilt. Zugleich sollen Gedanken helfen, Problemkreise für die religionspädagogische Praxis zu benennen.

STRUKTUR DES BUCHS IM AUFRISS

~~M.~~ Speier-Musahl nimmt den Leser/die Leserin im guten Sinne bei der Hand und versucht, ihre Gedanken immer wieder auf den Punkt zu bringen. Es sind diese zusammenfassenden Abschnitte, die noch nicht Geklärtes benennen, Abgeklärtes positionieren und Aufgeklärtes sozusagen mit Großbuchstaben vor Augen führen. Für den Leser/die Leserin eine gedankliche Ruhebank, die zum Nachdenken und Überdenken einlädt.

Die zu Beginn genannten forschungsleitenden Thesen helfen Aussagen einzuordnen. Drei werden **angeführt**:

1. In Konzeptionen zum Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen ist dem religiösen Lernprozess der Sprachunterricht vorgeordnet worden (S. 22);
2. die Semiotik bietet Denkkategorien, die helfen, den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen zu öffnen, hin auf vielfältige Sprachen und Kommunikationsmittel (S. 23);
3. unter Berücksichtigung vor allem von Punkt 2 kann eine sprachlich-kommunikative Heterogenität als normative Größe in religionspädagogischen Konzepten für hörgeschädigte Menschen verankert werden (S. 23).

Bereits hier wird auf den kritisch-semiotischen Ansatz von Umberto Eco verwiesen, der unter Religionspädagogen nicht unbekannt ist, aber in der Religionspädagogik nur sehr eingeschränkt Berücksichtigung fand.

Zunächst versucht ~~M.~~ Speier-Musahl religionspädagogische Ansätze im Religionsunterricht mit und für hörgeschädigte Menschen kritisch darzustellen, vom Religionsunterricht im Kontext des systematischen Lautsprachaufbaus bis hin zu so genannten Ansätzen von Initiativen. Eine schwierige Aufgabe, denn das Sichtungs-Material ist nicht immer ausreichend – dazu später.

In einem weiteren Schritt traut sich ~~M.~~ Speier-Musahl an die nicht leichte Aufgabe der Verhältnisbestimmung von Sprache, religiöser Kommunikation und Integration sowie von Fachunterricht (Fach Religion) und Sprachunterricht. Wichtige Klärungen, die ihre vorläufige Beurteilung von Defiziten und Entwicklungsmöglichkeiten

Michaela Speier-Musahl: Zeichenvielfalt deuten – Semiotische Grundlagen für den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen. *Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder 2004 • 252 Seiten • EUR 14,70 • ISBN 3-924055-37-8*

der oben benannten Ansätze mitbestimmen (dazu Bemerkungen unten).

Es folgt der Gang in die semiotischen Bezüge. Das sind Fragestellungen, die jene Semiotik als Bezugstheorie (S. 115) aufzeigen. Gut empfanden wir, dass auch benannt wurde, welch eher zurückhaltende Rolle die Semiotik bisher in der Religionspädagogik allgemein gespielt hat, wenngleich ihr Potenzial als kritisches Moment durchaus anerkannt ist – sie die Sinne für Kommunikations-Lernprozesse im Unterricht zu schärfen vermag. Das scheint, so haben wir es gespürt, eines der für ~~M.~~ Speier-Musahl wichtigen Stärken der Semiotik zu sein. An dieser Stelle wird sozusagen als Pate experimentellen Vorgehens jener ~~U.~~ Eco angeführt , den wir oben bereits erwähnten. ~~U.~~ Eco entwickelt ein kulturanthropologisches Denken, das im Kern jedem Menschen grundsätzlich die Fähigkeit zuweist, Zeichen zu konzipieren und in einem gesellschaftlich-kulturellen Umfeld zu positionieren. Ein nicht uninteressanter Versuch, erkenntnistheoretisch die Vielfalt von Kommunikationsmitteln in einem Lernprozess als grundsätzlich zu beleuchten.

