

**Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und  
Lern- und Lerntraditionen  
am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-  
Unterrichts in Vietnam**

*Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr.phil.)*

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Thuc-Lan TRAN (Magister Artium)  
geboren am 23.10.1974 in Vung-Tau/ Vietnam

Gutachter:

1. Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Jürgen Bolten, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag des Kolloquiums: 28.September 2009

## Inhaltsverzeichnis

1. Zur Thematik dieser Studie: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Lehr- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam	1
1.1 Đồi Mới und die Stellung von DaF	1
1.2 Forschungsmotivation	7
2. Methoden im Fremdsprachenunterricht	13
2.1 Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden	13
2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode und audiolinguale/ audiovisuelle Methode	13
2.1.2 Der kommunikative Ansatz	16
2.2 Kulturimperialismus und Kultursensibilität	19
2.2.1 Angemessene Methodologie	24
2.2.2 Die Untersuchung des fremdsprachlichen Klassenzimmers	27
2.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes	28
2.3.1 Unterschiedliche Interpretationen	29
2.3.2 Lernerzentriertheit statt Lehrerautorität	31
2.3.3 Grammatik statt Kommunikation	33
2.3.4 Authentische Sprache und kommunikativer Nutzen	35
2.3.5 Traditionelle Lehr- und Lerngewohnheiten	37
3. Zur Entwicklung der Lehr- und Lerntraditionen	39
3.1 Kulturbezogenheit von Lehr- und Lerntraditionen	39
3.1.1 Tradition und nationale Kultur	40
3.1.2 Kultur des Lehrens und Lernens	45
3.2 Lernen in Institutionen	51
3.2.1 Konfuzianische Schulen	52
3.2.2 Periode der französischen Kolonisation	62
3.2.3 Nationale Unabhängigkeit und Wiedervereinigung	70
3.3 Der vietnamesische Lerner – das unbekannte Wesen?	76
3.3.1 Can Asians think? Diskussionen um das ‚richtige‘ Denken	77
3.3.2 Passivität im Unterricht	83
3.3.3 Autorität des Lehrers	88
3.3.4 Tradition der Mündlichkeit	91
3.3.5 Kollektivismus in Vietnam	94
4. Aktuelle Rahmenbedingungen für DaF in Vietnam	97
4.1 Die Entwicklung des DaF-Unterrichts	97
4.1.1 Deutschlehrausbildung	100
4.1.2 Curriculumplanung	101
4.2 Aktuelle Ausbildungssituation	103
4.2.1 Geringe Honorierung	105
4.2.2 Unzureichende Lehrerausbildung	106
4.2.3 Veraltete Unterrichtsdidaktik und Einrichtungen	108
4.2.4 Fragen der vietnamesischen Identität	109
5. Methodik und Durchführung der Studie	112
5.1 Zielsetzung der Studie und Hypothesen	112

5.2 Methodik der Studie .....	115
5.2.1 Forschungstechniken .....	116
5.2.1.1 <i>Lernerbefragung</i> .....	118
5.2.1.2 <i>Unterrichtsbeobachtung</i> .....	125
5.2.1.3 <i>Interviews</i> .....	131
5.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschung .....	135
5.2.3 Zugang zum Forschungsfeld .....	137
6. Gesamtdarstellung der Studie .....	140
6.1 Auswertung der Lernerbefragung .....	140
6.1.1 Lernerbefragung an der Nationaluniversität .....	142
6.1.1.1 <i>Antworten zur Lernmotivation und Gebrauchswert</i> .....	142
Deutsch als zweite Wahl .....	143
Keine besonderen Gründe .....	144
Studium in Deutschland .....	145
Ideelle und kulturelle Gründe .....	146
Die deutsche Wirtschaft .....	147
Deutsch als Nischenfach .....	148
Ähnlichkeiten mit Englisch .....	149
Gebrauchswert der deutschen Sprache .....	149
6.1.1.2 <i>Antworten zu den Sprachlehrinhalten</i> .....	152
Grammatische Probleme .....	152
Phonetische Probleme .....	153
Fehlende Anwendungsmöglichkeiten .....	154
Zu wenige deutsche Lehrer .....	156
Fehlende authentische Lernmaterialien .....	157
Neue Lehrmethoden .....	158
Unzufriedenheit mit dem Curriculum .....	159
Einfluss des Englischen .....	160
Differenzen zum Vietnamesischen .....	161
Unsichere Zukunftsaussichten .....	163
6.1.1.3 <i>Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien</i> .....	163
Hausaufgaben erledigen .....	164
Auswendig lernen .....	165
Deutsch lernen im Unterricht .....	165
Lernen vor der und für die Prüfung .....	166
Fehlende Lernstrategien .....	166
6.1.1.4.1 <i>Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer</i> .....	168
Liebe zur Sprache .....	168
Fleiß, Regelmäßigkeit und Imitationsfähigkeit .....	169
Kontakt mit einem deutschen Umfeld .....	170
Mehr Kommunikation .....	171
Deutschsprachige Lernumgebung schaffen .....	171
Denken in der Zielsprache .....	172
Keine Angst vor Fehlern .....	173
An die Vorteile denken .....	173
6.1.1.4.2 <i>Eigenschaften eines Fremdsprachenlehrers</i> .....	174
Leidenschaftlich, geduldig und engagiert .....	174
Verständnis für den Lerner .....	176
Fachliche Qualifikation .....	177
Effektive und innovative Lehrmethoden .....	179

Stetige Weiterbildung.....	180
Mehr Sprechgelegenheiten schaffen.....	180
Explizite Vermittlung von Lernstrategien.....	181
Vietnamesische Mentalitäten berücksichtigen.....	181
6.1.1.5.1 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen.....	182
Fast nur Grammatik, kaum Kommunikation.....	183
Passivität im Unterricht.....	184
Phonetische Schwierigkeiten.....	185
Inadäquate Qualifikationen.....	186
Unzureichende Unterrichtsbedingungen.....	187
Orientierung an schriftliche Prüfungen.....	188
Strenge und Langeweile.....	189
6.1.1.5.2 Differenzen zum heutigem Deutschunterricht.....	190
Methodenwechsel.....	190
Mangelnde Motivation.....	191
Schwachstellen im Curriculum.....	192
Mehr Kommunikation und Spiele.....	193
6.1.2 Lernerbefragung an der Fremdsprachenoberschule.....	194
6.1.2.1 Antworten zum Deutschunterricht und Motivation.....	194
Allgemeines Interesse für Deutsch.....	194
Deutschland als Ausbildungsort.....	195
Deutsch ist nicht erste Wahl.....	196
Familiäre Gründe.....	196
6.1.2.2 Antworten zu den Sprachlehrinhalten.....	196
Schwierigkeiten mit der Grammatik.....	197
Phonetische Probleme.....	197
Interferenz mit dem Englischen.....	198
Viele Regeln – man muss sie alle auswendig lernen.....	198
Keine Regeln – man muss alles auswendig lernen.....	198
6.1.2.3 Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien.....	199
Übungen schreiben.....	199
Auswendiglernen.....	200
Lernen mit dem Grammatikbuch.....	200
6.1.2.4.1 Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer.....	201
Liebe zur Sprache.....	201
Fleiß und Disziplin.....	201
Mehr sprechen.....	202
Auswendiglernen.....	202
Übersetzen.....	203
6.1.2.4.2 Eigenschaften eines Fremdsprachenlehrers.....	203
Persönlichkeit.....	203
Verständnis für den Lerner.....	204
Motivation der Lerner wecken.....	204
Angenehme Unterrichts Atmosphäre schaffen.....	205
Fachliche Qualifikation.....	205
Spiele im Unterricht einsetzen.....	206
6.1.2.5 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen.....	206
Positive Erfahrungen in der Mittelschule.....	207
Nur Grammatik und kaum Sprechen.....	208
Monotoner Unterricht.....	209
Schlechte Aussprache der Lehrer.....	209

Keine Variationen in der Methode .....	210
6.1.3 Auswertung Lernerbefragung Goethe-Institut Hanoi.....	211
6.1.3.1 Antworten zum Deutschunterricht und Motivation .....	212
6.1.3.2 Antworten zu den Sprachlehrinhalten .....	212
Grammatische Probleme.....	212
Umfangreicher Wortschatz.....	213
Schwierigkeiten mit der Aussprache .....	213
6.1.3.3 Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien.....	214
6.1.3.4 Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer .....	214
6.1.3.5 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen.....	215
6.1.4 Zusammenfassung der Lernerbefragung .....	217
6.2 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung .....	222
6.2.1 Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi .....	223
6.2.1.1 Zweites Studienjahr, Lernschwerpunkt Lesen .....	223
6.2.1.2 Drittes Studienjahr, Fachsprache Finanzdeutsch .....	229
6.2.1.3 Erstes Studienjahr, Lernschwerpunkt Sprechen.....	233
6.2.2 Fremdsprachenoberschule, Lernschwerpunkt Schreiben .....	236
6.2.3 Goethe Institut Hanoi .....	240
6.2.3.1 Anfängerkurs (A1.1), halbtensiv.....	242
6.2.3.2 Anfängerkurs (A1.2), Intensiv.....	244
6.2.3.3 Anfängerkurs (A2.1), halbtensiv.....	247
6.2.4 Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtung.....	249
6.3 Auswertung der Lehrerinterviews .....	251
6.3.1 Lernmotivation der Deutschlerner.....	253
6.3.2 Lernfördernde Klassengemeinschaft.....	255
6.3.3 Auswendiglernen als Lernstrategie .....	256
6.3.4 Grammatik und Kommunikation.....	257
6.3.5 Eigenschaften vietnamesischer Lerner .....	259
6.3.6 Vietnamesische Lernkultur.....	260
6.3.7 Der kommunikative Fremdsprachenunterricht.....	262
6.3.8 Lehrerausbildung in Vietnam .....	264
6.3.9 Zusammenfassung der Lehrerinterviews.....	264
7. Auswertung .....	267
7.1 Lerner der Fremdsprache Deutsch.....	268
7.2 Lehrerrolle im kommunikativen Unterricht .....	271
7.3 DaF-Unterricht in Vietnam.....	273
7.4 Desiderate für den DaF-Unterricht in Vietnam .....	276
8. Literaturliste .....	278

## **1. Zur Thematik dieser Studie: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Lehr- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam**

„Phạm Quỳnh recognized that a certain amount of change was inevitable and that the Vietnamese would have to adapt to it. (...) He attempted to preserve the ‘*essence*’ of traditional Vietnamese culture, combining it with selected Western influences. He believed that Cartesian logic, scientific methodology, advanced technology – the intellectual bases of Western materialism – could be integrated with the traditional religious beliefs, social institutions, and core of Vietnamese society. This was the ‘*middle way*’.“

*(Phạm Quỳnh 1917, Journalist des Journal Indochine, zitiert in Jamieson 1993: 84f)*

### **1.1 Đổi Mới und die Stellung von DaF**

Der lange Weg Vietnams von den entbehrungsreichen Nachkriegsjahren in das globalisierte Zeitalter führte über Đổi Mới – die 1986 eingeleitete Erneuerungspolitik – bis hin zum Eintritt in die Welthandelsorganisation WTO Ende 2006. Eine Fremdsprache zu beherrschen und womöglich im Ausland studiert zu haben, kann für die zukünftige Karriere ausschlaggebend sein. Mit den wachsenden Möglichkeiten werden neue Wege eröffnet und die Suche nach Individualität wird forciert. Von diesem Trend profitiert mittlerweile auch das Deutsche, das an Beliebtheit zwar weit abgeschlagen hinter der Welt-Lingua-Franca Englisch liegt, doch in den letzten Jahren an Boden gewonnen hat. Parallel zum Wirtschaftsaufschwung, der steigenden Lebensqualität und der Alles-ist-möglich-Mentalität der jungen wissensbegierigen Vietnamesen geht auch die Nachfrage nach der Sprache Deutsch einher.

Deutsch zehrt zudem noch von der historischen Eintracht zwischen der ehemaligen DDR und Vietnam und ihren noch heute bestehenden Kontakten. Laut Statistik des Auswärtigen Amtes gibt es ein Kontingent von über 100.000 Vietnamesen, davon ein Zehntel Akademiker, das eine „Brücke zwischen Deutschland und Vietnam (...) [bildet, und] das Interesse an Deutschland wach hält“<sup>1</sup>. Das Goethe-Institut Hanoi verzeichnet stetig wachsende Kurse, die Eröffnung eines Deutschzentrums in Ho-Chi-Minh Stadt sowie die Vergrößerung und die Umstrukturierung von Deutschabteilungen an den Universitäten des Landes zeugen von diesem zunehmenden Interesse. Dieser positive Trend hat viele Väter:

---

<sup>1</sup> Siehe <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laender/Vietnam.html>.

Neben den eben erwähnten geschichtlichen Gründen, nämlich der engen Zusammenarbeit zwischen den beiden sozialistischen Staaten DDR und Vietnam, sind es vor allem die Öffnungspolitik *Đổi Mới* und darauf folgend Wirtschaftsreformen und mehr persönliche Freiheiten für das Individuum. Ein allgemeiner sozialer Umbruchprozess findet statt und die damit einhergehende Individualisierung der Gesellschaft scheint vielen ein Zeichen moralischen Rückschlags zu sein, doch für die junge Bevölkerungsschicht bedeuten die Reformen eine Ausdehnung ihrer Möglichkeiten und öffnen die Aussicht auf eine bessere Zukunft. In der vietnamesischen Gesellschaft bedeutet Bildung gleichzeitig soziales Prestige, und man ist viel mehr geneigt, Geld, Zeit und Energie in eine Ausbildung zu investieren.

Trotz dieser positiven Vorzeichen für die Fremdsprache Deutsch konnte sich meines Wissens keine DaF-relevante Forschung in Vietnam etablieren. Die bisherige Literatur beschränkt sich im Wesentlichen auf die Beschreibung des vietnamesischen Lehr- und Lernmilieus und weniger auf eine Analyse etwaiger Dissonanzen zwischen traditionellen Lehr- und Lernmethoden und aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen bzw. neuen individuellen Lehr- und Lernzielen. Abgesehen von einigen (unveröffentlichten) Masterarbeiten, vorwiegend an den Universitäten Kassel und Jena geschrieben, einer (bislang noch nicht publizierten) Dissertation über das Thema „*Institutionen und Handlungen am Beispiel des Deutschunterrichts in Vietnam*“ von Hai Ha Doan und wenigen deskriptiven Artikeln über den Deutschunterricht (hauptsächlich Beschreibungen von Curricula oder inhaltliche Reformbemühungen) oder über germanistische Themen (wie etwa kontrastiv-linguistische Abhandlungen<sup>2</sup>) hält sich die vietnamesische DaF-Forschung in Grenzen. Die DaF-Landschaft in Vietnam ist nach wie vor *terra incognita* in der Fremdsprachenforschung und der Mangel an Studien wirkt sich unmittelbar auf die Unterrichtsqualität aus. So beklagen viele Autoren<sup>3</sup>, dass außer quantitativen Indikatoren wie Klassengröße, Lehrer-Schüler-Ratio u.ä. über die vietnamesische Unterrichtsqualität keine verlässlichen Aussagen gemacht werden können, weil es auf diesem Gebiet an Forschung mangelt. Wie auch in anderen Nachbarregionen<sup>4</sup> muss in Vietnam ein eigener Forschungsbereich an *classroom research* etabliert werden. Pädagogen, Didaktiker und

---

<sup>2</sup> Le (2000a) und Gutzat (1996) schrieben über das Curriculum im vietnamesischen DaF-Unterricht. Bisang (1992) veröffentlichte eine kontrastive Studie zu der Verbstellung von südostasiatischen Sprachen unter anderen auch über das Vietnamesische.

<sup>3</sup> Blien/von Hauff/Phan 2005: 185.

<sup>4</sup> So sieht Saengaramruang in den seit 1992 vermehrt betriebenen Studien im DaF-Bereich die „Hauptindizien für die Entwicklung des kommunikativen Deutschunterrichts in Thailand (...) Sie umfassen verschiedene Forschungsrichtungen, die zur Verbesserung des kommunikativen Deutschunterrichts in Thailand beitragen sollen“ (Saengaramruang 2001: 193).

Bildungspolitiker müssen dabei Ansätze entwickeln, die nicht nur die (sprach-)politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen miteinbeziehen, sondern vor allem auch die interkulturelle DaF-Situation in ihrem Land in ihrer Gesamtheit verständlich machen. So mahnt Krumm an, dass „die Analyse solcher interkulturellen Prozesse und Mißverständnisse im Deutschunterricht (...) eine allerdings bislang nur wenig in Angriff genommene Forschungsaufgabe“<sup>5</sup> ist.

Für die vorliegende Untersuchung ist die Darstellung des Forschungsstandes nicht ganz einfach und eindeutig. Betrachtet man demnach den gegenwärtigen Stand der Forschungsliteratur zum Thema **kommunikativer Fremdsprachenunterricht und DaF-Forschung in Vietnam**, so muss man zwei Kategorien unterscheiden, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind.

In die **erste Kategorie** gehören Studien über den kommunikativen Unterricht in Opposition zu traditionellen Lehr- und Lernmethoden in konfuzianisch geprägten Ländern. Während in Vietnam noch großer Untersuchungsbedarf auf dem Gebiet der Sprachvermittlung existiert, wird in Ländern wie China, Südkorea oder Japan der kommunikative Fremdsprachenunterricht multiperspektivisch aufgearbeitet. Auch wenn diese Länder aufgrund ihrer offensichtlichen Heterogenität mehr Unterschiede denn Gemeinsamkeiten aufweisen, werden sie im allgemeinen Verständnis zu den Ländern mit einer *Confucian Heritage Culture (CHC)*<sup>6</sup> gezählt, d.h. sie teilen ein konfuzianisch geprägtes Verständnis ihrer Gesellschaftsstrukturen. Viele westliche Autoren<sup>7</sup> weisen den Einfluss konfuzianischer Traditionen auf die gesellschaftliche oder kulturelle Struktur ostasiatischer Länder wie China, Japan oder Südkorea zurück oder stellen sie zumindest in Frage, vietnamesische Autoren dagegen zweifeln nicht an diesem Einfluss in ihrem Heimatland und erkennen konfuzianische Grundstrukturen an. Die Lektüre der Forschungsliteratur aus den Nachbarregionen China, Japan und Südkorea erteilt der vorliegenden Studie wichtige Denkanstöße.

- Mitschian (1991) analysiert multikausale Ursachen chinesischer Lerngewohnheiten im DaF-Unterricht, wobei Motivationsdefizite, sprachlich bedingte Verständigungshürden und Artikulationsprobleme, methodische Lernerfahrung,

---

<sup>5</sup> Krumm 2002: 64.

<sup>6</sup> „Asian countries with Confucian heritage culture (CHC) such as China, Vietnam, Singapore, Korea and Japan have been proven to share characteristics of a collectivist society“ (Nguyen et al. 2005: 403).

<sup>7</sup> Siehe hierzu Boeckmann 2006: 35f oder Mitschian 1991: 118.

lernstrategische Vorwissen (vor allem wie man sich am besten auf eine Prüfung vorbereitet), schwierig zu bestimmende Vorkenntnisse und Passivität als sichtbares Zeichen innerer Lerntätigkeit zu den wichtigsten Ursachen gehören. Er vertritt die Meinung, dass chinesische Deutschlerner ihre passive Lerntätigkeit durchaus ändern, wenn es die Rahmenbedingungen und das Unterrichtsangebot erlauben oder fordern, aber dass diese Veränderungsprozesse ihre Zeit brauchen.

- Boeckmann (2006) stellt in seiner Habilitationsschrift die Frage, ob in Japan kulturbedingte Lehr- und Lernformen dem Einsatz importierter, kommunikativ-interaktiver Methoden und Materialien entgegenstehen. Diese Frage beantwortet er nach der umfangreichen Auswertung seiner empirischen Daten mit einem „*Nein, aber ...*“, und begründet dieses Ergebnis dadurch, dass nicht die Makrokultur, sondern die Mikrokultur, die von Institution zu Institution, Lehrkraft zu Lehrkraft oder Kurs zu Kurs unterschiedlich ist, die Lehr- und Lernsituation beeinflusst. Dabei warnt er vor „allzu einfachen Erklärungsversuchen für auftretende Schwierigkeiten im Sinne der kulturellen Unvereinbarkeitsthese“<sup>8</sup>.
- Li (1998) untersucht, warum der staatlich verordnete Einsatz des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in Südkorea auf so viele Schwierigkeiten stößt, und findet in seiner Pilotstudie vier Ursachenfelder. So haben südkoreanische Lehrer Mängel in der gesprochenen Sprache und Schwächen bei der strategischen und soziolinguistischen Kompetenz. Lerner haben zu wenig Vertrauen in ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse und würden Lehrer präferieren, die expliziten Grammatikunterricht betreiben. Das Bildungssystem selbst ist nicht geeignet für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, da die Klassen zu groß und die überaus wichtigen Prüfungen grammatiklastig sind. Mündliche Prüfungen würden zu viel Zeit in Anspruch nehmen und die Benotungskriterien dafür sind zu unterschiedlich und subjektiv. Li fordert eine fundamentale Änderung des Bildungssystems und die explizite Erforschung des Fremdsprachenunterrichts für den südkoreanischen Kontext.

In die **zweite Kategorie** gehören Studien zum Fremdsprachenunterricht in Vietnam selbst, wobei vor allem der Englischunterricht genauer unter die Lupe genommen wurde. Englisch- und DaF-Unterricht teilen wichtige Merkmale und auch wenn einige Prämissen sich unterscheiden, so ist die Englischunterrichtsforschung für die hier vorliegende Studie

---

<sup>8</sup> Boeckmann 2006: 268.

wichtig. Diese Kategorie wiederum lässt sich in zwei Unterbereiche teilen: In dem ersten Teilbereich werden Studien zusammengefasst, die bestimmte Aspekte des kommunikativen Ansatzes im vietnamesischen Englischunterricht analysieren. Dabei entstanden kritische und denkwürdige Ansätze nicht nur von ausländischen Wissenschaftlern, sondern zunehmend auch von vietnamesischen Didaktikern.

- So fragt Ellis (1996), ob der kommunikative Ansatz kulturell angemessen ist, da eine Anzahl von Faktoren für den asiatischen Lerner ungeeignet sind, wie z.B. das Verhältnis von Inhalt und Prozess, die Missachtung von ästhetischen Werten linguistischer Formen (wie die Kalligraphie für chinesische und japanische Lerner) und der Wert von ‚*Meaning*‘ statt ‚*Form*‘. So schlägt er vor, nach gemeinsamen Nennern der vietnamesischen Kultur und den Strategien des kommunikativen Ansatzes zu suchen.
- Kramsch und Sullivan (1996) untersuchen den Englischunterricht einer Hanoi Schulklasse und verlangen nach einer angemessenen Pädagogik, da man zwar überall auf der Welt durchaus die gleichen Sprachformen lernt, aber nicht für den gleichen Sprachgebrauch. So stellen sie in Frage, inwieweit Interpretationsregeln und Diskurskonventionen gleichermaßen von Englischsprechern in London oder Hanoi geteilt werden können.
- In dem Sammelband von Shaw, Lubelska, Noulet (2000) werden Aspekte des Englischunterrichts in Vietnam von verschiedenen Seiten aus beleuchtet, so unter soziokulturellen, ethischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten.
- Phan (2004) warnt davor, westliche Unterrichtsmethoden als die überlegeneren anzusehen und alte traditionelle Lehrgewohnheiten über Bord zu werfen, auch wenn diese sich im Verlauf der Jahrzehnte bewährt haben. So sieht sich ein vietnamesischer Lehrer gleichzeitig auch immer als ein moralisches Vorbild für die Lerner, wobei westliche Länder diese Vorbildrolle als autoritär und *imposing* verstehen und das Defizit statt der Differenz in den Vordergrund stellen.
- Pham (2000 und 2005) erörtert verschiedene Faktoren, die den Einsatz des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht in Vietnam erschweren, wie z.B. Lehrerausbildung, Lernstile, Lehrinhalte und Einrichtung der Klassenzimmer und Schulen. Er mahnt aber davor, den kommunikativen Ansatz ohne gründliche Überlegung von vornherein abzulehnen.

In den zweiten Unterbereich fallen Studien, die vietnamesische Lernerstereotypen wie Passivität im Unterricht, Lehrerautorität oder typische Lernstrategien wie Auswendig lernen zum Thema haben. Diese Stereotypen halten sich hartnäckig in der Literatur, auch wenn einige empirische Studien sie entkräftet haben.

- Littlewood (2000) fragt, ob asiatische Studenten wirklich nur zuhören und gehorchen wollen. In seiner Studie über den angeblich gehorsamen und stillen Lerner fand er heraus, dass vietnamesische Lerner sich weder von ihren anderen asiatischen noch von europäischen Kommilitonen maßgeblich unterscheiden und in der Frage nach der Eigeninitiative im Unterricht sogar besser abschnitten als deutsche Lerner.
- Tomlinson und Bao (2004) orten die Ursache für die geringe Unterrichtsbeteiligung vietnamesischer Fremdsprachenlerner in der Inkongruenz von Lehrer- und Lernerverhalten, dem Fehlen von spontanen Diskursen und der großen Abhängigkeit von Lehrerfragen.
- Bao Dat (2006) beschreibt die Ursachen der vietnamesischen Zurückhaltung im Unterricht und warnt aber gleichzeitig davor, Unterrichtsverhalten pauschal durch die nationale Kultur erklären zu wollen. Nach Dat sind gerade vietnamesische Schüler durch ihre Zurückhaltung und Bescheidenheit, die als große Tugenden gelten, dreifach benachteiligt: Der Input der zu lernenden Sprache ist eingegrenzt, es herrscht ein Mangel an Möglichkeiten, den geringen *Input* in einen *Intake* zu wandeln, und die Vernachlässigung der Aufnahmefähigkeiten des Lerners im Allgemeinen.
- Lewis und McCook (2002) finden durch die Analyse von Tagebüchern vietnamesischer Englischlehrer heraus, dass diese für neue Ideen aufgeschlossen sind, wobei sie versuchen – mal mehr, mal weniger erfolgreich – diese im Unterricht einzusetzen, wobei sie gleichzeitig traditionelle Bedingungen berücksichtigen. Wie genau diese Umsetzung erfolgt, wird aber in der Studie nicht beschrieben.

Allen Studien der zweiten Kategorie ist gemeinsam, dass sie in englischer Sprache geschrieben und den Englischunterricht in Vietnam zum Thema haben. Auch wenn der Deutschunterricht und der Englischunterricht in Vietnam durchaus viele Gemeinsamkeiten besitzen (u.a. westeuropäische Fremdsprache, kommunikativer Ansatz als Unterrichtsmethode, z.T. ähnliche Lernerbiographien), so sind die Unterschiede viel prägnanter: Deutsch hat zu Vietnam in historisch-politischer, kultureller und auch

wirtschaftlicher Beziehung einen anderen Stellenwert als das Englische, die Lernmotivation, die Lernziele und der Sprachgebrauch sind verschieden und teilweise divergent, die Anforderungen im Alltag weichen voneinander und nicht zuletzt die Nachfrage und das Angebot der deutschen Sprache sind wesentlich niedriger. Die Forschungsmotivation für die Untersuchung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts wird im folgenden Absatz genauer erläutert.

## **1.2 Forschungsmotivation**

Meine Forschungsmotivation ist vor dem Hintergrund gewachsen, dass es speziell für den DaF-Unterricht in Vietnam an relevanter Forschung fehlt und dass durch ein besseres und tieferes Verständnis die Lehr- und Lernqualität gesteigert werden kann. Die bisherige Literatur konzentriert sich auf die Nennung von Zahlen und Fakten und die wenigen deutschsprachigen Beiträge sind oft Inventuren des DaF-Unterrichts. Wie die vietnamesischen Lehr- und Lerntraditionen (im Deutschunterricht) im Detail aussehen und wie sich die neuesten Veränderungen im sozialen und auch kulturellen Bereich auf die aktuellen Unterrichtsbedingungen auswirken, ist im Land der Zielsprache gänzlich unbekannt.

Vietnamesische Lehrer erzählten mir häufig, dass sie die von der Institutsleitung vorgeschriebenen Unterrichtsweise (wie etwa keine Verwendung der Muttersprache oder lernerzentriertes Arbeiten) umgehen, weil sie sonst die Kontrolle über die Klasse verlieren. Eine Universitätsdozentin schilderte mir, dass sie keine Gruppenarbeit arrangieren kann, da die Kollegen, die im Klassenzimmer unter ihr unterrichten, sich über das Stühlerücken und lautes Hin- und Herlaufen ihrer Schüler beklagt haben und diese Beschwerde bis zu ihrer Abteilungsleiterin trugen, die daraufhin derartige Aktivitäten untersagte. Andere Lehrer wussten wiederum zu berichten, dass ihre Lerner *solche freien Aktivitäten* nicht wollen und rebellieren, würde man von ihnen ein aktiveres Lernen verlangen. Eine Lehrerin berichtete über eine Oberstufenklasse, in der sie jedes einzelne deutsche Wort auf Vietnamesisch erklärt, weil ihre Schüler sonst selbst im Wörterbuch nachschlagen würden, was zeitraubender wäre als wenn sie gleich die Übersetzung liefert.

Die wenigen vietnamesischen Autoren, die sich mit der Unterrichtskultur ihres Heimatlandes auseinandersetzen, beschreiben eine düstere Realität, in der der Unterricht von konfuzianischen Werten bestimmt ist und in der Lerner wie vor Hunderten von Jahren lernen. Die hier von Le wiedergegebene Beschreibung geht auf Beobachtungen während des Englischunterrichts zurück.

„Influences by Confucianism, students feel rude if they interrupt, question, or argue with their teacher. Language activities like role plays, problem-solving tasks, or information gap activities are strange to their culture of learning. When they fail to understand something, they are not daring enough to ask for clarification in public for fear of losing face. They are not pro-active enough to initiate interaction, either. In the classroom, they are expected to sit in silence unless the teacher calls them individually to speak. When a particular student is called upon to speak in class, her response tends to be very brief in the form of either a phrase or a short sentence. The teacher directs interaction by asking questions to elicit the reading text; she already knows the answers to her questions. If a student makes a mistake, the teacher intervenes immediately because she has to make sure that students do not make mistakes. Corrective feedback is part of the teacher's role in the classroom. If the teacher does not give corrective feedback, the students will think that she is of poor competence.“<sup>9</sup>

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, ob die Unterrichtsrealität (vor allem die für den Deutschunterricht) in Vietnam nach wie vor oder überhaupt so düster und kommunikationsfeindlich aussieht, wie etwa Le sie beschreibt. Ist die von ihm beschriebene Situation mit sehr vielen Klischees und Verallgemeinerungen überladen, oder steckt doch ein Kern Wahrheit in ihr? Diese so beschriebene deprimierende Unterrichtssituation konnte ich während meiner Lehrtätigkeit in Hanoi und Ho-Chi-Minh-Stadt nicht beobachten (auch wenn man natürlich von unterschiedlichen Prämissen – Englisch- und nicht Deutsch-, schulischer statt universitärer Unterricht – ausgehen muss). Ein weiterer Hintergrund für mein Interesse war also die Tatsache, dass mir häufig Diskrepanzen in der Bewertung von Lernerinteraktionen (Berichte von einheimischen Lehrern und in der Literatur und eigene Beobachtungen) aufgefallen sind.

Eine Untersuchung, die pragmatisch, kohärent und objektiv sein will, muss sich in Selbstkritik üben und darf vor allem keine voreingenommenen Positionen übernehmen. Die Situation, wie sie Guest beschreibt, ist dabei unter allen Umständen zu vermeiden.

„It is not uncommon for researchers to begin their inquiries with assumptions such as ‚Asians lack critical thinking abilities’, and ‚Asian education is group-oriented and passive’, or with an unquestioned acceptance of the categories of so-called ‘Asian/Confucian values’, based upon the ‘findings’ of these or

---

<sup>9</sup> Le 2000b (keine Seitenangaben).

derivative works. Nor is it surprising that such research findings tend to reconfirm the ‘expected’ hypothesis, namely the status quo of polarized dualisms.”<sup>10</sup>

Die hier vorliegende Studie möchte die DaF-Situation in Vietnam begreiflich machen und zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Vietnam beitragen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass in der vietnamesischen Unterrichtsrealität seit einigen Jahren ein Konflikt schwelt, der durch die zwei Schlagwörter *Globalisierung*<sup>11</sup> und *Rückbezug auf Traditionen* beschrieben werden kann. Auf der einen Seite verwischt die Globalisierung nationale und sprachliche Grenzen und eröffnet aufgrund der exponential steigenden Entwicklung von Information und Technologie nie dagewesene Möglichkeiten. Doch die globalisierte Informationsgesellschaft und der wissenschaftlich-technische Fortschritt stellen ihrerseits auch Anforderungen an den vietnamesischen Unterricht, v.a. hinsichtlich seiner Ziele und der Erfüllung dieser Ziele<sup>12</sup>.

Auf der anderen Seite entsteht eine Gegenbewegung, die regionales Denken betont und geradezu ein „Revival“ einer unabhängigen lokalen Kultur feiert. Vor allem in Vietnam, wo das Bildungswesen ein hochpolitischer Gegenstand ist und die Curricula den Richtlinien der sozialistischen Regierung Folge leisten müssen, ist der Unterricht ein sensibler Bereich. Zu den wichtigsten Desideraten im Bereich Deutsch als Fremdsprache gehört folglich die Erarbeitung von empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsrealität, um den Erkenntnisgewinn in die weitere Entwicklung des DaF-Unterrichts investieren zu können. Anhand der empirischen Forschungsergebnisse sollen die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Welche Lernziele verfolgen die vietnamesischen Deutschlerner?
  - Wie stehen die Lernbedürfnisse des vietnamesischen Deutschunterrichts gegenüber den Anforderungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts?
  - Wie kann der Deutschunterricht für einen realistischen Fremdsprachengebrauch gestaltet werden?

---

<sup>10</sup> Guest 2002: 155.

<sup>11</sup> Dabei verstehe ich mit Scott unter Globalisierung „Prozesse des globalisierten Wettbewerbs und eine entstehende Weltordnung, in der nationalstaatliche Grenzen eine zunehmend untergeordnete Rolle spielen oder gar sich aufzulösen beginnen und neue regionale Blöcke entstehen. Globalisierung ist verbunden mit der Entstehung der Wissensgesellschaft, die mit symbolischen Gütern, weltweiten Marken, Bildern als Waren und wissenschaftlich-technischem Know-how handelt“ (Scott 1998: 127, zitiert in Kehm 2006: 426.)

<sup>12</sup> Weskamp beschreibt die Lernanforderungen an Lerner der Wissens- und Lerngesellschaft folgendermaßen: „Menschen, die in einer solchen Gesellschaft ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Selbsterfüllung erfahren wollen, müssen die Fähigkeit erwerben, Sachlagen zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen, und sie müssen vor allem im Bereich der sozialen und beruflichen Fertigkeiten kontinuierlich lernfähig bleiben“ (Weskamp 2003a: 155).

- In welcher Form kommen Lehr- und Lerntraditionen im Unterricht zum Ausdruck?
  - Welchen Stellenwert nehmen vietnamesische Lehr- und Lerntraditionen im Unterricht ein? Welche Aspekte konstituieren die vietnamesische Mikrokultur des Klassenzimmers?
  - Welche Lernziele im Informationszeitalter lassen sich unter regionalen Bedingungen realisieren?
- Wie sieht eine angemessene Unterrichtsmethode aus bzw. existiert eine solche überhaupt?
  - Inwiefern spiegelt sich die (in der Literatur manifestierte) Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis über kommunikative Unterrichtsstrategien im Unterricht wieder?
  - Ist der kommunikative Fremdsprachenunterricht für die vietnamesische Lernumgebung geeignet?

Der Aufbau dieser Studie beginnt im **ersten Kapitel** mit der Vorstellung der Thematik sowie der Darstellung der Forschungsmotivation. Das enorme Tempo des technologischen Fortschritts und die sich rasant ändernden Anforderungen und Bedürfnisse im globalisierten Zeitalter haben nicht vor dem vietnamesischen Deutschunterricht Halt gemacht, der auf diese Entwicklungen noch Antworten sucht. Mit dieser Studie soll ein Beitrag zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes DaF-Unterricht in Vietnam geleistet werden und zu weiteren Forschungen über die Komplexität des vietnamesischen Deutschunterrichts angeregt werden.

Anschließend möchte ich im **zweiten Kapitel** die bestehende Debatte um die (tatsächliche oder wahrgenommene) Unvereinbarkeit des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts mit Lehr- und Lerntraditionen kollektivistischer Länder aufgreifen. Um dieser Diskussion folgen zu können, werde ich die Methodengeschichte sowie den kommunikativen Ansatz skizzieren. Wichtig erscheint mir die Analyse der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes als weltweit eingesetzte Unterrichtsmethodik. Die meisten Autoren, die diesen Methodenexport ablehnen, begründen ihre Ansichten unter dem Oberbegriff Kulturimperialismus und vermissen Kultursensibilität und Verständnis für die Andersartigkeit tradierter Wissensgesellschaften. Für die spätere Auswertung der Untersuchungsdaten ist es daher wichtig, auf empirische Untersuchungen zurückzugreifen, deren Thema die Darstellung inkompatibler Gesichtspunkte ist. So fanden die meisten Studien heraus, dass Missverständnisse, die Betonung des lernerzentrierten Unterrichts, die Vorrangstellung mündlicher Handlungen vor Grammatikerwerb, Sprechen als zentrales

Lernziel sowie die Widerstandsfähigkeit von Lehr- und Lerntraditionen einer erfolgreichen und problemlosen Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Wege stehen.

Das **dritte Kapitel** behandelt das Themengebiet der vietnamesischen Lehr- und Lerntraditionen. Hier versuche ich zuerst, den schwer erfassbaren Begriff (*Lehr- und Lern*)*Kultur* einzugrenzen und seinen Zusammenhang zum Terminus *Tradition* herstellen, um auf Grundlage dieser Definition die vietnamesischen Lehr- und Lerntraditionen zu analysieren. Meiner Auffassung nach liegt das Verständnis in der historischen Bedeutung von Lernen und Lehren, was ich schrittweise anhand der Darstellung der Bildungstradition gemäß ihrer chronologischen Entwicklung aufzeigen möchte. Dieser Abschnitt widmet sich der Geschichte institutioneller Bildung und Wissenschaft sowie der Erörterung der zugrunde liegenden konfuzianischen Philosophie, die auch heute noch vielfach zur Begründung sozialer und kultureller Ereignisse herangezogen wird. Da mit dieser Studie Erkenntnisse über Lernziele und -bedürfnisse der vietnamesischen Lerner gezogen werden sollen, werde ich die in der vorhandenen Literatur immer wieder auftauchenden Eigenschaften vietnamesischer Lerner darstellen. Auch in neueren Beiträgen findet man Aussagen über Passivität, Respekt vor den Lehrenden, Mangel an kritischem Denken, Kollektivismus und die Betonung des Mündlichen. Diese Darstellungen sind insofern wichtig, da sich im Anschluss an die Auswertung der Untersuchungsergebnisse herausstellen soll, ob die genannten Merkmale einer empirischen Untersuchung Stand halten.

Im darauf folgenden **vierten Kapitel** wird die aktuelle Situation des DaF-Unterrichts in Vietnam vorgestellt. Diese Momentaufnahme bildet die Basis für Überlegungen, welche Reformen das vietnamesische Bildungssystem, insbesondere der Deutschunterricht, leisten soll. Nach der Beschreibung der aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Umgestaltungsbemühungen (etwa bei der Curriculumplanung) folgt eine kritische Reflexion der Reformanstrengungen, die zurzeit in Vietnam auf breiter Ebene diskutiert werden. Vor allem die Qualität der Lehrerausbildung, die Inhalte der universitären Bildung und die Reformierung des Curriculums stehen angesichts neuer Herausforderungen des globalisierten Zeitalters im Vordergrund. Eines der wichtigsten Fragen ist die Vereinbarkeit von herbeigeführten Veränderungen und der Frage nach der vietnamesischen Identität, die in Vietnam aufgrund historischer Ereignisse ein hochsensibles Thema ist.

Die in Kapiteln eins bis vier dargestellten Zusammenhänge bilden den theoretischen Rahmen für die empirische Studie. Auf der Basis dieser gesammelten und komprimiert wiedergegebenen Reflexionen über den vietnamesischen DaF-Unterricht möchte ich im

**fünften Kapitel** die anfangs dargestellten Fragestellungen justieren und neu aufstellen. Da nach der Argumentation von Flick<sup>13</sup> die Fragestellung einer qualitativen Untersuchung einer der entscheidenden Faktoren für ihren Erfolg ist, werden die Fragebereiche anfangs großzügig gestaltet, um sie im Verlauf des Forschungsprozesses eingrenzen zu können. Für das Untersuchungsdesign wurden drei Techniken ausgewählt, die unter den gegebenen Bedingungen in Vietnam sich als die am geeignetsten herausstellten, nämlich die Lernerbefragung, die Unterrichtsbeobachtung und das Lehrerinterview. Das Hauptaugenmerk liegt dabei in der Lernerbefragung, für die ein detaillierter Fragebogen entwickelt wurde. Denn es gilt, die Vorstellungen von Lernern ernst und zur Kenntnis zu nehmen, „um der Komplexität der Bedingungsfaktoren institutionellen Fremdsprachenlernens auch nur annähernd gerecht werden zu können“<sup>14</sup>. Eine Untersuchung, die sich über sechs Monate erstreckt, bleibt nicht ohne Schwierigkeiten bei der Umsetzung – was sich noch in der Theorie gut und richtig anhört, muss bei der Realisierung noch lange nicht funktionieren. Diese Schwierigkeiten möchte ich – auch mit Ausblick auf eventuelle Nachfolgeuntersuchungen – nicht aussparen.

Im **sechsten Kapitel** folgt die Sichtung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Die Darstellung und Zusammenfassung der Antworten werden getrennt je nach Institution vorgenommen, d.h. Universität, Oberschule und Kulturinstitut. Dadurch soll ein Vergleich zwischen den Institutionen erleichtert werden. Der größte Teil der Auswertung betrifft die Lernerbefragung (und hier vor allem die Antworten von Universitätsstudenten, da hier zahlenmäßig die größte Gruppe an Deutschlerner besteht), gefolgt von der Darstellung der Unterrichtsbeobachtung und abschließend mit den Lehrerinterviews. Die beiden letzteren Darstellungen erfolgen zum besseren Verstehen in narrativer Form.

Im abschließenden **siebten Kapitel** werden die wichtigsten Thesen rekapituliert und die Forschungshypothesen beantwortet, die die Basisfragestellung „Wer lernt welche Fremdsprache warum und wozu?“ um die spezifisch vietnamesischen Fragen erweitert: Stehen die Anforderungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts im Gegensatz zu den Lehr- und Lernformen des vietnamesischen Deutschunterrichts? Welche Lernziele verfolgen vietnamesische Deutschlerner im Informationszeitalter und welche lassen sich unter regionalen Bedingungen realisieren? Abschließend möchte ich weiterführende Desiderate für den DaF-Unterricht in Vietnam ziehen, mit denen Qualitätsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Vietnam gewährleistet werden können.

---

<sup>13</sup> Flick 2005a: 258.

<sup>14</sup> Legutke/Schocker-von Ditfurth 2003: 33.

## **2. Methoden im Fremdsprachenunterricht**

Seit Beginn des letzten Jahrhunderts wird „die Natur des Fremdsprachenerwerbs und die Möglichkeit, durch Unterricht den Spracherwerb zu beeinflussen“<sup>15</sup>, erforscht. Laut Schwerdtfeger<sup>16</sup> hat die vergleichsweise junge Spracherwerbsforschung circa 40 verschiedene Modelle und Theorien entwickelt, deren „grundsätzliche konzeptuelle Bedeutung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (...) unbestritten“ ist, doch letztendlich fragt sie sich, warum die „Übertragung dieser Forschungsergebnisse in die Unterrichtspraxis nicht problemlos“ verläuft.

In diesem Kapitel soll die Methodengeschichte skizziert und ein erster Überblick über die wichtigsten Unterrichtsmethoden geschaffen werden.

### **2.1 Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden**

Ziel dieses Kapitels ist es, die Entwicklung der Unterrichtsmethoden des Deutschen als Fremdsprache insoweit nachzuzeichnen, wie sie im Rahmen der Fragestellung dieser Untersuchung bedeutsam ist. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus Methode verweise ich auf Stern<sup>17</sup> und Brown<sup>18</sup>. In dieser Studie verstehe ich unter Methode nach Neuner/Hunfeld die konkreten „unterrichtlichen Steuerungsprozesse (...), die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen“<sup>19</sup>. Besonders für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kann man die Methodengeschichte anhand der Entwicklung der Lehrwerke gut nachverfolgen.

Im Folgenden werde ich die wichtigsten Denkansätze der DaF-Didaktik resümieren, beginnend mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode über die audiolinguale/audiovisuelle Methode und abschließend mit dem kommunikativen Ansatz. Da die Methoden, wie zu zeigen ist, nicht scharf abgegrenzt werden können, sind auch diese Methoden bei einer Untersuchung des kommunikativen Ansatzes in Vietnam zu berücksichtigen.

#### *2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode und audiolinguale/ audiovisuelle Methode*

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist die älteste Fremdsprachenunterrichtsmethode und fand im 19.ten Jahrhundert im Latein- und Griechischunterricht, der Fremdsprachenlernen als Persönlichkeitsbildung und formale Eliteschulung begreift, große

---

<sup>15</sup> Weskamp 2003b: 5.

<sup>16</sup> Schwerdtfeger 2001: 47.

<sup>17</sup> Stern 1983:452ff.

<sup>18</sup> Brown 1993: 510.

<sup>19</sup> Neuner/Hunfeld 2003: 14.

Verbreitung. Die Gleichsetzung von Sprachbeherrschung gleich Sprachwissen führte zu der Zielsetzung, dass es im Unterricht nicht um „die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewußte Einsicht in deren formalen Aufbau und das Regelsystem“<sup>20</sup> ging.

Lehrerzentrierter Unterricht, Verwendung der Muttersprache als Unterrichtsmedium, Übersetzungen von vorwiegend literarischen Texten und extensiver Gebrauch von Lexika und Grammatiknachsschlagewerken gehören unter anderen zu den wichtigen Aspekten der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Diese wurde im Laufe der Zeit gerade wegen dieser Grammatiklastigkeit und Vernachlässigung der praktischen Anwendung der Sprache kritisiert.

Dabei darf man aber nicht unterschätzen, dass sie bzw. bestimmte Leitlinien bis heute in vielen Ländern angewendet werden. Denn dort stellt der Fremdsprachenunterricht nach wie vor ein Privileg der Bildungsschicht dar und hat einen dementsprechenden Status. Viele Schüler können mit abstrakten grammatischen Strukturen gut umgehen und die „Transparenz des Unterrichtsziels [nämlich korrekte Sätze zu produzieren] hilft ihnen beim Vergleichen und Einordnen von neuen Grammatik-Informationen“<sup>21</sup>

Die zentralen Thesen der Grammatik-Übersetzungs-Methode konnten den neuen Anforderungen der Zeit nicht gerecht werden, in der mündliche Fremdsprachenkenntnisse mehr und mehr an Bedeutung gewannen. Vor allem in den Nachkriegsjahren bestand eine intensive Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Auf der Grundlage der strukturellen Linguistik<sup>22</sup> und des Behaviorismus<sup>23</sup> entwickelte sich die audiolinguale Methode. Sie vertritt die Auffassung, dass Sprache nicht durch den Erwerb von grammatischen Regeln oder das Übersetzen von literarischen Texten, sondern v.a. durch Imitation des Native Speakers erworben wird. Dadurch wurde die Muttersprache aus dem Klassenzimmer verbannt und Einsprachigkeit (die der Zielsprache) eingeführt, denn Sprachkönnen und nicht Sprachwissen war das zentrale Ziel. Daher schien das Sprachlabor „ein ideales, weil

---

<sup>20</sup> Neuner/Hunfeld 2003: 30.

<sup>21</sup> Funk/Koenig 2000: 40f.

<sup>22</sup> Die strukturelle Linguistik beschreibt jede Sprache nach ihren eigenen strukturellen Merkmalen und verwendet nicht das Regelsystem einer anderen Bezugssprache (wie etwa das Lateinische). Untersuchungsgegenstand ist dabei die gesprochene Sprache und die Progression der Lehrmaterialien erfolgt nach dem Komplexitätsgrad der Zielsprache (d.h. schwierige oder seltener benutzte Phänomene wie der Genitiv-Kasus werden später gelernt). Stern zitiert einen der wichtigsten Vertreter des amerikanischen Strukturalismus, Leonard Bloomfield, mit folgender Aussage: „A language (...) can only be learnt from a native speaker who acts as an informant, and who must be closely observed and imitated“ (Stern 1984: 157).

<sup>23</sup> Sprache ist nach behavioristischem Verständnis eine Form des Verhaltens und folgt damit dem Gesetz von Reiz und Reaktion, das bedeutet, dass Lerner auf einen Stimulus des Lehrers oder eines elektronischen Mediums (Kassette oder Sprachlabor) antworten. Fremdsprachenlernen ist demzufolge ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung (siehe Stern 1984: 325), wobei Gewohnheiten durch Verstärkung, am effektivsten durch die Angabe von richtigen Antworten, gefestigt werden.

objektives und programmierbares Trainingsinstrument zu sein, beispielsweise als Impulsgeber und Korrektor bei Substitutionsübungen”<sup>24</sup>.

Da das Nachsprechen und häufige Wiederholen von Satzmustern im Vordergrund standen, war der Aufgabentypus des *pattern drill* besonders wichtig. Ein nicht zu unterschätzender Vorteil der audiolingualen Methode bestand darin, dass die Lerner bereits von Anfang an korrekte Sätze durch Imitation produzieren konnten, so dass ein frühes motivierendes Erfolgserlebnis existierte. Die Kritik an dieser Methode machte sich daran fest, dass Lerner größtenteils als fremdgesteuerte Objekte<sup>25</sup> im Lernprozess präsent waren und Lernhilfen für Lerner, die formale Regelanwendung und kognitives Lernen etwa aus dem Muttersprachenunterricht gewohnt sind, vernachlässigt werden.

Gleichzeitig mit der audiolingualen Methode wurde die audiovisuelle Methode (zuerst in Frankreich) entwickelt, die mit ersterer gemeinsame behavioristische Grundprinzipien teilt. Das Unterrichtsprinzip darin bestand, „Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden”<sup>26</sup>. Daher begann eine Lerneinheit mit der Präsentation von Bildern oder Bilderfolgen in Verbindung mit einem Hördialog auf Tonband, wodurch ein visueller Stimulus mit einem akustischen Stimulus in Verbindung gebracht wird. Kritisiert wurde die audiovisuelle Methode durch seine Reduktion des Lernprozesses auf rezeptives und reproduktives Lernerverhalten, die durch die Phasenhaftigkeit des Unterrichts ausgelöste Monotonie und der Ausschluss von kognitiven und kreativen Fähigkeiten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden<sup>27</sup>.

Sowohl die Grammatik-Übersetzungs-Methode als auch die audiolinguale/ audiovisuelle Methode fanden Eingang in DaF-Lehrwerke, die „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht”<sup>28</sup> darstellen. Betrachtet man etwa Konzeption und Aufbau des Lehrwerks *„Deutsche Sprachlehre für Ausländer”* von Schulz/ Griesbach, so enthält es zentrale Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-Methode durch die Betonung auf grammatische Strukturen und deren Progression. So beschreibt im Abschnitt 1 ein Lehrer den Deutschunterricht folgendermaßen:

---

<sup>24</sup> Funk/Koenig 2000: 47.

<sup>25</sup> Siehe Funk/Koenig 2000: 48.

<sup>26</sup> Neuner/Hunfeld 2003: 64.

<sup>27</sup> Siehe hierzu Neuner/Hunfeld 2003: 66.

<sup>28</sup> Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1031.

„Richtig, ich bin der Lehrer, und Sie sind die Schüler. Ich frage, und Sie antworten. Wir lernen die Sprache. Wir üben die Grammatik, und wir lernen die Regeln.“<sup>29</sup>

Doch wie Neuner/ Hunfeld zeigten, werden auch Anforderungen der audiolingualen Methode wie Einsprachigkeit, Themen und Situationen der alltäglichen Wirklichkeit sowie Darstellung des mündlichen Sprachgebrauchs in dialogischer Form<sup>30</sup> erfüllt. Trotz aller Kritik und Restriktionen kommen beide Methoden, vor allem aber die Grammatik-Übersetzungs-Methode, noch heute zur Anwendung, insbesondere in Ländern mit tradierten hierarchischen Gesellschaftsformen oder bei selten gelernten Sprachen.

Der Fremdsprachenunterricht, seine Ziele und das Verständnis darüber, wie man am effektivsten lehrt und lernt, ändern sich aufgrund von gesellschaftlichen und politischen Faktoren. In der ersten Hälfte der 70er Jahre trafen mehrere Entwicklungen<sup>31</sup> zusammen, wie etwa der wachsende Bedarf an Fremdsprachen, die steigende Mobilität der Menschen, neue Zielgruppen von Fremdsprachenlernern sowie neue Erkenntnisse und Forschungsfelder in der Linguistik und Lerntheorie, und führten in der Fremdsprachendidaktik zu „einer Abkehr von mechanistischen und nach dem behavioristischen Denkmodell konzipierten Übungsformen hin zu Aufgaben, die das Bedeutungspotenzial von Sprache und damit einen Sprachgebrauch fokussierten, der die verschiedenen Fertigkeiten integrativ verband“<sup>32</sup>. Die kommunikative Wende wird im Folgenden näher beschrieben.

### 2.1.2 Der kommunikative Ansatz

In der Bundesrepublik Deutschland war es Hans-Eberhard Piepho<sup>33</sup>, der mit seiner Schrift *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* den Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik einleitete. Das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts sah er nicht „in der Sprache selbst, sondern in ihrer Verwendung und ihren Inhalten (...). Er rückte damit die lernende Person in den Mittelpunkt, eine Sichtweise, die weitreichende Konsequenzen nach sich zog“<sup>34</sup>. In der Pädagogik entbrannte eine intensive Diskussion um Curriculumtheorie und Curriculumentwicklung, die nach dem „Wert (und der Verwertbarkeit) von Bildung und Ausbildung für die

---

<sup>29</sup> Schulz/Griesbach 1993: 3.

<sup>30</sup> Siehe Neuner/Hunfeld 2003: 71f.

<sup>31</sup> Zur historischen Verortung der kommunikativen Wende siehe Schmidt 2001.

<sup>32</sup> Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005: 4.

<sup>33</sup> Piepho Hans-Eberhard (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

<sup>34</sup> Legutke/Schocker von Ditfurth 2003: 2.

Zielgruppen der Lernenden” fragte und die Lernenden in den Mittelpunkt stellte, was man an der „gehäuften Verwendung neuer Begrifflichkeiten: Lernziele statt Lehrziele, Lernerzentriertheit statt Lehrerzentriertheit“<sup>35</sup> (Hervorhebung im Original).

Bis heute existiert keine einheitliche Theorie des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, auch wenn bestimmte Prinzipien gültig sind: So versteht er sich als handlungsorientierten Ansatz, der den Lernenden als sozial Handelnden begreift, der als Mitglied einer Gesellschaft kommunikative Aufgaben bewältigen muss. Die Grammatik dient dabei als Mittel zum Zweck. Die Lerner sollen sich an die Sprache „heranarbeiten“, die Bedeutung von Sprache aushandeln anstatt sie geliefert zu bekommen. Vielmehr soll man Lerner dazu ermutigen, nach Informationen zu fragen, Bestätigungen zu suchen, die Gesprächssituation einzuschätzen und die verschiedensten linguistischen und nicht-linguistischen Mittel einzusetzen, um die Bedeutung einer sprachlichen Handlung zu erfahren. Lehrer sollen sie darin unterstützen, Risiken einzugehen und die engen Pfade einstudierter Satzmuster zu verlassen<sup>36</sup>. Die Erarbeitung der Bedeutungsinhalte und das Lernen durch Erfahrung, d.h. der induktive Prozess des Sprachenlernens, sind für den kommunikativen Ansatz wichtiger als das Erlernen der Form der Sprache. Außerdem sind authentische Situationen wichtig, wobei sie für die jeweilige Lerngruppe zweckmäßig und kontextgebunden sein sollen. Weiterhin wurden Aktivitäten wie Rollenspiele, Gruppen- oder Partnerarbeit, Spiele und andere kommunikative Aktivitäten entwickelt, um das Sprachenlernen zu erleichtern. Der Fokus liegt auf der Ausarbeitung und den Einsatz von Unterrichtselementen, die den Lerner zur Teilnahme an kommunikativen Situationen anregen, in denen seine funktionale Sprachanwendung gefördert wird.

Die kommunikative Funktion von Sprache steht im Vordergrund und kann auch nicht von dieser getrennt sein, man erlernt sie besser durch Aktivitäten als durch Form und Vokabellisten. Die Situationen, in denen die Sprache präsentiert wird, müssen für den Lerner relevant und authentisch sein. Außerdem sollen die dafür verwendeten Materialien aus dem Leben gegriffen, das heißt echt und realistisch, sein. Die Atmosphäre im Unterricht soll demnach zum Mitmachen animieren, freundlich und nicht bedrohlich sein. Aus dieser Charakterisierung ergeben sich unmittelbar Folgen für den Fremdsprachenunterricht: Der plenare und frontale Lehrervortrag wird zugunsten von Lerneraktivitäten aufgeben. Durch Partner- oder Gruppenarbeit, in welcher nach Möglichkeit realistische Situationen und Bedingungen geschaffen werden, soll den Lernern

---

<sup>35</sup> Schmidt 2001: 25.

<sup>36</sup> Siehe Savignon 2002: 125.

die Chance gegeben werden, ihre kommunikativen Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen. Fehler, elliptische Sätze und Pausen werden nicht vermieden, sondern als Bestandteil des Spracherwerbsprozesses gesehen und akzeptiert. Wichtige Gradmesser sprachlicher Äußerungen sind neben der Verständlichkeit auch die kulturelle Angemessenheit.

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER), der eine gemeinsame Basis für die „Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in Europa“<sup>37</sup> darstellt, werden die Lerninhalte beschrieben:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zu Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“<sup>38</sup>

Bis heute hat sich der kommunikative Ansatz weltweit etabliert. Schmidt weist das „Gerede von der ‚postkommunikativen‘ Phase“ als wenig fundiert und entschieden zurück. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass die kommunikative Didaktik „(a)ls offenes und lernerbezogenes Konzept (...) anpassungsfähig (z.B. an neue Bedürfnisse neuer Gruppen von Lernenden) und wandlungsfähig [ist]: Ergebnisse von Evaluationen von Lernprozessen können zu Ergänzungen und Veränderungen im Einzelnen führen, ohne dass das Konzept als Ganzes aufgegeben werden müsste“<sup>39</sup>.

Im folgenden Kapitel soll der Blick auf die Anwendung des kommunikativen Ansatzes in zielsprachenfernen Ländern gerichtet werden. Zuerst sollen ethnozentrische Fragen untersucht werden, gefolgt von der inhaltlichen Kritik des kommunikativen Ansatzes aus vietnamesischer Sicht.

---

<sup>37</sup> Europarat Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 14.

<sup>38</sup> Europarat Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 21.

<sup>39</sup> Schmidt 2001: 38f.

## 2.2 Kulturimperialismus und Kultursensibilität

In der Diskussion um den ‚Export‘ von didaktischen Methoden in Länder mit so genannten traditionellen Lehr- und Lernmethoden steht das Problem der praktischen Umsetzung im Vordergrund. Das Dilemma zwischen Theorie und Praxis gilt für viele wissenschaftliche Disziplinen, wobei im Fremdsprachenunterricht oftmals „dominante Lehr- und Lerntraditionen“<sup>40</sup> als Hindernisse für die Implementierung der westlichen Unterrichtstheorie festgestellt werden. In vielen Beiträgen wird die Frage aufgeworfen, inwiefern westlich-ethnozentrische Lehr- und Lernmethoden sich als die besseren präsentieren und traditionelle „*tried and tested*“ Methoden despektieren.

Ein weiteres Problem sehen Kritiker in der Gleichmachung regionaler Lehr-/ Lernkulturen sowie einer Uniformierung und Normierung von Lehrmaterialien, die sie aktuell etwa durch die sprachpolitischen Ziele des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* befürchten. Teilweise wird auch Arroganz kritisiert, wie z.B. Bax anhand der Schilderung eines jungen, leidlich berufserfahrenen Lehrers illustriert, der als neuer Sprachassistent unmittelbar nach seiner Ankunft in Japan einheimische ältere Lehrer und deren Unterricht abschätzig bewertet.

„In my view, this displays an unfortunate attitude: a young and relatively experienced teacher comes to a new country of which he has almost no knowledge. Without any reference to the culture, the learning context, student needs and wishes, and other contextual factors, he immediately judges far more experienced teachers as failing. And what gives him a licence to do so, as he sees it, is the fact that he is a native speaker, and that he is armed with CLT [Communicative Language Teaching].“<sup>41</sup>

Das Dilemma zwischen progressivem Wissenstransfer, und damit Teilhabe an neuen und eventuell fortschrittlicheren wissenschaftlichen Methoden, und Kulturimperialismus, das heißt für viele hegemoniale Arroganz, entwickelte sich seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts und die Diskussion um Nutzen und Nachteil wurde erbittert geführt. Wie Larsen-Freeman<sup>42</sup> zutreffend erkennt, ist eine Fremdsprachenmethodik kein leeres Vehikel, das nur den Inhalt Sprache liefert, sondern eines, das durchaus ideologische Positionen reflektiert. Der Orientologe und Politologe Bassam Tibi konstatiert auf der einen Seite, dass „diese außereuropäischen Gesellschaften, die hier unter dem Begriff

---

<sup>40</sup> Boeckmann 2006: 18.

<sup>41</sup> Bax 2003: 279.

<sup>42</sup> Vgl. Larsen-Freeman 2000.

„Dritte Welt“ subsumiert werden, (...) vor der kolonialen Penetration keine heile Welt [waren] und (...) nicht erst durch diese manche Mißstände [kennen], die jeder an Emanzipation interessierte Sozialwissenschaftler bekämpfen würde“<sup>43</sup> und warnt daher, „daraus zu schlußfolgern, daß jede Verwestlichung kulturimperialistisch sei, (...) [denn man] verkennt darüber hinaus den weltgeschichtlichen Charakter des zeitgenössischen, weltgesellschaftlich bedingten interkulturellen Kommunikationsprozesses“<sup>44</sup>. Damit legt Tibi klar, dass die so genannten Nehmerländer ihren Teil an der Misere tragen, weil sie nicht aktiv zur Veränderung der bemängelten Situation beisteuern.

Auf der anderen Seite werden Einmischung fremder Länder oder Kontakt zu diesen als Gefahr für die Eigenständigkeit und als negative Beeinflussung des jeweiligen Landes angesehen. Maria Mies hat in ihrer Studie über die Studienmotivation von indischen Deutschlernern festgestellt, dass „wie seinerzeit im frühen Kolonialismus der Missionar stets dem Eroberer auf dem Fuße folgte, folgen der in die Länder der Dritten Welt expandierenden deutschen Wirtschaft die deutschen Kulturinstitute“<sup>45</sup>. Mies billigt Deutschunterricht nur unter einem Gesichtspunkt, nämlich „wenn eine Sprache nicht mehr als Teil des ökonomischen und kulturellen Exports einer ‚Metropole‘, als Mittel, die eigene wirtschaftliche und politische Einflußsphäre zu erweitern und zu sichern, gesehen wird“<sup>46</sup>. Seel<sup>47</sup> versteht Unterrichtskonzepte als „soziale Repräsentationen gesellschaftlicher Entwicklungen“ und kritisiert, dass durch den Methodenexport allgemeine Erziehungsziele über bildungspolitische Hintergrundkonzepte bis hin zu Gesellschaftsmodelle transportiert und damit quasi „unter dem Ladentisch mit verkauft werden“.

Auch wenn die Daseinsberechtigung von Fremdsprachenunterricht heute nicht mehr in Frage gestellt wird, bewegt sich stattdessen die Diskussion um die optimale Methode und mit dem wachsenden Selbstbewusstsein früherer so genannter Entwicklungsländer nimmt auch die Kritik an die selbstverständliche Vorrangstellung westlicher Methoden zu. Der Tenor dieser Beiträge dreht sich darum, dass nicht-westliche Unterrichtsmethoden oft als andersartig im Sinne von ‚altmodisch‘ and ‚rückständig‘ verstanden werden, wobei kulturelle Unterschiede in der Unterrichtspraxis nicht als Differenz, sondern als Defizit wahrgenommen werden. Auch Knopp-Potthoff fragt nach der Berechtigung, „Lehr- und Lernformen, die in der eigenen Kultur oder in anderen westlichen Kulturen entwickelt

---

<sup>43</sup> Tibi 1981: 80.

<sup>44</sup> Tibi 1980: 173.

<sup>45</sup> Mies 1973: 262.

<sup>46</sup> Mies 1973: 281.

<sup>47</sup> Seel 1986: 9f.

wurden, als die besseren oder fortschrittlicheren auch Angehörigen anderer Kulturen vorzuschlagen und in andere Regionen zu exportieren<sup>48</sup>.

In der Kritik steht gleichzeitig, dass mit einer solchen Vorstellung eine Diskriminierung zwischen ‚unseren‘ und ‚ihren‘ Methoden einhergeht. Die Dichotomie zwischen ‚die‘ und ‚wir‘ wird dabei von vielen Autoren durch die europäisch-historische Kulturgeschichte erklärt. Auch Pennycook beschreibt das Aufeinandertreffen von dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘ als ein Relikt aus der Kolonialzeit, in welcher das sich überlegen fühlende und gebende Eigene (d.h. die Kolonialmacht) auf das unterlegene Andere (d.h. die Kolonialgebiete) trifft und letztere erst durch die Indoktrination des avantgardistischen Westens von seinem rückständigen Dasein befreit wird. Dieses Denkmuster ist inzwischen so fest verwachsen, dass bestimmte Verhaltensweisen als eine Selbstverständlichkeit angesehen und nicht mehr bewusst wahrgenommen werden.

„One of the principal themes (...) has been the way in which particular cultural constructs of colonialism – producing images of the Other in juxtaposition to supposed norms of the Self – have deep roots in Western ways of thinking and occur and reoccur so often that we scarcely notice them.“<sup>49</sup>

Das im Westen gängige Verständnis, was eine entwickelte und fortschrittliche Gesellschaft ausmacht, besteht in der Auffassung, dass unterentwickelte Nationen das westliche Bild von Modernisierung, Politik, Wirtschaft, Erziehung, Sprachenpolitik usw. folgen und übernehmen müssen, um aufzuschließen und ebenfalls entwickelt werden zu können<sup>50</sup>. Demnach gehören die ‚Anderen‘ zu traditionellen – im Sinne von statischen – Kulturen. Lerner aus diesen Kulturen besitzen ein veränderungsresistentes, fixiertes und bestimmtes Denkmuster und diese Eigenschaften sind aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit sowohl prädestiniert wie auch unvermeidbar<sup>51</sup>. Eine weit verbreitete Darstellung<sup>52</sup> ist die folgende Gegenüberstellung von angeblich westlichen Lernstrukturen gegenüber traditionellen.

<b>Westliche Methoden</b>	<b>Traditionelle Methoden</b>
modern, sich ändern	traditionell, statisch

<sup>48</sup> Knapp-Potthoff 2001: 84.

<sup>49</sup> Pennycook 1998: 160.

<sup>50</sup> Vgl. Pennycook 2000.

<sup>51</sup> So weist Pennycook daraufhin, dass die Einstellung des Westens über die Anderen (nämlich die Sprecher von anderen Sprachen – das SOL in TESOL) nicht nur voreingenommen, sondern unverändert sind. So werden chinesische Studenten als „passive, rote learners, whose logic follows a strange spiral pattern“ (Pennycook 1998: 162) gesehen, während Malayen „good imitators, lacking originally in thought and culture“ (ebd. 167) und Araber „a limited, narrow-minded people, whose inert intellects lay fallow in incurious resignation“ (a.a.O.).

<sup>52</sup> Pennycook 2000 (keine Seitenangaben).

flexibel	rigide, starr
ausgehandeltes Wissen	fest stehender Standpunkt von Wissen
horizontale Sozialbeziehungen	hierarchische Sozialstrukturen
kompetitiv	harmonisch
individuell	gruppen-orientiert
lernerzentriert	lehrerzentriert
kommunikativ	Grammatik orientiert
aktiv	passiv
spontan	auswendig lernen, memorisieren

Vor allem in Vietnam mit seiner kolonialen Vergangenheit ist damit ein hochsensibler Punkt getroffen: Der Westen in der Rolle des Usurpators, während Vietnam (zum wiederholten Male) die Opferrolle eines wissenschaftlich-unterentwickelten Landes zufällt. So kritisiert die vietnamesische Lehrerin Phan Le Ha.

„Western teaching methods may be seen as more modern, and superior to ‚traditional‘ ones. The division between Western and Eastern education is sometimes employed to rationalize the judgement. However, this division often leads to judging the latter as deficient and imposing, didactic and backward, following an ‚empty vessel‘ teaching method.“<sup>53</sup>

Dieser Anspruch auf Wissenshoheit wird ebenfalls von Holliday<sup>54</sup> kritisiert, der auf eine andere Tatsache hinweist: Die lokalen Lern- und Lehrtraditionen sind in dem jeweiligen Land intakt und homogen und funktionieren insoweit, dass Lernerfolge – je nachdem wie man Lernziele definiert – existieren. Er vertritt die Meinung, dass was den EFL- oder ESL-Unterricht<sup>55</sup> anbelangt, der Technologietransfer von Unterrichtsmethoden einer dominanten Kultur, die ihre Wurzeln in westlichen Ländern wie Großbritannien, Australien oder Nordamerika (den so genannten BANA-Ländern<sup>56</sup>) haben, in eine anerkannt andersartige Kultur, in der diese Sprache in staatlichen Bildungsinstitutionen, den so genannten TESEP-Institutionen<sup>57</sup> unterrichtet wird, unzulässig ist. Nach Holliday sind die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Zielgruppen nicht dieselben und da

<sup>53</sup> Phan 2004: 50.

<sup>54</sup> Holliday 1994a: 175.

<sup>55</sup> EFL = English as a Foreign Language, ESL = English as a Second Language. Beide Termini werden parallel zu den Begriffen DaF = Deutsch als Fremdsprache und DaZ = Deutsch als Zweitsprache benutzt. ELT wird von einigen Autoren mit ESL (English as a Second Language) oder TESOL (Teaching English to Speakers of other Languages) gleich gesetzt. Es gibt aber einen Unterschied zwischen beiden. Während ELT in der Regel für den Englischunterricht in einem englischsprachigen Raum steht, wird unter den Begriffen ESL und TESOL der Englischunterricht in einem nicht-englischsprachigen Raum verstanden.

<sup>56</sup> BANA steht für die Länder Britain, Australasia und North America.

<sup>57</sup> TESEP steht für tertiary, secondary, primary, also für staatliche Bildungsinstitutionen.

Unterrichtsstrategien nur für die Lernumgebung der BANA-Gruppe gekreiert wurden, können sie nicht eins-zu-eins übernommen werden. Grundlagen, Prämissen und Ziele von TESEP-Institutionen, wie etwa die Einbettung in institutionelle Normen bis hin zur gesellschaftlichen Verantwortung, sind anders als die von BANA-Einrichtungen und mit ihnen muss daher auch anders umgegangen werden. Holliday schlägt vor, eine Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen im Unterricht durchzuführen. Eine solche Studie bietet die beste Möglichkeit, Unterschiede feststellen und verstehen zu können, und daraus gezielte Schlussfolgerungen für die Lehr- und Lernumgebung zu erschließen. Die Berücksichtigung und das Verständnis lokaler Verhältnisse sollen aber nicht bedeuten, dass isolierte örtliche Methodenansätze geschaffen werden, die nur und ausschließlich in den jeweiligen Regionen zum Einsatz kommen. Denn ein solch exklusiver Denkansatz würde bedeuten, dass sich örtliche Verhältnisse nicht ändern müssen. Trotz aller Diskussionen muss man daher differenzieren: Der Großteil der Autoren argumentiert zwar gegen einen unreflektierten und einseitigen Methodenimport, befürwortet aber einen angemessenen, weil überlegten Einsatz des kommunikativen Ansatzes:

„Implementing CLT worldwide has often proved to be difficult. (...) Difficult as it is, many EFL countries are still striving to introduce CLT in the hope that it will improve English teaching there.”<sup>58</sup>

So berichten Lewis und McCook (2002) in ihrer Studie über vietnamesische Englischlehrer, die von den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes sehr angetan waren und durchaus versuchten, diese im Unterricht einzusetzen. Dat zitiert eine Vorgabe des vietnamesischen Bildungsministeriums von 2002, die von Lehrern, Ausbildern und anderen im Bildungswesen Tätigen verlangt, im Unterricht einen aktiven Lernstil zu fördern, der zugleich die mündliche Teilhabe der Lerner im Unterricht und die Anwendung von Wissen in der Praxis beinhaltet<sup>59</sup>.

Auch Holliday lehnt eine zweigeteilte Wissensgesellschaft in der Fremdsprachendidaktik kategorisch ab, in der jedes Land über eigene Ideen wacht und neue Impulse von außen nicht zulässt. Vielmehr setzt er sich dafür ein, den kommunikativen Ansatz auch in TESEP-Ländern modifiziert einzusetzen.

“(…) Rather than suggest culture-sensitivity as a new approach with all sorts of new possibilities for myth making, I wish to argue that the communicative approach already contains potentials for culture-sensitivity which can be

---

<sup>58</sup> Li 1998: 678.

<sup>59</sup> Siehe Dat 2007: 208.

enhanced and developed to suit any social situation surrounding TESEP classroom.”<sup>60</sup>

Larsen-Freeman<sup>61</sup> mahnt vor einer Überreaktion und einer pauschalen Ablehnung des kommunikativen Ansatzes als unerwünschten Kulturexport, denn dadurch würde man sich die Gelegenheit entgehen lassen, Ursachen von Problemen zu verstehen und wertvolle Erfahrungen für die didaktische Lehrerbildung zu verlieren. Auch Ellis räumt dem kommunikativen Ansatz Erfolgsaussichten ein, solange er sowohl „culturally attuned“ als auch „culturally accepted“<sup>62</sup> ist und stellt die Reziprozität der gebenden wie auch die der nehmenden Kultur in den Vordergrund. Einen Garant für den Erfolg sieht er in der Suche nach Gemeinsamkeiten von zwei scheinbar gegensätzlichen Kulturen und der Entwicklung einer angemessenen Methodologie.

### *2.2.1 Angemessene Methodologie*

Die Diskussion um die Angemessenheit der Unterrichtsmethodik wurde laut Hess durch „kulturanthropologisch inspirierte Überlegungen“ forciert, die in der These mündeten, dass „didaktische Grundlagen und methodische Verfahren der ‚kommunikativen‘ Schule (...) nicht ohne weiteres in andere ‚Kulturen‘ außerhalb des europäisch-amerikanischen oder sogar nur deutschsprachigen Raums zu verpflanzen sind“<sup>63</sup>. So haben Nguyen et al.<sup>64</sup> in ihrer Studie über das Lernverhalten in konfuzianischen Gesellschaftsstrukturen herausgefunden, dass eine große Kluft zwischen „belief“ und „practice“ existiert und jedes Ausbildungssystem untrennbar von seinem speziellen kulturellen Kontext ist. Eine Methode, die in einer Kultur entwickelt wurde, kann nur in eine andere adaptiert werden, solange relevante kulturelle Differenzen strikt berücksichtigt werden. Daher plädieren sie für eine kulturell angemessene Pädagogik, mit der Nachhaltigkeit geschaffen werden kann. Denn das konstante Ignorieren, Stereotypisieren und Unterschätzen kultureller, historischer und sozialer Charakteristiken so genannter CHC-Länder führt zu Versagen und Widerstand.

„**Sustainable development** is a pedagogy that is **culturally appropriate** and at the same time takes into account the **constraints of the educational system.**“<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Holliday 1994a: 165.

<sup>61</sup> Vgl. Larsen-Freeman 2000.

<sup>62</sup> Ellis 1996: 213.

<sup>63</sup> Hess 1992: 22.

<sup>64</sup> Nguyen et al. 2005: 417.

<sup>65</sup> Nguyen et al. 2005: 417.

Auf die Notwendigkeit einer „*appropriate methodology*“ gehen auch Kramersch und Sullivan in ihrer Studie ein, in welcher sie argumentieren, dass ELT-Methoden in der Regel eine ethnozentrische, nämlich eine anglosächsische Sichtweise beinhalten und dass authentische Texte und Dialoge für außereuropäische Länder wie Vietnam ungeeignet sind.

„Appropriate communicative language teaching in Hanoi, for example, might use the same pedagogic nomenclature as in London, but look very different in classroom practice. (...) What authentic in these local areas is not necessarily the material presented in the text, but the interactions between classroom participants – interactions that are based on broader social, historical, and cultural issues, such as the purpose of education in that society or the ideal of a good citizen.”<sup>66</sup>

Denn es wird zwar die gleiche Standardsprache gelehrt, doch gleichzeitig ist die Anwendung dieser Standardsprache verschieden. Daher kann man nicht erwarten, dass in jedem Land die gleichen Diskursnormen oder Interpretationskonventionen geteilt werden. Nach Kramersch und Sullivan sind Termini wie ‚kommunikativer Ansatz‘, ‚Lernerzentriertheit‘ and ‚Gruppenarbeit‘ für viele nicht-muttersprachliche Lehrer gleichbedeutend mit Fortschritt, Moderne und Zugang zu Wohlstand, auch wenn diese Begriffe nicht dasselbe für muttersprachliche Lehrer in den westlichen Ländern repräsentieren.

Boeckmann gibt zu bedenken, dass eine angemessene Methodologie im Grunde eine Selbstverständlichkeit<sup>67</sup> ist und plädiert für den Begriff der kulturellen Angemessenheit<sup>68</sup>. Dieser Terminus soll unterstreichen, dass importierte Methoden nur dann erfolgreich sind, wenn sie neuartige Entwicklungen mit sich bringen und sich trotzdem in die örtliche Fremdsprachensituation einfügen. Nach Boeckmann ist das Anpassen der Methode kein einseitiger Begriff, sondern ein gegenseitiger Prozess, der im Idealfall alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten miteinbezieht, denn „eine reine Anpassung der Methoden und Materialien an die örtlichen Verhältnisse würde bedeuten, dass die dortige Situation

---

<sup>66</sup> Kramersch/Sullivan 1996: 201.

