

DEZEMBER 2018

# ZMI MAGAZIN



## 10 Jahre ZMI

10 Jahre erfolgreiche Arbeit  
in den Bereichen sprachliche Bildung,  
Mehrsprachigkeit und Integration

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • NACHRICHTEN  
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN





Die Fotos auf dieser Seite entstanden während des Besuchs des ZMI in Norwegen. Lesen Sie hierzu den Bericht auf S. 28



## Impressum

### Herausgeber:

ZMI  
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration  
c/o  
Diversity  
Kommunales Integrationszentrum  
Kleine Sandkaul 5  
50667 Köln  
www.zmi-koeln.de

### Redaktion:

Rosella Benati  
Elcin Ekinci  
Petr Frantik

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge.

Auflage 2.000  
Köln, Dezember 2018

### Editorial-Design, Satz & Layout:

Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation  
www.liffers-webdesign.de

### Bildnachweis:

Titelfotos, S. 40, 41, 45 C. Wengmann; S. 2 C. Hartmann; S. 11-12 J. A. Panagiotopoulou, S. 14-16 M. Triulzi; S. 18, S. 19 GGS Vincenz-Statz, S. Fredenborg; S. 20-21, 48 A. Bresges; S. 22, 23 A. Beiz © Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung; S. 24-27 C. Schreger; S. 29 S. Siegel-Kopatz; S. 30 Grafik: G. Visintainer; S. 31-32 U. Ramos, S. 34 A. Etges, alle übrigen Archiv des ZMI.

# ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2018

## Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

Das ZMI-Magazin ist die Zeitschrift des  
Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln:



### Leitwort

- 5 10 Jahre ZMI steht für 10 Jahre erfolgreiche Arbeit in den Bereichen sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und Integration. Von M. Becker-Mrotzek, M. Höhne und N. Rehberg

### Wissenschaft und Forschung

- 6 Sprache, Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte, gesunde Gesellschaften („healthy societies“) in Zeiten von Migration? Jim Cummins Vortrag am 23. Januar 2018 zum zehnjährigen Bestehen des ZMI. Von G. Aulmann
- 9 Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln  
Von S. Falkenstörfer, L. Rosen und L. Sehnbruch
- 11 Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen  
Von J. A. Panagiotopoulou
- 14 Die Schulen der „tulipanobeete“: Bilinguales Lernen an Kölner Grundschulen  
Von M. Triulzi
- 17 R/EQUAL: Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln kooperiert in europäischer Hochschulpartnerschaft. Von H. Terhart, P. Frantik und S. Krieg

### Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI

- 18 GEDICHTE DICHTEN. Von U. Heuer und B. Jankowski
- 20 Neue Präsentation der Exponate im Odysseum Köln. Von A. Bresges, unter Mitarbeit von I. Günthner, V. Fanroth, G. Bonucci und R. Benati
- 22 Ferienschule für neu zugewanderte Jugendliche. Von K. Gebala
- 24 Interview mit Christian Schreger, Erfinder des Langzeitprojekts „Kleine Bücher“  
Die Fragen stellte M. J. Sánchez Oroquieta.
- 28 Das ZMI in Norwegen: – Ein fachlicher Austausch zur Förderung von Mehrsprachigkeit auf internationaler Ebene. Von R. Benati
- 29 Die DemeK-Literaturwochen – Prosa und Reimprosa  
Von R. Benati und S. Siegel-Kopatz

### Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region

- 31 Sechzig neuzugewanderte Kinder und Jugendliche vertieften in den Herbstferien ihre Deutschkenntnisse. Von E. Ekinci und P. Frantik
- 33 Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit – Leitlinien für Kölner Grundschulen  
Von G. Stiels
- 34 Besser lesen und schreiben lernen in mehrsprachigen Klassen  
Ein Unterstützungsangebot für den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen  
Von N. Steckenborn und P. Weber
- 35 Was ist eigentlich ZEBRA? Interview mit der Geschäftsführerin eines deutsch-italienischen Kita-Trägers. Die Fragen stellte R. Benati.
- 36 Zum Arbeitskreis „Herkunftssprachliche bilinguale Kitas“. Von T. Achahboun