Eine sehr ausführliche und gut nachvollziehbare Beschreibung der Grundzüge ~~U.~~ Ecos Semiotik leitet den vierten Teil dieses Buchs ein und fokussiert auf das Grundverständnis der Verbundenheit von Theorie und Praxis (S. 128), natürlich im Blick auf die Praxis im Umgang mit sprachlich-kommunikativer Vielfalt und Heterogenität im Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen. Drei so genannte semiotische Kategorien werden entwickelt und sollen als kommunikationstheoretische Basis für religiöse Lernprozesse (S. 185) dienen, auch zur kritischen Analyse:

Die ~~sog.~~ „Zeichensysteme“ dienen der strukturellen Analyse, d.h. dem Anliegen, strukturelle Gleichwertigkeit zu begründen und strukturelle Über- oder Nachordnung zu vermeiden. Die zweite Denkkategorie der „Deutungsprozesse“ hilft eine prozessuale Analyse zu untermauern, konkret die Beziehung von Ausdrucksformen und Inhalten einerseits als unabhängig und andererseits zugleich als aufeinander bezogen zu begründen. Letztlich bleibt noch die Denkkategorie der „Enzyklopädie“ zur Analyse von Kultur und Kommunikation im gesellschaftlichen Prozess, gedacht als Ganzes und zugleich heterogen in ihren Ausprägungen.

In diesem Teil beweist ~~M.~~ Speier-Musahl Mut pointierter zu analysieren, zu werten und zu problematisieren. Für den Leser/die Leserin sehr hilfreich, da nun die Gedanken **aus** Kapitel 1 bis 3 in der Retrospektive an Deutlichkeit gewinnen.

Aufbauend darauf wird der mögliche Einfluss semiotischer Denkkategorien auf die religiösen Lehr-Lern-Prozesse vertieft, u.a. mit dem Ziel zu zeigen, dass sprachlich-kommunikative und religiöse Lernprozesse miteinander verbunden und nicht zwei unterschiedliche Elemente im **Religionsunterricht** mit hörgeschädigten Menschen sind. Die Verhältnisbestimmung von Semiotik und Theologie hat an dieser Stelle mit Recht ihren Platz. Ebenso hat hier Platz die sehr ausführliche Einzelaufarbeitung der Denkkategorien Zeichensystem, Deutungsprozesse und Enzyklopädie mit Blick auf den Religionsunterricht und den sich ergebenen Perspektiven und Potenzialen im konkreten Unterrichtsgeschehen. Angeführt werden die vielfältigen sprachlichen und kommunikativen Formen als normative Größe in Konzeptionen religiöser Lehr-Lern-Prozesse mit hörgeschädigten Menschen. Mittel dazu sind die erarbeiteten semiotischen Kategorien. Konkret spricht ~~M.~~ Speier-Musahl z.B. an, dass Laut-, Schrift- und Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel unter anderen zu sehen sind, nicht aber als vorrangig (S. 163/164). Auf die darauf folgende Präzisierung „wenn gleich als äußert wichtige“ kommen wir unten noch zurück. Kritisiert wird auch der konzeptionelle Ansatz, Ausdrucks und Inhaltsaspekte könnten methodisch-didaktisch getrennt werden oder Deutungskompetenzen hörgeschädigter Menschen seien durch Erfahrungsdefizite eingeschränkt. ~~M.~~ Speier-Musahl möchte in der Folge aufzeigen, dass semiotische Kategorien leistungsfähige und kritische Analysen religiöser Lehr-Lern-Prozesse ermöglichen und z.T. behauptete oder suggerierte Denkmuster vergangener pädagogischer Ansätze widerlegen.

In ihrer Bilanz (Kap. 5) schlägt ~~M.~~ Speier-Musahl nochmals den Bogen zu ihrem Ansatz und Verständnis, setzt sich nochmals abschließend mit dem lautsprachlichen, dem so genannten gebärdensprachlichen und dem von ihr favorisierten kommunikationstheoretischen Ansatz auseinander. Während sie bei den beiden ersten grundsätzliche, wenn auch unterschiedlich ausgeprägte Engführungen wahrnimmt, bietet ihr der allgemein kommunikationstheoretische Ansatz die scheinbar kommu-