<sup>67</sup> „Eigentlich ist Angemessenheit der Methodologie nichts, was besonders hervorzuheben wäre; natürlich muss eine Methode der Zielgruppe angemessen sein. Die Termini ‚appropriate‘ bzw. ‚angemessen‘ sind recht unspezifisch und enthalten wenig Information darüber, in welcher Beziehung die Methodologie denn angemessen sein sollte“ (Boeckmann 2006: 18f).

<sup>68</sup> Der Begriff der kulturangemessenen Unterrichtsmethodologie hat unter anderen Witte geprägt, der im afrikanischen Kontext kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden sowie subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften untersucht (vgl. Witte 1996).

im Grunde gar nicht verändert wird“<sup>69</sup>. Er differenziert die Angemessenheit vor allem auf drei Ebenen, nämlich der Ebene der örtlichen Lehr- und Lerntraditionen, der Ebene der neuen Erkenntnisse der Fremdsprachenlern- und lehrforschung und der Ebene der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen an den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht<sup>70</sup>. Durch diese Bemühungen werden zwei extreme Szenarien vermieden, nämlich zum einen die teilweise unreflektierte und unkritische Akzeptanz von im Westen entwickelten Forschungskonzepten bei gleichzeitiger Negierung der eigenen Traditionen (wie etwa Lipp/Schlüter<sup>71</sup> oder Thomas<sup>72</sup> sie beschreiben) und zum anderen die pauschale Verweigerung von neuen Entwicklungen und die verstärkte Bewusstmachung oder Suche nach den eigenen Wurzeln, vor allem in ehemaligen kolonisierten Ländern wie Vietnam<sup>73</sup>. So erklärt der singapurische Politiker Mahbubani diesen Wunsch nach einer eigenen Identität durch das neue asiatische Selbstbewusstsein.

„(...) The efforts by Asians to rediscover Asian values (...) represent a complex set of motives and aspirations in Asian minds: a desire to reconnect with their historical past after this connection had been ruptured both by a colonial rule and by the subsequent domination of the globe by a Western *Weltanschauung* [sic!]“<sup>74</sup>.

Beide Extrempositionen – sowohl die vollständige Immersion als auch die kompromisslose Ablehnung – sind unzureichend, vor allem, wenn man bedenkt, dass der Fremdsprachenunterricht per se ja Eigenes (Lerner, Muttersprache, Institution) und Fremdes (Fremdsprache, der muttersprachliche Lehrer, die Kultur der Fremdsprache) in sich vereint. Für einen qualifizierten Blick bedarf es daher empirische Forschungen, die sich auf die Komplexität des fremdsprachlichen Klassenzimmers richten, und mit diesem Aspekt beschäftigt sich nun der nachfolgende Gliederungspunkt.

---

<sup>69</sup> Boeckmann 2006: 19.

<sup>70</sup> Siehe Boeckmann 2006: 20f.

<sup>71</sup> So konnten Lipp und Schlüter während ihres Fortbildungsseminars in Vietnam beobachten, dass einige vietnamesische Dozenten mit wehenden Fahnen zur ‚anderen‘ Seite ‚überlaufen‘ und „etwas übermotiviert die Vorteile der neuen Methoden den Nachteilen der traditionellen Methoden gegenüberstellten“ (Lipp/Schlüter 2004: 158).

<sup>72</sup> Thomas kritisiert, dass als Folge des westlich/ us-amerikanischen Dominanzsystems es eine behaltlose Übernahme und Anwendung von im Westen entwickelten Forschungskonzepten gibt. Diese Prozesse beschreibt er als asymmetrische Kontingenzbeziehungen (vgl. Thomas 2002).

<sup>73</sup> Kramsch und Sullivan sprechen hier von einer „emergence of regional thinking and the revival of ethnic and regional cultures“ (Kramsch/ Sullivan 1996: 199).

<sup>74</sup> Mahbubani 1998: 32.

### 2.2.2 Die Untersuchung des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Um den fremdsprachlichen Kontext besser verstehen zu können, fordern Legutke und Schocker-von Ditfurth einen qualifizierten Blick in möglichst viele Klassenzimmer, denn „(e)rst ein solcher Blick würde Aussagen zur Qualität der Lernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht gestatten und Anregungen zu notwendigen Weiterentwicklungen bieten“<sup>75</sup>. Auch Holliday fordert vehement eine Untersuchung des fremdsprachlichen Klassenzimmers, um ein Verständnis über übergeordnete Funktionen zu erhalten.

„Investigations of classroom culture reveal not only factors which can help in syllabus and methodology change, but also the complex problems which have to be addressed, and the dangers of cultural imperialism. Classrooms often have functions other than the transfer of knowledge. Sometimes they represent ritual forms of behaviour.“<sup>76</sup>

Tomlinson und Dat sehen in einer solchen Untersuchung die Möglichkeit, die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten stärker einzubinden. In ihrer Studie über Schülerverhalten im vietnamesischen Englischunterricht kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Lernenden ihre Wünsche sehr wohl artikulieren können und gehört werden wollen. Um wirksame Variationen von Unterrichtsprozeduren zu erreichen, verlangen sie von Lehrern und anderen Entscheidern den Willen und die Fähigkeit, den Lernern zuzuhören und sie in Entscheidungsprozesse ihres Fremdsprachenunterrichts miteinzubinden<sup>77</sup>. Um die Theorie-Praxis-Schere zu schließen, fordert Boeckmann eine Anerkennung der wissenschaftlichen Forschungskompetenz der Unterrichtenden und den weiteren Ausbau der Aktionsforschung. Denn durch forschende Lehrkräfte kann seiner Ansicht nach „eine dringend notwendige Intensivierung der Forschungsaktivitäten (...) auf unverhältnismäßig unaufwändige und zugleich innovative Weise erreicht werden“<sup>78</sup>. Weskamp wünscht eine Einbeziehung der Lernenden in die Unterrichtsforschung und plädiert für eine kollaborative Schüler-Lehrer-Aktionsforschung, die dem „gegenseitigen Verstehen von Präferenzen und der Schaffung einer authentischen Unterrichtsatmosphäre dient“<sup>79</sup>. Durch die gemeinsame Problembewältigung können sowohl kleinere Unterrichtsprobleme aufgegriffen als auch größere Veränderungen bewirkt werden und die Aktionsforschung verfeinert sich mit der Erfahrung der Beteiligten.

---

<sup>75</sup> Legutke/Schocker-von Ditfurth 2003: 33.

<sup>76</sup> Holliday 1994a: 51.

<sup>77</sup> Tomlinson/Dat 2004: 218.

<sup>78</sup> Boeckmann 2002b: 188.

<sup>79</sup> Weskamp 2003b: 55.

Idealerweise erfolgt der Blick in das fremdsprachliche Klassenzimmer sowohl von außen wie auch von innen. Denn die Wahrnehmung eines Problems oder eines Standpunktes ändert sich je nach Sichtweise - was für die einen ein grundlegendes Problem ist, messen andere dem keine Bedeutung zu. Der momentane Stand der Forschung für den DaF-Unterricht legt nahe, den Unterricht und die darin Beteiligten in den Mittelpunkt zu stellen, anstatt Antworten in der übergeordneten vietnamesischen Kultur zu suchen. Wenn es um Veränderungen der Praxis geht, dann ist Forschung im Unterricht selbst, z.B. durch Aktionsforschungsansätze, von Nöten.

Diese hier vorliegende Untersuchung möchte den ersten Anstoß zu weiteren Forschungsaktivitäten anregen. Nachfolgend werden die häufig benannten Umsetzungsschwierigkeiten des kommunikativen Ansatzes resümiert.

### **2.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes**

Das vietnamesische Bildungsministerium MOET (Ministry of Education and Training) gab in den letzten Jahren mehrere Direktive heraus, um ein aktives Lernen in der Klasse zu fördern. Dat<sup>80</sup> zitiert die Vorgabe Nummer 24, in welcher das MOET von den Lehrenden fordert, bei ihren Schülern einen aktiven Lernstil zu begünstigen, der eine rege mündliche Teilnahme am Unterricht, eigenständiges induktives Lernen und die praktische Anwendung des Wissens beinhaltet. Darüber hinaus hat das Ministerium als zentrales Fortbildungsorgan mehrere Workshops veranstaltet, um mehr Interaktion im Klassenzimmer durch Rollenspiele, Gruppenarbeit, problembasierte Aufgaben und selbstregulierendes Lernen zu erreichen. Le<sup>81</sup> stellt fest, dass Fremdsprachenlehrer während dieser vom MOET veranstalteten Fortbildungen großes Interesse und Innovationsbereitschaft zeigten, im Anschluss aber zu ihrem altbewährten lehrerzentrierten Unterricht zurückkehrten, als ob die neu gelernten Methoden mit ihrer Schulrealität nicht das Geringste gemeinsam haben.

Eine der hauptsächlichen Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung im Unterricht ist die breit gefächerte Gegensätzlichkeit des kommunikativen Ansatzes zur traditionellen lehrerzentrierten Methode, die den Lehrgegebenheiten und Lerngewohnheiten im vietnamesischen Kontext gelegen ist. Pham sieht das zentrale Problem in der Diskrepanz von Prinzipien des kommunikativen Ansatzes und grundlegenden vietnamesischen Werten, wie zum Beispiel der lernerzentrierte Unterricht gegenüber der sowohl institutionell wie auch gesellschaftlich und kulturell sanktionierten Lehrerdominanz.

---

<sup>80</sup> Dat 2007: 208.

<sup>81</sup> Vgl. Le 2000b.

„Adopting CLT principles (...) would challenge the basic Vietnamese cultural and educational values. (...) [And] to resolve the conflicts between what teachers want to do and what they actually can do is often a less-than-satisfactory experience.“<sup>82</sup>

Auch die Frage nach den Lernzielen muss kritisch hinterfragt werden: Welche Lernziele verfolgen vietnamesische Deutschlerner und sind diese mit Hilfe des kommunikativen Ansatzes effektiver, schneller, besser usw. zu erreichen? Ein weiterer kritischer Punkt ist die Tatsache, dass Lerner mit dem kommunikativen Ansatz relativ spät in Berührung kommen, nämlich erstmals im weiterführenden Englisch- oder Fremdsprachenstudium an einer Hochschule oder eines ausländischen Kulturinstitutes. So ist laut Sercu<sup>83</sup> durch eine Reihe von empirischen Untersuchungen nachgewiesen, dass Konzeptionen und Erwartungen bezüglich Lehren und Lernen bereits nach dem Ende der Sekundarschule fest etabliert und geformt, und daher im weiteren Lernverlauf schwer zu ändern sind.

Für die vietnamesische Fremdsprachensituation haben sich vor allem folgende Problemfelder herauskristallisiert: Missverständnisse des kommunikativen Ansatzes, die Vernachlässigung der Lehrerzentriertheit, die höhere Bewertung der Kommunikation vor der Grammatik, der Mangel an Authentizität sowie Traditionen im Unterricht.

### *2.3.1 Unterschiedliche Interpretationen*

Oft wird der kommunikative Ansatz unterschiedlich interpretiert. In Lehrerinterviews nach einer Fortbildung musste Lamb<sup>84</sup> erkennen, dass viele Ideen, die noch während des Workshops gut geheißen und begeistert aufgenommen wurden, nach einem Jahr kaum noch vorhanden sind. Viele Lehrer hatten den Großteil der Einfälle für einen kommunikativen Unterricht schlichtweg vergessen, andere gaben schließlich zu, dass sie sich zwar erinnern, die zentralen Punkte aber niemals verstanden haben. Die missverständliche Auslegung führte so weit, dass einige Lehrer ihre alten Techniken einfach mit einem kommunikativen Namen etikettierten, indem sie z.B. die Lehrerfrage und die darauf folgende Schülerantwort als Dialogspiel bewerteten. Eine Lehrerin erklärte, dass sie im Unterricht die Muttersprache benutzen muss, um die freundliche harmonische Atmosphäre nicht zu stören. Andere wiederum sind überzeugt, dass ihre Unterrichtsmethodik langweilig und eintönig ist und dass sie sich darum bemühen wollen,

---

<sup>82</sup> Pham 2005: 336f.

<sup>83</sup> Sercu 2005: 163.

<sup>84</sup> Lamb 1995. Die Lehrerinterviews fanden ein Jahr nach der Fortbildung, deren Thema der Einsatz von kommunikativen Techniken war, statt.

einen lebhaften und interessanten Unterricht zu gestalten, doch die Zeit reiche nicht aus und sie müssen zu allererst Disziplin in der Klasse aufrecht erhalten und genügend Wissen über die Sprache vermitteln. Viele fühlen sich verpflichtet, eventuelle Verständnislücken durch einen frontalen Lehrervortrag ohne kommunikative Aktivitäten zu füllen.

Sakui<sup>85</sup> untersuchte in ihrer Studie, welche Auffassung über den kommunikativen Ansatz japanische Englischlehrer vertreten. Dabei fand sie heraus, dass die meisten Lehrer befürchten, der kommunikative Unterricht konzentriere sich zu sehr auf Sprechübungen und mündliche Interaktion. Dadurch werden kaum Form und Struktur unterrichtet, und daher die Genauigkeit der Sprache vernachlässigt und letzten Endes den Lernern nicht genügend (Prüfungs-)Wissen beigebracht werden. Trotz zahlreicher Definitionen bleibt zudem der Begriff der kommunikativen Kompetenz vieldeutig in der Umsetzung: Die Notwendigkeit für sprachliche Interaktion hängt wie ein Damoklesschwert über den Lehrern, im Unterricht müssen ständig Gelegenheiten geschaffen werden, in der man Meinungen in der Fremdsprache austauscht, fremdsprachliche Äußerungen versteht, sich keine Sorgen um die grammatische Richtigkeit macht und aus dem Kontext Zusammenhänge herstellt. Eine weitere Unstimmigkeit besteht in der mangelnden Akzeptanz von fehlerhaften Schüleraussagen in Dialogen und Rollenspielen. Sakui konnte nachweisen, dass der überwiegende Teil der Lehrer mehr auf die korrekte Produktion von Sätzen als auf ihre situative Einbettung in einem bestimmten Kontext bedacht ist. Das Missverständnis hier beruht darin, dass Fehler hinderlich für den Lernprozess sind und der fehlerfrei sprechende Muttersprachler das Nonplusultra ist. Außerdem hat der kommunikative Unterricht für viele Lehrer und Lerner einen viel niedrigeren Stellenwert als lehrerzentrierter Grammatikunterricht.

„Some teachers are concerned that students only perceive CLT as fun, with few educational benefits, whereas grammar-focused English instruction is serious test-taking preparation.“<sup>86</sup>

Laut Pham besteht das Dilemma darin, dass in der Theorie die meisten vietnamesischen Lehrer vom kommunikativen Unterricht überzeugt sind<sup>87</sup> und doch bei der Realisierung davon Abstand nehmen. In seiner Studie zum Englischunterricht stellt er fest, dass nach Lehrermeinung<sup>88</sup> der kommunikative Ansatz nur in westlichen Ländern angewendet

---

<sup>85</sup> Sakui 2004.

<sup>86</sup> Sakui 2004: 163.

<sup>87</sup> Siehe Pham 2007: 197.

<sup>88</sup> Vgl. Pham 2000.

werden kann, da nur hier der Lehr- und Lernkontext gegeben ist. Da es keine dringende Notwendigkeit gibt, die Fremdsprache im alltäglichen Leben zu gebrauchen, ist dementsprechend die Bereitschaft zu gering. Viele vietnamesische Lehrer beklagen, dass der kommunikative Ansatz nicht ernsthaft, wie es sich für einen angemessenen Unterricht gehört, sondern zu spielerisch und locker ist. Ihrer Meinung nach ist sein Nutzen weitaus geringer als der eines grammatikfokussierten Unterrichts, dessen Ziel das Bestehen von Prüfungen ist. Diese Auffassung vertreten nicht nur Lehrer. Im Gegenteil, viele Lerner wünschen die Vermittlung vom expliziten, lernbaren und abprüfbareren Wissen. Eine DAAD-Lektorin, die eine vietnamesische Klasse auf ihr Ingenieursstudium in Deutschland vorbereitete, erzählt von einer Anekdote, in der ein Lerner während einer spielerischen Einführung in den Unterricht ungeduldig fragt, wann denn der echte Unterricht beginne, da man schon eindeutig zu viel Zeit verloren habe.

### *2.3.2 Lernerzentriertheit statt Lehrerautorität*

Das größte Problem bei der Realisierung des kommunikativen Ansatzes ist die Aufgabe des lehrerzentrierten Unterrichts. Viele Lehrer befürchten den Verlust der Disziplin über die Klasse, wenn sie das ‚Zepter aus der Hand geben‘ und den Lernern eine größere Teilhabe an der Unterrichtszeit zulassen – ein beängstigendes Szenario für vietnamesische Lehrer, die Autorität und Respekt ausstrahlen wollen.

Neben der gesellschaftlichen und kulturellen Sanktionierung des lehrerzentrierten Unterrichts begünstigen die äußeren Rahmenbedingungen seine Einhaltung. Die meisten vietnamesischen Klassenzimmer sind spartanisch eingerichtet, die Schüler sitzen teilweise eingezwängt auf festgeschraubten Bänken mit dem Gesicht zur Tafel und können sich im besten Fall gerade umdrehen, von Gruppenarbeit mit wechselnden Interaktionspartnern ganz zu schweigen. Bei vielen einheimischen Lehrern sind zum Teil erhebliche Schwächen in der sprachlichen Kompetenz zu konstatieren, die auch mit Mängeln in der soziolinguistischen Kompetenz einhergeht. Der Großteil der vietnamesischen Deutschlehrer hat nach Abschluss des Studiums das Niveau der *Zentralen Mittelstufenprüfung* und in den vier Jahren an der Universität wenig Sprachpraxis erhalten. Da letztere viel öfters und intensiver im kommunikativen Unterricht gebraucht wird als mit der traditionellen Methode, schrecken viele Lehrer vor intensiven Interaktionsaufgaben zurück. Freies Sprechen sowie ein umfangreicher Wortschatz und extensive Kenntnisse über Land und Kultur der Zielsprache können nicht als Selbstverständlichkeit angenommen werden.

Doch nicht nur Lehrer haben es sich mit dem frontalen Unterricht bequem gemacht, auch Fremdsprachenschüler bevorzugen aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen diese für sie unanstrengende Wissensvermittlung. Viele Schüler sprechen die zu lernende Sprache (oft auch noch im Fortgeschrittenenkurs) kaum bzw. unzureichend und haben kein Selbstvertrauen in ihre Sprachfähigkeit. Durch den Widerwillen der Schüler an einer aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen werden selbst motivierte Lehrer frustriert, so dass sie irgendwann aufgeben und zum bewährten Frontalunterricht zurückgehen<sup>89</sup>. Wie Boeckmann<sup>90</sup> feststellt, geben nicht wenige Schüler einheimischen Lehrern mit lehrerzentrierter Wissensvermittlung den Vorrang, da dies ihrem Bedürfnis nach *Sicherheit* und *Strukturierung* nachkommt.

Dass viele Schüler bei den Sozial- und Unterrichtsformen ein eher rezeptives und zurückhaltendes Lernverhalten favorisieren, wird dadurch plausibel, dass durch die frontale Unterrichtsform die Gruppenharmonie bewahrt wird und niemand sich zur Schau stellen muss. Mit der Lernerüberforderung setzt oft ein Teufelskreis ein, aus dem oft kein Entrinnen möglich ist. Laut Scollon<sup>91</sup> fallen westliche Lehrer, die in einer Klasse mit asiatischen Studenten stehen und kein erwartetes Feedback erhalten, wie etwa Kommentare oder Fragen, Kopfbewegungen oder Gesichtsausdrücke, die sie gewohnt sind, in eine nach unten gerichtete Spirale. Sie verringern ihre Erwartungen, vereinfachen ihre Sprache, benutzen mehr direkte Fragen wie einfache ja/nein-Fragen und reduzieren die Gelegenheiten für Dialoge und freies Sprechen.

Als Kritiker der bedingungslosen Lernerzentriertheit erweist sich Holliday, der die vage und undifferenzierte Definition der Lernerzentriertheit, die als Kernpunkt und Aushängeschild für den kommunikativen Ansatz erhalten muss<sup>92</sup>, beanstandet. Denn dieser setzt auf der einen Seite einen Lehrer voraus, der „multi-dimensional, hochtechnologisiert, quasi eine Zauberer-von-Oz ähnliche Superperson, allerdings aus Fleisch und Blut“<sup>93</sup> und auf der anderen Seite die Verkörperung des idealen Lernalters, der in Realität gar nicht existiert. Riemers<sup>94</sup> Einzelgänger-Hypothese geht sogar davon aus, dass

---

<sup>89</sup> So konnte Lamb von einer indonesischen Lehrerin berichten, die von folgender abschreckender Erfahrung erzählte: „One teacher was enthusiastic about communicative language teaching „Once I tried it with the students of the Faculty of Law but they just laugh and laugh you know.“ So she never risked it again“ (Lamb 1995: 77).

<sup>90</sup> Siehe Boeckmann 2006: 266.

<sup>91</sup> Scollon 1999: 27.

<sup>92</sup> „Learner-centeredness has provided a banner for the moral superiority of the communicative approach and the BANA teacher group which supports it“ (Holliday 1994a: 175).

<sup>93</sup> Medgyes 1986: 107.

<sup>94</sup> Siehe Riemer 1997.

Lernvoraussetzungen, Lernverhalten, Bedürfnisse, Bedingungen für jeden Lerner so individuell sind, dass Generalisierungen ausgeschlossen werden können.

Auch Hu<sup>95</sup> erhebt den Einspruch, dass die lernerzentrierten Ansätze, die die Besonderheiten des einzelnen Individuums hervorheben, gleichzeitig das Postulat der universalen Anwendbarkeit erwecken. Sie kritisiert zum Beispiel das Standardwerk über Lernstrategien von Rebecca Oxford<sup>96</sup>, das wie ein Ratgeber mit universaler Gültigkeit verstanden wird, in welchem ungefragt vorausgesetzt wird, dass alle Fremdsprachenlerner selbständig und kommunikativ lernen wollen.

### 2.3.3 *Grammatik statt Kommunikation*

Die wichtigste Fremdsprache in Vietnam war viele Jahrhunderte lang das klassische Chinesisch, das auf der einen Seite von nur sehr wenigen Personen beherrscht und das auf der anderen Seite nicht zu Kommunikationszwecken erlernt wurde. Das „Erlernen“ dieser Sprache bestand aus dem Auswendiglernen konfuzianischer Bücher und der Wiedergabe klassischer Texte. Und die Methode, wenn es denn eine solche gibt, umfasste das Auswendiglernen von Strukturen innerhalb des klassischen Chinesisch.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde zeitgleich mit der Einführung der modernen Sprachen, zuerst Französisch dann weitere europäische Sprachen, in Vietnam bekannt. Ihre Vorteile für den vietnamesischen Kontext liegen auf der Hand: Grammatische textbasierte Aufgaben sind leichter abfragbar und zu benoten, eine große Klasse kann dadurch disziplinierter geführt und Unzulänglichkeiten des Lehrers bezüglich Phonetik oder kulturelles Wissen verborgen werden. Die Stellung des Lehrers als „*knowledge fountain*“ ist damit nicht gefährdet – was gleichzeitig den Erwartungen von Schülern und Eltern entgegen kommt. Aushandlungsmöglichkeiten im Unterricht können wegen den hierarchischen Vorstellungen oft nicht realisiert werden.

Abgesehen von diesen Faktoren sind viele vietnamesische Lehrer und Lerner davon überzeugt, dass ohne ausdrückliche und ausführliche Grammatikunterweisung eine Sprache nicht zu erlernen ist. Grammatisches Wissen hat hier die Stellung eines bleibenden und wertvollen Gutes und ist höher anzusiedeln als vergängliche Kommunikation. Vielerorts ist daher zu hören, dass zuerst ein grammatisches Fundament vorhanden sein muss, bevor man kommunikative Aufgaben vornimmt<sup>97</sup>. Und Boeckmann stellt fest, dass

---

<sup>95</sup> Hu 1996: 85.

<sup>96</sup> Oxford Rebecca (1990) *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

<sup>97</sup> „Most teachers expressed their belief that learners need to receive some type of grammar instruction before they attempt any communicative tasks“ (Sakui 2004:159).

der Standpunkt, „expliziter Grammatikunterricht sei unverzichtbare Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache auch mit dem Ziel der Kommunikation“<sup>98</sup> allgegenwärtig und etabliert ist.

Viele Lerner an schulischen oder universitären Einrichtungen verlangen eine explizite und extensive Grammatikvermittlung. Da das kurzfristige Ziel nicht der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, sondern das Bestehen der hauptsächlich grammatischen Prüfungen ist, kommt es vielfach zur Ablehnung oder gar Boykott des kommunikativen Ansatzes von Schülerseite. So konnten Helmke/ Schrader in ihrer kontrastiv angelegten Studie zum Lernverhalten deutscher und vietnamesischer Studenten nachweisen, dass „Leistung oder Versagen in der Schule und im Studium (...) in Vietnam - wie auch in anderen konfuzianisch geprägten asiatischen Ländern - eine überragende Rolle [spielen]“<sup>99</sup>. In Vietnam ist der Besitz von Zertifikaten wichtiger als Kompetenz an sich und Bestechung an Bildungsinstituten ist ein ernstes Problem. Ein Diplom dient der Vermehrung von sozialem Ansehen, so dass die Versuchung, Abschlüsse auf dem Schwarzmarkt oder durch Bestechung zu erwerben, viel stärker ausgeprägt ist<sup>100</sup>. Scollon<sup>101</sup> stellt bei ihren chinesischen Studenten eine fast manische Obsession mit Noten und Punkten fest, die so weit geht, dass die größten Mühen in die Vorbereitung von Referaten oder Hausaufgaben investiert werden, die bewertet und in die Abschlussnote eingebracht werden. Während hingegen Aufgaben, deren Resultate für eine Benotung unwesentlich sind, vernachlässigt werden.

Oft sind Ablehnungen neuer Lehrmethoden, ein erneutes Beharren auf grammatikbasierte Tests oder eine Abhängigkeit von der Muttersprache als Unterrichtsmedium, um sicher zu gehen, dass die Schüler ‚get the grammar‘, Reaktionen auf die Frustration mit dem kommunikativen Unterricht<sup>102</sup>. Viele vietnamesische Fremdsprachenlehrer machen deutlich, dass nach der fremdsprachlichen eine muttersprachliche Erklärung folgen muss, so dass das Verständnis gesichert ist<sup>103</sup>. In vielen Ländern wie etwa in Vietnam werden Lehrer nicht nach der kommunikativen Qualität ihres Unterrichts, sondern danach, wie ihre Lerner bei den Prüfungen abgeschnitten haben, beurteilt. Da oftmals nur das Endergebnis – nämlich die Anzahl der bestandenen Prüflinge – zählt, befürchten viele Lehrer, dass, wenn sie verstärkt kommunikative Fähigkeiten unterrichten, unter Umständen die Grammatik

---

<sup>98</sup> Boeckmann 2003: 471.

<sup>99</sup> Helmke/ Schrader 1999: 91.

<sup>100</sup> Siehe Nguyen et al. 2002: 415.

<sup>101</sup> Scollon 1999: 26.

<sup>102</sup> Sauvignon 2002:127.

<sup>103</sup> Lewis/McCook 2002: 152.

vernachlässigen und die Schüler ungenügend auf die Prüfungen vorbereiten. Ein schlechtes Abschneiden der Lerner kann sich wiederum auf ihre eigene berufliche Karriere auswirken. Denn oft wird die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, mit dem Unterrichtsstil in Verbindung gebracht. Wenn also die Klasse eines kommunikativ unterrichtenden Lehrers – bei freier Wahlmöglichkeit – von vielen Schülern gemieden wird, dann überlegt sich dieser Lehrer ein zweites Mal, inwiefern er weiterhin auf spielerische Aktivitäten setzt. So beklagt eine vietnamesische Englischlehrerin:

„[The students] only want to pass exams for a university degree ... This piece of paper, you know! Though everyone claims they wish to speak English well, to write English well ... they seem to care more about passing exams .... you know how structure-based our exams are.“<sup>104</sup>

Eine weitere Größe in der Unterrichtsplanung ist der Faktor Zeit. Viele Lehrer schrecken die lange und ungewohnte Vorbereitung kommunikativer Aktivitäten ab, die viel mehr Zeit und Mühe in Anspruch nimmt als das Kopieren von Grammatik-Übungsblättern. Rollenspiele, Gruppenarbeit und spielerische Aktivitäten sind aufwändiger in ihrer Herstellung und vor allem ohne eindeutige Lösungen, die man den Schülern präsentieren kann. Darüber hinaus werden grammatikbasierte Prüfungen schneller und objektiver bewertet, als etwa sprachliche Äußerungen, in die auch persönliche Einschätzungen einfließen können. Für viele Lehrer und Lerner ist der inhaltliche Begriff der kommunikativen Kompetenz nicht fassbar. Viele wollen am Ende etwas auf dem Blatt haben, das sie lernen können und das abfragbar ist. Auch für Lehrer stellt sich oft das Dilemma des Erfassbaren, für sie hat die Vermittlung von deklarativem Wissen, d.h. Informationen über die Sprache, Priorität vor dem prozeduralem Wissen, d.h. das Üben und die Praxis in dieser Sprache.

#### *2.3.4 Authentische Sprache und kommunikativer Nutzen*

Der unmittelbare alltägliche Gebrauch einer Fremdsprache in Vietnam ist minimal und auf einige wenige Situationen beschränkt. Selbst für eine solch populäre Sprache wie das Englische gibt es keine zwingende Notwendigkeit zum Sprechen. So stellt Pham fest, dass vietnamesische Englischstudenten dieselbe Muttersprache teilen und daher keinen unmittelbaren Druck verspüren, Englisch innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers zu benutzen. Er zweifelt also stark daran, ob die Dialogstücke und Satzbrocken, die

---

<sup>104</sup> Pham 2007: 198.

vietnamesische Lerner im Unterricht äußern, als „*genuine communication*“<sup>105</sup> bezeichnet werden können. Eine vietnamesische Lehrerin beklagt daher den fehlenden Druck und die erzwungene Herstellung einer künstlichen Sprechsituation im Klassenzimmer:

„I know that CLT can be promoted by the activities such as pair work, group work, role-play or simulation. Yet, I find it difficult to use these activities in my class. A major challenge is the lack of a real environment for the students to use English ... When asked to sit together to prepare for a role-play, a report, or to write a story, the students usually use Vietnamese to do the work ... Since the teacher is Vietnamese, the students are Vietnamese, there is no motivation, no reason for them to use English.“<sup>106</sup>

Für pragmatisch denkende Schüler ist daher der Nachweis von Sprachkenntnissen durch eine bestandene Prüfung weitaus wichtiger als der Erwerb von unökonomischen Diskursstrategien, die sie zudem nicht unmittelbar verwerten können. Für vietnamesische Lerner ist es enorm schwer, eine soziolinguistische Kompetenz zu erreichen, da soziale Konventionen ihnen gänzlich unbekannt sind. Diese Normen sind kulturell geprägt, angefangen bei nonverbalen Kommunikationselementen wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Augenkontakt bis hin zu kommunikationssteuernden Faktoren wie Redebeginn, Sprecherwechsel, Bestätigungsforderungen und Bestätigungen, Art und Länge der Redebeiträge<sup>107</sup>. Es ist für den durchschnittlichen vietnamesischen Deutschlerner, der kaum direkte Kontakte mit ausländischen Sprechern hat oder aufgrund von finanziellen oder politischen Reiseeinschränkungen in den seltensten Fällen Auslandserfahrungen besitzt, fast unmöglich, kulturelle Kompetenz zu entwickeln und zu erwerben, „die in deutschsprachige Äußerungen eingehenden kulturellen Muster zu identifizieren und zu den eigenen, d.h. in der ausgangssprachlichen Kommunikation verwendeten Mustern in Bezug zu setzen“<sup>108</sup>.

Außerhalb des deutschsprachigen Klassenzimmers gibt es praktisch keine Situation, in der die Benutzung der deutschen Sprache zwingend notwendig ist. Gerade diese Inselsituation, in welcher der Lehrer der Lieferant von Sprache ist, hemmt ihn, unrealistische Forderungen an seine Lerner zu stellen. Ob die Lerner die nötige soziolinguistische

---

<sup>105</sup> Pham 2007: 196.

<sup>106</sup> Pham 2007: 198.

<sup>107</sup> Eßer 1997: 19.

<sup>108</sup> Altmayer 2005: 157.

Kompetenz durch eine muttersprachliche Lehrkraft haben könnten, ist ebenfalls mehr als fraglich, solange die zwingende Notwendigkeit zum Sprechen fehlt.

### 2.3.5 Traditionelle Lehr- und Lerngewohnheiten

Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht sind äußerst stabil und etabliert, und können die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes hindern:

„I believe that it would be impossible to apply these Western techniques in my own classroom. There have been a couple of times when I did try the ideas I learnt from the workshop in my classroom but I met with failure. My students were confused. They refused to do anything. *These new methods simply do not work given our students' learning style, our culture, and our context.*“<sup>109</sup>

Lernen und Lehren sind nach Barkowski und Eßer Vorgänge der „Reproduktion und Weiterentwicklung von Kulturen“ und als solche „Prozesse der Tradierung von Wissen“<sup>110</sup>, die dadurch das Überleben ihrer gesellschaftlichen Formen und ihrer Mitglieder sichern. Da sie sich jahrhundertlang erhalten haben, sind sie schwer zu ändern. Eine dieser Lerntraditionen ist das **Urvertrauen in den Lehrer als allwissende Macht** und dadurch die Zurückweisung von Belehrungen jeglicher Art von gleichaltrigen oder ranggleichen Kommilitonen. So beschreibt eine vietnamesische Lehrerin ihre Zweifel, ob die schulische Mikrokultur den Erfolg von kommunikativen Methoden verhindert:

„I always want the students to interact more with each other; they should rely less on the teachers. But when I give them opportunities to do that, for example, when they sit in pairs or groups to exchange opinions about their answers to an exercise, they usually quarrel and cannot come to a compromise. (...) I wonder if this is part of our [Vietnamese] classroom culture. People of the same status are not willing to collaborate with each other, to accept criticism from their equal (...). *They just want me to tell them what I think, to show them my ideas, rather than listen to their friends.*“<sup>111</sup>

In konfuzianischen Gesellschaften stehen auch die Begriffe **Gesicht** sowie **Kollektivismus** im Vordergrund. Beide Termini evozieren die Vorstellung einer Gruppenharmonie, in der Ausgeglichenheit und Eintracht höchste Wertschätzung genießen. Sein Gesicht zu verlieren ist ein außerordentlicher persönlicher Schaden, der um jeden Preis zu vermeiden ist, jemandem zu helfen, sein Gesicht zu wahren (wortwörtlich: jemandem „sein Gesicht zu

---

<sup>109</sup> Pham 2000 (keine Seitenangaben).

<sup>110</sup> Siehe Barkowski/Eßer 2005: 94.

<sup>111</sup> Pham 2007: 198.

geben“), ist manchmal wichtiger als die Wahrheit preiszugeben. Konfrontationen oder Konflikte sind daher unter allen Umständen zu unterlassen. Die oben zitierte Lehrerin sieht nicht die Möglichkeiten von Aushandlungen oder Diskussionen, die sie als Gezänk und Quereleien unter Schülern interpretiert, weil ihr Bedürfnis nach Harmonie und Kompromissbereitschaft gesellschaftlich sanktioniert ist.

Der lehrerzentrierte Unterricht gibt Lernern die Sicherheit, die sie jetzt nicht missen wollen. Außerdem sind sie an „ein verschultes Plansystem gewöhnt, das gewährleiste, dass einmal aufgenommene Studierende ihr Studium nach drei bis sechs Jahren abschließen und einen Arbeitsplatz zugewiesen bekämen. (...) Hinzu käme das Gefühl der Überforderung mit dem Creditsystem, das die Studierenden zu selbständigerem Lernen führen solle.“<sup>112</sup>

Denn gerade die feste schulische Struktur gibt Sicherheit und schafft eine Basis, die absolutes Vertrauen auf beiderlei Seiten fordert und gewährleistet. Westlichen Beobachtern mutet es vielleicht seltsam an, dass an vietnamesischen Universitäten eine Liste von Bestrafungsmaßnahmen geführt wird, die jede Regelüberschreitung ahndet<sup>113</sup>.

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass westliche Unterrichtsmethoden aufgrund unterschiedlicher Ausgangssituationen nicht ohne Weiteres übernommen werden können. Vielmehr muss das jeweilige Land, seine Traditionen in den Bildungsinstitutionen, seine Lernziele und – voraussetzungen bekannt sein, um geeignete Methoden vorschlagen zu können. Daher soll angesichts der dargestellten möglichen Schwierigkeiten nach einer Angemessenheit gesucht werden, die globale kommunikative Lernziele mit etablierten, (unter Umständen nach wie vor) effektiven Lerngewohnheiten verbindet. Um diese daher begreiflich zu machen, werden im nächsten Kapitel die Entwicklung der Lehr- und Lerntraditionen in Vietnam nachgezeichnet, um eventuelle Auswirkungen bis in die heutige Zeit verstehen zu können.

---

<sup>112</sup> Siehe Nguyen 2002: 226

<sup>113</sup> Die Liste umfasst die Bandbreite studentischer Delikte und ihre Disziplinarmaßnahmen (Zurechtweisung, Verwarnung, Suspension vom Unterricht, Entlassung) an den Universitäten. Sie werden eingesetzt bei Verspätungen, Unhöflichkeiten gegenüber den Lehrkräften, Täuschungen bei Prüfungen, Alkoholgenuß über Glücksspiele bis hin zu „Mitnahme schlechter Elemente (Personen)“ und Schlägereien mit Körperverletzung (siehe Nguyen 2002: 268ff).

### **3. Zur Entwicklung der Lehr- und Lerntraditionen**

Vietnam ist aufgrund seiner geographischen Lage und ausgedehnten Küstenlandschaft schon sehr früh mit anderen Ländern und Sprachen in Berührung gekommen. Die schulische Vermittlung von Sprache hat in Vietnam eine lange Tradition und reicht bis in die Zeit der chinesischen Besetzung vor gut zweitausend Jahren zurück. Um den heutigen Fremdsprachenunterricht begreifen zu wollen, müssen wir seine historische Entwicklung bis zum heutigen modernen Unterricht verfolgen, um eine Existenz oder Veränderung von tradierten Lehr- und Lernverhalten nachvollziehen zu können. Annahmen über Lerntraditionen betreffen ein breites Spektrum von Konzepten und Interpretationen, die keine statischen Größen darstellen, sondern sich vor dem Hintergrund eines sich ändernden Lernkontextes wandeln können. Nach Altmayer formen „diese tradierten Muster der Welt- und Wirklichkeitsdeutung“, die „in kommunikativen Handlungen aller Art immer schon und implizit als selbstverständlich [vorausgesetzt]“<sup>114</sup> werden, den Begriff Kultur auf dem Gebiet von Sprache und Kommunikation.

Vietnamesische (oft thematisch zusammengefasst unter asiatischen<sup>115</sup>) Lerntraditionen sind in den letzten Jahren vermehrt Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden, anhand dieser möchte ich die fünf am häufigsten genannten Eigenschaften vietnamesischer Lerner aufzeigen. In diesem Kapitel soll daher nach der theoretischen Betrachtung der Begriffe Lehr- und Lernkultur bzw. -tradition sowohl auf die Entwicklung der Ausbildungstradition in Vietnam als auch auf die Lernhaltungen vietnamesischer Studierenden eingegangen werden.

#### **3.1 Kulturbezogenheit von Lehr- und Lerntraditionen**

Um Umstände, Bedingungen und Kausalitäten des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, muss man die zugrunde liegenden Tiefenstrukturen begreifen oder zumindest erkennen können. Wenn wir Menschen verstehen wollen, die eine uns fremde Kultur besitzen, dann müssen wir empathisch sein und versuchen, ihre Perspektive einzunehmen. Wir müssen, wie Bredella anmahnt, „die Dinge mit ihren Augen (...) sehen. Das ist nicht leicht, weil wir die Dinge zunächst mit unseren eigenen Augen sehen, also von außen, mit unseren vertrauten Kategorien und Einstellungen“<sup>116</sup>. Nach Feyereabend ist gerade die Innenansicht

---

<sup>114</sup> Altmayer 2005: 156.

<sup>115</sup> Für eine kritische Stellungnahme bezüglich der kulturellen Stereotypisierung asiatischer Lerner siehe Kumaravadivelu 2007: 53ff.

<sup>116</sup> Bredella 2007: 13.

der Traditionen und die Hintergründe ihrer Werte und Ansichten für das Verständnis von größter Bedeutung, während ihre Missachtung einen einseitigen Egozentrismus fördert<sup>117</sup>. Um den vietnamesischen Lerner in seiner Entität zu verstehen, müssen wir uns also in seine Perspektive versetzen und uns der Vorstellung der „vietnamesischen Kultur“ nähern. Dass diese Annäherung nicht ohne Probleme ist, angefangen bei der Konkretisierung des Begriffs *Kultur* bis hin zu der Tatsache, dass die „eigene Kultur (...) für die Kulturmitglieder selbstverständlich und normal und damit erst mal unbewusst und nicht ohne weiteres erkennbar“<sup>118</sup> ist, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

### 3.1.1 Tradition und nationale Kultur

Was versteht man unter den Traditionen des Lehrens und Lernens? Das Wort Tradition kommt von dem lateinischen Verb *tradere* und bedeutet wortwörtlich *weitergeben* oder *überliefern*, d.h. ein Brauch, eine Gewohnheit oder Gepflogenheit wird von Generation zu Generation weitergegeben und damit konserviert. Sich auf seine traditionellen Wurzeln zu besinnen, wird in allen Kulturen als etwas Positives und Nachhaltiges verstanden. Nach der Auffassung des vietnamesischen Philosophen Nguyen Trong Chuan<sup>119</sup> ist Tradition im allgemeinen Bewusstsein etwas, das aus dem sozialen und kulturellen Erbe besteht, das sich zusammensetzt aus dem Verhalten, Denken, Gewohnheiten, Lebensstil und die Art und Weise, wie man sich in der Gesellschaft benimmt und das durch die Geschichte geformt und stabilisiert wurde. Dieses Erbe ist nicht nur durch die Generationen weitergegeben worden, sondern hat sich auch auf Dauer konserviert. Während Nguyen die Dauerhaftigkeit in den Vordergrund stellt, betont Tran das menschengeschaffene Merkmal von Traditionen, die keine natürlichen Phänomene sind, sondern von Menschen zum bestmöglichen Vorteil selektiert und bestimmt werden.

„Tradition is by no means a natural fact, a phenomenon, or an external value imposed on us. Rather, tradition reflects a choice in accordance with rational principle: we only choose, deliberately or involuntarily, consciously or unconsciously, what we regard as part of our life, (...) what could be passed on

---

<sup>117</sup> „Man fragt nicht, wie die fremden Traditionen von innen aussehen, man untersucht nicht die Werte und die Weltansichten, auf denen sie beruhen, man macht sich keine Gedanken über die greifbaren Verluste, die eine Zerstörung dieser Werte zur Folge hat – man erhebt ganz unerfrohren seine eigene Weltsicht zum universellen Kriterium des Menschseins“ (Feyerabend 1980: 153).

<sup>118</sup> Barkowski/ Eßer 2005: 93.

<sup>119</sup> Vgl. Nguyen 2005b: 277

to the next generations, what may benefit. In a word, *we take what is cherished.*“ (Hervorhebung im Original)<sup>120</sup>

Nimmt man beide Auslegungen zusammen, so stehen zwei Charakteristiken im Vordergrund, die oberflächlich betrachtet in Widerspruch zueinander stehen: einerseits nach Nguyen die dauerhafte Beständigkeit von Traditionen, andererseits nach Tran die selektive Ablösung und Erneuerung. Bei näherer Betrachtung allerdings löst sich die Kontradiktion auf: Lehr- und Lerntraditionen stellen demnach stabile konservierte Größen dar, die von Generation zu Generation weitergegeben werden und dadurch Nachhaltigkeit beweisen. Aber „traditionelle Prägungen [stehen] stets in Konkurrenz zu neu aufkommenden Haltungen“<sup>121</sup>, da dynamische Veränderungen in der Gesellschaft sich in Innovationsbereitschaft niederschlagen, d.h. Traditionen werden nur so lange beibehalten, bis sie durch Bewertung, Überprüfung und Selektion durch andere abgelöst werden. Der Terminus Tradition steht im engen Zusammenhang mit dem Begriff Kultur, im Kontext des Sprachunterrichts meistens in der Kombination von „kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen“<sup>122</sup>. Traditionen, im Sinne von „traditionellen Lernstrategien“ oder „traditionellen Lernvorstellungen“<sup>123</sup>, sind demnach Bestandteile einer übergeordneten Kultur, hier der Kultur des Lehrens und Lernens.

Der Begriff Kultur gehört mit zu den am schwersten zu definierenden Termini<sup>124</sup> und laut Barkowski/ Eßer ist er zwar ein „Schlüsselbegriff“ für den Fremdsprachenunterricht, jedoch „nebulös“ und schwer „dingfest zu machen“<sup>125</sup>.

Wenn man also von der *vietnamesischen Kultur* spricht, thematisiert man damit ein Konstrukt, der „vielschichtig und vielseitig differenziert und gegliedert“<sup>126</sup> ist. Nach Barkowski/ Eßer identifiziert sich die Kultur X im Sinne einer real existierenden Einzelkultur über **Merkmalsbündel**, wobei das Problem darin liegt, dass diese Einzelkultur „keine Entität der Wirklichkeit (...) [bezeichnet], sondern eben ein *abstraktes begriffliches Konstrukt* ist, das *sowohl* auf (von Menschen gestaltete) Objekte (z.B. der Kunst, der Architektur, des alltäglichen Bedarfs etc.) *als auch* auf gesellschaftlich anzutreffende Lebensformen, Kommunikationsformen, Denkweisen, Konfliktbewältigungsstrategien usw. angewendet wird [Hervorhebung im Original]“<sup>127</sup>. Das

---

<sup>120</sup> Tran 2005: 41

<sup>121</sup> Boeckmann 2007: 75.

<sup>122</sup> Boeckmann 2007: 73.

<sup>123</sup> Vgl. Slivensky 2002: 350.

<sup>124</sup> Vgl. Witte 2002: 420.

<sup>125</sup> Barkowski/ Eßer 2001:83.

<sup>126</sup> Witte 2002: 421.

<sup>127</sup> Barkowski/ Eßer 2005: 92.

Schwierige dabei ist es, dass diese ‚Merkmale‘ von Kulturphänomenen sich nicht einfach benennen lassen, sondern individuell ermittelt werden müssen, wobei man den hierfür erforderlichen Forschungsprozess dementsprechend methodisch operationalisieren muss. Auf die Merkmale von Lehr- und Lernkultur werde ich in Kapitel 3.1.2 genauer eingehen.

Die Bedeutung des Begriffes Kultur für den Fremdsprachenunterricht wird sehr unterschiedlich aufgefasst. Einerseits warnen einige Autoren wie Hess oder Hernig<sup>128</sup> davor, der Kultur allzu große Einflussmöglichkeiten auf Lernprozesse einzuräumen. Sie sind der Meinung, der Kulturbegriff „beinhalte immer die Gefahr einer Kulturalisierung, d.h. einer Reduzierung sozial-historischer Komplexitäten und einer Festschreibung kultureller Merkmale, weshalb es unangebracht sei, überhaupt von kulturellen Merkmalen zu sprechen“<sup>129</sup>. Andererseits sind Kramersch/ Sullivan (1996) oder auch Holliday (1994) entschieden davon überzeugt, dass Kultur eine ganz prägnante Rolle im Unterricht spielt. Mit Boeckmann vertrete ich die Auffassung, dass „kulturelle Prägungen gerade im Bereich der Lehr- und Lerngewohnheiten von entscheidender Relevanz sind und deshalb von der Methodik und Didaktik nicht ignoriert werden dürfen“, aber es muss verhindert werden, „kulturelle Unterschiede zu verabsolutieren, Kulturen als fixe Objekte zu sehen und kulturelle Gegensätze deterministisch-dichotomisch zu konstruieren“<sup>130</sup>.

Die Hintergründe des Lehrens und Lernens in vietnamesischen Klassenzimmern kann nicht ohne ein tieferes Verständnis der nationalen Makrokultur erschlossen werden. Kulturen sind jedoch nicht durch eine abhakbare Auflistung von bestimmten Merkmalen eindeutig bestimmbar. Denn Phänomene, die an der Oberfläche sichtbar sind, wie etwa Tisch- und Kleidungssitten oder Kommunikationsstile, verdecken die Tatsache, dass „sich wie bei einem Eisberg tiefer liegende kulturelle Strukturprinzipien wie Individualismus oder Kollektivismus, Traditionsorientierung oder Fortschrittsdenken verbergen“<sup>131</sup>.

Aus europäisch-westlicher Sicht, außerdem durch die geographische Distanz verstärkt, findet oft eine Verallgemeinerung der konfuzianischen Kulturen, wie China, Japan, Korea,

---

<sup>128</sup> Hess (1992) oder Hernig (2006) schätzen den Einfluss sogenannter kultureller Faktoren geringer ein als den gesellschaftlicher und sozialer Gegebenheiten. So vertreten sie die Meinung, dass Irritationen, die auftreten, wenn etwa westliche Lehrer auf asiatische Lehrer stoßen, als Mechanismen zu verstehen sind, die sich aus dem bestehenden Bildungssystem (das ja wiederum durch viele Faktoren bestimmt sind, u.a. politische), bestimmten Unzulänglichkeiten in den Rahmenbedingungen des Unterrichts und verfehlter Schulpolitik ableiten lassen.

<sup>129</sup> Witte 2002: 419.

<sup>130</sup> Boeckmann 2007: 74.

<sup>131</sup> Eßer 2006 (keine Seitenangaben).

Singapur oder eben auch Vietnam, statt. Kritiker weisen darauf hin, dass die Unterschiede auf Grund lokaler Gegebenheiten und historischer Entwicklungen prägnant sind.

Vietnam selbst hat ein innenpolitisches Interesse daran, sich deutlich von anderen Nationen abzuheben.

"In the 1950s and 1960s, when the social, intellectual and political heterogeneity within Vietnam caused the Vietnamese to destroy each other and to fall victim to an aggressive United States, the ideas of national essence, national character (tính cách dân tộc), national spirit (tinh thần dân tộc), and the national soul (quốc hồn) were alluring."<sup>132</sup> (S.141)

Die Hervorhebung der eigenen Kultur liegt in der Geschichte und Entwicklung Vietnams begründet: Die Abgrenzung nach außen dient der Stabilisierung der inneren Loyalität sowie der Legitimierung angesichts der ständigen Bedrohung einer Assimilierung oder gar Einverleibung durch China. Vietnamesische Philosophen früherer Dynastien weisen nachdrücklich auf den mythologischen Ursprung Vietnams<sup>133</sup> als Rechtfertigung ihrer Andersartigkeit, wenn nicht gar Überlegenheit gegenüber China.

Die Frage nach den Besonderheiten der vietnamesischen Identität beantwortet der Historiker Nguyen van Huyen durch phänotypische Aspekte wie eine andere Physiognomie, Architekturstile und Essensgewohnheiten<sup>134</sup>. Darüber hinaus sind eine eigene Sprache, Kleidungsstil und Einflüsse von Cham, Khmer und Inder zu nennen. Le Thanh Khoi sieht das vietnamesische Volk als eine Fusion aus mongoloiden und austronesischen Charakterzügen und damit distinktiv anders als etwa die chinesischen Nachbarn. In erster Linie dient die Betonung nicht-chinesischer Elemente der Beschreibung der vietnamesischen Identität<sup>135</sup>. Auch die besondere Hervorhebung des Phänomens des vietnamesischen Dorfes als ein Bollwerk der einzigartigen vietnamesischen Kultur findet sich immer wieder, was sich auch in dem Sprichwort „*Phép vua thua lệ làng*“ (Das Gesetz des Königs verliert gegen das Dorfgesetz) widerspiegelt<sup>136</sup>.

---

<sup>132</sup> Pelley 2002: 141.

<sup>133</sup> „Vietnamese history writing was born out of the millennial grappling with the problem of its stronger neighbor, erstwhile colonizer, and literary model to the north. The literati of the Tran and the Le dynasties (thirteenth and fifteenth centuries) dealt with this problem by seeking an ancient genealogy for Vietnamese autonomy. (...) By tracing Vietnamese origins to the Shen Nong (Than Nong) Emperor, the second of the three golden rulers of heaven, and creating a mythology of creation independent of the Han, Ngo Si Lien constructed an identity of Vietnamese that was equal if not superior to the Chinese” (Tran, Reid 2006: S.5).

<sup>134</sup> Tran/Reid 2006: 8.

<sup>135</sup> „By highlighting the colony’s non-Chinese characteristics, EFEO (École Française d’Extrême Orient) scholars unwittingly constructed a model of ‘indigenoussness’ (...). The dominant themes became a distinct, non-Chinese origin, the homogeneity of Vietnamese culture, and the southward-expansion (nam tien, nan jin) explanation for the development of national borders” (Tran/Reid 2006: 7).

<sup>136</sup> „Vietnamese villages play important social and cultural roles. The village remains one of the most important symbols of Vietnamese uniqueness” (Huy 2006:23).

Einige Autoren heben hervor, dass die chinesische Philosophie des Konfuzianismus sich mit taoistischen und buddhistischen Elementen vermischt und zusammen mit vietnamesischem Volksglauben und animistischer Ahnenverehrung distinktiv vietnamesisch wurde:

„Over many centuries, Taoism, Buddhism, and Confucianism had become intertwined, simplified, and vietnamized to constitute – along with vestiges of earlier animistic beliefs – a Vietnamese folk religion shared to some extent by all Vietnamese.“<sup>137</sup>

Vietnam ist trotz seiner Minderheiten ein relativ homogenes Land, die Nähe zu China und die ständige Befürchtung, von diesem überrannt und einverleibt zu werden, ist nicht übertrieben, doch was letztendlich vietnamesische Identität und Nationalgefühle<sup>138</sup> bestärkte, war die Kolonialisierung durch die Franzosen, die den Vietnamesen in allen äußeren und inneren Dingen fremd waren und blieben. In Vietnam ist die Nationalkultur daher eher eine innere, eine familiäre Sache, die jedem bewusst und inne ist. Man war und ist in erster Linie Vietnamesen, dann Bauer oder Beamte, Tagelöhner oder Intellektueller. Die vietnamesische Identität fügt sich dabei nahtlos in die tradierten philosophischen Denkmuster. Die Autorität des Vaters Staat begründet sich mit derselben Hochachtung wie die vor der älteren Generation in der eigenen Familie.

„So harmoniert die immer wieder gepredigte und hochgehaltene Vaterlandsliebe auffällig gut mit der konfuzianischen Staatsauffassung, die das Individuum negiert und es der größeren, als viel wichtiger eingestuften Gemeinschaft unterordnet.“<sup>139</sup>

Doch auch für die vietnamesische Kultur gilt der Grundsatz, dass es keine monolithischen Kulturen gibt. Jede Kultur hat in ihrer Entwicklung und mit der Zeit Fremdeinflüsse und Veränderungen aufgenommen, in sich verarbeitet, modifiziert und aufgenommen. Die Verflechtung und Verzahnung mit den kulturellen Wurzeln, die in China zu finden sind, sind eine schwer widerlegbare Tatsache. Der Politologe Ha ist überzeugt davon, dass die chinesischen Einflüsse es schwer machen, von einer „authentischen vietnamesischen Identität zu sprechen, die rein und in sich abgeschlossen ist.“<sup>140</sup> Selbst der Begründer des

---

<sup>137</sup> Jamieson 1993: 11.

<sup>138</sup> „Consequently, the Vietnamese invested a great deal of effort in acquiring and maintaining technical, administrative, and cultural skills simply to hold the line against “the arrogant stare of the northerners”. Whether consciously or not, the creative powers of the Vietnamese were to a significant degree absorbed in this endeavor. (...) This is why the Vietnamese value their independence so highly. It is one thing they have managed to preserve” (Taylor 1983: 298).

<sup>139</sup> Ha 2005: 64.

<sup>140</sup> Ha 2005: 69.

mystischen *Au Lac* war chinesischer Herkunft, auch wenn er durch die Absorption lokaler Gebräuche vietnamisiert wurde<sup>141</sup>.

Da man aber unter keinen Umständen als Epigone der dominanten chinesischen Kultur gelten will, ist der Anspruch Vietnams auf eine ursprüngliche, selbständige und eigene Kultur umso wichtiger. Diese kulturelle Abgrenzung ist ein zentrales Motiv der vietnamesischen Selbstfindung und findet sich auch in der Literatur wieder, wie etwa in dem berühmtesten literarischen Werk Vietnams „*Die Geschichte des Mädchens Kieu*“ von Nguyen Du.

„Confronting foreign presence (...) involves maintaining inner balance while complying with oppression. The major work of Vietnamese literature, the *Tale of Kieu*, is a sensitive exploration of the dilemmas of submission to fate. Although it is a romantic story of a girl torn away from true love, forced into prostitution, finally achieving reconciliation, its depiction of the agonies and quandaries of dealing with overwhelming power and its message that ‚a lotus can bloom in the mud‘ resonates with Vietnam’s national situations of occupation by China, France, and the United States as well as with the personal situations of many Vietnamese.“<sup>142</sup>

Was bedeuten diese Darlegungen für den Fremdsprachenunterricht? Unterricht findet innerhalb einer Makrokultur statt, nämlich der hier übergeordneten vietnamesischen Kultur. In Vietnam ist Bildung Staatssache: Lehrerausbildung, Curricula, Schulen und andere Bildungsinstitutionen fallen unter die direkte Verantwortung des MOETs und damit unter dessen Verständnis von Kultur und nationaler Identität. Damit spielt die Auffassung, was denn nationale Kultur ist, eine tragende Rolle für den Unterricht. Dieser wiederum konstituiert selbst eine Mikrokultur, für die bestimmte Merkmale (vor allem die der interpersonalen Beziehungen) der vietnamesischen Kultur gebündelt gelten. Im folgenden Kapitel möchte ich auf diese Merkmale der Kultur des Lehrens und Lernens eingehen.

### 3.1.2 Kultur des Lehrens und Lernens

Nach Barkowski/ Eßer sind Prozesse des Lehrens und Lernens ihrer Funktion nach Prozesse der Tradierung von Wissen (im Interesse der Sicherung der Überlebensfähigkeit

---

<sup>141</sup> „The ability of the Lac people to resist complete domination and to fuse the best of Chinese culture with local custom paved the way for independence and the unique Vietnamese culture that developed in the tenth century“ (Tran/Reid 2006: 9).

<sup>142</sup> Womack 2006: 64.

von gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Individuen) und als solche in zweierlei Hinsicht kulturhaft. Sollte der empirische Nachweis der Wirksamkeit von kulturellen Prägungen gelingen, argumentieren Barkowski und Eßer, so beeinflussen die Ergebnisse die wesentlichen Inhalte der Methodik und Didaktik des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts. Denn Lehren und Lernen sind **Vorgänge der Reproduktion und Weiterentwicklung von Kulturen** und sie sind **geprägt von den in einer Kultur entwickelten Stilen des Lehrens und Lernens**<sup>143</sup>.

Für die hier vorliegende Studie ist vor allem der zweite Punkt von Bedeutung, der in der Frage kumuliert: Welche kulturell entwickelten Stile prägen das Lehren und Lernen in Vietnam? Für die Beantwortung dieser Frage müssen wir die Begriffe Lehr- und Lernkultur weiter konkretisieren.

Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache weist eine Reihe kultureller Merkmale auf. Tatsächlich ist der Lernort Fremdsprachenunterricht ein Ort der interkulturellen Begegnung, wobei sich zumindest zwei Sprachen in ihrer komplexen Kulturhaftigkeit begegnen und auch Anwesende im Unterricht unterschiedlicher kultureller Herkunft sein können. Boeckmann<sup>144</sup> spricht von insgesamt drei Dimensionen von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht, nämlich vom interkulturellen Lernen, wobei Interkulturalität im Lernprozess verankert ist, von der interkulturellen Kompetenz, wobei Interkulturalität das Lernziel darstellt, und letztlich von der Interkulturalität als Bedingung bzw. Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen.

Letzteres trifft zum Beispiel zu, wenn eine deutsche Lehrerin eine vietnamesische Klasse unterrichtet. Die Lehrerin bringt dabei ihre eigenkulturelle Ausbildung und Erfahrung mit in den Unterricht, dabei wählt sie Methoden, Arbeits- und Übungsformen, Lehrmittel, Medien und sogar Hausaufgaben aus, die sie von ihrer methodisch-didaktischen Ausbildung her kennt. Im Unterricht erwartet sie – bewusst oder unbewusst – eine bestimmte Schülerrolle und damit einhergehend ein bestimmtes Verhalten. Sie wird entsprechendes, erwartetes Benehmen begünstigen und abweichendes fremdes Lernerverhalten ablehnen. Auch die Schüler bringen ihre eigenkulturell geformten Lernerfahrungen mit in den Unterricht. Auch sie erwarten ein bestimmtes Rollenverhalten ihrer Lehrer, genauso wie sie Erwartungen an den Unterrichtsverlauf, Lehrmaterialien, Medien und Arbeits- und Prüfungsformen haben. Darüber hinaus haben sie in langen Jahren Schulsozialisation bestimmte Erfahrungen hinsichtlich Lernerfolge und Lerndokumentationen. Nach Thomas wächst das Individuum „über den Prozess der Sozialisation in eine Kultur hinein, indem es

---

<sup>143</sup> Siehe Barkowski/Eßer 2005: 94.

<sup>144</sup> Boeckmann 2007: 73.

die in seiner Gruppe sozial relevanten Verhaltensweisen erlernt und damit Erfahrungen macht. (...) Individuelles Verhalten ist das Resultat einer handelnden Person, die als Mitglied einer bestimmten Kultur die ihr verfügbaren Handlungsmöglichkeiten nutzt. *In der Regel wird sie dabei die von der jeweiligen Kultur gesetzten Handlungsgrenzen (Normen, Gebote, Traditionen, Gewohnheiten) respektieren und ihr Handeln nach dem in der Kultur üblichen Orientierungssystem regulieren*<sup>145</sup> (Hervorhebung T.T.L.) Das Zusammentreffen dieser beiden Eigenkulturen kann – muss aber nicht – zu Missverständnissen, aneinander vorbeigehenden Erwartungshaltungen und Inkompatibilitäten führen. Es kann aber auch zu Ähnlichkeiten und Parallelen im Lehr- und Lernverhalten kommen und das Lehren respektive Lernen für beide Seiten effektiver und angenehmer machen.

Sprachunterricht findet in Institutionen statt, die kulturspezifisch eingebettet und strukturiert sind. Betrachtet man die Institution der Schule, so sind Faktoren wie Dauer der Schulzeit, die Strukturierung des Schulsystems, Bedeutung der Schule in der Gesellschaft, Ausbildungsdauer und -bedingungen von Lehrern, das Ansehen der Lehrerschaft bis hin zur Klassengröße von Land zu Land verschieden. Knapp-Potthoff versteht unter Lernkultur die „Vorstellungen über Schule und Lernen, die den Mitgliedern dieser Gesellschaft überwiegend bekannt sind, die innerhalb dieser Gesellschaft diskutiert und prinzipiell akzeptiert, jedoch von Individuen mit unterschiedlichen Präferenzen versehen werden“<sup>146</sup>. Fragen nach der Leistung der Schule, ihrer Rolle in der Gesellschaft, die Bedeutung und Definition von Lernzielen (vom Wissenserwerb über Entwicklung von Problemlösungskompetenz bis hin zu Abstraktionsfähigkeiten) und Gewichtungen und Inhalten in Curricula werden in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen anders gestellt und anders beantwortet<sup>147</sup>. Auch die Rolle von Fremdsprachen, ihre Beliebtheit und der Grad ihrer Beherrschung, variiert von Land zu Land, so spielt die chinesische Sprache für Deutsche eine andere Rolle als für Vietnamesen – denn eine Sprache trägt mit sich kulturelle, soziale, wirtschaftliche und historische Konnotationen. Es bleibt also festzuhalten, dass Vorgaben der Institutionen (Curricula, Klassengröße, Anzahl der Unterrichtsstunden für ein bestimmtes Fach etc.) und die Ausbildung und Unterrichtsweise

---

<sup>145</sup> Thomas 1993: 48.

<sup>146</sup> Knapp Potthoff 2001: 80.

<sup>147</sup> „Education in different countries reflects culturally specific traditions of teaching and learning that may substantially shape the form and content of much school learning. This should be reflected in how the teacher’s status and functions are viewed (i.e., as transmitter of knowledge, counsellor, or helper), influence the dynamics of classroom interaction, and ultimately affect the amount of teacher talk versus pupil talk that characterizes classrooms. In some cultures students are encouraged to express opinion and disagreement, to display knowledge and verbal skills before peers and teachers. In others, a passive nonverbal mode is considered more normal“ (Richards 2001: 12).

der Lehrenden<sup>148</sup> den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts maßgeblich und entscheidend beeinflussen, und dass alle diese Faktoren kulturelle Symbole sind. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Struktur des Sprachunterrichts aus der Relation von universellen, individuellen und kulturellen Faktoren besteht und für den einzelnen Lernenden höchst individuelle Konstellationen von sprachlichen Vorkenntnissen, Motivationsstrukturen, Lernstilen und -strategien bestimmend sind.

Damit kommen wir zu der in diesem Kapitel gestellten Frage zurück, welche kulturellen Lehr- und Lernstile in Vietnam prägend sind. Ohne die bereits zitierten Bedenken vor einer Verallgemeinerung außer Acht zu lassen, vertrete ich nachdrücklich die Auffassung, dass für die Art des Lehrens und Lernens in Vietnam (immer noch) der Konfuzianismus **prägend** ist oder wie Yu zusammenfasst: „Confucian ethics continue to significantly influence Vietnamese society today“<sup>149</sup>. Für die konfuzianische Tradition in Vietnam sprechen unter anderen folgende Merkmale, nämlich „die überragende Bedeutung von Erziehung und Leistung; ein starkes Bedürfnis nach Harmonie; die Orientierung des Verhaltens an Zielen der Gruppe; die untergeordnete Rolle individueller Selbstentfaltung und ein ausgeprägtes Hierarchiedenken (große Bedeutung der Eltern, der Älteren, der Lehrer, der Vorgesetzten usw.)“<sup>150</sup>.

Konfuzianische Ideen **prägen** und **beeinflussen** das Lehren und Lernen in Vietnam, wobei Differenzen und Abweichungen (auch in Hinblick auf subjektive Theorien<sup>151</sup>) nicht auszuschließen sind. Konfuzianisches Lernen beinhaltet nach Jin und Cortazzi<sup>152</sup> folgende Standpunkte:

- Lernen ist wertvoll.
  - Schüler müssen das Lernen lieben, neugierig sein und bereit zum Lernen sein.
- Lernen ist respektvoll.
  - Der filiale Respekt ist auf den Lehrer anzuwenden. Diese sind respektierte Experten, Elternfiguren und Freunde. Lehrer kümmern sich um den Lerner und helfen ihm.
- Lernen ist reziprok.

---

<sup>148</sup> „Denn zahlreiche Lehrerausbildungsstudien belegen eindeutig, dass die lernbiografisch geprägten Vorstellungen, die Studierende aufgrund ihrer eigenen schulischen Lernerfahrungen mit dem Lernpotenzial des Klassenzimmers verbinden, so prägend sind, dass demgegenüber die Lehrerausbildung relativ wirkungslos bleibt, insofern sie diese biografisch geprägten Vorstellungen nicht in den Prozess der beruflichen Weiterentwicklung einbezieht.“ (Knapp Potthoff 2001: 92)

<sup>149</sup> Yu 2006: 68.

<sup>150</sup> Helmke/Schrader 1999: 85.

<sup>151</sup> Vgl. Slivensky 2002.

<sup>152</sup> Jin/Cortazzi 1998: 113

- Lehrer und Schüler haben eine gegenseitige Verpflichtung und Verantwortung. Beide lernen akademisch und moralisch voneinander.
- Lernen ist sozial.
  - Die Persönlichkeitsentwicklung erfolgt in der Gesellschaft. Das wichtigste Ziel ist Harmonie und nicht Missstimmung.
- Lernen bedeutet denken und machen.
  - Lernen ist unvollständig ohne tiefes Nachdenken und praktische Anwendung. Deshalb sollen Schüler sich auf das Produkt und Ergebnis konzentrieren.
- Lernen ist Ausbildung.
  - Lernen bedeutet lebenslanges fleißiges Lernen zum späteren Nutzen. Lernen bedeutet, den Meister in Rat und Tat zu folgen.
- Lernen ist Erleuchtung.
  - Lernen bedeutet Memorieren und Anhäufen von Wissen. Was jetzt memoriert wird, dient der Entwicklung des weiteren Verständnisses.
- Lernen ist Memorieren.
  - Memorieren (ja, auswendig lernen) ist Achtung für die in der Vergangenheit angehäufte Erfahrung und das Wissen der Meister. Memorieren ist Teil des Lernprozesses.

Insbesondere die Merkmale Respekt, Hierarchie und Status, familiäre Atmosphäre des Unterrichts und gegenseitige Verpflichtung und Verantwortung, Lehrer als Elternfiguren, elementare Bedeutung des Lernens, Memorieren, Harmonie sind fundamentale Begriffe der vietnamesischen Gesellschaft. Diese im Vietnamesischen moralisch konnotierten Begriffe sind außerordentlich relevant für die Makrokultur Vietnams.

So schreibt Jamieson, dass Hierarchie in Vietnam Wertmaßstäbe für gesellschaftliches Handeln schafft, mit der das vietnamesische Kind auf- und in die es hineinwächst.

„Unlike most Western children, children growing up in traditional Vietnamese families learned dependence and nurturance, not independence. They learned the importance of hierarchy, not equality. They learned the rewards of submission to those of senior status, not assertiveness. (...) One was supposed to behave toward those senior to one, or of higher rank, or older, as if they were older brothers.“<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> Jamieson 1993: 17.

Parallel zum strittigen Terminus Hierarchie steht der positiv besetzte Bezug auf die Familie. Wie Pelley<sup>154</sup> darlegt, stellt in Vietnam die Familie das natürliche Modell für soziale Strukturen jeglicher Art dar. Dieses Modell ist zwar einerseits hierarchisch markiert, zieht seine Stärke andererseits durch seine reziproken Verpflichtungen. So fehlt im Vietnamesischen der explizite Verweis auf die Personaldeixis „ich“ oder „du“<sup>155</sup>, stattdessen werden quasi-familiäre Termini für die Anrede benutzt. Die Lehrerin wird mit Tante, „cô“, angeredet, die Lerner je nach Alter mit „em“ (jüngerer Bruder oder jüngere Schwester) oder „cháu“ (Neffe oder Nichte). Im vietnamesischen Verständnis trägt der Lehrer genauso viel Verantwortung in der Erziehung des Kindes wie die Eltern. Kinder werden zu Gehorsam, Respekt und Verehrung ihren Eltern gegenüber erzogen, wobei im Unterricht die Lehrer die Position der Eltern übernehmen<sup>156</sup>.

Lernen hat im vietnamesischen Kontext eine grundsätzliche Bedeutung. Der vietnamesische Philosoph Nguyen Khac Vien macht deutlich, dass „(t)he importance of learning is still engrained in Confucian peoples. The worthy person is one with an education“<sup>157</sup>. Dabei kommt dem Memorieren und Anhäufen großer Wissensmengen eine große Bedeutung zu, denn dadurch erweist man dem Wissen der vergangenen Meister seine Verehrung und Respekt. Nach Helmke/ Schrader spielen Wiederholungsaktivitäten (Einprägen, Memorieren usw.) für den vietnamesischen Lernkontext eine große Rolle, denn „(d)ie hohe Wertschätzung, die die damit verbundene Anstrengung genießt, hat ihren Ursprung in konfuzianischen Werten, insbesondere in der Überzeugung, daß *jeder* Mensch, unabhängig von seinen Fähigkeiten, durch intensive Bemühung dem grundlegenden Ziel der Selbstvervollkommnung näher kommen kann“<sup>158</sup>.

Zu Anfang dieses Kapitels wurde festgehalten, dass Lehr- und Lernprozesse ihrer Funktion nach Prozesse der Tradierung von Wissen sind. Dieses tradierte Wissen ist in den meisten Fällen für die im Unterricht Beteiligten selbstverständlich und wird von ihnen akzeptiert. Im folgenden Kapitel wird ausführlicher auf diese Prozesse eingegangen und die historische Entwicklung des Unterrichts nachgezeichnet, der stets sensibler Schauplatz gesellschaftlicher, politischer und kultureller Veränderungen war und ist.

---

<sup>154</sup> Pelley 2002: 159.

<sup>155</sup> Nur im engsten Freundeskreis oder einer sehr vertrauten Beziehung kann auf die Begriffe *tôi* (ich) und *mày* (du) gegriffen werden. Ansonsten werden sie vermieden, da sie als unhöflich und unangemessen gelten.

<sup>156</sup> Vgl. Jamieson 1993: 17.

<sup>157</sup> Nguyen 1974: 29.

<sup>158</sup> Helmke/Schrader 1999: 85.

### 3.2 Lernen in Institutionen

In diesem Kapitel soll die historische Entwicklung des Ausbildungssystems nachvollzogen werden, um deren Auswirkungen in die heutige Zeit verstehen zu können. Das vietnamesische Ausbildungssystem hat drei historische Phasen durchlaufen, die nicht klar voneinander abgetrennt sind. So sieht Pham die heutigen Lehr- und Lerntraditionen durch die abwechslungsreiche historische und politische Entwicklung maßgeblich beeinflusst.

„Since the Vietnamese education system is deeply rooted in a traditional philosophy of learning and teaching, Vietnamese teachers and students are strongly affected by Confucianism as well as by French and Soviet education that focuses on academic study of grammar, literature, and in-depth knowledge of literary texts.“<sup>159</sup>

Die Entwicklungen im Ausbildungssystem lassen sich daher grob in drei Phasen einteilen:

- a) Die konfuzianische Phase (chinesische und vietnamesische Dynastien)
- b) Die kolonialistische Phase (französische und kurzzeitig auch japanische Besetzung)
- c) Die kommunistische Phase (nach der Wiedervereinigung sozialistische und seit *Đổi Mới* auch mehr und mehr marktliberale Entwicklungen)

Die folgenden Ausführungen stellen keine umfassende systematische Abhandlung über die Entwicklung des Schulsystems in Vietnam dar, vielmehr soll analysiert werden, welche Merkmale und Besonderheiten der vietnamesische Unterricht in seiner Entwicklung aufweist. Denn die Tatsache, dass „das kollektive kulturelle Wissen (...) durch Erziehung und Unterweisung weitergegeben“<sup>160</sup> wird, erfordert eine solche Darstellung. Die historische Entwicklung des Unterrichts in Vietnam wird im Normalfall in einem größeren Zusammenhang wie etwa in Abhandlungen über die allgemeine Geschichte Vietnams, über den Konfuzianismus oder über die französische Kolonialzeit mitbeschrieben. Die Perspektive der hier vorliegenden Untersuchung liegt darin, tiefere Einsichten zu erhalten, welches kulturelle Verständnis von Lernen vertreten wird, welche Lehr- und Lernhaltungen sich mit der Zeit bewahrt haben und welche Unterrichtstraditionen in der Tat identifizierbar sind, ohne in Gemeinplätze zu verfallen.

Die bewegte Geschichte Vietnams mit Invasionen ausländischer Mächte, mit Kriegen und Besetzungen schlägt sich auch in der Entwicklung der Bildungsinstitutionen nieder. Schulen waren und sind Orte der Gestaltung, der Manipulation sowie der Sozialisierung und sie sind ein Mittel für einen bestimmten Zweck und damit eine hochpolitische

---

<sup>159</sup> Siehe Pham 2000 (keine Seitenangaben).

<sup>160</sup> Eßer 2006 (keine Seitenangaben).

Angelegenheit<sup>161</sup>: Je nachdem, von wem das Land regiert wird, werden Schulen gebaut oder abgerissen, Curricula verändert und Bildungsreformen geschaffen, Lehrmaterialien nach Bedarf und Zweck verfasst und Lehrer ausgebildet. Da Vietnam Jahrhunderte lang unter der Herrschaft ausländischer Mächte stand, entwickelten sich dementsprechend die Schulen nach der Vorstellung der Herrschenden. Wie bereits oben angerissen, wird die Entwicklung der Schulen in Vietnam ganz allgemein in drei Phasen<sup>162</sup> unterteilt:

Die erste Phase der chinesischen Besetzung und der vietnamesischen Dynastien läutet das Zeitalter der starken **konfuzianischen** Schulen ein. Die Periode der chinesischen Besetzung dauerte von 111 v. Chr. bis 938 n. Chr. und die der vietnamesischen Dynastien von 938 bis 1850. In der zweiten Phase, die zu Ende des 19. Jahrhunderts eingeleitet wurde, bestimmten die **Kolonialmächte** die Bildungspolitik. Und in der letzten Phase (beginnend ab Mitte des 20. Jahrhunderts) nach den Unruhejahren der Zweiteilung des Landes und der mühevollen Wiedervereinigung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden die Bildungsinstitutionen mehr und mehr durch **sozialistische Werte und Ideale** politisiert.

### *3.2.1 Konfuzianische Schulen*

Auch wenn auf dem heutigen Gebiet Vietnams archäologische Funde darauf schließen lassen, dass diese Region bereits vor etwa 23000 Jahren besiedelt wurde, datieren Historiker die erste nennenswerte Besiedelung mit der Dong Son Kultur<sup>163</sup> vor ungefähr 2700 Jahren. Doch erst mit der Eingliederung der vietnamesischen Bevölkerung in das chinesische Imperium im Jahre 111 v.Chr.<sup>164</sup> wurde das heutige Gebiet um den roten Fluss geschichtlich bekannt. Der chinesische Kaiser forderte von nun an Tribute als Gegenleistung für Schutz und Sicherheit. Da dieser in das neu annektierte Gebiet Beamten und Mandarine für die Verwaltung schickte, mussten für sie und ihre Familien ein soziales

---

<sup>161</sup> „In the case of Vietnam, however, the old ruling class was a mandarin scholar gentry which owed its position to its education – specifically its accomplishments in the examinations of the Sino-Confucian system. Because education had always been directly linked to political power in Vietnam, educational issues, to a greater degree than in other French colonies, carried a highly charged political connotation” (McConnell 1989: 3).

