

# Kooperation, Beratung und Netzwerkarbeit in der bimodal-bilingualen Frühförderung

Kristin Hofmann

In den vergangenen Jahren rückte nach den bilingualen Schulversuchen in Hamburg (Günther & Schäfke 2004) und Berlin (Hennies & Günther 2015) nun auch im frühkindlichen Bereich die Bedeutung und Notwendigkeit bimodal-bilingualer Angebote in den Mittelpunkt der Hörgeschädigtenpädagogik. Erste Veröffentlichungen, die vor allem grundlegende Konzeptideen diskutieren, weisen darauf, dass Angebote entsprechend der jeweiligen Lebenssituationen der Kinder differenziert werden müssen (Günther et al. 2009, Becker 2010).

In vielen Diskussionen und Überlegungen wird die Gestaltung einer bimodal-bilingualen Frühförderung vorwiegend von der Frühförderstelle aus gedacht. Regionale Strukturen bestimmen die Gestaltung der Angebote mitunter mehr als die spezifischen Bedarfe des Kindes und seines Umfeldes. Die Voraussetzung einer gehörlosen Fachkraft wird teilweise als alleinige und notwendige Voraussetzung gesetzt, sodass alternative Ansätze und bimodal-bilinguale Gestaltungsoptionen in den Hintergrund rücken.

Im Folgenden sollen daher Möglichkeiten einer bimodal-bilingualen Frühförderung diskutiert werden, die vom Kind und den wesentlichen Grundprinzipien der Frühförderung aus gedacht wird. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Frage nach einer Frühförderung, die den Erwerb von Laut-, Gebärden- und Schriftsprache unter Berücksichtigung der intraindividuellen und lebens-

weltlichen Voraussetzung des Kindes erzielt. Somit werden hier unter bimodal-bilingualer Frühförderung grundsätzlich alle Angebote verstanden, „die bimodal-bilingual machen“ (vgl. Hofmann & Hennies 2015).

### Konzeptuelle Grundlagen einer bimodal-bilingualen Frühförderung

Die heterogenen Bedingungen, denen Angebote der Frühförderung unterliegen (z. B. Personal, regionale Strukturen, Organisation), erfordern eine Konzeption, die sowohl flexibel ist als auch an vorhandene Bedingungen angepasst werden kann. Wesentliche und mögliche fakultative Aspekte werden vorgestellt.

### **Bimodal-bilinguale Frühförderung**

Bimodal-bilinguale Angebote beinhalten die Förderung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache (vgl. auch Günther & Hennies 2011). In der frühkindlichen Bildung sind dabei insbesondere eine mündlich-unmittelbare und schriftlich-mittelbare Modalität von Bedeutung sowie die zwischen den Sprachen im Input und Outcome natürlich auftauchenden Übergänge beziehungsweise Mischformen (vgl. Tabelle) (Hennies & Stein 2011; Hofmann & Hennies 2015). Letztere tauchen besonders in bilingualen Kontaktsituationen auf. Da es zur Gebärdensprache kein mittelbares Medium gibt, wie es die Schrift für die Lautsprache darstellt, werden hier Gebärdenschrift, -bilder und -fotos zugeordnet. SchülerInnen können so einen äquivalenten Bezug herstellen.

<b>mündlich / unmittelbar</b>	<b>DGS</b>	<b>LUG, LBG, Codeblending</b>	<b>DLS</b>
<b>schriftlich / mittelbar</b>	<b>Gebärdenschrift, -bilder und -fotos</b>	<b>Mischformen</b>	<b>Schriftsprache</b>