### Zuletzt erschienen ...

- 37 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

### Veranstaltungen

- 39 Zehn Jahre ZMI Sprachfest am 23. Januar 2018
- 42 Fortbildungstag Deutsch 2018
- 43 Mehrsprachigkeit im Gespräch: Zwischen Mythos und Realität
- 44 Tagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen: Unsere Leitlinien für Mehrsprachigkeit
- 44 Bei uns ist die Mehrsprachigkeit willkommen! Fachtagung am 13. Dezember 2018
- 45 Mehrsprachiger Lese- und Erzählwettbewerb

### Interkulturelle Glosse

- 46 Rassismus kann sich verstärken, weil Integration gelingt  
Von A. El-Mafaalani



# Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen

von Prof.'in Dr. Julie Argyro Panagiotopoulou

## Translanguaging in einer Kölner KiTa: Lena schreibt

„Ich schreibe“, kündigte heute Lena erneut an, während sie sich ein Blatt Papier nahm. Sie verschriftete, wie immer flüsternd und zugleich lautierend, ihren eigenen Namen, dann die Namen ihrer Freundinnen und Freunde (z. B. „EVA“, „LEO“) anschließend die Wörter „MAMA“ und „PAPA“ sowie das griechische Wort „BABA“ mit lateinischen Buchstaben. Während sie den Großbuchstaben T schrieb, fragte sie plötzlich: „Wie geht ein Ü?“. „Was möchtest du schreiben?“, wollte ich wissen. „Tüsch!“ antwortete Lena. (Panagiotopoulou 2019, S. 52)

## Translanguaging in einer Kölner Grundschule: Tarik rechnet

Während Tarik rechnet, setze ich mich neben ihn. Als er fertig ist, lobe ich ihn und frage: „Toll, alles richtig! Wie hast du denn das so schnell gerechnet?“ „Toll, alles richtig! Wie hast du denn das so schnell gerechnet?“ Er sieht mich an, grinst und sagt leise: „Im Kopf kann ich das in Kurdisch rechnen.“ (Schultz 2011, S. 119)

## Gelebte Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag

Ethnographische Beobachtungen in Kitas und Schulen ermöglichen einen Einblick in die Realität gelebter Mehrsprachigkeit. Durch dichte Beschreibungen alltäglicher Situationen betrachten wir mehrsprachig aufwachsende Kinder wie Lena und Tarik, die, trotz der in deutschen Bildungseinrichtungen erwarteten Einsprachigkeit (auch) mehr- und quersprachig oder translingual handeln. Im Rahmen der Professionalisierung von (angehenden) pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gehen wir anhand ethnographischer Beobachtungen konkreten Fragen nach wie zum Beispiel: Wie gebrauchen mehrsprachige Kinder ihre Sprache(n), um verbal zu kommunizieren, um Gesprochenes schriftlich festzuhalten oder um eine mathematische Aufgabe zu bewältigen?

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen irritiert oft unsere herkömmliche Vorstellung von Sprachen als quasi autonome, abgrenzbare Systeme, die in einer klaren Reihenfolge (L1, L2, L3 etc.), als monolinguale Codes mehr oder weniger additiv (L1 + L2 + ...) erworben oder gelernt werden. Auch die Vorstellung, dass Sprachmischung als Abweichung von einer sprachentmischten Norm gilt, da kompetente Mehrsprachige ihre Sprachen angeblich nicht (mehr)

mischen, wird auf der Grundlage beobachtbarer Sprachpraxis in Frage gestellt. Ethnographische Studien in (offiziell) ein- oder mehrsprachigen Regionen der Welt sowie im Kontext von (formal) ein- oder mehrsprachigen Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene belegen nämlich eher das Gegenteil: Mehrsprachige Individuen handeln zwar monolingual in monolingualen Settings, aber darüber hinaus ist ihre Sprachpraxis durchgängig flexibel und dynamisch. Dieses Phänomen kann mit dem Begriff „Translanguaging“ (García 2009) beschrieben werden (vgl. Creese 2017).