nikative Weite, die sie sich für eine Vielfalt von Kommunikationsmitteln im Religionsunterricht wünscht. Dieses Anliegen ist ihrer Meinung nach auf Grundlage der erkenntnistheoretischen Abwägungen später auf konkrete religionspädagogische Lehr-Lern-Prozesse für die Unterrichtsgestaltung im pädagogischen Alltag zu entwickeln. Denn: Kompetenz- und Behinderungserfahrungen betreffen alle Menschen. Sie können nicht alleine auf Menschen mit Behinderungen und Randgruppen fokussiert werden. ~~M.~~ Speier-Musahl versucht, sich in ihrer Bilanz vor Tendenzen der Nivellierung bzw. Verneinung spezifischer Probleme hörgeschädigter Menschen zu hüten und mahnt die Beachtung derselben an (z.B. S. 191). Semiotische Kategorien beschreibt sie als eine Art erkenntnistheoretische ‚Zubringer' für die kommunikative Gestaltung religionspädagogischer Praxis, um einen kreativen Prozess des Lernens durch Deutungen und Umdeutungen zu ermöglichen (S. 195). Die sprachlich-kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten und methodisch-didaktischen Ansätze sollen einen Religionsunterricht ermöglichen, in dem religiöse Deutungen und Ausdrucksformen im heutigen Kontext für hörgeschädigte Menschen zugänglich gemacht werden können. Semiotische Kategorien können also nicht den konkreten Umgang mit dem Arbeitsfeld Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen beantworten, sondern zunächst lediglich helfen, den erkenntnistheoretischen Rahmen abzustecken.

Die religionspädagogische Praxis sei es, so der Abschluss des Buchs, die in den kommenden Jahren auf dieser Basis entwickelt werden sollte. In welche Richtung, das versucht ~~M.~~ Speier-Musahl zum besseren Verständnis durch verschiedene kleinere Praxisbeispiele am Ende ihres Buchs nochmals zu verdeutlichen.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE UND VERSUCHE DER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK

~~M.~~ Speier-Musahl analysiert so genannte religionspädagogische Ansätze der Vergangenheit im Hörgeschädigtenbereich. Ob man diese Versuche als Ansätze oder gar Konzeptionen bezeichnen kann, wollen wir zumindest z.T. zur Diskussion stellen. In der Tat gab es in den 60er und 70er Jahren Arbeitsgruppen, die sich mit religiösen Texten für den Gehörlosen- und Schwerhörigenbereich beschäftigten. Richtig ist auch, dass zu Beginn der 70er Jahre eine Arbeitsgruppe agierte, die gedanklich eine ökumenische Bibelübersetzung anstrebte. **Konkret wurden biblische Texte auf praktikable Satzbaupläne umgeschrieben.** Daraus entstanden kleine Heftchen, z.B. „Das Lukasevangelium". Ausgangspunkt war ein linguistisches Denken und Handeln. In dieser Arbeitsgruppe saßen damals sehr bekannte Hörgeschädigtenpädagogen. Wenige wissen aber, **dass in diesen Gruppen** kaum Theologen und – soweit wir informiert sind – keine ausgewiesenen Religionspädagogen mit**arbeiteten**. Will sagen, von einem religionspädagogischen Ansatz oder gar einer Konzeption kann aus unserer Sicht nur mit Einschränkung gesprochen werden, eher von dem linguistischen Versuch, biblische Texte in Satzbaupläne zu fassen. Wir können hier nur rudimentäre Züge der Religionspädagogik erkennen.

Die Analyse so genannter religionspädagogischer Initiativen in den 90er Jahren im gebärdensprachlichen Bereich können wir so leider ~~nicht~~ nur z.T. annehmen. Richtig ist, dass diese Initiativen sich um adäquate gebärdensprachlich geprägte Lernprozesse bemühten. Allerdings können wir die behauptete sprachlich-linguistische Engführung nicht bestätigen. Diese Initiativen sind sehr unterschiedlich an die pädagogischen Herausforderungen herangegangen und weitgehend von der Religionspädagogik geprägt, weniger von den Vorgaben der Hörgeschädigtenpädagogik. Ihr Ansatz, wenn man so will, liegt auf einer anderen Ebene. Der pädagogische Ansatz ist auch bezogen auf die kommunikativen Formen ein öffnender, der weitgehend alle von ~~M.~~ Speier-Musahl angeführten Möglichkeiten der Semiotik im pädagogischen Handeln einbindet. Der Unterschied: Wo ~~M.~~ Speier-Musahl erkenntnistheoretisch Heterogenität im Sinne von Gleichberechtigung kommunikativer Formen einfordert, finden kommunikative Formen in diesen Initiativen praxisorientiert entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit ihren Platz, ohne jedoch die erkenntnistheoretische Vorstellung einer Gleichwertigkeit von kommunikativen Formen aufzugeben. ~~M.~~ Speier-Musahl selbst spricht von der „wichtigen Rolle" der Sprachen unter den kommunikativen Formen. In den religionspädagogischen Initiativen, soweit ~~sie~~ uns bekannt, bestimmt sich diese Rolle der kommunikativen Formen je nach kommunikativem Bedürfnis und kom-

munikativer Leistungsfähigkeit von Lehrer/in und Schüler/in bzw. dem wechselseitigen Lehr-Lern-Prozess. Ob damit eine Qualitätsabhängigkeit zu behaupten ist, stellen wir zumindest zur Diskussion.

