

Thema:	Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methoden
Kapitel:	Grammatik-Übersetzungsmethode und direkte Methode
Baustein:	Materialien zur Vorbereitung der Lehre
Autoren:	Baliuk, Natallia; Buda, Filippa; Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola

Einführungstext: Grammatik-Übersetzungsmethode und die direkte Methode

Inhalt

1. Grammatik-Übersetzungsmethode	2
1.1. Vorgehensweise bei der Vermittlung von Grammatik	2
1.2. Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode	3
2. Die direkte Methode	5
2.1. Fremdsprachenlernen und eine neue Lernmethode	5
2.2. Der Unterricht nach der direkten Methode	7
2.3. Kritik an der direkten Methode	8
3. Literatur	10

1. Grammatik-Übersetzungsmethode

Folien 2-5

Als erste globale Methode des Fremdsprachenunterrichts gilt die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Angelehnt an die Unterrichtsmethode der alten Sprachen Latein und Altgriechisch, entwickelte sie sich im 19. Jahrhundert. Bei der Einführung des Unterrichts moderner Fremdsprachen in den Schulen übertrug man die GÜM zunächst auch auf diesen Unterricht. Die Lernenden, meist privilegierte GymnasialschülerInnen, „sollten ihren Verstand an der Logik und Systematik der Sprache [...] schulen“ (Neuner/Hunfeld 1993, 19). Das heißt, dass auch der neusprachliche Unterricht, der fortan nur für einen kleinen Teil der Bevölkerung reserviert war (vgl. Rösler 2012, 68), die gleichen Lernziele wie der Sprachunterricht der alten Sprachen verfolgte. „Das Lehrziel eines an der GÜM orientierten Unterrichts war nicht, mit dem Erwerb einer fremden Sprache ein Kommunikationsmittel für den Alltag zu erhalten“, sondern eine geistig-formale Schulung (vgl. Brill 2005, 112).

Folien 6-7

Sprache wurde mit Blick auf ihre Strukturen und Formen gelehrt. Im Fokus der GÜM stand die Grammatik, also die Regelkenntnisse der Sprache. Diese sollten anhand von meist literarischen Texten geschult werden. Dabei wurde entweder ein Text aus der Erstsprache in die Fremdsprache übersetzt oder aus der fremden Sprache in die Erstsprache. In der Übersetzungsarbeit sollte sich zeigen, ob Regeln, Grammatik und Wortschatz korrekt angewandt und demnach verstanden wurden. Das Übersetzen diente allerdings nicht nur dem systematischen Erlernen der Grammatik, sondern sollte „den Schülern auch einen Zugang zur literarischen Hochkultur der jeweiligen Sprache ermöglichen“ (ebd.). Außerdem diente das Arbeiten an literarischen Texten „der Formung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur [...]“ (Neuner/Hunfeld 1993, 30).

1.1. Vorgehensweise bei der Vermittlung von Grammatik

Folie 8

Das Erlernen eines grammatischen Themas folgt meist einem festen Schema. Zunächst wird die Grammatikregel dargestellt und in der Erstsprache erklärt. Danach folgen Beispiele bzw. Beispielsätze, die die Regel verdeutlichen sollen. Ausnahmen

von dieser Regel werden aufgezeigt. Die Beispielsätze sind in der Zielsprache geschrieben, wobei unbekannte Wörter mit einer Fußnote vermerkt in die Erstsprache übersetzt werden. Bei den Beispielsätzen handelt es sich nicht um zusammenhängende Texte, sondern um unverbundene Einzelsätze. Diese werden, übersetzt in die Erstsprache, ebenfalls aufgeführt. Nachdem das Grammatikthema eingeführt ist, folgen weitere Übungsformen wie z. B. (Folie 9):

- Übersetzungen (von Einzelsätzen, kurzen einfachen Texten und Prosa) von der Erst- in die Zielsprache und umgekehrt. Dem literarischen Text werden noch Leseverstehensübungen hinzugefügt.
- Nacherzählungen. Dabei werden den SchülerInnen Wörter in der Zielsprache vorgegeben, aus denen sie einen Text produzieren sollen.
- Texte zum Weiterschreiben. Auch hier werden Wörter in der Zielsprache vorgegeben.
- Diktat.

Folien 10-20

1.2.Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode

Folien 21-22

Blickt man aus späterer Perspektive auf die GÜM, wird immer wieder der starke Fokus auf die Grammatik kritisiert. Auch die Arbeit an kontextlosen Sätzen und Phrasen wird negativ bewertet. Mündlichkeit und das Hörverstehen scheinen keine Rolle zu spielen. Kontrovers diskutiert wird auch die Frage, inwieweit man anhand von Übersetzungen Sprache vermitteln kann.