Um die Realität sprachlicher Diversität, aber auch die vielfältigen Lernstrategien von Kindern im Kontext von Kitas und Schulen zu beschreiben, ohne ihr Handeln zu problematisieren oder etwa als „Halbsprachigkeit“ zu pathologisieren (zur Kritik mit Blick auf die Schule vgl. Panagiotopoulou 2002; bezogen auf die Kita vgl. Panagiotopoulou 2017), reichen unsere alten Konzepte und Begriffe nicht mehr aus. Denn wenn mehrsprachig lebende Kinder sprechen, schreiben oder rechnen, verwenden sie nicht einzelne Sprachen oder Sprachsysteme, sondern ihr ganzes – und d.h. sprachenübergreifendes – linguistisches Repertoire. Um mit mehrsprachigen Menschen zu kommunizieren, verknüpfen bereits junge Kinder sprachliche Ele-



mente zu einem integrierten Ganzen, das der jeweiligen Situation und dem Repertoire ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner angepasst wird. Dies wirkt – aus einer einsprachigen Außenperspektive betrachtet – etwas außergewöhnlich, aus der Perspektive von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, wie Lena und Tarik, ist dieser dynamische Sprachgebrauch jedoch eine Selbstverständlichkeit.

Mit dem Begriff Translanguaging wird unsere Aufmerksamkeit auf diese authentische sprachliche Praxis (Languaging) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und nicht etwa auf Sprachen als getrennte Entitäten, als abgrenzbare Systeme oder Codes gelenkt. Translanguaging beschreibt außerdem, was pädagogische Fachkräfte tun, wenn sie sich in der pädagogischen Praxis auf die Perspektive mehrsprachiger Kinder einlassen. Es handelt sich um ein soziolinguistisches und sprachpädagogisches Konzept zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit (vgl. García & Flores 2012), das u.a. von Ofelia García seit vielen Jahren auch in Kitas und Schulen erprobt wird (vgl. García, Johnson & Seltzer 2017).

Aber was hat dieses Konzept mit gelebter Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration zu tun? Und warum ist Translanguaging als ein wichtiger Ansatz Inklusiver Bildung zu betrachten (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2015)?

### Was hat Translanguaging mit Migration zu tun?

Durch die eigene Migration erfahren Menschen die besondere Bedeutung von Mehrsprachigkeit für ihre gesellschaftliche Partizipa-

tion und die Bewältigung ihres Alltags. Einige (dazu gehört auch die Verfasserin des vorliegenden Beitrags) werden erst durch die Migration mehrsprachig, andere (wie die fünfjährige Lena und der sechsjährige Tarik) wachsen in einer Migrationsgesellschaft, wie der deutschen, mehrsprachig (bilingual und biliteral) auf, während andere wiederum bereits vor der Migration in mehrsprachigen Regionen dieser Welt lebten. Wenn Familien mit einer sogenannten Zuwanderungsgeschichte nicht nur vor Ort, sondern auch länderübergreifend bzw. translokal und zugleich digital (z. B. via Email oder per Skype) Beziehungen pflegen, benötigen sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Ihr Sprachgebrauch ist – metaphorisch gesprochen – wie ein Schaukeln zwischen Landessprachen und Regionalsprachen, Registern oder Dialekten, aber auch zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verstehen.