Andererseits müssen wir ~~M.~~ Speier-Musahl zustimmen, dass das schriftliche Material zu diesen Initiativen sehr dürftig ist und rückblickend in den 80er und 90er Jahren versäumt wurde, **dieses Material** verstärkt zu dokumentieren und zu reflektieren. Einziger Ausweg heute, **um bei der Einschätzung nicht in eine leichte Schieflage zu geraten**, sind dokumentierte Interviews mit den ehemaligen Initiator/inn/en, die wir uns in der Literaturliste gewünscht hätten.

LEISTUNGSFÄHIGKEIT KOMMUNIKATIVER FORMEN UND SPRACHEN

Eine weitere entscheidende Frage bleibt zu diskutieren: Die Frage der Leistungsfähigkeit von kommunikativen Formen. Denn: Ein Bild oder ein Rollenspiel kann schwerlich ohne sprachliche Umsetzung einen sinnvollen und leistungsfähigen Eingang in den pädagogischen Prozess finden. Die Antwort wird in dem Buch von ~~M.~~ Speier-Musahl eher umgangen. Sie kann genau genommen auch nicht beantwortet werden, wenn einerseits eine gleichberechtigte Heterogenität behauptet wird und andererseits aus erkenntnistheoretischen Überlegungen heraus ein Neuansatz entwickelt wird, dessen Umsetzung in der zukünftigen Praxis lediglich angemahnt werden kann. Um zumindest im Ansatz zu konkretisieren, kommt auch eine wissenschaftstheoretische Arbeit nicht ohne gewisse Praxisanker zur Verdeutlichung der eigenen Position aus. Genannt werden z.B. so genannte religionspädagogische Ansätze (siehe oben), dazu hervorgehobene Diplomarbeiten aus dem universitären Bereich, allgemein religions-pädagogische Konzeptionen, befreiungstheologische Erwägungen bis hin zu einem Video eines Gebärdenfestivals der Siebentags-Adventisten, um nur einige zu nennen. Hier zeigt sich ein Problem der Semiotik. Sie sammelt sozusagen, macht hier und dort Anleihen und **läuft durchaus Gefahr**, beliebig zu werden, übrigens ohne es zu wollen. Das ist weitgehend auch der Grund, warum die Semiotik in der allgemeinen Religionspädagogik bisher nur am Rande Eingang gefunden hat. In der Praxis finden wir diesen Ansatz lediglich bei Stefan Alkier (Fremde Welten) und m.E. bei Bernhard Dressler. Das soll aber die Bemühungen von ~~M.~~ Speier-Musahl nicht schmälern, denn neue Impulse sind grundsätzlich in die Diskussion aufzunehmen. Gemessen werden gedankliche Ansätze so oder so in der Praxisumsetzung und damit an der Zukunft.

PRAXOLOGIE

Hinweisen möchten wir in einem kleinen Schwenk auf die Anleihe bei der Befreiungstheologie, die leider in Europa, vor allem aber in Deutschland, eine meist theoretische ist. Nun erinnert sich der Verfasser dieser Rezension an seine Studienjahre in Brasilien und an die Seminare mit Leonardo und Clodivis Boff, Carlos Mesters und anderen Befreiungstheologen der ersten Stunde, die uns Studenten parallel zu den Seminaren in die Favelas (Slums) von Rio de Janeiro und anderen brasilianischen Städten und Landgegenden schleppten. Sie ließen uns durch die Situation dort die theologischen Fragestellungen entwickeln (deshalb kontextuelle Theologie), sozusagen aus der Perspektive der Betroffenen. Der befreiungstheologische Terminus „Praxologie“ (**Vorname??** Asmussen) beschreibt diesen Prozess, der mit dem Lernen im praktischen Erlebnis ansetzt. Dabei ist der Einfluss **des bekannten Befreiungstheologen Paulo** Freire~~, ein bekannter Befreiungspädagoge,~~ erheblich. Werden also gedankliche oder praktische Anleihen bei der Befreiungstheologie gemacht, **dann müsste bezogen auf den Hörgeschädigtenbereich ein Pädagoge/eine Pädagogin auch an den kulturellen Anknüpfungspunkten der gesellschaftlichen Bedingungen hörgeschädigter Menschen auch außerhalb des schulischen Alltags zu finden sein, sozusagen in der Situation der Betroffenen [dieser Satz liest sich äußerst beschwerlich].** Wir denken, befreiungstheologische Ansätze müssen gedanklich entsprechend positioniert ~~werden~~ und immer in Praxisbezug diskutiert werden.