Dennoch darf bei all diesen Kritikpunkten nicht vergessen werden, „dass in vielen Klassenzimmern auch heute noch ein nicht unbeträchtlicher Teil des Unterrichts als GÜM klassifiziert werden müsste und dass ein Teil der Germanistikstudenten, die aus dem Ausland in den deutschsprachigen Raum kommen und zum Teil über ausgezeichnete Deutschkenntnisse verfügen, in ihren jeweiligen Ausgangsländern einen GÜM-ähnlichen Unterricht durchlaufen haben“ (Rösler 2012, 68).

Folie 23

Ist die Vorgehensweise beim Sprachenlernen in der GÜM dann tatsächlich unisono als negativ zu bewerten? Für viele LernerInnen ist eine deduktive Regeldarbietung geeignet, da ihnen Herleitungen schwer fallen. Auch für das schnelle Vermitteln eines grammatischen Themas kann die Grammatikdarstellung nach der GÜM sinnvoll sein. Inwieweit sind die Kritikpunkte also berechtigt? Wird die Grammatik- und Übersetzungsarbeit nicht zu sehr in ein schlechtes Licht gerückt?

Denkt man heute über Grammatikvermittlung nach, bedeutet sie immer noch Arbeit an Formen und Strukturen. Und auch der Versuch, Grammatikarbeit nicht mehr nur als isolierten Grammatikunterricht stattfinden zu lassen, sondern z. B. mit den Tätigkeiten Schreiben und Sprechen zu verflechten oder zu vernetzen (vgl. Häussermann/Piepho 1996, 134), ist keine Garantie dafür, dass das Erlernen der Grammatik nun einfacher oder gar besser ist.

Folie 24

Außerdem lässt sich nicht ohne Weiteres sagen, ob in der GÜM keine Verflechtung oder Vernetzung zwischen der Grammatik und dem Schreiben oder dem Sprechen stattgefunden hat. Diese Fertigkeiten werden dort nicht explizit genannt, das heißt, sie werden als Verflechtung oder Vernetzung überhaupt nicht gedacht. Deshalb nicht, weil in der Grammatik-Übersetzungsmethode der Fokus darauf gerichtet ist, korrekte Sätze nach einer Regel zu bilden (Regelanwendung) oder korrekte Formen einzufügen (Lückentext) (vgl. Neuner et al. 1991, 11), also auf einer sehr kognitiven Ebene. In vielen Ländern stellt man sich den Grammatikunterricht in dieser Form auch heute noch klassischerweise als Frontalunterricht vor. Auch das ist nicht ungewöhnlich. Erst seit den 1970er Jahren wird über Gruppenarbeit zur Förderung der fremdsprachlichen Lernvorgänge überhaupt diskutiert (vgl. Schwerdtfeger 2007, 254). Die Möglichkeit, dass Lernende miteinander über Grammatik sprechen, ist also noch relativ neu. Diese Aspekte sollte man sich deutlich machen, da der Blick aus der heutigen Perspektive auf die Grammatik-Übersetzungsmethode einem „vorgaukelt“, dass alles, was zuvor an Unterrichtsmethoden vorhanden war, durch die vermeintlich bessere Methode danach abgelöst wurde. Das muss aber nicht zwangsläufig so sein. Vielmehr werden Methoden durch neue Zielsetzungen überdacht. Dabei ist ebenfalls nicht zu vergessen, dass die Methoden sich nicht einfach aufgelöst haben, sobald eine andere Methode ins Spiel kam. Sie existierten und existieren immer noch parallel zueinander.

Dennoch: Als erste der globalen Methoden ist die Grammatik-Übersetzungsmethode der meisten Kritik ausgesetzt. Wichtig ist, dass zwar die Schwachstellen der GÜM erkannt werden, aber auch die positiven Seiten hervorgehoben werden können.

2. Die direkte Methode

Folien 25-26

Ende des 19. Jahrhunderts gab es heftige Auseinandersetzungen zu der Frage, ob der neusprachliche Unterricht nicht andere Ziele verfolgen und andere Methoden verwenden müsste. „Man forderte die Abschaffung von Grammatik- und Übersetzungsunterricht und plädierte für einen natürlichen Weg des Fremdsprachenlernens, so wie er bei Kindern zu beobachten ist, die ihre Muttersprache lernen“ (Henrici 2001, 844).