<sup>162</sup> Ob in den letzten Jahren durch die politische und wirtschaftliche Öffnung des Landes und die zunehmenden Anforderungen durch Globalisierung und Internationalisierung sich eine vierte Phase der Schulentwicklung herausgebildet hat, wird sich erst in den nächsten Jahren herausstellen.

<sup>163</sup> Archäologen datieren die Dong-Son-Zivilisation vom 7.Jhd. v. Chr. und dem ersten Jahrhundert n.Chr.. „The graves of ruling-class people from Dong-son period are rich with bronze burial goods. They show that ruling-class people had by this time established a clear distance between themselves and the people they ruled. Vietnamese scholars identify this as the time of the legendary Hung kings and their kingdom of Van-Lang” (Taylor 1983: 7).

<sup>164</sup> Zu dieser Zeit dehnte sich das Reich der Mitte aus und vergrößerte sein Schutzgebiet in hohem Maße. Auch Vietnam kam in den Einflussraum der chinesischen Kaiser und geriet als tributpflichtiges Land unter die Vorherrschaft Chinas.

Netz gebaut werden. Hierin waren natürlich auch Ausbildungsstätten vorgesehen. In Ermangelung eines eigenen Schriftsystems sowie aus machtpolitischen Überlegungen bediente man sich des chinesischen Schriftzeichensystems (*chữ han*), das erst viel später durch das bis heutige gültige, latinisierte Schriftsystem *Quốc ngữ* ersetzt wurde. Im Grunde ließen die neuen Herren keinen Zweifel daran, dass sie auf dem frisch annektierten Gebiet eine kulturelle und politische Assimilierung bis hin zur kompletten Sinisierung anstreben wollten (wie mit den beiden südlichen, an Vietnam angrenzenden, chinesischen Provinzen Guangdong und Guangxi).

Die chinesischen Verwaltungsherren gründeten in dieser Zeit sowohl öffentliche als auch private Schulen. Diese Schulen waren allerdings nur für eine elitäre Schicht bestimmt, die hier ihre Söhne auf die kaiserlichen Beamtenprüfungen in China vorbereitete. Anfangs besuchten nur Kinder chinesischer Beamten diese Schulen, im Laufe der Zeit waren sie auch zugänglich für die vietnamesische Oberschicht. Das Schulsystem entwickelte sich nur zögerlich und langsam, viele bereiteten sich entweder autodidaktisch auf die Prüfungen vor oder nahmen sich einen Privatlehrer.

Mit dem Bestehen der Beamtenprüfung stand und fiel die Karriere der Prüfungsanwärter. Sie wurde in China entwickelt, um die besten Kandidaten für den kaiserlichen Hof zu finden. Der **Konfuzianismus** war die offizielle Doktrin der Prüfungen. Die ersten Examen, die alle drei Jahre abgehalten wurden, fanden in Vietnam erstmalig 1075 statt und die letzten noch 1919 – für mehr als neun Jahrhunderte destillierte sich die geistige und intellektuelle Elite Vietnams aus den Besten der Examenskandidaten. Aber nur die allerwenigsten schlossen erfolgreich ab, in diesen neun Jahrhunderten wurden nur wenig mehr als 2000 Dokortitel (der höchste Rang) vergeben<sup>165</sup>. Die Lerninhalte der Prüfungen waren standardisiert und änderten sich über tausende von Jahren hinweg nicht. Die Ideologie dieser Bildungsinhalte war die Vermittlung von Tugenden wie Treue, Rechtschaffenheit, Aufrichtigkeit, Sittlichkeit und Weisheit sowie die Heranbildung von edlen und elitären Autoritätspersonen, die das Land weise regierten und den Kaiser berieten.

Die Lehrbücher strebten eine moralische Erziehung an, wie z.B. „Anweisungen zum moralisch richtigen Verhalten gegenüber Sippenangehörigen, Erläuterungen der kindlichen Pietät, Beschreibung moralischer Vorbilder aus der chinesischen Geschichte, Abfolge und Beschreibung der chinesischen und vietnamesischen Kaiserhäuser, Einführung in die

---

<sup>165</sup> Vgl. Nguyen 1974: 18.

Inhalte der chinesischen Klassiker<sup>166</sup>. Mittel zum Zweck war das Lernen und die Verinnerlichung der fünf chinesischen Klassiker sowie der vier klassisch-konfuzianischen Bücher:

<b>Fünf chinesische Klassiker</b>	<b>Vier klassisch-konfuzianische Bücher</b>
Buch der Lieder (Kinh Tri)	Gespräche des Konfuzius (Luan Ngu)
Buch der Riten (Kinh Le)	Maß und Mitte (Trung Dung)
Buch der Wandlungen (Kinh Dich)	Große Lehre (Dai Hoc)
Buch der Urkunden (Kinh Tu)	Menzius (Manh Tu)
Frühlings- und Herbst-Annalen (Kinh Xuan Thu)	

Mandarin am Hofe des Kaisers zu werden, war (und in den meisten Fällen blieb) der größte Traum aller ehrgeizigen Schüler, während die Mädchen (aus gutem Hause) darauf hofften, einen solchen heiraten zu können. Da fast der gesamte Beamtenapparat durch das konfuzianische Prüfungssystem rekrutiert wurde, diente „formale Bildung (...) somit vornehmlich dem Ziel, über den Erwerb von Staatsposten Zugang zum politischen System zu erlangen.“<sup>167</sup> Das Bestehen der Prüfungen führte zu einem hochdotierten und respektvollen Posten am Hofe:

„The mandarins, scholars and officials were obliged to render great formal respect and submission to the Emperor, yet a mandarin had enormous power within his domain. To the people in his jurisdiction he represented the Emperor and was the source of all authority. For this reason the mandarin had to be obeyed and respected.“<sup>168</sup>

Die Abertausenden von erfolglosen Kandidaten kehrten in ihre Dörfer zurück, nicht wenige versuchten sich weiterhin an den Prüfungen und arbeiteten in der Zeit dazwischen als Lehrer, Zeremonienmeister (für Hochzeiten, Begräbnisse usw.) und öffentliche Schreiber. Selbst erfolglosen Examenskandidaten wird hohe Ehre zuteil und der Beruf des Lehrers war dementsprechend angesehen. In den meisten Dörfern gab es eine reiche Familie, die einen Lehrer für die Kinder des Clans einstellte. Als Schulraum diente oft ein Ahnentempel und die Kinder lernten zu lesen, zu schreiben und die klassischen Texte auswendig zu rezitieren. Die besten Schüler übten darüber hinaus, Gedichte und Aufsätze zur konfuzianischen Doktrin zu schreiben und bereiteten sich so bereits in jungen Jahren

<sup>166</sup> Nguyen 2002: 69f.

<sup>167</sup> Nguyen 2002: 69.

<sup>168</sup> Tran 1992: 5.

auf die Beamtenprüfung vor. Meistens stand ein einziger Lehrer der ganzen Klasse vor, die von Schülern unterschiedlichen Alters besucht wurde. Während die jüngeren in einer Ecke Phrasen guten Benehmens und Moral vortrugen, wurden in der anderen Ecke die Examenskandidaten, die zum Teil auch erheblich älter als die Lehrer selbst sein konnten, auf die Prüfungen vorbereitet<sup>169</sup>. Es ist gerade diese Tradition, die erklärt, warum Lernen und Ausbildung bis zum heutigen Tag ein derart hohes Ansehen genießen. Nicht mit normalen Waffen konnte man bestehen, sondern nur durch die Waffen des Wissens („*weapon of knowledge*“<sup>170</sup>).

Die Beamtenprüfungen waren bereits zu ihrer Zeit revolutionär. Während in Europa der Adel allein durch seinen Status wichtige Ämter einnahm und diese weiter an seine Söhne vergab, so konnte fast jeder männliche Einwohner (Frauen waren von den Prüfungen ausgeschlossen sowie bestimmte Berufsgruppen wie etwa Schauspieler oder Kaufleute) einen hochdotierten und respektablen Posten am Hofe erhalten, allein durch seine eigene Leistung, nämlich durch das Bestehen der kaiserlichen Beamtenprüfungen. Diese meritokratischen Eigenschaften der traditionellen Prüfungen wurden auch im Ausland bewundert.

„Nearly all those who have studied precolonial Vietnam have admired aspects of the traditional educational system. In principle, and, to a great extent, in practice, it was exceedingly democratic; as the historian Joseph Buttinger has described it: “All of the country’s officials were scholars, and all scholars, whether in government or not, were morally obliged to teach the young. No village was without its school, no school without its qualified teachers, and no gifted pupil was denied the chance to attend an institution of higher learning.”<sup>171</sup>

Aus dieser Zeit hat sich die fundamentale Bedeutung des Lernens nach wie vor erhalten, die in vietnamesischen Sprichwörtern immer wieder thematisiert werden: „*Unpolierte Jade ist wertlos*“ oder „*Ohne das Studium kann man das Prinzip der Dinge nicht erkennen*“.

Trotz der theoretischen Möglichkeit, an den Prüfungen teilzunehmen, darf die Tatsache nicht verschwiegen werden, dass in dem Jahrtausend chinesischer Vorherrschaft die wenigsten Vietnamesen einen hohen Posten in der Verwaltung ergreifen konnten. Nur ein

---

<sup>169</sup> “Like the Chinese system it was modeled upon, Vietnamese education at its lower levels involved rote learning by repetition, for the purpose of indoctrinating the student with moral maxims on how to accept and correctly fulfill his role within society. At higher levels talented students trained in poetry composition and literary exegesis of the Confucian classics” (McConnell 1989: 3).

<sup>170</sup> De Francis 1977: 32.

<sup>171</sup> McConnell 1989: 3.

geringer Teil der chinesischen Gouverneure zeigte nachgewiesenermaßen Interesse an einer regulären Ausbildung für die Allgemeinbevölkerung, der Großteil der chinesischen Mandarine tat wenig, um die Allgemeinheit mit Bildung zu versorgen<sup>172</sup>. Bildung und vor allem Zugang zu Bildung blieben Mangelware und daher wertvolles Gut, denn die Nachfrage von vietnamesischer Seite aus war immens gestiegen.

Nachdem die chinesische Regentschaft durch den Sieg des späteren Kaisers Ngo Quyen im Jahre 938 beendet wurde, kamen verschiedene vietnamesische Dynastien an die Macht. Der politischen Loslösung von China folgte aber nicht das Ende des kulturellen Einflusses, im Gegenteil. Mit der Unabhängigkeit wurde die politische Vorherrschaft Chinas beendet, die kulturelle Wertschätzung nahm aber im gleichen Ausmaß zu und wurde erhöht durch „*willing acceptance of learning, beliefs and institutions from China*“<sup>173</sup>.

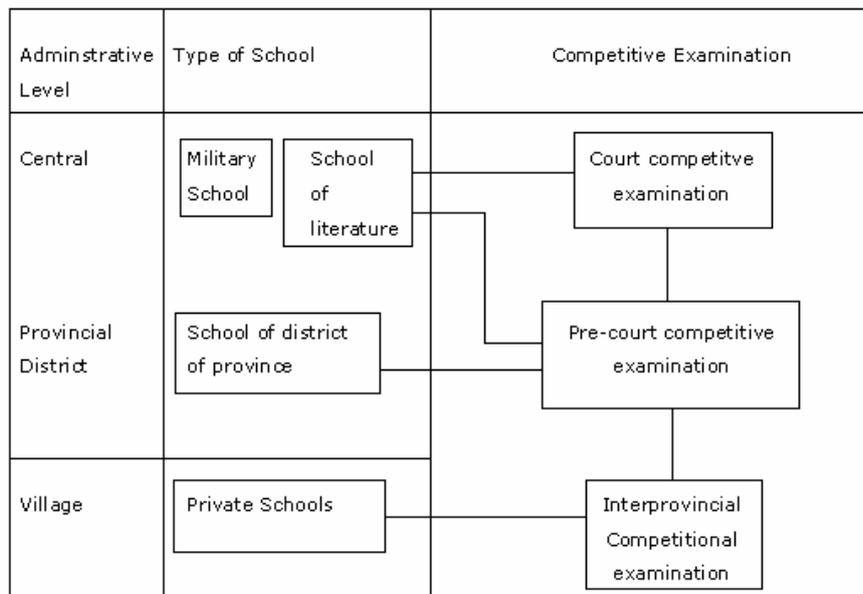
In dieser Zeit wurden verstärkt Schulen reformiert und neue gebaut. Büchereien wurden geschaffen und um die Schüler noch stärker zu motivieren, wurden die Namen der erfolgreichen Kandidaten in steinerne Stelen graviert (einige Stelen kann man heute noch in Hanoi besichtigen). Während der Le-Dynastie (1428 – 1786) verbreitete sich die chinesische Gelehrtentradition, die bis dato hauptsächlich in der Gegend um Hanoi anzutreffen ist, nach Süden, so dass das ganze vietnamesische Gebiet zum sino-vietnamesischen Kulturkreis gerechnet werden kann. Zeitgleich fiel auch die Gründung der ersten Universität Vietnams, nämlich die des Literaturtempels (*Van Mieu*) in der damaligen und heutigen Hauptstadt Hanoi, in dem die Söhne ausgewählter Würdenträger ihre Ausbildung erhielten. Während dieser Periode existierten drei verschiedene Schultypen, die sich vor allem in ihrer Verwaltung unterscheiden: Die königliche Universität in der Hauptstadt Hanoi unterstand dem König direkt. In den Provinzen und Distrikten gab es eine kleine Anzahl von Schulen und eine große Zahl von privaten Schulen, die von Geschäfts- und Privatleuten gegründet wurden. Die meisten Schulen bereiteten ihre Schüler auf die Beamtenprüfungen vor, die in der Hauptstadt durchgeführt wurden. Die folgende Abbildung macht das Schulsystem deutlich<sup>174</sup>:

---

<sup>172</sup> „Only four or five Chinese governors are recorded as being interested in the education of their subjects; the rest, if not entirely hostile, yet did little to spread education. (...) To instruct them would have been to give them the means to equal their masters. Hence they sought to maintain the Vietnamese in their inferior status. To satisfy their needs, quite a few Vietnamese went to the Chinese capital to pursue their studies. it was by way of these students that Chinese culture penetrated Viet Nam“ (De Francis 1977: 12).

<sup>173</sup> De Francis 1977: 13.

<sup>174</sup> Pham 1995: 44.



Das Hauptanliegen der Schulen war die Vorbereitung und Ausbildung für den kaiserlichen Hof. An allen Schulen waren die Lerninhalte die gleichen wie in den Jahrhunderten davor. In diesen Lehranstalten ging es hauptsächlich darum, die alten Klassiker zu zitieren und auswendig wiederzugeben, da in den zentralen Prüfungen die genauen Inhalte wortgetreu und nicht Interpretationen oder kritische Stellungnahmen zu ihnen abgefragt wurden. Das wichtigste Merkmal der Ausbildung in dieser Zeit war das Selektive, die Bildungsstätten waren bestimmt für einige wenige Privilegierte und keineswegs für die Allgemeinheit. Doch auch wenn in Wirklichkeit die Schulen für eine Minderheit zugänglich war, die theoretische Möglichkeit für den sozialen Aufstieg, wie gering sie auch sein mag, war allen gegeben – so dass bis heute in Vietnam das meritokratische Bewusstsein verankert ist, dass man durch Fleiß und Strebsamkeit die gesellschaftliche Leiter hoch steigen kann. Auch wenn das traditionelle Bildungssystem, das Vietnam fast 2000 Jahre lang geprägt hat, heutzutage oft als feudal, rückwärts gewandt und separatistisch bezeichnet wird, sind seine Auswirkungen bis heute nicht zu unterschätzen.

„We should not let the failures (...) of the traditional system blind us (...) to the extent to which it penetrated and persisted at the deepest levels of Vietnamese culture. Even today, one cannot attain a very sophisticated understanding of current Vietnamese behaviors without taking the persistence of traditional Vietnamese culture into account.“<sup>175</sup>

Beschäftigt man sich mit der kulturellen Identität Vietnams, so muss man sich mit dem Konfuzianismus auseinandersetzen – eine Philosophie, die durch ihren moralischen

<sup>175</sup> Jamieson 1993: 41.

Verhaltenskodex das Miteinander in der Gesellschaft regelt. Einige westliche Autoren<sup>176</sup> warnen zwar davor, die kulturelle Situation in asiatischen Ländern wie China, Südkorea und Japan und gerade die Situation im Bildungswesen mit dem Konfuzianismus gleichzusetzen, doch in Vietnam sind konfuzianische Leitlinien, vor allem was die Werte des sozialen Miteinanders betrifft, nach wie vor prägend und prägnant. Doch der vietnamesische Konfuzianismus hat sich den örtlichen Gegebenheiten angepasst, versetzt mit lokalen Lehren und Gebräuchen<sup>177</sup> hat er mit buddhistischen und taoistischen Elementen ein Konglomerat gebildet. Für die überwiegende Mehrzahl der Vietnamesen war der Konfuzianismus keine lebensfremde philosophische Doktrin, sondern ein moralischer Rückhalt für den alltäglichen Gebrauch<sup>178</sup>. Einen Grund hierfür sieht McHale im Fehlen einer Printkultur: Im Vergleich zu den anderen konfuzianischen Ländern China, Japan und Korea gab es in Vietnam keine vergleichbare Entwicklung von Institutionen, Medien und Verlage. Die wenigsten Vietnamesen hatten in der Vergangenheit Zugang zu Büchern und Druckerzeugnissen. Die Vermittlung von Wissensinhalten erfolgte in erster Linie mündlich und lag in den Händen ehemaliger Prüfungskandidaten. Aus diesem Grund war die Verbreitung von konfuzianischen Thesen sehr uneinheitlich.

„Vietnam, with a probable population of four to five million people at the end of the 1700s, had no real tradition of academies at all. There the task of Confucian conditioning fell mostly upon village schools and village „orthodox culture“ (tu van) associations, composed of the village’s civil service examination degree-holders; not all villages had them.“<sup>179</sup>

Auch Nguyen argumentiert, dass „im Unterschied zum Herkunftsland China (...) das konfuzianische Prüfungssystem in Vietnam zahlreiche aufgesetzte Züge [trug] und (...) aus diesem Grund auch weniger stark weiterentwickelt und diskutiert als in seinem Herkunftsland [wurde]“<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> So konstatiert Boeckmann für Japan, dass „bei genauerer Beobachtung (...) der Einfluss der Lehren des Konfuzianismus auf das heutige Unterrichtsgeschehen nicht ganz so plausibel“ (Boeckmann 2006: 35) erscheint. Was die chinesische Unterrichtssituation anbetrifft, glaubt Mitschian, dass „die enorme Distanz von über zwei Jahrtausenden, die zwischen der Verkündung seiner Lehren und dem heutigen Unterricht liegen“ (Mitschian 1991:118) die Präsenz der konfuzianischen Lehre in Frage stellt.

<sup>177</sup> Mit den chinesischen Mandarinen kamen auch religiöse, philosophische und linguistische Einflüsse ins Land. Buddhistische und taoistische Vorstellungen vermischen sich mit den einheimischen südostasiatischen Traditionen. Die konfuzianische Lehre wurde Staatsdogma und bildete den Grundstock für das soziale Miteinanderleben. Die Vietnamesen bedienten sich der chinesischen Sprache, und heute noch findet sich eine große Anzahl von Lehnwörtern aus dem Chinesischen (den sogenannten Han-Viet-Wörter) im modernen Vietnamesisch.

<sup>178</sup> Siehe McHale 2004: 67.

<sup>179</sup> Woodside 2006: 23.

<sup>180</sup> Nguyen 2002: 74.

Trotz aller Abweichungen und Unterschiede zum Mutterland muss nachdrücklich hervorgehoben werden, dass konfuzianische Werte, in welcher Tiefe und Form auch immer, bis heute Bestand in der vietnamesischen Gesellschaft haben. Der Konfuzianismus kam mit der chinesischen Besetzung nach Vietnam und wurde hier bereitwillig aufgenommen. Konfuzius lehrte, dass man moralischen Niedergang und staatliche Zerrüttelung dadurch aufhalten kann, dass man seinen Platz in der Gesellschaft und seine Pflicht für die Gesellschaft kennt und sich dementsprechend verhält.

Die meritokratische These, dass man im Leben durch Fleiß, Arbeitseifer und Pflichtbewusstsein etwas erreichen kann, findet sich bei Konfuzius immer wieder, denn „der Schlüssel dafür ist Lernen, was als Weltaneignung interpretiert wird und deshalb einen hohen Stellenwert hat. Wenn jemand durch Lernen zu Reichtum und Ansehen gelangt ist, kann er für sich in Anspruch nehmen, vom Himmel beschenkt worden zu sein“<sup>181</sup>.

Zu Anfang des letzten Jahrhunderts gab der vietnamesische Kaiser Minh Mang ein Dekret heraus, das mit seinen 10 Maximen das Alltagsleben der Menschen miteinander regeln und in Einklang bringen soll<sup>182</sup>:

1.	<b>Đôn nhân-luân:</b>	Uphold the three bonds and the five virtues <sup>183</sup> .
2.	<b>Chính tâm thuật:</b>	Keep an honest heart.
3.	<b>Vụ bán nghiệp:</b>	Fulfill one's responsibility according to one's position.
4.	<b>Thượng tiết kiệm:</b>	Follow the thrifty part.
5.	<b>Hậu phong tục:</b>	Maintain tradition.
6.	<b>Huấn ̣đệ tú:</b>	Educate the children properly.
7.	<b>Sùng chính học:</b>	Uphold the correct religion (Confucianism)
8.	<b>Giới dâm ̣thắc:</b>	Refrain from being promiscuous.
9.	<b>Thận bác ̣chữ:</b>	Respect law and order.
10.	<b>Quáng thiện hạnh:</b>	Be charitable.

Basis des Konfuzianismus ist ein pragmatischer Realismus, in der Loyalität und Harmonie<sup>184</sup> besonders hervorgehoben sind. Facetten des Lernens wie Imitation, Adaption und Übernahme sind keine negativen Eigenschaften. Die Lernfähigkeit der Vietnamesen

<sup>181</sup> Rothlauf 2006: 272.

<sup>182</sup> Tran 1992: 8.

<sup>183</sup> “(T)he scholar-officials in the court were aware of the desirability of setting standards of behaviour for the society at large. (...) Court discussions were organized to ensure that the authority of the ruler over the minister, the father over the son, and the husband over the wife were firmly established, as in the ‘*three bonds*’, and that supreme importance of the *five basic human relationships* (father/ son, ruler/ minister, husband/ wife, older brother/ younger brother, friend/ friend) was recognised (...)“ (Tu 1993: 26).

<sup>184</sup> „First, Confucian values stress education, achievement, and reciprocal social obligations, which promotes learning and increases performance. Second, the Confucian emphasis on hierarchy encourages harmony, cooperation, and loyalty in organizations“ (Chen 2005: 55).

ist andererseits aber auch eine wichtige Überlebensstrategie: „Vietnam’s habit of learning useful things from China has given it an alacrity in adapting to other foreign models and opportunities as well“<sup>185</sup>. Das vietnamesische Sprichwort, dass man sich wie Bambus biegen muss, aber nicht brechen darf, gibt diese Maxime wieder.

*Zusammenfassend* kann man also sagen, dass die Morallehre des Konfuzianismus in Vietnam breiten Zuspruch erfahren und sich harmonisch mit bestehenden animistischen Lehren, wie etwa der Ahnenverehrung, zusammen gefügt hat. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass die konfuzianische Morallehre keineswegs mit der Doktrin aus China zu vergleichen ist, da sie in Vietnam alltagstauglich wurde und eine Symbiose mit Elementen des Buddhismus und Taoismus eingegangen ist. Selbst vietnamesische Gelehrte weisen darauf hin, dass die Vietnamesen den chinesischen Konfuzianismus *simplifiziert*<sup>186</sup> und sich primär auf den praktischen Aspekt (auf das Gemeinwohl und das Miteinander in der Gesellschaft) fokussiert haben. Während in China der Konfuzianismus auf philosophischer Ebene diskutiert wurde, stand in Vietnam eher der allgemein-nützliche Aspekt im Vordergrund.

Das Festhalten an den altbewährten Texten und Klassikern führte aber gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur Missachtung von technischem und sozialem Fortschritt. Im Laufe der Zeit wurden die Mängel dieser Ausbildungsform immer ersichtlicher und am Ende konnten sie nicht mehr übergangen werden. So wurde der Konfuzianismus immer dogmatischer und statischer. Geschichtliche Ereignisse wurden studiert, nicht um Kausalitäten oder Konsequenzen zu verstehen, sondern um sich das richtige moralische Benehmen zu erschließen. So war es letzten Endes unbedeutend, dass nicht vietnamesische, sondern chinesische Geschichte unterrichtet wurde. Nach und nach wurde das Lernen der konfuzianischen Klassiker reine Scholastik. Texte mussten auswendig gelernt werden und Kommentare durften die engen Grenzen der Orthodoxie nicht überschreiten. Nicht ein einziges Komma durfte geändert werden, denn das käme einer Freveltat gleich. Die Examenskandidaten, die intellektuellen Köpfe des Landes, saßen Tag wie Nacht über die Klassiker und bereiteten sich wie ihre Vorfahren auf die Prüfungen vor und die meisten verpassten dadurch den Einzug der Moderne: Errungenschaften in den Naturwissenschaften und politische und soziale Entwicklungen gingen an ihnen vorbei und

---

<sup>185</sup> Womack 2006: 11

<sup>186</sup> „For all the obvious similarities, numerous authors have mentioned clear difficulties with such comparisons. While there is clear evidence of Confucian influence, it is also true that a variety of Vietnamese in the colonial and postcolonial periods have lamented that Vietnamese manifested a poor and fragmented understanding of the teaching “ (McHale 2004: 67).

sie nahmen nicht wahr, wie sich die Welt veränderte – was letzten Endes der Schicht der Mandarine den Todesstoß versetzte<sup>187</sup>. Die Beamten besaßen in der bestmöglichen Gesinnung eine patriotische Fürsorge für ihr Land, ihre Mitbürger und ihre Kultur, und waren in der schlechtesten Einstellung durch einen egozentrischen Elitizismus isoliert von den gewöhnlichen Leuten und ihren Problemen. Die letzten Beamtenprüfungen fanden 1919 statt und die Welt der konfuzianischen Gelehrten brach auseinander. Nach der Abschaffung der Prüfungen konnte jahrelang kein Äquivalent geschaffen werden. Vietnam wurde ein Spielball der Kolonialländer und später der Weltmächte. Doch das Ansehen der konfuzianischen Gelehrten hat keineswegs Schaden erlitten, im Gegenteil, sie waren immer noch moralisches Bollwerk und genossen weiterhin Ansehen in der breiten Bevölkerung.

Letzten Endes erkennt man an dieser Periode, dass die Vietnamesen trotz kontinuierlicher Bedrohung durch Absorption und Assimilierung großen Nutzen von dem nördlichen Nachbarn China zog. Nachdem die Vietnamesen die chinesischen Besatzer zurückgedrängt hatten, blühte das Reich unter den vietnamesischen Dynastien auf, um im 20. Jahrhundert abermals in Bedrängnis zu geraten. Die französischen Kolonialherren suggerieren ein Überlegenheitsgefühl, dem sich jeder vietnamesische Bürger unterwerfen musste. Dieses „*Volksleiden*“, das alle sozialen Grenzen (vom urbanen Intellektuellen bis hin zum Kleinbauer an der heimischen Scholle) überwand, festigte das „*Wir-Gefühl*“ umso mehr. Die vietnamesische Identität entwickelte und stärkte sich aus dem antikolonialen Gefühl unter französischer Herrschaft<sup>188</sup>. Diese nationale Verwurzelung war für die Vietnamesen überlebenswichtig und wird bis heute formal unterrichtet, wie etwa das weit verbreitete Zitat (das Ho Chi Minh höchstpersönlich zugeschrieben wird) beschreibt: „*Ein Bach, der von seiner Quelle abgeschnitten wird, trocknet aus und wird versiegen. Ein Baum, der seiner Wurzeln beraubt ist, wird absterben.*“

---

<sup>187</sup> Eine der größten Stärken der Beamtenprüfungen, nämlich ihre Transparenz (es waren im Großen und Ganzen die wichtigsten Werke der chinesischen Philosophen auswendig zu lernen), wurde 1919 gegen Ende der Qing-Dynastie eine ihrer größten Schwächen. Durch das Festhalten an den jahrtausendealten Werken waren die Hofbeamten nicht zugänglich für die Veränderungen des Industriezeitalters. Die neue Zeit brach über sie herein, ohne dass sie ihr etwas entgegen zu setzen haben. „Die auf immerwährende Harmonie ausgerichtete Grundeinstellung lehnt Veränderung und Erneuerung ab. Das Beharren auf den Status Quo führte dazu, Geschichte als einen dynamischen Prozess abzulehnen, mit der Folge, dass der westliche Kolonialismus leichtes Spiel hatte, sich in diesen Gesellschaften zu etablieren“ (Rothlauf 2006: 274).

<sup>188</sup> „During the entire period of colonization, the Vietnamese had to fight constantly against their enemies' plans of assimilation. As a result, they have preserved their own national culture (...)” (Le 1986: 250).

### 3.2.2 Periode der französischen Kolonisation

Eine große Zäsur in der Bildungsgeschichte wurde mit dem Einmarsch der Franzosen in Vietnam eingeleitet. Vietnam hatte bereits im zweiten Jahrhundert n.Chr. Kontakte mit Europa, diese, die anfänglich auf wirtschaftlich-strategische und später auf missionarische Interessen zurückzuführen sind, blieben eher spontan und unverbindlich. Erst im 15.Jahrhundert begann ein intensiver Wettkampf der europäischen Mächte um die Vorherrschaft in Asien. Auch wenn die ersten Europäer von der hohen Zivilisation asiatischer, insbesondere chinesischer Gesellschaften beeindruckt waren, änderte sich diese Einstellung mit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung und der aufkommenden industriellen Revolution in Europa. Mitte des 19.Jahrhunderts war die Kluft zwischen Okzident und Orient bereits so weit fortgeschritten, dass die Rückständigkeit der asiatischen Länder eine Kolonisierung erst ermöglichte.

Eine Flotte von vierzehn französischen und spanischen Schiffen segelte 1858 in diese anachronistische Welt und besetzte Danang in Mittelvietnam. Die Invasion weitete sich in den Süden aus und übernahm die Region um Saigon im Jahre 1859. Nach weiteren französischen Siegen 1861 und im darauf folgenden Jahr wurden die Provinzen Bien Hoa, Gia Dinh und Dinh Tuong neben zahlreichen Konzessionen an die Franzosen abgegeben. 1862 verlor Vietnam zur Bestürzung der Beamten seine Unabhängigkeit und wurde zu einem Protektorat Frankreichs – „the horrible reality of the threat to their civilization struck the complacent Vietnamese intelligentsia like a thunderbolt“<sup>189</sup>. Mit den Verträgen von 1862 und 1874 wurde Cochinchina (Südvietnam mit der Hauptstadt Saigon) französisches Protektorat. Am 6.Juni 1884 folgte Annam (Mittelvietnam mit der Hauptstadt Hue) mit dem so genannten Paternôtre-Vertrag, in welchem Vietnam die französische Protektion anerkannte und akzeptierte. 1887 wurden dann zusammen mit Tonkin (Nordvietnam mit der Hauptstadt Hanoi) alle drei Landesteile unterworfen. Die Interessen der Franzosen waren hauptsächlich ökonomisch und strategisch ausgerichtet und wie Eindringlinge wurden sie mit sehr viel Skepsis und Misstrauen empfangen<sup>190</sup>. Die große Mehrzahl der konfuzianischen Beamten verweigerte eine Zusammenarbeit und floh in die Gebiete, die noch nicht unter französischer Befehlsgewalt standen. Die Lücke, die

---

<sup>189</sup> Jamieson 1993: 43.

<sup>190</sup> „Even Gia Long stated ‚the red haired people are sly and tricky ... they are of different race and so are their hearts.‘ Catholicism was regarded as a depraved religion“ (Kelly 2000: 9). Gia Long rief 1802 die Nguyen-Dynasty aus. Durch einen neuen Vertrag mit dem chinesischen Kaiser wurde er als Kaiser akzeptiert. Er regierte bis 1820, in dieser Zeit übte er eine „close door“ Politik aus, um westliche Einflüsse abzuschirmen und um die eigenen vietnamesischen Traditionen zu erhalten.

sie hinterlassen, konnte nur schwerlich gefüllt werden, wie ein Brief eines französischen Inspektors beschrieb:

„When we took possession of Cochinchina, all the mandarins, by order of the Court, returned to Annam. ... We were obliged to recruit [personnel for] our *phu* and our *huyen*<sup>191</sup> somewhat by chance. (...) This recruitment produced only what it could procure: subjects who for the most part were bad, knew nothing about administration, (...) moreover, they are ignorant; not one in ten knows Chinese characters.”<sup>192</sup>

Um ihren eigenen Bedarf an qualifiziertem Personal zu decken, sahen sich die Franzosen gezwungen, so schnell wie möglich das Ausbildungssystem zu revolutionieren und mehr Menschen auszubilden. Eine vollständige Übernahme des konfuzianischen Schulsystems stand außer Frage, denn sie befürchteten einen zu starken Einfluss Chinas auf ihr Protektorat. Die chinesische Sprache wurde als Barriere zwischen ihnen und den Vietnamesen wahrgenommen, wobei vor allem Missionare im vom chinesischen Mutterland geprägten Konfuzianismus ein Hindernis für ihre Arbeit sahen. Die romanisierte vietnamesische Sprache *Quốc ngữ* wurde daher gefördert und bereits 1864 wurden in Cochinchina die ersten Kinder mit dem lateinischen Alphabet vertraut gemacht. Die Franzosen erkannten, dass „the school is the most powerful, the surest instrument at the disposition of the conqueror“<sup>193</sup> und dass der Gebrauch von lateinischen Buchstaben größte Bedeutung für ihren Erfolg in Vietnam besaß<sup>194</sup>.

In der Anfangsphase gab es in den größeren Städten französische Schulen für die Kinder der Kolonialbeamten, deren Curricula aus Frankreich importiert und in denen auf Französisch unterrichtet wurden, daneben existierten in Cochinchina französisch-vietnamesische Schulen für die vietnamesische Oberschicht. Konfuzianische Dorfschulen bestanden weiterhin und bereiteten ihre Schüler nach wie vor auf das traditionelle Prüfungssystem vor, wobei sie sich Chinesisch als Unterrichtssprache bedienten. Vor allem in diesen so genannten sino-vietnamesischen Schulen<sup>195</sup> sahen die Franzosen

---

<sup>191</sup> “Starting in 1862 the Vietnamese *phu* and *huyen*, units comparable to prefectures and subprefectures, were administered directly by the Inspector of Native Affairs” (De Francis 1977: 74).

<sup>192</sup> De Francis 1977: 75.

<sup>193</sup> De Francis 1977: 80.

<sup>194</sup> Etienne Aymonier, Director of the École Coloniale, „expressed the generally held point of view when he repeatedly called for the replacement of Chinese by French in Viet Nam as part of the overall policy of making French the dominant language in all of French Indochina, which was set up in 1887 to coordinate the administrations of Tonkin, Annam, Cochinchina, Cambodia and, later, in 1893 Laos” (De Francis 1977: 131).

<sup>195</sup> Diese Schulen wurden sino-vietnamesisch genannt, weil die Lehrer Vietnamesisch mit chinesischen Schriftzeichen, konfuzianische Ideen und Moral lehrten und der vietnamesischen Monarchie treu ergeben waren.

Entstehungsorte für zukünftige und potentielle Unruhestifter. Im Gegensatz zu den in der Bevölkerung wenig beliebten Lehrern, die an den französischen Kolonieschulen unterrichteten, waren diese sino-vietnamesischen Lehrer eine moralische Stütze für das besetzte Land und unermüdliche Kritiker der Kolonialherren. Aus diesem Grunde genossen sie in der Bevölkerung ein hohes Ansehen:

„We (...) learned what the Confucian scholars lacked: physics, algebra, biology, electoral politics, republican constitutions. But when we compared ourselves with the traditional scholars, whom we still saw on a regular basis, we definitely felt they had something we lacked. Their knowledge was relatively limited, but they were ‘men’, they withstood the adversities of winter. As for ourselves, we were mere ‘deposits of knowledge’, reeds that bent under the slightest breeze, unreliable in times of difficulty. With their deeply rooted moral convictions, the scholars had principles to which they adhered. The validity of these principles could be debated, but their existence was certain, since these men never acted against their convictions.”<sup>196</sup>

Nachdem die Franzosen mit Erfolg die Verbreitung des lateinischen Alphabets vorangetrieben hatten, bereiteten sie das Verbot aller chinesischen Schulen in Cochinchina ab 1865 vor, mit der Konsequenz, dass fast 6000 Kandidaten die Beamtenprüfungen 1876 und 1879 in Hanoi absolvierten. Die Liquidierung des traditionellen konfuzianischen Prüfungssystems wurde *en détail* vorbereitet und schließlich auch realisiert. Die Franzosen waren anfangs strikt dagegen, in den Kolonien öffentliche Schulen für die breite Masse nach französischem Vorbild zu bauen – denn in ihren Curricula sind liberale Ideen im Sinne von *liberté*, *égalité* und *fraternité* vertreten und damit Gedanken, die sie in ihrem Protektorat nicht verbreitet haben wollten.

„French authorities believed that French education was irrelevant to the Colonial situation, indigestible for presumed Vietnamese mentalities, and downright dangerous to French hegemony should the Vietnamese truly understand the values such an education promoted.”<sup>197</sup>

Private Schulen durften nicht mehr ohne vorherige offizielle Genehmigung eröffnet werden und sino-vietnamesische Lehrer wurden mit Repressalien verfolgt<sup>198</sup>. Durch die

---

<sup>196</sup> Nguyen 1974: 43.

<sup>197</sup> Kelly 2000: 110.

<sup>198</sup> Allein 1924 wurden mehr als 1800 Schulen geschlossen, in denen noch das traditionelle Curriculum benutzt wurde und die sino-vietnamesische Lehrer beschäftigten. Eine private Schule in Hanoi wurde 1930 geschlossen, nachdem herauskam, dass Schüler dieser Lernanstalt einen Aufsatz über das entbehrensreiche und armselige Leben der vietnamesischen Bauern verfasst haben.

stetig wachsende Bevölkerung aber konnten die Franzosen den geplanten Mangel an Ausbildungsstätten und Lehrern nicht mehr durch Dekrete und Verbote aufrechterhalten. Eine vietnamesische Elite mit „dem relativ weit verbreiteten gesellschaftlichen Bewusstsein dafür, dass Bildung sozialen Aufstieg bedeuten kann“<sup>199</sup> hat sich entwickelt, die vehement nach höherer Bildung verlangte und sich nicht mit bescheidenen fünf oder sechs Jahren in der Grundschule zufrieden gab. Dieses Begehren stieß naturgemäß auf den Widerwillen der französischen Kolonisten, die damit argumentierten, dass jeder gebildete Vietnameser nicht ein Coolie weniger bedeutet, sondern ein Rebell mehr<sup>200</sup>.

Bei seiner Ankunft 1911 sah sich der neue Gouverneur Indochinas, Albert Sarraut, mit der fast unlösbaren Aufgabe konfrontiert, dem wachsenden Bedürfnis nach Ausbildung von vietnamesischer Seite gerecht zu werden, ohne die französischen Kolonisten zu verärgern, und den Zugang zu Wissen so zu regulieren, ohne kontraproduktiven oder gar rebellischen Gedanken Vorschub zu leisten. 1917 proklamierte die französische Kolonialmacht ein erstes allgemeines Bildungsgesetz (*code de l'instruction publique*), in dem das traditionelle konfuzianische System nach chinesischem Modell unterbunden sowie die Einrichtung eines nach Frankreich orientierten Bildungswesens festgelegt wurde. Die Prüfungsziele, d.h. die kaiserlichen Beamtenprüfungen, und Chinesisch als Unterrichtssprache wurden abgeschafft, man verwendete das latinisierte *Quốc ngữ* und in den höheren Stufen wurde mit Französisch unterrichtet. Ein neuartiges, dem französischen Schulsystem angepasstes Ausbildungssystem wurde geschaffen: Dabei variierte die Schuldauer in den Grundschulen von Land zu Stadt. Nach und nach baute die französische Verwaltungsmacht Berufsschulen und Institute, in denen man verschiedene Berufe studieren konnte<sup>201</sup>.

Doch auch das neue Bildungssystem reichte bei weitem nicht aus, so belegen Zahlen von 1920 bis 1938, dass nicht einmal ein Zehntel aller schulpflichtigen Kinder eine franco-vietnamesische Schule besuchten. Darüber hinaus waren die Inhalte darauf gelegt, eine soziale und intellektuelle Passivität und Ignoranz gegenüber der neuen Welt zu

---

<sup>199</sup> Nguyen 2002: 77.

<sup>200</sup> McConnell 1989: 9.

<sup>201</sup> Die erste Universität, die *Université Indochinoise*, setzte sich aus jenen Institutionen zusammen. Die *Université Indochinoise* wurde 1906 mit zwei Fakultäten geöffnet. Der Öffnung gingen heftige Debatten voraus, da die Franzosen befürchteten, dass Universitätsabsolventen die gleichen Rechte und Löhne wie französische Graduierte einfordern könnten. Nach einigen Jahren der Schließung wurde die Universität im Jahre 1917 wieder eröffnet. Da die Zahl der Vietnamesen, die nach Frankreich zum Studium gingen und dadurch eine noch größere Gefahrenquelle für die Kolonialmacht darstellten, stiegen, wollten die Franzosen den Vietnamesen im eigenen Land eine Alternative anbieten. Die Anfangsjahre der Universität waren geprägt durch die unterschiedlichen Forderungen seitens der Franzosen und der Vietnamesen, während die einen eine Gleichberechtigung oder gar eine Revolte befürchteten, verlangten die anderen nach einer Ausbildung, die einer Universität würdig ist.

verstärken<sup>202</sup>. So waren die Textbücher, mit denen Kinder lesen und schreiben lernen, bebildert mit Reisbauern und Handwerkern und die Stadt wurde als ein Ort des Schreckens und der Bedrohung dargestellt<sup>203</sup>.

„The other key ingredient in the moral instruction of the 1920s was an intense colonial campaign to convince Vietnamese that French rule was not only inevitable but just and beneficial as well. (...) Children had to write essays glorifying French occupation and defending the local police and collaborator officials for maintaining peace and order. They had to address French individuals with particular respect and refer to France as the ‘Motherland’ (*Mau Quoc*).”<sup>204</sup>

Auch wenn die Franzosen das Ausbildungssystem in Vietnam zur damaligen Zeit zu ändern suchten, waren die Ausführungen doch sehr beschränkt und ihre Intention, Verwaltungsbeamten der unteren Hierarchie auszubilden, in hohem Maße eigennützig. Ausgelöst durch die knappen finanziellen Ressourcen, die durch den Beginn des 1. Weltkrieges verursacht wurden, die Unfähigkeit der Franzosen, die weiterhin existierenden Dorfschulen mit ihren chinesisch-konfuzianischen Bildungsinhalten einzudämmen und zu kontrollieren, sowie durch die explodierende Zunahme an vietnamesischen Schülern, kam es 1924 zu einer weiteren Reform, so dass letzten Endes drei Bildungssysteme parallel nebeneinander existieren:

1. Die traditionellen chinesisch-konfuzianischen Dorfschulen mit ihren privat angeheuerten Lehrern. Diese standen zwar unter französischer Aufsicht, entzogen sich aber immer wieder deren Kontrolle.
2. Die französischen Schulen für die Angehörigen der Kolonialbeamten, deren Kinder hier auf den Besuch der Universitäten im Mutterland vorbereitet wurden. Der Zugang zu diesen, zum Teil sehr teuren Schulen war sehr restriktiv.
3. Die französisch-vietnamesischen Schulen für die einheimische Bevölkerung. Die Schulen auf dem Lande waren dreijährige Elementarschulen in vietnamesischer Sprache, während in den Städten die Schulen sich in Elementar- und Sekundärschulen aufteilten und ihre Schüler auf Tätigkeiten wie Lehrer, Angestellte usw. vorbereiteten.

---

<sup>202</sup> „By the mid-1920s colonial pedagogues had implemented a hybrid French language curriculum for Vietnam, designed to prove that agricultural subsistence and handicraft production equalled modernity, that traditional Vietnamese values had to be preserved, and that the big, wide world beyond was a messy, dangerous place best left to the protecting power” (Marr1981: 148).

<sup>203</sup> Siehe McConnell 1989: 14.

<sup>204</sup> Marr 1981:61.

In den französischen Schulen legte die Kolonialmacht besonderen Wert darauf, nur die Inhalte zu vermitteln, die für sie opportun sind: Die nationale Geschichte Vietnams wird herangezogen, um das primitive Vietnam und seine notwendige Kolonisierung durch die Franzosen zu begründen. Hygiene und Moralerziehung spielten eine wichtige Rolle im Curriculum. Da ihnen ihre zwiespältige Rolle im Volk durchaus bewusst war, legten die Franzosen besonderen Wert auf die Indoktrination der Lehrer<sup>205</sup>. Sie schickten diese auf Fortbildungen, die hauptsächlich Formalitäten zum Inhalt hatten (wie die Führung eines Klassenbuches zur besseren Kontrolle), die Lehrer wurden angehalten, nach dem Curriculum zu unterrichten und unter keinen Umständen von diesem abzuweichen: Ein guter Lehrer war demnach jemand, der das staatliche Curriculum penibel einhält, das Klassenregister sauber ausfüllt und die Wissensvermittlung einschränkt<sup>206</sup>. Darüber hinaus verfügte die Kolonialbehörde über ein ausgeklügeltes Überwachungs- und Kontrollsystem, das folgsame Lehrer belohnte und die aufsässigen bestrafte:

„The harassment of school inspectors was intended to maintain teachers’ subservience to state regulations and was designed to diminish teachers’ status both inside and outside the school. Bad inspection reports meant low salaries and ensured that teachers lived as dispossessed proletarians.“<sup>207</sup>

Diese unbeliebten Maßnahmen lösten den größten Widerstand bei zwei Gruppen von Lehrern aus, einerseits bei den sino-vietnamesischen Lehrern, die nach wie vor ihren Traditionen verbunden sind, und andererseits bei den in den Kolonieschulen ausgebildeten Lehrern, die nach Gleichberechtigung und entsprechender Behandlung verlangten. Auf dem Land und in den vietnamesischen Dörfern<sup>208</sup> waren die Franzosen keineswegs so erfolgreich wie in den großen Städten, hier wurde ihr System mit Beständigkeit untermauert und bloßgestellt.

Traditionelle Lehrer weigerten sich mit Vehemenz, das Staatscurriculum zu unterrichten, und blieben beim alten chinesischen Lehrplan. Wenn der Staat ihnen ihre

---

<sup>205</sup> Europäische Lehrer waren selten in den Schulen anzutreffen, denn der 1. Weltkrieg ging gerade zu Ende und Lehrer wurden in Europa gebraucht, andererseits verlangten sie weit höhere Löhne als einheimische Lehrer und konnten zudem selten in der Landessprache (die bis zur dritten Klasse Unterrichtsmedium war) unterrichten. So mussten die Franzosen auf vietnamesische Lehrer zurückgreifen – was eine weitere Gefahrenquelle für die Franzosen bedeutete.

<sup>206</sup> Kelly 2000: 115.

<sup>207</sup> Kelly 2000: 116.

<sup>208</sup> „The village schools became an arena of conflict between village elders, the teachers the state sent into rural areas, and the new educational content the colonial state tried to impose on the villages” (Kelly 2000: 157).

Unterrichtsmethode verbot und ihre Schulen schloss, packten sie ihre Sachen und fingen in einem anderen Dorf wieder an. Denn es gab genug Dorfbewohner, die ihren Unterricht schätzten<sup>209</sup>.

Die urbanen Intellektuellen forderten eine entsprechende Würdigung, die ihrem Status und ihrer Ausbildung gerecht war, widersetzten sich selbstbewusst den vorgeschriebenen Inhalten, die die vietnamesische Geschichte diskreditierten, und weigerten sich, ihre Identität aufzugeben. Denn „at the core of Vietnamese objections to the moral education curriculum was the rejection of French interpretations of Vietnamese culture. Regardless of the urban salaried strata’s participation in the French-created status hierarchy, they remained Vietnamese“<sup>210</sup>. Es war also ein offenes Geheimnis, dass ein großer Teil der Lehrer das französische System unterwanderte und ihren Teil zum Sturz der Kolonialmacht beitrug. Die innerschulischen Konflikte spiegelten also deutlich die gesellschaftlichen Konflikte dieser Zeit wider – zwischen Kollaboration und Rebellion.

Einige vietnamesische Gelehrte sahen eine Verbesserung der Situation nur durch eine Zusammenarbeit mit den Franzosen. Einer der berühmtesten war Petrus Ky<sup>211</sup>, ein katholischer Vietnameser, der sowohl die französische als auch die traditionell chinesische Ausbildung genossen hatte. Auch andere vietnamesische Pädagogen beschäftigten sich mit der Notwendigkeit und dem wachsenden Bedürfnis nach einer Lernreform. Tran Trong Kim<sup>212</sup> arbeitete als Journalist für das *Indochina Journal* und publizierte darüber hinaus Werke über Pädagogik und Erziehung<sup>213</sup>. In seinen Werken kritisierte Tran Trong Kim vehement die Gepflogenheiten der traditionellen Schule: So beschreibt er, dass das Auswendiglernen von seitenlangen abstrakten Texten, die für Kinder nicht verständlich sind, nicht mit der kindlichen Entwicklungspsychologie konform ist. Andere Werke führten westliche Konzepte wie „Gewissen“, „Seele“, „Geduld“, „Tapferkeit“ und „Toleranz“ in die Klassenräume ein und gaben den Schülern einen neuen Ausblick auf die

---

<sup>209</sup> Kelly 2000: 118.

<sup>210</sup> Kelly 2000: 121.

<sup>211</sup> Petrus Ky (Truong Vinh Ky, 1837-1898) war ein polyglotter katholischer Gelehrter. Er schrieb über 100 Bücher und zahlreiche Artikel, wobei er ein vehementer Verfechter von Quốc ngữ war. Dazu und darüber schrieb Petrus Ky zahlreiche Textbücher, grammatische Abhandlungen, Wörterbücher und Übersetzungen. Es herrscht kein Zweifel über seine Loyalität den Franzosen gegenüber, denen er mehr traute als dem vietnamesischen Hof, doch er war keineswegs eine Marionette der Franzosen, sondern ein kritischer Freidenker seiner Zeit (siehe De Francis 1977: 87ff).

<sup>212</sup> Tran Trong Kim besuchte die Dolmetscherschule in Hanoi und schloss diese 1903 ab. Er ging nach Marseille (u.a. mit seinem Freund und Pädagogen Nguyen Can Vinh) und studierte Pädagogik. 1911 kehrte er nach Vietnam zurück und schrieb regelmäßig Artikel für das *Indochina Journal*, wobei er sich hauptsächlich auf Bildungstheorien und –reformen spezialisierte und Unterrichtsbeispiele in Geschichte, Grammatik, Geographie, Mathematik und Ethik formulierte (siehe Jamieson 1993: 79).

<sup>213</sup> 1914 veröffentlichte er „Prinzipien der Primärerziehung“, 1916 folgte „Basis der Pädagogik“ und 1929 sein Hauptwerk „Ein Umriss der vietnamesischen Geschichte“.

Welt und eine andere Interpretation ihrer Ereignisse. Tran Trong Kim strebte eine Versöhnung zwischen Frankreich und Vietnam an und dieser harmonisierende Vorsatz wurde von Pham Quynh, ein junger Journalist des *Indochina Journal* weitergeführt. Von 1917 bis 1939 war das dominierende Thema in Vietnam die Diskussion um eine Synthese der besten Elemente der östlichen und der westlichen Kultur. Pham Quynh erkannte, dass eine Veränderung der Lerntraditionen unvermeidlich war und dass die Vietnamesen gegenüber Erneuerungen offen sein müssen. Seiner Vorstellung nach müssen alte traditionelle Werte nicht verworfen, sondern umstrukturiert werden, um sich in der sich ändernden Welt behaupten zu können. Seine Idee vom ‚*mittleren Weg*‘ kreiste darum, die Essenz der vietnamesischen Kultur mit ausgewählten westlichen Einflüssen zu kombinieren, denn er glaubte daran, dass die kartesianische Logik mit traditionellem religiösem Glauben und sozialen Institutionen eine Verbindung eingehen kann<sup>214</sup>.

Die allgemeine Kritik erzürnte sich daran, dass Pham Quynh eine kulturelle Autonomie unter französischer Vorherrschaft ersucht, und die Frage nach der politischen Freiheit vollends unbeantwortet lässt. Denn trotz zahlreicher Bildungsreformen und anderen Zugeständnissen der Franzosen herrschte in ihrem Protektorat nach wie vor eine Zweiklassengesellschaft. Selbst Vietnamesen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten wurden benachteiligt und die seltenen guten Arbeitsplätze gingen an Franzosen, auch wenn diese weitaus weniger kompetent waren. Die vietnamesische Elite wurde ständig daran erinnert, dass sie zweitklassig und daher in jeder Hinsicht zweitrangig war<sup>215</sup>.

Die Kluft zwischen den überschaubaren Zugeständnissen der Franzosen und den selbstbewussteren Forderungen der Vietnamesen war nicht mehr zu schließen. Die fachliche Ausbildung der Lehrer ließ sehr zu wünschen übrig. Schüler am Ende der Primärstufe sollten dem Curriculum nach ausreichend Französisch beherrschen, um sich im Alltag behaupten zu können, doch die Lehrer selbst waren kaum dieser Sprache mächtig<sup>216</sup>. Dazu kam noch das Problem, dass das französische Curriculum in sich bereits Widersprüchliches besaß: Die vietnamesischen Lerner sollen einerseits stolz auf ihre Traditionen sein, andererseits in Demut vor ihren kolonialen Herren stehen: „To impart French cultural and behavioral norms, to reinforce Vietnamese traditionalist morality, and

---

<sup>214</sup> Jamieson 1993: 85.

<sup>215</sup> Jamieson 1993: 97.

<sup>216</sup> „In 1939 the educational writer Francisque Vial published a book in which he described the educational system in Viet Nam on the eve of Second World War. (...) In the course of his visits to many primary schools and even certain colleges, he reported, he had the experience of not understanding a word either of the utterances made by the teacher or of the responses made by the students. ‘I thought’, he said, ‘naively, that they were expressing themselves in Annamite or in Cambodian’ ” (De Francis 1977: 218f).

to teach students how to read basic instructions and talk properly to their colonial masters”<sup>217</sup>.

Das diskriminierende, die breite vietnamesische Mehrheit vernachlässigende Ausbildungssystem wurde erst nach dem Ende der Kolonialzeit, beginnend mit der Augustrevolution 1945 und dem endgültigen Rückzug Frankreichs ein paar Jahre später nach der Schlacht von Dien Bien Phu 1954, grundlegend geändert.

### 3.2.3 Nationale Unabhängigkeit und Wiedervereinigung

Auch wenn die Franzosen nach der Augustrevolution 1945 empfindlich geschlagen wurden, wollten sie die Kolonie Indochina nicht ohne weiteres aufgeben. So wurde das Land bis zur Wiedervereinigung in zahlreiche militärische Auseinandersetzungen hineingezogen. Während dieser Phase war das Land nicht nur politisch, sondern auch in seiner Schulstruktur zweigeteilt. Die Bildungsinhalte waren jetzt hochpolitisch und strategisch ausgerichtet, denn „beschlossen wurde die Umwandlung der Bildungsziele und -inhalte im Dienste des nationalen Befreiungskampfes hin zu Massenbildung und Erziehung zu zukünftigen sozialistischen Werktätigen“<sup>218</sup>.“ Unmittelbar nach der Augustrevolution erklärte der neue nordvietnamesische Präsident Ho Chi Minh die Reform der Bildung zu seiner Herzensangelegenheit<sup>219</sup>.

Eine Gruppe von gebildeten Vietnamesen erkannte nach dem ersten Weltkrieg, dass das Schicksal ihres Landes durch die Entwicklung und Förderung einer eigenen Schriftsprache (neben dem Französischen und Chinesischen) maßgeblich beeinflusst wird. Ab 1930 war die systematische Verbreitung und Weiterentwicklung von *Quốc ngữ* ein wesentlicher Teil im Kampf um Unabhängigkeit und Freiheit. Dieser Ausbau der Landessprache war so erfolgreich, dass knapp zwei Jahrzehnte später mit der Gründung der Republik Vietnam alle Handlungen in *Quốc ngữ* schriftlich wiedergegeben werden konnten.

„[O]nly two decades later, citizens of a Democratic Republic of Vietnam would be able to conduct affairs – political, military, economic, scientific, and academic – in spoken Vietnamese linked to the *quốc ngữ* writing system. Vietnam’s previously distinct oral and primary written modes of communication were thus finally united, problems of mass education and

---

<sup>217</sup> Marr 1981: 36.

<sup>218</sup> Nguyen 2002: 82

<sup>219</sup> „An ignorant race is a weak one; we must launch the anti-illiteracy campaign to overcome the obstacle of having 95 percent of the population illiterate. At the same time we have to lay down as a policy, the educational reform and the construction of a people’s democratic educational system by keeping to three principles: that education be national, scientific and popular“ (Pham 1995: 49, zitiert nach Nguyen Khanh Toan (1965) Twenty years of Educational development (1945 – 65). Hanoi: Education Publishing House).

indoctrination were greatly simplified, and elite and popular experiences were brought closer together.”<sup>220</sup>

Gleichzeitig mit der Förderung von *Quốc ngữ* wurde das Analphabetentum bekämpft und die vietnamesische Kultur, die vorher nur mündlich wieder gegeben wurde, schriftlich gefestigt. Die 1907 eröffnete revolutionäre Tonkin Free School in Hanoi proklamierte vehement *Quốc ngữ*: „First and foremost, we must learn *Quốc ngữ* in order to avoid the discrepancy between the spoken and the written word“<sup>221</sup>.

Der schulischen Ausbildung und der Bekämpfung des Analphabetentums<sup>222</sup> wurde höchste Priorität eingeräumt<sup>223</sup>. Im Vergleich zu der vorherigen Periode stieg die Zahl der Schulgänger in dieser Zeit signifikant an. Auf der Universitätsebene gab es bereits Studenten der Medizin, Pharmazie, Literatur und Politik. Ein neunjähriges Schulsystem, mit dem jedoch vorwiegend ideologische und militärische Ziele verfolgt wurde, wurde geplant und auch teilweise eingeführt. Verfolgten die Bildungssysteme der feudalen Dynastien und der französischen Kolonialmacht noch das Ziel, Mandarine für den kaiserlichen Hof bzw. Beamte für den französischen Verwaltungsapparat auszubilden, waren die Ziele dieser Periode nach außen gerichtet: Es wurde Personal ausgebildet, das das Land nach außen verteidigte, die innere Sicherheit gewährleistete und einen eigenen Verwaltungsapparat aufbaute<sup>224</sup>.

Nach der Bildungsreform 1956 wurde ein zehnjähriges Schulsystem<sup>225</sup> angelegt, das aus der Verschmelzung aus dem zwölfjährigen Kolonialsystem und dem neunjährigen Widerstandssystem entstand. Die politischen Ziele der Bildung waren die „Durchsetzung des Marxismus-Leninismus als herrschende Ideologie auf kulturell-ideologischer Ebene, einschließlich des Bildungswesens (...) und die Herausbildung einer Intelligenz aus den Reihen der Arbeiterklasse, einer machtvollen, dem Vaterland und Sozialismus ergebenen

---

<sup>220</sup> Marr1981:150.

<sup>221</sup> De Francis 1977: 165.

<sup>222</sup> Bis heute gehört die Analphabetenrate mit etwa 7% zu einer der niedrigsten in Entwicklungsländern (siehe hierzu <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laender/Vietnam.html>).

<sup>223</sup> Der massive Versuch, die Bevölkerung zu alphabetisieren, war mit einer großen Anzahl von Problemen behaftet: „The greatest weakness probably lies in the fact that for a long time nonformal approaches to adult education have been neglected, as well as informal education. As a consequence of this neglect it has been very difficult in recent years to organize the education of the working people into a widespread mass movement“ (Le 1986: 283).

<sup>224</sup> Pham 1995: 51

<sup>225</sup> Im Alter von 7 Jahren gingen nordvietnamesische Kinder in die erste Klasse der Grundschule (die sogenannte *Cấp I*, Klasse 1-4), nach der vierten Klasse wechselten sie etwa im Alter von 10 Jahren in die Sekundarschule (*Cấp II*, Klasse 5-7). Nach Abschluss der siebten Klasse gingen die erfolgreichen Schüler in die Oberschule (*Cấp III*, Klasse 8-10). Der Wechsel von Grund- in die Sekundarschule und von der Sekundar- in die Oberschule war von dem Bestehen einer Zugangsprüfung abhängig. Die Aufnahme an eine Universität wiederum regelte ebenfalls eine Universitätseingangsprüfung, die zentral durchgeführt wird. Daneben bestanden auf der Sekundarebene auch berufsvorbereitende Schulen.

Intelligenz, die imstande ist, die Errungenschaften der Kultur, der modernen Wissenschaft und Technik zu beherrschen und bei der Lösung konkreter Probleme des Landes schöpferisch anzuwenden<sup>226</sup>.“

Im Süden<sup>227</sup> war die Lage zumindest am Anfang weniger prekär: Das seit 1945 von den Franzosen installierte zwölfjährige Bildungssystem wurde nach 1954 mit Unterstützung der Amerikaner weitergeführt. Nach der fünfjährigen Grundstufe kam die vierjährige Mittelstufe und man schloss mit der dreijährigen Oberstufe ab, wie auch im Norden werden alle Übergänge in die jeweils höhere Stufe durch Prüfungen geregelt. Bildungsinhalte hier waren „unter anderem allgemeine Erziehungsziele wie die Achtung der Menschenwürde, die Ehrfurcht vor humanistischen Werten, die Achtung nationaler Traditionen und nationaler Gerechtigkeit<sup>228</sup>.“ Mit den steigenden Spannungen und Feindseligkeiten gegenüber dem nördlichen Teil Vietnams erhielten die Unterrichtsinhalte im Süden zunehmend antikommunistischen Charakter<sup>229</sup>.

Unmittelbar nach der Wiedervereinigung musste das komplett zerstörte und in sich zerstrittene Land aufgebaut und zusammengeführt werden. Die Aufbaujahre waren hart und voller Entbehrungen und Misstrauen. Der besiegte Süden sah sich in der Rolle des Opfers, während der Norden den Spagat zwischen Versöhnung und Bestrafung von feindseligen Kräften meistern musste. Ein wichtiges Instrument hierfür war eine Reform der Bildungsinhalte in den Schulen des Landes. Die dritte Bildungsreform fand 1979 statt, die beide Schulsysteme vereinheitlichen und eine gemeinsame Basis schaffen soll. Das allgemeine Schulsystem in Vietnam gliedert sich heute einheitlich in drei Stufen: Fünf Jahre in der Primarstufe<sup>230</sup>, vier Jahre in der Sekundarstufe I und drei Schuljahre in der Sekundarstufe II. Der Besuch der Grundschule ist obligatorisch, damit die grundlegenden Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Grundkenntnisse der sozialistischen Doktrin gewährleistet sind. Ihr Besuch ist zumindest in den staatlichen Schulen gebührenfrei. Im Bereich der Tertiärausbildung war man daran interessiert, Universitäten wie etwa die Technische Universität Hanoi oder die Universität von Hanoi nach sowjetischem Vorbild auszubauen.

---

<sup>226</sup> Ha 1988: 49f.

<sup>227</sup> Die Quellenlage zur Bildungssituation im Süden ist oft mangelhaft und bis heute sind Informationen, die offiziell von nordvietnamesischer Seite veröffentlicht wurden, oft propagandistisch untermalt (siehe Kritik von Marr 1968: 215).

<sup>228</sup> Nguyen 2002: 86.

<sup>229</sup> Siehe Vo 1980: 426.

<sup>230</sup> Vor der Grundschule können Kinder bereits im Alter von 3 Monaten Vorschuleinrichtungen und Kindertagesstätten besuchen.

Im zentralistisch ausgerichteten Vietnam übernimmt der Staat „die Aufgabe der einheitlichen Herausgabe von Bildungsinhalten und -plänen, Kriterien der Lehrerbildung, Prüfungsordnungen und Zeugnisbedingungen, allgemeiner Bildung, beruflicher Bildung, Hochschulbildung und post-gradueller Bildung sowie für die Verbreitung von Primarschulbildung und die Bekämpfung des Analphabetismus<sup>231</sup>.“

Festzuhalten ist die Tatsache, dass im Gesetz verankert ist, schulpflichtigen Kindern „Menschenliebe und Kindespietät den Großeltern und Eltern, Zuneigung den Geschwistern, Achtung und Respekt den Lehrern und Lehrerinnen, Höflichkeit der älteren Generation (...) sowie Disziplin und kultiviertes Verhalten als Werte und Normen“<sup>232</sup>, im Großen und Ganzen also konfuzianische Wertetugenden, nahe zu bringen sind. Die folgende Abbildung zeigt das vietnamesische Ausbildungssystem<sup>233</sup>:

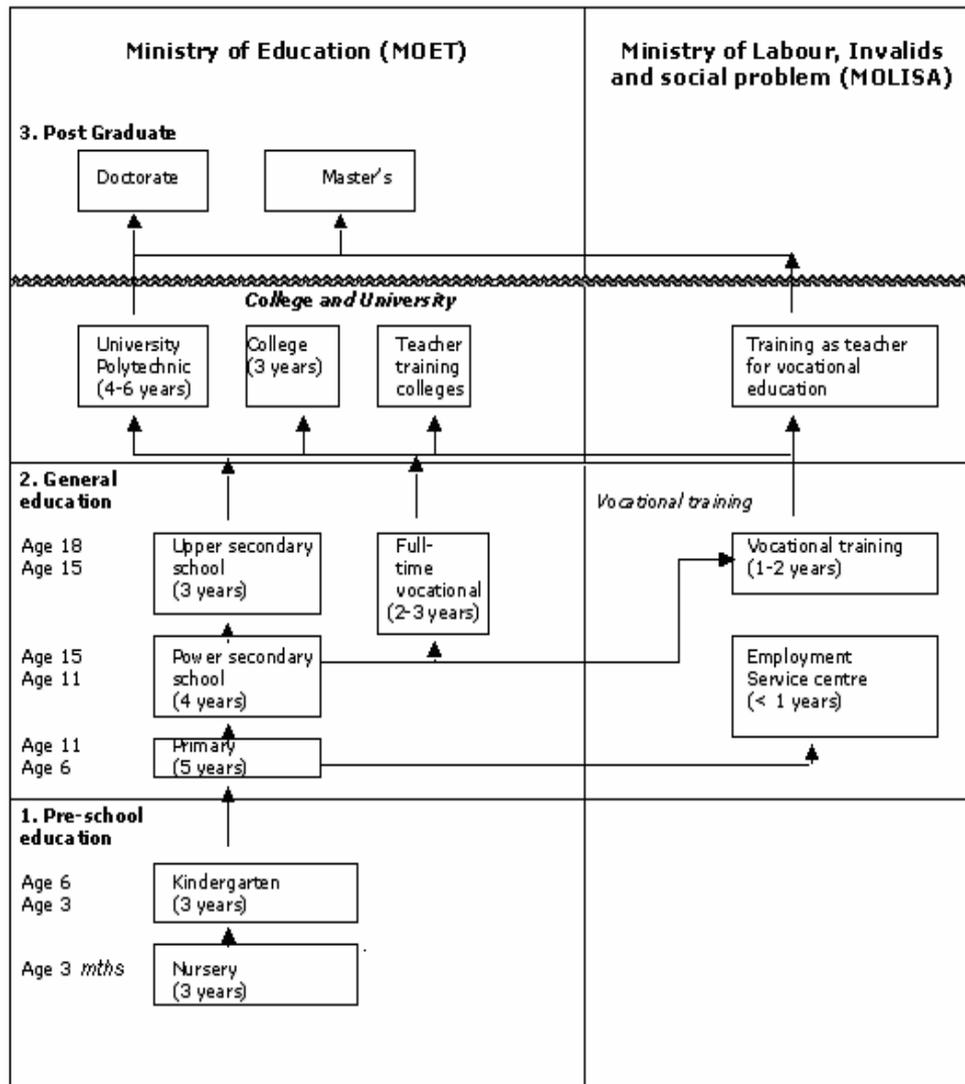
---

<sup>231</sup> Nguyen 2002: 89.

Vgl. auch auch Pham 1995: 58: „Two-thirds of institutions, such as universities, teacher training colleges, universities of technology, and colleges of economy are under the administration of the Ministry of Education and Training.“

<sup>232</sup> Nguyen 2002: 90f

<sup>233</sup> Blien/von Hauff/Phan 2005: 181



Nach der Unabhängigkeit bemühte sich das Land um eine Reform in der Erziehung. Dabei spielen konfuzianische Werte eine besondere Rolle, denn Marxismus und Konfuzianismus sind in einigen Aspekten durchaus kompatibel. Beide Doktrine legen besonderen Wert auf eine Elite, die der breiten Masse das moralisch richtige Denken und das moralisch richtige Benehmen beibringt. Darüber hinaus messen sie dem Ethos der Selbstlosigkeit und dem Dienst an der Gesellschaft größte Bedeutung bei und befassen sich mit der Beziehung zwischen dem Menschen und der Gesellschaft. Letztlich sind beide gänzlich uninteressiert an Spekulationen nach einem Leben im Jenseits oder sonstigen Formen des Unterbewusstseins<sup>234</sup>. Für ein sozialistisches Land wie Vietnam sind die Mandarine des kaiserlichen Hofes trotz allen Feudalismus wahre Patrioten, da Konfuzianer mit Begriffen wie göttliche Gnade, Sakramenten und der Inkarnation eines Gottes nichts anfangen können und gegen die Vorgänger der Kolonialisten, nämlich die Missionare, mit

<sup>234</sup> McConnell 1998: 119.

Vehemenz aufbegehrten und sich für ihr Land eingesetzt haben<sup>235</sup>. 1991 verlangte das Bildungsministerium gar die Wiedereinführung von konfuzianisch geprägten Beamtenprüfungen, um Verwaltungspersonal zu rekrutieren:

„The Hanoi council of ministers ordered the „restoration“ of a national system of civil servants whose members would be ranked, salaried, and recruited through public examinations.“ (...) A new class of ‚political administrators‘ (...) would be superior to Vietnamese party politicians because, like the old mandarins, they would have a special education-based understanding of the world.“<sup>236</sup>

Dieses Kapitel diene der Verdeutlichung der historischen Entwicklung der Bildungssituation und zeigt die Einflüsse in den heutigen Unterricht in Vietnam. Die Einflüsse aus der konfuzianischen und französischen Zeit sind noch heute sichtbar: Das konfuzianische Ideal eines Gelehrten und die Bedeutung von Lernen und Wissen sind in Vietnam nach wie vor vertreten. Das Bewusstsein, dass man durch Fleiß und Strebsamkeit, gute Noten und Wissbegierde die gesellschaftliche Leiter hochsteigen kann, ist tief in der vietnamesischen Mentalität verankert. Mit den Franzosen kam eine formale Veränderung der Bildungssituation ins Land, ein dreiteiliges Ausbildungssystem wurde geschaffen und die Entwicklung der latinisierten Schrift forciert. Während der Kolonialzeit wurde zudem die Erkenntnis intensiviert, dass Bildung ein knappes, schwer zu erreichendes und daher wertvolles Gut ist. Seit der Unabhängigkeit bis heute wird die Politisierung der Bildungsinhalte vorangetrieben: Die Verbreitung der eigenen Schrift *Quốc ngữ* und marxistisch-leninistische Inhalte im Curriculum sind nur einige Aspekte. Bildung in Vietnam ist nach wie vor hochpolitisch und daher letzten Endes schwer reformierbar.

In diesem Kapitel wurde die Bildungsgeschichte in Vietnam vorgestellt: Bis heute prägend ist das konfuzianische Verständnis von Lernen und Lehren, das sich auch auf die Phase der Kolonialzeit sowie die heutige Gesellschaft auswirkt. Dieses Verständnis über die Beziehung von Lehrer und Lerner, die Rolle der Schule in der Gesellschaft, Wissen als höchstes Gut muss notwendigerweise mit in die Planung des Unterrichts einfließen, denn nur so ist angemessener Unterricht möglich.

Im Folgenden möchte ich nun auf Aspekte, Besonderheiten und Merkmale der vietnamesischen Lerner eingehen, der in den letzten Jahren vermehrt Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Die Darstellung soll veranschaulichen, welches Bild über die vietnamesischen Lerner in der Literatur gezeichnet wird.

---

<sup>235</sup> Nguyen 1974: 47.

<sup>236</sup> Woodside 2006: 81 sowie 86.

### 3.3 Der vietnamesische Lerner – das unbekannte Wesen?

Die Tatsache, dass Lehrer, Lerner, Institutionen, Lehrpläne und alles was den Unterricht tangiert in einem übergeordneten gesellschaftlichen Rahmen eingebettet ist, wird nicht bezweifelt. Kumaravadivelu<sup>237</sup> bringt sehr treffend auf den Punkt, dass Fremdsprachenlehrer unerwartete Handlungen oder Missverständnisse im Unterricht durch kulturelle Termini zu erklären versuchen und dabei zum Teil mit sehr stereotypen Konnotationen agieren. Oft sind diese Beschreibungen Übergeneralisierungen und Stereotypisierungen und tauchen regelmäßig in allen Diskussionen wieder auf. Mit der Zeit verwandeln sich Zuordnungen in Realitäten, so weit, dass sie von den selbst so unvoreilhaft beschriebenen Personen übernommen werden. Diese Zuschreibungen sind in den seltensten Fällen positiv, wie man an der Aufzählung von Holliday erkennen kann, der nicht weniger als 14 negative Aussagen über asiatische Lerner feststellt.

„The ‚Othering‘ of students (...) according to essentialist regional or religious cultural stereotypes, especially when they have difficulty with the specific types of active, collaborative, and self-directed ‘learner-centred’ teaching-learning techniques that have frequently been constructed and packaged as superior within the English speaking West. Such a perspective is native-speakerist because it negatively and confiningly labels what are in effect ‘non-native speaker’ ‘cultures’ as ‘dependent’, ‘hierarchical’, ‘collectivist’, ‘reticent’, ‘indirect’, ‘passive’, ‘docile’, ‘lacking in self esteem’, ‘reluctant to challenge authority’, ‘easily dominated’, ‘undemocratic’, or ‘traditional’ and, in effect, uncritical and unthinking.”<sup>238</sup>

Liest man diese negativ besetzten Attribute, fragt man sich, wie sie erstens zustande gekommen sind und sich im Lauf der Zeit so gefestigt haben konnten und zweitens, was die so Beschriebenen davon halten. Holliday<sup>239</sup> argumentiert, dass es eine solche stereotype unflexible Kultur des Lernens nicht gibt, da allein die Tatsache, dass jede Kultur dynamisch und wandelbar ist, dies von vornherein widerlegt.

In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, wie der vietnamesische Lerner in der Literatur wahrgenommen und beschrieben wird. Da Vietnam als konfuzianisch geprägtes Land in

---

<sup>237</sup> Vgl. Kumaravadivelu 2003: 717.

<sup>238</sup> Holliday 2006: 385f

<sup>239</sup> Holliday argumentiert, dass die kulturelle Zuordnung („culture profiling“) von Studenten gemäß ihrer nationalen oder regionalen Wurzeln ein BANA-Konstrukt ist. Dieses Konstrukt generalisiert Personen aus dem TESEP-Raum und verhindert eine authentische Analyse der Klassenzimmerrealitäten (siehe hierzu Holliday 1994b: 8).

vielen Studien über den asiatischen Fremdsprachenunterricht mitbeschrieben wird, möchte ich die Analysen und Ergebnisse dieser chinesischen, japanischen und (süd)koreanischen Untersuchungen mitberücksichtigen. Dabei gehe ich auf fünf Aspekte ein, die in der einen oder anderen Form immer wieder als typisch (asiatisch-)vietnamesische Charakteristiken dargestellt werden: die asiatische Denkstruktur, Passivität im Unterricht, die Wertschätzung des Lehrers, Mündlichkeit in der vietnamesischen Kultur sowie Kollektivismus als kulturelle Dimension.

### 3.3.1 *Can Asians think? Diskussionen um das ‚richtige‘ Denken*

Im Jahresbericht 2006 der DAAD-Außenstelle in Hanoi findet sich folgende Beschreibung:

„Die didaktischen Konzepte entsprechen nach wie vor weitgehend dem Prinzip ‚mitschreiben und auswendig lernen‘, wobei die Studierenden mit einer Unmenge von Detailkenntnissen belastet werden, *ohne dabei an kritisches, kreatives oder selbständiges Arbeiten gewöhnt zu werden.*“<sup>240</sup> (Hervorhebung T.T.L.)

Diese und ähnliche Kritiken werden immer wieder bemüht, wenn es darum geht, das vietnamesische Lernverhalten zu charakterisieren. Dieses Kapitel geht der Frage nach, ob der vietnamesische Lerner nach dem westlichen Konzept kritisch, kreativ und selbständig denken kann.

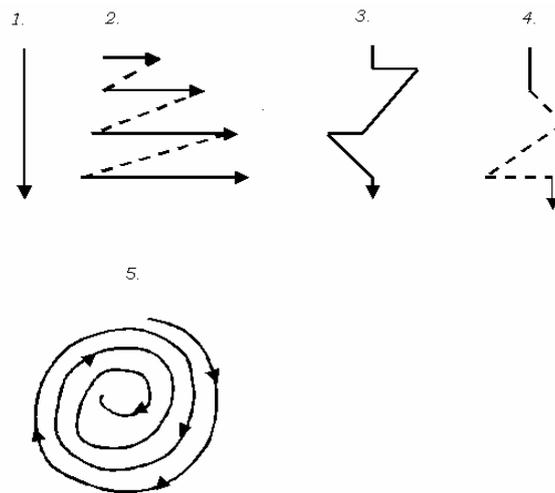
Eine der bekanntesten Thesen um den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ist die von Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf, welche in ihrer starken Version besagt, dass – vereinfacht ausgedrückt – wir Gefangene unserer Sprache sind und nur das denken können, was unsere Sprache uns erlaubt zu denken („*language determines thought*“). Nach der Sapir-Whorf-These dient das Lernen einer Fremdsprache nicht nur einem instrumentellen Zweck, sondern hat in erster Linie ein erzieherisches Ziel. Der Lernprozess macht uns die Defizite unserer Sprache bewusst und erlaubt uns, andere Sichtweisen und Denken zu erkennen<sup>241</sup>. Eine weitere höchst umstrittene These stellt Kaplan auf, der in englischsprachigen Aufsätzen ausländischer Studenten den gedanklichen Aufbau der Textinhalte untersuchte und dabei vier Gedankenmuster fand, die sich von dem englischen linearen Gedankenmuster unterscheiden<sup>242</sup>:

---

<sup>240</sup> DAAD 2006: 282.