**Tabelle 1:** Darstellung bimodal-bilingualer Kompetenzen

Die Ziele bimodal-bilingualer Förderangebote sind vielfältig, da sie im Wesentlichen durch den Elternwunsch und die Bedürfnisse des Kindes formuliert werden. In den ersten beiden Lebensjahren kommen daher bimodal-bilinguale Angebote (insbesondere in Form von LUG bzw. Babysigns) vorrangig zum Tragen, um die frühe Kommunikation zwischen Eltern und Kind zu unterstützen, zu stärken und abzusichern. Darauf aufbauen soll die bimodal-bilinguale Frühförderung den ungestörten Erwerb von mindestens einer Sprache sowie den Zugang zur Kultur der Gehörlosen und Hörenden ermöglichen. Daraus ergibt sich eine grundlegende und notwendige Gleichberechtigung aller Sprachen in den spezifischen Förderangeboten. Zugleich ist eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber den Wünschen und Prioritäten der Familie erforderlich, die den Weg der bimodal-bilingualen Förderung auch jederzeit wieder verlassen (vgl. Günther & Hennies 2012) bzw. sich in diesem Prozess für die intensivere oder alleinige Förderung einer Sprache entscheiden könnte. Auch im Hinblick auf Zielgrup-

pe ist eine Offenheit und Flexibilität sowie Vielfältigkeit in der Gestaltung erforderlich: Neben hörenden Kindern gehörloser Eltern (Codas) können auch hörende Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation sowie Geistige Entwicklung von einem breiten Sprachangebot, das im Rahmen einer bimodal-bilingualen Förderung verfügbar ist, profitieren. Die Bedürfnisse und Ressourcen der Familien sind dabei höchst heterogen, sodass ein bimodal-bilinguales Konzept sich durch eine Flexibilität und Adaptivität auszeichnen muss.

### **Spracherwerbstheoretische Grundlagen als Ausgangspunkt bimodal-bilingualer Förderangebote**

Um die vorhandenen Ressourcen gezielt, nachhaltig und bedarfsorientiert einsetzen zu können, muss eine theoretische Fundierung der Angebote sichergestellt sein. Oftmals erfordert dies im Hinblick auf die Sprachförderung ein Umdenken seitens der Fachkräfte, da nicht mehr therapeutische Einheiten mit dem Kind im Mittelpunkt stehen, sondern eine

Beratung und intensive Begleitung des kindlichen Umfeldes.

Für den Spracherwerb sind sowohl die Quantität als auch Qualität des Sprachinputs bedeutsam. Ein reichhaltiges und wertvolles Sprachangebot spiegelt sich zudem wider in der Einbettung von Sprache im Alltag, in der Häufigkeit und Diversität von Sprachkontakten und Sprachvorbildern sowie im Umfang an gemeinsamen Interaktionen oder an Möglichkeiten, Sprache selbst produzieren zu können. Der Sprachinput muss also vor allem durch das tägliche Umfeld des Kindes bereitgestellt werden. Die Eltern gestalten diesen wesentlich als erste Bildungsinstanz, die Pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte nehmen eine ergänzende und zugleich bedeutsame Rolle in der zweiten Bildungsinstanz ein. Die Frage, wie eine Frühförderfachkraft die relevanten Gelingungsaspekte des Spracherwerbs im Rahmen einer Einzelförderung bereitstellen kann, rückt somit in den Hintergrund. Entscheidend ist die Installation notwendiger Bedingungen im familiären Umfeld des Kindes sowie seinen ergänzenden Erwerbskontexten. Auch aktuelle Studien beschreiben einen direkten, positiven Einfluss einer familienorientierten Frühförderung auf die elterliche Kompetenz, die die Entwicklung des Kindes maßgeblich und direkt bestimmt (vgl. Hintermair & Sarimski 2015). Eine bimodal-bilinguale Frühförderung zeichnet sich folglich durch einen hohen Grad an Familienzentrierung und Umfeldorientierung aus.