Dennoch werden insbesondere Neuzugewanderte, oft auch trotz ihrer mitgebrachten Mehrsprachigkeit, vor allem im Kontext von monolingual organisierten Behörden oder Bildungsinstitutionen als sprachlos adressiert. Mit dem stigmatisierenden Etikett „Nullsprachler“ werden heute noch angehende deutschsprachige Kinder und Jugendliche bezeichnet, die in einer mehrsprachigen Familie leben oder vor der (Flucht-)Migration sogar in zwei Weltsprachen, Arabisch und Englisch, alphabetisiert worden sind. Auch in Deutschland erwartet mehrsprachig lebende Kinder und Jugendliche jeden Tag erneut der Übergang von ihrer mehrsprachigen familiären Umgebung in eine quasi einsprachige Kita oder Schule, sobald dort die Idealvorstellung einer klaren Trennung zwischen Sprachen herrscht und die sogenannte parallele Einsprachigkeit favorisiert wird. Diese Praxis basiert auf folgendem, oft impliziten Sprachgebot: ‚Eine (auch mehrsprachig lebende) Person spricht jeweils nur eine Sprache‘. In (formal) einsprachig organisierten Kitas und Schulen versuchen nämlich pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, auch wenn sie selbst in ihrem eigenen Alltag mehrsprachig handeln, mit mehrsprachigen Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Kindern und Jugendlichen möglichst einsprachig zu kommunizieren. Diese Praxis begünstigt die Exklusion der (eigenen) Familiensprachen der Akteurinnen und Akteure und kollidiert mit Maximen einer inklusiven mehrsprachigen Bildung in Kitas und Schulen (vgl. Panagiotopoulou 2016, Montanari & Panagiotopoulou 2019). Mehrsprachige Lehramtsstudierende mit einer eigenen (familiären) Zuwanderungsgeschichte berichten im Rahmen unserer Seminare an der Universität zu Köln ausführlich darüber, wie sie als Schülerinnen und Schüler zur Einsprachigkeit verpflichtet wurden und fragen (sich und uns), wie sie nun ihre Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis professionell umsetzen könnten (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2016). Erzieherinnen und Erzieher, die in Kölner Kitas tätig sind, zeigen sich – auch unabhängig davon, ob sie selbst migrationsbedingt mehrsprachig leben – eher skeptisch gegenüber der Implementierung mehrsprachiger Bildungsangebote im Kita-Alltag, was u.a. auf fehlende Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte zurückgeführt werden kann (vgl. Roth u.a. 2018). Genau an dieser Stelle ist hinsichtlich der Weiterentwicklung einer inklusiven mehrsprachigen Bildung noch viel zu erreichen.



## Was hat Translanguaging mit inklusiver Bildung in Kitas und Schulen zu tun?

Wenn Kinder in Kitas und Schulen nicht ihr ganzes Sprachenrepertoire und ihre damit zusammenhängenden Strategien für ihr eigenes Lernen nutzen können, dann werden sie ausgerechnet im Bildungskontext benachteiligt. Dies gilt insbesondere für ‚Newcomers‘, für alle Kinder und Jugendlichen also, die den Übergang in eine neue Bildungseinrichtung durchlaufen, um dort eine für sie neue Sprache zu erwerben. Auch aus diesem Grund sind im Kontext von Bildungsinstitutionen, in Kitas und Schulen, monolinguale Ideologien und monolingualisierende Praktiken und Strategien in Frage zu stellen: durch entsprechende sprachpolitische Entscheidungen im Kollegium und durch Partizipation von mehrsprachig lebenden Kindern, Jugendlichen und Eltern. Parallel dazu sollten mehrsprachig lebende Fachkräfte, die in diesen Bildungsinstitutionen tätig sind, darin gestärkt werden, ihr Wissen um mehrsprachiges Leben und Lernen in konkreten Situationen einzusetzen, um Kinder (wie Lena und Tarik) bei ihrem translingualen Lernen zu unterstützen. Gleichzeitig ist die Vorstellung von angeblich perfekt (d.h. durchgängig korrekt) sprechenden Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, die als einsprachige Vorbilder fungieren, zu relativieren: „Mehrsprachige Bildung“ – die zugleich als inklusive Bildung verstanden wird – „lebt von mehrsprachigen Vorbildern“ (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017, S. 97). Vorbildhaft sind daher pädagogische Fachkräfte, welche (die eigene) Mehrsprachigkeit als Normalität anerkennen und weder ihre eigene Sprachpraxis als durchgängig „bildungssprachlich“ imaginieren noch ihre eigene Sprachentwicklung als „fertig“ betrachten.