<sup>241</sup> Byram 2002: 523.

<sup>242</sup> Kaplan 1966: 15.



Das erste Schaubild zeigt das **englische** Gedankenmuster, das mit einer zentralen Idee beginnt und ohne Abweichungen linear und direkt zum Ziel verläuft. Beim zweiten **semitischen** Gedankenmuster werden parallele Konstruktionen ausgebaut, wobei die erste Idee im zweiten Teil vervollständigt wird. Beim dritten Bild, das **romanischen** Studenten zugeordnet wird, kommt es zu Abweichungen im linearen Verlauf mit einigen unnötigen Einbezügen. Das vierte **russische** Gedankenmuster ist ähnlich wie das dritte, nur kommen hier noch mehr eingeschobene Ausführungen sowie Längenunterschiede vor. Das fünfte Bild wird **orientalischen** Studenten zugeordnet, es ist durch Zirkularität gekennzeichnet, wobei ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln umkreist wird und man scheinbar, wie in einer Endlosschleife nicht zum Ende kommt bzw. nicht das Wesentliche erfasst<sup>243</sup>. Gerade dieses ‚um den heißen Brei herumreden‘ findet sich als asiatisches Charakteristikum in vielen Publikationen wieder. Auch wenn Kaplan zwei Jahrzehnte nach der Veröffentlichung seiner Denkmuster diese revidierte<sup>244</sup>, sind seine Hypothesen (und deren spätere Auslegungen) weiterhin im kollektiven Gedächtnis von Lehrern verankert. Eine Deutschlehrerin erklärte mir in einem persönlichen Gespräch über ihre vietnamesischen Studenten, dass diese „nie auf den Punkt kommen“, über eine „sehr

<sup>243</sup> Auch wenn die Darstellung von Kaplan weltweit Aufsehen erregte, haben etliche Autoren methodische und inhaltliche Mängel entdeckt. So verglich Kaplan Aufsätze von Englischstudenten, die sich mitten im Lernprozess befinden, mit Essays von Muttersprachlern, wie z.B. dem englischen Historiker Thomas Macaulay. Seine Annahme, dass aus der Struktur eines sprachlichen Produkts (hier das Aufsatzschreiben in einer fremden Sprache) direkt auf das zugrundeliegende Denk- und Gedankenmuster geschlossen werden kann, ist mehr als gewagt, und die Aufteilung in fünf Klassen vernachlässigt die linguistischen und kulturellen Unterschiede innerhalb dieser Gruppen. Für eine detaillierte Kritik an Kaplan siehe Kowal 1998.

<sup>244</sup> So gibt Kaplan in einem Artikel von 1987 zu, dass er eine zu starke These aufgestellt und verschiedene Aspekte und Einflüsse nicht beachtet hat. Trotz der Anerkennung von Schwachstellen ist Kaplan nach wie vor von seinen Thesen „überzeugt“ (Kaplan 1987: 9).

blumige Sprache“ verfügen und „sich in drei Seiten Aufsatz nichts Verwertbares und Kreatives finden“<sup>245</sup>.

Ähnliche Meinungen finden sich in vielen anderen Aussagen wieder. So berichten etwa Ballard und Clanchy von typischen Eigenschaften asiatischer Studenten, die in Australien studieren und folgendermaßen von ihren australischen Professoren charakterisiert werden.

„All their essays tend to be just summaries, repetitions ... No real understanding. No analysis at all. No evaluation. (...) I've got one international PhD student from China ... But there's no sign of intellectual independence.“<sup>246</sup>

Mal wird asiatischen Studenten die intellektuelle Fähigkeit, zu vergleichen, verschiedene Standpunkte zu evaluieren, zu argumentieren oder eine eigene Meinung zu präsentieren, abgesprochen, mal wird die Vermutung in den Raum gestellt, dass es ihnen grundsätzlich an analytischem oder kritischem Denken mangelt<sup>247</sup>. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung von Holliday, der in solchen Deskriptionen durch die Abwertung des Anderen die Aufwertung des Eigenen erkennt.

„Although such descriptions are claimed to be the result of professional observation, their ideological, prejudicial nature becomes apparent when they recur almost indiscriminately in much ELT professional talk, literature, and training, regardless of the specific ‚culture‘ being described. Such descriptions thus represent an imagined, problematic generalized Other to the unproblematic Self of the ‚native speaker‘.“<sup>248</sup>

Auch wenn viele Autoren ihre Aussagen durch verschiedene Beobachtungen, Gespräche oder eigene Erfahrungen verifizieren, so verbergen solche Beschreibungen westlicher Autoren selten ihre Ignoranz und Insensibilität gegenüber anderen Kulturen. Dass vietnamesische Lerner in diesen Beschreibungen durch ihre Zugehörigkeit zu einem CHC-Land zu den ominösen asiatischen Lernern gezählt werden, hängt zum Teil auch damit zusammen, dass sie und ihr Lernverhalten im deutschsprachigen Raum kaum erforscht sind. Viele Autoren sehen den Lerner der vietnamesischen Neuzeit noch als unmittelbaren Repräsentanten aus dynastischen Zeiten. Viele Jahrhunderte lang bedeutete Lernen in Vietnam das In-Sich-Aufnehmen der konfuzianischen Doktrin und die fehlerfreie Wiedergabe ihrer moralischen Verse. Es war also diese Schülerleistung – große Mengen an Inhalten aufzunehmen und das Gelernte unreflektiert wiederzugeben–, die in den Augen

---

<sup>245</sup> Persönliches Gespräch am Goethe-Institut Hanoi am 04. April 2006.

<sup>246</sup> Ballard/Clanchy 1997: 2

<sup>247</sup> Siehe Samuelowicz 1987: 124.

<sup>248</sup> Holliday 2006: 386.

westlicher Beobachter den vietnamesischen Gelehrten prägte und dadurch die bis heute bestehenden Vorurteile schürte. Selbst in der jüngeren Geschichte lassen sich Beispiele devoter Schülerhaltung finden. Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gab es einen größeren Strom vietnamesischer Studenten nach Frankreich, einerseits weil sie zur vietnamesischen Oberschicht gehörten und deswegen im Mutterland der Kolonialisten ausgebildet werden wollten und andererseits weil es in Vietnam selbst an qualitativ hochwertigen Ausbildungsstätten mangelte. Man kann also mit Fug und Recht behaupten, dass die Auslandsstudenten der damaligen Zeit zur sozialen und intellektuellen Elite ihrer Gesellschaft zählten. Trotzdem bemängelte der Thalamas-Bericht, die erste offizielle Analyse über die soziale Herkunft der Auslandsstudenten und 1930 vom Verwaltungsdirektor Indochinas herausgegeben, dass die meisten vietnamesischen Studenten sich Schulen oder Fachhochschulen aussuchten, in die sie sich auch ohne ausreichende Qualifikation einschreiben konnten<sup>249</sup>. Damit machten sie klar, dass diese bevorzugt einen leichteren anspruchloseren Weg wählen. Der Bericht unterschlug gleichzeitig aber auch die Tatsache, dass den meisten Auslandsstudenten der Zugang zu den höheren Schulen verwehrt blieb, weil ihre Zeugnisse von vornherein nicht anerkannt wurden. Im Thalamas-Bericht wird die Beschreibung einzelner Studenten auf die Gesamtheit ausgedehnt, nämlich dass es den Vietnamesen an Intellekt und Ehrgeiz fehlt, um an den höheren Schulen zu bestehen. Sehr oft wird auch betont, dass sie zwar sehr gut memorieren, aber in den seltensten Fällen analytisch denken oder mit französischen Denkkonzepten umgehen können.

“But more often the *lycée* principals emphasized problems. Several complained of poor language preparation by the Vietnamese, and one wrote that in contrast to European foreigners, most Vietnamese seemed ‘incapable of grasping our method of thought and expression.’”<sup>250</sup>

Ein französischer Lehrer der damaligen Zeit gibt die abschätzigste Haltung seiner Landsleute in dem provokanten Satz „der Unterschied zwischen Indochina und uns ist Descartes“ wieder. Darunter ist zu verstehen, dass Vietnam weder denken („cogito“) noch eine unabhängige Daseinsberechtigung („ergo sum“) für sich beanspruchen kann<sup>251</sup>, womit

---

<sup>249</sup> Siehe McConnell 1989: 93.

<sup>250</sup> McConnell 1989: 93.

<sup>251</sup> McConnell weist zwar daraufhin, dass es einige wenige positive Stimmen gibt, doch die Grundeinstellung der Franzosen war eindeutig negativ. „The question of whether Vietnamese could really learn or merely memorize remained a salient one for French educators throughout the interwar period. In 1936 a professor from the medical school at the University of Paris travelled to Indochina to report on the medical school at the University of Hanoi. He concluded: “It is true that the Annamite works very hard and tends especially to use his memory. Nevertheless it is certain that the best students know how to reason, and can establish

die Frage nach der Legitimität einer Kolonialisierung gelöst ist. Der Aspekt, ob Vietnamesen oder Asiaten im Allgemeinen nur memorieren, das heißt auswendig lernen und ohne Reflexion Inhalte wiedergeben, oder über den reinen Wissen- und Faktenerwerb hinaus mit allen Facetten „lernen“, das heißt analytisch denken, Problemlösungskompetenz oder Abstraktionsfähigkeit entwickeln, findet sich bis zum heutigen Tag immer wieder. Darstellungen aus vergangener französischer Kolonialzeit kann man noch damit erklären, dass diese Zeit ein hierarchisches Denken und Differenzierung zwischen europäischer Oberschicht und vietnamesischer Bevölkerung geradezu provoziert. Doch halten sich derartige Schilderungen in vielen Formen hartnäckig bis zum heutigen Tag. So werden in letzter Zeit zahlreiche Vorwürfe laut, die asiatische Lerner des Plagiarismus (besonders heftig beklagt die Wirtschaft Kopien, Fälschungen und Urheberrechtsverletzungen) bezichtigen. Demnach sollen asiatische Studenten fremde Gedanken für die eigenen ausgeben, mutwillig Zitierungen unterschlagen und Ideen anderer für Allgemeingut halten, anstatt sich selbst Gedanken zu machen. So kommt es unter Fremdsprachendidaktikern zu hitzigen Debatten über Plagiarismus, wobei etwa Sowden behauptet, dass Plagiarismus oder Kopieren in den Augen asiatischer Studenten eine Tugend ist, da dadurch dem Kopierten höchste Anerkennung zuteil wird<sup>252</sup>. Asiatische Autoren wie Liu lehnen diese Betrachtungsweise als diskriminierend ab. Für sie ist der Zweck des Memorierens, Abschreibens und Kopierens als wichtige Lernstrategie zu verstehen.

„In fact, a major role of memorizing good writing in Chinese is to help the learner to appreciate and become familiar with effective rhetorical styles and useful writing techniques that the memorized writing uses so the learner can use them in his/her own writing in the future. In other words, memorization is not meant as a tool for copying.“<sup>253</sup>

Auch Phan lehnt den Plagiarismusvorwurf ab und erläutert, dass unterschiedliche Vorstellungen über Zitiertechnik und wissenschaftliches Schreiben zwischen vietnamesischen und westlichen Ländern zu Missverständnissen führen. Da aber Wissenschaftstechniken aus Traditionen gewachsen sind, kann man den Studenten keinen

---

relationships between diverse orders of information. I carefully arranged my examinations in a manner to discern the existence of this faculty, which many Europeans raise questions about, by posing questions not treated in the texts, which can only be answered by reflection and reasoning. The answers were generally good and sometimes excellent” (McConnell 1989: 102).

<sup>252</sup> „Another cultural characteristic which is likely to prove awkward here is the idea that good students do not challenge their teachers or other authorities, but faithfully copy and reproduce them. (...) Closely connected with this perception of roles is the idea of there being a correct answer to every question, which is the teacher’s duty to provide and the student’s duty to learn. There is little tolerance of uncertainty. From this perceptive, plagiarism can be seen as a virtue” (Sowden 2005: 227).

<sup>253</sup> Liu 2005: 237.

Vorwurf machen. Vielmehr plädiert sie dafür, Studenten, die ein Studium im Ausland aufnehmen, in den unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen zu unterweisen.

„Many studies have indicated that writing is closely associated with culture, identity, education, and knowledge. (...) For example, my experience and my students' experience in writing essays in Vietnamese universities show that it is acceptable for students to give a full list bibliography at the end of their essays without having to give full in-text references to the readings they use.

This way of presenting ideas is not considered plagiarism.“<sup>254</sup>

Anhand des Plagiarismusvorwurfs kann man das Dilemma solcher kultureller Zuschreibungen gut erkennen: Während die einen eine solche Zuschreibung als eine kulturelle Eigenart verstehen, die nicht zur Disposition steht und auch nicht veränderbar ist, versuchen die anderen (meistens die Betroffenen) dieses negative Bild abzumildern, indem sie es als kulturelle Differenz, aber nicht als Defizit darstellen.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass viele dieser nicht gerade wohlgesonnenen Stereotype von asiatischer Seite akzeptiert werden. So erklärt eine taiwanesischen Schülerin auf die Frage, ob sie dem typischen Schülerbild ihres Landes entspricht:

„Ich bin nicht typisch, ich bin ein schlechtes Beispiel! Ich bin nicht fleißig, ich lerne wenig auswendig! Typische Schüler hier sind fleißig, sie lernen auswendig, lesen und schreiben viel, machen, was der Lehrer sagt.“<sup>255</sup>

Hu erklärt diese Wahrnehmung dadurch, dass „gerade wenn es um den Versuch der Verortung als Persönlichkeit innerhalb der sozialen Einbettung geht, (...) Konzepte von „kulturell“ Typischem, von konsensuellen bzw. institutionell verordneten Normen und Werten entworfen [werden], die den kategorialen Rahmen für die Selbstsituierung bilden. In diesem Sinne dienen Kulturkonzepte und Autostereotypisierungen der Selbstidentifikation innerhalb der als „eigener Gesellschaft“ empfundenen sozialen Einheit. Sie dienen der Konstruktion einer Ich-Identität“<sup>256</sup>. In ihrer Studie über das kulturelle Symbol Lernen hat Hu beobachten können, dass die von ihr befragten Schüler bei kulturkontrastiv angelegten Fragen sehr oft dazu tendieren, stereotyp zu antworten.

Andererseits gibt es eine Reihe asiatischer Autoren, die diese negativen Beispiele asiatischen Lernverhaltens durch eigene Beobachtung bestätigen. Cai<sup>257</sup> konnte in seiner Studie über Unterrichtsaktivitäten einer chinesischen Englischklasse feststellen, dass fast

---

<sup>254</sup> Phan 2006: 77f.

<sup>255</sup> Hu 1996: 389.

<sup>256</sup> Hu 1996: 389.

<sup>257</sup> Siehe Cai 2003 (zitiert in Waters 2006: 319).

alle Abläufe mechanisch ablaufen und kein kreatives Denken zulassen. Das Fremdbild und das Selbstbild decken sich auch bei vietnamesischen Forschern wie Nguyen et al.<sup>258</sup>, die die These vertreten, dass die asiatische Kultur und ihr Ausbildungssystem eine Reproduktion von Wissen betonen und nicht das unabhängige und autonome Lernen schaffen. Der singapurische Politiker Mahbubani etwa stellt die provokante Frage ‚*Can Asians think?*‘ und lässt diese gänzlich im Raum stehen, indem er drei Antwortmöglichkeiten zur Wahl stellt (ja, nein, vielleicht), um letztendlich festzustellen, dass es noch ein weiter Weg bis zur endgültigen Klärung dieser Frage ist.

„Clearly, the 21st century and the next millennium will prove to be very challenging for Asian societies. For most of the past 500 years, they have fallen behind Europeans societies in many ways. There is a strong desire to catch up. The real answer to the question “Can Asians think?” will be provided if they do so. Until then, Asians will do themselves a big favour by constantly reminding themselves why this question remains a valid one for them to pose themselves. And only they can answer it. No one else can.”<sup>259</sup>

Die zu Anfang dieses Kapitels gestellte Frage, ob vietnamesische Lerner (kritisch, kreativ und selbständig) denken können, kann – ohne vorherige Klärung, was denn unter einem solchen Denken zu verstehen ist – nicht beantwortet werden. Ganz offensichtlich herrschen verschiedene Auffassungen über Denken, Denkweise und Denkvermögen, die zwar nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind, aber dennoch die Argumentation und Diskussion bestimmen. Eine pauschale Vorverurteilung, dass der durchschnittliche vietnamesische Lerner nicht denken kann, kann so nicht übernommen werden, da ja Lernprozesse stattfinden, d.h. Denkprozesse in Gang gesetzt wurden.

### 3.3.2 Passivität im Unterricht

Eine andere oft beschriebene Charakteristik asiatischer Studenten ist ihre so genannte Inaktivität im Unterricht, die sie von träge, teilnahmslos über desinteressiert bis hin zu apathisch erscheinen lässt. So konnte Dat im vietnamesischen Englischunterricht beobachten, dass Studenten aufgrund mangelnder Argumentationsfertigkeiten (*negotiation skills*) im Unterricht übervorsichtig sind, sie sprechen so wenig wie möglich, um das Risiko, Fehler zu begehen, so gering wie möglich zu halten. Dass dieses Verhalten Lernfortschritte und eine förderliche Interaktion zwischen Lehrer und Lerner verhindert,

---

<sup>258</sup> Siehe Nguyen et al. 2005: 403.

<sup>259</sup> Mahbubani 1998: 32f.

scheint niemanden zu stören, denn die am Unterricht Beteiligten sind an diesem Handlungsmuster gewohnt.

„As many generations of Vietnamese teachers follow and consolidate this unproductive pattern, learners are actually trained to adopt it as an appropriate behaviour that keeps them comfortable in the classroom. Clearly, this routine poses a major hindrance for any teacher who wishes to employ an interactive mode of teaching.”<sup>260</sup>

Oft wird dieses passive Verhalten auch damit begründet, dass für einen asiatischen Studenten das Gesichtsbewahren existenziell ist und das Herausragen aus der Gruppe eben die Harmonie stört und einen Gesichtsverlust nach sich zieht.

Bao Dats mit hohem Aufwand betriebene und aufschlussreiche Studie untersucht die Gründe von Passivität und Lernerzurückhaltung bei vietnamesischen Lernern im Englischunterricht und erklärt das Lernerverhalten. So verhindern Respekt für den Lehrer und eine unbestimmte Scheu (*apprehension*) dem Lehrer gegenüber freie Lerneräußerungen. Fast drei Viertel aller Studenten in Dats Studie vertreten die Meinung, dass sie durch Zurückhaltung dem Lehrer Respekt zollen und durch dieses Verhalten eine Art sittsame und dadurch positive Bescheidenheit an den Tag legen. Deswegen sind laute oder geschwätzige Mitschüler verpönt, denn diese erweisen anderen nicht genügend Rücksicht und erhalten daher auch keine Bestätigung von Seiten der Gruppe. Mehr als ein Drittel der befragten Studenten hat ein diffuses, nicht genau erklärbares Gefühl der Angst gegenüber dem Lehrer. Sie halten sich mit Meinungsäußerungen zurück, auch wenn sie dieses Angstgefühl oft nicht begründen können. Abgesehen davon beinhaltet eine gewisse Reserviertheit auch eine Art Höflichkeit, denn viele Studenten denken, dass unauthorisiertes Sprechen von schlechtem Benehmen zeugt, da man dadurch den Lehrer unterbricht, und eine Verschwendung der wertvollen, weil knappen Unterrichtszeit ist.

Eine weitere Ursache ist die starke Abhängigkeit gegenüber dem Lehrer. Viele Studenten vertreten den Standpunkt, dass der Lehrer die Quelle des Wissens ist (*fountain of knowledge*). Sie denken, dass die Unterrichtszeit am besten genutzt ist, wenn der Lehrer spricht und den Lernstoff auf einer Tafel festhält. Einige sehen die absolute Verantwortung über den Lernprozess beim Lehrer liegen, der allein dafür sorgen kann, dass die Lerner aktiver werden, weil er eigenständig das Rederecht verteilen darf.

Ein anderer Grund für Lernerzurückhaltung liegt darin, dass die Lerner mit dem persönlichen Unterrichtsstil des Lehrers nicht zufrieden sind. Fast 96 Prozent aller

---

<sup>260</sup> Dat 2007: 207.

befragten Lerner in Bao Dats Studie geben an, dass sie im Laufe ihres Schullebens mindestens einmal von ihren Lehrern enttäuscht waren. Oft stellten diese Lehrer uninspirierende Lehrerpersönlichkeiten dar und ihrem Unterrichtstil fehlten Anreize für aktives Lernen. Außerdem bemängeln mehr als ein Drittel, dass ihre Lehrer mit einem strengen Gesichtsausdruck ins Klassenzimmer kommen, um im Anschluss daran einen formalen Vortrag in einem leblosen Ton zu halten. Damit verfolgen diese Lehrer zwar ein strikt pädagogisches Ziel, aber etablieren dadurch keinen Gemeinsinn im Unterricht.

Viele Lerner nehmen sich aufgrund von Harmoniedenken und der Angst, unausgesprochene Konventionen zu brechen, bewusst zurück. Fast ein Fünftel der Lerner in Dats Studie fühlt eine Verpflichtung gegenüber der Gruppe, mit der man die Verantwortung für eine gewisse Gruppenharmonie teilt. Jedermanns Schweigen ist darauf zurückzuführen, dass wiederum niemand spricht und jeder sich ruhig verhält. Falls jemand sich anders benehmen sollte, d.h. von sich aus viel spricht, wäre dies ein Verrat an die Gruppe. Darüber hinaus sind sich vor allem Fremdsprachenlerner ihrer schlechten sprachlichen Darbietung bewusst. Ein Viertel der Lerner schämt sich für seine Äußerungen in der Zielsprache, weil sie fehlerhaft und unbeholfen erscheinen. Die Lerner sind dadurch noch weniger geneigt zu sprechen. Fünf Prozent vertreten gar die Meinung, dass die Qualität ihrer Aussprache und sogar ihrer Stimme nicht angemessen oder sympathisch ist. Ein wichtiger Grund liegt in dem geringen Selbstwertgefühl vieler Lerner. Oft liegt die Reserviertheit im Klassenzimmer darin begründet, dass viele ein Gefühl der Unterlegenheit und des Versagens verspüren. Fast vierzig Prozent der Studenten rufen sich ständig ins Bewusstsein, dass sie von fähigeren Mitschülern umgeben sind. Diese unsicheren Studenten fühlen sich noch mehr bedrängt, wenn andere bessere Leistungen vollbringen und glauben, dass sie in einer Klasse mit ähnlich oder weniger kompetenten Mitschülern mehr sprechen und agieren würden.

Außerdem haben viele Fremdsprachenlerner eine negative Einstellung gegenüber mündlicher Interaktion. Viele Studenten in Dats Studie geben an, dass sie nicht am Unterrichtsgeschehen partizipieren wollen, weil sie die Fragen des Lehrers für zu einfach und sinnlos erhalten. Fast die Hälfte meint, dass wenige, aber richtige Äußerungen höher anzusetzen sind als viele falsche. Diese Schüler glauben, dass Genauigkeit und grammatische Richtigkeit die ultimativen Lernziele sind. Diese Haltung hindert sie am Sprechen, außer sie fühlen sich zuversichtlich genug und glauben, dass ihre Ausführungen tadellos sind. Dieser extreme Wunsch nach Korrektheit verursacht auch eine negative Haltung gegenüber Fehlern, die für diese Lerner peinlich und gesichtsschädigend sind.

Über ein Drittel glaubt, dass Fragen oder Antworten, die sie im Stillen formuliert haben, nicht dringend notwendig und daher nicht wert sind, öffentlich geäußert zu werden, da man sich nicht der Lächerlichkeit preisgeben will.

Ein letzter Grund ist der Mangel an mündlicher Übung und Praxis im früheren Englischunterricht. Viele Studenten geben an, dass sie in den vielen Jahren Englischunterricht zwar explizit Grammatik und Vokabeln gelernt haben, aber nicht die Fähigkeit, diese zu gebrauchen. Fast neunzig Prozent der Lerner sagen, dass sie kaum Konversationspraktiken geübt haben. Abgesehen davon, war die Unterrichtssprache im vorangegangenen Englischunterricht oft die Muttersprache Vietnamesisch. Denn dadurch konnte der Lehrer Verständigungsprobleme aus dem Weg räumen. Auch wenn die Studenten sich nicht verbal äußern, geben doch fast alle an, dass sie in Gedanken die Fragen des Lehrers beantworten und so im Unterricht mitmachen.

Neben dieser ausführlichen Studie von Dat existieren weitere Untersuchungen bzw. Beobachtungen anderer Autoren. Auch Zeilinger<sup>261</sup> beobachtet Charakteristika wie Passivität, Schweigsamkeit oder Kritiklosigkeit, die typisch für asiatische Lerner sind und Rao<sup>262</sup> stellt fest, dass die häufigste asiatische Lerneraktivität „dem Lehrer zuhören“ ist. Nach Dat ist diese Passivität auch durch die Vormachtstellung des Lehrers bedingt, der 90 bis 95 Prozent Redezeit im Klassenzimmer für sich beansprucht und den Lerner in die Rolle des passiven Zuhörers zwingt<sup>263</sup>. Eine Beobachtung, die Nozaki bei japanischen Englischstudenten bestätigt, denn diese „sind es gewöhnt, durch stilles Zuschauen und Beobachtung ihrer Lehrer zu lernen; daher kann ihr Verhalten im Unterricht vielen ausländischen Lehrenden, die an aktive Teilnahme glauben, extrem passiv erscheinen“<sup>264</sup>. Tomlinson und Dat<sup>265</sup> weisen darauf hin, dass das zögerliche Verhalten von vietnamesischen Studenten auf mangelnde Kongruenz zwischen den Lerner- und Lehrererwartungen zurückzuführen ist. Da Erwartungen sozial definiert werden, liegen die Gründe für passives Verhalten ihrer Meinung nach in der jeweiligen Kultur und bestimmen eine Unterrichts Atmosphäre, in der spontane Diskussionen im Unterricht selten und Antworten stets auf den Lehrer gerichtet und von diesem abhängig sind. So bestätigt Pham<sup>266</sup> durch eigene Beobachtungen, dass vietnamesische Lerner mit der Erwartung ins Klassenzimmer kommen, Wissen zu empfangen, während sie sich selbst nicht in der

---

<sup>261</sup> Vgl. Zeilinger 2006.

<sup>262</sup> Vgl. Rao 2001.

<sup>263</sup> Vgl. Dat 2007: 207.

<sup>264</sup> Nozaki 1992: 29.

<sup>265</sup> Tomlinson/Dat 2004.

<sup>266</sup> Vgl. Pham 2000.

Pflicht sehen, auch nur einen Satz in der Fremdsprache zu produzieren, ohne vorher ausreichend und erschöpfend Vokabeln und Grammatik gelernt zu haben.

Zu den Autoren, die die Grundsätzlichkeit des passiven Lernstils in Frage stellen, gehört Mitschian. Er setzt sich mit der Frage auseinander, ob die asiatische Passivität kulturell bedingt oder auf die Sozialisierung in der Schule zurückzuführen sei oder ob sie durch das Verhalten des Lehrers provoziert wird. Im ersten Fall muss man diese akzeptieren, da sie nicht zu ändern ist, und sich als Lehrer danach ausrichten und miteinplanen, in den beiden letzten Fällen können Lehrer diesen passiven Zustand ändern. Auch Le<sup>267</sup> argumentiert, dass das passive Verhalten der Lerner letzten Endes auf das traditionelle Lehrverhalten zurückzuführen ist. Seiner Meinung würde sich der Lernstil dementsprechend ändern, sollten die Lehrmethoden radikal umgestellt werden. Littlewood kann in seiner Studie nachweisen, dass nicht nur die nationale Kultur (also die Makrokultur) als Erklärung für schulische Handlungsvorgänge herangezogen werden kann, sondern vor allem die Unterrichtskultur (die Mikrokultur), die die Interaktion zwischen Lehrer und Lerner reglementiert.

„The results suggest that, if Asian students do indeed adopt the passive classroom attitudes that are often claimed, this is more likely to be a consequence of the educational contexts that have been or are now provided for them, than of any inherent dispositions of the students themselves.”<sup>268</sup>

Boeckmann gibt zu bedenken, dass sich Lernende so sehr an die Unterrichtsweise des Lehrers angepasst haben, dass sogar eine kurzfristige Abkehr von der gewohnten Methode Ablehnungen hervorruft. So konnte er beobachten, dass Lehrer, die die größte Redezeit beanspruchen und den Unterricht alleine bestimmen, bei gelegentlichen Versuchen, eine Interaktion mit den Lernenden aufzubauen, auf eine Mauer des Schweigens stoßen. Sie scheitern bei diesen Versuchen „an einer scheinbar unüberwindlichen Passivität der Lernenden, die einer Verweigerungshaltung gleichkommt“<sup>269</sup>.

Wenn Lerner also durch die Normalitätserwartung ihrer Kultur ein bestimmtes Unterrichtsverhalten aufnehmen, so bedeutet dies noch lange nicht, dass es nicht geändert werden kann. Vor allem Lehrer, die gleich zu Beginn eine kommunikative Unterrichtsatmosphäre bilden, machen positive Erfahrungen mit aktiven Lernern. In persönlichen Gesprächen berichten deutsche Lehrer von sehr aktiven vietnamesischen Lernern, die bereitwillig und lebhaft mitarbeiten und großen Anteil am

---

<sup>267</sup> Le 2000b.

<sup>268</sup> Littlewood 2000a: 33.

<sup>269</sup> Boeckmann 2006: 164.

Unterrichtsgeschehen haben. Von Passivität oder Trägheit im Unterricht sei nichts zu spüren, betont eine DAAD-Lektorin in Hanoi, weist aber darauf hin, dass diese Klassen sowohl in ihrer Struktur als auch von ihrer Herkunft her sehr homogen und miteinander vertraut sind und dass dieses aktive und spontane Miteinander in gemischten Gruppen eventuell weniger vorhanden sein könnte.

### 3.3.3 Autorität des Lehrers

Die Stellung des Lehrers in Vietnam ist legendär<sup>270</sup> – „the most honoured profession“<sup>271</sup>, die Hochachtung und der Respekt in der Gesellschaft, die Ideale des Lehrerberufs selbst begründen das Ansehen des Lehrers. Ein traditionelles Sprichwort hebt seine Bedeutung hervor:

*Muốn sang thi bắc cầu kiều.*

*Muốn con hay chữ phải yêu lấy thầy.*

Um über die Brücke zu kommen, musst du eine Brücke bauen,  
um ein gutes Kind zu sein, musst du den Lehrer respektieren.

In der konfuzianischen Trias steht der Lehrer nach dem Kaiser, aber noch vor dem Vater und unterrichtet nicht nur schulisches Wissen, sondern auch tugendhaftes Benehmen und lehrt dem Einzelnen über seine moralischen Verpflichtungen in der Gesellschaft<sup>272</sup>. Der Respekt dem Lehrer gegenüber hat viele positive Seiten: Der Schüler lernt nicht nur Disziplin, die Wertschätzung von Wissen, sondern auch Verantwortung für die Gesellschaft, in der er lebt.

Phan beschreibt in ihrer Studie über den vietnamesischen Englischunterricht das Zusammenspiel zweier Faktoren: Ein Lehrer in Vietnam ist nicht nur ein Fachlehrer (z.B. Englischlehrer), sondern eben auch ein vietnamesischer Lehrer mit seinen Verpflichtungen. Wesentlicher Bestandteil des vietnamesischen Lehrerseins ist seine moralische Vorbildstellung, die unzertrennbar mit der Ausübung des Lehrerberufs einhergeht. Eine in Phans Studie vorgestellte Lehrerin nimmt Anstoß daran, dass diese Lehrerrolle im Westen nicht anerkannt wird:

---

<sup>270</sup> Dieser Mythos speist sich auch aus der Vorstellung des Lehrers als ein Vertreter Konfuzius' auf Erden. „The child (...) was led to kowtow to a portrait of Confucius. He would then kowtow to his teacher and be taught passages from the beginning and ending of the *Three Character Classics*, repeating after the teacher several times and listening to his explanations. The teacher would also guide the student's hand in writing simple characters” (Scollon 1999: 25).

<sup>271</sup> Nguyen 1974: 25.

<sup>272</sup> „In Vietnam, a country where people are deeply aware of their Confucian heritage, the tradition is that a teacher is honoured and respected, even more so than one's parents. The teacher guides the students not only in academic matters, but also in moral behaviour” (Kramsch/Sullivan 1996: 206).

„Being a ‘moral guide’ is a cultural model of Vietnamese teachers. However, this cultural model is often misunderstood by the West as being ‘imposing’ and ‘authoritarian’.”<sup>273</sup>

Dass der Lehrer neben der Wissensvermittlung auch eine gesellschaftstragende Funktion ausübt, spüren manche westliche Beobachter an der familiären Atmosphäre im Klassenzimmer<sup>274</sup>, eine Feststellung, die auch von vietnamesischer Seite bestätigt wird<sup>275</sup>. So beschreibt Nguyen einen vietnamesischen Schüler, der einen Vergleich zwischen seiner vietnamesischen und seiner deutschen Lehrerin anstellt. Dieser hatte „zu seiner Lehrerin ein gänzlich anderes Verhältnis, das geprägt war von Achtung und Respekt; Vuong betrachtete sie wie seine Mutter. Die deutschen LehrerInnen betrachtet er wie gewöhnliche Menschen, zu denen er keinerlei Vertrauen hat. Er mag vor allem ihre Charakterzüge nicht. Der Umstand, dass sie Deutsche sind, spielt dabei keine wichtige Rolle.“<sup>276</sup>

Durch den Begriff der Familie wird eine komplett andere Dimension des Unterrichts eröffnet, die gegenseitige Verpflichtungen und moralische Begriffe wie „*hieu*“ mit ins Spiel bringt. Unter „*hieu*“ versteht man den ehrfürchtigen Respekt innerhalb der Familie gegenüber den Älteren.

„Family relationships were models for social organization. (...) First and foremost, children were taught filial piety (*hieu*), to obey and respect and honor their parents.“<sup>277</sup>

In einer solchen Umgebung sind Aspekte wie Respekt, Rücksichtnahme oder auch Gehorsam nicht ungewöhnlich und man richtet sich als Schüler in dieser Rolle ein, die nicht nur von Lehrerseite, sondern auch von Seiten der Institution von ihm erwartet wird. Ein anderes kulturelles Charakteristikum vietnamesischer Lerner ist ihre Ergebenheit und Gehorsamkeit dem Lehrer gegenüber. Littlewood kann das Klischee des autoritätshörigen asiatischen Studenten allerdings nicht bestätigen. Bei der Aussage „die Autorität des Lehrers in der Klasse darf nicht hinterfragt werden“ erreicht Vietnam auf der Skala von eins gleich „ich stimme überhaupt nicht zu“ und fünf gleich „ich stimme zu“ eine 2.27, während westliche Länder wie Deutschland und Finnland weit höhere Werte erzielen, nämlich 2.56 respektive 2.39. Auch auf die Aussage „Wissen ist etwas, was der Lehrer auf mich überträgt, und nicht etwas, das ich mir selbst erarbeite“ erreicht Vietnam einen

---

<sup>273</sup> Phan 2004: 56.

<sup>274</sup> „In Vietnam students are placed together and live, study and play together. (...) The classroom is a family which stays together and helps each other” (Kramsch/Sullivan 1996: 203).

<sup>275</sup> „The Vietnamese classroom is often like a family, in which the sense of supportiveness, politeness, and warmth both inside and outside the classroom is obvious” (Phan 2004: 53).

<sup>276</sup> Nguyen 1998: 112.

<sup>277</sup> Jamieson 1993: 17.

niedrigeren Wert als etwa Deutschland, nämlich 1.95 zu 2.25. Allein an diesen Zahlen kann man erkennen, dass viele Stereotype genauer hinterfragt werden müssen, wie Littlewood betont.

„The overall message that emerges is that Asian students do not, in fact, wish to be spoonfed with facts from an all-knowing ‘fount of knowledge’. They want to explore knowledge themselves and find their own answers. Most of all, they want to do this together with their fellow students in an atmosphere which is friendly and supportive. So too, indeed, do the European students who responded.“<sup>278</sup>

Angesichts der hohen Stellung des Lehrers als universale Wissensquelle (*knowledge fountain*) und der *One-way*-Wissensvermittlung fragen sich Nguyen et al., ob es überhaupt möglich ist, dass der Lehrer „von seinem hohen Ross absteigen“, eigene Fehler eingestehen oder akzeptieren kann, etwas nicht zu wissen<sup>279</sup>. Es ist gerade diese unantastbare Stellung des Lehrers, die Tomlinson und Dat kritisieren. Vietnamesische Lehrer tendieren dazu, ihre Schüler zu unterschätzen und verkennen dabei die Möglichkeit eines nutzbringenden Austausches<sup>280</sup>. Auch Lipp und Schlüter haben beobachtet, dass ein vietnamesischer Dozent keine Fehler machen darf und auf alles eine Antwort wissen muss (*Perfektionsanspruch*), da es in Vietnam ihrer Ansicht nach „keine Kultur des ‚aus Fehlern lernen‘“<sup>281</sup> gibt. Die sakrosankte Autorität des Lehrers suggeriert daher, dass dieser neuen Methoden, die den Lehrerzentrismus zugunsten der Lernerzentriertheit aufgibt, misstrauisch begegnet. Auch Pham weist auf die Konflikte des vietnamesischen Lehrers hin, der die Rolle des Fachvermittlers und die des moralischen Vorbildes in sich vereinen muss und oft daran verzweifelt und scheitert<sup>282</sup>. Denn auch wenn vietnamesische Lehrer vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht überzeugt sind, aber „adopting CLT principles (...) would challenge the basic Vietnamese cultural and educational values“<sup>283</sup>. Nach Pham müssen vietnamesische Lehrer die neuen kommunikativen Strategien in traditionelle Unterrichtsmethoden integrieren, und die Konflikte zwischen dem, was sie machen wollen, und dem, was sie aufgrund von räumlichen, inhaltlichen und zeitlichen

---

<sup>278</sup> Littlewood 2000a: 34.

<sup>279</sup> Siehe Nguyen et al. 2005: 403.

<sup>280</sup> „Teachers tend to underestimate learner competence. (...) Some teachers refused to believe in the learners’ willingness to participate and their potential to speak fluently in English. (...) Teachers think that students are unwilling to speak, but the majority of students would like to express their thoughts orally“ (Tomlinson/Dat 2004: 209).

<sup>281</sup> Lipp/Schlüter 2004: 149.

<sup>282</sup> Pham 2005: 336.

<sup>283</sup> Pham 2005: 336

Rahmenbedingungen machen können, lösen. Auch Kramsch und Thorne<sup>284</sup> verlangen, dass der Lehrer trotz seiner Position als Vertreter einer akademischen Institution, die ihm seine Autorität gibt, sein Wissen zertifiziert, seine Expertise garantiert und seine pädagogische Praxis sanktioniert, aus dem lokalen Bildungssystem hinaustritt und in eine globale Lernumgebung eintritt, in der er seine Schüler auf globale kommunikative Bedingungen vorbereitet. Eine solche Entwicklung benötigt neben Selbstbewusstsein und Reflexion vor allem Mut und viel Geduld, denn wie Dat voraussagt, würde in Vietnam eine solche Verschiebung des Fokus einer Revolte gleichen.

„In the traditional Vietnamese classroom, it is the teacher who decides who talks, when they talk, what they say, how they say it und when they stop talking. This model makes the students believe that the teacher is the centre of knowledge and ideas. To shift such a centre of ideas from the teacher to the learner in the Vietnamese educational setting could be considered a revolt within the culture.“<sup>285</sup>

Es ist aber nicht unmöglich, ein traditionelles Klassenzimmer zu reformieren, wenn sowohl Lerner wie auch Lehrer bereit und gewillt sind, ihre Lern- respektive Unterrichtstile zu modifizieren<sup>286</sup>. Zusammenfassend kann nach den Darstellungen verschiedener Auffassungen über die Person des Lehrers geschlussfolgert werden, dass diese durchaus eine hohe Position in der vietnamesischen Gesellschaft innehat, die aber sowohl eine moralische Komponente beinhaltet als auch soziale Verpflichtungen mit sich trägt.

### 3.3.4 Tradition der Mündlichkeit

Vietnam besitzt eine lange Tradition der poetischen Mündlichkeit und hat diese bis heute bewahrt. In den Jahrhunderten chinesischer Besetzung hatte nur eine kleine Minderheit von Mandarinen und anderen Gelehrten Zugang zum Chinesischen und damit zur Schriftlichkeit. Die überwiegende Mehrheit der Vietnamesen bediente sich weiterhin des Vietnamesischen<sup>287</sup>, dessen Schriftsprache erst Mitte des letzten Jahrhunderts etabliert wurde, und überlieferte ihre Traditionen von Generation zu Generation anhand von Gedichten, Wortspielereien, Erzählungen und Liedern.

---

<sup>284</sup> Kramsch, Thorne 2002:100.

<sup>285</sup> Dat 2007: 207.

<sup>286</sup> Dat 2007: 219.

<sup>287</sup> Gesprochenes Vietnamesisch hat eine lange und reiche Vergangenheit. Eine Form des Ur-Vietnamesischen gab es bereits im 4.Jh. v.Chr. Ob sein linguistischer Ursprung eher der nord-südlichen austronesischen Gruppe (der auch das Malaysische und andere südchinesische Dialekte angehören), der ost-westlichen austroasiatischen Gruppe der Mon-Khmer Sprache oder der sino-tibetischen Sprache zuzurechnen ist, wird bis heute diskutiert.

„Vietnamese culture was rich in musical forms to link with poetry meters and thus further improves the chances of popular transmission. These included folk songs (*ca dao*), folk opera (*cheo*), and reform theatre (*cai luong*).“<sup>288</sup>

Auch Woodside betont die Bedeutung vietnamesischer Volksliteratur für die Identität und Kultur des Landes, denn „vietnamesischen Volksmärchen, Sinnsprüche (...), Gedichten und Spielen [wurde] von der Mehrheit der vietnamesischen Bevölkerung ähnlich erzieherischer Wert beigemessen (...) wie dem konfuzianischen Prüfungssystem.“<sup>289</sup> Im Gegensatz zu den bisweilen steifen und moralischen Gedichten der konfuzianischen Gelehrten, war die mündliche Literatur lebendig, bodenständig und voller Selbstironie. Auch Sullivan wusste in ihrer Studie zum vietnamesischen Englischunterricht in Vietnam über dieses einzigartige kulturelle Erbe zu berichten, das den Unterricht auffrischt und belebt.

“Wordplay, one-upmanship and oral impromptu playfulness are, in fact, a part of the Vietnamese culture heritage. There is an ancient tradition of oral verse, called *hat doi*, used for making friends, beginning courtships, and establishing relationships, that is based on impromptu clever verses and couplets that are called out among farmers in the fields.“<sup>290</sup>

Als Mitte des letzten Jahrhunderts infolge von Unabhängigkeitsbestrebungen das Erlernen der heutigen romanisierten Schrift forciert wurde und vietnamesische Sprachkurse quasi über Nacht aus dem Boden sprossen, entsann man sich dieser mündlichen Tradition. Lehrer experimentierten mit Reimen, Gedichten, Liedern, Geschichten, Sprechgesängen und Aphorismen, um Orthographie und grammatische Phänomene einzuüben. Ein Verein<sup>291</sup> zur Verbreitung der vietnamesischen Schriftsprache experimentierte mit traditionellen Versmaßen und Melodien, um Studenten zu helfen, sich an das Gelernte zu erinnern. Das folgende Gedicht hilft dem Schüler dabei, die Unterschiede zwischen den Vokalen *o* und *a* und zwischen *i* und *t* zu merken:

*„o and a are different letters,  
because a has a fishhook on its side.  
i and t both have hooks,*

---

<sup>288</sup> Marr 1981: 188.

<sup>289</sup> Woodside 1988: 224

<sup>290</sup> Sullivan 2000: 126.

<sup>291</sup> Gemeint ist die Assoziation für die Verbreitung von *Quốc ngữ*, der romanisierten Schrift des Vietnamesischen. „In 1937 (...) a group of fifteen prominent Hanoi intellectuals was given permission to establish the Association for the Dissemination of Quốc ngữ Study. (...) [It] organized its first classes in September 1938. Four hundred people, aged six to ‘over thirty’, signed up. One hundred had to be dropped for lack of suitable teaching space“ (Marr 1981: 180).

*but small i has a dot and long t a cross.*”<sup>292</sup>

Kramsch und Sullivan observierten in einer Englischstunde in Hanoi, wie Studenten sich gegenseitig spielerisch herausforderten, indem sie die Sätze anderer mit Ironie und schnellem Witz beendeten, so dass die ganze Klasse ihren Spaß daran hatte<sup>293</sup>. Dabei ging die Initiative für das pointierte und alle amüsierende Mitmachen oft vom Lehrer aus. Nach Sullivan ist das Spielen mit der Sprache keineswegs eine individuelle Aktivität, sondern steht im sozialen Kontext der Klasse. Der verspielte und intelligente verbale Sprachtausch hat eine vermittelnde Funktion zwischen den Individuen (d.h. dem Lehrer und dem Studenten) und der zu lernenden Sprache<sup>294</sup>. Er dient also dazu, das soziale Gefüge der familiären Klassenatmosphäre zu festigen und gleichzeitig sich an der Sprache zu üben – diese Funktion ist dabei nicht nur im Klassenzimmer zu beobachten<sup>295</sup>.

„Vietnam, as a country steeped in a tradition of oral language, puts great emphasis on such activity and this carries over to all aspects of life and learning, including the second language classroom.”<sup>296</sup>

Diese Vorliebe für den verbalen Schlagabtausch führt aber oft dazu, dass der Lärmpegel in der Klasse sehr hoch ist. Oft wird festgestellt, dass vietnamesische Lerner gegen Geräusche viel resistenter sind und dass vietnamesische Dozenten keinen Anstoß daran finden, dass der Lärmpegel in der Klasse häufig erheblich hoch ist. So berichten Lipp und Schlüter, dass sie während eines Vortrages eines vietnamesischen Lehrers die einzigen waren, die den Lärm und die Hintergrundgeräusche überhaupt wahrgenommen haben<sup>297</sup>.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies wiederum, dass Lärm nichts Negatives sein muss und toleriert werden kann, so hat die vietnamesische Englischlehrerin in Phans Studie kein Problem damit, dass ihre Schüler sich privat austauschen, solange sich kein anderer daran stört<sup>298</sup>.

---

<sup>292</sup> Marr 1981: 182.

<sup>293</sup> „[Students] listen to each other, carefully challenging each other’s wording, completing each other’s stories. The quickness and cleverness of oral repartee turns the classroom dialogue into a conversation among friends or family members” (Kramsch/Sullivan 1996: 209).

<sup>294</sup> Siehe Sullivan 2000: 123.

<sup>295</sup> Sullivan betont darüber hinaus, dass dieses Spielen mit der Sprache nicht auf Vietnam oder Asien beschränkt ist, sondern auch weltweit anzutreffen ist. Auch nach Tomlinson und Dat gibt es bei Lernenden einige Neigungen, die universal und für einen Lernerfolg ausschlaggebend sind, wie etwa eine Vorliebe für narrativen, abwechslungsreichen und humorvollen Unterricht (Tomlinson/Dat 2004: 201).

<sup>296</sup> Sullivan 2000: 126.

<sup>297</sup> Siehe Lipp/Schlüter 2004: 151f.

<sup>298</sup> „I remember one class they often had private talk. I was quite easy when they had group work, ‘no problem’ “ (Phan 2004: 55).

### 3.3.5 Kollektivismus in Vietnam

Vielfach findet man in der Literatur eine Zweiteilung der Kulturen in individualistische oder kollektivistische Länder, wobei asiatische CHC-Länder wie Vietnam aufgrund von Faktoren wie Gruppenharmonie, Gesicht und Hierarchie- und Autoritätsdenken in letztere gehören. Dem allgemeinen Verständnis nach wird das Individuum in kollektivistischen Ländern von Geburt an in eine kohäsive Gruppe hinein integriert, die ihn sein ganzes Leben lang beschützt und die als Gegenleistung unabdingbare Loyalität einfordert<sup>299</sup>.

Da in kollektivistischen Gesellschaften die Gruppenharmonie einen hohen Stellenwert einnimmt, ist zu erwarten, dass kooperatives Arbeiten eine ebensolche Position genießt. Kramsch und Sullivan erklären, dass eine Aufteilung der Gruppe kontraproduktiv ist, weil eine solche Aufsplitterung die Gruppenharmonie stören würde<sup>300</sup>, was auch durch das vietnamesische Sprichwort, dass ein einzelnes Stäbchen leichter zu brechen ist als ein ganzes Bündel, bewiesen wird. Auch konnten Nguyen et al.<sup>301</sup> nachweisen, dass CHC-Lerner eine Präferenz für das Lernen in der Gruppe zeigen und am besten performen, wenn sie gemeinsam mit ihren Mitstudenten lernen. Auch Tomlinson und Dat<sup>302</sup> wissen, dass vietnamesische Studenten es mögen, wenn sie als Gruppe eine Lehrerfrage beantworten und die Gruppenharmonie damit erhalten bleibt. Le<sup>303</sup> argumentiert, dass vietnamesische Lerner am liebsten im Chor antworten und es tunlichst vermeiden, andere (oder gar den Lehrer) zu unterbrechen, mit ihnen zu argumentieren oder herauszufordern. Ein anderer Aspekt der Gruppenarbeit wird von Sowden herangetragen, wobei er argumentiert, dass durch das konfuzianische Harmoniebedürfnis in Gruppenarbeit Studenten ihr Wissen teilen und dadurch die Verantwortung auf mehrere Personen schultern.

„It is not unreasonable to assume that a culture which tolerates the idea of students sharing knowledge and responsibility in this way, is one which is less likely to discourage copying and the appropriation of ideas from other sources without acknowledgement”<sup>304</sup>

Sullivan erklärt die Notwendigkeit der Gruppenarbeit auch durch die Enge in den vietnamesischen Klassenzimmern, die kein individuelles und unabhängiges Lernen ermöglicht – eine Beobachtung, die durchaus auch heute noch bestätigt werden kann.

---

<sup>299</sup> Nguyen et al. 2005: 403.

<sup>300</sup> „The classroom is a family which stays together and helps each other. (...) In such a supportive setting, dividing into subgroups can be divisive and inhibit learning.” (Kramsch/Sullivan 1996: 203)

<sup>301</sup> Nguyen et al. 2005: 404.

<sup>302</sup> Tomlinson/Dat 2004: 211.

<sup>303</sup> Le 2000b.

<sup>304</sup> Sowden 2005: 227f.

„Even if they wanted to do independent work it would not be possible. Nor is it physically possible for the teacher to hover over an individual’s desk, speaking to that student alone. There is barely room to walk between rows of benches, and any speaking to one person would by necessity be speaking to all those around the same bench. The physical set-up is most conducive to a teacher-fronted class, with the teacher guiding and leading all students as a whole class.”<sup>305</sup>

Kollektivismus ist in Vietnam die *conditio sine qua non* in der Gesellschaft. Die einzelne Person ist daher stets eingebunden in eine Gemeinschaft – diese Bedingung gilt auch für die Klassengemeinschaft, in der der einzelne Lerner einer größeren Lerngruppe zugehörig ist. Im Unterricht muss diese Grundlage erkannt und angemessen behandelt werden.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass die Entwicklung der Lehr- und Lerntradition in Vietnam nicht außer Acht gelassen werden darf. Aspekte der vietnamesischen Makrokultur zeigen sich auch in der Mikrokultur des vietnamesischen DaF-Unterrichts, vor allem hinsichtlich der gesellschaftlichen Akzeptanz des Lehrers sowie der konfuzianischen Bedeutung des kognitiven „Lernens“ und der Wissensvermehrung. Traditionen des Lernens haben sich institutionell seit mehr als zweitausend Jahren entwickelt und etabliert und können nicht *stante pede* durch westliche Unterrichtsmethoden ausgewechselt werden. Die Darstellung der vietnamesischen „Lernermerkmale“ zeigt, dass Aspekte wie „Denkstruktur“, „Passivität“, „Autorität“ oder „Kollektivismus“ unterschiedlich verstanden werden und im vietnamesischen Kontext nicht unbedingt negativ sein müssen. Vielmehr stehen sie für vietnamesische Unterrichtsstruktur, Disziplin im Klassenzimmer, Respekt vor dem Lehrer sowie Klassengemeinschaft und sind existentiell in der vietnamesischen Makrokultur. Diese kulturellen Aspekte bedürfen daher eine entsprechende Beachtung und so stellt sich die Frage, inwiefern im DaF-Unterricht kommunikative Methoden diese kulturellen Aspekte mittragen müssen. Die hier genannten „typischen Merkmale“ des vietnamesischen Lernalters, nämlich asiatische Denkstruktur, Passivität im Unterricht, traditionelle Wertschätzung des Lehrers, poetische Mündlichkeit in der vietnamesischen Kultur sowie Kollektivismus als kulturelle Dimension, sollen im Anschluss zu den empirischen Untersuchungsergebnissen herangezogen und mit ihnen verglichen werden, um realisierbare Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht ziehen zu können.

---

<sup>305</sup> Sullivan 2000: 125.

Für das Verständnis der vietnamesischen DaF-Situation sind neben den dargestellten Merkmalen auch die äußeren Voraussetzungen relevant. Diese Rahmenbedingungen wie Stellung der Fremdsprache Deutsch, die Deutsch unterrichtenden Institutionen, die Deutschlehrerausbildung usw. gehören ebenfalls in den größeren Zusammenhang des DaF-Unterrichts und werden im folgenden Kapitel genauer dargestellt.

#### **4. Aktuelle Rahmenbedingungen für DaF in Vietnam**

Vor dem Zweiten Weltkrieg war die deutsche Sprache in Vietnam eher eine Randerscheinung. In der französischen Kolonie war Französisch die erste Fremdsprache, wobei man sich der Tatsache bewusst machen muss, dass über 80% der damaligen Bevölkerung Analphabeten waren, und das Erlernen einer Fremdsprache nicht das vorrangige Bildungsziel war. Ab etwa Mitte des letzten Jahrhunderts gab es im Bildungswesen nur vier obligatorische Fremdsprachen: Chinesisch, Russisch, Englisch und Französisch. Die Entwicklung des DaF-Unterrichts begann nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und erlebte in Zeiten sozialistischer Freundschaft zwischen Vietnam und der ehemaligen DDR einen bislang unerreichten Boom. Deutsch hat sich in den letzten Jahren als ernst zu nehmende Fremdsprache etablieren können und soll mittelfristig auch wieder an ausgewählten Oberschulen als Schulfach eingeführt werden.

##### **4.1 Die Entwicklung des DaF-Unterrichts**

An Bedeutung gewann Deutsch durch den Umstand, dass es die Sprache des sozialistischen Bruders, nämlich der DDR, war. Grundlagen der Beziehungen beider Länder waren der Marxismus-Leninismus, so dass bereits 1950 die ersten Kontakte stattfanden, die drei Jahre später mit dem gegenseitigen Entsenden von Botschaftern intensiviert wurden. Die DDR unterstützte den sozialistischen Bruderstaat in seinen Unabhängigkeitsbestrebungen und in seiner Stellung als östlicher Vorposten des Sozialismus. Teil dieser Unterstützung war auch die Berufs- und Weiterausbildung von vietnamesischen Staatsbürgern. So schlossen beide Länder Mitte der sechziger Jahre mehrere Abkommen über die „Aus- und Weiterbildung von vietnamesischen Studenten, Fachschülern, Hoch- und Fachhochschulabsolventen sowie Aspiranten“<sup>306</sup> ab. Bereits zum Wintersemester 1966/67 nahmen einhundertachtzig Studenten und vierzig Doktoranden aus Nordvietnam ihr Studium in der DDR auf<sup>307</sup>. 1966 wurde in Hanoi die Hochschule für Fremdsprachen eröffnet, die vorwiegend Deutsch im Hauptfachstudium anbot. Zwischen 1967 bis 1973 gab es 60 Studenten<sup>308</sup> eines sechssemestrigen Germanistikstudiums. Einige ausgewählte Studierende konnten im Anschluss zwei Semester in der damaligen DDR absolvieren. Darüber hinaus gab es noch einen neunmonatigen Deutschkurs für Studenten, die in der DDR ein weiteres Vollstudium aufnahmen.

---

<sup>306</sup> Krüger-Potratz 1991: 159.

<sup>307</sup> Siehe Illgen 2007: 9.

<sup>308</sup> Vu 2000: 44.

Nach der Wiedervereinigung und im Zuge der Öffnungspolitik gewannen einige Sprachen an Bedeutung, während andere diese wiederum verloren: Chinesisch, das nach dem Grenzstreitkrieg 1979 an Bedeutung verlor, gewinnt in den letzten Jahren durch seine wirtschaftliche Vormachtstellung zunehmend mehr und mehr an Gewicht. Nach dem Ende des Kalten Krieges tauschen Russisch und Englisch ihre Stellung und letzteres nimmt jetzt uneinholbar den ersten Platz ein. Trotz oder gerade wegen ihrer schwierigen gemeinsamen Vergangenheit setzt sich Frankreich als ehemalige Kolonialmacht mit vielen Maßnahmen und hoher finanzieller Aufwendung für die Förderung des Französischen ein: Es werden ausreichend Stipendien zur Verfügung gestellt, man kann Französisch bereits ab der ersten Klasse lernen, Vietnam gehört in den Verbund der frankophonen Länder und wird dementsprechend gefördert.

Seit einigen Jahren nimmt die Nachfrage nach Deutsch stetig zu, was durch die Tatsache begünstigt wird, dass es ca. 100.000 Deutsch sprechende Vietnamesen, darunter ca. 10.000 Akademiker gibt. So kann man mittlerweile Deutsch als Hauptfach an fünf Hochschulen studieren und deutsche Universitäten sind dabei, in Vietnam Dependancen zu eröffnen. Nicht nur an der Hochschule für Fremdsprachen in Hanoi, sondern seit 1993 auch an der Universität Ho Chi Minh Stadt, seit 1992 an Nationaluniversität von Hanoi, der Privatuniversität Phuong Dong in Hanoi und der Privatuniversität Dong Do kann man Deutsch studieren. Im akademischen Jahr 2005/2006 gab es an diesen fünf Universitäten zusammen etwa 500 Studenten<sup>309</sup>.

Die renommierteste Deutschinstitution im universitären Bereich ist die Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi in der Sektion für Westeuropäische Sprachen und Kulturen (Abteilung Deutsche Sprache) im Bezirk Cầu Giấy in Hanoi. Die Abteilung Deutsche Sprache wurde 1992 an der damaligen Pädagogischen Fremdsprachenhochschule gegründet, um den Bedarf an Deutschlehrern und Dolmetschern zu erfüllen. In den ersten zwei Jahren wurde Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten und erst ab dem Studienjahr 1994/95 konnte man es als Hauptfach studieren. Im November 2001 wurde die Sektion für Westeuropäische Sprachen und Kulturen gegründet, die zunächst Deutsch anbietet und in naher Zukunft weitere Sprachen aufnehmen will. Laut Angabe der Abteilungsleiterin, Frau Le Tuyet Nga, besuchen 198 Studenten (Stand Dezember 2005, für das akademische Jahr 2005/2006) die Deutschabteilung der Nationaluniversität Hanoi. Etwa ein Viertel aller Studenten plant ein weiterführendes Studium in Deutschland.

---

<sup>309</sup> Angabe der Sprachabteilungsleiterin, Frau Le Tuyet Nga, Gespräch am 12. April 2006 an der Nationaluniversität Hanoi.

In der Deutschabteilung gibt es zwei Studiengänge, nämlich die Ausbildung zum Dolmetscher und Übersetzer, die zur Zeit 179 Studenten durchlaufen, und den Studiengang Deutsch als Fremdsprache, der Ende 2005 etabliert wurde und den 19 Studenten wählten. Laut Curriculum der Fremdsprachenhochschule erwerben die Studenten im Studium ein solides Wissen über den Marxismus-Leninismus sowie über die Ideologie von Ho Chi Minh, dieses Wissen soll ihnen eine Basis für das Zusammenleben in einer kommunistischen Gesellschaft liefern. Im Grundstudium lernen sie Grundwortschatz und -grammatik der deutschen Sprache und erreichen Ende des dritten Semesters das Niveau ‚Zertifikat Deutsch‘. Das Hauptstudium bietet vier Gruppen von Kenntnissen an: Die *Sprachausbildung* (Training der vier Fertigkeiten (bis Mittelstufe oder ZMP) und der Fachsprachen wie etwa im Bereich Wirtschaft und Handel, Hotelwesen oder Finanz- und Bankwesen), *sprachwissenschaftliche Kenntnisse* (Phonetik und Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Wortbildung, Syntax), *Kulturkenntnisse* (Literaturgeschichte, Literatur, Landeskunde) sowie *berufsbezogene Kenntnisse* (Übersetzungstheorie, Übersetzen, Dolmetschen bzw. Theorie des Fremdsprachenunterrichts, Didaktik und Methodik). Auch wenn die Inhalte des Curriculums reichhaltig und vielseitig sind, muss man doch in der Praxis berücksichtigen, dass der überwiegende Teil des Studiums der Sprachunterricht einnimmt, während die Studenten aus den angebotenen Bereichen Fachsprachen, Linguistik und Landeskunde einzelne Wahlfächer hören. Das Problem des germanistischen Fächerangebots ist der Mangel an geeigneten Dozenten, die diese Fächer auch unterrichten können, sowie die Tatsache, dass die vietnamesischen Deutschstudenten nicht in der Lage sind, germanistische Werke im Original zu lesen. Ungefähr 70% aller Credits fallen auf das Sprachstudium, wobei ein Credit ungefähr 15 Unterrichtseinheiten entspricht. 10 Credits gibt es für die Diplomarbeit (die nur die Jahrgangsbesten absolvieren dürfen) und genauso viele Credits fallen auf die Abschlussprüfung. Das Studium ist sehr prüfungsorientiert: In jedem Fach gibt es Prüfungen, die von den Lehrern selbst erstellt werden. Hausarbeiten, Referate, Vorträge, Zwischen- und Abschlussprüfungen werden benotet. Nur wenn ein Student mehr als 80% des Unterrichts geleistet hat, darf er an der Fachabschlussprüfung teilnehmen. Dieses Abschlussexamen besteht aus Prüfungen in Marxismustheorie, einer Sprachprüfung, die sich an die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts orientiert. Diese Sprachprüfung besteht hauptsächlich aus den Bereichen Lesen sowie Schreiben und einer zehnminütigen mündlichen Prüfung. Die Hörfertigkeit wird aus Mangel an geeignetem Prüfmaterial nicht getestet. Darüber hinaus wird noch ein Wahlfach auf Deutsch, wie etwa Linguistik oder Literatur, examiniert.

Frau Le Tuyet Nga<sup>310</sup> erklärte, dass an der Nationaluniversität Wert auf einen systematischen Deutschunterricht und nicht hauptsächlich auf Kommunikation gelegt wird, denn Sprache funktioniert nur mit Grammatik. Ihrer Meinung nach ist die Deutschlernmotivation bei einem Teil der Studenten nicht hoch, da mindestens die Hälfte – wenn nicht gar mehr – eigentlich Englisch studieren will. Ein anderer Teil wiederum ist hoch motiviert, da er fest plant, ein Studium in Deutschland aufzunehmen.

Bei den universitären Sprachkursen muss man drei verschiedene Typen unterscheiden. Der erste Typus sind die (oben beschriebenen) germanistischen Studiengänge, die allerdings eher ein Sprachlernstudium sind. Daneben gibt es studienbegleitende Sprachkurse, die an den Universitäten angeboten und die von Studenten anderer Fakultäten besucht werden. Daneben gibt es studienvorbereitende Kurse, die auf ein Studium in Deutschland vorbereiten. Seit Anfang 2007 müssen vietnamesische Studenten vor Visumsantrag sich einer Prüfung der Akademischen Prüfstelle (APS) unterziehen, zu der ein Interview in deutscher oder englischer Sprache geführt wird. Außerhalb des universitären Rahmens gibt es noch Deutschunterricht an privaten Sprachschulen, im Vietnamesisch-Deutschen Zentrum (das 1991 eröffnet wurde und an die Technische Hochschule Hanoi gekoppelt ist), am Goethe-Institut Hanoi sowie dem Deutschen Zentrum in Ho-Chi-Minh-Stadt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es den Deutschunterricht in Vietnam in vielen verschiedenen Konstellationen gibt: So gibt es staatliche und private Universitäten, Schulen und Kultur- und private Sprachzentren. Es gibt zahlreiche Variationen des Kurstyps, wie etwa Intensivkurse, studienvorbereitende Intensivkurse, Pflichtkurse, freiwillige Kurse. Es gibt Variationen bezüglich der Muttersprache (deutsch und vietnamesisch) und der Ausbildung von Lehrkräften, Unterschiede bei der Ausbildung bei den vietnamesischen Lehrern, ob sie ein Studium in Vietnam oder ein Master- oder Aufbaustudium in Deutschland absolviert haben. Es gibt Differenzen bezüglich der Teilnehmerzahlen, vom intensiven Einzelunterricht bis hin zu großen Schulklassen und dementsprechend gibt es eine große Bandbreite von unterschiedlichen Unterrichtsstilen und Methoden.

#### *4.1.1 Deutschlehrerausbildung*

Vietnamesische Deutschlehrer haben im Regelfall ein Bachelorstudium an einer vietnamesischen Hochschule hinter sich. Vereinzelt gibt es – vor allem ältere – Lehrer, die

---

<sup>310</sup> Gespräch am 12. April 2006 an der Nationaluniversität Hanoi.

ein technisches oder naturwissenschaftliches Studium in der ehemaligen DDR absolviert haben und jetzt eben Deutsch unterrichten.

Die meisten Deutschlehrer in Hanoi haben an einer der zwei Universitäten (Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität bzw. die Fremdsprachenhochschule in Tan Son) ein Germanistikstudium absolviert. So besteht das Germanistikstudium an der Nationaluniversität aus 4 Jahren (8 Semestern), wobei aufgrund von Betreuungsmöglichkeiten nur die Besten des Jahrgangs eine Examensarbeit schreiben dürfen, während die anderen eine Abschlussprüfung machen. Aus dem Kreis der Absolventen besuchen die besten Studenten einen so genannten einmonatigen Sommerkurs am Goethe-Institut Hanoi, in diesem Sommerkurs lernen sie vor allem Landeskunde (Lehrer sind meistens Studentinnen aus Deutschland, die auf eigene Kosten nach Hanoi fliegen, Material bereits mitbringen, und nach Ortstarif bezahlt werden). Der Sommerkurs wird angeboten, sofern es Lehrkräfte gibt, und dient in erster Linie als Training für die noch studierende deutsche Lehrkraft und zweitens als Konversationsübung für die vietnamesischen Studenten.

Aus der Gruppe werden die besten Absolventen für den sich anschließenden ZMP-Kurs ausgewählt. In den meisten Fällen wird eigens für diesen Kurs eine erfahrene Lehrkraft (meistens aus Deutschland) angeheuert, die die Studenten in einem Monat auf die ZMP-Prüfung vorbereiten soll. Im Anschluss daran dürfen dann ausgesuchte Absolventen den dreimonatigen Methodikkurs im Goethe-Institut Hanoi besuchen. In diesem Methodikkurs sollen vietnamesische Graduierte in Theorie und Praxis der Unterrichtsmethodik und -didaktik unterwiesen werden. Es gibt jedes Jahr 20 Plätze für angehende Deutschlehrer aus dem ganzen Land, auch wenn die meisten von ihnen aus Hanoi kommen. Es werden die Fernstudieneinheiten vom Goethe-Institut und der Universität Kassel verwendet. Im Anschluss an die Theorie müssen die Kursteilnehmer Probeunterrichtsstunden vorbereiten und durchführen. Für die meisten vietnamesischen Deutschlehrer bedeutet der Abschluss des Methodikkurses des Goethe-Instituts eine gute Chance für eine Anstellung als Deutschlehrer, sei es am Goethe-Institut, an den Universitäten des Landes oder am Vietnamesisch-Deutschen Zentrum in Hanoi.

#### *4.1.2 Curriculumplanung*

Um die Attraktivität des Deutschstudiums zu steigern, werden an vielen Universitäten Überlegungen angestellt, das Studium berufsorientierter auszurichten. Wie Westphalen<sup>311</sup>

---

<sup>311</sup> Siehe Westphalen 1978: 41.

bereits Ende der 70er anmerkte, setzte sich „in der Lehrplanentwicklung der Gedanke vom Primat der Ziele durch. Gefragt wurde nicht mehr zuerst: ‚Was soll gelernt werden?‘, sondern: ‚Wozu soll etwas gelernt werden?‘“ Dadurch hofft man, das Problem der „stofflichen Überflutung“ auf Dauer zu lösen – ein Problem, das mittlerweile auch im DaF-Unterricht in Vietnam gewahr wurde.

Als Beispiel für die Neuordnung sollen die Curriculumplanungen der Deutschabteilung der Universität von Ho-Chi-Minh Stadt vorgestellt werden. So war der Hintergrund für die Umstellung des Curriculums die Absicht, die Absolventen auf den bestmöglichen Berufseinstieg vorzubereiten. Neben der Festigung der Sprachkenntnisse und der Fachsprachen sollen Kenntnisse im Bereich der berufsorientierten Wahlfächer vertieft werden. Die Überlegungen zum Sprachunterricht sehen vor, dass dieser im Grundstudium verstärkt wird. Ziel sollte sein, dass Studenten nach dem dritten Semester die Prüfung *Zertifikat Deutsch* ablegen, um damit eine bessere Grundlage für das Fachstudium im Hauptstudium zu schaffen. Dadurch erhofft man sich, dass der bessere Teil der Studenten am Ende auf TestDaF Niveau 4 kommt – völlig unabhängig davon, ob ein weiteres Studium in Deutschland angestrebt wird oder nicht. Zudem soll für das Aussprachetraining ein größerer Spielraum geschaffen werden. Zu den berufsorientierten Wahlfächern Methodik und Wirtschaftsdeutsch kommt als dritte Option Tourismus hinzu. Der Unterrichtsumfang für diese Fächer beträgt sechs Unterrichtseinheiten, wobei zwei UEs für Studentenprojekte, Lehrversuche, Interviews, Gruppenarbeiten, Lehrmittelanalysen u.ä. genutzt werden sollen. Bei den ‚germanistischen‘ Wahlfächern soll das Angebot noch vertieft werden, gleichzeitig soll den Studenten die Möglichkeit gegeben werden, eigene Präferenzen zu wählen. So soll das bestehende Angebot aus Literatur 1+2, Linguistik 1, Übersetzen 1 in den beiden letztgenannten Fächern um jeweils einen Vertiefungskurs ergänzt werden. Aus diesem Angebot von sechs ‚germanistischen‘ Wahlfächern studieren die Teilnehmer insgesamt in zwei Jahren vier Kurse. Davon sind zwei durch ihr berufsorientiertes Wahlfach vorgegeben und zwei können nach eigener Neigung gewählt werden.

Das Abschlussexamen in der früheren Form mit dem Pflichtfach Literatur macht in Hinblick auf die beruflichen Karrieren der Studenten wenig Sinn. Außerdem war das frühere Examen nicht viel mehr als eine Wiederholung des Stoffes aus dem dritten und/oder vierten Studienjahr. In die Überlegungen kommt ein praktischer Prüfungsteil, der sich letztendlich nicht durchsetzen konnte. Das Examen bezieht sich entweder auf das

berufsorientierte Wahlfach und eine Sprachprüfung oder auf das berufsorientierte Wahlfach und ein frei gewähltes Fach aus den ‚germanistischen‘ Wahlfächern.

Auch an der Nationaluniversität Hanoi werden Überlegungen hinsichtlich einer Umgestaltung des Curriculums laut, die durch den gesellschaftlichen Umbruch bedingt ist. Das Studium in Vietnam hat nach wie vor eine gesellschaftsrelevante Aufgabe, die dem Einzelnen seiner Verantwortung für die Öffentlichkeit bewusst macht. Le Tuyet Nga, die Leiterin der Deutschabteilung der Nationaluniversität Hanoi, erklärt die Ausbildungsziele des Studiums: So soll der Lerner das Prinzip lernen, „was die Gesellschaft von ihm verlangt, was die gesellschaftliche Praxis braucht“<sup>312</sup>. Aus diesem Grund hat die Vermittlung von Kenntnissen über den wissenschaftlichen Sozialismus und die Geschichte der Kommunistischen Partei Vietnams ebenfalls eine Gleichberechtigung wie der Sprachunterricht und andere linguistische und berufsspezifische Fächer. Im Curriculum für das Deutschstudium nimmt die Vermittlung der kommunistischen Ideologie (wie z.B. die Marxistisch-Leninistische Philosophie, Geschichte der Vietnamesischen Kommunistischen Partei oder Ideologie von Ho Chi Minh) in **vietnamesischer** Sprache einen nicht unerheblichen Teil ein. Eine andere Tatsache ist die, dass die Inhalte der Curricula sehr examensorientiert sind und das Bestehen dieser Prüfungen nicht nur für die Lerner, sondern auch für ihre Lehrer von zentraler Bedeutung ist. Darüber hinaus sieht der traditionelle Ansatz in der Curriculumerstellung vor, die Lerner so viel Wissen wie möglich mitzugeben und nicht ihre (individuellen, vielleicht abweichenden) Lernerbedürfnisse zu befriedigen.

Schwierigkeiten ergeben sich nicht nur durch fachfremde Inhalte, sondern auch dadurch, dass die Planungsgrundlagen sich schnell ändern können (z.B. neue verbindliche Fächer auf Vietnamesisch, Reduzierung der Stundenzahl des Sprachunterrichts, Kürzung der Arbeitszeiten der Dozenten). Laut Le Tuyet Nga liegt „ein weiteres Problem (...) darin, dass die Hochschule das letzte Wort in der Curriculumplanung hat. Es liegt nicht in der Kompetenz des Fachbereichs, mehr Stunden für Sprachunterricht und weniger für die Sprachwissenschaft zu planen.“<sup>313</sup>

## **4.2 Aktuelle Ausbildungssituation**

Momentan wird in Vietnam die Reform der Bildungssituation heftig diskutiert, die selbst nach Angaben der vietnamesischen Regierung<sup>314</sup> als „nicht den Anforderungen gerecht“

---

<sup>312</sup> Le 2000a: 162.

<sup>313</sup> Gespräch am 12. April 2006 an der Nationaluniversität Hanoi.

<sup>314</sup> Alle Angaben siehe [www.auswaertiges-amt.de](http://www.auswaertiges-amt.de) des Auswärtigen Amtes (Informationen über Vietnam).

eingeschätzt wird. Im Angesicht radikaler Umbrüche durch die Globalisierung und den Aufstieg der Nachbarregionen (wie z.B. China oder Singapur) steht Vietnam vor der Herausforderung, seine Allgemein- und vor allem Hochschulausbildung den neuen Anforderungen durch Wettbewerb und Globalisierung anzupassen. In einer Studie, die April 1999 vom politischen Wochenmagazin *Asiaweek* veröffentlicht wurde und die die Qualität der Ausbildung von 79 asiatischen Institutionen untersuchte, kam die (in Vietnam hoch angesehene) Nationaluniversität in Hanoi auf Rang 74. Neben hausgemachten Problemen wie korrupte Lehrer und Beamte in der Bildungsadministration müssen vor allem „die unzureichende materielle Ausstattung der Lehrinrichtungen sowie Qualitätsmängel bei der Lehrerausbildung“ reformiert werden. Im Rahmen einer deutlichen Aufstockung des Bildungsetats 2006 (+33%) geht die vietnamesische Regierung zwei dringende Probleme an, es werden die Lehrergehälter angehoben und neue Bildungsprojekte für ärmere ländliche Gebiete initiiert. Darüber hinaus wird Geld in die Investition von neuen Medien und Technologien gesteckt, um das Niveau der tertiären Bildung an wenigstens fünf Universitäten bis 2010 auf überregionalen Standard anzuheben. Bis 2020 sollen einige es sogar mit internationalen Universitäten aufnehmen können<sup>315</sup>.

Die Debatte um die Qualität der Ausbildung wird nicht nur in der Nationalversammlung, sondern auch von den Eltern geführt, die an diesem Thema besonders interessiert sind: In der konfuzianisch geprägten Gesellschaft ist die Bereitschaft und der Willen der Bevölkerung, in die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren, besonders ausgeprägt. Trotz aller Defizite und Notwendigkeiten für Verbesserungen hat Vietnam seit *Đổi Mới* die Chancen der Globalisierung genutzt<sup>316</sup> und Reformen auf vielen Gebieten unternommen. Doch nach wie vor ist die Lage an den Schulen und Universitäten prekär. Die Situation, die Pham und Sloper<sup>317</sup> 1994 beschreiben, ist auch heute noch Normalität: Ein Großteil des akademischen Personals bezeichnet sich selbst als nicht kompetent. Ihre Vorlesungen und Präsentationen sind für Studenten nicht attraktiv und in der Vergangenheit wurde von ihnen kein Engagement in Forschung und Lehre gefordert, so dass sie auf diesem Gebiet keine nennenswerten Erfahrungen besitzen. Neben der Verbesserung der Qualifikationen

---

<sup>315</sup> Vgl. DAAD 2005: 5.

<sup>316</sup> September 2004 war Vietnam Gastgeber für ASEM (Asia and Europe Meeting) und kaum zwei Jahre später im November 2006 für APEC (Asia Pacific Economic Cooperation). Allein die Organisation und Durchführung dieser wichtigen Konferenzen ist ein Zeichen des neuen Selbstbewusstseins Vietnams. Ende 2006 wird Vietnam in die WTO (World Trade Organization) aufgenommen und Vietnam selbst öffnet seine Pforten für private Investoren. Laut Süddeutsche Zeitung vom 09.01.2007 möchte die vietnamesische Regierung über 50 Staatsbetriebe privatisieren, um die Marktwirtschaft anzukurbeln.