Um die sensiblen Zeitfenster des Spracherwerbs sowohl für Laut- als auch Gebärdensprache und frühe Schrift effektiv nutzen zu können, muss die bimodal-bilinguale Frühförderung frühzeitig beginnen. Es ist somit eine Beratung erforderlich, die die Eltern von Beginn der Förderung an über die Möglichkeit und den Gewinn des bimodal-bilingualen Ansatzes informiert, anstatt diese Möglichkeit erst dann zu diskutieren, wenn die erhofften Erfolge in der Lautsprachentwicklung des Kindes ausbleiben.

### **Angebote und Organisation der Frühförderung**

Unter Frühförderung werden allgemein spezielle Hilfsangebote für Kinder im Alter von null Jahren bis zur Einschulung verstanden, die eine Behinderung aufweisen oder von einer Behinderung bedroht sind (vgl. Weiß et al. 2000). Frühförderung soll die Entwicklung und Integration des Kindes fördern, die Eltern im Sinne des Empowermentansatzes stärken und gesellschaftliche Anliegen in ihrer Arbeit berücksichtigen (vgl. Thurmair & Naggl 2010).

Die sinnesspezifische Frühförderung als Teilsystem ist vorwiegend an die Hörgeschädigtenschulen gebunden; Einrichtungen in freier Trägerschaft, deren Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe vom für das Kind zuständigen Sozialamt getragen werden, gibt es nur vereinzelt (z. B. Frühförderstellen des Herbert Feuchte Stiftungsverbundes,

Sprachsignal in Hamburg). Die sinnesspezifische Frühförderung hörbehinderter Kinder wird überregional angeboten. Für die Fachkräfte ergeben sich dadurch besondere Herausforderungen in der (zeitlichen) Organisation, die insbesondere in strukturschwachen bzw. ländlichen Regionen aufgrund der langen Fahrtstrecken erhöht sind, sowohl für die Eltern bei ambulanten Angeboten als auch für die Fachkräfte bei mobilen Diensten. Ein bimodal-bilinguales Frühförderkonzept sollte daher ein breites Angebot bereithalten, das die Ressourcen der Frühförderstelle berücksichtigt und eine individuelle Adaption ermöglicht.

### **Die Vielfältigkeit der bimodal-bilingualen Frühförderung: Umsetzungsmöglichkeiten der Arbeitsprinzipien**

Unabhängig von der jeweiligen Organisationsform und den spezifischen Angeboten basiert die Frühförderung auf grundlegenden Arbeitsprinzipien, die ein Ausgangspunkt aller Angebote sein sollte: Ganzheitlichkeit, Familienorientierung, Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung (Thurmair & Naggl 2010). Im Hinblick auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Frühförderstellen können daher konzeptuelle Überlegungen zu einer bimodal-bilingualen Frühförderung von den übergeordneten Arbeitsprinzipien aus gedacht werden.

### **Ganzheitlichkeit**

Eine ganzheitliche Frühförderung, die das Kind im Kontext seiner Gesamtentwicklung und Lebenswelt sieht, muss vielfältige Methoden und Settings generieren und sich sowohl in der heilpädagogischen Förderung und Diagnostik als auch in therapeutischen Angeboten widerspiegeln. Dies erfordert zum einen eine grundlegende Offenheit und Sensibilität gegenüber den Wünschen und Ressourcen der Familie (z. B. Motivation oder Bereitschaft der Eltern zum Erlernen der Gebärdensprache). Zum anderen sind flexible Strukturen erforderlich, die eine Diagnostik und Förderung beider Sprachen basierend auf sprachenerwerbstheoretischen Aspekten gewährleisten. Beispielsweise ergeben sich im Hinblick auf die Sprachwahlstrategien verschiedene Optionen, die neben den Prinzipien „eine Person / eine Sprache“ (Ronjat 2013) oder „eine Situation / eine Sprache“ auch Sprachmischungen beinhalten. Insbesondere im Hinblick auf die lautsprachliche Realität hörender Eltern sollten Systeme Anwendung finden, die den Eltern eine frühe Kommunikation mit ihrem Kind ermöglichen, ohne sie im Hinblick auf den Erwerb einer DGS-Kompetenz zu überfordern. Die grundlegende Heterogenität bimodal-bilingualer Familien muss entsprechend diagnostisch erfasst werden, sowohl im Hinblick auf die Sprachkompetenz von Kind und Eltern als auch auf die Gestaltung des Sprachinputs (z. B. EvISK-Modell von Hofmann & Hennies 2015).