Folie 27

Losgelöst wurde diese Diskussion vor allem von den Verfechtern der Reformpädagogik, bspw. Wilhelm Viëtor, der sich mit neuen Bildungs- und Unterrichtskonzepten auseinandersetzte. „Er kritisierte an der GÜM vor allem, daß sie eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache lehrt. Dies könne einer modernen, lebenden Sprache nie gerecht werden“ (Neuner/Hunfeld 1993, 31). Außerdem, so die Kritik, trägt ein mechanisches Lernen von Sprache, also das starre Auswendiglernen von Regeln anhand isolierter Sätze, nichts zum Sprachkönnen bei. „Der Schüler habe keine Möglichkeit, sich einen Problembereich (selbstständig) zu erarbeiten. Sein Verstand werde nicht gefordert“ (ebd., 31f.). Als Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelte sich im 19. Jahrhundert ein Ansatz, der nicht mehr den Grammatikunterricht in den Vordergrund stellte, sondern den natürlichen Spracherwerb in den Mittelpunkt zu rücken suchte. Sprache sollte – wie bei Kindern – durch Nachahmung gelernt werden. Dieser Ansatz ist als direkte Methode bekannt geworden. „Die Bezeichnung [...] besagt, daß die Fremdsprache ‚direkt‘, d. h. ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll“ (ebd., 33). Vertreter der Reformpädagogik plädierten für eine aktive mündliche Sprachbeherrschung beim Erlernen einer Fremdsprache.

2.1. Fremdsprachenlernen und eine neue Lernmethode

Mit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verloren neuere Sprachen das Privileg, nur an humanistischen Gymnasien gelehrt zu werden. SchülerInnen höherer Handelsschulen oder Realschulen kamen nun auch in den Genuss, eine Fremdsprache lernen zu dürfen. Das trieb die Diskussion weiter voran, „lebende Sprachen“ nicht nach dem gleichen Prinzip wie „tote Sprachen“ zu vermitteln.

Entscheidend für die Herausbildung der neuen Methodenkonzeption ist also der Versuch, sich von der Lehrmethode der alten Sprachen zu lösen und

Unterrichtsverfahren zu entwickeln, die dem Gegenstand – der „lebenden“, gesprochenen Fremdsprache – angemessener sind als die Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Neuner 2007, 228).

Statt sich über Regeln die fremde Sprache anzueignen, sollten die SchülerInnen ein Sprachgefühl entwickeln. „Der Schüler soll aus [dem] Gefühl heraus entscheiden können, ob ein Satz oder eine Aussage grammatikalisch richtig oder falsch ist. Er soll sich dabei nicht in erster Linie auf eine Regel stützen müssen“ (Neuner/Hunfeld 1993, 39). Als hinderlich empfand man dabei, über die Erstsprache die Fremdsprache zu erlernen. Einsprachigkeit wurde deshalb zum Prinzip der direkten Methode. „Der Schüler sollte seine eigene Sprache für die Dauer des Unterrichts völlig aus dem Bewusstsein verdrängen, um zu einer neuen Begriffsbildung in der fremden zu kommen“ (Kahl 1962, 38, zitiert nach Neuner/Hunfeld 1993, 37). Auch sollten die Umgangs- und die Alltagssprache wie selbstverständlich zum Fremdsprachenlernen gehören. Ein Vertreter dieser Idee war der Sprachpädagoge und Gründer der Berlitz-Sprachschulen Maximilian Delphinus Berlitz.

Folien 28-33

Auch in anderen privaten Sprachschulen wurde die direkte Methode übernommen und wird in vielen Ländern heute noch angewandt, z. B. in Japan. Im JaF-Unterricht (Japanisch als Fremdsprache) hat die direkte Methode große Bedeutung, vor allem wegen „der strikten Einsprachigkeit dieser Methode, die bei Lernenden mit verschiedenen Muttersprachen nahezu unvermeidlich ist“ (Unkel 1999, 105). „Die typischen Merkmale der direkten Methode – die Betonung von Sprechen und Hörverstehen in der Anfangsphase und die unmittelbare Verbindung von Ausdruck und Inhalt – sind auch [hier] zu finden“ (ebd.). Zur Erleichterung des Spracherwerbs werden Gegenstände, Bilder und Bewegungen zur Semantisierung neuer Wörter und zu deren Einübung herangezogen: eine neue Vorgehensweise, die als Konsequenz zur geforderten Mündlichkeit eine wichtige Funktion im Fremdsprachenunterricht einnimmt (vgl. ebd.).