<sup>317</sup> Pham/Sloper 1995: 114.

des Universitätspersonals möchte der im Juni 2006 neu berufene Bildungsminister Nguyen Thien Nhan die Universitäten nach europäischem Vorbild ausbauen und weiterentwickeln<sup>318</sup>. Im UNESCO-Bericht<sup>319</sup> werden drei Gebiete vorrangig genannt, die mangelhaft und reformbedürftig sind: An erster Stelle steht die Reform der Lehrerausbildung, es folgt die Anhebung der Qualität der universitären Lehre und anschließend eine Erneuerung der Verwaltung des gesamten Bildungssystems. Die Liste der Empfehlungen beginnt bei einer klaren Definition für die Bildungsziele der einzelnen Stufen, der Modernisierung von Lehr- und Lernmethoden bis hin zur Verbesserung der Lehrerausbildung und der Unterrichtsinspektionsorgane sowie dem Aufbau eines effizienten Lehrerfortbildungssystems, das mit Hilfe von Anreizen und Vergünstigungen unterstützt werden soll<sup>320</sup>. Die Gesellschaft unterstützende Aufgabe der Lehrer ist im Gesetz verankert, den „(d)ie Lehrer und Lehrerinnen sind gesetzlich verpflichtet, als moralisches und fachliches Vorbild zu wirken. (...) Die Lehrtätigkeit sollte von der gesamten Gesellschaft respektiert werden. Übergriffe auf die Person des Lehrers und dessen Ehre sind untersagt.“<sup>321</sup>

#### *4.2.1 Geringe Honorierung*

Der Mangel an qualifiziertem Fachpersonal wird dadurch forciert, dass gut ausgebildete Lehrer eher in die Wirtschaft wechseln als einen schlecht dotierten Lehrerberuf auszuüben. 2006 liegt das Monatsgehalt eines Lehrbeauftragten (an der Deutschabteilung an der Nationaluniversität Hanoi) mit etwa 9 Unterrichtseinheiten pro Woche bei etwa 1.200.000 Dong (entspricht etwa 60 Euro). Aus diesem Grund müssen die meisten Lehrkräfte andere Finanzierungsquellen erschließen (Nachhilfe, Zweitjob etc.), wobei immer mehr und mehr Zeit und Aufwand in diesen Zusatzunterricht investiert werden:

„Many teachers of English say that they have to do more private teaching to help support their family. Teaching one or two extra hours is not enough, eight or ten extra hours is not enough, twenty hours is not enough, because the extra income is never enough for them. Teachers of English always say that they cannot survive without extra-teaching.“<sup>322</sup>

Da das niedrige Lehrergehalt seit geraumer Zeit bekannt ist, gewährt selbst der Staat seinen Beamten die Erteilung von Nachhilfe zum Zwecke der Einkommensaufbesserung. Den

---

<sup>318</sup> Vgl. DAAD 2006: 282.

<sup>319</sup> UNESCO 1998: 1.

<sup>320</sup> Siehe Nguyen 2002: 122f

<sup>321</sup> Nguyen 2002: 91

<sup>322</sup> Pham 2000 (keine Seitenangaben).

einzelnen Einrichtungen steht es frei, kostenpflichtige Tutorien für fakultative Wahlfächer anzubieten, damit den Lehrern „eine staatlich gelenkte Gelegenheit zur Erzielung von Nebenerwerbseinkünften“<sup>323</sup> eröffnet wird. Da allerdings nicht alle Schulen in der Lage sind, derartige staatlich gelenkte Kurse zu organisieren, bleibt vielen Lehrern nichts anderes übrig, als Nachhilfestunden in den Pflichtfächern zu erteilen.

Diese gebührenpflichtigen Nachhilfestunden sind mittlerweile fester Bestandteil geworden, vor allem an den Primar- und Sekundarschulen, zum Teil in der Absurdität, dass nur im Nachhilfeunterricht das Wesentliche gelehrt wird, während die Pflichtstunden sowohl von der Lehrerschaft wie auch von den Schülern nur abgesehen werden. Ein Teil der Lehrerschaft verlangt daher von allen Schülern eine Teilnahme an diesem für sie lukrativen Nachhilfeunterricht, selbst von Schülern, die diesen nicht nötig haben. Gelegentlich wird von Benachteiligungen gegenüber solchen Kindern berichtet, die den Nachhilfestunden fern bleiben<sup>324</sup>. Eine Kollegin vom Goethe-Institut Hanoi<sup>325</sup> bestätigt, dass die Teilnahme am Zusatzunterricht nicht mehr in Frage gestellt wird, da die Lehrer hier den Hauptteil des Unterrichts- und Prüfungsstoffes behandeln sowie Prüfungstermine, Ferienzeiten und andere offizielle Termine preisgeben. Auswirkungen dieser Zusatzarbeit auf den regulären Unterricht bleiben nicht aus: Da die Zeit für den Nebenerwerb immer mehr und mehr zunimmt, reduziert sich die Zeit für die Vorbereitung des normalen Unterrichts. Außerdem haben viele Extraaktivitäten mit dem gelernten Fach wenig zu tun<sup>326</sup>.

Auf der universitären Ebene tritt noch ein anderes Problem auf. Für einen Universitätsdozenten stehen das Prestige seiner Arbeit und die geringe monetäre Anerkennung in einem Spannungsverhältnis, darüber hinaus ist das Verhältnis zwischen Universität und Dozent nicht durch eine starke vertragliche Verpflichtung charakterisiert, so dass die Universität keine zusätzlichen Forderungen, was die Arbeitszeit anbelangt, an seine Mitarbeiter stellen kann<sup>327</sup>.

#### *4.2.2 Unzureichende Lehrerausbildung*

Zum Lehrerberuf führen viele Wege. Im Normalfall studieren angehende Lehrer an pädagogischen Universitäten oder Fachhochschulen vier bis fünf Jahre, um sich für eine Position an einer Mittel- und Oberschule zu qualifizieren, und an einer pädagogischen

---

<sup>323</sup> Nguyen 2002: 94.

<sup>324</sup> Nguyen 2002: 107.

<sup>325</sup> Privates Gespräch mit einer vietnamesischen Deutschlehrerin im März 2006.

<sup>326</sup> „The amount of time necessarily spent on supplementary income-earning activities is too great; and many of the activities are not always related to the professional competence of academics or to the central purposes of the institution“ (Pham/Sloper 1995: 115).

<sup>327</sup> Vgl. Pham/Faulkner 2000.

Fachmittelschule drei Jahre, um als Lehrer an einer Primarschule zu arbeiten. Aufgrund des Lehrermangels (der sich in Zukunft noch weiter verstärken wird) werden auch Lehrer im Schnelldurchlauf ausgebildet: So werden in so genannten 10+1 und 10+2 Schulen Lehrer für die unteren Stufen ausgebildet. Diese haben ihren Namen aus dem alten nordvietnamesischen Schulsystem behalten, an deren Abschluss sich eine ein- bis zweijährige Lehrerschnellausbildung anschließt. Für eine Einstiegsposition an der Universität reicht im Normalfall ein Bachelorabschluss, wobei Dozenten angehalten werden, sich weiter zu bilden. Doch die Zahlen des MOET (Ministry of Education and Training) belegen, dass 2006 an den 104 Hochschulen des Landes knapp 34.294 Hochschullehrer unterrichten, wovon aber nur etwas mehr als ein Drittel, annähernd 12.248 Hochschullehrer, einen Masterabschluss und genau 5.744 eine Promotion haben<sup>328</sup>. An der Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi unterrichten im akademischen Jahr 2005/2006 18 Lehrer in der Deutschabteilung, von ihnen besitzen 2 einen Dokortitel, 3 einen Magisterabschluss, 3 einen Masterabschluss und 9 Lehrer ein vietnamesisches Deutschsprachdiplom. Ein Lehrer befindet sich zu der Zeit in Deutschland als Doktorand.

Nach der Anstellung an einer Bildungseinrichtung finden für Lehrer normalerweise auch keine Fort- und Weiterbildungen mehr statt, so dass die Gefahr besteht, dass die bestehende Unterrichtsmethodik fossilisiert und neuer Input fehlt. Eine Tatsache, die den gesamten Berufsausbildungssektor betrifft<sup>329</sup>. Le erklärt diesen Umstand auch dadurch, dass es in Vietnam an akademischen Lehrkräften auf Spezialgebieten wie Literatur und Übersetzungstheorie mangelt und dass man diese Tatsache bei der Planung des Curriculums berücksichtigen muss<sup>330</sup>. Dieses Problem wird sich in Vietnam durch den geplanten Ausbau des Hochschulsystems (bis zum Jahr 2010 will die Regierung fast 100 weitere Fachhochschulen und Universitäten etablieren<sup>331</sup>) weiter verschärfen. Das Problem von unqualifizierten Lehrern an Universitäten ist dabei schon seit geraumer Zeit bekannt:

„Throughout Vietnam’s universities and colleges there is an abundance of unskilled academics, who are weak in areas of subject content, research

---

<sup>328</sup> Siehe DAAD 2006: 294.

<sup>329</sup> „What is more serious than the deficits in general education are those in vocational training. The ascertained lacking incentives for acquiring vocational qualification can prove to be a burden for the further development of Vietnam” (Blien/von Hauff/Phan 2005: 185).

<sup>330</sup> Le 2000a: 166.

<sup>331</sup> Siehe DAAD 2006: 290.

experience, and professional knowledge; and at the same time, there is a shortage of persons with good teaching capabilities.“<sup>332</sup>

Tran fand heraus, dass nur etwas mehr als ein Drittel der Graduierten von Fremdsprachenfakultäten überhaupt qualifiziert sind für Berufe wie Dolmetscher, Übersetzer, Reiseführer oder Fremdsprachenlehrer<sup>333</sup>. Um die Qualität der akademischen Lehre anzuheben, verlangen neue Bestimmungen vom Bildungsministerium ein genau festgelegtes Forschungskontingent. So ist jede Fakultät verpflichtet, pro Semester eine Anzahl an „Forschungsarbeiten“ vorzulegen. Doch in vielen Fällen wird nur ein eklatanter Mangel an wissenschaftlichen Standards offenbar, wie etwa bei der Zitiertechnik oder einem wissenschaftlichen Schreibstil. Zudem fehlt es nicht nur an Betreuungsmöglichkeiten, sondern auch an der nötigen Infrastruktur, wie etwa Bibliotheken oder Zugang ins Internet. So beklagen Pham und Sloper, dass Universitätsdozenten nicht gelernt haben, ihr Wissen zu erweitern, wenig Kenntnisse von neuen Unterrichtsmethoden und -forschung haben und in Bezug auf ihr eigenes Fach isoliert arbeiten, weil sie vom internationalen Wissensaustausch ausgeschlossen sind<sup>334</sup>. Auch Studienaufenthalte oder Fortbildungen für Fremdsprachenlehrer im Ausland sind selten, da sie in erster Linie an Stipendien<sup>335</sup> und Zuwendungen angewiesen sind, die erst einen Auslandsaufenthalt ermöglichen.

#### 4.2.3 *Veraltete Unterrichtsdidaktik und Einrichtungen*

Viele Lehrer haben keine pädagogisch didaktische Ausbildung und unterrichten so, wie sie es schon immer kannten, nämlich lehrerzentriert und frontal, wie etwa das geläufige Sprichwort wiedergibt: „*Thầy giảng trò ghi*“ (Der Lehrer spricht, der Schüler notiert).

Dass Studenten mit dem methodischen Einerlei des Unterrichts oftmals nicht einverstanden sind, konnten Pham und Sloper nachweisen. Demnach sind drei Viertel aller befragten Studenten unzufrieden mit dem Unterricht, den sie als langweilig empfinden. Sie vertreten die Meinung, dass die Bewertung ihrer Prüfungen nur darauf basiert, wie viel sie auswendig gelernt haben, wobei ihre Lehrer wenig Wert auf Kreativität oder kritisches

---

<sup>332</sup> Pham/Sloper 1995: 105.

<sup>333</sup> Vgl. Pham 2000.

<sup>334</sup> Pham/Sloper 1995: 104

<sup>335</sup> Seit 2001 vergibt die vietnamesische Regierung staatliche Stipendien primär für Masterkandidaten und Doktoranden, die ihren Abschluss im Ausland erwerben wollen. Deutschland ist dabei ein beliebtes Studienland und steht nach den USA, Frankreich und Australien an vierter Stelle (DAAD 2006: 295). Darüber hinaus vergeben folgende Träger für die Ausbildung von Deutschlehrern (Sprachkurs am Goethe-Institut, Masterstudiengänge DaF oder auch Promotion) Stipendien (für ein ganzes Masterstudium, für den Sprachaufenthalt oder auch semesterweise): DAAD, Hanns-Seidel-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung und das Goethe-Institut.

Denken legen<sup>336</sup>. Viele Lehrer kennen nichts anderes als Frontalunterricht und Lehrervortrag, der oft in einen trockenen und öden Monolog ausufert.

„Der Redner hat einen zu langen Vortrag gehalten. Er sprach und sprach, um den Stoff los zu werden und achtete gar nicht auf die Reaktion der Zuhörer. Auch wenn er darauf geachtet hätte, was konnte er schon tun, er kannte nur eine einzige Methode, nämlich den Vortrag!“<sup>337</sup>

Ein weiteres Problem ist die unzureichende materielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen hinsichtlich neuer Lehrwerke, Medien oder Klassenräume. So macht Le darauf aufmerksam, dass Fachbücher der Deutschabteilung der Nationaluniversität Hanoi veraltet sind und deshalb den Anschluss an die neue wissenschaftliche Entwicklung verlieren. Das ist auch der Grund, weshalb man nur Fächer ins Curriculum einbauen kann, für die man geeignete Lehrer und geeignete Lehrmaterialien hat<sup>338</sup>. Selbst bei profanen Dingen wie Bibliotheksöffnungszeiten gibt es Probleme. So erklärt Pham<sup>339</sup>, dass die Bibliotheken aus Angst, dass die Bücher gestohlen werden, irreguläre und dadurch abschreckende Öffnungszeiten haben, mit dem (vielleicht unbeabsichtigten) Ergebnis, dass die Besucher wegbleiben.

#### *4.2.4 Fragen der vietnamesischen Identität*

Neben den genannten Problemfeldern steht ein weiterer Aspekt im Raum, den man unter der Überschrift „regionale Identität im Zeitalter der Globalisierung“ zusammenfassen kann. Allenthalben werden Klagen über den Verfall traditioneller Werte und Normen innerhalb der Kommunistischen Partei und der zentralen Bildungsbehörde laut, wie auch in anderen Transitionsgesellschaften und insbesondere seit der Diskussion um die Besonderheit asiatischer Werte und Normen<sup>340</sup>.

Einflüsse aus dem Westen, vor allem im empfindsamen Bereich der Bildung, werden daher gleichzeitig mit Begeisterung (für das Neue und Innovative) und mit Argwohn (vor der Infiltration) aufgenommen. Um einen möglichen Werteverfall zu verhindern, schlagen einige Curriculumautoren vor, die „Vermittlung nationaler kultureller Werte und Normen insbesondere in Themenbereichen der nationalen und lokalen Geschichte, des vietnamesischen Sprachunterrichtes, des Minderheitensprachunterrichtes, der Volksliteratur, der Kunst und Literatur Vietnams sowie der Fächer Marxismus-

---

<sup>336</sup> Pham/Sloper 1995: 106

<sup>337</sup> Lipp/Schlüter 2004: 58.

<sup>338</sup> Le 2000a: 166.

<sup>339</sup> Vgl. Pham 2000.

<sup>340</sup> Nguyen 2002: 229

Leninismus, Ho-Chi-Minh-Gedanken<sup>341</sup> und Moral in Verbindung mit Inhalten der revolutionären Tradition Vietnams<sup>342</sup> zu gewährleisten. Ein Erlass des Bildungsministeriums sieht vor, das Fach „Marxismus-Leninismus und Ho Chi Minhs Lehren“ tiefer in das Studium zu verankern. So werden in der Abschlussprüfung für alle ab 2002 immatrikulierte Studenten nicht zwei, sondern drei Bereiche („Marxismus-Leninismus“, „Ho Chi Minhs Lehren“ sowie „Basis- und Fachwissen“) geprüft<sup>343</sup>. Andere Autoren vertreten zwar die gleiche Auffassung, nämlich dass kein Land es sich leisten kann, sein kulturelles Erbe und sein gesammeltes Wissen zu verlieren, warnen jedoch davor, in der Vergangenheit zu verharren und argwöhnisch auf Erneuerungen und Reformen zu reagieren.

„No nation can turn its back on the contemporary effervescent reality of the modern age. Therefore the preservation of traditional culture must be placed in the general context of the era, in the dialectical process of change and development, and the assimilation of new factors created by other cultures.“<sup>344</sup>

Den Bildungspolitikern und Pädagogen bleibt die sensible Aufgabe, in ihren Curricula Altes und Neues, Traditionelles und Moderne zu vereinen. Dabei ist nach Westphalen<sup>345</sup> die wichtigste Frage der Curriculumforschung, wie man Lernziele findet und legitimiert. Diese Frage wiederum spaltet sich in weitere Postulate, nämlich wie man fachgebundene Lernziele gewinnt, wie man allgemeine Lernziele erhält und wie man beide verknüpft. Im Rahmen dieser Arbeit soll ein Ansatz gefunden werden, wie diese noch offenen Fragen beantwortet werden können.

Die in diesem Kapitel dargestellten aktuellen Rahmenbedingungen des vietnamesischen Deutschunterrichts machen deutlich, dass dieser zwar Parallelen zur Unterrichtssituation in anderen asiatischen (konfuzianischen) Ländern (vor allem Rahmenbedingungen wie z.B. das geringe Lehrerhonorar bzw. mangelhafte Lehrerausbildung) hat, darüber hinaus aber auch signifikante Unterschiede zeigt. Der Deutschunterricht hat seine Stellung als Wissenschafts- und Fachsprache zwar nicht ausgebaut, aber immerhin erhalten können: Die aktuelle Wertschätzung beruht auf dem Renommee des Technikstandortes Deutschland, den guten Erfahrungen durch die ehemalige Zusammenarbeit mit dem

---

<sup>341</sup> „Ho Chi Minh biete sich als moralisches Vorbild für die junge Generation in der Transitionsphase der vietnamesischen Gesellschaft besonders aufgrund der widerspruchsfreien Verbindung zwischen Tradition und Moderne, zwischen nationalem Charakter und Weltoffenheit sowie zwischen Vaterlandstreue und internationalen Aufenthalten, die in der Biographie und der Schriften Ho Chi Minhs und dessen Äußerungen realisiert sei, an“ (Nguyen 2002: 232).

<sup>342</sup> Nguyen 2002: 231

<sup>343</sup> Vgl. DAAD 2005: 5.

<sup>344</sup> Woodside 2006: 279

<sup>345</sup> Siehe Westphalen 1978: 22f.

sozialistischen Bruderstaat sowie – ganz aktuell – dem Bemühen von Germanistikabteilungen des Landes, den Deutschunterricht zu optimieren. Um am Ende zusammen mit den gezeigten Merkmalen von Lehr- und Lerntradition sowie den aktuellen Rahmenbedingungen Schlussfolgerungen für die vietnamesische DaF-Situation schließen zu können, muss das vietnamesische DaF-Klassenzimmer genauer betrachtet werden. Daher soll nun im anschließenden Kapitel der methodische Weg der hier vorliegenden Studie und den Ausgangspunkt um die Frage nach den Lernzielen und -bedürfnissen dargestellt werden.

## 5. Methodik und Durchführung der Studie

Betrachtungen und Interpretationen desselben Gegenstandes können sehr unterschiedlich ausfallen. So beklagte Hess, dass „in China gewonnene Informationen aus erster Hand (...) *nicht* mit jenem Bild überein[stimmen], das die Informationsauswertung aus zweiter Hand – die Auswertung fachdidaktischer Aufsätze – ergab“<sup>346</sup>.

Diese hier vorliegende Studie möchte durch die Beschreibung des Forschungsprozesses das Gebot der Transparenz erfüllen. In diesem Kapitel soll die Zielsetzung der Untersuchung *en détail* referiert werden, anschließend wird die Forschungsmethodik (Lernerbefragung, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerinterview) vorgestellt, gefolgt von der Analyse der Gütekriterien qualitativer Forschung sowie der Erörterung des Zugangs zum Forschungsfeld.

### 5.1 Zielsetzung der Studie und Hypothesen

In den letzten Jahren häufen sich Zeitungsreportagen und Berichte (mit meist anklagendem Beiklang), in denen der radikale Umbruch der vietnamesischen Gesellschaft angesichts neuer globalisierter Anforderungen und sich wandelnder Prämissen thematisiert wird. Während meiner drei Aufenthalte (insgesamt zwölf Monate innerhalb von drei Jahren) in Vietnam konnte ich diese Änderungen miterleben. Die Erkenntnis, dass dieser Umbruch nicht vor dem Bildungswesen halt macht und sich dadurch Konfrontationen zwischen traditionellen Lehr- und Lernhaltungen und neuen individuellen Lernzielen und gesellschaftlichen Lernanforderungen ergeben, ist zwar bei Lehrern, Politikern und Eltern angekommen, doch eine gemeinsame, alle befriedigende Lösung dieses Problems ist noch nicht gefunden.

Blicken wir zurück auf die Forschungsmotivation dieser Untersuchung, so wurden folgende Erkenntnisdesiderate formuliert. Durch die vorliegende Studie sollen Einsichten geschaffen werden, und zwar hinsichtlich

- der Lernziele der vietnamesischen Deutschlerner
- der Art und Weise, wie sich Lehr- und Lerntraditionen im Unterricht realisieren
- der Frage nach einer für den vietnamesischen Kontext angemessenen Unterrichtsmethode

---

<sup>346</sup> Hess 1992: 3.

Ausgehend von dieser Zielsetzung und den Informationen der Forschungsliteratur sollen drei Hypothesen generiert<sup>347</sup> werden, die Vorannahmen und Vorerwartungen auf Grund des momentanen Wissensstandes darstellen. Dabei sollen die drei Perspektiven des Unterrichts – nämlich Lerner, Lehrer und Unterrichtsmethodik – beibehalten werden.

### **Hypothese 1**

Aufgrund ihrer Fremdsprachenlernbiographie – gekennzeichnet durch wenig kreatives, weitgehend rezeptives und prüfungsorientiertes Lernen, wobei langfristige Lernziele wie kommunikative Sprachkompetenz eine eher untergeordnete Rolle spielen – sowie der historischen Bedeutung von Unterricht (Position des Lehrers, Erwartungen an die Lerner) sind vietnamesische Deutschlerner wenig geneigt, sich aktiv als Sprachhandelnde in den Unterricht einzubringen. Ihr Bedürfnis nach Sicherheit und fester Struktur ist relativ hoch, so dass das Auswendiglernen von vom Lehrer sanktioniertem Wissen im Zentrum ihres Lernens steht. Freies nicht vom Lehrer autorisiertes Sprechen wird dagegen als nicht notenrelevant abgelehnt.

### **Hypothese 2**

Auch wenn die meisten Lehrer dem Lehr- und Lernziel ‚Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘ grundsätzlich positiv gegenüberstehen, schätzen sie den vorbehaltlosen Einsatz kommunikativer Unterrichtsstrategien als unrealisierbar für die vietnamesischen Bedingungen ein. Darüber hinaus greifen sie aus Mangel an Alternativen sowie dem Fehlen einer methodisch-didaktischen Ausbildung auf ihre lernbiographischen Erfahrungen zurück. Da das Festhalten an vorgegebenen Inhalten, v.a. Curriculumsvorgaben einer übergeordneten Institution, die Lehrer von einer gesellschaftlich gewollten Verantwortung befreit, halten sie sich an das traditionelle System der Grammatikvermittlung und Lektüreübersetzung.

### **Hypothese 3**

Aufgrund von unterschiedlichen kulturellen Auffassungen über Lernen, Unterricht und Unterrichtsvermittlung ist der kommunikative Ansatz mit der vietnamesischen Unterrichtsrealität schwer zu vereinen. Um den Lernerfolg nicht zu gefährden, wird gefordert, dass ungewohnte oder von Entscheidungsträgern gewollte neue

---

<sup>347</sup> Mit Königs wird argumentiert, dass „in wesentlichen Bereichen der Fremdsprachenunterrichtsforschung (...) [wir] noch hypothesengenerierend arbeiten müssen und weniger hypothesentestend oder gar hypothesenübergreifend arbeiten können“ (Königs 2000: 58).

Unterrichtsmethoden sich an die jeweilige Situation mit ihren jeweiligen Voraussetzungen anpassen müssen.

Mit dieser Studie soll herausgefunden werden, welche Lernziele mit welchem Unterricht in Vietnam zu erreichen sind: In der Fremdsprachendidaktik werden traditionelle Ziele (erfolgreicher Abschluss der Jahrgangsstufe, Bestehen von Prüfungen, Erwerb eines Zertifikates) durch einen traditionellen Unterricht erreicht. Zwei Fragen stellen sich im Anschluss, nämlich ob erstens traditionelle Lernziele mit einem kommunikativ orientierten Unterricht durchzusetzen sind und ob zweitens kommunikative Ziele (kommunikative Sprachhandlungen ausführen, individuelles Sprachniveau erreichen, Stichwort Sprachenportfolio usw.) mit einem traditionellen Unterricht erlangt werden können. Außerdem soll in Erfahrung gebracht werden, welche (kommunikativen) Methoden auf Lehr- und Lerntraditionen aufbauen und ob diese im Unterricht eingesetzt werden können. Um Aussagen über Ziele und Zwecke des Fremdsprachenlernens formulieren zu können, benötigt man nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) eine genaue Analyse der Bedürfnisse der Lernenden. Was und wie wollen die Lerner in ihrem Deutschkurs lernen und zu welchem Zweck lernen sie es? Der Referenzrahmen begründet den Zweck dieser Analyse folgendermaßen:

„Zwar müssen Sprachverwendende sämtliche (...) Fertigkeiten einsetzen, um das vollständige Spektrum der kommunikativen Ereignisse effektiv bewältigen zu können, aber nicht alle Lernenden wollen oder müssen in einer Fremdsprache alle davon erwerben. Für einige Lernende besteht z.B. kein Bedarf, sich in der Fremdsprache schriftlich auszudrücken. Für andere wiederum mag es ausreichend sein, lediglich schriftliche Texte verstehen zu können. Dies bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass solche Lernende sich auf die mündliche bzw. schriftliche Form der Sprache beschränken sollten.“<sup>348</sup>

Durch die Erkenntnisse der Lernbedürfnisse und -ziele können dann Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse, mit denen Lerner diese Bedürfnisse befriedigen können, beschrieben werden. In dem nachfolgenden Kapitel geht es darum, die Herangehensweise zum Erkenntnisgewinn darzustellen.

---

<sup>348</sup> Europarat Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001: 131.

## 5.2 Methodik der Studie

Bei der Realisierung des Forschungsdesigns sind, um mit Flick<sup>349</sup> zu argumentieren, nach der Beschreibung der Zielsetzung der Studie, des theoretischen Rahmens und der konkreten Fragestellung die Komponenten „Auswahl empirischen Materials“ und „die methodische Herangehensweise“ konstituierend. Empirische Untersuchungen sind zeitaufwändig und arbeitsintensiv, so dass persönliches Interesse, Engagement und Motivationen des Forschers erforderlich sind. In der vorliegenden Situation spielen zwei Faktoren eine große Rolle: das eigene persönliche Interesse und das Desiderat, einen Beitrag zur Forschungslandschaft in Vietnam zu leisten, Grundlagenforschung im Bereich DaF-Unterricht herzustellen und letztendlich die Lehr- und Lernqualität zu heben. Jede wissenschaftliche Studie arbeitet auf der Prämisse, dass ein Erkenntnisgewinn am Ende der Arbeit stehen kann. Aufgrund einer möglichst systematischen und detaillierten Darstellung und Reflexion von Methoden unterscheidet sich die wissenschaftliche Erkenntnis von der alltäglichen, ohne das Postulat auf bessere, genauere oder ‚wahrere‘ Aussagen erheben zu wollen.

Ziele von Unterrichtsforschungsprojekten sind in erster Linie die Qualitätsentwicklung für den Unterricht. In Ländern wie Vietnam, in denen empirische Studien zum Fremdsprachenunterricht Mangelware sind, bilden diese Forschungsprojekte die Basis für weitere Entwicklungen. Wie alle qualitativen Studien speist sich die hier vorliegende Untersuchung aus einem Repertoire an Vorwissen<sup>350</sup>, nämlich den persönlichen Vorkenntnissen (meine eigene jahrelange Unterrichtstätigkeit in asiatischen Ländern wie Hong Kong und Singapur, meine eigene Unterrichtstätigkeit in Vietnam, Gesprächen mit muttersprachlichen und einheimischen Lehrern, Eltern und Schülern in Vietnam) und allgemeinen theoretischen Konzepten aus dem Forschungsfeld über den Fremdsprachenunterricht in Vietnam (hauptsächlich Publikationen aus dem angelsächsischen Raum über den Englischunterricht).

Die vorliegende Studie möchte zur Erforschung des „vietnamesischen Lerners, seiner Lernbedürfnisse und seiner Lernhaltungen“ beitragen und ist daher forschungsmethodologisch eher qualitativ hermeneutisch denn quantitativ angelegt. Die qualitative Methode ist in ihren Zugangsweisen zu dem untersuchten Phänomen vielfach

---

<sup>349</sup> Flick 2005a: 252.

<sup>350</sup> Im Zusammenhang mit Vorwissen und Vorkenntnissen steht die Grounded Theory von Barney Glaser und Anselm Strauss (*The Discovery of Grounded Theory*). Die Urheber dieser Theorie fordern, dass der Forscher sich von allen Vorwissen frei macht und sogar auf die Informationen von vorherigen theoretischen und empirischen Arbeiten zu seinem Themenbereich verzichtet, um diesen unbefangen und objektiv bearbeiten zu können.

offener, bietet weitaus mehr Interpretationsgrundlagen und entwirft eine lebendigere Perspektive als „andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten“<sup>351</sup> arbeiten. Aguado<sup>352</sup> gesteht der qualitativen Forschung gar die „Möglichkeit für einen iterativen Prozess des Hypothesenbildens und -überprüfens“ zu, so dass sich im Verlauf des Forschungsprozesses neue Fragestellungen ergeben, „die eventuell neue Perspektiven und – daraus resultierend – eine Veränderung hinsichtlich des Designs nach sich ziehen“ können. Die Tatsache, dass das fremdsprachliche Klassenzimmer komplizierte und multikausale Schauplätze menschlichen Handelns darstellt, muss der Forscher während der gesamten Studie berücksichtigen. Ein Umdenken mitten im Forschungsprozess ist demzufolge keine Seltenheit. So ist laut Riemer die „Anpassung des Forschungsdesigns im Verlauf des Forschungsprozesses (...) qualitativer Forschung inhärent; sie sollte explizit und transparent als Chance verdeutlicht und nicht als Schwäche verschämt verschwiegen werden.“<sup>353</sup> Da sich die vorliegende Studie von der ersten Idee bis zur Durchführung über mehrere Jahre erstreckt, ist von vorn herein die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich neue Erkenntnisse aus bereits gewonnenen Daten ergeben oder Hindernisse im Untersuchungsverlauf auftauchen. Es liegt also in der Natur der (Forschungs-)Sache, wenn es zu Änderungen kommt, ohne das maximale Forschungsziel aus dem Auge zu verlieren.

Die Komplexität einer realen Unterrichtssituation zu erfassen, erfordert daher eine breite Methodenpalette, mit der die Hauptakteure des Unterrichts untersucht werden können. Im folgenden Abschnitt sollen diese Methodenvielfalt und die Gütekriterien der Untersuchungsmethodik dargestellt werden.

### *5.2.1 Forschungstechniken*

Um die Gültigkeit der Erkenntnisse gewährleisten zu können, müssen methodische Forschungstechniken und ihre Durchführung mit der größtmöglichen Sorgfalt beschrieben und vorbereitet werden. Nunan<sup>354</sup> fordert, dass Forschungsmethoden so explizit dargestellt werden müssen, dass ihre Beschreibung als Anleitung für ähnliche Untersuchungen dienen kann. Königs dagegen warnt vor dem untersuchungsmethodischen Paradoxon, wonach „mit steigender Differenziertheit des Untersuchungsinstrumentariums auch die

---

<sup>351</sup> Flick 2005c: 17.

<sup>352</sup> Aguado 2000: 121.

<sup>353</sup> Riemer 2006: 463.

<sup>354</sup> Nunan 1992: 60.

Verfälschung des Untersuchungsgegenstandes einhergehen kann, wenn nicht tatsächlich einhergeht<sup>355</sup>.

Daher werden in diesem Kapitel die drei verwendeten Forschungstechniken nachvollziehbar und konkret beschrieben. Dass der Hauptfokus dieser Untersuchung auf den fremdsprachlichen Lerner und seine Lernbedürfnisse gerichtet ist, muss bei der Entscheidung und der Auswahl der Methoden berücksichtigt werden. Zentraler Bestandteil zur Erkenntnisgewinnung ist daher der **Lernerfragebogen**. Durch die Befragung soll den Lernern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Meinungen, Wünsche und Kritik am Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kundzutun. Der Fragebogen als Erhebungstechnik ist dabei keineswegs ausreichend für die Beantwortung der Forschungsfragen, so dass der komplementäre Einsatz weiterer Forschungstechniken zwingend ist. Die Daten der Fragebögen müssen durch zusätzliche Angaben *trianguliert* werden.

Der Begriff der *Triangulation* ist aus dem Gebiet der Landvermessung und Geodäsie übernommen und bezeichnet in der qualitativen Forschung „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“<sup>356</sup>. Unter einer Triangulation versteht man also die Beobachtung eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten aus. Im Normalfall geschieht diese mehrperspektivische Untersuchung durch verschiedene methodische Zugänge. Flick unterscheidet, der Konzeption von Denzin<sup>357</sup> folgend, verschiedene Formen der Triangulation, nämlich Daten-, Investigator-, Theorien und Methodentriangulation<sup>358</sup>.

Für die vorliegende Untersuchung sind zwei Typen der Triangulation besonders entscheidend. Nämlich die Datentriangulation, die Daten aus verschiedenen Quellen und die an verschiedenen Orten, mit unterschiedlichen Personen und zu unterschiedlichen

---

<sup>355</sup> Königs 2000: 57.

<sup>356</sup> Flick 2004: 12.

<sup>357</sup> Siehe Denzin 1970.

<sup>358</sup> Demnach ist *Datentriangulation* die Einbeziehung verschiedener Datenquellen, wobei dieselbe Untersuchung zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Personen durchgeführt wird. *Investigatortriangulation* ist der Einsatz von unterschiedlichen Beobachtern und Interviewern, um Verzerrungen durch die Person des einzelnen Forschers zu verringern. Dabei ist aber nicht die „schlichte Arbeitsverteilung oder Delegation vermeintlicher Routinetätigkeiten an Hilfskräfte gemeint, sondern der systematische Vergleich des Einflusses verschiedener Forscher auf den Untersuchungsgegenstand und die erhaltenen Resultate“ (Flick 2004: 14). Bei der *Theorientriangulation* liegen verschiedene Theorien zur Erklärung eines Phänomens vor, sie ist vor allem relevant bei der Anwendung auf einen konkreten Satz von Daten. Bei der letzten Form handelt es sich um die *Methodentriangulation* und diejenige, die in der Regel gemeint ist, wenn man von Triangulation spricht. Darunter versteht man im Normalfall die Kombination verschiedener methodischer Zugänge, die unterschiedliche Zielsetzungen und theoretische Hintergründe einschließen, jedoch den Rahmen einer Methode nicht sprengen (Flick 2004: 27). Der Einsatz dieser Triangulation ist dann effektiv, wenn „die kombinierten methodischen Zugänge unterschiedliche Perspektiven eröffnen – bspw. Wissen und Handeln –, eine neue Dimension einführen – bspw. Gruppeninteraktion vs. Einzelinterview –, auf unterschiedliche Ebenen ansetzen – bspw. Dokumenten- oder Bildanalyse vs. verbale Daten, wenn der erwartbare Erkenntnisgewinn systematisch erweitert ist gegen die Einzelmethode“ (Flick 2004: 48f).

Zeiten gewonnen wurden, kombiniert, als auch die Methodentriangulation, die verschiedene Methoden innerhalb einer Forschungsstudie gebraucht. Nach Boeckmann sind beide Formen komplementär, denn „im Grunde liegt beim Einsatz von Methodentriangulation immer zugleich auch Datentriangulation vor, da die mit unterschiedlichen Methoden erzeugten Daten in der Regel auch Variation in zumindest einer der für die Datentriangulation vorgesehenen Dimensionen (Ort, Zeit, Gruppe) aufweisen.“<sup>359</sup> Dadurch dass die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsformen in Verbindung zueinander gesetzt werden, sichert man die größtmögliche Zuverlässigkeit und verhindert eine einseitige Perspektive des Forschungsgegenstandes.

Durch die Lernerbefragung sind bereits Daten gewonnen, die eine Innenperspektive der Betroffenen zeigen. Mit Hilfe von Fragebögen werden Erkenntnisse gewonnen, die von außen nicht beobachtbar sind, wie etwa Vorerfahrungen beim Fremdsprachenlernen, Einstellungen gegenüber der Zielsprache, Wünsche und Motivationen, oder Wahrnehmungen der Lehrmethodik. Diese Daten werden nun ergänzt mit denen, die durch die **Unterrichtsbeobachtung** gewonnen werden. Die Unterrichtsbeobachtung erlaubt einen Einblick in die konkrete Praxis und gibt dem Beobachter die Möglichkeit, die Atmosphäre und die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernern wahrzunehmen. Von Anfang war ebenfalls vorgesehen, **Interviews** mit Lehrern durchzuführen, um alle Beteiligten des vietnamesischen Deutschunterrichts zu Wort kommen zu lassen. Im Verlauf des Forschungsprozesses kam es aber besonders bei der dritten Erhebungstechnik zu unvorhersehbaren Problemen, auf die ich später noch einmal eingehen werde. Im folgenden Abschnitt werden die genannten Forschungstechniken detaillierter vorgestellt und ihre geplante Durchführung besprochen.

#### *5.2.1.1 Lernerbefragung*

Das vietnamesische Klassenzimmer ist eine in sich geschlossene Welt, in die Außenstehende in den seltensten Fällen Einblick nehmen können. Angst vor Kritik, gleichbedeutend mit Gesichtsverlust, Ablenkung im Unterrichtsverlauf sowie die Störung der Klassenharmonie sind oft genannte Gründe. Unter diesen Umständen bieten Fragebögen die Möglichkeit, sensibel und anonym Daten zu gewinnen,

In der Literatur gibt es zahlreiche Techniken und Methoden zur Erstellung, zum Nutzen und Aufwand usw. von Fragebögen. Der Einsatz von Fragebögen ist in der Sozialforschung weit verbreitet und ihre Erforschung fortgeschritten und so detailliert, dass

---

<sup>359</sup> Boeckmann 2006: 59.

für fast jede Art und Zielsetzung von empirischen Studien eine geeignete Form der Befragung existiert. Mit Hilfe des Fragebogens ist quantitativ eine weitaus höhere Anzahl von Personen zu erreichen als mit den zwei anderen Techniken. Besonders wichtig war das Ziel, einer möglichst großen Gruppe von Lernern die Möglichkeit zu geben, Stellung und persönliche Ansichten zu Aspekten des Fremdsprachenunterrichts zu nehmen.

Die Gestaltung des Fragebogens richtet sich nach der Übersichtlichkeit, Verständlichkeit (die Fragen wurden auf Deutsch und Vietnamesisch gestellt) und Vermeidung möglicher Redundanzen. Da die Untersuchung explorativen Charakter besitzt, sind die Fragen offen gestellt und erlauben den Studenten, ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen. Anonymität wird dadurch gewährleistet, dass weder Namen, Alter noch Herkunftsangaben abgefragt werden. Die Machbarkeit sowie Praktikabilität des Fragebogens wurden in meinem eigenen Unterricht erprobt. Als zusätzliche Hilfe wurde der standardisierte Fragebogen des Goethe-Instituts Hanoi herangezogen, der aber in erster Linie statistische Angaben erfassen soll, und für den Zweck der vorliegenden Studie eher ungeeignet war.

Bei der **Konzeption des Fragebogens** muss der explorative Charakter berücksichtigt werden, daher kommen geschlossene oder halboffene Fragen oder Fragen mit Antwortalternativen nicht zum Einsatz. Mit der Fragebogenaktion soll das Ziel erreicht werden, dass die Lerner zu den wichtigsten Fragen Stellung beziehen können, wobei ihre Sichtweisen auf den Unterricht für die Unterrichtsrealität von zentraler Bedeutung sein können.

Die Möglichkeit, Antworten in jeglicher Tiefe und Breite geben zu können, bieten nur offen gestellte Fragen. Die Risiken dieser Frageart sind bekannt: Der zeitliche und intellektuelle Aufwand für den Befragten und für den Forscher (bei der Auswertung dieser Antworten) steigen signifikant. Statt simplen ja/nein-Antworten oder eines Kreuzes bei Multiple-Choices müssen die Lerner über das Fremdsprachenlernen reflektieren und eigene Gedanken formulieren. Dadurch, dass die meisten vietnamesischen Deutschlerner ungeübt in der Reflexion über ihr eigenes Lernverhalten sind, steigt die Gefahr, dass unverwertbare und fachlich irrelevante Antworten gegeben werden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass nicht bei allen Befragten Artikulationsfähigkeit vorausgesetzt werden kann. Wenn man sich selbst in die Position eines Fragebogen-Rezipienten setzt, offenbaren sich beim Bearbeiten oft folgende Schwierigkeiten: Bei vielen mangelt es an einer ernsthaften Bereitschaft zum Ausfüllen seitenlanger Fragebögen, vor allem, wenn sich ihnen der Sinn der Sache nicht erschließt. Oft stellen die Fragen keinen Bezug zur eigenen Lebenswelt dar und sind zweitens hochgradig fachspezifisch und abstrakt. Ein anderes, meiner Ansicht

nach schwerwiegenderes Problem stellt sich, wenn durch die Frage die Forscherabsicht durchscheint und die Befragten instinktiv wissen, welche Antworten ‚erwünscht‘ sind. Letzten Endes lassen sich diese strittigen Punkte nie voll und ganz aus dem Weg räumen, sondern nur reduzieren, indem bestimmte Bedingungen und Prämissen beachtet werden. So wurden Fragen ausgewählt, die einen unmittelbaren Bezug auf die Lebenswelt des Lerner haben und dadurch persönliches Interesse und Identifikation ermöglichen. Ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, die Antworten in ihrer Muttersprache zu schreiben, was wiederum Suche und Auswahl von Ausdruck, Wortschatz oder Fachtermini zu einem sekundären Problem degradieren. Alle Fragen wurden auf Vietnamesisch mit einer deutschen Übersetzung gestellt. Darüber hinaus erschien es mir als besonders wichtig, die Lerner nicht nur in der Rolle des ‚bloßen Faktengebers‘ zu sehen, sondern sie bewusst in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Ich habe die Lehrer darum gebeten oder mich selbst dazu bereit erklärt, vor der Verteilung des Fragebogens Ziel und Zweck der Studie darzulegen, auf Fragen einzugehen und zu erklären. Dadurch konnten sich die Lerner ein eigenes Bild machen, inwiefern sie zur Mitarbeit bereit waren und den Fragebogen nicht als lästige und sinnlose zusätzliche Hausaufgabe ansehen. Um Anonymität gewährleisten zu können, wurden auf Fragen zu Alter und Geschlecht verzichtet – allerdings mit dem Hintergrundwissen, dass die befragten Klassen sehr homogen waren<sup>360</sup>. Freiwilligkeit wurde insofern angestrebt, dass diejenigen Lerner, die den Fragebogen nicht oder nur lückenhaft zurückgegeben haben, nicht weiter bedrängt oder gar ermahnt wurden. Außerdem wurde allen Beteiligten zugesichert, dass die Lernerbefragung anonym erfolgt und die gewonnenen Daten streng vertraulich und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden.

Der erste Frageblock umfasst die **Fragen zum Deutschunterricht und Motivation**. Sie sind richtungsweisend und gleichzeitig Türöffner – sie entscheiden also letztlich über die Bereitschaft des Rezipienten zum Mitmachen. Daher sollen sie einfach zu beantworten sein und einen biographischen Bezug zum Befragten herstellen. Das Erfolgserlebnis einer beantworteten Frage und der persönliche Faktor können gleichzeitig das Interesse wecken und aufrechterhalten. Die ersten drei Fragen behandeln den Themenbereich Fakten um den Deutschunterricht und Motivation.

---

<sup>360</sup> In den Klassen der Fremdsprachenoberschule und an der Universität kann das Alter fast genau (plus minus ein Jahr) genannt werden. Was die Verteilung anbelangt, sind die weiblichen Lerner in der Mehrzahl (so finden sich an der Universität in den Klassen nur vereinzelt männliche Lerner). Am Goethe-Institut sind die Verhältnisse gemischt und am Vietnamesisch-Deutschen-Zentrum (VDZ), durch die administrative Nähe zur Technischen Universität Hanoi, lernen mehr männliche Teilnehmer Deutsch.

**1.a) Bạn đã học tiếng Đức được bao lâu? (Wie lange studieren Sie schon Deutsch?)**

**1.b) Tại sao bạn học tiếng Đức? (Warum lernen Sie Deutsch?)**

**1.c) Bạn có nghĩ rằng sẽ sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này không? (Glauben Sie, dass Sie in Ihrem späteren Beruf Deutsch verwenden können?)**

Hier geht es darum, herauszufinden, mit welcher Motivation die Lernenden Deutsch lernen und welches Lernziel die Lerner verfolgen, und ob sie dieses Unterfangen, das Zeit, Geld und viel Energie kostet, für erstrebenswert (für den späteren Beruf) erachten. Diese Frage dient der Analyse der Lernerbedürfnisse, um anhand der Antworten geeignete Strategien erörtern zu können. Ein weiteres Interessengebiet sind auch die unterschiedlichen Motivationen des Deutschlernens.

Vu Kim Bang<sup>361</sup> hat 1999 eine Untersuchung zum Thema „Ziel der Deutsch-Lernenden“ mit 126 Deutschlernern durchgeführt und folgende Ergebnisse erhalten:

**Ziel beim Deutschlernen**

- Studium in Deutschland	26%
- Arbeit in Deutschland	17%
- Interesse an deutscher Kultur	16%
- Deutsch als zweite Fremdsprache	14%
- Notwendigkeit für den Beruf	9%
- Magister- und Doktorarbeit	8%
- bei ausländischen Firmen	6%
- Sonstiges	4%

Die Frage, ob sich Sprachlernziele und Motivation in den letzten Jahren angesichts der wirtschaftlichen Veränderungen und politischen Entwicklungen angepasst oder verändert haben, ist berechtigt.

Die Frage 1.c wurde durch die Überlegungen von Hess<sup>362</sup> angeregt, der nach dem *Gebrauchswert* von Sprachen fragt, denn es ist gerade die pragmatische Funktion von Fremdsprachen, die ihre Daseinsberechtigung bestimmt. Dabei unterscheidet Hess den Nutzen des Sprachenlernens nach seinem intrinsischen Gebrauchswert, d. h. man kann mit ihr Fortschritte in seinem eigenen Leben erzielen oder zumindest den Status Quo aufrecht

<sup>361</sup> Bang 2000: 49.

<sup>362</sup> Hess 1996: 29ff.

erhalten, und nach seinem extrinsischen Gebrauchswert, d.h. man kann die Sprache in einer Vielzahl von Situationen einsetzen. Darüber hinaus rechtfertigen sowohl die Sprachinvestitionen, wie viel Zeit und Energie werden in das Lernprojekt gesteckt, und Spracherwerbskosten, wie hoch sind die finanziellen Hürden, die Frage nach einem späteren Gebrauchswert der zu lernenden Sprache. Die Frage stellt sich, inwiefern die Motivation steigt, wenn der Gebrauchswert (man kann zu einem Zeitpunkt in der nahen oder fernen Zukunft Gebrauch von der Sprache ziehen) klar erkennbar ist. Von ihrem jetzigen Standpunkt aus sollen die Lerner eine Einschätzung darüber abgeben, ob sich die Mühe für das Sprachenlernen lohnt und wie sie den persönlichen Gebrauchswert für später abwägen.

In der zweiten Fragegruppe geht es um **Fragen zu den Sprachlehrinhalten**. Bei dieser Gruppe von Fragen lag mein Interesse darin, global und sehr allgemein herauszufinden, welche Erfahrungen die Lerner mit den Inhalten des Sprachunterrichts haben. Diese Frage wurde bewusst offen gehalten und nicht mit engmaschigen Antwortalternativen verknüpft, so dass sowohl einsilbige Antworten bis hin zu langen Aufsätzen erwartet wurden. Es wurde darauf verzichtet, eine Bewertung mit Hilfe einer Skala mit Oppositionspaaren (wie etwa ‚*sehr schwer – schwer – leicht – sehr leicht*‘) zu benutzen, da solche Antworten selten Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Situation schließen lassen.

**2.a) Bạn thấy điều gì là khó nhất khi học tiếng Đức ở trường đại học? Tại sao?** (Was finden Sie am schwierigsten beim Deutschlernen und warum?)

**2.b) Theo bạn, điểm khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Đức và giữa tiếng Anh và tiếng Đức là gì?** (Wo liegen Ihrer Meinung nach die Unterschiede zwischen dem Vietnamesischen und dem Deutschen und dem Englischen und dem Deutschen?)

Bei Frage 2.a wurden keinerlei Grenzen gesetzt, denn von Lernerseite empfundene Schwierigkeiten können vielfältige Ursachen (etwa pragmatische, linguistische oder gar persönliche) haben. Ziel war es, den Lernern Gehör für ihre Probleme zu schenken und die Möglichkeit zu geben, darüber anonym zu artikulieren.

Die Frage 2.b ist von genereller, linguistisch kontrastiver Natur. Sie soll Aufschluss darüber geben, ob vietnamesische Deutschlerner mit den Strukturen und Konzepten ihrer Muttersprache vertraut sind. So wird im traditionellen Fremdsprachenunterricht oft die

Methode des Übersetzens von der Fremdsprache in die Muttersprache angewendet und kontrastive Strukturen erklärt. Von Beachtung ist gleichzeitig die Frage, inwieweit Lerner, die traditionellen Übersetzungs- und kontrastiven Fremdsprachenunterricht erlebt haben, über sprachlinguistische Themen reflektieren können?

Der dritte Fragekomplex behandelt **Fragen zu den Sprachlernstrategien**. Mit diesen Fragen wurde das Augenmerk auf die eigenen Sprachlernstrategien gelenkt. Es war sinnvoll, diese Frage offen zu halten, da es viele Varianten und Varietäten von Lernertypen gibt. Die darauf folgende Frage ist wesentlich in der Hinsicht, dass viele vietnamesische Lerner sich darüber beschwerten, dass das Deutschlernen im Gegensatz zum Englischunterricht unverhältnismäßig viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt, und dass es dieser Faktor ist, der sie von einem Deutschstudium abhält.

**3.a) Bạn thường học tiếng Đức như thế nào?** (Wie verbringen Sie normalerweise Ihre Zeit mit dem Deutschlernen?)

**3.b) Mỗi ngày bạn thường dành bao nhiêu thời gian để học tiếng Đức?** (Wie viel Zeit verbringen Sie jeden Tag mit Deutsch?)

Bei der vierten Gruppe werden **Fragen zum idealen Fremdsprachenunterricht** gestellt. Hintergrund des nächsten Fragethemas war es, in Erfahrung zu bringen, inwiefern die Lerner über ihren Unterricht reflektieren und welche Idealvorstellungen sie von ihm haben. Eine der Überlegungen zu diesen zwei Fragen war auch, ob die Lerner aufgrund ihrer Sprachlernerfahrungen und ihrer Lernmotivation einen für sie bestmöglichen Fremdsprachenunterricht skizzieren können. Die Frage zielt auch darauf ab, ob es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen dem realen Unterricht und den Wunschvorstellungen über diesen gibt – und ob der momentane Unterricht davon abweicht. Es war auch wichtig festzustellen, ob die Lerner Differenzen oder Desiderate über den sie betreffenden Unterricht artikulieren können.

Außerdem wollte ich einen Einblick in ihre Wunschvorstellungen über den perfekten Fremdsprachenlehrer gewinnen. Der Mythos des Lehrers in Vietnam ist nach wie vor legendär und seine Person im Unterricht hoch angesehen. Bewusst wurde hier auch eine emotionale Bewertung der Lehrerpersönlichkeit in Anbetracht gezogen. Grundsätzlich hielt ich die Frage nach der momentanen Lehrerperson offen – eine kritische

Auseinandersetzung mit ihrer jetzigen Deutschlehrerin wurde von mir nicht angestrebt, da dadurch das Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und ihrer Lehrerin eventuell zu Schaden kommen könnte.

**4.a) Theo bạn, làm thế nào để học ngoại ngữ một cách tốt nhất?** (Wie kann man eine Fremdsprache Ihrer Meinung nach am besten lernen?)

**4.b) Theo bạn, một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải như thế nào và cần có những đức tính gì?** (Wie soll Ihrer Meinung nach ein/e gute/r Fremdsprachenlehrer/in sein? Welche Eigenschaften soll diese/r Lehrer/in mitbringen?)

In der letzten Gruppe werden **Fragen zu den Fremdsprachenlernerfahrungen** gestellt. Ziel dieses Frageblocks war es herauszufinden, ob der in den letzten Jahren im Fremdsprachenunterricht stattgefundene Paradigmenwechsel der kommunikativen Wende in Vietnam angekommen ist und praktisch umgesetzt wird. Die Sprachlernerfahrungen, v.a. des Englischen, und ihre Bewertung stehen im Fokus des Interesses. Die Lerner sollen Auskunft darüber geben, welche Art von Unterricht sie in früheren Jahren erlebt haben. Aus diesem Grund sind auch zwei engmaschigere Fragetypen (5.b und 5.c) gewählt worden, um die Erklärungen des Lerners in die für die Studie relevante Bahnen zu lenken. Ausschlaggebend war weiterhin die Annahme, dass durch die Homogenität der Lernenden die Antworten in den wesentlichen Punkten sich nicht signifikant voneinander unterscheiden sollten. Die letzte Frage fragt nach den (möglichen) Unterschieden zwischen früherem Fremdsprachenunterricht (angenommenen traditionellen Frontalunterricht) und jetzigem Deutschunterricht (angenommenen kommunikativen Ansatz) und ob diese für den normalen Lerner erkennbar waren.

**5.a) Bạn đã học tiếng Anh ở trường như thế nào?** (Wie haben Sie Englisch in der Schule gelernt?)

**5.b) Bạn được học nói hay học ngữ pháp nhiều hơn?** (Haben Sie vorwiegend Grammatik oder mündliche Kommunikation gelernt?)

**5.c) Giáo viên của bạn hồi đó như thế nào?** (Können Sie Ihren früheren Lehrer beschreiben?)

**5.d) Điểm khác biệt giữa giờ học ngoại ngữ ở trường cấp 2 và cấp 3 và giờ học tiếng Đức ở trường đại học hiện nay của bạn là gì? (Können Sie Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen dem Fremdsprachenunterricht der Mittel- und Oberschule und dem heutigen Deutschunterricht erkennen?)**

Die Fragebögen wurden in den Klassen von den jeweiligen Lehrkräften ausgeteilt, die sie den Lernern als eine Art freiwillige Hausaufgabe mitgaben und in der darauf folgenden Stunde wieder einsammelten. Insgesamt war die Durchführung dieser Erhebungstechnik unproblematisch, die Lerner waren sehr kooperativ und ihre Antworten unterschiedlich lang und ausführlich. Das Mitteilungsbedürfnis war sehr unterschiedlich – sie reichte von einzelnen Worten über mehrere Sätze bis hin zu seitenlangen Ausführungen, und variierte auch von Klasse zu Klasse. Den vietnamesischen Studenten wurde frei gestellt – je nach Stufe und Sprachbeherrschung – auf Deutsch oder Vietnamesisch zu antworten, der überwiegende Großteil entschied sich für Vietnamesisch<sup>363</sup> und war insgesamt sehr kooperativ und die Bereitschaft zur Teilnahme unproblematisch. Beim Rücklauf gab es allerdings ein unvorhergesehenes Problem: Während die Studenten der Universität und Fremdsprachenoberschule den Fragebogen mit großer Zuverlässigkeit zurückgaben, war der Rücklauf am Goethe-Institut alles andere als ausreichend. Da das Ausfüllen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basierte, wurde kein Zwang auf die Lerner ausgeübt. Viele Lerner am Goethe-Institut waren berufstätig und hatten dementsprechend wenig Zeit, die Rücklaufquote war hier vergleichsweise gering – außerdem war die Quote der unverwertbaren Antworten (meistens ja/nein-Antworten ohne nähere Beschreibung) am höchsten.

#### 5.2.1.2 Unterrichtsbeobachtung

Wie bei allen methodischen Verfahren gibt es auch bei der Unterrichtsbeobachtung unzählige Varianten. Eine primäre Unterscheidung ist die in „frei“ und „strukturiert“ – die letzten Endes für alle methodischen Techniken gilt. Eine *freie Beobachtung* kommt zwar nicht gänzlich ohne Kategorien, aber letztlich doch ohne Fokussierung auf Einzelaspekte

---

<sup>363</sup> Bei der Übersetzung der Fragebögen konnte ich auf die Mithilfe zweier vietnamesischer Kollegen zurückgreifen. Da es mir um Detailtreue und umfassende Richtigkeit ging, war die Mitarbeit der vietnamesischen Kollegen unentbehrlich. Die Fragebögen wurden in kollegialer Zusammenarbeit von ihnen und mir ins Deutsche übertragen, wobei ich auf die exakte Wortwahl großen Wert legte. Auf die Tatsache, dass bestimmte vietnamesische Wörter im Deutschen kein Pendant haben, gehe ich in einem späteren Absatz näher ein.

aus und versucht, die komplexen und vielschichtigen Geschehen im Unterricht heuristisch wiederzugeben. Letztendlich ist ein solches Unterfangen für einen Einzelbeobachter in hohem Maße aufwändig, da dieser den Unterricht, die Zusammenhänge und Konsequenzen verschiedener individueller Handlungen in seiner Gesamtheit kaum erfassen kann. Bei der freien Beobachtung ist die Aufmerksamkeit des Forschers durch Zufälligkeiten (wie etwa Geräusche und Lautstärken) bestimmt und daher ungleichmäßig verteilt. Ihr unbestreitbarer Vorteil liegt aber darin, dass man sich einen ersten Überblick verschafft, dadurch seine Forschungsinteressen sondiert und sie dann dementsprechend weiterentwickelt. Durch diese Art der Beobachtung kann man die Möglichkeiten besser einschätzen und daraus einen strukturierten Beobachtungsbogen entwickeln (mit Kategorien auf theoretischer oder empirischer Basis). Wie der Begriff schon sagt, ist diese Form der Beobachtung *strukturiert*, d.h. es werden in der Regel Beobachtungsprotokolle oder -schemata angefertigt, wobei das Festhalten verschiedener Unterrichtsaktivitäten gruppiert erfolgt.

Eine andere Differenzierung in der Beobachtungstechnik ist die *teilnehmende* und die *nicht-teilnehmende* Beobachtung. Sofern der Beobachtende keine Rolle im Unterrichtsgeschehen (sei es als Lehrer oder als Lerner) einnimmt, spricht man von letzterer. Allerdings muss festgehalten werden, dass ich als Außenstehende oftmals von der einheimischen Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen miteingebunden wurde – etwa um unklare Fragen zu beantworten, als Gesprächspartner bei einem Rollenspiel zu fungieren oder einfach nur meine Meinung zu einem bestimmten Thema kundzutun. Da ich selbst jahrelang Deutschunterricht für vietnamesische Lerner gegeben und dadurch Kenntnisse über institutionelle Strukturen wie auch für vietnamesische Unterrichtsgepflogenheiten gewonnen habe, ist mir der vietnamesische Deutschunterricht nicht unbekannt. Aufgrund dieser relativen Nähe und Vorkenntnisse über das Untersuchungsfeld spricht man von einer „nicht-teilnehmenden Beobachtung aus der Teilnehmerperspektive“<sup>364</sup>.

Die Erforschung von Unterrichtsabläufen hat eine lange Tradition. So wird durch die Aktionsforschung<sup>365</sup> der eigene Unterricht untersucht, um dadurch Einsichten in

---

<sup>364</sup> Siehe hierzu Boeckmann 2006: 63.

<sup>365</sup> Das Ziel der Aktionsforschung ist es, problematische Situationen sowie relevante Dimensionen im Klassenzimmer zu erforschen, wobei der Lehrer und der Forscher in den meisten Fällen dieselbe Person darstellen. Forschungsmethoden hierfür sind zum Beispiel Unterrichtsbeobachtungen, Lerntagebücher oder Evaluationen. Die Aktionsforschung ist oft an vier Phasen gebunden, die wiederum einen Zyklus bilden (siehe Burns 2002: 6): Die erste Phase ist die Planung (ein Problem wurde erkannt und ein Plan zur Verbesserung der Situation wird gefasst), dann folgt die Aktion (der Plan wird in Aktion gesetzt), anschließend die Beobachtung (die Auswirkungen der Aktionen werden beobachtet und die Daten

beobachtbare Zusammenhänge zu erhalten. Durch eine systematische Betrachtung erhoffen sich Lehrer, ein besseres Verständnis über das Lerner- und ihr eigenes Lehrerverhalten zu erreichen. Eine andere Unterrichtsforschungsmethode ist die Technik des *Stimulated Recalls*, wobei dem Lehrer transkribierte Sequenzen seines eigenen Unterrichts zur Kommentierung vorgelegt werden. Die Unterrichtsbeobachtung ist eine weitere Technik, die auch in dieser Studie zur Anwendung kommt und der Triangulation der Forschungsergebnisse dient. Die ersten Unterrichtsbeobachtungen waren Introspektionen, die sich während meines eigenen Unterrichts am Goethe-Institut ergeben haben. Auch wenn sie nicht in die Studie miteinbezogen werden, so sind sie essentiell für die weitere Konzeption, was etwa der Grounded-Theory-Ansatz berücksichtigt<sup>366</sup>. Insgesamt habe ich zwischen September 2004 und Juni 2006 in Vietnam am Goethe-Institut Hanoi sowie am Deutschzentrum Ho-Chi-Minh-Stadt an die 1100 Unterrichtseinheiten unterrichtet.

In der vorliegenden Studie möchte ich mich darauf beschränken, die zur Beantwortung der Fragestellungen relevanten Schritte zur Konzeption des Beobachtungsschemas festzuhalten. Bei der Forschungsmethodik Unterrichtsbeobachtung treten zwei Probleme in den Vordergrund, die zunächst geklärt werden müssen. Die erste Problematik wird von Nunan<sup>367</sup> angesprochen, wonach seiner Meinung nach im Grunde eine objektive, vorurteilsfreie Beobachtung nicht existiert, denn was wir sehen, wird zumindest zu einem Teil von dem bestimmt, was wir sehen wollen. Unsere Sichtweise wird auch von den Instrumenten beeinflusst, die wir entwickeln, adaptieren oder adoptieren, die uns bei der Beobachtung unterstützen. Zum zweiten ist der Gegenstand *Fremdsprachenunterricht* durch Multidimensionalität und Komplexität der Faktorenzusammenhänge charakterisiert und darüber hinaus durch verschiedene soziale, institutionelle, gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen gekennzeichnet. In der Tat existiert kein Beobachtungsschema, das alle möglichen relevanten Dimensionen oder Informationen über Interaktion im Unterricht berücksichtigen kann<sup>368</sup>. Diese Schwierigkeiten können zwar nicht vollständig und umfassend ausgeräumt, aber zumindest eingeschränkt werden. Bei einer Beobachtung ist es daher sinnvoll, ein Schema auszuwählen, dessen Fokus

---

gesammelt) und schließlich Reflektion (die Auswirkungen werden evaluiert und sind die Basis für weitere Forschungszyklen). Die akademisch-wissenschaftliche Classroom-Research streitet mit der Aktionsforschung, vor allem um die Frage, ob lehrerseitige Forschung zu einem Paradigma beitragen kann, oder allerhöchstens für eine praktische Problemlösungsstrategie geeignet ist. Für die Ausweitung und Akzeptanz der Aktionsforschung plädiert u.a. Boeckmann (siehe Boeckmann 2007).

<sup>366</sup> Beim Grounded-Theory-Ansatz, der in den 60ern von Glaser und Strauss entwickelt wurde, handelt es sich um eine Auswertungstechnik zur Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen, die eng an den gesammelten Daten verankert, also *grounded*, ist und dadurch ein vorurteilsfreies, induktives und offenes Herangehen ermöglicht. Für eine detaillierte Beschreibung dieses Ansatzes siehe Glaser 1978.

<sup>367</sup> Vgl. Nunan 1992: 98.

<sup>368</sup> Vgl. Chaudron 1988: 21.

vorher so genau wie möglich definiert wird und dementsprechend restringiert ist. Das Problem der subjektiven Interpretation gilt für alle Forschungstechniken und kann daher nicht pauschal vorverurteilt werden. Objektivität kann aber garantiert werden, wenn statt Willkürlichkeit und Beliebigkeit die Maßstäbe Nachvollziehbarkeit und Transparenz herangezogen und gewährleistet werden.

In der Anfangsfragestellung (Kapitel 1.2) geht es unter anderen um die zentrale Frage, ob *mögliche vietnamesische Lehr- und Lerntraditionen (in)kompatibel mit kommunikativen Methoden* sind. Da die sprachliche Handlungsfähigkeit des Lerners in der Zielsprache Dreh- und Angelpunkt des kommunikativen Ansatzes ist, werde ich während der Unterrichtsbeobachtung das Augenmerk auf die **Initiierung von Kommunikation in der Zielsprache** legen. Kommunikation bedarf mindestens zweier Gesprächspartner<sup>369</sup>, die sich einigermaßen ausgeglichen am Kommunikationsprozess beteiligen. Nach Krumm<sup>370</sup> sind für die unterrichtliche Kommunikation ein sehr starkes hierarchisches Gefälle, Unfreiwilligkeit und das Fehlen eines gleichberechtigten Rederechts charakteristisch. Diese Einschränkungen sollen zwar mitberücksichtigt, hier aber nicht ausschlaggebend sein. In der Unterrichtsbeobachtung geht es um die Frage, inwiefern und von wem die Sprechinitiierung ausgeübt wird. Welche Strategien setzt der Lehrer ein, um Sprechbereitschaft zu entwickeln, wie ermutigt und schafft er Gelegenheiten zum Reden? Welche Techniken – wie etwa Aufrufen, Fragestellungen, Motivierungen oder Einsetzen von Gruppenarbeit – werden verwendet? Inwiefern werden freie Gelegenheiten von den Lernenden zur Sprechinitiierung genutzt?

Ein dicht strukturiertes Beobachtungsschema, das in Echtzeit das Unterrichtsgeschehen wieder gibt, war unter den gegebenen Umständen in Vietnam nicht durchführbar, u.a. weil der Einsatz von Videoanalysen wegen des Mangels an hochwertigen Aufnahmegeräten nicht möglich war. Um der Forschungsfrage gerecht zu werden, wurde ein Beobachtungsschema konstruiert, das auf das COLT-System<sup>371</sup> und die Erfahrungen

---

<sup>369</sup> „Wenn ‚kommunikativ‘ sich also nicht nur auf das Ziel, sondern auch auf das Verhalten des Lehrens und Lernens bezieht, müssen die Lernenden notwendigerweise zumindest bis zu einem gewissen Grad die Position von Gesprächspartnerinnen einnehmen, die nicht nur an den für sie vorgesehenen Stellen sich am Gespräch beteiligen, sondern auch durch spontane Beiträge die Richtung des Gesprächs mitbestimmen und ihm damit die Qualität von Konversation verleihen“ (Boeckmann 2006: 52).

<sup>370</sup> Siehe Krumm 2002: 43.

<sup>371</sup> Das COLT-System (**C**ommunicative **O**rientation of **L**anguage **T**eaching) wurde entwickelt, um erstens signifikante Aspekte der mündlichen Interaktionen im fremdsprachlichen Klassenzimmer festzuhalten und zweitens Aspekte des Klassenzimmerdiskurses mit außerunterrichtlichem Diskurs zu vergleichen. (siehe Allen, Fröhlich, Spada 1984: 233). Das COLT-System besteht aus zwei Teilen: Teil 1 beschreibt die Aktivitäten im Klassenzimmer und gliedert sich wiederum in fünf separaten Unterpunkten, nämlich Aktivitätstypus (Drillübungen, Rollenspiel, Diktate), Teilnehmerorganisation (Arbeite der Lehrer mit der gesamten Klasse? Arbeiten die Lerner individuell oder in Gruppen), Inhalt (Wer wählt die Themen aus? Sind die Themen breitgefächert?), Studentenmodalitäten (Wie üben die Lerner die vier Fertigkeiten aus?) sowie

meines eigenen Unterrichts mit den vietnamesischen Lernern zurückgreift. Als Grundlage wurde zu Beginn der Unterrichtsbeobachtung das folgende Schema verwendet:

	Zeit			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welchem Ausmaß wird die Zielsprache benutzt?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wer?</li> <li>○ Wie Antworten, Dialoge, Diskussion, Vorlesen usw.</li> <li>○ Wann?</li> </ul> </li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwiefern und von wem wird die Sprechinitiiierung ausgeübt?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lehrer</li> <li>○ Lerner: einzeln/ Gruppe/ Plenum</li> </ul> </li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Strategien für die Entwicklung von Sprechbereitschaft?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aktivitätstypen Rollenspiele, Gruppenarbeit, Ergebnissicherung, Stationen, Spiele, Dialoge usw.</li> <li>○ Techniken Offene/ direkte Fragen, Aufrufen, Zurufen</li> </ul> </li> </ul>				
Notizen				

Die Auswahl der Unterrichtsstunden, die ich beobachten wollte, folgte forschungsökonomischen Gründen. Da die Anzahl der Deutschkurse am Goethe-Institut und an der Nationaluniversität Hanoi am größten war und ich auch den persönlichen Kontakt (das Goethe-Institut war meine Basisinstitution) zu ihnen besaß, habe ich mich auf diese beiden Institute konzentriert. Neben dem unproblematischeren Zugang in die Klassen stand die Tatsache im Vordergrund, dass Hanoi das Zentrum der Deutschlehrausbildung ist und hier zahlenmäßig die meisten Deutschlerner vorzufinden sind.

In der konkreten Beobachtungssituation habe ich versucht, Stimmungsbilder (und wenn möglich und erkennbar ihre Auslöser) und subjektive Einschätzungen anhand einer narrativen Zusammenfassung am Ende der Stunde festzuhalten. Es wurde bewusst darauf verzichtet, den gesamten Unterrichtsablauf zu transkribieren, da dies nicht den

---

Materialien (Welche Arten von Materialien werden benutzt? Was ist die Quelle/der Zwecke der Materialien?). Teil 2 beschreibt die kommunikativen Aspekte und gliedert sich in sieben Unterpunkten, nämlich dem Gebrauch der Zielsprache, Information gap (Inwiefern ist die gefragte Information im Voraus erkennbar?), Sustained speech (Ist der Diskurs auf einen Satz, einen Nebensatz oder ein Wort beschränkt?), Reaktion auf einen Code oder Message (Reagiert der Sprechende auf einen Code oder Message?), Inkorporation der vorangegangenen Aussage (Geht der Sprecher in seinem Beitrag auf die vorangegangene Äußerung ein?), Initiierung von Diskurs (Haben Lerner die Möglichkeit, Kommunikation zu initiieren?) sowie relative Restriktion einer linguistischen Form (Erwartet der Lehrer eine bestimmte Form oder gibt es keine Erwartung einer bestimmten linguistischen Form?) (siehe Nunan 1992: 99).

erwünschten Erkenntnisgewinn mit sich brachte. Stattdessen wurde für wesentliche Unterrichtssequenzen eine Transkription angefertigt. Mit der **Transkription** kann die Flüchtigkeit von sprachlichen Äußerungen mit dem entsprechenden Verhalten der Personen festgehalten werden. Wie detailliert die Transkription erfolgt, richtet sich nach den vorhandenen Mitteln und Möglichkeiten sowie nach dem Forschungsinteresse. In der hier vorliegenden Studie liegt die Aufmerksamkeit auf dem Verständnis der Unterrichtsrealität in Vietnam. Da für dieses Verständnis die narrative Zusammenfassung wichtiger erschien als die exakte Wiedergabe von Aussprache- oder Grammatikfehlern in den Sprachhandlungen vietnamesischer Sprecher, werden nur einzelne relevante Sequenzen des Unterrichtsgeschehens transkribiert. Bei der Transkription wird besonders auf folgende Gütekriterien Wert gelegt, nämlich Praktikabilität, Verständlichkeit und Lesbarkeit. Insbesondere bei gleichzeitigem Sprechen muss entschieden werden, wie die sprachlichen Äußerungen niedergeschrieben werden. Für die vorliegende Studie erscheint es zweckmäßig, die Partiturschreibweise anzuwenden. Meines Erachtens war es wichtiger, vor allem informativer und lesbarer, die Äußerungen einer Person zusammenhängend wiederzugeben und die Stelle zu markieren, an der eine andere Person zu Wort kommt. Folgende Transkriptionsregeln<sup>372</sup> wurden dabei benutzt:

1. Relevante nonverbale vokale oder nonverbale nonvokale Aktivitäten werden in runde Klammer gesetzt und dadurch von verbalen Aktivitäten unterschieden.
2. Relevante Informationen zur Gesamtsituation werden in eckigen Klammern eingefügt und kursiv markiert.
3. Schwer verständliche Äußerungen werden in runde Klammer gesetzt. Unverständliche Äußerungen werden unter Auslassung der Äußerung mit *(unv.)* gekennzeichnet.
4. Pausen werden mit drei Punkten in Klammern (...) markiert. Längere Pausen von mehr als drei Sekunden werden mit der Dauer der Pause in Klammern eingefügt *(Pause, 4 Sek.)*.
5. Lehreraussagen werden als *L*, einzelne Schüleraussagen als *S1/S2/...* und mehrere Schüler zusammen als *SS* gekennzeichnet.
6. Bei der Verschriftlichung werden Veränderungen der Ausspracheform soweit dokumentiert, wie sie das allgemeine Verständnis betreffen.

Grundlegend im Zusammenhang mit der Unterrichtsbeobachtung stellt sich auch die Frage nach der Rolleneinteilung von Lehrer und Lerner. Das Ansehen des Lehrers und vor allem

---

<sup>372</sup> Erbring 2007: 134.

sein Bild in der Öffentlichkeit sind nicht nur stark kulturell geprägt, sondern vor allem historisch geformt.

### 5.2.1.3 Interviews

Das mündliche Interview als Forschungstechnik ist in der angewandten Linguistik weit verbreitet. Wie bei allen Untersuchungstechniken gibt es auch für das Interview verschiedene Typen und Graduierungen, wobei der Grad der Formalität ein wichtiger Maßstab ist. In der Interview-Typologie wird daher oft zwischen unstrukturierten über semi-strukturierte bis hin zu strukturierten Interviews unterschieden. Nach Nunan<sup>373</sup> wird das unstrukturierte Interview durch die Antworten des Befragten gelenkt und der Fragende übt wenig oder gar keine Kontrolle aus, mit der Konsequenz, dass die Richtung der Befragung unvorhersehbar ist. Bei dem halbstrukturierten Interview hat die fragende Person eine allgemeine Idee, in welche Richtung sie das Interview steuern will, doch verfügt sie nicht über eine abhakbare Liste mit vorgefertigten Fragen. Dieser Interviewtyp wird aufgrund seiner Flexibilität sehr oft eingesetzt. Bei dem formalsten, nämlich beim strukturierten Interview, ist der Gesprächsverlauf fest bestimmt durch die Abfragefolge von feststehenden Fragen. Patton dagegen unterscheidet vier Interviewtypen, wobei er auch die Antwortmöglichkeiten mit in Betracht zieht. So wird unterschieden zwischen *informellen konversationellen Interviews* („informal conversational interviews“), bei denen die Fragen des Interviewers je nach Situation einem natürlichen Gesprächsverlauf folgen, oder einem *strukturierten Interview* („interview guide approach“), bei dem die Fragethemen fest stehen, im Gesprächsverlauf aber modifiziert und variiert werden können. Darüber hinaus gibt es noch die *offenen standardisierten Interviews* („standardized open interviews“), hier gibt es eine feste Reihenfolge und feste Fragen fest, aber mit offenen Antworten, während bei den *geschlossenen quantitativen Interviews* („closed standardized interviews“) auch die Antwortmöglichkeiten fest stehen und der Interviewte nur zwischen diesen auswählen kann<sup>374</sup>. In der vorliegenden Studie wurde ein Interviewtyp verwendet, der zwischen dem informellen konversationellen Interviewtypus und dem strukturierten Interview lag. Es wurden zwar Fragen bzw. Fragethemen vorher ausgewählt, aber den Befragten wurde Zeit und Gehör gegeben, so dass sie ihre eigenen Gedanken formulieren können. Durch die Mischung aus Leitfaden-Interview, anhand eines vorbereiteten, aber flexibel einsetzbaren Fragenkatalogs, und narrativem Interview können die Lehrer auch ausführlich über ihre Erfahrungen berichten.

---

<sup>373</sup> Siehe Nunan 1992: 149f.

<sup>374</sup> Siehe Patton 1990.

Den Inhalt des Fragenkatalogs bestimmt die Forschungsfragestellung dieser Studie. Da es um die Konkretisierung von Lerngewohnheiten vietnamesischer Deutschlerner geht, stehen Fragen nach der vietnamesischen Lehr- und Lerntradition und dazu gehörend nach der vietnamesischen Mikrokultur des Klassenzimmers im Vordergrund. Darüber hinaus ist es wichtig in Erfahrung zu bringen, welches Verständnis über den kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Lehrer mitbringen.