### **Familienorientierung**

Da die Lebenswelt des Kindes dessen Entwicklung maßgeblich bestimmt, müssen Präventions- und Förderangebote grundlegend in den primären Entwicklungskontext eingebettet sein. Die Eltern gestalten in den frühen Lebensjahren des Kindes dessen Sprachinput wesentlich und begünstigen durch eine gewinnbringende Beziehungsgestaltung die effektive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt (Sarimski et al. 2013). Die bimodal-bilinguale Frühförderung sollte folglich sowohl den Gebärdenspracherwerb der Eltern unterstützen als auch im Hinblick auf bimodal-bilinguale Eltern-Kind-Interaktionen beraten und begleiten. Bedeutsam sind dabei im Hinblick auf eine vertrauensvolle und motivierte Zusammenarbeit die kontinuierliche, intensive Abstimmung von Anliegen und Zielen sowie eine wertschätzende Berücksichtigung der Ressourcen und Bedarfe der Familie.

Beratungsgespräche nehmen in der Frühförderung oft einen großen Stellenwert ein, da immer wieder Klärungs- und Umorientierungsprozesse in der Familie stattfinden. In der Anfangszeit, die häufig durch den Diagnose-Schock und die Trauerarbeit der Eltern gekennzeichnet ist, sind sensible Gespräche notwendig, die sowohl die Sorgen und Ängste der Eltern thematisieren als auch neue Perspektiven aufzeigen. Insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen Ansätze und Empfehlungen, mit denen Eltern konfrontiert werden

(s. Beitrag von Opitz in diesem Heft), muss die Beratung durch die Frühförderung besonders offen und sensibel sowie theoretisch fundiert erfolgen. Die bimodal-bilinguale Förderung ist ein möglicher Weg, der den Eltern detailliert aufgezeigt werden sollte ohne eine Richtung vorzugeben.

Gruppenangebote für Eltern haben in der Frühförderung eine lange Tradition. Sie dienen zum einen einer ökonomischen Gestaltung (insbesondere in Anbetracht der Ressourcen einer Frühförderstelle) und ermöglichen zum anderen den Austausch mit Gleichbetroffenen. Im Rahmen bimodal-bilingualer Angebote stellt dies eine wichtige Möglichkeit für hörende Eltern dar, Erfahrungen in der gebärdensprachlichen Kommunikation zu machen und die Vielfältigkeit einer bimodalen Bilingualität zu erleben. Die Vernetzung bimodal-bilingualer Familien untereinander, die Organisation und ggf. Begleitung von Familientreffen oder die Durchführung von Gruppenkursen zum Erlernen der DGS können wichtige, nachhaltige und ggf. auch entscheidende Angebote sein.

### **Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Die Interdisziplinäre Zusammenarbeit (IZA) als Verbindung von funktionell-behandlungsorientierten und interaktions- und verstehensorientierten Konzepten (Thurmair & Naggl 2010, S. 29) ist in den Interdisziplinären Frühförderstellen weit verbreitet, da hier Fachkräfte unterschiedlicher Bereiche in ei-