Bevor der in der Grundschule für alle Kinder vorgesehene Fremdsprachenerwerb beginnt, ist bereits in der Kita die gemeinsam geteilte, aber keinesfalls perfekte oder einsprachige, „Alltagssprache“ zu würdigen (List 2010). Eine wichtige Maxime inklusiver mehrsprachiger Bildung, die allerdings lange bevor die Diskussion um Inklusion in Deutschland begonnen hat, formuliert wurde, sehe ich hierin: Im pädagogischen Alltag gehen wir mit den „familialen Sprachwelten“ aller Kinder „respektvoll“ um, unabhängig davon, ob

diese aus „hochsprachlichen“, „dialektalen“ oder „durchmischten“ Registern bestehen (List 2004, S. 133).

Mehrsprachig lebenden Kindern ist es nämlich nicht möglich, ihr komplexes Repertoire auseinander zu dividieren, um sich nur ‚in einer Sprache‘ oder einem Register auszudrücken. Und vor allem, auch wenn sie in konkreten Situationen monolingual handeln, denken mehrsprachige Kinder multi- und translingual (Li Wei 2018). So rechnet Tarik „im Kopf“ auf Kurdisch, im Wissen darum, dass seine sprachübergreifenden Kompetenzen seinen individuellen Lernprozess beschleunigen. Und Lena implementiert bei ihrem Schriftspracherwerb Elemente aus ihrem gesamten Sprachenrepertoire, u.a. aus dem in der Kita verwendeten Regiolekt, wenn sie z. B. das gesprochene Wort „Tüsch“ in Laute zerlegt, um diese mit Buchstaben zu verbinden. Beide Kinder zeigen uns, wie sie Inklusion („im Kopf“) realisieren. Davon ausgehend sind unsere einsprachigen Bildungsangebote zu überdenken, insbesondere dann, wenn wir Inklusion mit Migration und Mehrsprachigkeit zusammendenken wollen. ▲

### Literatur

- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Creese, A. (2017): Translanguaging as an Everyday Practice. In: Paulsruud, B. et al. (eds.): New Perspectives on Translanguaging and Education. Bilingual Education & Bilingualism, 108. Bristol, pp. 1-9.
- García, O. (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- García, O. & Flores, N. (2012): Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (eds.): The Routledge Handbook of Multilingualism. New York: Routledge, pp. 232-246.
- García, O.; Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.
- Li Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. In Applied Linguistics, 39/1, pp. 9–30.
- List, G. (2004): Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, K.-R.; Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 132–138.
- List, G. (2010): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, M.; Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 185–196.
- Montanari, G. E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto (im Erscheinen).

Panagiotopoulou, A. (2002): „Fon höhen Bergen kommen fast jeder Tag die Wölfe“ – Ist „Halbsprachigkeit“ auch eine Folge von Migration? In: Balhorn, H. u. a. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Hemsbach: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 360–372.

Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut, Band 46. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp\\_Panagiotopoulou\\_web.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf)

Panagiotopoulou, A. (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 257–274.

Panagiotopoulou, J. A. (2019): Mehrsprachigkeit und Literacy: Gelebte Mehrschriftlichkeit. In: Montanari, G. E. & Panagiotopoulou, J. A.: Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Narr Francke Attempto, S. 47–64 (im Erscheinen).

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2015): Migration und Inklusion. In: Reich, K.; Asselhoven, D. & Kargl, S. (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz, S. 158–167.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln. In: Geier, Th. & Zaborowski, K. U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–190.

Roth, H. J.; Winter, Ch.; Karduck, S.; Terhart, H. & Gantefort, Ch. (2018): Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. In: Kita aktuell spezial. Mehrsprachige Frühförderung in der Kita, 1/18, S. 28–31.

Schultz, L.-C. (2011): „Im Kopf kann ich das in Kurdisch rechnen“ - vom Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Anfangsklasse. In: Hortsch, W. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag - Feldstudien von angehenden GrundschullehrerInnen. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 9, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 115–124.

info



Prof. in Dr. Julie Argyro Panagiotopoulou

Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department Erziehungs- und  
Sozialwissenschaften  
Gronewaldstr. 2  
50931 Köln

Email: [a.panagiotopoulou@uni-koeln.de](mailto:a.panagiotopoulou@uni-koeln.de)