Der Fragenkatalog wird in drei große Kapitel aufgeteilt, nämlich in Lerntraditionen, Lehrtraditionen und die Methoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts im vietnamesischen Deutschunterricht. Die hier aufgelisteten Fragen dienen als Vorlage und als Leitfaden für das Interview:

### **Fragebereich: Lerntraditionen**

1. Wie lernen vietnamesische Studenten am liebsten?
2. Können Sie Lernstrategien von vietnamesischen Studenten benennen? Sind diese eher individuell, kompetitiv oder kooperativ? Welche Lerntypen würden Sie in Vietnam unterscheiden?
3. Was glauben Sie, wie wichtig sind Grammatik und Kommunikation für den vietnamesischen Deutschlerner?
4. Optimale Schulleistungen zu definieren, variiert von Land zu Land. Was ist Ihrer Meinung nach ein guter vietnamesischer Schüler?
5. In der Literatur wird oft das Klischee des stillen, passiven, wenig kommunikativen vietnamesischen Studierenden bemüht? Haben Sie selbst schon Erfahrungen damit gemacht?
6. Was glauben Sie, inwieweit das Individuum von den kollektiven Normen, Werthaltungen, Meinungen seiner Kultur (hier also der vietnamesischen Kultur) geprägt ist?
7. Was bedeutet vietnamesische Lernkultur für Sie? Was halten Sie von dem konfuzianischen Wertesystem, das (angeblich) die kulturelle Landschaft in Vietnam prägt?
8. Was halten Sie von Konzepten wie Gesichtsverlust und Gruppenharmonie? Wie steht es mit Autonomie, Eigenständigkeit und Individualität beim Lernen?
9. Gibt es Ihrer Meinung nach einen Wandel in den Lerngewohnheiten der vietnamesischen Lerner?

### **Fragebereich: Lehrtraditionen**

1. Was macht Ihrer Meinung nach einen guten Fremdsprachenlehrer aus?
2. Was müssen vietnamesische DaF-Lehrer lernen? Wie müsste eine optimale Lehrerfortbildung aussehen? Welche Inhalte und Zielsetzungen hat eine solche Lehrerfortbildung?
3. Wo müsste Ihrer Meinung nach der Schwerpunkt bei der Deutschlehrerfortbildung in Vietnam liegen?
4. Welches Verhältnis haben Studenten zu ihren Dozenten/ Professoren in Vietnam? Lässt sich eine Lehrerdominanz feststellen?
5. Was hat sich in den letzten Jahren für den Lehrer geändert? Wie sieht dieses Bild jetzt aus und wie war es früher?

### **Fragebereich: kommunikativer Fremdsprachenunterricht**

1. Was sind die Merkmale des vietnamesischen Fremdsprachenunterrichts?
2. Was verstehen Sie unter dem Begriff kommunikativer Fremdsprachenunterricht? Welche Stichworte fallen Ihnen dazu ein?
3. Haben Sie Schwierigkeiten bei der Anwendung von kommunikativen Strategien wie etwa Rollenspiele, Partnerarbeit, Lernerzentriertheit, Kommunikation usw.?
4. Gibt es einen Unterschied zwischen dem Deutschunterricht am Goethe-Institut und dem an der vietnamesischen Universität/ Oberschule?
5. Wie würden Sie ihren eigenen Unterricht beschreiben? Sind Sie zufrieden mit dem was sie machen? Möchten Sie etwas ändern oder verbessern?
6. Welche Art von Fortbildungen würden Sie gerne mitmachen? Wo mangelt es noch an der Deutschlehrausbildung?

Das Interview dient nicht der reinen Faktensammlung, sondern ist in erster Linie eine soziale Begegnung mit einem menschlichen Faktor, und teilt viele Eigenschaften mit Dialogen oder Gesprächen im Alltag. In meinen Gesprächen mit den vietnamesischen Lehrern war es mir sehr wichtig, sie einzubinden und das Gewicht ihrer Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Auch wurde geachtet, dass keine Disparität aufkam und ich nicht das alleinige Fragerecht besaß – vielmehr wurde Wert darauf gelegt, dass eine kollegiale Atmosphäre vorherrschte und ich zu Fragen der Befragten Stellung nahm. Meine Position war also gekennzeichnet durch die notwendigen Eigenschaften „Vertrauen“, „Neugierde“

und „Natürlichkeit“<sup>375</sup>. Mit den einheimischen Lehrern wurde fast ausschließlich auf Vietnamesisch gesprochen, da ich durch die sprachliche Nähe mehr Offenheit und Mitteilungsbedürfnis erwartete – denn auch wenn ich auf Deutsch nachfragte, antworteten die Lehrer auf Vietnamesisch. Ein weiterer Vorteil war ebenfalls, dass durch die vietnamesische Sprache eine unnatürliche künstliche Situation, in der man vielleicht nur an Fakten und an Datensammlung interessiert ist, vermieden wurde. Es wurden nur Einzelinterviews ohne zeitliche Begrenzung geführt, und der Interviewort wurde mit Bedacht ausgewählt. Das wichtigste Kriterium dabei war, dass man in Ruhe und ungestört miteinander reden konnte.

Mit dem Problem der kulturellen Voreingenommenheit habe ich mich lange auseinandergesetzt, da ich selbst mit den vietnamesischen Lehrern zumindest den gleichen kulturellen Hintergrund hatte, sah ich dieses Problem als gering an. Bei den Interviews wurde sorgfältig darauf geachtet, kritische Fragen nicht so zu formulieren, dass die Befragten in Bedrängnis geführt werden könnten (wie etwa bei sprachpolitischen Fragen zur Notwendigkeit und Hintergrund des Schul- und Universitätsfach Marxistische Lehre und Kommunistische Geschichte). Im Großen und Ganzen wurde darauf geachtet, eine freundliche und lockere Atmosphäre einzuhalten und die Interviewten wurden ermuntert, bei Ungewissheiten bzw. Missverständnissen selbst Nachfragen zu stellen. Um eine weitere Informationsquelle zu erschließen, wurde auch beschlossen, die deutschen Lehrer zu interviewen. Da sich zu der Zeit nur wenige deutsche Lehrer im Land aufhielten (der Großteil davon war nur für einen Zeitraum von maximal drei Monaten im Lande), habe ich beschlossen, Lehrer, die einige Zeit als Deutschlehrer in Vietnam tätig waren und wieder nach Deutschland zurückgekehrt waren, mit in die Datensammlung einzuschließen. Diese Lehrer wurden mir von befreundeten Kollegen vermittelt und zeigten sich durchaus bereit, ihr Wissen mit mir zu teilen.

Während des Gesprächs wurden Notizen angefertigt und nach Beendigung diese mit Angaben über die Rahmenbedingungen, zusätzliche Informationen und etwaige Auffälligkeiten ergänzt. Auf eine elektronische Aufnahme wurde auf Wunsch der vietnamesischen Lehrer verzichtet. Bei den deutschen Lehrern habe ich ein Aufnahmegerät mitlaufen lassen. Bei der Durchführung der Interviews stieß ich auf folgende Probleme: Die Lehrkräfte an der Universität hatten nach dem Unterricht keine Zeit, da sie meistens auf dem Sprung zu einem anderen Institut waren. Zum Teil gab es erhebliche Probleme mit den Räumlichkeiten, da die Klassenzimmer in den meisten Fällen unmittelbar nach dem

---

<sup>375</sup> Siehe Boeckmann 2006: 69.

Unterricht von einer anderen Lehrerin wieder besetzt wurden. Viele von mir angefragte Lehrer haben am Anfang ihre Zustimmung gegeben, aber bei der Konkretisierung eines Termins war es oft der Fall, dass sie keine Zeit hatten und von mir auch nicht weiter bedrängt wurden. Die angepeilte Anzahl von Lehrerinterviews konnte daher nicht eingehalten werden – bei der Auswertung der geführten Lehrergespräche werde ich diese Problematik noch ausführlicher behandeln.

### 5.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien quantitativer Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität sind für die qualitative Forschung nicht eins-zu-eins umsetzbar. Steinke lehnt die Verwendung der Begriffe Objektivität, Reliabilität und Validität ab, da diese für die standardisierte Forschung entwickelt wurden und daher nur beschränkt für die qualitative Forschung brauchbar sind. Denn „quantitative Kriterien können insbesondere aufgrund der vergleichsweise geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung nicht unmittelbar auf diese übertragen werden“<sup>376</sup>.

Bei qualitativen Studien muss beachtet werden, dass persönliche Interpretationen viel mehr im Vordergrund stehen, angefangen bei der Themenfindung über Fragestellungen, Verfahren der Erhebung bis hin zur Auslegung und Darstellung der Ergebnisse. Alle diese einzelnen Aspekte sind durch persönliche Interessen und individuelle Ziele des Forschers gekennzeichnet. Der Forscher entscheidet, was wichtig und erwähnenswert ist und was dem Leser vorenthalten werden soll, welche Kompromisse eingegangen werden müssen und welches Ergebnis am Ende publiziert wird. Alle diese Faktoren zeigen, dass Objektivität eine Illusion ist<sup>377</sup>. Eine Notwendigkeit scheint daher der Anspruch auf **Nachvollziehbarkeit** des Forschungsprozesses, deren Sicherung und Überprüfung durch eine lückenlose *Dokumentation des Forschungsprozesses* erfolgt.

Die Kenntnisse und Vorverständnisse des Forschers, seine Erhebungsmethoden und -kontexte, evtl. Transkriptionsregeln, Daten, Auswertungsmethoden, präzise Angaben der Informationsquellen sind Bestandteile dieser Dokumentation<sup>378</sup>, in der auch Widersprüchliches und Problematisches nicht ausgespart werden. Dadurch ist es für jeden Leser nachvollziehbar, auf welche Daten die Studie zurückgreift, so dass er die verschiedenen Perspektiven mit seinen eigenen Kriterien rekonstruieren und eventuell für sich weitere Rückschlüsse ziehen kann. So kann der interessierte Leser peu-à-peu den

---

<sup>376</sup> Steinke 2005: 322.

<sup>377</sup> Aguado 2000: 122.

<sup>378</sup> Steinke 2005: 324f.

Entstehungsprozess mitverfolgen und ihn auch aus seiner eigenen Perspektive kommentieren.

Nachvollziehbarkeit ist damit das hauptsächliche Gütekriterium empirischer Forschung und muss von den Forschenden unbedingt eingehalten werden, um gegebenenfalls Fokusverlagerungen legitimieren zu können. Hand in Hand mit dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit geht das Merkmal der Transparenz – wobei **Transparenz** die momentane Offenheit betont, während Nachvollziehbarkeit das Prozedurale in sich trägt. Denn nach Boeckmann sind „Verschiebungen im Forschungsinteresse (...) als Ausdruck eines sich verdichtenden Informations- und Interpretationsstandes über den Untersuchungsgegenstand legitim, das möglichst präzise Festhalten eines Forschungsausgangspunktes ist jedoch eine maßgebliche Voraussetzung für die Transparenz und damit für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses.“<sup>379</sup>

Nach Henrici<sup>380</sup> stellen sowohl in erster Linie Nachvollziehbarkeit als auch die **Gegenstandsangemessenheit** (der benutzten Verfahren) die Voraussetzungen für die Glaubwürdigkeit der Analyseergebnisse und die Akzeptabilität durch die Wissenschaftsgemeinschaft und die Vertreterinnen der Praxis.

Das Kriterium Generalisierbarkeit wird im Allgemeinen in der quantitativen Forschung gebraucht. Es beschreibt die Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen, die durch eine zahlenmäßig große Population von Probanden gewonnen wurde, auf einen Teil der Realität und degradiert in gewissem Maße Studien, die mit zahlenmäßig kleineren Probandengruppen oder Einzelfallstudien arbeiten. Damit aber eine „kleinere“ Studie auch auf andere Untersuchungskontexte transferierbar ist, müssen „möglichst umfassende und detaillierte Informationen über die Untersuchungssituation, das Design und die jeweils relevanten Faktoren und Variablen geliefert werden.“<sup>381</sup>

Ein weiterer methodisch relevanter Aspekt ist die lückenlose Dokumentation und damit auch die Darlegung von Problemen, die während des Forschungsprozesses auftauchen. Empirische Studien sind meistens jahrelange und vielschichtige Projekte, erfordern viel Vorbereitungszeit, den Einsatz vielfältigster, auch finanzieller Mitteln. Am Ende zählt in den meisten Fällen nur das Ergebnis, während der (vielfach interessantere) Prozess der Ergebnisfindung mit all seinen Mühen und Tücken unerwähnt und vernachlässigt bleibt.

---

<sup>379</sup> Boeckmann 2006: 50.

<sup>380</sup> Henrici 2000: 33.

<sup>381</sup> Aguado 2000: 122.

„In vielen Arbeiten, in denen Ergebnisse aus der empirischen Fremdsprachenforschung vorgestellt und diskutiert werden, fällt insbesondere die Darstellung der Methodologie und des konkreten Vorgehens bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten meist sehr knapp aus. Ebenso selten sind Hinweise auf die vielfältigen Schwierigkeiten, Hindernisse oder die zu treffenden Entscheidungen und einzugehenden Kompromisse zu finden, mit denen Forschende in den verschiedenen Phasen der jeweiligen Vorhaben konfrontiert sind.“<sup>382</sup>

Aguado führt dies darauf zurück, dass der Forscher sich zum Selbstschutz und zur Eigenwerbung im positivsten Sinne darstellen möchte, indem er alles Unzulängliche und Problematische zurückstellt. Zudem zeichnet er sich in vielen Fällen auch einer ihn finanzierenden Institution verantwortlich, die eher an positiven Ergebnissen denn an Problemdiskussionen und Schwächen interessiert ist. Ein weiterer Grund besteht darin, dass für die Veröffentlichung in Fachzeitschriften nur eine begrenzte Seitenanzahl zur Verfügung steht, mit der Folge, dass nur erfolgreiche und erfreuliche Resultate beschrieben werden. Die hier vorliegende Studie möchte aber den begangenen Weg so transparent und offen wie möglich aufzeigen. Mit Aguado plädiere ich dafür, die während des Prozesses aufgetretenen Probleme nicht zu übergehen, mit dem Ziel einer erhöhten Transparenz „zum Zwecke der Verbesserung des Dialogs zwischen ‚Produzenten‘ (i.e. Forschende und Forschungsteilnehmer) und ‚Rezipienten‘ (i.e. andere Forschende, Forschungsteilnehmer, Praktiker) empirischer Forschung“<sup>383</sup>.

Dem Grundsatz der Transparenz folgend soll die Entwicklung der Studie vom Forschungsausgangspunkt über die Auswahl der Methodik bis hin zur Ergebnisgewinnung so detailliert und genau wie möglich verfolgt werden.

### 5.2.3 Zugang zum Forschungsfeld

Wie bei allen Studien stellt sich für den Forscher die Frage nach dem Zugang zum Forschungsfeld und der Umgang mit den sich darin befindlichen Komplikationen, denn als Außenstehende Zugang zu bestimmten Quellen zu erreichen, ist mit vielen Problemen behaftet. Nach Boeckmann ist die Frage des Zugangs deshalb so entscheidend, „weil die Gewinnung von Daten in hohem Maße von der Einstellung der Betroffenen und ihrem Willen zur Beteiligung abhängt. Wenn qualitativ Forschende diese

---

<sup>382</sup> Aguado 2000: 119.

<sup>383</sup> Aguado 2000: 120.

Kooperationsbereitschaft ihrer ‚Klienten‘ nicht gewährleisten können, ist die Qualität ihrer Daten unmittelbar gefährdet“<sup>384</sup>.

Bereits während meines ersten Aufenthaltes in Vietnam sprach ich mit dem damaligen Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Institutes Hanoi, Dr. Paul Weinig, über mein Forschungsinteresse und die Notwendigkeit für eine detaillierte Untersuchung der vietnamesischen DaF-Landschaft. Während dieses Aufenthaltes Ende 2004 konnte ich bereits weitere Ansprechpartner für mein Projekt gewinnen. Grundsätzlich ist der vietnamesische Unterricht ein geschlossener Ort, der niemanden außer den unmittelbar daran Beteiligten angeht, und die Wände des Klassenzimmers sind die Grenzen zur Außenwelt. Die Unzugänglichkeit des Klassenzimmers für Außenstehende ist besonders in Vietnam, in dem der Begriff ‚Gesicht‘ gesellschaftstragend ist, stark, so dass letzten Endes die Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften nur langsam erfolgte und es stets die Zustimmung einer höherrangigen Person bedarf, die eine Leitungsfunktion innerhalb der Abteilung innehatte. Da das Kollegium am Goethe-Institut Hanoi sich kooperativ zeigte, war die Zusammenarbeit hier stets zufrieden stellend, wenn auch nicht immer unproblematisch. Die Lehrkräfte an der Fremdsprachenoberschule und den beiden Universitäten waren keine direkten Kollegen (auch wenn einige am Goethe-Institut unterrichteten), hier gestalteten sich die Beobachtungen und Interviews als schwierig und zäh. Der nicht einfache Zugang war auch der Grund, weswegen das Projekt nur an drei Instituten durchgeführt werden konnte, nämlich am Goethe-Institut Hanoi, an der Fremdsprachenoberschule und der Nationalen Universität Hanoi. Während meiner Unterrichtstätigkeit am Deutschen Zentrum in Ho-Chi-Minh-Stadt im Jahre 2005 konnte ich zusätzlich eine Fragebogenaktion unter den Lernern, aber keine Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtung durchführen. Weitere Institute, an denen Deutsch unterrichtet wurden, wie etwa die vielen Privatinstitute konnte ich nicht erreichen, da mir persönlich niemand bekannt war und auch über meine Kontaktpersonen keine Verbindung zu ihnen bestand.

Als Deutschlehrerin, die sowohl vietnamesische als auch deutsche Wurzeln besitzt, besitze ich den Vorteil, mich in beiden Kulturen auszukennen und gesichtsschädigende Hindernisse erkennen und verhindern zu können. So war mir das vorsichtige Herangehen an die Lehrer mit der besonderen Betonung auf Bereitwilligkeit und Freiwilligkeit besonders wichtig, den Kollegen sollte die Möglichkeit gegeben werden, ohne Begründung einen Rückzieher machen zu können, wenn sie sich unsicher fühlten oder sonstige Gründe

---

<sup>384</sup> Boeckmann 2006: 71.

sie von einer Teilnahme (etwa an den Interviews) abhielten. Trotz der hohen Arbeitsstunden<sup>385</sup> haben erstaunlicherweise viele von mir angesprochene Personen sich zur Mitarbeit zur Verfügung gestellt und waren – auch was ihre Zeit anbelangt – weitgehend hilfsbereit. So war ihre Mithilfe bei der Verteilung der Fragebögen und bei der Unterrichtsbeobachtung eine wesentliche Stütze, nur bei den Lehrerinterviews hatte ich mit dem Problem zu kämpfen, dass sehr viele Lehrer absprangen.

Zusammenfassend muss erwähnt werden, dass der Großteil der Lehrerschaft gegenüber meinem Forschungsprojekt aufgeschlossen war. Ich habe bewusst darauf verzichtet, Lehrer, zu denen der Zugang schwerer war (etwa dadurch, dass eine vielfach größere Überredungsarbeit von Nöten war), einzubinden und habe mich verstärkt um die Lehrer bemüht, bei denen im Vorfeld ein Vertrauensverhältnis bestand. Um Forschungsmüdigkeit unter den Lehrern und teilnehmenden Klassen zu verhindern und aus forschungsökonomischen Gründen (die Gesamtzahl des Deutschunterrichts bzw. der daran Beteiligten war überschaubar) wurde auf eine Probephase verzichtet.

Außer der Problematik des Zugangs zum Unterricht war eine Vollerhebung aller DaF-Studenten und Deutschlehrer in ganz Vietnam undurchführbar. Da aber das Zentrum der Deutschlehrausbildung sich in Hanoi befand (hier wurden Deutschlehrer für das gesamte Land ausgebildet) und es aus geschichtlichen Gründen viel mehr Deutschlerner in Nordvietnam gibt (als in Mittel- oder Südvietnam), wurde der Schwerpunkt der Untersuchung hierher verlegt.

---

<sup>385</sup> Die meisten Kollegen arbeiteten an mehreren Orten gleichzeitig, und da die meisten keinen PC oder Arbeitsplatz zu Hause hatten, bereiteten sie sich am – vergleichsweise gut ausgestatteten – Goethe-Institut vor. Viele arbeiteten daher lange Stunden oder waren damit beschäftigt, zwischen ihren verschiedenen Arbeitsplätzen hin und her zu pendeln.

## 6. Gesamtdarstellung der Studie

In diesem Kapitel werden die detaillierten Auswertungen der Ergebnisse der Lernerbefragung, der Unterrichtsbeobachtung und der Lehrerinterviews besprochen. Da das zentrale Forschungsinstrument die Lernerbefragungen sind, ist ihr auch der größte Teil der Darstellung gewidmet.

Durch die Lernerbefragung sollen v.a. zwei zentrale Forschungsinteressen geklärt werden: Sind die Lerner in der Lage, ihre Lernbedürfnisse und die Faktoren zu benennen, die ihnen im Deutschunterricht Schwierigkeiten bereiten, und können sie über unterschiedliche Aspekte des Unterrichts reflektieren? Welche Rolle spielen die Kenntnisse über solche Faktoren für den Deutschunterricht in Vietnam? Da Ansichten von Lehrern, Institutionen und Schülern auf einen und denselben Gegenstand, nämlich den Unterricht, sich erheblich unterscheiden, müssen wir, um mit Tomlinson und Dat<sup>386</sup> zu argumentieren, mehr auf die Lerner hören und sie in Entscheidungsprozesse einbinden, um den Unterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen effektiver zu gestalten. Bei der endgültigen Auswertung müssen die Untersuchungsergebnisse anschließend unter den Gesichtspunkten der bisherigen Analysen zu Lehr- und Lerntraditionen betrachtet werden.

### 6.1 Auswertung der Lernerbefragung

Zur Beantwortung der in Kapitel 1 vorgestellten Fragen gehört die ausführliche Darstellung der *Motivationsstruktur, Lernbedürfnisse, Erwartungen und Erfahrungen* der Deutschlernenden. Da der Unterricht seine Aufgabe in der Unterweisung von Lernern sieht, liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf der Person der **Lerner**. Persönliche Ansichten zu Schwierigkeiten und Konflikten im Unterricht, zur Rolle der Lehrenden, möglichen Spannungen und Konflikten zwischen Lernanforderungen und eigenen Lernhaltungen dienen dem besseren Verständnis des DaF-Unterrichts in Vietnam. Um institutionelle Unterschiede in den Lernermeinungen festzuhalten, wird die Auswertung der Antworten von Studenten der Universität, Schülern der Oberschule und erwachsenen Kursteilnehmern des Kulturinstituts getrennt durchgeführt.

Die Gesamtzahl der Analyse beträgt 174 verwertbare Fragebögen. Dabei gibt es eine Schwerpunktverlagerung auf die Universitätsstudenten, was auch erwünscht und erwartet wurde, da von ihnen die meisten Denkanstöße angenommen werden. Problematisch war nur die Durchführung der Befragung am Goethe-Institut. Da die Zielgruppe hier sehr

---

<sup>386</sup> Tomlinson und Dat 2004: 218.

heterogen und zum Großteil berufstätig war, erwiesen sich der Rücklauf als vergleichsweise niedrig und die Anzahl der unverwertbaren Antworten relativ hoch.

<u>Gesamtzahl der ausgewerteten Fragebögen</u>		
<b>Fremdsprachenoberschule:</b>	Grundstufenklasse	24
<b>Nationaluniversität:</b>	3.Studienjahr	34
	2.Studienjahr	42
	1. Studienjahr	38
<b>Goethe-Institut Hanoi:</b>	Kurs A1	9
	Kurs A2	18
	Kurs A3	9

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nicht quantitativ. Stattdessen werden sie thematisch und ihrer Häufigkeit nach absteigend wiedergegeben, d.h. die Darstellung der Antwortkategorien erfolgt in der Reihenfolge ihrer Kumulation. Die Antworten der vietnamesischen Lerner werden sowohl in deutscher Übersetzung als auch auf Vietnamesisch (gegebenenfalls auf Englisch) aufgeschrieben. Der Grund besteht darin, vietnamesischen Interessenten in der Fremdsprachendidaktik die Möglichkeit zu geben, auch bei unzureichenden Kenntnissen des Deutschen Einblick in die Studie zu geben. Die Beispiele wurden so ausgewählt, dass sowohl typische, d.h. in ähnlicher Form auftauchende, Aussagen als auch prägnante Antworten vorkommen.

Da der explorative Charakter des Fragebogens keine einheitlichen Ergebnisse zulässt, liegen die Antworten in ihrer Qualität weit auseinander. Sie reichen von einsilbigen unreflektierten Antworten bis hin zu detaillierten und differenzierten Kommentaren zum Unterrichtsgeschehen. Für einen übersichtlichen Abgleich habe ich die Fragebögen<sup>387</sup> ungeachtet ihrer Aussagekraft nummeriert. Die Nummerierung beginnt mit dem ersten Studienjahr (Fragebögen 1-38), gefolgt vom zweiten Studienjahr (Fragebögen 39-80) und dem dritten Studienjahr (Fragebögen 81-114). Fragebögen von Universitätsstudenten wurden mit UNI abgekürzt, von den Fremdsprachenoberschülern mit FOS und von Teilnehmern am Goethe-Institut mit GI – auch die beiden letzten Gruppen wurden durchnummeriert. Fragebögen, bei denen die Bearbeitung keine ernste Absicht erkennen lässt und die mangelnde Einsatzbereitschaft (durch zum Teil vom Nachbarn eins-zu-eins

<sup>387</sup> Bei Interesse und Bedarf können die Originalfragebögen bei mir eingesehen werden.

kopierte Sätze) ersichtlich ist, wurden aussortiert<sup>388</sup>. Die Übersetzungen wurden von mir und zwei vietnamesischen Kollegen durchgeführt.

### *6.1.1 Lernerbefragung an der Nationaluniversität*

Im Folgenden werden die Antworten der Studenten der Deutschabteilung an der Nationaluniversität Hanoi (Fremdsprachenhochschule – Nationaluniversität, Sektion Westeuropäische Sprachen und Kulturen) inhaltlich zusammengefasst, wobei die am häufigsten genannte Antwort an erster Stelle steht. In dieser Untersuchung wird keine statistische Auswertung angestrebt, denn das Ziel ist ein heuristisches Verständnis der Lernermeinungen. Alle Klassen an der Nationaluniversität sind sehr homogen zusammengesetzt: Die Homogenität betrifft die Geschlechterverteilung (es gibt weniger als 15% männliche Lerner), ihre Deutschvorkenntnisse (der überwiegende Teil ist erst an der Universität mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen) und ihre Fremdsprachenkenntnisse (Englisch seit der Mittelstufe, in wenigen Fällen auch Französisch).

Die Klasse im ersten Studienjahr lernt seit 8 Monaten Deutsch, die im zweiten seit zwei und die im dritten seit drei akademischen Jahren. Die Lernerbefragung konnte nicht mit Studenten aus dem Abschlussjahrgang durchgeführt werden, da zur Zeit der Erhebung die Projekt- und Praktikumsphase begann und es keinen regulären Unterricht für das vierte Studienjahr gab. Ein einziger aus der Gesamtgruppe hat vor Studienbeginn Deutsch gelernt und einige wenige lernen neben dem Studium noch zusätzlich Deutsch an einer privaten Sprachschule oder nehmen Nachhilfe. Mit einer Ausnahme war auch kein Student jemals in Deutschland oder im deutschsprachigen Raum.

#### *6.1.1.1 Antworten zur Lernmotivation und Gebrauchswert*

Die Antworten in diesem Fragebereich waren teilweise sehr ausführlich und detailliert. Der überwiegende Teil der Studenten wollte sich am Anfang nicht für Deutsch einschreiben, sondern Englisch (oder wenigstens Französisch, Japanisch oder Chinesisch) studieren. Leider erreichten sie bei der Hochschulaufnahmeprüfung nicht die erforderliche Punktzahl, so dass sie sich letzten Endes in der Deutschsektion immatrikulieren mussten. Diese sehr

---

<sup>388</sup> Der Großteil dieser aussortierten Fragebögen befand sich am Goethe-Institut. Erklärbar ist diese Situation dadurch, dass durch die freiwillige Teilnahme weniger Lerner zum Ausfüllen bereit waren, während die Lage an den Universitäten eine ganz andere ist. Durch die größere Verschultheit ist eine vom Lehrer ausgeteilte Aufgabe mehr verpflichtend (auch wenn der Aspekt der Freiwilligkeit auch hier erwähnt wurde). Von der Auswertung ausgenommen sind auch die ersten Probeläufe bei meinen eigenen Klassen (studienvorbereitende Klassen am Goethe-Institut Hanoi).

ehrliche Antwort ist für die Deutschabteilung sehr deprimierend, wenn auch nicht unbekannt. Eine Kollegin berichtet, dass bei freier Wahl die Deutschklassen sehr leer aussehen würden.

### *Deutsch als zweite Wahl*

Die häufigste Antwort, warum der Lerner Deutsch gewählt hat, ist eine etwas bedrückende. Es schwingt ein schicksalsergebener Unterton mit, wenn die meisten angeben, dass sie sich wohl oder übel mit dem Deutschstudium zufrieden geben müssen. Der überwiegende Großteil möchte am liebsten Englisch studieren, gefolgt von den asiatischen Sprachen Chinesisch, Japanisch, neuerdings Koreanisch oder eben Französisch. Das aufgrund fehlender Punktzahl erzwungene Lernen der deutschen Sprache ist nicht förderlich für die intrinsische Sprachlernmotivation. Da die meisten Studenten vor Beginn ihres Studiums relativ oberflächliche Kenntnisse über Deutschland haben, ist die Frage legitim, ob hier auf kultureller und sprachpolitischer Ebene gezielter für die deutsche Sprache geworben werden sollte. Wenn man bedenkt, dass vor allem Nordvietnam lange Zeit enge Beziehungen zur DDR führte und viele hohe Beamten<sup>389</sup> Deutsch sprechen, dann ist es verwunderlich, warum aus diesen alten Verbindungen nicht noch mehr Vorteile resultieren. Die wenigsten Studenten haben landeskundliche Kenntnisse über Deutschland oder wissen, dass Deutsch die Muttersprache von mehr als 100 Millionen Europäern ist oder eine lange Wissenschaftstradition hat.

Auffallend ist auch die Tatsache, dass diese Antwort am häufigsten von den Studierenden im ersten Studienjahr gegeben wurde. Antworten wie diese kommen sehr oft vor:

- „Deutsch zu lernen ist nur mein zweiter Wunsch.“  
,Học tiếng Đức là nguyện vọng 2 của em.’ (UNI/14)
- „Ich studiere Deutsch etwa 8 Monate, denn der Punkt von Sektion Westeuropäische Sprachen und Kulturen war niedrig.“ (UNI/31, auf Deutsch verfasst<sup>390</sup>)
- „Ich habe Deutsch gewählt wegen den Voraussetzungen.“  
,Tuy em chọn tiếng Đức là do hoàn cảnh.’ (UNI/1)

Weniger Studenten aus dem zweiten Studienjahr begründen ihr Deutschstudium mit der unzureichenden Punktzahl, doch lassen sich dennoch genügend Antworten mit diesem

---

<sup>389</sup> So hat der im Juni 2006 neu berufene Minister des MOET (Ministry of Education and Training) Prof. Dr. Nguyen Thien Nhan in Magdeburg promoviert. Dieser pflegt weiterhin intensive Kontakte zu Deutschland, wobei er sich durch diese Beziehung auch neue Impulse für die Bildungsreform des Landes erhofft (siehe DAAD 2006: 282).

<sup>390</sup> Die Antworten, die in deutscher Sprache verfasst wurden, wurden orthographisch übernommen. Es wurden keine Korrekturen vorgenommen.

Inhalt finden. Viele bedauern, dass sie nicht genügend Punkte für ihr bevorzugtes Fach erzielt haben.

- „Tatsächlich habe ich Deutsch gewählt, weil es das einzige Fach war, das ich nehmen konnte, da ich nicht genug Punkte für mein erstes Wahlfach bekomme.“  
„Thực ra, là tôi chọn mà vì khoa tiếng Đức là khoa duy nhất tôi có thể học sau khi không đủ điểm vào nguyện vọng 1.“ (UNI/48)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil die Punktzahl gerade eben für das Deutschstudium ausreichte.“  
„Tôi chọn học tiếng Đức vì điểm đầu vào vừa phải.“ (UNI/67)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil die erforderliche Punktzahl niedriger war als für alle anderen Sprachen wie Englisch, Chinesisch, Japanisch.“  
„Tôi chọn tiếng Đức vì điểm đầu vào thấp hơn các ngu khác ngữ Anh, Trung, Nhật.“ (UNI/44)

Antworten, die die Unbeliebtheit des Deutschstudiums offenbaren, sind auch noch im dritten Studienjahr, wenn auch anteilmäßig nicht mehr so zahlreich, vertreten. Um die Vorteile der deutschen Sprache hervorzuheben, können auf sprachpolitischer Ebene Maßnahmen wie Veranstaltungen des DAADs, Goethe-Instituts oder anderen deutschen Organisationen durchgeführt werden. Viele Studenten sind unwissend, was die deutsche Sprache und die deutschsprachigen Länder anbelangt.

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich keine anderen Möglichkeiten habe, nachdem ich an der Hochschulaufnahmeprüfung teilgenommen hatte.“  
„Lúc đầu chọn tiếng Đức là do không có lựa chọn nào khác, khi tham gia kì thi đại học.“ (UNI/89)
- „Denn Deutsch ist noch selten in Vietnam, niedrige Noten in der Aufnahmeprüfung.“ (UNI/99; auf Deutsch verfasst)

### *Keine besonderen Gründe*

Die zweithäufigste Antwortart zeigt eine gewisse Gedanken- und Planungslosigkeit. Die Entscheidung für das Studium ist durch pure Zufälligkeit, Ahnungslosigkeit oder Unkenntnis bestimmt. Für viele Studenten ist das Erreichen irgendeines Universitätsabschlusses am wichtigsten, so dass die Wahl des Faches geradezu beliebig ist. So wird im DAAD Jahresbericht der Hanoier Außenstelle<sup>391</sup> das System des *Tough Entrance - Easy Exit* bemängelt, wonach der Hochschulzugang durch extrem hohe Anforderungen erschwert wird, aber anschließend den einmal Aufgenommenen der Abschluss sicher ist. Die Kritik lautet, dass dadurch Motivation und Leistungsbereitschaft nicht gefördert werden. In allen drei Studienjahren lassen sich Antworten finden, die den Mangel an einem fundamentalen persönlichen Interesse zeigen.

- „Ich habe zufällig Deutsch gewählt. Zugleich hatte ich Angst, dass ich die Aufnahmeprüfung zur Uni nicht bestehe.“

---

<sup>391</sup> DAAD 2006: 281.

- „Em chọn tiếng Đức là tình cờ, em sợ bị trượt đại học.“ (UNI/25)
- „Ich weiß auch nicht, warum ich mich für Deutsch entschieden habe.“  
„Không biết tại sao là chọn tiếng Đức nữa.“ (UNI/17)
- „Tatsächlich war die Entscheidung [für das Deutschstudium] nicht mein Willen, sondern ein Zwang.“  
„Thực ra không phải do mong muốn chủ quan mà do hoàn cảnh bắt buộc.“ (UNI/4)
- „Tatsächlich hatte ich vor dem Studium an der Uni nicht so viel Ahnung von Deutsch.“  
„Trước khi vào đại học thực sự em chưa hiểu biết nhiều về tiếng Đức.“ (UNI/61)

Bei einigen Studenten sind weder Ambitionen noch Enthusiasmus oder sonst irgendeine Art von persönlicher Anteilnahme erkennbar.

- „Ich weiß nicht, warum ich Deutsch gewählt habe.“  
„Tôi không biết tại sao tôi là chọn tiếng Đức.“ (UNI/73)
- „Aus Zufall.“  
„Do tình cờ.“ (UNI/75)
- „Kein Grund, warum ich (diese Sprache) gewählt habe.“  
„Không có lý do chọn.“ (UNI/87)

Ein Teil der Lerner gibt an, dass sie nicht aus eigenem Antrieb gewählt haben, sondern dass für sie gewählt wurde – z.B. von Bekannten oder Verwandten. Mehrere Studenten teilen mit, dass sie auf Wunsch oder Vorschlag der Familie Deutsch studieren. Vor allem in Nordvietnam gibt es eine große Anzahl von Vietnamesen, die in der ehemaligen DDR gearbeitet oder studiert und damals gute Erfahrungen gemacht haben.

- „Vor dem Studium wurde Deutsch nicht von mir gewählt, sondern von einer Bekannten.“  
„Khi thi vào trường đại học thì tiếng Đức là do một người khác chọn hộ.“ (UNI/56)
- „Ich habe Deutsch gewählt auf Anweisung meiner Familie.“  
„Việc lựa chọn tiếng Đức của tôi là do định hướng của gia đình.“ (UNI/63)

Angesichts der alles entscheidenden zentralen Hochschulaufnahmeprüfung, deren Ergebnis den Zugang zum Studium regelt, und die jedes Jahr für gewöhnlich das gesamte Land in Aufregung versetzt, sind die meisten Hochschulanwärter froh, überhaupt einen Studienplatz ergattern zu können. Erstaunlich ist die Tatsache, dass die Studierenden ihre Enttäuschung nicht verborgen halten, sondern offen zugeben, dass das Deutschstudium für sie nur zweite Wahl war. Viele Deutschdozenten an der Universität bestätigen, dass die meisten eher unfreiwillig das Deutschstudium aufgenommen haben. Nach wie vor erhöht ein Hochschulabschluss die Chance auf eine gut dotierte Arbeitsstelle und die Studierenden arrangieren sich mit ihrem Studienfach.

*Studium in Deutschland*

Die Aussicht auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land motiviert nicht wenige Studenten. Für diese Gruppe ist das der größte Stimulus zum Deutschlernen und ein sehr pragmatischer Grund, solange die Chance besteht, dass sie nach Abschluss zum Studieren in den deutschsprachigen Raum gehen können. Laut DAAD Bericht<sup>392</sup> steht Deutschland auf der Liste der beliebtesten Auslandsstudienorte nach den USA, Frankreich und Australien an vierter Stelle.

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich in Deutschland studieren möchte.“  
„Em chọn tiếng Đức vì muốn đi du đại học ở Đức.“ (UNI/23)
- „Ich möchte in Deutschland studieren.“  
„Tôi muốn sang Đức đi học.“ (UNI/52)
- „Ich möchte in Deutschland ein Studium aufnehmen.“  
„Muốn sang Đức đi học đại học.“ (UNI/90)

Abgesehen von den damit verbundenen hohen Kosten und dem immensen behördlichen Aufwand, wissen die Studenten oft nicht, dass gerade ein Deutschstudium in Vietnam nicht zu einem erhofften Studiumsplatz führt. Denn die Deutsche Botschaft vergibt hauptsächlich Studentenvisa an Studierende, die das jeweilige Fachstudium in Deutschland anstreben. Das bedeutet, dass die Studenten des Hauptfachs Deutsch ein germanistisches Studium in Deutschland belegen sollen – etwas, was die wenigstens anstreben. Seit dem Frühjahr 2007 müssen vietnamesische Studienanwärter die Prozedur der APS (Akademische Prüfungsstelle an der deutschen Botschaft in Hanoi) bestehen. Die APS-Prüfung ist keine Sprachprüfung und kann wahlweise auf Englisch oder Deutsch durchgeführt werden, wobei die Studienanwärter in der Lage sein müssen, mit den Prüfern über ihre Studienpläne zu kommunizieren (relevant ist hierbei der fachsprachliche Grundwortschatz des jeweiligen Studiengangs).

### *Ideelle und kulturelle Gründe*

Einige Studenten geben ein wenig differenziertes, eher pauschales Interesse für Deutsch und Deutschland an, das sie auch nicht näher begründen. Manche sprechen von ihrer Neigung zu Fremdsprachen oder gar Liebe zur deutschen Sprache. Der Eindruck drängt sich beim Lesen auf, dass die Lerner eine gefällige Antwort geben wollen, um den Leser nicht zu kompromittieren.

- „Ich mag Fremdsprachen.“  
„Minh thích ngoại ngữ.“ (UNI/60)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich (diese Sprache) mag.“  
„Tôi chọn học tiếng Đức vì tôi thích.“ (UNI/51)

---

<sup>392</sup> DAAD 2006: 295.

- „Weil ich diese Sprache liebe.“  
,Vì tôi thích tiếng Đức.’ (UNI/83)
- „Deutsch war mir früher außergewöhnlich.“ (UNI/101, auf Deutsch verfasst)

Vereinzelt gibt es in allen drei Studienjahren Lerner, die diese Sympathien oder Neigung genauer kommentieren. So nennt eine Studentin die Architektur, eine andere bewundert die deutsche Genauigkeit und ein paar möchten Land und Leute durch das Studium kennen lernen.

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich die Architektur, die Kultur, das Land und die Leute verstehen möchte.“  
,Tôi chọn tiếng Đức vì tôi thích và muốn tìm hiểu về kiến trúc, văn hóa, đất nước và con người Đức’ (UNI/21)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich die Art der Deutschen mag, vor allem ihre Genauigkeit. Darüber hinaus möchte ich die deutsche Kultur kennen lernen.“  
,Em chọn tiếng Đức vì em rất thích phong cách của người Đức đó là sự chính xác, qua đó muốn biết thêm văn hóa Đức.’ (UNI/33)
- „Weil Deutsch eine starke einflussreiche Sprache ist, und ich möchte durch diese Sprache die Kultur kennen lernen.“  
,Vì tiếng Đức là ngôn ngữ có sức ảnh hưởng lớn và tôi cũng muốn tìm hiểu văn hóa Đức thông qua tiếng Đức.’ (UNI/26)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich die deutsche Kultur, deutsche Leute mag.“  
,Tôi chọn tiếng Đức chỉ vì thích nền văn hóa Đức, con người Đức.’ (UNI/55)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich die deutsche Kultur und Menschen kennen lernen möchte.“  
,Tôi chọn ngoại ngữ vậy vì tôi muốn tìm hiểu về văn hóa và con người đất nước này.’ (UNI/97)

Es wäre aufschlussreich herauszufinden, welches Bild die Studenten über Deutschland haben bzw. welche Schlagwörter sie mit der deutschen Kultur, dem Land und Leuten verbinden. Außer einem Lerner war von allen befragten Studenten keiner jemals in einem deutschsprachigen Land gewesen. Ihre landeskundlichen außeruniversitären Kenntnisse resultieren aus der Rezeption vietnamesischer oder ausländischer Medien wie Zeitung, Rundfunk, Internet, Fernsehen oder Filmen. Persönliche Kontakte oder unmittelbare Erfahrungen können nicht vorausgesetzt werden.

### *Die deutsche Wirtschaft*

Deutschland zählt zu den großen Industrienationen und das Renommee bestimmter Industriezweige (vor allem im Bereich der Ingenieurwissenschaften) ist weltweit verbreitet. Die Wirtschaftskraft Deutschlands und die Niederlassungen deutscher Firmen in Vietnam – bedingt durch die sich mehr und mehr öffnende Wirtschaftspolitik – sind neu entstandene Anreize, um Deutsch zu lernen.

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil es eine interessante Sprache ist und spezielle Wissenschaftsdisziplinen hat. Deutschland hat eine hoch entwickelte Wirtschaft und berühmte Industriezweige.“  
 ‚Tôi chọn tiếng Đức vì đây là thứ ngôn ngữ hay, có tính khoa học và đặc biệt. Đức là nền kinh tế rất phát triển với nhiều ngành công nghiệp nổi tiếng.’ (UNI/95)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ich sehe, dass der Gebrauch des Deutschen täglich immer mehr wird.“  
 ‚Em chọn tiếng Đức vì em thấy tiếng Đức đang ngày càng được sử dụng rộng rãi.’ (UNI/32)
- „In ein paar Jahren gibt es viele deutsche Firmen in Vietnam und Deutsch wird dadurch populärer.“  
 ‚Trong vài năm có những công ty Đức ở Việt Nam, tiếng Đức sẽ được phổ biến.’ (UNI/26)

### *Deutsch als Nischenfach*

Einen bemerkenswerten Grund nennen ein paar Lerner, nämlich den Wunsch, eine Sprache zu beherrschen, die nur von wenigen Vietnamesen gesprochen wird. Dadurch erhoffen sich manche einen Wettbewerbsvorsprung, nämlich dass die Kenntnis über eine weitere Sprache sie aus der Masse hervorhebt und ihren „Marktwert“ erhöht. Dieser Vorteil kann sich später eventuell auszahlen.

- „Es ist eine neue Fremdsprache, wenige Leute kennen es.“  
 ‚Đây là ngôn ngữ mới, ít người biết.’ (UNI/22)
- „Ich möchte außer Englisch noch eine andere Sprache lernen.“  
 ‚Em muốn học thêm một ngôn ngữ mới ngoại tiếng Anh.’ (UNI/27)
- „Ich möchte ein neues Feld entdecken. Zwei Fremdsprachen zu haben ist besser als nur Englisch.“  
 ‚Khám phá lãnh vực mới. Có hai tiếng tốt hơn chỉ nguyên tiếng Anh.’ (UNI/28)
- „Aber ich finde es gut, wenn ich viele Sprache sprechen kann. Vielleicht ist es leichter für mich, besser Chance und Beruf zu finden.“ (UNI/38, auf Deutsch verfasst)

Auch die Tatsache, dass Deutsch noch relativ selten angeboten wird und erst seit wenigen Jahren als Hauptfachstudium überhaupt existiert, wird als Attraktivität empfunden.

- „Es ist eine neue Fremdsprache, die Aussicht hat, sich zu entwickeln.“  
 ‚Đây là một ngôn ngữ còn mới, có triển vọng phát triển.’ (UNI/71)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil es noch keine so populäre Sprache in Vietnam ist.“  
 ‚Tôi chọn tiếng Đức vì đây là một tiếng hiện không phổ biến ở Việt Nam.’ (UNI/70)
- „Deutsch ist noch eine neue Sprache in Vietnam, ich möchte mehr darüber wissen.“  
 ‚Tiếng Đức là thứ tiếng vẫn còn mới ở Việt Nam, tôi muốn học để biết nhiều.’ (UNI/88)

Das Neue, Unbekannte und die Andersartigkeit der deutschen Sprache (im Gegensatz zur englischen Sprache) sind für etliche Lerner attraktive Gründe. Diese Antworten werden hauptsächlich von den Lernern im dritten Jahr gegeben.

- „Weil Deutsch eine neue Sprache ist und ich neben Englisch eine neue Sprache kennen lernen möchte.“

„Tôi chọn tiếng Đức vì nó mới mẻ, vì tôi muốn biết thêm một ngoại ngữ nữa ngoài tiếng Anh.“  
(UNI/84)

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil Englisch zu populär geworden ist und ich eine ‚seltenerer‘ Sprache lernen möchte.“

„Tôi chọn tiếng Đức vì ngày này tiếng Anh trở nên quá phổ biến và tôi muốn học một thứ tiếng ‚hiếm‘ hơn.“ (UNI/85)

- „Deutsch war meine Entscheidung, weil ich auf diese Sprache neugierig war und ich eine andere Fremdsprache lernen möchte, vor allem da Deutsch die Sprache von einem entwickelten Land in Europa ist.“

„Việc chọn học tiếng Đức ban đầu đối với tôi là một sự tò mò, tôi muốn biết thêm một ngoại ngữ nữa, mà nhất là ngôn ngữ của một nước phát triển ở châu Âu.“ (UNI/93)

Eine Studentin schrieb sogar, dass sie nach so vielen Jahren Unterricht die englische Sprache immer noch nicht ausreichend beherrscht und aus diesem Grund genug von ihr hat.

- „Ich habe Englisch so lange gelernt, aber kann nicht gut sprechen. Von Englisch die Nase voll haben.“ (UNI/94; auf Deutsch verfasst)

### *Ähnlichkeiten mit Englisch*

Die Mehrheit der Studenten hat vor dem Studium mindestens sieben Jahre Englisch gelernt. Die meisten hegen die Hoffnung, dass sie Deutsch durch seine Ähnlichkeiten und Parallelen mit dem Englischen leichter erlernen können und außerdem sich kein neues Schriftsystem aneignen müssen (wie etwa bei den beliebten asiatischen Sprachen, bei denen man ein komplett neues Schriftsystem erwerben muss).

- „Deutsch ist so ähnlich wie Englisch. Wir haben auch die gleichen Buchstaben.“  
„Tiếng Đức rất giống tiếng Anh. Chữ cái giống tiếng mình.“ (UNI/33)
- „Ich habe Deutsch gewählt, weil die deutsche Aussprache sehr schön ist und so ähnlich wie das Englische ist.“  
„Tôi chọn tiếng Đức vì phát âm tiếng Đức rất hay và cũng gần giống tiếng Anh.“ (UNI/62)
- „Außer Englisch möchte ich eine andere Fremdsprache lernen. Deutsch ist ziemlich gleich wie Englisch. Deutschland ist der Mittel von Europa und entwickelt sich sehr stark (besonders Wirtschaft).“ (UNI/42, auf Deutsch verfasst)

### *Gebrauchswert der deutschen Sprache*

Die Antworten über den späteren Gebrauchswert reichen von mutloser Hoffnungslosigkeit bis zum ungetrübten Optimismus. Die meisten Studenten hegen die leise Hoffnung, dass sich ihr Studiengang in ferner Zukunft auszahlen wird. Diese Zuversicht ist mehr oder weniger unbestimmt: Vielen ist die schwierige Ausgangslage der deutschen Sprache bewusst, zumal die momentane Nachfrage in der Wirtschaft oder Industrie gering ist und

auch deutsche Firmen mit Englisch als Firmensprache auskommen. Die klassischen Berufe mit einem Deutschstudium sind nach wie vor Deutschlehrer, Übersetzer/ Dolmetscher oder als Beschäftigte im Tourismus. Auch wenn die Perspektive nicht rosig erscheint, sind eine Reihe von Studenten guten Mutes.

- „Natürlich werde ich Deutsch in meinem späteren Beruf nutzen, auch noch Englisch und Japanisch.“  
,Tất nhiên là em sẽ sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này, và cả tiếng Anh hoặc tiếng Nhật nữa.’ (UNI/19)
- „Ich möchte Deutsch sehr gerne in meinem späteren Beruf verwenden, aber die Möglichkeiten sind sehr gering (schwierig).“  
,Em rất muốn công việc sau này mình sẽ sử dụng ngôn ngữ em đã học nhưng cơ hội là rất khó.’ (UNI/3)
- „Obwohl Deutsch nicht populär in Vietnam ist, aber ich hoffe sehr, dass ich Deutsch in meinem späteren Beruf verwenden kann.“  
,Tuy hiện giờ tiếng Đức chưa phổ biến trên nước Việt Nam, nhưng tôi vẫn hy vọng sẽ được sử dụng tiếng Đức vào công việc của mình sau này.’ (UNI/56)
- „Vielleicht kann ich später Deutsch für meinen Beruf verwenden. Ich möchte das gern.“ (UNI/41, auf Deutsch verfasst)
- „Ich hoffe auf einer guten Stelle in der Zukunft. Es wäre besser, wenn ich späteren Beruf Deutsch verwenden kann.“ (UNI/46, auf Deutsch verfasst)
- „Je mehr Sprachen, desto besser für den Beruf. Deshalb glaube ich, dass ich Deutsch in meinem eigenen späteren Beruf verwende.“  
,Càng nhiều ngoại ngữ càng tốt cho công việc sau này. Vì vậy tôi cho rằng tôi sẽ sử dụng tiếng Đức trong tương lai nghề nghiệp của bản thân.’ (UNI/52)

Viele knüpfen ihre Zuversicht an den Fortschrittsglauben, nämlich dass Vietnam sich mit der Zeit entwickelt, dass sich deutsche Firmen niederlassen und deutschsprachige Fachkräfte verstärkt gebraucht werden. Diese Hoffnung ist gar nicht mal so verwegen, denn der Eintritt Vietnams in die Welthandelsorganisation WTO Ende 2006 zeigt einen Fortschrittswillen, der das ganze Land seit Đổi Mới erfasst hat.

- „Ob ich Deutsch später verwenden kann, ist von vielen Faktoren abhängig wie: die Fähigkeit, soziale Bedingungen (ob Deutsch sich in der Zukunft weiter entwickelt, ob es in der Zukunft deutsche Firmen in Vietnam gibt). Denn fast alle wünschen sich einen Beruf mit dem Fach, das man an der Universität studiert hat. Ich bin auch so.“  
,Việc dùng tiếng Đức sau này còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố như: năng lực, điều kiện xã hội (tiếng Đức liệu còn phát triển thêm không, có nhiều công ty Đức sau này không). Nhưng hầu như ai cũng muốn làm đúng chuyên ngành mình học ở đại học. Em cũng vậy.’ (UNI/4)
- „Vietnam ist gerade seinen Eintritt in die Weltgemeinschaft zu vergrößern. Deswegen werden viele Berufe in der Zukunft Deutsch verlangen.“

„Em nghĩ nước mình đang mở rộng hội nhập. Trong tương lai sẽ có nhiều công việc cần đến tiếng Đức.“ (UNI/19)

Zahlenmäßig an zweiter Stelle stehen Aussagen, die durch Unsicherheit und Ungewissheit gekennzeichnet sind. Viele haben sich auch noch keine Gedanken gemacht und sind im Unklaren über ihre Berufschancen mit Deutsch.

- „Ich habe mir noch keine Gedanken gemacht, ob ich Deutsch für meinen späteren Beruf verwenden kann.“  
„Em cũng chưa nghĩ sẽ sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này.“ (UNI/11)
- „Deshalb habe ich noch keine Orientierung, ob ich später Deutsch in meinem Beruf verwenden kann.“  
„Chính vì thế tôi vẫn chưa có định hướng gì về việc sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này.“ (UNI/34)
- „Man kann es nicht wissen.“  
„Không biết được.“ (UNI/40)
- „Wenn es klappt, wäre es toll. Wenn nicht, dann wechsele ich in einen anderen Bereich.“  
„Được thì tốt, không thì chuyển sang ngành khác.“ (UNI/60)

Etwa gleich viele geben unumwunden zu, dass sie keinerlei Hoffnungen auf eine gute Stelle, in der sie die gelernte Sprache anwenden können, hegen. Sie sind gleichfalls unsicher über das Niveau ihrer Sprachbeherrschung und inwiefern sie mit der neuen Sprache kommunizieren können. Vergleichsweise mehr Studenten im ersten und zweiten Jahr geben diese Antwort.

- „Im Moment finde ich Deutsch sehr schwer, genauso schwer wie eine Arbeit zu finden.“  
„Hiện tại, tôi nghĩ học tiếng Đức khó và cũng khó xin việc.“ (UNI/12)
- „Ich denke, die Chancen später mit Deutsch zu arbeiten sind sehr gering.“  
„Em nghĩ cơ hội sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này là rất ít.“ (UNI/30)
- „Ich kann mir nicht vorstellen, was ich in meinem späteren Beruf Deutsch verwenden kann.“ (UNI/39, auf Deutsch verfasst)
- „Man kann Deutsch im späteren Beruf nicht verwenden.“  
„Không được sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này.“ (UNI/66)
- „Ich bin mir nicht sicher, ob ich kann und ob es Möglichkeiten gibt, Deutsch im Beruf zu verwenden.“  
„Tôi không chắc rằng sau này mình có thể và có cơ hội dùng tiếng Đức trong công việc.“ (UNI/20)

Der Zweifel, keinen Arbeitsplatz mit dem studierten Fach zu finden, nährt sich auch aus der Befürchtung, nicht ausreichend Deutsch zu beherrschen. Einige geben unbeirrt zu, dass ihr Deutsch sich noch auf einem sehr niedrigen Niveau befindet.

- „Ich bin mir nicht sicher, ob ich Deutsch in meinem späteren Beruf benutzen kann, weil ich nicht gut in Deutsch bin und ich Englisch lieber mag.“  
„Tôi không chắc mình sẽ sử dụng tiếng Đức cho công việc sau này vì tôi học tiếng Đức không giỏi và tôi thích tiếng Anh hơn.“ (UNI/62)

Der Gesamteindruck aus diesem ersten Antwortblock ist vorwiegend geprägt von Unsicherheit und Unmotiviertheit der Deutschstudierenden. *Zusammenfassend* ist folgender Tenor zu erkennen: Der Großteil lernt Deutsch aus Mangel an Alternativen – nur eine Minderheit hat sich bewusst für das Studium entschieden. Den meisten ist bewusst, dass die Berufschancen nach dem Deutschstudium nicht günstig sind, auch wenn manche eine leise Hoffnung hegen. Als förderlich für die Zukunftsaussichten sind die wirtschaftliche Öffnung Vietnams und die damit verbundenen neuen Möglichkeiten, sowie die Chance, ein Studium in einem deutschsprachigen Land aufnehmen zu können. Einige lassen eine wenig differenzierte Wissbegierde an Land und Leute und der deutschen Kultur erkennen.

Für den Deutschunterricht in Vietnam sind diese Ergebnisse nicht ermutigend. Die Aussichten sind nüchtern, denn die persönliche Anteilnahme der meisten Lerner ist größtenteils gering und das primäre Interesse besteht oft nur darin, einen Universitätsabschluss zu erreichen.

#### *6.1.1.2 Antworten zu den Sprachlehrinhalten*

Die zweite Fragegruppe behandelt (inhaltliche) Schwierigkeiten des Deutschunterrichts. Die Antworten werden absteigend gemäß ihrer Häufigkeit angegeben. Den Anfang machen – wie erwartet – grammatische und phonetische Gebiete, gefolgt von der Kritik an mangelnden Sprechgelegenheiten außerhalb des Unterrichts, fehlenden muttersprachlichen Lehrern und authentischen Lehrmaterialien. Unerwartet viele Lerner sind unzufrieden mit den Unterrichtsmethoden der Lehrer und beklagen die Überbelastung des Studiums durch linguistische und fachsprachliche Zusatzseminare. Eine kleine Gruppe hat Probleme mit Interferenzen aus dem Englischunterricht und der Muttersprache, und einigen fehlt grundsätzlich die Motivation zum Deutschlernen.

#### *Grammatische Probleme*

Die meisten Schwierigkeiten – wie vorhersehbar – bereitet den Lernern die Grammatik. Viele Studenten sehen in grammatischen Phänomenen das größte Hindernis für ein erfolgreiches Lernen, wobei dieses Handikap an vereinzelt Grammatikstrukturen festgemacht wird. Die Mehrheit fühlt sich durch die grammatischen Probleme, die ungewohnte Aussprache und die Menge neuer Vokabeln überfordert. Im Vergleich zu anderen Sprachen, die zudem auch noch populärer sind, leidet die deutsche Sprache an

ihrem Ruf, eine schwer erlernbare Sprache zu sein. Während im ersten Studienjahr grammatische Strukturen die größten inhaltlichen Probleme verursachen, rangieren sie im zweiten und dritten Jahr nicht mehr an erster Stelle. Ein Grund liegt eventuell darin, dass Studierende im ersten Jahr hier zum ersten Mal mit der ungewohnten deutschen Sprache in Berührung kommen.

- „Ich finde Deutsch sehr schwer, viel mehr als Englisch und Vietnamesisch. Und weil Deutsch nicht populär weltweit (wie Englisch oder Französisch), das Studiumatmosphäre ist nicht so gut; und Deutsch ist noch neu für uns – die Studenten im ersten Jahr.“ (UNI/38, auf Deutsch verfasst)
- „Ich finde, Deutsch an der Uni zu lernen, ist wirklich schwer, weil wir das erste Mal mit der neuen Sprache in Berührung kommen.“  
,Tôi thấy học tiếng Đức ở trường đại học khó vì lần đầu tiên được tiếp xúc với một ngôn ngữ mới.’ (UNI/14)
- „Das Schwierigste beim Deutschlernen ist, dass die Zeit fürs Deutschlernen nicht so viel ist (nur 4 Jahre).  
,Điều khó khăn nhất khi học tiếng Đức ở trường đại học là thời gian học không nhiều (chỉ có 4 năm học).’ (UNI/37)

Die meisten Studierenden empfinden die deutsche Grammatik als unverhältnismäßig schwer und viel komplizierter als etwa andere europäische Sprachen. Dadurch ergibt sich eine pauschale Vorverurteilung und eine unreflektierte Widerstandshaltung gegenüber grammatischen Phänomenen. In Erwartung der schwierigen Grammatik scheint eine Studentin die Hoffnung aufzugeben, eines Tages diese Sprache erlernen zu können.

- „Deutsch zu lernen ist sehr schwer, die komplizierte Grammatik, das Hören ist schwer. Die englische und deutsche Grammatik ist zwar ähnlich, aber Deutsch ist schwerer, das Lesen ist auch schwer.“  
,Học tiếng Đức rất khó: ngữ pháp phức tạp, nghe khó. Tiếng Anh và tiếng Đức tuy có đôi ngữ pháp giống nhau nhưng ngữ pháp tiếng Đức phức tạp hơn, cách đọc cũng khác.’ (UNI/19)
- „Ich glaube, die ganze deutsche Grammatik ist sehr sehr schwer. Alles schwierig und kompliziert. Ich weiß nicht, ob ich Deutsch in der Zukunft sprechen werde.“ (UNI/38, auf Deutsch verfasst)

### *Phonetische Probleme*

Auch wenn der Großteil der Lerner angibt, Probleme mit der deutschen Aussprache zu haben, werden diese häufig in Verbindung mit der Grammatik gesehen. Ausspracheschwierigkeiten müssen oft auch relativ gesehen werden: Zwischen vietnamesischen Lernern und Lehrern sind sie vielfach nicht so existentiell wie vermutet. Eine Studentin erzählt mir in einem persönlichen Gespräch, dass sie das Deutsch ihrer vietnamesischen Kommilitonen und Lehrer sehr gut versteht, doch dass sie muttersprachlichen Lehrern umso schwieriger folgen kann. Für einen deutschen Zuhörer

sind die deutschen Nachrichten des staatlichen Radiosenders *Voice of Vietnam*, die von Vietnamesen in deutscher Sprache vorgetragen werden, fast nicht verständlich, während Vietnamesen selbst damit keine Probleme haben. Viele Lerner haben Schwierigkeiten, Endungen oder bestimmte Diphthonge auszusprechen. Schwierig sind vor allem alle „s“-Laute, da diese Laute im Vietnamesischen am Ende nicht ausgesprochen werden, überträgt sich diese Angewohnheit ebenfalls auf das Deutsche. Muttersprachliche Deutschlehrer verzweifeln manchmal an dieser fehlerhaften Aussprache der Schüler, die oftmals bereits bei den meisten fossilisiert ist. Weitere Problemfelder sind ebenfalls die Laute „l“ und „n“, sowie Endkonsonanten.

Im Zusammenhang mit Grammatik und Phonetik ist der Wortschatzerwerb für vietnamesische Lerner sowohl mühsam als auch strapaziös. Für viele vietnamesische Lerner tritt dieses Problem bei der kommunikativen Strategie des Globallesens auf: Auch wenn nur das inhaltliche Verständnis und keinesfalls eine wortgetreue Übersetzung gefordert ist, wird offensichtlich Zeile für Zeile gelesen, denn wie Lipp und Schlüter beobachtet haben, hat „überfliegendes Querlesen (...) keine Tradition“<sup>393</sup> in Vietnam. Dadurch sind Leseaufgaben sehr zeitraubend, anstrengend und dementsprechend unbeliebt.

- „Meiner Meinung nach ist die Anzahl neuer Wörter sehr hoch, es ist schwer, sie zu merken. Auch die Aussprache ist sehr schwer.“  
„Theo tôi, số lượng từ mới trong tiếng Đức là rất nhiều, khó nhớ và cách phát âm cũng rất khó.“ (UNI/55)
- „Der Wortschatz ist sehr viel und umfangreich. Es ist unmöglich, sich alles zu merken.“  
„Lượng từ mới rất nhiều và phong phú. Do đó khó nhớ hết được.“ (UNI/72)
- „Beim Lernen trifft man auf viele neue Wörter, es ist schwer, neue Situationen zu verstehen.“  
„Khi học tôi gặp nhiều từ mới do đó nhiều khi không hiểu hết mới tình huống.“ (UNI/88)

### *Fehlende Anwendungsmöglichkeiten*

Der Großteil der Lerner sieht das Lernziel *kommunikative Kompetenz* sehr skeptisch. Ihr Zweifel wird dadurch verständlich, dass Gelegenheiten zum Sprechen schlichtweg nicht vorhanden sind. Viele Lerner äußern ihre Unzufriedenheit über den Zustand, dass der Deutschunterricht wie eine einsame Insel in ihrem Alltag ist. Wenn sie diese Insel verlassen, erinnert praktisch nichts mehr an Deutsch. Sie haben keine Möglichkeit, zu sprechen, zu wiederholen, aus ihren Fehlern zu lernen oder das Gelernte zur Anwendung zu bringen. Zur fehlenden Sprechpraxis gesellt sich ein Mangel an Kontaktmöglichkeiten mit deutschen Muttersprachlern sowie an authentischen Zusatzmaterialien. Die meisten

---

<sup>393</sup> Lipp/Schlüter 2004: 153.

Lerner beklagen das isolierte Lernen sowie die Tatsache, Deutsch mit vietnamesischen Lehrern und Mitstudenten üben zu müssen. Zur Zeit der Erhebung unterrichteten zwei DAAD-Lektoren an der Nationaluniversität, weil sie allerdings für mehrere Universitäten und Institutionen zuständig waren, verbrachten sie nur wenige Stunden an der Nationaluniversität.

- „Das Schwierigste ist, dass ich keine Möglichkeiten habe, mit Deutschen in Kontakt zu treten, damit ich Sprechfertigkeit und Hören üben kann.“  
,Khó nhất là không có môi trường tiếp xúc với người Đức để luyện khả năng giao tiếp, nghe hiểu.’ (UNI/15)
- „Das Schwierigste beim Deutschstudium ist, dass ich kaum gehört habe, was von Deutschen gesprochen wurde.“  
,Khó nhất khi học tiếng Đức ở trường đại học là tôi chưa được nghe nhiều tiếng Đức do chính người Đức nói.’ (UNI/20)

Außerhalb des Deutschunterrichts ist die deutsche Sprache praktisch nicht existent. Manche Studierende bezweifeln, ob sie angesichts mangelnder Sprechgelegenheiten und Übung eine reelle Chance haben, diese Sprache zu lernen. Dieses Problem wird vor allem von Lernern im zweiten und dritten Jahr angesprochen, wenn zumindest schon Basiswortschatz und -grammatik vorhanden sind.

- „Das Schwierigste beim Deutschstudium ist, dass wir noch kein geeignetes Umfeld haben.“  
,Điều khó nhất khi học tiếng Đức ở trường đại học là chưa có môi trường thích hợp.’ (UNI/51)
- „Die Situationen, die Sprache zu sprechen, sind leider sehr wenig, das ist sehr schwierig für die Studenten.“  
,Môi trường thực hành tiếng rất ít, do là điều khó khăn nhất đối với sinh viên.’ (UNI/64)
- „Das Schwierigste ist, dass wir außerhalb des Deutschunterrichts selten Bedingungen vorfinden, Deutsch im Alltagsleben zu sprechen, weil Deutsch für viele Vietnamesen noch ziemlich fremd und selten ist.“  
,Điều khó khăn do là ngoài việc học ở trường chúng tôi không có điều kiện thể hiện khả năng nói của mình, bởi vì tiếng Đức với nhiều người còn rất xa lạ và hiếm.’ (UNI/63)

Bemängelt wird auch die Gegebenheit, dass die Studierenden Deutsch hauptsächlich von vietnamesischen Lehrern zusammen mit vietnamesischen Kommilitonen lernen. Dadurch wird ein künstliches Sprechklima geschaffen und der natürliche Zwang fehlt, die Sprache auch anzuwenden.

- „Das Schwierigste ist, dass ich keine Sprechpraxis mit den Deutschen habe.“  
,Khó nhất là không được thực hành tiếng với người Đức.’ (UNI/54)
- „Die deutsche Grammatik ist schwer; es gibt weniger Chancen, Deutsch mit den Ausländern zu sprechen.“  
,Ngữ pháp khó, ít có buổi thực hành nói tiếng Đức với người nước ngoài.’ (UNI/86)

Durch fehlende Gesprächspartner werden auch keine soziolinguistischen Kompetenzen trainiert, dadurch fehlen den Lernern Selbstvertrauen und Reaktionsvermögen. Sehr viele Lerner äußern Gefühle der Inkompetenz und Frustration, weil sie keinerlei Möglichkeiten haben, das Gelernte wenigstens ansatzweise anzuwenden. Diese Kritik wird wiederum vorwiegend von Lernern des zweiten und dritten Jahres geäußert.

- „Zu allererst werden wir wenig darauf vorbereitet, uns der deutschen Sprache zu nähern; an der Universität haben wir wenig Kontakt zu Muttersprachlern, unsere Sprechfertigkeit ist mangelhaft, die Reaktionen langsam.“  
„Đầu vào chưa có một khóa chuẩn bị để tiếp cận với tiếng Đức ngay từ lúc bạn đầu; ở trường đại học, ít được tiếp xúc với người bản xứ, khả năng nói kém, phản ứng chậm.“ (UNI/75)
- „Das Schwierigste ist, dass wir jetzt kein Umfeld nach außen hin haben, wir Studenten haben fast nur Kontakt mit Deutsch sprechenden Vietnamesen. Wir können uns modernen Methoden oder der modernen Sprache nicht nähern und es fällt uns schwer, das zu tun.“  
„Điều khó nhất, hiện nay là chưa có môi trường về ngoài, hầu hết sinh viên chỉ tiếp xúc với người Việt biết nói tiếng Đức. Những phong cách, ngôn ngữ hiện đại chưa để tiếp cận và để tiếp cận để cũng rất khó khăn.“ (UNI/78)

#### *Zu wenige deutsche Lehrer*

Wenig erfreulich ist für viele Lerner die Tatsache, dass ihre Lehrer hauptsächlich Vietnamesen sind. Denn von deutschen Lehrern erhoffen sie sich neben der muttersprachlichen Kompetenz auch eine authentischere Vermittlung landeskundlicher und kultureller Fakten. Außerdem vertreten etliche Studenten die Ansicht, dass ihre Aussprache präziser und besser wäre, wenn ihre Lehrer deutsche Muttersprachler sind.

- „Ich denke, dass wir mehr ausländische Lehrer brauchen, die uns dabei helfen, die Aussprache der Studenten präziser zu machen.“  
„Tôi nghĩ rằng khoa cần mới nhiều giáo viên nước ngoài hơn nữa để giúp kỹ năng nói của sinh viên được chuẩn hơn.“ (UNI/34)
- „Was ich am schwierigsten finde, ist, dass wir wenig Kontakt mit Muttersprachlern haben, um uns über die Sprache und ihre Kultur auszutauschen.“  
„Khó nhất là ít được tiếp xúc với người bản xứ để giao tiếp về ngôn ngữ và văn hóa với họ.“ (UNI/49)
- „Das Schwierigste ist die Aussprache und Deutsch fließend zu sprechen, weil es weniger Möglichkeiten gibt, mit deutschen Lehrern in Kontakt zu treten.  
„Điều khó nhất là phát âm và nói tiếng Đức lưu hoạt, vì ít có cơ hội tiếp xúc với giáo viên Đức.“ (UNI/96)

Auch wenn der Wunsch nach mehr deutschen Lehrern von allen drei Jahrgängen geäußert wird, ist die Kritik im zweiten Studienjahr am lautesten. Ihrer Meinung nach lassen die Gegebenheiten in Vietnam nicht zu, Fremdsprachenunterricht mit Muttersprachlern

durchzuführen, unter anderen weil die finanziellen Anreize für ausländische Lehrer zu niedrig sind. Viele Lerner des zweiten Studienjahres sind ungewiss, ob sie unter den vietnamesischen Rahmenbedingungen überhaupt Lernfortschritte machen und Erfolge erzielen können.

- „Am schwierigsten ist es, dass wir wenig bei muttersprachlichen Lehrern lernen, so dass unsere Aussprache nicht akkurat ist.“  
„Khó nhất là ít được học tập với người bản xứ nên đôi khi phát âm chưa được chính xác.“ (UNI/50)
- „Die Arbeitsbedingungen für Lehrer aus dem Ausland sind nicht gut. Also erreichen wir kein hohes Niveau (beim Lernen)“  
„Điều kiện làm việc với giáo viên nước ngoài không tốt. Nên mình học không cao.“ (UNI/60)
- „Wenn wir Deutsch an der Schule lernen, ist das Schwierigste, dass wir mit vietnamesischen Lehrern lernen müssen. Wir haben wenig Kontakt mit deutschen Lehrern, weil das Gehalt für deutsche Lehrer nicht hoch genug ist.“  
„Khi học tiếng Đức ở trường đại học điều khó nhất là phải học tiếng trong môi trường điều là người Việt Nam, ít được tiếp xúc với người Đức, vì tiền lương cho giáo viên Đức không cao.“ (UNI/69)

### *Fehlende authentische Lernmaterialien*

Trotz vermehrten Zugangs zum Internet haben viele Lerner Schwierigkeiten, an authentische Lernmaterialien heranzukommen. Der Markt für deutsche Unterrichtsunterlagen in Vietnam ist nicht vorhanden: Originallehrwerke sind für den durchschnittlichen vietnamesischen Lerner unerschwinglich, meistens auch nicht erwerbbar und ihre Inhalte vor allem zu komplex. Viele Lerner sind obendrein gewöhnt, zu Hause mit Zusatzmaterialien vorzulernen oder Extraaufgaben zu machen. In einer normalen Buchhandlung in Hanoi findet man eine unüberschaubare Anzahl von Zusatzheften für den Hausgebrauch oder für die Nachhilfestunden, sei es für Mathematik, Englisch oder sonstige Schulfächer. Durch simple Aufgaben werden hier mathematische Formeln, Grammatik oder sonstige lernbare Faktoren gedrillt. Der Großteil der Schüler kennt diese Form des Lernens, so dass während des Studiums ein Fehlen solcher Zusatzmaterialien besonders auffällt.

- „Ich denke, das Schwierigste beim Deutschlernen ist, das man nur mit sich alleine lernen kann. Da sehr wenige Leute sich für Deutsch interessieren, gibt es sehr wenige deutsche (grammatische) Bücher auf Vietnamesisch. Alle Bücher auf Deutsch, die ich kenne, sind sehr schwer zu verstehen.“  
„Tôi nghĩ điều khó nhất khi học tiếng Đức ở trường đại học đó là người ta phải tự lực học, và tiếng Đức do chưa được mọi người chú ý nên rất ít sách (ngữ pháp) tiếng Việt, các sách tôi biết đều tiếng Đức rất khó hiểu.“ (UNI/16)
- „Man kann keine deutschen Bücher oder Texte kaufen und zu Hause lernen.“ (UNI/5, auf Deutsch verfasst)

- „Die Unterrichtszeit ist sehr systematisch ausgefüllt, daher haben wir wenig Kontakt mit Muttersprachlern und wenige Lernmethoden wie Filme anschauen, Fotos oder Zeitung lesen.“  
 ‚Thời gian học bó gọn trong một số tiết nhất định, chúng tôi ít có điều kiện tiếp xúc với người bản ngữ và các phương tiện ngôn ngữ khác như phim, ảnh, báo chí.‘ (UNI/26)
- „Wenn ich Kassette hören muss. Das Qualität ist schlecht, habe ich immer Angst und gar nichts hören kann.“ (UNI/99, auf Deutsch verfasst)
- „Es gibt nicht so viele Zusatzmaterialien, mit denen die Studenten die Sprachtheorie selbst lernen können, außerdem haben sie wenig Gelegenheit, Deutsch zu sprechen. Meine tägliche Lernzeit hängt von meiner Stimmung ab.“  
 ‚Không có nhiều tài liệu má sinh viên có thể tự tìm lấy để học lý thuyết, và cơ hội để thực hành cũng không nhiều. Mỗi ngày tôi thường học theo cảm hứng.‘ (UNI/76)

### *Neue Lehrmethoden*

Die meisten Lerner kommen an der Universität mit Methoden in Berührung, die sie in dieser Form zum ersten Mal erleben. Ihnen fällt es schwer, den Lehrern zu folgen, wenn diese in der Zielsprache unterrichten. Einige kommen anfänglich nicht klar mit der Konzentration auf Sprechen und Hören. Eine Studentin beschwert sich darüber, dass das Lernen von im Unterricht durchgenommenem Stoff nicht mehr ausreicht, sondern in den Prüfungen Transferdenken gefragt ist. Logischerweise erkennen die meisten, dass es sich um eine „neue“ Unterrichtsmethode handelt und die daher erst einmal ungewohnt und anders ist. Nicht überraschend ist auch die Tatsache, dass diese Antworten fast ausschließlich von Studierenden des ersten Jahrgangs stammen. Vielen fällt auch die Umstellung von der Oberstufe an die Universität schwer, vor allem wenn im Unterricht alte vertraute Regeln aufgegeben werden.

- „Das Schwierigste für mich war am Anfang die neue Unterrichtsmethode der Lehrer zu folgen.“  
 ‚Cảm giác khó nhất là việc bắt đầu học ngoại ngữ theo phương pháp mới.‘ (UNI/4)
- „Am schwersten fällt mir das Hören und auch, die Unterrichtsweise der Lehrer zu folgen.“  
 ‚Điều khó nhất là khả năng nghe và sự bắt kịp với lời giảng của thầy cô giáo.‘ (UNI/25)
- „Außerdem unterrichten die Lehrer auch schnell, das ist sehr schwer für die Studenten.“  
 ‚Hơn nữa cách dạy nhanh của các thầy cô cũng là một khó khăn với sinh viên.‘ (UNI/1)
- „Am schwierigsten sind: Das Lernen ist leicht, in der Prüfung ist schwer. Die in der Prüfung abgefragten Kenntnisse haben wir im Unterricht nicht gelernt. Das Gelernte ist weit entfernt von dem, was in der Prüfung abgefragt wird, das ist überhaupt nicht realistisch.“  
 ‚Điều khó nhất: Học dễ, thi khó, đôi khi những kiến thức trong đề thi không được học trên lớp, để kiểm tra định kỳ quá xa đề thi của kỳ, không thiết thực.‘ (UNI/10)

Auch das induktive Aneignen von Wissen fällt einigen Studenten schwer. Selbst entdeckendes und autonomes Lernen bildet im früheren Fremdsprachenunterricht eher eine Ausnahme.