ner Stelle zusammenarbeiten. In der sinnesspezifischen Frühförderung ist die IZA jedoch von einer vielfältigen Arbeitsweise und oft erschwerten Bedingungen geprägt, da der Kontakt zu anderen Berufsfeldern (z. B. PhysiotherapeutInnen, LogopädInnen) vorwiegend einrichtungsübergreifend hergestellt werden muss. Je nach Netzwerk des Kindes muss folglich ein interdisziplinärer Austausch mit allen an der Förderung des Kindes beteiligten Personen und Institutionen erfolgen, der im Idealfall ein einheitliches, ganzheitliches Vorgehen bei der Förderung des Kindes und der Beratung der Eltern erzielt. Erfahrungsgemäß kann dies insbesondere im Hinblick auf eine bimodal-bilinguale Förderung oft nicht gewährleistet werden, da die unterschiedlichen Fachdisziplinen mit abweichenden Perspektiven und Theorien agieren und beraten. Ein umfassendes, wissenschaftlich fundiertes Wissen der Frühförderfachkräfte ist in diesem Zusammenhang auch deswegen von großer Bedeutung und unerlässlich.

In der bimodal-bilingualen Frühförderung gewinnt die IZA jedoch an Relevanz, wenn sie im Tandem realisiert wird, in dem eine Fachkraft die Förderung auditiver Fähigkeiten sowie der Lautsprache (mit unterstützenden Gebärdensprache) abdeckt und eine zweite, im Idealfall hörgeschädigte, Fachkraft den Gebärdenspracherwerb fördert. Auch eine übergreifende Kooperation mit einer Kommunikationsassistenz, die das Kind gebärdensprachlich im

Kindergartenalltag begleitet (vgl. Goppelt 2015), kann in dem Konzept einer Frühförderstelle verankert sein. Insgesamt sind der Umfang und die Qualität des Interdisziplinären Austauschs stark von den jeweiligen PartnerInnen abhängig. Eine einheitliche Zielformulierung und die konkrete Beschreibung der Verantwortlichkeiten und Angebote aller Beteiligten können jedoch zum einen für die einzelne Fachkraft entlastend wirken und ermöglichen zum anderen ein ressourcenorientiertes und nachhaltiges Förderangebot.

### **Vernetzung**

Die systemische Aufklärung, Sensibilisierung und (fachliche) Interessenvertretung in den das Kind umgebenden Systemen und Kontexten ist ein wesentliches Arbeitsprinzip der Frühförderung. Es berücksichtigt sowohl informelle und formelle Netzwerke der Familie als auch regionale Strukturen im Sinne einer Weiterentwicklung von Ressourcen in der Gesellschaft (Thurmair & Nagl 2010). Für die bimodal-bilinguale Frühförderung ergibt sich in dem Zusammenhang die Aufgabe, sich mit (professionellen) Unterstützungssystemen zu vernetzen (z. B. DozentInnen für Hausgebärdensprachkurse; Bundeselternverband; Landesgehörlosenverbände, Familienhilfe) und notwendige Systeme für Familien zugänglich zu machen bzw. zu entwickeln (z. B. bimodal-bilingualen Familientreffen). Da die Frühförderfachkräfte die Bedürfnisse und Ressourcen der Familien oft am besten und längsten

kennen, obliegt ihnen hier eine besondere, und für manche Frühförderstellen in ihrem Gebiet mitunter alleinige, Verantwortung für die Entwicklung von Strukturen.

### **Zusammenfassung & Fazit**

In Anbetracht der heterogenen Ressourcen der Frühförderstellen, den spezifischen regionalen Strukturen und den individuellen Bedürfnissen der Kinder kann es kein generalisiertes Konzept für eine bimodal-bilinguale Frühförderung geben. Die grundlegende Philosophie eines solchen Angebots, die hier skizziert wurde, ermöglicht basierend auf flexiblen Strukturideen, einer psycholinguistische Mehrsprachigkeitsperspektive sowie einer vielfältigen Angebotswahl eine individuelle Adaption.