Gegenüber der Grammatik-Übersetzungsmethode hatte sich der Unterricht verändert. Die Aussprache wurde nun vermehrt gefördert, was vor allem durch das Nachahmen der Lehrperson geschehen sollte. Das bedeutete für die Lehrenden allerdings, dass sie die Zielsprache akzentfrei beherrschen mussten. Native wurden gegenüber Nicht-nativen SprecherInnen bevorzugt, auch wenn diese die Zielsprache ebenso gut vermitteln konnten. An Bedeutung gewann auch der Blick in die andere Welt oder in die andere Kultur: „Das System der fremden Sprache sollte gleichzeitig einen Zugang zur Gedanken- und Gefühlswelt und den Lebensumständen des fremden Volkes darstellen, dessen Sprache gelehrt wurde“ (Neuner 2007, 228). Die fremde Sprache sollte

einerseits an die Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen und andererseits die fremde andere Welt in das Klassenzimmer bringen. Dies stellte eine besondere Herausforderung dar, wofür ebenfalls visuelle Hilfsmittel wie Bilder dienlich waren. Über sie und über Gegenstände, die sich in unmittelbarer Nähe der SchülerInnen befanden, wurde Wortschatz visualisiert. „Diese Methode der unmittelbaren Anschauung bei der Vermittlung von Wortschatz geht auf J. A. Comenius zurück, der bereits im frühen 17. Jahrhundert die Verbindung von ‚res et verba‘ (Dingen und Worten) forderte“ (Neuner/Hunfeld 1993, 38). Einsprachigkeit und Anschaulichkeit wurden zu den wichtigsten Prinzipien der direkten Methode.

2.2. Der Unterricht nach der direkten Methode

Folie 34

Zu einer Unterrichtseinheit gehört meist ein Bild, das eine Alltagssituation darstellt, und ein dazu konstruierter Dialog.

Im Vorwort eines Lehrwerks („Kinder lernen Deutsch“), das nach der direkten Methode konzipiert ist, findet sich dazu folgender Hinweis für Lehrende:

„Die hier gebrauchte Methode ist /.../ die moderne Sprechmethode: HÖREN und SPRECHEN – LESEN und DRAMATISIEREN – zuletzt SCHREIBEN“ (Schlimbach 1964 zitiert nach Neuner/Hunfeld 1993, 41). Die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in dieser Reihenfolge aufzuführen, verdeutlicht, worauf es bei der direkten Methode ankommt. Zunächst soll das Kind sich das Bild anschauen. „Der Lehrer spricht in deutscher Sprache darüber – bald lernt das Kind auf die sich immer wieder wiederholenden Fragen: Was ist das? Wie heißt das? Wo ist...? Wie ist...? Was tut...? den neuen Wortschatz [...]“ (ebd.).

SchülerInnen hören also das Gesprochene der Lehrperson, verknüpfen es mit einem Gegenstand oder einem Objekt auf ihrem Bild, erfahren so die Bedeutung und sprechen der Lehrkraft nach. Die Übungen bestehen aus Fragen und Antworten sowie Nachsprechen. Diese Verfahrensweise erinnert sehr stark an den Erstspracherwerb bei Kleinkindern. Auch hierbei nutzen Eltern ganz bewusst Bilder (bzw. ein Bilderbuch), um ihren Sprösslingen das Sprechen beizubringen. Auch das Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw. findet sich in dieser Methode. Im Unterricht soll durch den neu erworbenen Wortschatz eine lebhaftige Diskussion entstehen (vgl. ebd.), das Sprechen auf diese Weise also „in Gang kommen“. Dabei können auch Dialoge nachgespielt werden. Grammatikregeln werden den SchülerInnen, anders als bei der GÜM, erst am Ende dargelegt. Damit soll nicht die Unbefangenheit der SchülerInnen beim Erlernen einer Fremdsprache zerstört werden, was aber geschieht, wenn man schon zu Beginn mit spezifischen Grammatikregeln konfrontiert wird: „Kommt die Regel dagegen am

Schluß, dann empfinden die Kinder sie nicht als Vorschrift, die es in Zukunft zu befolgen gilt, sondern einfach als Bestätigung dessen, was sie schon längst wissen“ (Raith 1967, 43).