- „Deutsche Grammatik zu schwer, besonderes wenn man fast alles selbst erforschen muss.“  
(UNI/101, auf Deutsch verfasst)

### *Unzufriedenheit mit dem Curriculum*

Für den erfolgreichen Abschluss des Deutschstudiums an der Westeuropäischen Sektion der Nationaluniversität sind insgesamt 213 Credits erforderlich. Zu der Gesamtpunktzahl trägt der Sprachunterricht mit 80 Creditpunkten (verteilt auf acht Semester) sowie mit zusätzlichen 8 Punkten aus Wahlfächern der Fachsprachen<sup>394</sup> bei. Viele Studenten thematisieren in ihren Angaben die Überlastung des Fachstudiums. Unberührt von der Kritik bleiben allgemeine Fächer, die jeder Student absolvieren muss, wie etwa die Geschichte der kommunistischen Partei, marxistisch-leninistische Philosophie oder Basisfächer wie vietnamesische Sprache, vietnamesische Kultur, die gänzlich in der Muttersprache gelehrt werden.

Es sind vor allem linguistische Disziplinen wie Phonologie, Lexikologie oder Morphologie, Fächer über kulturelles Wissen wie Geschichte der deutschen Literatur, Landeskunde, die in deutscher Sprache durchgeführt werden und die unbeliebt sind. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass es sich hier – um mit den Worten einer deutschen Lehrkraft zu sprechen – eher um „germanistische Sprengel auf Basisniveau“ handelt. Denn auch laut Le Tuyet Nga, Sprachabteilungsleiterin der Westeuropäischen Sektion, erlaubt der „Mangel an Lehrkräften auf besonderen Gebieten wie Literatur und Übersetzungstheorie sowie an Lehrmitteln“<sup>395</sup> kein vertieftes Studium dieser Fächer. Trotz des relativ niedrigen wissenschaftlichen Niveaus der linguistischen und landeskundlichen Inhalte betrachten die meisten Studenten diese als reine Zeitvergeudung. Vor allem ihr späterer Nutzen für die berufliche Zukunft wird in Zweifel gezogen.

- „Tatsächlich sind die vier Fertigkeiten am wichtigsten für die spätere Arbeit. Sie sind wichtiger als andere Fächer wie Landeskunde, Phonetik, Morphologie usw. Natürlich ergänzen diese Fächer die anderen vier Fertigkeiten. Aber nur wer sich später mit diesem Fach beschäftigt, muss sie verstehen, sie untersuchen und analysieren. Alle Firmen legen sonst nur Wert auf die vier Fertigkeiten.“  
 ‚Thực ra, 4 kỹ năng giao tiếp là rất quan trọng cho công việc sau này, quan trọng hơn là môn như đất nước học, ngữ âm, Morphologie, ... Tất nhiên những môn này hỗ trợ cho 4 kỹ năng kia. Nhưng nếu sinh viên nào xây dựng rằng họ sẽ đi theo chuyên ngành ngôn ngữ sau này thì mới cần tìm hiểu kỹ, nghiên cứu về môn đó. Còn các công ty họ chỉ cần 4 kỹ năng kia là chủ yếu.‘ (UNI/52)
- „Ich finde die linguistischen Fächer wie Wortbildung, Lexikologie am schwierigsten. Sie sind nicht wichtig für die spätere Arbeit.“

<sup>394</sup> Stand April 2006. Laut Curriculum des Untergraduieretenprogramm „Deutsch für Dolmetscher und Übersetzer“ sind von 212 Credits nur 57 dem Sprachunterricht gewidmet.

<sup>395</sup> Le 2000a: 166.

„Khó học các môn về ngôn ngữ, như Wortbildung Lexikologie. Không quan trọng cho công việc sau này.” (UNI/94)

- „Die Art und Weise, wie man sich mit Deutsch beschäftigt, ist aber noch monoton. Die Themen sind aber nicht so vielfältig und aktuell.“

„Phương pháp tiếp xúc với tiếng Đức còn đơn điệu. Các chủ đề thảo luận chưa phong phú và thiếu tình cập nhật.” (UNI/51)

Viele Studenten können auch mit den zahlreichen Fachbegriffen und Theorien nicht viel anfangen. Da diese linguistischen Fächer Pflichtveranstaltungen sind, bewegen sich persönliches Interesse und Motivation auf niedrigem Niveau. Außerdem sind die Anwendungsmöglichkeiten solcher Fachbegriffe im Alltag weder nötig noch erforderlich.

- „Das Schwierigste für mich sind die Sprachtheorien, weil es viele schwer zu verstehende Fachbegriffe gibt. Außerdem brauchen wir sie nicht, um mit den Ausländern zu sprechen.“

„Khó nhất là học những môn lý thuyết tiếng vì có quá nhiều thuật ngữ chuyên ngành rất khó hiểu. Hơn nữa tôi không cần nó tiếp xúc với người nước ngoài.” (UNI/77)

- „Am schwierigsten beim Deutschlernen an der Universität sind die verschiedenen Fächer wie Morphologie und Phonetik, weil der Wortschatz viel zu umfangreich ist, so dass ich nichts verstehe.“

„Khi học tiếng Đức ở trường đại học tôi thấy khó nhất là những giờ học môn tiếng Đức ngôn ngữ Morph hai Phonetik vì từ vựng khá phức tạp nên tôi không hiểu.” (UNI/62)

- „An der Universität müssen wir außer dem Sprachunterricht noch linguistische Fächer lernen. Natürlich ist das sehr schwer, weil unser Wortschatz noch sehr klein ist.“

„Ở trường đại học chúng tôi phải học rất nhiều môn lý thuyết tiếng ngoài những môn chuyên ngành. Tất nhiên điều này là rất khó khăn khi mà vốn từ vựng của chúng tôi còn quá ít.” (UNI/98)

### *Einfluss des Englischen*

In den letzten Jahren ist die Diskussion um den Drittspracherwerb *Deutsch nach Englisch* immer wieder mit Vehemenz geführt worden. Viele Autoren wie etwa Hufeisen/Lindemann oder Neuner/ Kursiša<sup>396</sup> befürworten und fördern den Tertiärunterricht. Ein Teil der Studenten bewertet die Nähe des Deutschen zum Englischen allerdings als etwas Negatives. Anstatt die Möglichkeit in den Vordergrund zu stellen, dass man durch die nahe Verwandtschaft – etwa die gemeinsame Sprachwurzel im Westgermanischen, Ähnlichkeiten in den elementaren Grammatikstrukturen und im Wortschatzbereich – Lernerleichterungen erreichen kann, werden Interferenzen oder falsche Freunde betont. Vor allem Lerner im zweiten Studienjahr machen auf diese Problematik aufmerksam.

- „Tatsächlich ist alles für mich schwer. Da ich noch nicht viel benutzen und nicht schnell reagieren kann. Darüber hinaus habe ich vorher viel Englisch gelernt, und oft nehme ich Englisch für Deutsch, die Anwendung ist dann falsch.“

---

<sup>396</sup> Hufeisen/ Lindemann 1998 oder Neuner/ Kursiša 2006.

„Tất cả với tôi đều khó. Vì chưa sử dụng nhiều nên không thể bật ra ngay lập tức sử dụng. Hơn nữa học tiếng Anh từ trước nên nhiều khi lấy tiếng Anh chuyển sang Đức, sai cách sử dụng.“ (UNI/48)

- „Am schwersten ist es, weil wir mehr Englisch gelernt haben und Englisch nicht so kompliziert ist. Ich verwechsle immer Deutsch mit Englisch.“

„Khó nhất vì học tiếng Anh nhiều hơn vì tiếng Anh ít phức tạp hơn. Em luôn luôn chuyển tiếng Đức với tiếng Anh.“ (UNI/58)

Darüber hinaus beschreiben einige Studenten, dass die Art und Weise, wie sie Englisch oder auch ihre Muttersprache Vietnamesisch gelernt haben, ihr Deutschlernen beeinflussen.

- „Die Lerngewohnheit des Englischen und des Vietnamesischen beeinflusst die des Deutschen in hohem Maße.“

„Do thói quen học tiếng Việt và tiếng Anh nên ảnh hưởng rất nhiều đến bài tiếng Đức.“ (UNI/35)

### *Differenzen zum Vietnamesischen*

Die meisten Studenten sehen einen Zusammenhang zwischen der Sprachproduktion und der zugrunde liegenden mentalen Ebene. Im Deutschen ist die Formulierungsleistung des Sprechers gewichtiger, im Gegensatz dazu ist im Vietnamesischen die Hörer- bzw. die Interpretationsleistung des Hörers aufwändiger. Auch die Zuordnung der vietnamesischen Wörter in Wortklassen ist problematisch, da einige Wörter verschiedene Funktionen übernehmen können. So kann das Wort „ở“ sowohl ein Verb, nämlich „wohnen“, oder eine Präposition, nämlich „in“, bedeuten. Seine Bestimmung ergibt sich erst aus der Syntax und aus dem Kontext. Während in der deutschen Sprache Sinngehalte meist überdeutlich formuliert werden und so ein hohes Maß an Redundanz erzeugt wird (z.B. **die Lehrerin**), ist das Vietnamesische durch strengste Ökonomie aller Beziehungsmittel charakterisiert. Deswegen gibt es im Deutschen und im Vietnamesischen unterschiedliche Verhältnisse in der Kommunikationsleistung zwischen Sender (Sprecher, Schreiber) und Empfänger (Hörer, Leser)<sup>397</sup>.

- „Die ganze Denkweise der deutschen Sprache ist ganz anders als die der vietnamesischen Sprache, deswegen ist es schwer zu lernen.“

„Cách tư duy của tiếng Đức ngược với tiếng Việt nên rất khó học.“ (UNI/81)

- „Der Unterschied zwischen Deutsch und Vietnamesisch ist der unterschiedliche Gebrauch des Denkens und der Gewohnheiten.“

„Điểm khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Đức đó cách dùng do lối suy nghĩ và phong tục.“ (UNI/59)

Einige Studenten werden beim Sprechen von ihrer vietnamesischen Denkweise beeinflusst. Sie produzieren deutsche Sätze, die auf der vietnamesischen Syntax beruhen. Die im

---

<sup>397</sup> Siehe Kelz 1984: 74

Deutschen überaus wichtige Verbalflexion und ihre Dependenz zu anderen Ergänzungen gibt es im Vietnamesischen nicht, die Sinnbezüge werden hier durch Wortstellung, verschiedene Morpheme für Personen und Aspektartikel für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wiedergegeben. Während das Deutsche durch seine Flexionen die Sinnbezüge und Beziehungen zwischen den Lexemen zum Ausdruck bringt, leistet im Vietnamesischen hauptsächlich die Syntax diese Funktion. Die deutsche Syntax betont sehr stark das morphologische Prinzip, während das Vietnamesische eine sehr eindeutige und feste Stellung der Wortarten im Satz vorschreibt. Dies führt bei den Studenten häufig zu einer simplifizierten Ausdrucksweise, so dass ein vereinfachter Satz ohne Flexion und ohne grammatische Zusammenhänge entsteht.

- „Der größte Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Vietnamesischen ist die Denkweise. Wenn wir Deutsch sprechen, benutzen wir sehr oft die vietnamesische Denkweise, und das ist falsch.“  
 ‚Theo tôi, điểm khác biệt lớn giữa tiếng Việt và tiếng Đức chính là ở tư duy. Khi nói tiếng Đức, rất nhiều câu tư duy tiếng Việt là sai.‘ (UNI/13)
- „Deutsch zu schreiben ist sehr schwierig. Es kommt sehr oft bei den vietnamesischen Studenten vor, dass sie gewohnt sind, auf Vietnamesisch zu denken, wenn sie eine Fremdsprache lernen.“  
 ‚Viết tiếng Đức rất khó. Cái khó này là phổ biến với người Việt học ngoại ngữ, vì người Việt có thể quen tư duy bằng tiếng Việt khi học ngoại ngữ.‘ (UNI/74)

Unterschiede zwischen beiden Sprachen sehen die Studenten neben der Grammatik (hier sehr oft die Satzstellung) natürlich auch in der Aussprache. Zwei Beispiele machen diese Differenzen verständlich: Das Genus kann im Deutschen sowohl durch Suffigierung oder durch freie Morpheme (z.B. Artikelwörter) realisiert, manchmal auch durch beides wie z.B. „die Engländerin“. Im Vietnamesischen wird hierfür das Morphem für *Frau* und *England/ englisch* aneinander gefügt (bà anh), wobei das zweite Wort sowohl Adjektiv als auch Nomen sein kann. Auch bei der Pluralendung wird im Vietnamesischen die Mehrzahl ausschließlich durch Numeralien realisiert (z.B. hai cái ly → zwei Stück Tasse = zwei Tassen), anders als im Deutschen, wo in den meisten Fällen das Nomen im Plural geändert wird. Der Kasus und dadurch die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den Lexemen werden im Deutschen durch verschiedene Flexionsmöglichkeiten wie Artikeln, attributive Adjektive und Substantive realisiert, während im Vietnamesischen die Sinnbezüge von Subjekt und Objekt ausschließlich durch die Wortstellung gekennzeichnet werden.

- „Deutsch und Vietnamesisch sind sehr unterschiedlich. Die Kulturen beider Länder sind völlig verschieden und die Ausdrucksweisen des Deutschen sind ganz anders als die des Vietnamesischen.“  
 ‚Tiếng Đức khác tiếng Việt rất nhiều. Do văn hóa hai nước hoàn toàn khác và phong cách diễn đạt của tiếng Đức hoàn toàn khác tiếng Việt.‘ (UNI/68)

- „Der Ausdrucksstil ist der Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Vietnamesischen.“  
„Điểm khác biệt của tiếng Việt và tiếng Đức là phong cách diễn đạt.“ (UNI/70)
- „Die Grammatik und die Aussprache sind für mich schwer, weil sie ganz anders als Vietnamesisch und sogar Englisch sind.“  
„Ngữ pháp và cách phát âm là em thấy rất khó nắm bắt, vì nó quá khác xa với tiếng Việt và thậm chí cả tiếng Anh.“ (UNI/61)

Ein weiteres Problem, das von vielen Studenten angesprochen wird, ist die Tatsache, dass es für viele vietnamesische Begriffe kein deutsches Pendant gibt, und natürlich auch umgekehrt. So finden es die meisten schwer, Begriffe zu lernen, deren Bedeutung sie nicht verstehen und die auch in ihrem Alltag nicht vorkommen.

- „Es gibt sehr viele (viel zu viele) deutsche Wörter, die ich nicht ins Vietnamesische übersetzen kann.“  
„Có rất nhiều (quá nhiều) từ ngữ tiếng Đức em không thể dịch nói ra tiếng Viet.“ (UNI/79)
- „Viele vietnamesische Wörter gibt es nicht auf Deutsch. Es ist schwer zum Lernen.“  
„Nhiều từ ngữ tiếng Việt tiếng Đức không có. Học rất khó.“ (UNI/39)

### *Unsichere Zukunftsaussichten*

Erwartungsgemäß gibt es eine kleine Gruppe an Studenten, die dem Deutschunterricht nichts Gutes abgewinnen kann. Da sie wegen unzureichender Punktzahl Deutsch wählen musste, halten sich Motivation und Interesse in überschaubaren Grenzen. Diese Studenten schätzen ihre Berufschancen mit dem Deutschsprachdiplom eher niedrig ein und zeigen in ihren Antworten offensichtliches Desinteresse.

- „Am schwierigsten für mich ist, dass ich nicht sicher bin, ob ich Deutsch später für die Arbeit brauche, deswegen habe ich kein Interesse.“  
„Khó nhất khi học tiếng Đức đối với tôi là việc không xác định sẽ làm việc sau này với tiếng Đức nên tôi không tìm được hứng thú.“ (UNI/65)
- „Außerdem sehe ich keine vielversprechende Zukunft mit Deutsch, deshalb habe ich nicht viel Lust zum Lernen.“  
„Hơn nữa chính vì công việc tương lai không tìm nên cũng không có hứng thú học lắm.“ (UNI/70)

### *6.1.1.3 Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien*

Für die vorliegende Studie sind die Antworten zu diesem Gebiet besonders wichtig, denn sie zeigen, inwiefern Lerner über ihren eigenen Lernprozess reflektieren und ihn kritisch betrachten können. Einige Studenten geben auch sehr spezielle Techniken an, mit denen sie die Selbstdisziplin und Lernmotivation steigern. Durch das Internet werden ihnen auch vermehrt Möglichkeiten geboten, Zugriff zu authentischem Lesematerial zu bekommen

und landeskundliche und kulturelle Interessen zu stillen. Leider bilden diese Antworten über kreatives Lernen die Ausnahmen.

- „Ich schreibe alles in schöne Notizbücher, die auffällig sind, damit wir mehr Lust auf Deutschlernen. Es ist auch leichter Deutsch zu lernen.“  
„Tôi viết mọi thứ trong những sổ tay đẹp, đặc biệt vì thế mà chúng tôi quan tâm đến sự học tiếng Đức. Dễ học tiếng Đức hơn.“ (UNI/52)
- „Indem ich deutsche Magazine und Zeitungen lese. Dadurch finde ich neue Wörter und neue Strukturen heraus. Das ist eine gute Methode, damit ich die Ausdrucksweisen der Deutschen lerne.“  
„Tôi đọc những tạp chí và tờ báo. Vì thế tôi có thể tìm thấy những từ và những cấu trúc mới, đây là một phương pháp tốt để học cách nói người Đức.“ (UNI/53)
- „Manchmal surfe ich im Internet, um zu sehen, wie junge Leute in Deutschland heute leben, ob sie Wortschatz benutzen, die ich an der Uni gelernt habe.“  
„Đôi khi tôi vào Internet để hiểu được cuộc sống của người trẻ tuổi ở Đức như thế nào, họ sử dụng từ mình học ở trường đại học không.“ (UNI/78)

Der überwiegende Großteil der Antworten zu den Sprachlernstrategien reicht von den durchschnittlichen Aussagen wie *Hausaufgaben machen, dem Lehrer zuhören, im Internet surfen, Deutsche Welle und deutsche Musik hören* über weniger originelle Angaben wie *auswendig lernen, besonders viel Zeit für Prüfungen investieren* bis hin zu *keine besonderen Strategien*.

#### *Hausaufgaben erledigen*

Zu den meist genannten Lernstrategien gehören Hausaufgaben erledigen und sich auf die nächste Stunde vorbereiten. Die Zeit dafür reicht von einer halben Stunde bis in einigen Fällen zu fünf Stunden pro Tag – im Durchschnitt verbringen die Studenten etwa drei Stunden zu Hause mit Hausaufgaben und Vorbereitung. Die meisten Lerner wollen zu Hause auch alleine lernen, kooperatives Lernen liegt ihnen hier fern. Eine deutsche DAAD-Lektorin bestätigt, dass die meisten Studenten sehr ehrgeizig und kompetitiv sind, und das eigene Verständnis im Vordergrund steht. Das Erledigen von grammatischen Übungen steht dabei im Vordergrund, wobei viele zwischen Grammatikbeherrschung und Prüfungserfolg eine Parallele ziehen.

- „Jeden Tag verbringe ich vier Stunden mit dem Deutschlernen. Dabei konzentriere ich mich auf grammatische Übungen.“  
„Mỗi ngày tôi dành 4 tiếng để học tiếng Đức. Chủ yếu là làm bài tập nên ngữ pháp nắm chắc.“ (UNI/24)
- „Zu Hause lerne ich zuerst Wortschatz jeder Lektion, dann lerne ich Satzstrukturen und Grammatik. Ich verbringe viel Zeit für Deutsch, besonders fürs Schreiben.“

„Đầu tiên thì tôi học từ vựng của mới bài, sau đó học các câu trúc, ngữ pháp. Tôi thì dành nhiều thời gian cho tiếng Đức, đặc biệt là kỹ năng viết.“ (UNI/34)

Interessant ist es, dass manche Studenten besonders betonen, nur die vom Lehrer aufgegebenen Hausaufgaben zu erledigen.

- „Ich mache nur die aufgegebenen Hausaufgaben.“  
„Tôi chỉ làm bài tập của được giao.“ (UNI/86)
- „Ich lerne in der Bibliothek, und mache Hausaufgaben, die von den Lehrern gegeben werden.“  
„Học trên thư viện, làm bài tập trên lớp của giáo viên.“ (UNI/87)

### *Auswendig lernen*

Es scheint eine Tatsache zu sein, dass das Auswendiglernen eine der wichtigsten Lernstrategien für vietnamesische Studenten ist. Dabei wird fast alles auswendig gelernt, von einzelnen Vokabeln über Satzmuster bis hin zu ganzen Texten und natürlich auch grammatischen Regeln. Aus diesem Grund sind sowohl Imitieren als auch Nachsprechen wichtige Strategien, darüber hinaus wird dem zweisprachigen Wörterbuch eine große Bedeutung beigemessen. Interessant ist in dieser Beziehung die Sichtweise der Studenten, die das Auswendiglernen durchwegs als etwas Positives betrachten. Als besonders herausragend wird dabei die große Gedächtnisleistung bewertet, die mit dem Auswendiglernen im Zusammenhang steht.

- „Jeden Tag verbringe ich drei Stunden mit dem Deutschlernen. Ich lerne Grammatik auswendig und mache Übungen und schreibe neue Wörter.“  
„Mỗi ngày tôi dành ba tiếng để học tiếng Đức. Học thuộc ngữ pháp, làm bài tập, viết từ mới.“ (UNI/36)
- „Ich gebe mir große Mühe, neue Wörter und Satzmuster auswendig zu lernen. Durchschnittlich lerne ich über zwei Stunden pro Tag zu Hause.“  
„Tôi luôn cố gắng học thuộc từ mới và mẫu câu tiếng Đức đã được học. Tôi thường học khoảng hai tiếng trở lên.“ (UNI/14)

Für einige Lerner ist das Auswendiglernen eine äußerst positiv besetzte Lernstrategie, vor allem – wie im folgenden Zitat hervorgehoben – wenn das Gelernte in der Praxis angewendet wird.

- „Ich lese gründlich die Lesetexte im Kursbuch, danach suche ich schöne Satzstrukturen, lerne sie auswendig und benutze sie (verwende sie in der Sprechpraxis).“  
„Tôi thường đọc kỹ các bài text [sic!] ở sách, sau đó tìm ra những câu trúc hay, học thuộc lòng và thực hành theo nó.“ (UNI/20)

### *Deutsch lernen im Unterricht*

Eine weitere wichtige Tugend vietnamesischer Lerner ist ihre Disziplin und Aufmerksamkeit im Klassenzimmer. Sehr viele Studenten geben als Lernstrategie an, dass sie dem Unterricht besondere Aufmerksamkeit widmen. Gleichzeitig ist der Deutschunterricht der einzige Raum, in dem auch Deutsch gesprochen wird und in dem eine umfassende Beschäftigung mit der deutschen Sprache im Vordergrund steht.

- „Der Unterricht in der Klasse ist sehr wichtig für mich. Zu Hause mache ich noch Extraübungen.“  
„Em học tiếng Đức ở trên lớp chính. Về nhà em làm thêm một số bài tập tiếng Đức .” (UNI/49)
- „Die größte Aufmerksamkeit schenke ich im Unterricht. Zu Hause lerne ich neue Wörter, mache Hausaufgaben und schreibe Sätze.“  
„Nhưng học tập trên lớp là chủ yếu. Về nhà chỉ làm bài tập, luyện từ và viết câu.” (UNI/50)
- „Sehr wenig. Ich bin sehr faul, und im Unterricht bin ich sehr aufmerksam, zu Hause lerne ich nicht.“  
„Rất ít. Ich bin faulz [sic!]. Chủ yếu chỉ là ở trên lớp, ở nhà thì hầu như không.” (UNI/52)

### *Lernen vor der und für die Prüfung*

Viele Aussagen bestätigen die Prüfungsorientierung des Großteils der Studenten. Ihre Lernstrategie dreht sich darum, besonders gut in Tests und Examen abzuschneiden, so dass die meiste Zeit in derartige Vorbereitungen investiert wird. Die meisten geben dabei offen zu, dass das gute Bestehen bei Prüfungen das hauptsächliche Ziel ihres Lernens ist. Erfolg und gute Noten in den Tests sind für die meisten wiederum nur durch das strikte Auswendiglernen von Mustersätzen und grammatischen Regeln zu erreichen. Denn in keinen Prüfungen (mit Ausnahme der Abschlussprüfung für das Sprachdiplom am Ende des achten Semesters) sind mündliche Tests oder Konversation vorgesehen.

- „Ich lerne Deutsch, nur wenn ich Lust dazu habe. Normalerweise lerne ich vor den Prüfungen. Wenn Prüfungen kommen, verbringe ich die meiste Zeit mit der Vorbereitung darauf. Normalerweise hängt meine Zeit fürs Deutschlernen von der Lust ab.“  
„Tôi thường học khi tôi cảm thấy có hứng thú. Thường là trước các kì thi. Tôi dành tất cả thời gian để học trước khi thi, còn bình thường thì tùy vào hứng thú.” (UNI/65)
- „Durchschnittlich verbringe ich eine bis zwei Stunden pro Tag mit dem Deutschlernen. Kommen Prüfungen, verbringe ich mehr Zeit damit. Dann konzentriere ich mich auf das Auswendiglernen der Prüfungsaufgaben.“  
„Thời gian trung bình một hai tiếng mỗi ngày. Nhiều hơn vào kì thi. Chủ yếu học thuộc lòng bài thi.” (UNI/75)

### *Fehlende Lernstrategien*

Die meisten Studenten sind nicht daran gewohnt, über individuelle Techniken oder Lernstrategien zu reflektieren. Viele übernehmen die gewohnten und bekannten aus dem

früheren Unterricht und sind unzufrieden mit ihnen, da an der Universität die Lehrkonzepte und Lernanforderungen anders sind. Einerseits lernt die Mehrzahl der Lerner mit großer Disziplin und viel Fleiß, und übt ohne Klagen diese zwei hoch angesehenen Schülertugenden aus. Doch andererseits reicht dies nicht mehr aus, um kommunikativen oder gar globalisierten Anforderungen gerecht zu werden.

- „In den vergangenen Jahren habe ich sehr fleißig jeden Tag Deutsch gelernt, aber ich fühle mich manchmal müde, weil die deutsche Grammatik zu kompliziert ist und ich noch andere Fächer habe, wie Wortbildung und Semantik.“

„Mấy năm vừa qua tôi thường chăm chỉ học hàng ngày nhưng cũng nhiều lúc cảm thấy mệt mỏi, bởi vì phức tạp của ngữ pháp và các môn chuyên sâu như: tạo từ, ngữ nghĩa.” (UNI/82)

Diese Anforderungen verlangen vom Fremdsprachenunterricht, den Lerner dazu zu befähigen, mit der Sprache umgehen und Sprechhandlungen ausüben zu können. Auch wenn die kommunikativen Ansprüche an der Nationaluniversität Hanoi sich noch auf niedrigem Anfängerniveau befinden, so unterscheiden sie sich doch von dem früheren Fremdsprachenunterricht, deren Ansprüche gänzlich andere sind.

- „Ich mache Hausaufgaben und lerne neue Wörter. Ab und zu höre ich (deutsche CDs oder Kassetten) aber dann werde ich schläfrig, weil ich nichts verstehe und es sehr langweilig wird. Ich verbringe viel Zeit mit dem Deutschlernen, wenn ich Zeit habe, lerne ich Deutsch. Aber ich mache bis jetzt wenig Fortschritte, weil ich nicht weiß, wie ich lernen soll. Jeden Tag verbringe ich drei oder mehr Stunden mit dem Deutschlernen, und am Wochenende lerne ich fünf bis sechs Stunden.“

„Làm bài tập và học từ mới. Thỉnh thoảng nghe nhưng rất buồn ngủ và không hiểu nên rất langweilig [*sic!*]. Một ngày tôi dành rất nhiều thời gian thậm chí khi nào có thời gian là học tiếng Đức. Nhưng kém hiểu quả vì tôi chả biết học như thế nào cả. Có lẽ là 3 tiếng một ngày hoặc hơn. Cả cuối tuần cũng học chắc 5-6 tiếng ngày.” (UNI/68)

- „Nun verbringe ich jeden Tag nur zwei Stunden damit, aber vielleicht verstehe ich nicht so viel. Ich weiß nicht, wie ich am besten lernen soll.“

„Nhưng mỗi ngày tôi mới chỉ dành hai tiếng học tiếng Đức nên có lẽ chưa hiệu quả lắm. Không biết học như thế nào là tốt nhất.” (UNI/63)

Zu den fehlenden Lernstrategien gesellen sich nach einiger Zeit Frustration und Langeweile – mit der Konsequenz, dass viele Studenten desillusioniert werden. Da im Anschluss an das disziplinierte Lernen sich keine Lernerfolge einstellen, sind viele Schüler enttäuscht und niedergeschlagen.

- „Deutsch ist für mich sehr schwer, deshalb fühle ich mich immer angespannt und deprimiert, wenn ich mich auf das Lernen konzentriere.“

„Tiếng Đức đôi khi quá khó hiểu, nên luôn tạo cho em sự căng thẳng và chán nản khi tập trung học.” (UNI/79)

Viele Studenten haben dennoch den Anspruch, sich Lernstrategien anzueignen, die für sie, ihre Lernbedingungen und -situation am adäquatesten sind. Diesen Findungsprozess

können Lehrer wesentlich unterstützen, indem die Thematik im Unterricht angesprochen wird. In der Literatur finden sich zahlreiche Modelle zur Bewusstmachung des Lernprozesses und Identifizierung von Lernstrategien und -stilen, wie etwa das SSBI Modell (*Styles and Strategies-Based Instruction*) von Cohen, das CALLA Modell (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) von Chamot oder etwa das Modell von Grenfell und Harris<sup>398</sup>. Trotz der inhaltlichen Unterschiede in der Herangehensweise teilen diese drei Modelle einige wichtige Gedankenschritte, nämlich die Identifikation der jeweiligen Strategie, gefolgt von ihrem Einsatz/ Üben und abschließender Überprüfung/ Evaluation. Das gemeinsame, vom Lehrer sanktionierte Heranarbeiten an nützliche Lernstrategien kann vor allem schwächeren Lernern helfen.

- „Man muss eine geeignete Lernmethode für sich selbst finden.“  
 ‚Biết cách học thích hợp cho mình.‘ (UNI/29)
- „Ich habe noch keine geeignete Lernmethode für mich gefunden.“  
 ‚Em chưa tìm ra một cách học tốt nhất cho bản thân.‘(UNI/31)
- „Bisher habe ich nicht viel Zeit mit der Fremdsprache verbracht, sondern nur die aufgegebenen Hausaufgaben gemacht. Aber jetzt verbringe ich viel Zeit mit der Fremdsprache, auch wenn ich keine geeignete Lernmethode habe - denke ich zumindest.“  
 ‚Trước đây tôi không tập trung hết thời gian cho ngoại ngữ, chỉ làm đủ bài tập được giao. Còn bây giờ tôi tập trung hơn cho ngoại ngữ, song vẫn chưa có phương pháp – tôi nghĩ thế.‘ (UNI/16)
- „Um eine Sprache gut zu lernen, braucht man vor allem Begabung und Fleiß. Dann braucht man eine geeignete Lernmethode.“  
 ‚Để học ngoại ngữ tốt cần có năng khiếu và sự chăm chỉ. Sau đó cần có phương pháp tốt.‘ (UNI/51)

#### 6.1.1.4.1 Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer

Zu den Bedingungen des guten Fremdsprachenlerner zählen nach den Angaben der Studenten an erster Stelle ein persönliches Interesse, gefolgt von Fleiß und Disziplin beim Lernen, Kontakt zu einem deutschsprachigen Umfeld und letztendlich mehr Kommunikation im Unterricht. Auch bei der Beschreibung des guten Fremdsprachenlehrers gehen die Antworten nicht weit auseinander, erstrangig sind da eine angenehme Persönlichkeit, subjektive Motivation, fachliche Qualifikation und angemessene Kenntnisse über Vietnam und die vietnamesische Sprache.

#### *Liebe zur Sprache*

Der überwiegende Großteil der Studenten vertritt die Meinung, dass man eine Fremdsprache nur gut und erfolgreich lernen kann, wenn man ein persönliches

<sup>398</sup> Siehe Cohen 1998, Chamot 2005 und Grenfell/Harris 1999.

intrinsisches Interesse an ihr hegt. Die Betonung wird darauf gelegt, dass man die Fremdsprache ‚mögen‘ und ihr mit ‚Leidenschaft‘ begegnen muss. Für den prosaisch-akademisch orientierten Leser sind diese Beschreibungen unter Umständen nicht sachlich genug, doch spiegeln sie eine kulturelle Sichtweise der vietnamesischen Studenten wider. Viel mehr als in Deutschland hegt der vietnamesische Student eine viel persönlichere, intensivere Anteilnahme zu seinem alltäglichen Lernumfeld, die in Deutschland eventuell als zu vertraut und familiär empfunden wird. Der Lehrer wird zu Hause besucht (vor allem an wichtigen traditionellen Feiertagen, wie etwa dem Tet-Fest) und mit kleinen Geschenken und Blumen verwöhnt, man liebt das jeweilige Lernfach und widmet sich diesem dementsprechend. Diese sehr idealistische Grundeinstellung, dass man das Fach, in dem man gut sein will, auch lieben muss, schlägt sich nieder in Fleiß und Disziplin beim Lernen.

- „Um eine Sprache gut zu lernen, muss man sich der Sprache hingeben (widmen), die man gewählt hat.“  
„Theo tôi để học ngoại ngữ tốt thì phải có niềm đam mê đến ngôn ngữ mà mình chọn lựa.“ (UNI/49)
- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss von Leidenschaft erfasst und lernbegierig sein.“  
„Để học ngoại ngữ tốt cần say mê, ham học hỏi.“ (UNI/57)
- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man persönlich vor allem diese Sprache lieben und zugleich aktiv und unkompliziert sein.“  
„Để học ngoại ngữ một cách tốt nhất, thì bản thân người học phải tích cực chủ động và đơn giản là phải.“ (UNI/62)

### *Fleiß, Regelmäßigkeit und Imitationsfähigkeit*

Die wichtigsten Lernereigenschaften sind Fleiß und Disziplin. Die damit verbundene Anstrengung hat ihren Ursprung in der konfuzianischen Morallehre, „insbesondere in der Überzeugung, daß *jeder* Mensch, unabhängig von seinen Fähigkeiten, durch intensive Bemühung dem grundlegenden Ziel der Selbstvervollkommnung näher kommen kann“<sup>399</sup>. Diese konfuzianische Charakteristik ist tief in der vietnamesischen Mentalität verwurzelt, so dass es nicht unüblich ist, dass manche Schüler vier bis sechs Stunden Lernzeit pro Tag, zusätzlich zu ihrem regulären Unterricht, aufwenden.

- „Um am besten eine Fremdsprache zu lernen, muss man fleißig sein, zuhören, wenn die Muttersprachler viel reden, und neue Wörter lernen.“  
„Để học ngoại ngữ một cách tốt nhất thì là cần chăm chỉ, nghe người bản xứ nói nhiều, học nhiều từ mới.“ (UNI/1)

---

<sup>399</sup> Helmke/Schrader 1999: 85.

- „Wenn jemand meiner Meinung nach gut lernen will, ist ein fleißiger Charakter am wichtigsten. Außerdem braucht man Kreativität und ein gutes Gedächtnis.“  
 ‚Theo tôi một người muốn học ngoại ngữ tốt cần đức tính chăm chỉ là chủ yếu, đủ là tinh sáng tạo và trí nhớ tốt.‘ (UNI/78)
- „Um eine Fremdsprache zu lernen bin ich der Meinung, wenn man Erfolg haben will, soll man zuerst fleißig sein. Fähigkeiten spielen auch bestimmte Rolle, aber am wichtigsten sollen wir ein Sprachumfeld (mit vielen Hausaufgaben und Übungen) für sich selbst organisieren.“ (UNI/100, auf Deutsch verfasst)
- „Standhaftigkeit, Standhaftigkeit und wieder Standhaftigkeit, und man sollte auch eine geeignete Methode haben.“  
 ‚Kiên trì, kiên trì, đại kiên trì ... cũng với phương pháp học phù hợp.‘ (UNI/82)
- „Wenn man eine Fremdsprache lernt, muss man entschlossen und fleißig sein.“  
 ‚Học ngoại ngữ phải kiên trì, bền bỉ và quan trọng là sự chăm chỉ.‘ (UNI/98)

Der Faktor Fleiß tritt naturgemäß in Begleitung mit Regelmäßigkeit auf. Wiederholungen, konstantes Lernen und ambitioniertes Üben gehören zu den Pflichten des guten Studenten.

- „Will man eine Fremdsprache gut lernen, braucht man Fleiß. Man muss regelmäßig lernen, ohne Unterbrechung im Lernprozess.“  
 ‚Muốn học tốt ngoài học phải chăm chỉ. Đặc biệt là phải học thường xuyên liên tục, không ngắt quãng.‘ (UNI/56)
- „Lernt man eine Fremdsprache, braucht man vor allem Fleiß und Beständigkeit.“  
 ‚Học ngoại ngữ đầu tiên cần chăm chỉ và có sự kiên cố.‘ (UNI/68)

Einige Studenten (hauptsächlich des ersten Studienjahres) stellen die These auf, dass zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen unbedingt die Begabung zum Imitieren gehört. Eine vietnamesische Lehrerin bestätigt, dass Nachsprechen und Nachahmen im vietnamesischen Unterricht nach wie vor, vor allem bei großen Klassen, wichtige Techniken sind, und dass es manchmal erforderlich ist, Studenten zum Studienbeginn davon zu entwöhnen.

- „Beim Deutschlernen sind die wichtigsten Faktoren Fleiß, Lerneifer und eine gute Fähigkeit zu imitieren.“  
 ‚Học ngoại ngữ, yếu tố hàng đầu là chăm chỉ và siêng năng, có khả năng bắt chước tốt.‘ (UNI/8)
- „Der erstrangige Faktor ist der Fleiß und die Imitationsfähigkeit.“  
 ‚Học ngoại ngữ hàng đầu là chăm chỉ có khả năng bắt chước tốt.‘ (UNI/11)

### *Kontakt mit einem deutschen Umfeld*

Die meisten Studenten wünschen sich mehr Kontaktmöglichkeiten mit deutschen Muttersprachlern. In distanten Ländern wie Vietnam, das sprachlich, kulturell und geographisch weit weg vom Land der Zielsprache ist, können die wenigen Sprechgelegenheiten im Alltag vernachlässigt werden. Meistens versuchen es besonders

ehrgeizige Studenten, übers Internet an authentischem Material heranzukommen, um mehr über Land und Leute in Erfahrung zu bringen.

- „Das Beste wäre, wenn man mit Muttersprachlern in Kontakt treten kann, damit man seine Reaktionsfähigkeit schneller macht.“  
„Tốt nhất là phải được tiếp xúc nhiều với người bản xứ để tăng khả năng phản ứng nhanh.“ (UNI/72)
- „Es wäre gut, wenn wir einen deutschen Freund haben, dann können unsere gelernten Kenntnisse anwenden und unser Lerninteresse erhöhen.“  
„Có một người bạn là người bản xứ để giao tiếp, vận dụng kiến thức đã học và gợi hứng thú học.“ (UNI/75)

### *Mehr Kommunikation*

Der Großteil äußert das Bedürfnis nach mehr Kommunikation im Deutschunterricht und wünscht sich mehr Sprechanlässe und Gelegenheiten, in welchen sie die gelernte Sprache anwenden können. Interessant ist, dass die meisten Studenten im Zusammenhang mit „sprechen“ die Phrase „chịu khó“ (gleichbedeutend mit „sich anstrengen müssen“ oder „sich zwingen“) verwenden, um dadurch noch einmal die Schwierigkeit des Sprechens zum Ausdruck zu bringen.

- „Die beste Lernmethode für das Deutschstudium ist, dass man viel spricht, Kenntnisse sammelt, sich die Mühe macht und gründlich die grammatischen Strukturen lernt und über ein Thema nachdenkt.“  
„Để học ngoại ngữ một cách tốt nhất thì em nghĩ cần phải nói nhiều, biết tích lũy kiến thức, nắm chắc và chịu khó tìm tòi đào sâu suy nghĩ.“ (UNI/9)
- „Nicht so viel Zeit mit Grammatik verbringen. Man soll sich anstrengen, viel zu sprechen. Das ist das Beste.“  
„Không học ngữ pháp nhiều. Mình chịu khó nói nhiều là tốt nhất.“ (UNI/9)

Einige erachten – zumindest in ihren theoretischen Antworten – Sprechen und Hören wichtiger als bloßes Grammatikstudium. Für sie steht die Sprechpraxis eindeutig im Vordergrund.

- „Es ist sehr wichtig, Theorie zu lernen, wie Wortschatz, Grammatik. Aber was notwendiger und wichtiger als alles andere ist die Praxis, man muss viel sprechen, hören und schreiben. Dadurch kann man eine schnelle Reaktion bilden, wenn man mit den Deutschen in Kontakt tritt.“  
„Để học ngoại ngữ một cách tốt nhất thì việc học lý thuyết, như từ vựng, ngữ pháp cũng quan trọng. Nhưng cái cần thiết và quan trọng hơn cả là ta phải thực hành nó nhiều như: nghe nhiều, nói nhiều, viết nhiều hơn. Để khi đó có thể tạo thành phản xạ khi tiếp xúc với người nước ngoài.“ (UNI/20)

### *Deutschsprachige Lernumgebung schaffen*

Vor allem scheint es den Studierenden wichtig zu sein, ein deutschsprachiges Lernumfeld zu bilden, in welchem man alltäglich und konstant mit Deutsch konfrontiert wird und seine Reaktionen trainieren kann. Situationsbedingt ist ein solches Ansinnen in Vietnam schwer

durchführbar, auch wenn es wünschenswert wäre. Doch auch unter den gegebenen Lernumständen können Initiativen geschaffen werden, in denen Deutsch ein Sprachmedium ist, wie etwa ein universitärer Deutschklub (der zur Zeit der Durchführung dieser Studie in Planung ist).

- „Meiner Meinung soll man eine Sprachumgebung bilden. Anfänger sollen mehr Wert auf die zwei Fertigkeiten Sprechen und Hören legen, dann nach und nach auf die Grammatik und den Wortschatz.“  
„Theo em, cách tốt nhất để học ngoại ngữ là tạo ra một môi trường ngoại ngữ. Người vừa bắt đầu học nên chú trọng đến kỹ năng nghe và nói trước, rồi dần dần học về ngữ pháp và từ vựng.” (UNI/2)
- „Viel auf Deutsch hören, Übungen machen und sich bemühen, auf Deutsch zu sprechen.“  
„Nghe nhiều, làm bài tập và chịu khó nói nhiều bằng tiếng Đức.” (UNI/5)
- „Man soll so viel wie möglich diese Fremdsprache benutzen und üben, seine Gedanken in dieser Sprache zum Ausdruck zu bringen.“  
„Tiếp xúc thật nhiều với ngoại ngữ đó, tập luyện diễn đạt ý tưởng, nói bằng ngoại ngữ đó thường xuyên.” (UNI/26)

### *Denken in der Zielsprache*

Manche Studenten vertreten die Meinung, dass die Abkehr von der Muttersprache und das Denken in zielsprachigen Strukturen förderlich für das Fremdsprachenlernen ist.

- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man sich an die Sprache gewöhnen. Man reduziert auf ein Minimum, die eigene Muttersprache zu verwenden.“  
„Để học tốt một ngoại ngữ, người học cần tiếp xúc và hoà nhập hoàn toàn vào ngôn ngữ đó. Điều đó có nghĩa là nên hạn chế tối đa việc sử dụng tiếng mẹ đẻ.” (UNI/85)

Solche Ansichten übernehmen zum großen Teil den Standpunkt des monolingualen Prinzips. Dieser sieht vor, alle Sprachen außer der Zielsprache aus dem Klassenzimmer zu verbannen, weil man nur das lernt, was man übt. Das Dogma des strikten einsprachigen Unterrichts wurde in den letzten Jahren zugunsten der Einsicht aufgeweicht, dass das durchdachte und sinnvolle Benutzen der Muttersprache durchaus seine Berechtigung im Fremdsprachenunterricht hat. Butzkamm<sup>400</sup> sieht das monolinguale Prinzip daher eher als Warnung für Lehrer und Lerner, die im mühevollen Unterrichtsalltag stets in Versuchung geraten, auf die Muttersprache zurückzufallen.

Viele Studenten fordern nachdrücklich von sich, in der Zielsprache zu denken. Doch die Frage nach der Differenz drängt sich auf: Wie denken denn Deutsche oder Vietnamesen, welche Unterschiede gibt es zwischen den Denkstilen und was stellt dieses *„suy nghĩ tiếng*

---

<sup>400</sup> Butzkamm 2002: 415.

' (die deutschsprachige Denkweise) für die Studenten dar? Hier wäre auf jeden Fall noch erheblicher Forschungsbedarf vorhanden.

- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man diese Sprache jeden Tag verwenden, indem man in dieser Sprache denkt und viel mit Deutsch sprechenden Ausländern spricht.“  
,Để học ngoại ngữ tốt là mình thường sử dụng nhiều hàng ngày hoặc có thể suy nghĩ tiếng Đức, nói chuyện nhiều với người nước ngoài nói tiếng Đức.' (UNI/89)
- „Die beste Methode beim Deutschlernen ist die regelmäßige Anwendung der Sprache und man sollte ihre Denkweise übernehmen.“  
,Cách học ngoại ngữ tốt là phải thường xuyên sử dụng và tư duy theo ngoại ngữ mà mình theo học.' (UNI/95)

### *Keine Angst vor Fehlern*

Die Angst vor negativen Sanktionen teilen viele Lerner, und dahingehend ist auch der Wunsch zu verstehen, dass Unterricht ein angst- und stressfreier Raum sein möge. Lerner sollen weder Angst vor dem Sprechen noch vor Fehlern haben, und sich bewusst machen, dass diese zum Lernprozess dazugehören. Diese Aussagen stehen den Ergebnissen von Dat<sup>401</sup> diametral entgegen, der herausgefunden hat, dass fehlerfreies Sprechen das höchste Lernerziel ist. Seiner Meinung nach gehört es nach wie vor zum vietnamesischen Unterrichtsalltag, dass viele Lerner den Wert von kurzen korrekten Sätzen höher einschätzen als (eventuell) fehlerhaftes längeres Sprechen. Eine solche Einstellung fördert eine negative Haltung zu Fehlern, die darum als nutzlos und schädlich angesehen werden.

- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man regelmäßig die Sprechfertigkeit üben, keine Angst haben, Fehler zu machen; und man braucht einen umfangreichen Wortschatz.“  
,Để học ngoại ngữ tốt: thường xuyên kỹ năng nói, không sợ nói sai, không sợ mắc lỗi, có Wortschatz phong phú.' (UNI/91)
- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man unerschrocken sein und man hat keine Angst, Fehler zu machen, besonders wenn man mit den Deutschen spricht; und man sollte regelmäßig diese Sprache üben.“  
,Để học ngoại ngữ tốt cần mạnh dạn, không sợ sai, không sợ sai khi nói chuyện với người nước ngoài, thường xuyên tiếp xúc với ngôn ngữ học.' (UNI/94)
- „Im Unterricht sollten wir mit Enthusiasmus diskutieren, und ohne Angst die Lehrer fragen; wenn wir etwas noch nicht verstanden haben.“  
,Chú ý học trên lớp và hăng hái phát biểu, mạnh dạn hỏi giáo viên những chỗ chưa hiểu.' (UNI/9)

### *An die Vorteile denken*

---

<sup>401</sup> Dat 2007: 215.

Manche Studenten denken sehr pragmatisch. Auch wenn sie eventuell aufgrund hoher Konkurrenz ihr Wunschfach nicht studieren können, sondern ein eher unbeliebtes Fach, zeigen sie einen Durchhaltewillen, bis sie das wertvolle Abschlusszertifikat in der Hand halten. Eine Studentin schreibt, dass man an die Vorteile denken soll und weniger an die Schwierigkeiten während des Lernens.

- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man bewusst sein, diese Sprache zu lernen; und man sollte an die Vorteile denken, wenn man in dieser Sprache hoch qualifiziert ist und man sie gut beherrschen kann.“  
,Để học tốt ngôn ngữ phải có ý tứ, hãy nghĩ đến việc những lợi thế, khi mình thành thạo một ngoại ngữ sẽ tạo cho mình dụng lực tốt.’ (UNI/81)

#### *6.1.1.4.2 Eigenschaften eines Fremdsprachenlehrers*

Vietnamesische Studenten haben ein sehr idealistisches Bild einer guten Lehrerin. Dieses Bild wird getragen von der konfuzianischen Vorstellung des Lehrers als edelmütige und sich aufopfernde Person, die gänzlich im Dienst der Wissenschaft und der Gesellschaft steht. Daher stehen an erster Stelle soziale und empathische Merkmale, die durch Begriffe aus dem familiären Umfeld wie ‚kümmern‘, ‚lieben‘ oder ‚Anteilnahme haben‘ umschrieben sind. Vietnamesische Lerner wollen eine reziproke Vertrauensbeziehung zu ihren Lehrern. Einerseits wollen sie zu ihnen heraufschauen und ihre natürliche Autorität anerkennen, andererseits verlangen sie gleichzeitig soziale Verantwortung ihnen gegenüber. Ein freundschaftliches Verhältnis zu ihren Lehrern ist höchst förderlich für den individuellen Lernerfolg, wie etwa folgende Studentin beschreibt:

- „Ich glaube, meine damalige (Englisch-)Lehrerin war der entscheidende Faktor für meinen Lernerfolg.“  
,Tôi nghĩ giáo viên khi ấy là nhân tố quyết định cho học thành công.’ (UNI/16)

Wie Dat durch seine Untersuchung bestätigt sah, waren die unterschiedlichen Reaktionen der Lerner von der Wahrnehmung des Lehrerbildes abhängig. „When a teacher seemed approachable and popular among students, they responded with more active involvement. Conversely, a teacher who cared about maintaining hierarchy tended to prevent language tasks from developing into dynamic interaction.“<sup>402</sup>

Bei der Lehrerpersönlichkeit stehen an erster Stelle affektive Qualitäten wie Leidenschaft und Humor, erst dann gefolgt von fachlichen Qualifikationen.

#### *Leidenschaftlich, geduldig und engagiert*

---

<sup>402</sup> Dat 2007: 221.

Für die vietnamesischen Studenten ist eine herzliche und freundliche Persönlichkeit ihrer Lehrer am wichtigsten. Dieses Verständnis unterscheidet sich signifikant von der westlichen Sichtweise, die vorwiegend „die fachbezogenen Aspekte des Lehrverhaltens: Sprachbeherrschung, Sprachdidaktik, linguistische und textwissenschaftliche Grundlagen“<sup>403</sup> in den Vordergrund stellt. Die am meisten genannten Eigenschaften sind *softskills* wie Leidenschaft, Kreativität und Geduld. Vor allem der Begriff „*niệt tình*“ – was am besten mit Leidenschaft, Enthusiasmus oder Hingabe übersetzt werden kann – fehlt kaum in einer Beschreibung. Die Lehrer sollen darüber hinaus liebenswürdig, sympathisch sein, ein heiteres Gemüt besitzen und obendrein ihre Studenten motivieren und bestärken können. Es finden sich quer durch alle Jahrgänge Aussagen mit ähnlichem Inhalt:

- „Eine gute Deutschlehrerin braucht Leidenschaft und Kreativität bei den Unterrichtsmethoden.“  
 ‚Một giáo viên tốt cần có sự nhiệt tình, và sáng tạo trong phương pháp giảng dạy.‘ (UNI/2)
- „Eine gute Deutschlehrerin kann einen effektiven und interessanten Unterricht gestalten, so dass das Lernen wie ein Spiel ist und das Interesse am Deutschstudium zu wecken.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải biết cách làm cho tiết học sôi động vừa học vừa chơi, thu hút được sự hứng thú học tập của sinh viên.‘ (UNI/10)

Mehrere Studentinnen gebrauchen statt des weitaus harmloseren Vokabulars *thích* (was man mit *mögen*, *interessiert sein* übersetzen kann) das stärkere Wort *yêu* (was *lieben* bedeutet), um die Wichtigkeit der persönlichen Beziehung zwischen Lehrer und Lerner hervorzuheben.

- „Meiner Meinung nach sollte eine gute Lehrerin umfangreiche Spezialkenntnisse haben, die Studenten lieben und leidenschaftlich im Unterricht sein.“  
 ‚Theo em một giáo viên giảng dạy ngoại ngữ giỏi phải có chuyên môn vững vàng, yêu sinh viên, nhiệt tình giảng dạy.‘ (UNI/11)

Ein überaus wichtiges Merkmal eines guten Lehrers ist die Bereitschaft, auf die Lerner einzugehen und sie für den Unterricht zu motivieren. Die Begeisterung der Studenten am Leben zu erhalten und einen interessanten Unterricht zu gestalten, sehen die Lerner eher in der Hand des Lehrers gelegen. Hier zeigt sich wieder die Vorliebe, „die Verantwortung für den Lernerfolg in hohem Maße bei dem Lehrer zu sehen, (...) einen einfachen Ursache-Wirkungs-Mechanismus zu Grunde [zu legen]“<sup>404</sup>.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss das Interesse wecken, im Unterricht soll sie aktiv sein und ermutigt jeden einzelnen Studenten.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải tạo sự hứng thú và sôi động trong giờ học và khuyến khích đều khả năng của mỗi sinh viên.‘ (UNI/21)

---

<sup>403</sup> Krumm 2003: 353f.

<sup>404</sup> Krumm 2003: 355.

- „Sie weiß, wie sie das Interesse und die Leidenschaft der Studenten fördern kann, dadurch lernen die Studenten in der Klasse ernsthafter und sind aktiver.“  
 ‚Một giáo viên ... biết cách tạo hứng thú và niềm say mê với bài học của học viên, tạo điều kiện cho mọi sinh viên trong lớp đều phải học nghiêm khắc và nên sôi nổi một chút.’ (UNI/ 25)
- „Eine Lehrerin hat moderne neue Methoden, sie ist offen und bereit, sich mit den Studenten auszutauschen.“  
 ‚Giáo viên có phong cách trẻ trung, cởi mở, sẵn sàng trò chuyện với sinh viên.’ (UNI/91)

### *Verständnis für den Lerner*

Eine wichtige Lehrerqualität ist große Empathie dem Lerner gegenüber, ein freundlicher Charakter und Geduld, wenn erhöhter Erklärungsbedarf besteht. Ein Hintergedanke ist die verständliche Befürchtung, bei fehlerhaften Äußerungen vor der Klasse bloßgestellt zu werden, was einen Gesichtsverlust nach sich zieht. Eine vietnamesische Kollegin erklärte mir, dass viele Lehrer sich nur als gute Lehrer bezeichnen, wenn sie besonders streng sind oder strikte Disziplin in der Klasse aufrechterhalten können. Ihre eigene Englischlehrerin sah es als oberstes Prinzip an, wenn im Unterricht Ruhe und stilles Arbeiten vorherrschen.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss von ihrem Beruf begeistert sein, ihre Unterrichtsmethode ist umfangreich und kreativ; sie soll freundschaftlich zu den Studenten sein und natürlich hat sie sehr gute Kenntnisse.“  
 ‚Một giáo viên dạy giỏi phải có sự say mê với nghề nghiệp, phong phú, sáng tạo trong cách giảng dạy; thân thiện với học sinh và đương nhiên là nắm vững kiến thức.’ (UNI/50)
- „Eine gute Deutschlehrerin soll die Psyche der Studenten verstehen, geduldig sein beim Zuhören und einen aktiven und lustigen Unterricht gestalten, damit die Studenten nicht schläfrig werden.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi cần hiểu tâm lý học sinh, phải biết kiên nhẫn nghe sinh viên nói, tạo những buổi học sôi động vui vẻ để sinh viên không buồn ngủ.’ (UNI/73)

Genauso wichtig erachten die Studenten, wenn Lehrer Verständnis und Entgegenkommen zeigen. Gerade Druck, Verantwortung und Verpflichtung, die nicht nur von den Lehrern, sondern oft auch von Eltern und Familie ausgeübt werden, kennzeichnen oftmals den vietnamesischen Unterrichtsalltag.

- „Eine Lehrerin soll die Studenten verstehen, nicht so streng im Unterricht sein, sie soll vor allem die Studenten mobilisieren, aktiver zu lernen; sie soll die Studenten nicht zwingen, sondern ermutigen.“  
 ‚Giáo viên cần hoà nhập với sinh viên, không nên quá nghiêm khắc trong việc dạy, mà chỉ động viên sinh viên chủ động học, chứ không nên bắt ép vì đó là việc chỉ giành cho cái cấp dưới.’ (UNI/61)
- „Eine gute Deutschlehrerin soll nicht ihren Willen der Klasse aufzwingen, sie muss offen und freundschaftlich zu den Studenten sein (damit die Studenten frei diskutieren können).“  
 ‚Giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi không nên áp đặt, có sự cởi mở, giao hữu với học sinh (để học sinh có thể thoải mái phát biểu, ...).’ (UNI/94)

Alle Lerner haben in ihrem Leben wohl die Erfahrung gemacht, dass Lehrer bestimmten ‚Lieblingsschülern‘ eine Vorzugsbehandlung zugutekommen lassen. Da in Vietnam für den individuellen Lernerfolg ein entspanntes Lehrer-Schüler-Verhältnis unerlässlich ist, fordern mehrere Studenten Unvoreingenommenheit von Seiten der Lehrer.

- „Eine gute Deutschlehrerin soll freundlich, offen und leidenschaftlich zu den Studenten. Sie soll viel lachen, und natürlich unparteiisch zu allen sein. Sie soll so unterrichten, dass die Studenten verstehen, das ist am wichtigsten.“  
„Một giáo viên giỏi là một người thân thiện, cởi mở, nhiệt tình với học sinh, cười nhiều, thiên vị bất kỳ ai đương nhiên, cách giảng dạy để học sinh tiếp thu là quan trọng nhất.“ (UNI/52)
- „Meine Lehrer in der Mittelschule waren durchschnittlich, die Lehrer in der Oberschule hatten einfache Kenntnisse. Sie haben nur die guten Schüler Übungen an der Tafel korrigieren lassen. Darum waren die guten Schüler immer besser und die schwächeren immer schwächer.“  
„Giáo viên cấp 2 thì còn tạm ổn, giáo viên cấp 3 do dạy kiến thức quá đơn giản, toàn để học sinh nào giỏi chữa bài, đã giỏi càng giỏi hơn, yếu kém thì càng yếu kém đi.“ (UNI/35)

### *Fachliche Qualifikation*

Neben diesen wichtigen persönlichen Eigenschaften müssen die Lehrer natürlich fachlich geeignet sein. Dazu gehören selbstverständlich Qualifikationen wie gründliche Kenntnisse über die Sprache sowie über Land und Leute.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss umfangreiche Fachkenntnisse haben, den Beruf lieben und leidenschaftlich bei der Arbeit sein.“  
„Theo em, một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải có chuyên môn vững vàng, yêu nghề, nhiệt tình với công việc.“ (UNI/7)
- „Eine gute Deutschlehrerin muss über umfangreiche Fachkenntnisse verfügen; den Beruf und die Studenten lieben, leidenschaftlich im Unterricht sein und nicht aufhören, ihre Fachkenntnisse regelmäßig zu erneuern.“  
„Theo em, một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải có chuyên môn vững vàng, yêu nghề, yêu sinh viên, nhiệt tình giảng dạy, không ngừng trao đổi chuyên môn đã có.“ (UNI/8)

Teilweise sehen die Studenten die Grammatik als das Fundament der Sprache. Für sie ist die Grammatik die höchste Disziplin und die wichtigste fachliche Qualifikation einer Lehrerin. Gerade in der Grammatik haben die meisten vietnamesischen Lehrer feste Kenntnisse, weswegen viele auch die Arbeit mit grammatischen Übungen bevorzugen.

- „Meiner Meinung nach muss eine gute Deutschlehrerin eine gelehrte Person sein, spezialisiert auf die Probleme der Grammatik, weil die Studenten immer Probleme mit der Grammatik haben.“  
„Tôi nghĩ một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi trước hết phải là một người giỏi, đặc biệt là các vấn đề về ngữ pháp là vấn đề mà học sinh luôn mắc phải.“ (UNI/16)

- „Eine gute Deutschlehrerin soll sehr fest in Grammatik sein und die falschen und richtigen Fälle analysieren, den Studenten interessante Übungen geben und die Studenten ermutigen, damit sie oft miteinander über verschiedene Themen diskutieren.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi cần phải nắm chắc ngữ pháp, hiểu sâu, phân tích được các trường hợp đúng/sai, đưa ra được các bài tập hay, thu hút được sinh viên trao đổi thảo luận về các vấn đề hay.‘ (UNI/69)

Auch die Vermittlung der richtigen Aussprache stellt eines der Hauptziele des Sprachunterrichts dar. Da in den meisten Fällen vietnamesische Studenten von vietnamesischen Lehrern die Sprache lernen, ist es nicht selbstverständlich, dass phonetische Genauigkeit vorhanden ist und gelehrt wird.

- „Eine Lehrerin muss sorgfältig sein, sie hat eine ansprechende Stimme und eine richtige Aussprache.“  
 ‚Một giáo viên cần ... tinh tế và quan trọng, cách nói truyền cảm và phát âm chuẩn.‘ (UNI/24)

Von ihren Lehrerinnen wünschen sich die Studenten ausreichende Kenntnisse über Kultur, Gesellschaft und Landeskunde des Ziellandes. Idealerweise haben sie in einem deutschsprachigen Land studiert. Von den insgesamt 18 Lehrerinnen an der Nationaluniversität von Hanoi haben insgesamt 5 in Deutschland studiert, während weitere drei sich momentan (Dezember 2007) zur Weiterbildung (Masterstudiengang in Jena und Kassel sowie ein Promotionsvorhaben in Berlin) in Deutschland aufhalten.

- „Eine gute Deutschlehrerin hat sehr gute Kenntnisse, nicht nur kulturelle und sprachliche Kenntnisse (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz), sondern sie hat soziale Kenntnisse.“  
 ‚Một giáo viên ngoại ngữ giỏi ngoài kiến thức tốt về văn hóa và ngôn ngữ (ve Đức, Áo, Thụy Sĩ) mà cần có một kiến thức nền về xã hội.‘ (UNI/89)
- „Die Lehrer müssen Erfahrungen haben, ein bisschen locker sein und sollen einmal in Deutschland studiert haben.“  
 ‚Giáo viên có kinh nghiệm, ein bisschen locker [sic!], đã đi du học ở Đức.‘ (UNI/87)

Natürlich wünscht sich der Großteil der Lerner, dass die Deutschkenntnisse ihrer Lehrer sich auf muttersprachlichem Niveau befinden. Man muss hier aber der Tatsache ins Auge sehen, dass in einem von der Zielsprache so weit entfernten Land wie Vietnam diese Voraussetzung kaum von einer durchschnittlichen Lehrkraft erwartet werden kann. Auch wenn die große Mehrheit der Lehrer<sup>405</sup> an den Nationaluniversitäten und am Goethe-Institut sich einem sehr hohen Sprachniveau nähert, kann dies von Lehrern an privaten Sprachschulen oder kleineren Hochschulen kaum verlangt werden.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss vor allem fähig sein, sehr gut auf Deutsch zu kommunizieren.“  
 ‚Một giáo viên giỏi trước hết phải có khả năng truyền đạt tiếng Đức. ‘ (UNI/12)

---

<sup>405</sup> Der Großteil der an diesen Institutionen unterrichtenden Lehrer besitzt oder strebt zumindest das Niveau des Kleinen Deutschen Sprachdiploms (KDS) an.

### *Effektive und innovative Lehrmethoden*

Die Frage nach der Unterrichtsmethode ist eine der zentralen Fragen der Wissensvermittlung. Klippel<sup>406</sup> bemängelt, dass trotz dieser Tatsache die Methodenanalyse weit weniger Aufmerksamkeit erhält, auch wenn die Diskussion um die verschiedenen Methoden etwas anderes vermuten lässt. Durch die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hindurch setzen sich Lehrer, Didaktiker und Pragmatiker mit Sinn und Unsinn von Methoden, der Überlegenheit gewisser Strategien und ihren Erfolgen bei bestimmten Lernzielen auseinander. Nach wie vor liegen Methoden in einem sozialen und kulturellen Kontext eingebettet und repräsentieren zugrunde liegende Erziehungswerte. Es war anzunehmen, dass die Bewertungen der vietnamesischen Studenten hinsichtlich für sie idealer Methoden sehr unterschiedlich und individuell sind. Den befragten Lernern ist das Atmosphärische grundsätzlich wichtiger als das Favorisieren spezieller Methoden: So sollte ein guter Lehrer spielerisch und abwechslungsreich unterrichten, und für Aktivität und einen guten Klassenzusammenhalt sorgen.

- „Gute Lehrer – temperamentvoll, im Unterricht Neues und Interessantes machen.“ (UNI/99; auf Deutsch verfasst)
- „Sie hat eine umfangreiche Unterrichtsmethodik und unterrichtet nicht nur schwierige Theorie. Sie verwendet auch spielerische Übungen, damit wir aktiver lernen.“  
,Có phương pháp dạy phong phú, không dạy lý thuyết khó khăn. Cần có xen kẽ các trò chơi tiết học sôi nổi.’ (UNI/29)

Abwechslung und Lebendigkeit im Unterricht werden laut Aussagen der Studenten dadurch erreicht, indem man vielseitige Methoden und unterschiedliche Sozialformen einsetzt. Diese sind spannend, interessant und motivierend, so dass die Lernbegeisterung gefördert wird.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss regelmäßig die Aufgabenformen und Lehrmethoden verändern. Sie kann das Interesse der Studenten wecken. Ihre Persönlichkeit ist gleichzeitig leidenschaftlich und geduldig.“  
,Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi là phải thường xuyên thay đổi các dạng bài, cách dạy. Tạo hứng thú trong giờ học; đức tính cần có là kiên nhẫn, nhiệt tình.’ (UNI/70)
- „Eine gute Deutschlehrerin muss durch verschiedene Unterrichtsmethoden das Interesse der Studenten wecken. Sie soll auch ihre Lehrmethoden wechseln, damit die Studenten mehr Interesse bekommen.“  
,Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải thu hút học sinh vào bài giảng của mình bằng nhiều phương pháp khác nhau, và có thể thay đổi cách thức giảng dạy để sinh viên hứng thú hơn.’ (UNI/62)

---

<sup>406</sup> Klippel 2002: 616f.

- „Meiner Meinung nach hat eine gute Deutschlehrerin viele Methoden bei der Wortschatzerklärung, eine gute lebendige Methode, damit die Studenten eindeutig verstehen können.“  
 ‚Theo em một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi là phải thường xuyên có những cách giải nghĩa một từ vựng nào đó một cách dễ hiểu hay thật sinh động để cái sinh viên có thể hiểu rõ.‘ (UNI/49)

### *Stetige Weiterbildung*

Neben den fachlichen Qualifikationen wünschen sich die meisten Studenten, dass ihre Lehrer sich weiterbilden, offen und empfänglich für Innovationen und das lebenslange Lernen vorleben. Abwechslung im Unterricht kann nur erreicht werden, wenn die Kenntnisse über unterschiedliche und neue Methoden vorhanden sind bzw. erweitert werden.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss neue effektive Unterrichtsmethoden finden.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải tìm tòi những phương pháp mới và hữu lực.‘ (UNI/81)
- „Eine gute Deutschlehrerin muss das Beste geben und aktiv sein, fortlaufend neue Informationen und Methoden im Unterricht benutzen und auch ihre Unterrichtsmethoden erneuern.“  
 ‚Một giáo viên ngoại ngữ giỏi cần phải hết sức năng động, liên tục cập nhật nhưng thông tin mới và đổi mới phương pháp giảng dạy.‘ (UNI/85)

### *Mehr Sprechgelegenheiten schaffen*

Die Mehrzahl der Studenten möchte mehr in der Fremdsprache kommunizieren und aktiv mit ihr handeln. Auch wenn Grammatik nach wie vor eine wichtige Stellung einnimmt, befürworten viele mehr Kommunikation im Unterricht. Einige fordern ein Umdenken von dominanten traditionellen Prinzipien, wie etwa beim Rederecht, das genauso wie die Redezeitverteilung beim Lehrer liegt.

- „Eine gute Deutschlehrerin sollte wenig sprechen und stattdessen die Sprechfertigkeit der Studenten anregen, sie soll frei und tolerant sein, wenn die Studenten ihre Meinungen austauschen. Sie soll den Studenten von ganzem Herzen bei den Forschungsarbeiten helfen, und dann, wenn es notwendig ist, oder wenn sie etwas nicht verstehen.“  
 ‚Giáo viên cần nói ít, kích thích kỹ năng nói với sinh viên, thoải mái rộng lượng khi sinh viên trao đổi ý kiến. Tận tình giúp cho sinh viên nghiên cứu bài nên cần thiết hoặc sinh viên chưa biết.‘ (UNI/90)
- „Eine gute Deutschlehrerin sollte den Studenten Möglichkeiten geben, damit sie mehr sprechen können und nicht nur für die Prüfungen lernen.“  
 ‚Giáo viên giảng dạy nên để sinh viên được nói nhiều hơn, và đừng bắt học quá nhiều vấn đề khi thi.‘ (UNI/96)

Nicht selten wünschen sich Studenten narrative Formen wie Geschichten, Märchen oder Erzählungen als Kommunikationsarten. Diese Art des persönlichen Erzählens liegt der

vietnamesischen Mentalität nahe (vgl. Sullivan 2000), da sie unter anderen auch den Klassenzusammenhalt fördert und das Interesse untereinander wach hält.

- „Meiner Meinung nach braucht man eine gute Sprachumgebung wie zum Beispiel: Geschichten erzählen, Kommunikation (mit anderen).“  
„Theo em, cách tốt nhất để học ngoại ngữ là tạo ra một môi trường ngoại ngữ tức là: nói chuyện, giao tiếp.“ (UNI/3)

### *Explizite Vermittlung von Lernstrategien*

Wie bereits vorher beklagt, haben viele Studenten das Lernen nicht gelernt. Ihnen fehlt es an Fremdsprachenlernstrategien, die sie im Deutschunterricht anwenden können. Von ihren Lehrern wünschen sie sich, dass diese ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Ideen mit ihnen teilen. Ein Mangel an Alternativen würde die Studenten dazu verleiten, auf die vertrauten Lerngewohnheiten ihrer schulischen Sozialisation zurückzugreifen.

- „Was ich von einer guten Deutschlehrerin erwarte, ist, dass sie mir nützliche Lernmethoden und ihre Erfahrungen für das Sprachenlernen geben kann.“  
„Điều em luôn mong mỗi ở một người dạy ngoại ngữ giỏi đó là người đó có thể chỉ cho em phương pháp học và những kinh nghiệm trong việc học tiếng.“ (UNI/16)
- „Eine gute Deutschlehrerin sollte leidenschaftlich sein und ihren Beruf von Herzen lieben. Sie sollte sowohl über umfangreiche Kenntnisse als auch aktive Lehrmethoden für das leichtere Verständnis verfügen. Sie sollte Vertrauen haben und mit den Studenten über das Alltagsleben diskutieren und ihnen Ratschläge und Erfahrungen fürs Deutschlernen geben.“  
„Sinh viên mong muốn một giáo viên nhiệt tình, tâm huyết. Kiến thức sâu rộng cách giảng dạy linh hoạt để hiểu. Tâm sự, với sinh viên về cuộc sống, cách học tốt, chia sẻ kinh nghiệm.“ (UNI/4)

Manchmal kommt in den Antworten die Rede auf die Inspiration der Lehrer. Gute Lehrer müssen demnach in der Lage sein, nicht nur zu motivieren und Interesse zu erwecken, sondern auch ihre Schüler zu größeren Herausforderungen anzuspornen und Mut zu machen.

- „Eine gute Deutschlehrerin hat feste Kenntnisse, sie spricht genau und sie hat die Fähigkeit, ihre Inspiration den Lernern weiterzugeben.“  
„Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải kiến thức vững chắc, nói chuẩn và có khả năng truyền cảm hứng cho người học.“ (UNI/27)

### *Vietnamesische Mentalitäten berücksichtigen*

Ein guter Fremdsprachenlehrer ist ‚culturally attuned‘, wie Ellis<sup>407</sup> und die vietnamesischen Studenten fordern. Einige schildern den gewöhnlichen Kommilitonen als zu zurückhaltend und rezeptiv, und möchten, dass (vor allem deutsche) Lehrer besonders

---

<sup>407</sup> Ellis 1996: 213.

rücksichtsvoll mit ihnen umgehen. Auch wenn nur von pauschalen Unterschieden zwischen vietnamesischen und anderen Lernern geschrieben wird, müssen Lehrer angemessen und gesichtswahrend auf unerwartetes Verhalten von Lernern reagieren, um sie nicht vor den Kopf zu stoßen.

- „Eine gute Deutschlehrerin liebt ihren Beruf von Herzen. Darüber hinaus weiß sie ganz genau, was die Studenten brauchen. Denn vietnamesische Studenten sind anders als deutsche Studenten.“  
„Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi là người có tâm huyết nghề nghiệp, gần gũi và hiểu những gì sinh viên cần. Vì sinh viên Việt Nam khác sinh viên Đức.” (UNI/53)
- „Sie kennt die Stärke und die Schwäche der Studenten, und dann kann sie dafür eine geeignete Lösung entdecken (die vietnamesischen Lehrer kennen diese genau, aber sie können immer noch keine Lösung finden).“  
„Hiểu được điểm mạnh điểm yếu của sinh viên, có cách phát hiện khắc phục (về mặt này giáo viên Việt Nam hiểu rõ nhưng chưa khắc phục được).” (UNI/74)
- „Um eine gute Deutschlehrerin zu werden, soll man gründlich erklären, sogar wenn die Studenten keine Fragen haben (weil die meisten vietnamesischen Studenten schüchtern und passiv sind).“  
„Để trở thành giáo viên ngoại ngữ giỏi, giáo viên nên cần kỹ giảng giải, giải thích cho sinh viên ngay cả khi sinh viên không hỏi (bởi đa phần sinh viên Việt Nam quá thụ động nhút nhát).” (UNI/64)

Eine Studentin wünscht sich Vietnamesischkenntnisse von der vorbildlichen Deutschlehrerin, selbst von einer deutschen Lehrerin.

- „Eine gute Deutschlehrerin muss feste Kenntnisse haben, das Land verstehen, und soll entschlossen sein und gleichzeitig sehr gut Vietnamesisch können, ein bisschen humorvoll sein und Spaß im Unterricht haben.“  
„Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải là người nắm chắc kiến thức, hiểu biết về nước đó, có lòng kiên trì đồng thời phải giỏi cả tiếng Việt, chút vui tính, hài hước.” (UNI/3)

#### *6.1.1.5.1 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen*

Da bekannt ist, dass Lerner altbekannte und vertraute Lerntraditionen ihrer schulischen Sozialisation mit- und übernehmen, ist es umso aufschlussreicher, über Fremdsprachenlernerfahrungen zu reflektieren. Auffallend ist auch hier, dass die Einschätzung und Bewertung des früheren Fremdsprachenunterrichts (hauptsächlich Englisch-, in einzelnen Fällen auch Französischunterricht) sehr stark von der Lehrerpersönlichkeit abhängt.

Im Allgemeinen ist die Tendenz feststellbar, dass die meisten in den sieben bis neun Jahren Fremdsprachenunterricht wenig kommunikative Kompetenzen gelernt haben, daher ist das mündliche Niveau der Fremdsprache auf sehr niedrigem Stand. Als Gründe werden genannt: vorwiegend Konzentration auf Grammatik und nicht auf Kommunikation,

unausreichende Rahmenbedingungen und beschränkte Infrastruktur, Orientierung auf schriftliche Prüfungen, mangelhafte fachliche Qualifikation der Lehrer, Strenge und Langeweile im Unterricht sowie autoritäre Rolle des Lehrers.

### *Fast nur Grammatik, kaum Kommunikation*

Fast einhellig bestätigen die Studenten, dass das Curriculum des Englischunterrichts in der Mittel- und Oberschule hauptsächlich grammatikorientiert und streng strukturiert ist. Es wurde selten Wert auf die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten gelegt, auch wenn dies den Wünschen der Schüler entsprochen hätte. Außerdem hing die Kursgestaltung sehr von der Kompetenz und Beliebigkeit der Lehrer ab (von ihrer Qualifikation, ihrem persönlichen Interesse und auch vom Lehrergehalt), wie viel Aufwand auf kommunikative Aktivitäten betrieben wurde. Die meisten Studenten geben zu, dass sie als Folge im Englischunterricht selbst sehr zurückhaltend und passiv waren.

- „Ich habe mehr englische Grammatik gelernt, weniger Sprechen.“  
„Em đã học tiếng Anh ngữ pháp nhiều hơn, nói ít hơn.“ (UNI/1)
- „In der Oberschule haben wir meistens Grammatik gelernt, es gab fast kaum Übungen für Sprechen und Hören.“  
„Ở phổ thông<sup>408</sup> bạn em chủ yếu học ngữ pháp, hầu như rất ít nghe và nói.“ (UNI/4)
- „Meine Lehrer damals haben sich nur auf die Grammatik konzentriert, wir hatten sehr wenig Praxis.“  
„Các thầy cô thường chú trọng dạy ngữ pháp. Các giờ thực hành rất ít.“ (UNI/21)
- „Ich habe sieben Jahre Englisch gelernt. In dieser Zeit habe ich nur Grammatik gelernt, nie Sprechen und Hören.“  
„Tôi học tiếng Anh 7 năm, chỉ học ngữ pháp, không nói, không nghe.“ (UNI/64)
- „Meine Lehrer in der Schule haben sich nur auf Grammatik konzentriert, weil das Bildungsprogramm in Vietnam viel Theorie enthält.“  
„Giáo viên dạy tiếng Anh cấp 2 cấp 3 cũng chủ yếu dạy ngữ pháp, ở Việt Nam PE nhiều vào lý thuyết.“ (UNI/78)

Die meisten können ihre Sprechfertigkeit in der Fremdsprache kaum entwickeln und beherrschen auch nach so vielen Jahren kaum ausreichend Englisch.

- „In der Mittelschule und Oberschule lernte ich nur einfache Grammatik in den Fremdsprachenstunden. Außerdem kann ich nicht so viel sprechen.“ (UNI/39, auf Deutsch verfasst)
- „Damals hatten wir mehr Grammatik als Sprechen gelernt. Deshalb bin ich nicht so gut in der mündlichen Fertigkeit. Meine Lehrer damals haben sich nur auf Grammatik konzentriert, nicht auf Sprechen/Hören und auf Phonetik.“

---

<sup>408</sup> Truong PT = trường phổ thông = Mittel- und Oberschule.