Die familienzentrierte und umfeldbezogene Arbeit muss dabei im Fokus der Angebote stehen, da Spracherwerb in den alltäglichen Kontexten des Kindes stattfindet, zu denen die Frühförderung per se nicht gehört. Insofern muss eine bimodal-bilinguale Frühförderung das Umfeld des Kindes zweisprachig fit machen und Bedingungen bzw. Ressourcen generieren, die die Qualität und Quantität des kindlichen Sprachinputs bedeutsam erhöhen. Dies bedeutet ggf. ein verändertes Selbstverständnis der Frühförderung, das der Einzelförderung des Kindes einen geringeren Stellenwert beimisst und die Wirksamkeit des Sprachinputs durch Eltern und ErzieherInnen in der Kindertagesstätte erkennt und entspre-

chende Beratungs- oder Coachingangebote zur effizienteren Gestaltung der gebärdensprachlichen Förderung bereitstellt. Die dafür notwendigen Ressourcen stehen oft nicht jeder Frühförderstelle zur Verfügung. Insbesondere Einrichtungen in strukturschwachen Regionen sind gegenüber größeren Städten mit einer starken Gehörlosenkultur im Hinblick auf die Einstellung hörgeschädigter Fachkräfte im Nachteil. Die Bereitstellung eines bimodal-bilingualen Angebotes kann also nicht nur von der Verfügbarkeit einer hörgeschädigten Frühförderfachkraft abhängen, sondern muss flexible Strukturen aufweisen, die auf einem spracherwerbstheoretischen Fundament basieren. Ausgehend von diesem sind vorrangig Kooperationen und eine starke Vernetzung mit PartnerInnen notwendig, die bei der Gestaltung eines bimodal-bilingualen Erwerbssettings unterstützen können. Der Austausch über die Vielfältigkeit solcher Kooperationen und Angebote sowie deren finanzielle Umsetzung ist für die Entwicklung nachhaltiger und ressourcenorientierter bimodal-bilingualer Konzepte entscheidend und könnte auch im Rahmen jährlicher DFGS-Tagungen einen besonderen Stellenwert erhalten.

---



**Literatur:**

Becker, Claudia (2013): „Bilinguale Frühförderung“. In: Leonhardt, Anette (Hrsg.) Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 209-235.

Goppelt, M. (2015). Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenz. Heidelberg: Median-Verlag.

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, Klaus-B., Barbara Hänel-Faulhaber & Johannes Hennies (2009): „Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis“. In: Frühförderung Interdisziplinär 28(4), 179-186.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): „Hörgeschädigtenpädagogische sowie lern- und entwicklungstheoretische Fundierung der bilingualen Erziehung als Förderkonzept für gehörlose und schwerhörige Kinder“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum. 11-26.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2012): „From pre-symbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children“. In: Foolen, Ad; Ulrike Lüdtke; Jordan Zlatev & Tim Racine (Hg.): Moving ourselves, moving others: (E)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, 369-382.

Hennies, Johannes & Klaus-B. Günther (Hg./2015): Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. In: DFGS forum – Sonderheft.

Hennies, Johannes & Melanie Stein (2011): „Unterrichtsbeispiele aus dem kontrastiven Anfangsunterricht“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum, 75-81.

Hintermair, M. & Sarimsik, S. (2014): Frühförderung hörgeschädigter Kinder. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Median- Verlag.

Hofmann, Kristin & Johannes Hennies (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EvisK)“. In: HÖRPÄD (4), S. 138-144.

Ronjat, Jules (1913): „Le developpement du langage observé chez un enfant bilingue“. Paris: Champion.

Sarimski, Klaus, Hintermair, Manfred, Lang, Markus (2013): „Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung“. München: Reinhardt.

Weiß, Hans, Neuhäuser, Gerhard, Sohns, Armin (2000) (1. Aufl.): „Frühförderung und Sozialpädiatrie“. München: Reinhardt.

Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). Praxis der Frühförderung (4. Aufl.). München: Reinhardt.

**Verfasserin:**

Kristin Hofmann  
Mitarbeiterin im Frühförder- und Beratungszentrum Hören und Kommunikation Erfurt  
(Herbert Feuchte Stiftungsverbund)  
Doktorandin an der Universität Erfurt  
E-Mail: kontakt@kristinhofmann.de