2.3. Kritik an der direkten Methode

Folien 35-37

Auch diese Methode ist nicht frei von Kritiken. Mit der Aufwertung der gesprochenen Sprache werde die Schriftlichkeit vernachlässigt und somit nicht alle Fertigkeiten gleichwertig behandelt. Außerdem werden Grenzen der Umsetzbarkeit der direkten Methoden deutlich. „Da die Methode [...] vorwiegend im Schulunterricht eingesetzt wurde, machte sich die Schwäche der direkten Methode – die erst auf einem höheren Fertigkeitsniveau mögliche Versprachlichung abstrakter Begriffe – nicht bemerkbar“ (Kimura 1988, 125f. zitiert nach Unkel 1999, 105). Ebenfalls wird in der fremdsprachendidaktischen Forschung diskutiert, ob oder inwieweit der natürliche Spracherwerb überhaupt vergleichbar ist mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Je nach Spracherwerbshypothese ergeben sich für den Unterricht andere Konsequenzen (vgl. Ballweg et al. 2013, 21-33.) So besagt bspw. die Interaktionshypothese, dass Sprache „nicht einfach durch Sprechen und/oder Hören gelernt [wird], sondern beim **Aushandeln von Bedeutungen**. Dies geschieht beispielsweise, wenn Lernende gemeinsam Lernaufgaben bearbeiten. Indem sie ihren Lernpartnern etwas erklären, wird ihnen möglicherweise bewusst, was sie sich erarbeitet haben, was sie schon können oder noch lernen müssen“ (ebd., 33). Außerdem haben Erwachsene im Gegensatz zu Kindern, die tatsächlich durch Nachahmen und Imitieren Sprache lernen, „ihre Sozialisation in der Erstsprache abgeschlossen [und] sind oft nicht mehr offen für wiederholendes Nachsprechen“ (ebd., 175). In der heutigen Fachliteratur wird auch das Prinzip der Einsprachigkeit kritisch betrachtet. So ist bspw. „[d]er Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden [...] kontrastiv orientiert, insbesondere im schulischen DaF-Unterricht werden durchgängig sowohl Ziel- und Ausgangssprache eingesetzt“ (Hoch et al. 2016, 599). Die Ausgangssprache stellt demnach kein Hindernis mehr dar, sondern hilft dabei, Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen oder auch um schneller grammatische Phänomene zu erklären. Überdies kann ein Vergleich der grammatischen und sprachlichen Strukturen hilfreich beim Verstehen sein. Zu überdenken ist des Weiteren, ob es tatsächlich möglich (oder auch sinnvoll) ist, die eigene Sprache für die Zeit des Fremdsprachenlernens aus dem Kopf zu verbannen. Insbesondere die Diskussion um die Einsprachigkeit zeigt auf, wie unterschiedlich eine Methode hinsichtlich ihrer Prinzipien sein kann. Auf der einen Seite wird das Sprechen durch mehr oder weniger strikte Ausgrenzung der Erstsprache gefördert, auf der anderen werden andere Ausgangssprachen hinzugezogen, gerade

um zum Sprechen zu motivieren. Das zeigt, wie unterschiedlich das gleiche Lernziel „angesteuert“ werden kann und dass diese unterschiedlichen Vorgehensweisen nötig sind, um Dinge zu erproben oder um den Weg für weitere Überlegungen zu ebnen. Dies gilt auch für die direkte Methode und den nachfolgenden Ansatz: die audiolinguale Methode.

3. Literatur

Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Klett Langenscheidt (=Deutsch lehren lernen 2).

Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker.

Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium.

Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 841-853.

Hoch, Barbara / Jentges, Sabine / Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Beantworte die Fragen auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: Info DaF, Jg. 43, H. 6, S. 599-622.

Kahl, Peter (1962): Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen. Weinheim: Beltz.

Neuner, Gerhard / Krüger, Michael / Grever Ulrich (1991): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin/München: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-R. / Christ, Herbert / Krumm, Hans-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften 8043), S. 225-234.

Raith, Joachim (1967): Der Englischunterricht. Teil I: Grundfragen. München: Manz.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Schwerdtfeger, Inge Christine (2007): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, Karl-R. / Christ, Herbert / Krumm, Hans-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften 8043), S. 254-257.

Unkel, Monika (1999): Wortschatzarbeit Japanisch. Ein Modell zur Verbesserung des Lernens und Lehrens von japanischem Wortschatz. Hamburg: Buske.

Bitte zitieren als:

Baliuk, Natallia / Buda, Filippa / Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2018):
Einführungstext: Grammatik-Übersetzungsmethode und die direkte Methode. In: DAAD
(Hrsg.), Dhoch3- Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter:
moodle.daad.de. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.13

DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Dhoch3 ist ein Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., gefördert aus Mittel des Auswärtigen Amtes.
Der Text steht unter der CC-Lizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – keine Veränderung“ (CC BY-NC-ND).

gefördert durch



Auswärtiges Amt