SCHULPOLITISCHE FORDERUNG

Von der Semiotik ausgehend formuliert ~~M.~~ Speier-Musahl auch eine schulpolitische Forderung. Religionsunterricht sollte nicht konfessionell gebunden ~~sein~~, sondern für die Fragen, Denkweisen und Erfahrungen aller Religionen offen sein. Damit orientiert sie sich an einer Hamburger Position von W. **[bitte**

Vornamen ausschreiben] Weise, der **[nicht „die"?]** durchaus Bekanntes formuliert. Es geht wohl um den Hamburger Ansatz dialogischer Religionspädagogik. Soweit wir die Ausführungen von ~~W.~~Weise in der Vergangenheit verstanden haben, stellt er bei aller gedanklichen Öffnung immer wieder auch die Frage nach dem konfessionellen Profil. Wir denken wie ~~M.~~ Speier-Musahl, dass hier eine zentrale Frage für den zukünftigen Religionsunterricht in seinen schulpolitischen Rahmenbedingungen gestellt wird, sind aber als Südländer im deutschsprachigen Raum sicher konfessionell eher befangen. Ob die semiotischen Anleihen hier eine wirkliche Qualitätsverbesserung ermöglichen, muss letztlich die Praxis zeigen.

‚VER-RÜCKTER' RAHMEN

~~M.~~ Speier-Musahl legt eine Arbeit vor, die nicht ganz leicht zu lesen ist und viel Zeit zum Nachschlagen und Muße zum Nachdenken erfordert. Die Mühe lohnt sich, denn diese Arbeit regt nicht nur zum Nachdenken an, sondern auch zur Diskussion. Dafür ist ihr in jeder Hinsicht zu danken. ~~M.~~ Speier-Musahl geht mit einem großen Anspruch ins Rennen und versucht eine Art Dritten Weg, den kommunikationstheoretischen. Die Semiotik für die religionspädagogische Arbeit im Hörgeschädigtenbereich heranzuziehen ist eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe. Die Semiotik ist in der Theologie nicht unbekannt, aber doch umstritten. Genau darüber sollte aber diskutiert werden und dafür hat ~~M.~~ Speier-Musahl eine gute Grundlage ~~vor~~gelegt. Das soll und muss gewürdigt werden. Wir hoffen, dass dieses Buch hilft, die religionspädagogische Diskussion im Hörgeschädigtenbereich, zudem neben schwerhörigen nach wie vor gehörlose Schüler gehören, anzustoßen und zu fördern.

Die **Initiativen** sollten ihrerseits den Mut haben und die Zeit aufwenden, ihre religionspädagogischen **Initiativen [Wdhlg]** auch in der Retrospektive nochmals zu formulieren und in den angeregten Diskussionsprozess einzubringen. Dafür sollte bald ein fachkompetentes Diskussionsforum geschaffen werden. ~~M.~~ Speier-Musahl hat einen wichtigen Impuls vorgelegt, der diese Diskussion sicher mitprägen wird. Sie hat uns mitgenommen, eine pädagogische Landschaft durch einen ‚ver-rückten' Bilderrahmen zu betrachten, um somit neue Erkenntnisse zu gewinnen. Gut, dass es immer wieder solch ‚ver-rückt' aufgehängte Bilderrahmen gibt. Wer Zeit und Muße hat, zudem Freude an erkenntnistheoretischen Fragestellungen, der/die möge sich diesen Blick nicht entgehen lassen.

Verfasser
Joachim Klenk,
Kirchenrat für die ev. Gehörlosenseelsorge in Bayern, Gehörlosenpfarrer. Schwerpunkte u.a. in der Religionspädagogik, Lebens-, Ehe- und Familienberater, Kommunikationstrainer. Verantwortlich für die religionspädagogische Ausbildung kirchlicher Kräfte in Bayern im Gehörlosenbereich und leitender Ausbilder des Katechetenkurses für gehörlose Mitarbeiterinnen in Bayern (kirchliche Religionslehrer). Gemeinsam mit Teams gestaltete er neue religionspädagogische Arbeitsformen vor allem für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder/Jugendliche und entwickelte pädagogisches Material.

Kontakt
buero@egg-bayern.de