„Ở trường thì tôi học ngữ pháp nhiều hơn nói. Vì vậy khả năng nói của tôi không được tốt lắm. Giáo viên của tôi hồi đó dạy chủ yếu về ngữ pháp nên ít khi luyện cho chúng tôi về cách nghe nói và cách phát âm.“ (UNI/49)

- „In der Oberschule habe ich Französisch gelernt, da haben wir nur Grammatik gelernt; mein Lehrer hat nicht auf Sprechfertigkeit geachtet.“  
„Minh học tiếng Pháp và chỉ được học ngữ pháp mà thôi. Giáo viên không chú trọng nhiều làm đến học nói.“ (UNI/82)

Da das Vorstellen, Erklären und Üben der Grammatik und das Korrigieren der dazugehörigen Aufgaben zu viel Zeit in Anspruch genommen hatten, war es zeitlich nicht mehr möglich, andere Fertigkeiten zu üben. Produktive Lerneraktivitäten wurden demnach auf ein Minimum beschränkt.

- „In der Mittel- und in der Oberschule haben wir nur Grammatik gelernt, die Lehrer haben uns Übungen gegeben und am Ende des Unterrichts wurden sie korrigiert, und in der Klasse haben wir kaum Möglichkeiten, hören und sprechen zu üben.“  
„Ở cấp 2 và 3, chủ yếu học ngữ pháp, giáo viên thường cho bài tập để học sinh làm và cuối giờ chữa, học sinh không được luyện nghe, nói.“ (UNI/91)

### *Passivität im Unterricht*

Der Großteil hat durch den vorherrschenden Grammatikfrontalunterricht zwangsläufig eine passive Lernhaltung eingenommen. Von einigen Lehrern wurde dieses reservierte Lernverhalten auch erwartet. Vor allem Schreib- und Lesefertigkeiten wurden trainiert und das Abschreiben von der Tafel war oftmals die einzige Wissensaufnahme. Auch legten viele Lehrer Wert darauf, Disziplin und Ruhe in der Klasse durchzusetzen, was am besten möglich war, wenn alle still grammatische Regeln von der Tafel abschrieben.

- „Die Lehrmethode der Lehrer in der Oberschule und in der Mittelschule war ähnlich und die Schüler lernen im Englischunterricht nur neuen Wortschatz und Grammatik. Dann machen sie Hausaufgaben. Die Schüler sitzen still und schreiben mit.“  
„Theo em cấp 2 và cấp 3 học ngoại ngữ là khá giống nhau vì mỗi tiết học thường chỉ học từ mới, giảng ngữ pháp, làm bài tập và học sinh ngồi im, chép bài.“ (UNI/31)
- „Mein Englischunterricht in der Mittel- und in der Oberschule war relativ passiv. Die meiste Zeit waren wir alle sehr fleißig, Grammatik zu lernen, aber es gab wenige Sprech- und Hörübungen.“  
„Em đã học tiếng Anh ở trường phổ thông một cách khá thụ động, phần lớn thời gian chỉ để học ngữ pháp, nghe nói rất ít.“ (UNI/25)

Unterrichtspraxis früherer Jahre war oft durch Eintönigkeit und Desinteresse charakterisiert. Viele Lehrer verstanden es nicht, ihre Schüler zu motivieren oder Begeisterung zum aktiven Lernen zu entfachen.

- „Nach der Methode der Lehrer lernen wir mit der Betonung auf Grammatik. Die Lehrer an der Mittel- und in der Oberschule waren nicht kreativ, wir lernten Englisch auf eine sehr langweilige Art.“  
 ‚Học theo giáo án của thầy có, chủ yếu là ngữ pháp. Giáo viên ở trường PT hầu như không mấy sáng tạo trong việc dạy học, việc học tiếng Anh khá nhàm chán.‘ (UNI/58)

### *Phonetische Schwierigkeiten*

Die Aussprache ist das große Problem vieler vietnamesischer Fremdsprachenlerner. Auch wenn sie hervorragende grammatische und Lesekenntnisse besitzen, so sind ihre sprachlichen Äußerungen oft fast nicht verständlich. Der Großteil der Studenten bemerkt, dass sie die richtige Aussprache nie gelernt haben, weil ihre Lehrer im Unterricht schlichtweg falsch sprachen.

- „Meine Englischlehrerin war damals sehr streng und verfügte über gute grammatische Kenntnisse, aber ihre Aussprache war sehr schlimm und sie hat viele Wörter falsch ausgesprochen.“  
 ‚Giáo viên của em hồi đó rất nghiêm khắc và dạy ngữ pháp tiếng Anh rất tốt, nhưng cô ấy phát âm rất tệ và cũng hay đọc từ bị sai.‘ (UNI/31)
- „Englisch ist meine Lieblingsfremdsprache. In der Schule habe ich mehr Grammatik gelernt als Kommunikation. Meine Englischlehrer in der Schule sind nicht gut in der Aussprache, das führte dazu, dass wir keine gute Aussprache für Englisch haben.“  
 ‚Tiếng Anh là ngoại ngữ tôi ưa thích nhất, ở trường thì chúng tôi học ngữ pháp nhiều hơn. Nhưng giáo viên ở những trường không chuyên thì không giỏi và đặc biệt là cách phát âm không chuẩn dân, đến cách phát âm của sinh viên không tốt.‘ (UNI/34)

Eine Studentin beschreibt die frustrierende Erfahrung, dass die Lehrer nicht nur falsch aussprachen, sondern dass jeder Einzelne seine eigene persönliche Aussprache unterrichtete.

- „In der Schule wurde niemals viel Wert auf die Aussprache, sondern nur auf die Grammatik gelegt. Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat uns unterschiedliche Aussprache unterrichtet.“  
 ‚Tiếng Anh học ở trường không hề chú tâm vào phần phát âm, mà chỉ chú trọng phần ngữ pháp. Có lẽ nếu thế mà mỗi thầy cô giảng dạy lại phát âm một cách khác nhau.‘ (UNI/36)

Nicht nur, dass die Vermittlung mangelhafter Aussprache zu den schlechten Lernerfahrungen der Studenten gehörte, darüber hinaus fehlte auch der Einsatz von authentischen Quellen wie Musik oder Filme. In Zeiten von Internet (Musikbörsen, Podcast oder Videoportals) wollen die Studenten auch im Unterricht selbst damit konfrontiert werden.

- „Wir hatten keine anderen Aktivitäten wie Musik hören, sondern lernten nur Grammatik. Die Lehrer waren nicht so leidenschaftlich und fast alle hatten keine gute Aussprache. Das führte dazu, dass die Schüler von Anfang an auch falsch aussprechen. Wir übten kein bisschen Sprechen oder Hören“

„Không bao giờ có ngoại khóa hay nghe nhạc, chủ yếu là học ngữ pháp, giáo viên không nhiệt tình với bài giảng và học sinh, hơn nữa, hầu hết giáo viên đều phát âm sai, học sinh phát âm sai ngay từ đầu, rất ít khi học nghe, không có nang cao chút nào. (UNI/52)

### *Inadäquate Qualifikationen*

Die meisten Studierenden beklagen das niedrige Niveau des Unterrichts. Viele Fremdsprachenlehrer sind nicht ausreichend qualifiziert und unterrichten dementsprechend.

- „In der Mittel- und in der Oberschule habe ich viel Grammatik gelernt. Meine Lehrerin hat nur allgemeine, aber keine hohen Kenntnisse. Vielleicht sind alle anderen Fertigkeiten auch nicht so gut.“

„Ở trường PT tôi được học ngữ pháp rất nhiều. Giáo viên của tôi cũng chỉ dạy các kiến thức phổ thông, không nâng cao, và cũng có lẽ các kỹ năng khác của cô cũng không tốt lắm.“ (UNI/70)

- „In der Mittelschule und in der Oberschule habe ich nicht viel Englisch gelernt, nur ein paar einfache grammatische Strukturen. Es gab keine Hörübungen und relativ wenig Übungen für Leseverstehen und Sprechen. Mein alter Englischlehrer war zwar leidenschaftlich, aber sein Unterricht war nicht so verständlich. Er konnte sogar die Fragen der Schüler manchmal nicht beantworten und nicht erklären.“

„Ở trường phổ thông, tôi được học tiếng Anh không nhiều, chỉ học một số ngữ pháp rất đơn giản; không nghe và nói, đọc thì đặc biệt ít. Giáo viên dạy của tôi trông đòi nhiệt tình nhưng giảng không hiệu quả lắm, nhiều khi không giải thích được điều thắc mắc của học sinh.“ (UNI/13)

Große Defizite herrschten auch in der Inhaltsvermittlung. Viele damalige Lehrer griffen auf altbewährte Techniken zurück, konzentrierten sich hauptsächlich auf Lese- und Übersetzungsfertigkeiten und legten großen Wert auf Stillarbeit.

- „Die Lehrerin gab uns sehr oft Tests, in denen unsere grammatischen Kenntnisse geprüft wurden. Vor dem Unterricht mussten wir Texte im Buch lesen und sie ins Vietnamesische übersetzen. Deshalb mussten wir fleißig Wörter nachschlagen, um Bedeutungen neuer Wörter herauszusuchen und sie zu lernen.“

„Giáo viên cho kiểm tra thường xuyên, ngữ pháp liên tục. Bắt dịch bài trước lớp như vậy đòi hỏi phải chăm chỉ tra từ, từ mới luôn được cập nhật.“ (UNI/75)

Unterrichtsmedium war für gewöhnlich die Muttersprache. Der ausschließliche Einsatz von Vietnamesisch wird von den meisten Studenten kritisiert, vor allem, wenn sie überhand nimmt und uneingeschränkt verwendet wird.

- „Im Verlauf des Englischunterrichts hat mein Englischlehrer nur Vietnamesisch gebraucht.“

„Vì vậy giáo viên chỉ nói tiếng Việt trong quá trình dạy.“ (UNI/63)

Eine Studierende begrüßt aber die Verwendung der Muttersprache. Eine Sichtweise, die man dadurch begründen kann, dass komplexe grammatische Phänomene verständlicher

erklärt werden können und die Garantie gegeben ist, dass die Erläuterung der Lehrerin auch bei jedem Schüler ankommt.

- „Ich hatte gute Fremdsprachenlehrer, in der Klasse haben sie nur Vietnamesisch benutzt, grammatische Übungen unterrichtet und gemacht.“  
„Giáo viên rất tốt, trên lớp giáo viên *only use* [sic!] tiếng Viet, giảng và làm bài tập ngữ pháp.“  
(UNI/90)

Wissenslücken bei einigen Lehrern gab es auch im Bereich Landeskunde, Literatur und Kultur des Ziellandes. Die Forderung nach soziokulturellen Kenntnissen sowie pragmatischen Regeln im kontextuellen Sprachgebrauch kann oft nicht von allen Lehrern gefordert werden. Bereits während der Lehrerausbildung mangelt es an adäquatem Lehrpersonal. Viele Lehrer auf dem Lande konnten nur eine Schnellausbildung absolvieren.

- „Meine Lehrer waren in Ordnung, aber sie haben uns sehr wenig kulturelle und soziale Kenntnisse über England vermittelt.“  
„Các thầy cô giáo cấp phổ thông rất chu đáo, nhưng ít khi cũng cấp kiến thức về văn hóa hoặc xã hội của nước Anh.“ (UNI/9)

Aufgrund von akutem Lehrermangel wurden auch Lehrer eingestellt bzw. umgeschult, die nicht das nötige Fachstudium mitbrachten. So war bis 1986 Russisch Pflichtfach an den Schulen und es gab bei weitem mehr Russisch- als Englischlehrer. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion wurden Tausende von ihnen vom Bildungsministerium in einer zwei Jahre dauernden Umschulung zu Englischlehrern ausgebildet. Während einige dieser Lehrer gute Fortschritte machten, konnte der Großteil nicht richtig Fuß im neuen Beruf fassen: Diesen neuen Englischlehrern mangelte es an Selbstvertrauen und die meisten geben an, dass sie sich nicht qualifiziert genug sehen, Englisch zu unterrichten<sup>409</sup>.

- „In der Schule hatte ich im Englischunterricht nur Grammatik, wenig sprechen und hören. Mein Lehrer war alt und hat früher Russisch studiert, danach hat er Englisch studiert. Im Fremdsprachenunterricht war die Aufmerksamkeit auf Grammatik, man durfte wenig sprechen.“  
„Ở trường tôi học tiếng Anh chủ yếu ngữ pháp, ít nghe nói. Giáo viên của tôi đã già và trước kia học tiếng Nga sau đó chuyển sang tiếng Anh. Giờ học ngoại ngữ cấp II, III, chủ yếu tập trung vào ngữ pháp ít được nói.“ (UNI/89)

### *Unzureichende Unterrichtsbedingungen*

Oft war die Ausstattung des Unterrichts sehr spartanisch: Lehrbuch, Kreide und Tafel sind meistens die einzigen vorhandenen Materialien. Vor allem außerhalb der Städte sind andere Unterrichtsmedien fast kaum anzutreffen.

---

<sup>409</sup> Vgl. Pham 2000.

- „Meine Oberschule befindet sich in den Bergen, ich gehöre zu den Minderheiten; deswegen haben uns die Lernbedingungen gefehlt, besonders fürs Englischlernen; damals habe ich nur Grammatik gelernt, nicht viel sprechen gelernt.“  
 ‚Tôi học ở một trường cấp 3 miền núi do vậy điều kiện học tiếng Anh còn thiếu thốn, tôi được học nhiều về ngữ pháp hơn là nói.‘ (UNI/6)

Die Klassengröße spielt ebenfalls eine Rolle. Wenn sich zu viele Schüler in einer Klasse befinden, können individuelle Lerngewohnheiten nicht genügend berücksichtigt werden. Zusammen mit einseitig frontal unterrichtenden Lehrern wird das rezeptive Lernen antrainiert.

- „Es gab kaum Sprechübungen, deshalb wenn wir auf Englisch gefragt wurden, haben wir darauf sehr langsam reagiert. Meine Englischlehrer waren nur gut in Grammatik, aber sie machten ihre Aussprache sehr fehlerhaft. Sie schenkten den Schülern keine Aufmerksamkeit, weil unsere Klasse voll von Schülern war. Bis dahin habe ich im Unterricht schlafen können.“  
 ‚Học ngữ pháp là chính, ít khi nói nên khi cô ấy hỏi là phản ứng rất chậm. Giáo viên tiếng Anh hỏi đó thường phát âm sai hết, chỉ có ngữ pháp là được. Giáo viên không thể để ý quan tâm được đến hết các học sinh do lớp quá đông. Thậm chí trong giờ do lớp quá đông tôi có thể ngủ.‘ (UNI/68)

Für den Großteil der Lehrer war das Lehrbuch von zentraler Bedeutung. Als Hauptmedium war es vor allem für schwächere Lehrer eine Art Gerüst, mit dem sie ihren Unterricht strukturieren konnten.

- „In der Mittel- und Oberschule habe ich Englisch nur mit dem Lehrbuch gelernt. Es gab wenig Chance, auf Englisch zu sprechen, sondern wir lernten sehr viel Grammatik.“  
 ‚Ở trường cấp 2 và cấp 3, tôi học tiếng Anh chủ yếu theo SGK [sic!]. ít khi nói, chú trọng ngữ pháp nhiều hơn.‘ (UNI/12)
- „Wir arbeiteten mit vielen Lehrwerken wie Cer, Pro, Pro-Master, XB, VB, ...“  
 ‚Làm nhiều sách Cer, Pro, Pro-Master, XB, VB (vietnamesische Englischlehrwerke, T.T.L.)‘ (UNI/28)

### *Orientierung an schriftliche Prüfungen*

Im Laufe eines Schülerlebens sind es die Übertrittsprüfungen, die über den weiteren Schulverlauf entscheiden und den Grundstein für das spätere Studium und die Karriere legen. Diese großen Examen sind nicht nur für Schüler besonders stressig, sondern auch für Eltern und die gesamte Familie. Da sie zentral und – ähnlich den Beamtenprüfungen im konfuzianischen Bildungswesen – auf die Wiedergabe von enormen Wissensinhalten angelegt sind, erfordert ihr (möglichst gutes) Bestehen eine rigide und langwierige Vorbereitung. Vietnamesische Studenten sind also, was Prüfungen anbelangt, sensibilisiert und fordern ihrerseits aber auch regelmäßige Leistungsmessungen im Unterricht ein.

- „Im Englischunterricht in der Mittelschule und in der Oberschule, habe ich normalerweise nur Grammatik und Wortschatz gelernt, weil in den Prüfungen wurde nur geschrieben, Englisch zu sprechen gab es fast überhaupt nicht.“  
 ‚Học tiếng Anh ở trường PT, tôi thường theo cách học chắc ngữ pháp và các từ mới, vì trong các kỳ thi ở PT chỉ cần có thể viết, nói tiếng Anh gần như là không có.‘ (UNI/20)
- „Unsere früheren Lehrer haben nur Wert auf Grammatik und auf die Schreibfertigkeit (mehr als auf Sprechen) gelegt, weil in den Prüfungen nur Schriftliches verlangt wurde.“  
 ‚Thầy cô của em hồi đó thường coi trọng ngữ pháp và kỹ năng viết hơn là kỹ năng nói, bởi vì em chỉ phải thi viết mà thôi.‘ (UNI/25)

Da oft auch Lehrer dadurch beurteilt werden, wie gut und wie viele ihrer Schüler die Prüfungen bestehen, liegt die Vermittlung von Prüfungsinhalten (also abfragbarem Wissen) im Zentrum ihres Unterrichts.

- „Trotzdem haben wir mehr Zeit mit der Grammatik als mit dem Sprechen verbracht, weil Grammatik der Mittelpunkt in der Aufnahmeprüfung in die Uni war.“  
 ‚Tuy nhiên lại học ngữ pháp nhiều hơn nói, vì thi đại học là phải nắm chắc ngữ pháp trước tiên.‘ (UNI/60)
- „Meine Lehrer haben besonders auf Grammatik viel Wert gelegt, weil in der Aufnahmeprüfung in die Uni wir nur schriftliche Prüfung bekamen.“  
 ‚Giáo viên của tôi chú trọng đặc biệt là ngữ pháp, vì thi đại học chúng tôi chỉ thi ngữ pháp.‘ (UNI/65)
- „In der Oberschule lernen wir Englisch, aber nur schreiben, Grammatik. Wir sprechen gar nichts, manchmal nur vorlesen. Denn das Ziel ist nur - die Aufnahmeprüfung bestehen!“ (UNI/99, auf Deutsch verfasst)

Viele Schüler sind besonders eifrig und nehmen zusätzlich zu ihrem normalen Unterricht und den Nachhilfestunden ihrer eigenen Lehrer besondere Vorbereitungsstunden bei auf diese Prüfungen spezialisierten Lehrern, um sich dadurch optimal auf die Examen vorzubereiten.

- „Ich war glücklich, denn in der Mittelschule hatte ich einen leidenschaftlichen und guten Lehrer, aber in der Oberschule war es ganz anders. So musste ich einen Vorbereitungskurs auf die Aufnahmeprüfung zur Universität in einem Sprachzentrum besuchen. Wenn ich keinen Vorbereitungskurs besucht hätte, hätte ich nicht genug Sprachkenntnisse für die Prüfung gehabt. Damals habe ich mir große Sorge vor der Prüfung gemacht.“  
 ‚Tôi may mắn vì cấp 2 có một giáo viên nhiệt tình và có chuyên môn giỏi, còn cấp 3 thì ngược lại, tất nhiên khi ấy tôi phải học tiếng Anh ở các lớp thêm ở bên ngoài để có đủ kiến thức để thi đại học, dù sao việc học như thế cũng khiến tôi lo lắng trước khi thi.‘ (UNI/16)

### *Strenge und Langeweile*

Durch das Zusammenspiel der vorher genannten Faktoren erleben die meisten Studierenden ihren früheren Fremdsprachenunterricht als monoton und langweilig. Durch

die einseitige Ausrichtung auf grammatischen Frontalunterricht, gepaart mit Strenge und Disziplin, bewerten viele diese Art des Unterrichts als negativ und lernhemmend.

- „Ich habe Englisch 12 Jahre lang in der Grund-, Mittel- und Oberschule gelernt. Die Betonung lag auf Grammatik. Meine Lehrer waren sehr streng. Aber mein Englisch ist bis heute überhaupt nicht gut.“  
„Em học tiếng Anh được 12 năm ở trường cấp 1,2,3. Chủ yếu là em học ngữ pháp. Thầy cô giáo của em khá là rất nghiêm khắc. Tiếng Anh của em không được tốt.“ (UNI/23)
- „Es gibt nicht viel in der Schule über Englisch zu lernen. Deshalb lerne ich oft selbst Englisch (durch TV, Internet, Bücher, Musik ...). In der Schule lernen wir vorwiegend Grammatik und fast keine Kommunikation; und das finde ich sehr langweilig [*sic!*]; ich bin eigentlich enttäuscht; die Grammatik ist sicher wichtig, aber das Sprachstudium [*sic!*] ist sinnlos ohne die Kommunikation; meine Lehrer in der Schule waren offen gesagt schlecht.“ (UNI/38, auf Deutsch verfasst)

#### 6.1.1.5.2 Differenzen zum heutigem Deutschunterricht

Die Bewertung des Deutschunterrichts an der Universität im Vergleich zum früheren Englischunterricht fällt insgesamt unterschiedlich aus. Die meisten Studenten bezeichnen den Deutschunterricht als positiver, aktiver und kommunikativer und haben viel Freude am Lernen. Doch auf der anderen Seite stehen die Ängste der Studierenden, welche beruflichen Wege sie mit dem Abschluss (Sprachdiplom) einschlagen können. Viele beklagen daher ihre eigene Motivationslosigkeit und das überladene Curriculum. Zu Beginn sind die meisten Studenten andersartigen Methoden gegenüber skeptisch, können aber im Verlauf des Studiums diese akzeptieren.

#### Methodenwechsel

Der Großteil der Studierenden bezeichnet die abweichenden Methoden als größten Unterschied zwischen schulischem und universitärem Fremdsprachenunterricht. Auch wenn sie dazu tendieren, den Deutschunterricht an der Universität im Großen und Ganzen positiver und effizienter zu bewerten, sind sich viele nicht einig, ob es grundsätzlich ein Wechsel zum Besseren ist.

- „An der Universität lernen wir anders, wir hören Kassetten und CDs, lernen die Aussprache, selbst die schwierigen und besonderen Worte üben wir zu sprechen, die Lehrer bemühen sich, mehr Deutsch als Vietnamesisch zu sprechen.“  
„Ở trường đại học thì khác, được nghe băng, đĩa, học cách phát âm, lấy hỏi nhưng từ khó và đặc biệt được luyện nói nhiều do, các thầy cô ở đây đã phấn đấu nói tiếng Đức nhiều hơn tiếng Viet.“ (UNI/36)
- „Die Deutschlehrer an der Uni sprechen nur Deutsch im Unterricht, während Vietnamesisch im Englischunterricht gesprochen wurde.“

„Ở lớp học phổ thông các thầy cô giáo chủ yếu nói luôn tiếng Viet, ở trường đại học các thầy cô giáo chủ yếu nói luôn tiếng Đức.“ (UNI/55)

Andererseits sind manche unsicher, welche Verbesserungen ihnen zugutekommen und wie sie am besten auf diese reagieren.

- „An der Universität müssen wir unsere alte Lernmethode verändern, weil wir jetzt alle Fertigkeiten lernen müssen.“  
„Lên đại học phong cách học phải đòi hơn, yêu cầu sinh viên phải học tốt tất cả cái kỹ năng.“ (UNI/24)
- „Meine Lernmethode bleibt immer gleich, deswegen verstehe ich nicht so gut.“  
„Phương pháp học vẫn như hồi trước nên tôi học không hiệu quả lắm.“ (UNI/8)

Andere wiederum argwöhnen die neuen Anforderungen. Sie schreiben von Angst vor dem Sprechen in der Klasse, berichten von fehlendem Engagement oder gar Langeweile.

- „Wir lernen nicht nur Grammatik, sondern haben auch Zeit zum Sprechen. Wir nähern uns den Aufgaben mit Gedichten, Theaterstücken, oder diskutieren in der Klasse. Ich finde den Deutschunterricht an der Uni nicht so umfassend wie der (Sprach-)Unterricht früher. Ich lerne jetzt passiver, wahrscheinlich sind meine Sprachkenntnisse noch beschränkt, so dass ich Angst habe und mich nicht traue, mit zu diskutieren.“  
„Chúng tôi không chỉ học ngữ pháp mà còn có giờ nói. Chúng tôi tiếp cận bài học bằng cách làm thơ, diễn kịch hay thảo luận trong lớp. Tôi thầy giờ học tiếng Đức ở đại học hay giờ không phong phú bằng trước đây. Bây giờ tôi học thụ động hơn, có thể do trình độ tiếng Đức còn thấp nên sợ không dám phát biểu.“ (UNI/51)
- „Aber die Methoden für den Unterricht und zum Deutschlernen sind noch nicht in Ordnung. Darum langweilen wir uns ab und zu im Unterricht.“  
„Nhưng có lẽ phương pháp học tiếng Đức dạy vẫn chưa ổn lắm, đôi khi khiến sinh viên chán.“ (UNI/14)

Die neuen Sprechmöglichkeiten können manche nicht nutzen, weil sie ihnen nicht vertraut sind. Eine Studentin regt lobenswerterweise an, einen Deutschklub an der Hochschule zu etablieren, um auch außerhalb des Unterrichts für Sprechgelegenheiten zu sorgen.

- „Aber die Studenten sind zu schüchtern, um auf Deutsch zu sprechen und benutzen ihre Sprachkenntnisse sehr wenig in Kontakt mit anderen, sie haben weniger Mut, auf Deutsch zu sprechen. Deshalb ist es für uns sehr wichtig, den Deutschklub anzukurbeln; wir brauchen natürlich auch die Aufmerksamkeit der Lehrer für die Aktivitäten des Deutschklubs.“  
„Còn ở trường đại học có khá hơn xong sinh viên vẫn còn ngại nói, còn sử dụng ít kiến thức của mình trong giao tiếp. Chính vì vậy hoạt động của câu lạc bộ tiếng hết sức quan trọng và cũng cần sự quan tâm hơn nữa của các thầy cô giáo.“ (UNI/2)

### *Mangelnde Motivation*

Trotz der vielfach besseren Rahmenbedingungen (Materialien, technische Medien, Raumausstattung) und der qualifizierten Lehrer sehen zahlreiche Studierende keine Anreize zum

Deutschlernen. Der Großteil bezeichnet diese Motivationslosigkeit als größten lernhemmenden Faktor. Diese intrinsische Ursache, die nicht im Deutschunterricht *per se* begründet liegt, sondern von äußeren Umständen (wie mangelnde Zukunftsperspektiven mit Deutsch, zu wenige Berufsmöglichkeiten und -chancen, kaum vorhandene Verwendungsgelegenheiten im Alltag usw.) bestimmt ist, ist der größte Nachteil des Deutschstudiums.

- „An der Uni lernen wir besser und wir werden vielseitiger trainiert. Aber wenn wir nur ein Sprachdiplom für Deutsch haben, wird es schwer sein, einen Arbeitsplatz zu finden.“  
,Ở đại học học tập tốt hơn và đào tạo toàn diện hơn. Nhưng nếu chỉ có một bằng N2 không thì rất khó xin việc sau này.’ (UNI/52)
- „Im Deutschunterricht lernen wir jede Fertigkeit klar getrennt, und außer des Sprachunterrichts haben wir andere theoretische Fächer. Obwohl mir diese Fächer nicht so gut gefallen, denn sie dienen nicht meinem späteren Beruf in der Zukunft.“  
,Điểm khác biệt là ở trường đại học các kỹ năng được phân chia rõ ràng, ngoài ra tốt còn được học các môn lý thuyết tiếng. Dù rằng tôi cũng không thích những môn đó lắm, nó cũng không phục vụ cho công việc tương lai của tôi.’ (UNI/70)

Oft werden diese ablehnenden Bewertungen von Studierenden im dritten Studienjahr abgegeben, die noch ein Jahr bis zum Abschluss haben.

- „Der Deutschunterricht an der Uni wird sehr gründlich strukturiert, aber wir haben immer noch kein großes Interesse.“  
,Giờ học tiếng Đức hiện nay ở trường có thể chất chuyên sâu hơn nhiều, nhưng vẫn chưa tạo được nhiều hứng thú.’ (UNI/76)

### *Schwachstellen im Curriculum*

Einige Studenten heben die Schwachstellen des Curriculums hervor. Manchen fehlen eine stärkere Strukturierung des Unterrichts sowie eine größere berufliche Orientierung der Lerninhalte.

- „Im Deutschunterricht an der Uni dürfen wir viel hören und sprechen, obwohl wir nicht sehr viel verstehen. Wir lernen viel Wortschatz und Grammatik, aber die ganze Grammatik ist unkoordiniert und es nicht so systematisch strukturiert.“  
, Ở trường đại học được nghe và nói, tuy nhiên chưa hiệu quả lắm. Ngữ pháp và từ mới được học nhiều, tuy nhiên từng mảng ngữ pháp rời rạc chưa được hệ thống.’ (UNI/75)

Etliche kritisieren offen die Qualität des Hochschulstudiums und stellen in Frage, ob man überhaupt in Vietnam ausreichend Deutsch lernen kann, um damit im Alltag oder im Beruf Sprachhandlungen ausführen zu können. Eine Studentin ist nicht zufrieden damit, dass das vierjährige Studium und ein Jahr Aufenthalt in Deutschland gleichzusetzen sind.

- „Was mir Sorgen bereitet, dass das jetzige Deutschstudium in Vietnam nicht hoch qualifiziert ist und an Praxis mangelt. Nach 4 Jahren sind die Sprachkenntnisse der Deutschabsolventen (mit

*Deutschsprachdiplom*) noch niedriger als die der Studenten, die 2 Jahre in Deutschland verbracht haben. Einige Freunde von mir können nach einem einjährigen Aufenthalt in Deutschland bereits ZMP erreichen, während wir Deutschstudenten in Vietnam erst nach vier Jahren in der Lage sind, ZMP zu bestehen.“

„Nếu điều lo lắng, phân vân hiện tại mặt bằng đại học ở Việt Nam chưa cao, ít thực tế. Đào tạo sinh viên ra trường sau 4 năm *đại học trình độ tiếng Đức* có thể vẫn kém hơn sinh viên đi du học nước ngoài 2 năm. Thực tế bạn tôi sang Đức học hơn một năm tiếng Đức đã đạt trình độ ZMP<sup>410</sup> trong khi học ở Việt Nam sau 4 năm học tiếng Đức ra trường mới đủ trình độ thi ZMP.“ (UNI/78)

### *Mehr Kommunikation und Spiele*

Ein Teil der Studierenden bewertet das jetzige Unterrichtsklima als angenehm und freundlich. Die Lehrer sind sehr viel engagierter, der Klassenzusammenhalt locker und es wird mehr Aufmerksamkeit auf Sprechen gelegt. Eine Studentin schätzt die Konzentration auf Deutsch als Unterrichtssprache, z.B. zum Erklären neuer Wörter, als sehr positiv ein.

- „Ich habe jetzt viel Spaß am Deutschunterricht an der Uni, weil die Lehrer kleine Spiele einsetzen, um die Aussprache und Grammatik zu üben. Außerdem erklären die Lehrer neue Wörter auf Deutsch oder mit Bildern, das ist sehr leicht verständlich.“

„Hiện tại, giờ học tiếng Đức ở trường đại học của em rất vui vì các thầy cô thường có những trò chơi nhỏ để luyện tập về ngữ pháp và ngữ âm. Ngoài ra cách giảng giải nghĩa của các từ mới bằng tiếng Đức hay bằng tranh cũng rất dễ hiểu.“ (UNI/31)

- „Im Deutschunterricht sprechen wir viel, es wird viel Wert darauf gelegt, auf Deutsch zu sprechen und die Sprechfertigkeit zu verbessern.“

„Học tiếng Đức ở trường đại học nói nhiều hơn, nói tiếng Đức và kỹ năng nói quan trọng.“ (UNI/33)

Darüber hinaus gibt es mehr Abwechslung bei den Sozialformen, wie etwa Gruppen- und Partnerarbeit, und im Unterricht werden die Studenten aufgefordert, ihre Meinung kundzutun und aktiv an Diskussionen teilzunehmen.

- „Der größte Unterschied im Deutschunterricht jetzt an der Universität ist die Lehrmethode der Lehrer, meine Lehrer an der Uni motivieren uns, wir arbeiten mehr in Gruppen und müssen viel hören und sprechen.“

„Ở trường đại học hiện nay chính là cách dạy của giáo viên. Giáo viên làm giờ học tiếng Đức của chúng tôi thực sự sôi động. Chúng tôi được học nhóm khiêu hơn và luôn luôn phải học nghe và nói.“ (UNI/21)

- „Den Deutschunterricht an der Uni finde ich sehr angenehm, die Lehrer und die Studenten können frei über irgendein Thema diskutieren.“

„Ở đại học giờ học tiếng Đức rất thoải mái, sinh viên và giáo viên có thể tranh luận với nhau về một vấn đề gì đó.“ (UNI/9)

---

<sup>410</sup> ZMP = Zentrale Mittelstufenprüfung. Sie (in vergleichbarer Form) erfolgt als Abschlussprüfung nach dem vierjährigen Studium.

### *6.1.2 Lernerbefragung an der Fremdsprachenoberschule*

Die Auswertung der Lernerbefragung an der Fremdsprachenoberschule fällt weniger umfangreich aus als die an der Nationaluniversität. Der entscheidende Grund liegt darin, dass es in Hanoi nur zwei Oberschulen gibt, an denen Deutsch unterrichtet wird. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Aufmerksamkeit auf die Fremdsprachenoberschule (die andere Oberschule ist die Chu-Van-An-Oberschule) gelegt, weil ein enger Kontakt zur Klassenlehrerin bestand.

Nachdem ich zweimal die Klasse besucht und mich und mein Anliegen vorgestellt hatte, teilte die Lehrerin die Fragebögen aus und bat die Schüler, diese am nächsten Tag wieder abzugeben. Die befragte Klasse war sehr lebendig, im Umgang miteinander vertraut und überaus freundlich, und die Lernatmosphäre angenehm. Insgesamt nahmen 24 Schüler (davon 22 Schülerinnen) an der Befragung teil, und gaben zum Teil sehr ausführliche und engagierte Antworten zum Thema *schulischer Deutschunterricht*.

#### *6.1.2.1 Antworten zum Deutschunterricht und Motivation*

Da die Klasse sehr homogen ist, können zu einigen statistischen Faktoren feste Angaben gemacht werden: So lernen die Schüler seit sieben Monaten Deutsch an dieser speziellen Oberschule, die sich auf Fremdsprachen verlegt hat. Das Durchschnittsalter ist fast genau 15 Jahre alt und der Großteil plant, nach der Oberschule weiterhin Deutsch an der Universität (an die die Fremdsprachenoberschule verwaltungstechnisch angeschlossen ist) zu studieren. Niemand hat vorher Erfahrung mit Deutsch oder deutschsprachigen Ländern gehabt. Die Oberschüler mussten eine Aufnahmeprüfung bestehen, die sie zum Besuch dieser Einrichtung ermöglichte. Finanziell schwächere Schüler aus anderen Provinzen bekamen ein kleines Stipendium sowie einen Platz im Wohnheim. Es ist das erste Mal, dass an der Fremdsprachenoberschule Deutsch als Hauptfach angeboten wird.

Die Gründe für die Wahl des Hauptfachs Deutsch waren die allgemein verbreiteten, nämlich ein generelles Interesse für die deutsche Sprache, Deutschland als beliebter Studienort sowie familiäre Gründe. Für einen nicht unerheblichen Teil der Schüler stellte Deutsch nicht die erste Wahl dar.

#### *Allgemeines Interesse für Deutsch*

Einer der meist genannten Gründe war ein generelles Interesse für Deutsch und Deutschland, das viele Schüler bis dato nur vom Hörensagen kennen. Dieses Interesse ist

sehr allgemein, kann Land und Leute oder auch die Sprache an sich bedeuten. Im Großen und Ganzen sind profunde oder detaillierte Kenntnisse über Deutschland nicht zu erwarten.

- „Deutsch ist eine interessante Sprache.“  
„Tiếng Đức là một ngôn ngữ thú vị.“ (FOS/1)
- „Ich lerne Deutsch, weil sie eine ziemlich gebräuchliche Sprache auf der ganzen Welt ist.“  
„Em học tiếng Đức vì đây là một thu tiếng mới và cũng khá thông dụng toàn thế giới.“ (FOS/5)
- „Ich lerne Deutsch, weil es eine neue Sprache ist, weil es speziell ist und ich mag die Deutschen und Deutschland.“  
„Tôi học tiếng Đức vì đây là một ngoại ngữ mới, khá thú vị và đặc biệt tôi rất thích con người cũng như đất nước Đức.“ (FOS/15)

### *Deutschland als Ausbildungsort*

Die zweithäufigste Motivation ist der idealistische Wunsch, später in Deutschland studieren zu können. Deutschland als Ausbildungsort hat vor allem in Nordvietnam eine lange Tradition. Nicht wenige ehemalige Absolventen sitzen jetzt als Entscheidungsträger in wichtigen Positionen.

- „Ich finde Deutsch sehr interessant und nützlich, und Deutschland ist ein idealer Ausbildungsplatz.“  
„Tôi cảm thấy tiếng Đức là một ngoại ngữ thú vị, tiện ích và nước Đức là một môi trường học tập lí tưởng.“ (FOS/2)
- „Ich möchte eine neue Sprache lernen und vielleicht später in Deutschland studieren, wenn die Bedingungen es erlauben.“  
„Em muốn học một ngoại ngữ mới và có thể sau này sẽ sang Đức học nếu có điều kiện.“ (FOS/22)
- „Ich lerne Deutsch, weil ich eine neue Sprache lernen möchte und auch wünsche, später in Deutschland zu studieren.“  
„Em học tiếng Đức vì cảm thấy thích học ngoại ngữ mới và cũng có nguyện vọng đi du học ở Đức.“ (FOS/14)
- „Ich möchte wirklich sehr gerne später in Deutschland studieren und eine neue Sprache kennen lernen.“  
„Em rất muốn học ở Đức, được biết thêm một thứ tiếng mới.“ (FOS/16)

Einige Schüler betonen die besondere Qualität einer deutschen Hochschulausbildung oder stellen den technischen Fortschritt und Entwicklung in den Vordergrund.

- „Deutschland ist ein entwickeltes Land und dessen Ausbildung ist fortschrittlich; aus diesem Grund möchte ich Deutsch lernen.“  
„Đức là một đất nước rất phát triển và nền giáo dục cũng rất tiên tiến, nên em muốn học tiếng Đức.“ (FOS/13)

Auch 17 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung wirkt der gute Ruf des sozialistischen Bruderstaates in Vietnam nach.

- „Weil ich in einem Land studieren möchte, dessen Ausbildung so gut wie die von der DDR ist.“

„Vi em muốn đi du học ở một nước có nền giáo dục tốt như CHLB Đức.“ (FOS/18, CHLB Đức = Cộng Hoà Liên Bang Đức)

### *Deutsch ist nicht erste Wahl*

Ein nicht unwesentlicher Teil der Schüler hat sich für Deutsch entschieden, weil er bei der Aufnahmeprüfung nicht genügend Punkte für Englisch bekam. Englisch steht unangefochten an erster Stelle der beliebtesten Wahlfächer, gefolgt von Französisch. Da es nicht genügend Kapazitäten gibt, dürfen nur die Rangbesten frei wählen. Alle anderen Schüler wählen aus den verbliebenen Sprachen Deutsch, Chinesisch, Japanisch und Russisch.

- „Ich habe Deutsch gewählt, weil ... ich Englisch nicht bestanden habe.“  
„Lúc đầu tôi chọn tiếng Đức vì ... không đỗ tiếng Anh.“ (FOS/10)
- „Ich lerne Deutsch, weil ich nicht genügend Punkte für Englisch hatte, und ich habe nicht Chinesisch, Russisch, Japanisch gewählt.“  
„Học tiếng Đức vì không đủ điểm học tiếng Anh, không chọn Trung, Nga, Nhật.“ (FOS/12)
- „Ich bin in der Englischprüfung durchgefallen und habe dann Deutsch als zweites Fach gewählt.“  
„Vì em thì trượt tiếng Anh nên em mới chọn tiếng Đức là nguyện vọng 2.“ (FOS/4)
- „Ich lerne Deutsch, weil ich nicht genug Punkte für Englisch habe.“  
„Học tiếng Đức vì không đủ điểm học tiếng Anh.“ (FOS/17)

### *Familiäre Gründe*

Zwei Schülerinnen haben Verwandte oder Bekannte, die in Deutschland leben oder studieren, und wurden bei ihrer Wahl von ihnen beeinflusst.

- „Ich habe es nicht in Englisch geschafft, und musste zwischen Deutsch und Chinesisch wählen. Ich habe Deutsch gewählt, weil die Sprache ein lateinisches Alphabet hat und ich habe Verwandte dort.“  
„Vì không vào tiếng Anh nên em phải chọn giữa Đức và Trung. Em chọn Đức vì là chữ Latin, em cũng có người nhà bên đó.“ (FOS/3)
- „Tatsächlich lerne ich Deutsch in dieser Oberschule, weil meine Eltern das so möchten.“  
„Thực su, em học tiếng Đức để được học trong PTCNN và do bố mẹ em muốn.“ (FOS/19)

#### *6.1.2.2 Antworten zu den Sprachlehrinhalten*

Hier war es aufschlussreich zu erfahren, in welchem Umfang die 15-jährigen Schüler über die Sprachlehrinhalte reflektieren können. Während auf der einen Seite erwartbare Antworten (Schwierigkeiten bei Grammatik und Aussprache) gegeben wurden, kamen auf der anderen Seite auch überraschende und zum Teil widersprüchliche Aussagen. So behaupten die einen, dass die deutsche Sprache zu viele Regeln hat, die man alle

auswendig lernen muss, während die anderen das Ausbleiben von festen Regeln (*sic!*) kritisieren. Mit dem Ergebnis, dass man auch hier wiederum alles auswendig lernen muss.

### *Schwierigkeiten mit der Grammatik*

Die meisten Schüler messen Problemen mit der deutschen Grammatik den größten Stellenwert bei. Interessanterweise und im Unterschied zu den Antworten der Studenten geben sie die exakten grammatikalischen Problemfelder an. Die meisten Lernschwierigkeiten bildet dabei der systematische Erwerb des Genus der Nomen (15 Angaben), gefolgt von Präpositionen, Kasus, Pluralendung und Verbkonjugation (jeweils 5 Angaben).

- „Das Schwierigste ist der Genus und die Präpositionen und die komplizierte Grammatik; es fällt mir schwer, sie im Gedächtnis zu behalten; es fällt mir auch schwer, gleichzeitig schwierige Sätze zu bilden, ohne diese vorher vorzubereiten.“  
,Vấn đề khó nhất là trường hợp phần giới từ vì ngữ pháp phức tạp; khó nhớ vì không chủm bị khó xây dựng cấu trúc.’ (FOS/4)
- „Das Schwierigste beim Deutschlernen sind die Präpositionen, weil ich mich immer irre.“  
,Vấn đề khó nhất đối với em khi học tiếng Đức có lẽ là phần giới từ vì hay nhầm lẫn.’ (FOS/1)
- „Was für mich schwierig ist, ist die Grammatik und der Artikel, weil sie zum Vietnamesischen so verschieden sind.“  
,Điểm khó khăn khi học tiếng Đức là Grammatik và Artikel vì khác tiếng Việt nhiều quá.’ (FOS/2)
- „Was mir beim Deutschlernen schwer fällt, ist die Grammatik und der Wortschatz, in der deutschen Sprache gibt es lange Wörter und es ist schwierig, diese Wörter im Gedächtnis zu behalten.“  
,Khi học tiếng Đức, em thấy phần ngữ pháp và từ vựng khó nhớ nhất. Tiếng Đức có rất nhiều từ dài, khó nhớ.’ (FOS/8)

### *Phonetische Probleme*

Auch die für die Schüler ungewohnte Aussprache ist mühsam. Nachgewiesenermaßen haben die meisten vietnamesischen Lerner Schwierigkeiten, Endungen oder bestimmte Diphthonge auszusprechen.

- „Das Schwierigste für mich beim Deutschlernen ist die schwere Aussprache, besonders beim Umlaut und bei einer besonderen Gruppe von Buchstaben “sch”, “ch”, “pf” usw... und die deutsche Aussprache ist schwerer (=tiefer) als die englische Aussprache.“  
,Cái khó nhất khi học tiếng Đức là ở việc phát âm đầu ‘’ (Umlaut) và một số nhóm chữ cái (sch, ch, pf, ...) và âm Đức thường nặng hơn âm tiếng Anh.’ (FOS/15)
- „In einem Wort gibt es viele Aussprachen, schwer sie zu lesen und zu sprechen.“  
,Một từ có nhiều âm khó đọc nói.’ (FOS/17)
- „Das Schwierigste beim Deutschlernen für mich ist die Aussprache der Laute ‚ü‘ und ‚ö‘“  
,Vấn đề khó nhất của tiếng Đức, theo em là phát âm ‚ü‘ và ‚ö‘.’ (FOS/19)

### *Interferenz mit dem Englischen*

Zwei Schülerinnen haben Probleme im Zusammenhang mit der anderen germanischen Sprache, nämlich dem Englischen. Während eine Lernerin die Ähnlichkeit und dadurch die Gefahr der Verwechslung beschreibt, fürchtet die andere, durch das Deutschlernen die vertrautere englische Sprache zu vergessen.

- „Manchmal verwechsle ich die deutsche und die englische Aussprache.“  
,Nên đôi khi phát âm lẫn với tiếng Anh.’ (FOS/15)
- „Ich finde es sehr schwer, Deutsch zu lernen, vor allem die Artikel, ich werde immer sehr verwirrt. Durch Deutsch vergesse ich Englisch und das ist nicht so gut.“  
,I find it very difficult learning Germans [sic!], especially the articles, I always get confused. Germans makes me forget most of my English. And that’s not good!’ (FOS/24; auf Englisch geschrieben)

### *Viele Regeln – man muss sie alle auswendig lernen*

Für einen Teil der Schüler hat die deutsche Sprache zu viele Regeln. Mit der Konsequenz, dass man alle (inkl. der Ausnahmen) auswendig lernen muss. Auch wenn die meisten Fleiß und Tüchtigkeit für sehr wichtig erachten, klagen sie über die zum Deutschlernen aufzubringende Gedächtnisleistung und die darin investierte Zeit. Eine Schülerin bringt als Positivbeispiel, dass die vietnamesische Sprache über keine Regeln verfügt (FOS/2).

- „Außer ein paar bestimmten Regeln muss man alle anderen Nomen auswendig lernen.“  
,Ngoài một số quy tắc nhất định thì các danh từ khác đều phải học thuộc.’ (FOS/5)
- „Ich muss alle Regeln und alle Wörter auswendig lernen und das ist sehr schwer.“  
,I have to learn by heart all of the rules and words which is very difficult.’ (FOS/23; auf Englisch verfasst)
- „Die deutsche Grammatik fest geregelt; um sich mit diesen Regeln vertraut zu machen, muss man viel Zeit verbringen und investieren.“  
,Ngữ pháp của Đức rất chặt chẽ, qui củ, làm quen với những luật lệ nguyên tắc này tốn khá nhiều thời gian.’ (FOS/11)
- „Es gibt zu viele Regeln zum Auswendig lernen.“  
,Có nhiều quy tắc phải học thuộc.’ (FOS/12)

### *Keine Regeln – man muss alles auswendig lernen*

Eine zweite Gruppe behauptet dagegen, dass es keine verbindlichen Regeln in der deutschen Sprache gibt – mit der Konsequenz, dass wiederum alles auswendig gelernt werden muss. Zu verstehen sind diese Antworten unter dem Gesichtspunkt, dass es zu

jeder Regel Ausnahmen gibt. Insgesamt bemängeln die vietnamesischen Lerner die großen Anforderungen am Lern- und Zeitaufwand.

- „Man muss alles auswendig lernen, weil es keine Regeln gibt, man gerät leicht in Verwirrung.“  
,Số nhiều quá từ, quá khứ đều phải học thuộc, không có bất cứ quy tắc nào cả, dễ nhầm lẫn.’ (FOS/7)
- „Die neuen Elemente sind am schwersten, weil es kaum Regeln für Phänomene gibt. Alles muss man auswendig lernen.“  
,Có lẽ phần từ mới là khó nhất vì cả quá khứ và số nhiều đều không có quy tắc. Tất cả đều phải học thuộc.’ (FOS/13)
- „Am schwierigsten sind Artikel und Pluralendungen, es gibt keine Regeln, tatsächlich muss man alles auswendig lernen und es ist schwer, sie zu merken.“  
,Vấn đề khó nhất khi học tiếng Đức có lẽ là nhớ giống’ và số nhiều, chẳng hề có quy luật nào, tất nhiên là phải học thuộc và cố nhớ.’ (FOS/9)
- „Was mir beim Deutschlernen sehr schwer fällt ist, dass die deutsche Sprache komplizierte Regeln (für Verbkonjugation, Adjektivdeklination, Artikelgebrauch) hat; dann gibt es so viele Sachen ohne Regeln, so dass man alles auswendig lernen muss.“  
,Vấn đề khó nhất khi học tiếng Đức là tiếng Đức có rất nhiều quy tắc rắc rối (về chia động từ hay sử dụng quá khứ, giới từ và có cả) những điều không có quy tắc và phải học thuộc.’ (FOS/6)

### 6.1.2.3 Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien

Die Schüler lernen Deutsch auf die Art und Weise, wie sie ihre erste Fremdsprache gelernt haben. Sie greifen auf altbewährte Lernstrategien zurück, nämlich Übungen schreiben, auswendig lernen, Übersetzungs- und Wörterbucharbeit.

#### *Übungen schreiben*

Arbeitsblätter bearbeiten dient der Wiederholung, Übung und Festigung des Lernstoffes. Die meisten Schüler sehen hier die wichtigste Strategie, vor allem wenn die Übungen von der Lehrerin aufgegeben wurden. In den meisten Fällen werden derartige Hausarbeiten zu Hause alleine gemacht, sehr selten zusammen mit Mitschülern oder in Gruppen.

- „Nach dem Unterricht gehe ich nach Hause und schaue mir noch mal die Übungen an und mache die Hausaufgaben im Buch und lerne neue Wörter.“  
,Sau khi học trên lớp, về nhà em thường xem lại bài học, làm cách bài tập trong sách giáo khoa và học từ mới.’ (FOS/6)
- „Wenn ich mit der Schule fertig bin, wiederhole ich alles, was wir in der Schule gemacht haben; lerne neue Wörter, wiederhole alles, was ich noch nicht verstanden habe, schaue mir die fertigen Hausaufgaben an.“  
,Thông thường, sau khi học xong trên lớp, tôi xem lại những gì đã học ở trên lớp, học từ mới, xem lại những gì mình chưa hiểu kỹ, những bài tập đã làm.’ (FOS/7)

### *Auswendiglernen*

Auswendiglernen gehört zu der am meisten genannten Technik der Schüler. Es wird grundsätzlich alles auswendig gelernt: einzelne Vokabeln, lange Sätze, ganze Texte sowie Regeln in der Grammatik.

- „Deutsch verlangt dringend ein gutes Gedächtnis für Regeln.“  
„Tiếng Đức yêu cầu phải nhớ nhiều quy tắc.“ (FOS/20)
- „Beim Deutschlernen muss man viel merken und viel auswendig lernen.“  
„Học tiếng Đức có lẽ là nhớ và học thuộc lòng rất nhiều.“ (FOS/10)
- „Jeden Tag lerne ich Grammatik auswendig.“  
„Hàng ngày tôi học thuộc ngữ pháp.“ (FOS/16)
- „Zu Hause lerne ich Deutsch, indem ich die neuen Worte aufschreibe, bis ich sie nicht mehr vergesse.“  
„At home, I learn Germany [sic!] by writting down the new words until I can't forget them.“ (FOS/23, auf Englisch verfasst)

### *Lernen mit dem Grammatikbuch*

Für viele Schüler stellt das Grammatiknachsschlagewerk eine wichtige Unterstützung dar. Hier können sie Regeln nachschlagen und Beispielssätze anschauen. Das Grammatikwerk dient dabei auch der Absicherung des erworbenen Wissens – denn was hier drin steht, kann ja nicht falsch sein.

- „Schaue mir deutsche Grammatikbücher an.“  
„Xem sách ngữ pháp tiếng Đức.“ (FOS/1)
- „Außerdem lese ich immer zusätzlich deutsche Grammatikbücher.“  
„Ngoài ra, thỉnh thoảng còn đọc thêm những sách về ngữ pháp.“ (FOS/7)
- „Normalerweise lerne ich viel mit Grammatikbüchern; ich lerne alle neuen Wörter der Lektionen auswendig; lese noch einmal alle grammatischen Strukturen.“  
„Bình thường thì em hay đọc thêm sách ngữ pháp, học thuộc tất cả những từ mới của bài đang học, đọc lại những kiến thức ngữ pháp.“ (FOS/22)

Eine Schülerin bedauert sogar, dass es zu wenige Grammatikbücher auf dem vietnamesischen Markt gibt. Denn normalerweise gibt es für jedes Schulfach eine große Anzahl von Übungsheften und Zusatzmaterialien, mit denen man den Lernstoff wiederholen und einprägen kann.

- „Grammatik ist schwer, weil es so nicht so viele Bücher gibt, in der ich die Grammatik nachschlagen und Deutschaufgaben vertiefen kann.“  
„Còn ngữ pháp khó vì sách để tham khảo và củng cố phần bài tập về tiếng Đức là không nhiều.“ (FOS/13)
- „Es gibt zu wenige Kassetten und CDs, wenn es welche gibt, dann nur mit einfachen Dialogen.“

„Bằng đĩa để nghe khá ít, nếu có thì toàn những đoạn đòi thoại dễ nghe.“ (FOS/8)

#### 6.1.2.4.1 Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer

Die Vorstellung der Schüler davon, wie man am besten eine Fremdsprache lernt, deckt sich im Großen und Ganzen mit den Aussagen der Studenten. Die größte Motivation ist der intrinsische Faktor *Liebe/ persönliches Interesse* an der Sprache, gefolgt von *Fleiß* und *Disziplin*.

##### *Liebe zur Sprache*

Die größte Motivation ist nach den Angaben der Schüler eine emotionale Bindung zur lernenden Sprache. Für vietnamesische Schüler ist der Klassenverband sehr wichtig, wenn der Zusammenhalt familiär und gegenseitige Unterstützung vorhanden sind, wird der Unterricht gerne besucht. Dies und persönliches Interesse am Unterrichtsfach stellen die optimale Situation dar.

- „Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss man vor allem diese Sprache lieben; mit Liebe kann man viele Fortschritte machen.“  
„Muốn học một ngoại ngữ tốt, trước hết mình phải yêu thích nó, có thích thì học mới vào.“ (FOS/1)
- „Am besten sollte man zuerst die Fremdsprache lieben und auch das Land, in dem die Sprache gesprochen wird.“  
„To get the best in a foreign language, the first we have to love it and love the country where people speak it.“ (FOS/23, auf Englisch verfasst)

##### *Fleiß und Disziplin*

Die Meinungen der Schüler zu den konfuzianischen Lernereigenschaften Fleiß und Disziplin decken sich in den meisten Fällen. Individuelle Sprachbegabung ist diesem untergeordnet, denn mit Fleiß und Disziplin kann man diesem Verständnis nach seine Lernziele am besten erreichen.

- „Meiner Meinung nach braucht man Fleiß, Interesse und ein bisschen Begabung, um eine Fremdsprache zu lernen.“  
„Theo em, để học ngoại ngữ tốt nhất thì cần sự chăm chỉ và hứng thú và một chút năng khiếu.“ (FOS/14)
- „Meiner Meinung muss man fleißig lernen.“  
„Theo tôi, để học ngoại ngữ tốt nhất là phải chăm chỉ học.“ (FOS/15)
- „Meiner Meinung nach, wenn man eine Fremdsprache gut lernen will, braucht man Fleiß und Interesse.“  
„Theo em, muốn học ngoại ngữ một cách tốt nhất thì ta phải chăm chỉ và cảm thấy hứng thú trong lúc học.“ (FOS/18)

### *Mehr sprechen*

Auch wenn die meisten Schüler die Wichtigkeit der Grammatik betonen, legen sie in der Theorie genauso viel Wert auf Kommunikation. Die zu lernende Sprache muss auch außerhalb des Klassenzimmers zur Anwendung kommen. Das regelmäßige Üben und Sprechen dieser Sprache gehören zum Lernen dazu.

- „Das Beste wäre, wenn man Kontakt mit dieser Fremdsprache hat, je mehr desto besser, man muss regelmäßig diese Sprache praktizieren. Noch besser, wenn wir in einer angenehmen Unterrichts-atmosphäre lernen.“  
„Cách tốt nhất là phải tiếp xúc với ngoại ngữ đó càng nhiều càng tốt, và phải thực hành thường xuyên. Sẽ tốt hơn khi học trong không khí thoải mái.“ (FOS/2)
- „Jeder hat eine eigene Methode beim Fremdsprachenlernen, man soll nicht so viel Zeit mit Grammatik verbringen. Man soll sich bemühen zu sprechen und mehr Kommunikation zu machen.“  
„Tùy mỗi người mà cách học ngoại ngữ sao cho hiệu quả khác nhau, học ngữ pháp nhiều chưa hẳn là cách học tốt nhất. Có lẽ chịu khó nói và giao tiếp sẽ hiệu quả hơn cả.“ (FOS/9)
- „Man soll die Fremdsprache wie die Muttersprache lernen. Jeden Tag sprechen, jeden Tag hören, lesen und schreiben auf alle erdenklichen Arten.“  
„Học ngoại ngữ thực ra cũng như lên luyện tiếng mẹ đẻ. Nói hàng ngày, nghe hàng ngày, đọc và viết bất cứ khi nào có thể.“ (FOS/11)

Eine Schülerin besucht das Goethe-Institut, um hier mehr Gelegenheiten zum Sprechen zu bekommen. Diese Möglichkeit bietet sich natürlich nur Lernern an, die über ausreichende finanzielle Mittel verfügen.

- „Ich lerne noch Deutsch am Goethe-Institut. Daher kann ich noch zusätzlich regelmäßig Deutsch üben.“  
„Em có học thêm tiếng Đức tại viện Goethe. Vì vậy, em cũng thường xuyên luyện tập tiếng Đức.“ (FOS/5)

### *Auswendiglernen*

Eine der wichtigsten Strategien für einen guten Fremdsprachenlerner ist auch hier das Aufnehmen großer Wissensmengen. Eine Schülerin erklärt zudem, dass Auswendiglernen ihr Sicherheit bei den Prüfungen gibt.

- „Fleißig neue Wörter und Modellsätze auswendig lernen.“  
„Chăm chỉ học thuộc lòng từ và câu trúc.“ (FOS/21)
- „Um gut eine Fremdsprache zu lernen, muss man viel auswendig lernen.“  
„Học ngoại ngữ tốt phải chăm chỉ học thuộc lòng.“ (FOS/12)
- „Auswendig lernen ist am besten. Bei der Prüfung hat man dann Sicherheit.“  
„Học thuộc lòng là tốt nhất. Kỳ thi mình chắc chắn.“ (FOS/5)

## *Übersetzen*

Viele Schüler geben an, sie lernen am besten, wenn sie Deutsch ins Vietnamesische übersetzen, so dass die genaue Bedeutung erfassbar ist. Grundlage bildet die genaue Kenntnis der deutschen Grammatik sowie Wörterbucharbeit.

- „Außerdem kann man nicht Vietnamesisch ins Deutsche übersetzen, wenn man die grammatischen Strukturen nicht weiß, weil es große Unterschiede bei der Satzstellung im Vietnamesischen und im Deutschen gibt.“  
,Không biết ngữ pháp mình không dịch được tiếng Việt và tiếng Đức, bởi vì cấu trúc tiếng Việt và tiếng Đức rất khác nhau.’ (FOS/22)
- „Ich lerne neue Wörter, indem ich das deutsche Wort mit seiner vietnamesischen Übersetzung aufschreibe.“  
,Em thường học từ mới, em viết từ mới cả nghĩa Việt và từ tiếng Đức.’ (FOS/18)
- „Man muss die Sätze ins Vietnamesische übersetzen, denn die Übersetzungsfertigkeit hilft den Schülern, die Sätze besser im Gedächtnis zu behalten.“  
,Yêu cầu dịch câu, tăng khả năng dịch giúp học sinh nhớ.’ (FOS/16)

### *6.1.2.4.2 Eigenschaften eines Fremdsprachenlehrers*

Für die Schüler ist die freundliche, harmonische und familiäre Beziehung zu ihren Lehrern am förderlichsten für den Lernerfolg. Da diese Jugendlichen sehr vom Kollektiv beeinflusst werden und der Klassenzusammenhalt für sie notwendig ist, lernen sie am effektivsten, wenn die Lehrerpersönlichkeit ihnen zusagt. Für einen guten Fremdsprachenlehrer gehört dazu die Fähigkeit, auf Schülerbedürfnisse einzugehen und die Lerner zu motivieren, gefolgt von der fachlichen Qualifikation und der konstruktiven Mitarbeit an einer angenehmen Lernatmosphäre.

## *Persönlichkeit*

Die Persönlichkeit der Lehrer spielt eine wichtige Rolle im Unterricht. Sie sollen geduldig, fürsorglich und sympathisch ihren Schülern gegenüber stehen. Gerade für Jugendliche ist es wichtig, wenn die Stimmung in der Klasse gut und die Beziehungen zu Mitschülern freundschaftlich sind.

- „Eine gute Deutschlehrerin sollte geduldig, kreativ und humorvoll sein.“  
,Một giáo viên tốt cần phải thật kiên nhẫn, sáng tạo và có óc hài hước.’ (FOS/8)
- „Eine gute Deutschlehrerin muss leidenschaftlich sein, ihr Herz gegenüber den Studenten öffnen. Sie kann auf angenehme Art und Weise mit den Studenten diskutieren, als ob sie wie eine Freundin den Schülern hilft.“  
,Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi cần phải có lòng nhiệt tình, tâm huyết với học sinh. Có thể nhiều lúc đôi thoại với học sinh một cách thoải mái như những người bạn sẽ giúp học sinh.’ (FOS/22)

### *Verständnis für den Lerner*

Auf den Lerner eingehen, Verständnis sowie Geduld für die Schüler mitbringen macht den vorbildlichen Fremdsprachenlehrer aus. Dieser weiß auch, in welchen Bereichen die Schüler gut oder schlecht sind, wo zusätzlicher Klärungsbedarf entsteht und reagiert dementsprechend.

- „Meiner Meinung nach soll eine gute Lehrerin die Psyche der Lerner verstehen können, sie soll darauf achten, wo es schwierig ist, dann langsam und genau erklären. Am wichtigsten ist, dass sie geduldig ist, weil eine Fremdsprache zu lernen, sehr schwer ist und vieles kann man nur langsam begreifen.“  
„Theo em, một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi thì phải nắm được tâm lý học sinh, để ý được chỗ nào khó hiểu để giảng từ từ, kĩ càng. Và đặc biệt có lẽ là sự kiên nhẫn vì ngoại ngữ là môn học khó nên nhiều chỗ sẽ rất chậm tiếp thụ.“ (FOS/13)
- „Wichtig ist, dass sie weiß, wo die schwachen Schüler ihre Schwachstellen haben, und dann hier hilft; sie begreift, wenn eine Idee, die ein Schüler einbringt, Wirkung zeigt, sie darf die Schüler nicht unterbrechen, und sie muss ihre Kenntnisse und Methoden erweitern.“  
„Quan tâm để biết học sinh nào kém cái gì mà giúp đỡ, tiếp thụ ý kiến đóng góp một cách có hiệu quả, không ngừng học hỏi để nâng cao kiến thức và kỹ năng sự phạm.“ (FOS/17)
- „Ich denke, dass ein guter Fremdsprachenlehrer nett und den Schüler verstehen soll; wir mögen es, wenn ihr uns lustige Geschichten in der Klasse erzählt und kleine Spiele für den Klassenzusammenhalt macht.“  
„I think that a good foreign language teacher is a person who's very kind and understands what the pupil think and want. We like you to tell us some funny stories in the class and connecting the pupil by some little games.“ (FOS/23, auf Englisch verfasst)

### *Motivation der Lerner wecken*

Die Meinungen der Schüler zu diesem Gesichtspunkt decken sich mit denen der Studenten. Zu den wichtigen Lehrereigenschaften gehört es, die Lernbegeisterung sowie das Interesse bei den Schülern zu wecken und diese am Leben zu erhalten. Dazu muss die Lehrerin selbst leidenschaftlich und inspirierend sein.

- „Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig für eine Lehrerin, dass sie eine genaue Aussprache hat und dynamisch, leidenschaftlich ist und das Interesse der Studenten wecken kann.“  
„Theo em, một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải phát âm chuẩn, năng động, nhiệt tình, biết tạo hứng thú cho học sinh.“ (FOS/1)
- „Eine gute Deutschlehrerin weiß, wie man die Schüler motiviert; so dass die Schüler Deutsch lieben und es wie eine tägliche Pflicht ansehen, Deutsch zu entdecken und zu lernen.“  
„Một giáo viên ngoại ngữ nên biết cách khuấy động, làm học sinh thích thú, coi môn học như một việc hàng ngày phải tìm hiểu và học.“ (FOS/11)

- „Eine gute Deutschlehrerin muss die Schüler inspirieren können, einen guten Unterricht gestalten, damit die Schüler schon in der Klasse verstehen, und sie soll fließend Deutsch sprechen, natürlich sollte die Lehrerin auch eine lernfördernde Atmosphäre schaffen.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải truyền được cảm hứng học cho học sinh, tổ chức giờ học sao cho học sinh hiểu bài, nắm vững bài và nói thành thạo, và tất nhiên phải tạo không khí cho tiết học.’  
 (FOS/9)

### *Angenehme Unterrichts Atmosphäre schaffen*

Ein guter Unterricht findet nach Schülermeinung in einer angenehmen und lockeren Atmosphäre statt. Erst in einer solchen Lernumgebung, ohne Druck und Angst, können die Schüler erfolgreich lernen.

- „Die Lehrerin hilft den Schülern dabei, bereits alles in der Klasse zu verstehen, sie schafft eine lustige, interessante und angenehme Unterrichts Atmosphäre.“  
 ‚Cô giáo giúp học sinh học hiểu ngay ở lớp càng tốt, xây dựng một không khí học tập vui vẻ, thoải mái, từ nhiên.’ (FOS/4)
- „Außerdem soll die Lehrerin auch eine angenehme Atmosphäre im Unterricht gestalten, geduldig zu den Studenten sein.“  
 ‚Ngoài ra, giáo viên cũng phải biết cách tạo không khí thoải mái trong giờ học, kiên nhẫn, tâm lí với học sinh.’ (FOS/7)
- „Eine Lehrerin ist aktiv, sie muss eine lebendige Lernatmosphäre im Unterricht schaffen und das Interesse der Schüler wecken.“  
 ‚Giáo viên cần: linh hoạt, tạo được không khí sôi nổi trong giờ học và tạo được sự hứng thú cho học sinh.’ (FOS/20)

### *Fachliche Qualifikation*

Die Schüler legen großen Wert darauf, dass ihre Lehrer fachlich hoch qualifiziert sind – auch gemäß der gesellschaftlich vorgeschriebenen Rolle der Lehrer als „knowledge fountain“.

- „Für eine gute FS-Lehrerin sind feste Kenntnisse, Kommunikationsfertigkeit und pädagogische Kenntnisse wichtig, sie sollte auch flexibel sein und die Schüler psychologisch verstehen.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi phải có kiến thức vững vàng, khả năng giao tiếp, truyền đạt và trình độ sự phạm. Ngoài ra cũng nên năng động và tâm lí.’ (FOS/2)
- „Eine gute Lehrerin hat bestimmte Kenntnisse, um Probleme der Schüler zu lösen; und sie hat gute Vermittlungsmethoden.“  
 ‚Một giáo viên dạy ngoại ngữ giỏi cần có trình độ nhất định để giải đáp những thắc mắc về học sinh, và phải biết cách truyền đạt kiến thức.’ (FOS/3)
- „Eine gute Fremdsprachenlehrerin soll zu allererst fachlich gut sein (sowohl Aussprache als auch Kenntnisse), sie soll leidenschaftlich im Unterricht sein, Seite an Seite mit den Schülern stehen. Wenn nötig, soll sie auch streng sein.“

„Một giáo viên ngoại ngữ giỏi trước hết phải giỏi về chuyên môn (phát âm, kiến thức sâu rộng) và đức tính cần có là nhiệt tình giảng dạy, gần gũi với học sinh. Và cũng cần phải nghiêm khắc khi cần thiết.“ (FOS/15)

Die Schüler wünschen sich durchaus ein intensives Training bei Ausspracheschwierigkeiten.

- „Meiner Meinung nach muss eine gute Deutschlehrerin geduldig sein, eine genaue Aussprache haben und neue Methoden in den Unterricht einsetzen, die nützlich sind und für das Schülerniveau geeignet sind, dadurch können die Schüler schnell und schon im Unterricht verstehen.“  
„Theo em, một giáo viên dạy ngoại ngữ tốt thì phải kiên nhẫn, phát âm chuẩn, luôn đổi mới trong cách dạy để phù hợp với học lực của học sinh và giúp học sinh hiểu, nhớ bài ngay trên lớp.“ (FOS/18)
- „Die deutsche Phonetik ist nicht schwer, aber man sollte ganz am Anfang richtig aussprechen lernen, sonst kann man später die Fehler nicht korrigieren.“  
„Việc phát âm tiếng Đức khá dễ nhưng cần phát âm chuẩn ngay từ đầu không sẽ rất khó sửa.“ (FOS/5)

### *Spiele im Unterricht einsetzen*

Ganz vorne auf der Vorschlagsliste der Schüler steht der Wunsch nach einem abwechslungsreichen und spielerischen Unterricht.

- „Im Unterricht sollte die Lehrerin Spiele organisieren, es ist angenehmer als Diskussionen im Unterricht.“  
„Trong lớp, giáo viên có thể tổ chức các trò chơi sẽ vui hơn là các biện pháp tổ chức hội thoại giữa mỗi người trong lớp.“ (FOS/5)
- „Eine Lehrerin muss einige lustige Aktivitäten gestalten, damit die Studenten Praxisübung haben und der Unterricht nicht so schwer ist.“  
„Một giáo viên giỏi phải biết tổ chức những hoạt động vui để học sinh thực hành mà không khó khan.“ (FOS/12)
- „Eine gute Deutschlehrerin muss gute Methoden haben, damit es nicht langweilig ist. Manchmal soll sie Spiele organisieren, damit die Klasse aktiver lernt.“  
„Một giáo viên dạy giỏi ngoại ngữ thì phải có cách dạy tốt, không gây nhàm chán. Thành thạo giáo viên có thể tổ chức trò chơi để làm lớp sôi động hơn.“ (FOS/14)

### *6.1.2.5 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen*

Die Lernerfahrungen der Oberschüler sind ihren Aussagen nach sehr unterschiedlich. Im Allgemeinen kann die Behauptung aufgestellt werden, dass die Schüler denjenigen Unterricht gut fanden, in welchem die Lehrer großes Engagement zeigten, motivierend und begeisternd waren sowie keine Mühen scheuten, sich im Unterricht einzubringen.

Allerdings lesen wir in den Kommentaren der Befragten, dass dieser Unterricht selten und nur vereinzelt stattfand.

### *Positive Erfahrungen in der Mittelschule*

Einige Schüler hatten gute und angenehme Erinnerungen an den Englischunterricht an der Mittelschule. Grundlage dieser guten Erfahrungen waren engagierte und enthusiastische Lehrer, die viel Neues im Unterricht ausprobierten, und eine freundschaftliche Beziehung zu ihren Schülern aufbauten. Diesen Lehrern war außerdem eine aktive Beteiligung ihrer Schüler am Unterrichtsgeschehen besonders wichtig.

- „In der Mittelschule habe ich viel Sprechen und Hören gelernt. Meine Lehrerinnen in der 6.ten, 7.ten und 8.ten Klasse sprachen sehr gut. Im Allgemeinen war der Inhalt des Unterrichts sehr lehrwerksbezogen und die Lehrerinnen haben uns viele Arbeitsblätter gegeben. Ich fühlte mich sehr wohl bei ihnen.“

„Ở cấp 2, em được học nghe nói khá nhiều. Cô giáo dạy lớp 6,7 và 8 nói rất hay. Nói dung nói chung là làm sát SGK nhưng các cô mở rộng nhiều. Học các cô cảm giác rất thoải mái.“ (FOS/1)

Gute Bewertungen erzielte der Englischunterricht, dessen Unterrichtsmethoden abwechslungsreich waren, in dem viel gesprochen, diskutiert oder erzählt wurde – wenn also im Großen und Ganzen auf kommunikative Aktivitäten großer Wert gelegt wurde. Allgemein wird hervorgehoben, dass selbstbestimmtes und selbstentdeckendes Lernen relevant sind.

- „Die Lehrer in der Mittelschule haben gute Bedingungen gebildet, damit wir (die englische Sprache) zu verstehen. Während des Unterrichts erzählten sie Geschichten (sie erzählten auf Englisch, manchmal haben wir verstanden, manchmal nicht). Wir hatten viele Spiele und Wettbewerbe, zwischen zwei Schülern oder vielen Gruppen. Wir machten auch Diskussionen und bereiteten Vorträge vor der Klasse, die Mitschüler haben uns Fragen gestellt und wir mussten diese Fragen beantworten. Die Lehrer haben uns auch viele Hörübungen gegeben.“

„Các cô ở trường cấp 2 rất tạo điều kiện cho tui em tiếp thụ kiến thức. Các cô vừa dạy vừa trò chuyện (kể chuyện của các cô bằng tiếng Anh, lúc hiểu lúc không). Cho chơi trò chơi có sự ganh đua, thì thoải giữa hai hay nhiều nhóm. Cho làm hỏi thoai hay chuẩn bị bài nói với lên nói trên lớp, cho các bạn hỏi lại với phải trả lời. Các cô cũng cho tui em nghe nhiều.“ (FOS/3)

- „Meine Lehrer hatten sehr gute Methoden, bei der wir selbst lernen, indem wir selbst die Bedeutung herausfinden und entdecken müssen.“

„Giáo viên rất biết cách thức học sinh tự học tự tìm hiểu và khám phá.“ (FOS/11)

Auch wenn die Grammatik im Zentrum der Vermittlung stand, war der Unterricht nicht unbedingt langweilig, wenn die Lehrer ideenreich und mitreißend waren. Die Schüler rechnen es diesen Lehrern hoch an, wenn diese ihnen gegenüber Verständnis und freundliche Aufmerksamkeit aufbrachten.

- „Im Allgemeinen verbrachten wir mehr Zeit mit Grammatik. Meine Lehrerinnen damals waren sehr gut. Die eine war sehr dynamisch, sie ließ uns Theaterstücke spielen, wir lernten mit Liedern. Die andere war sehr gut in Grammatik und stand uns nahe.“  
 ‚Nói chung, ngữ pháp vẫn nhiều hơn. Cô giao hội đó của em rất tuyệt. Một cô thì rất năng động, luôn cho cả lớp diễn kịch, học nghe bằng những bài hát. Còn một cô giao thì ngữ pháp rất chắc chắn và dễ gán.‘ (FOS/19)

### *Nur Grammatik und kaum Sprechen*

Manche Schüler denken ungern an den Englischunterricht vergangener Tage zurück. Für sie war das Englischlernen nicht nur weitgehend erfolglos, sondern auch gleichförmig und durchgeführt von uninteressierten Lehrern, die nur Wert auf Ordnung und Disziplin im Unterricht legten. Im Wesentlichen wurden die Lernfortschritte bei diesen Lehrern als gering und kurzlebig eingeschätzt.

- „In der Mittelschule habe ich mehr Grammatik gelernt, es gab fast keine Sprechpraxis. Meine Lehrer legten viel Wert auf Grammatik, weniger auf Hören und Sprechen und ihr Unterricht war sehr wenig kreativ.“  
 ‚Ồ trước dạy tiếng Anh em được học ngữ pháp nhiều hơn, hầu như không được thực hành nói. Giáo viên hội đó cũng chỉ chú trọng ngữ pháp, không coi trọng nghe nói và dạy ít sáng tạo.‘ (FOS/6)
- „In der Mittelschule habe ich meistens Grammatik gelernt, und sehr wenig hören und sprechen; wir haben fast ausschließlich nur mit dem Lehrbuch gelernt. Aus Zeitmangel hatten wir weniger Extraübungen.“  
 ‚Học tiếng Anh ở trường cấp 2 chủ yếu là học về ngữ pháp, rất ít được nghe nói, hầu như chỉ học trong sách giáo khoa. Do không có nhiều thời gian nên có ít bài tập thêm để làm.‘ (FOS/7)

Ein paar Schüler beurteilen die angewendeten Methoden als wenig erfolgreich und inadäquat. Die aufgegebenen Übungen und Aufgaben konnten keine Begeisterung entfachen und der Unterricht wurde als lustlos und langweilig bezeichnet.

- „Ich habe neun Jahre mit Englisch gelernt, aber meistens nur Grammatik. Die Lehrerin gab uns auch Sprechübungen, aber tatsächlich waren die Themen so fade. Fast alle Aufgaben waren nur grammatische Übungen.“  
 ‚Tiếng Anh em đã học hơn 9 năm nhưng hầu hết là ngữ pháp. Giáo viên cũng cho bài tập nói, nhưng những đề tài thì thực sự nhạt nhẽo. Giáo viên hầu hết chỉ cho làm bài tập ngữ pháp.‘ (FOS/8)
- „Ich habe 7 Jahre Englisch gelernt und im Großen und Ganzen nur Grammatik. Meine Lehrer haben ein oder zwei Lektionen gelehrt, normalerweise Grammatik, und ein paar Sprechübungen. Normalerweise sind die Spiele weder neu noch interessant.“  
 ‚Tôi đã học tiếng Anh trong 7 năm, nhưng đa số là học ngữ pháp. Giáo viên của tôi lên lớp với những gì cần dạy cho học sinh trong một/hai tiết học, toàn ngữ pháp và chỉ một chút thực hành. Thành thạo có trò chơi nhưng không mới lạ.‘ (FOS/9)

Eine Schülerin bemängelt, dass ihre Lehrer kein effizientes und systematisches Konzept besaßen. Es entsteht der Eindruck, dass die so kritisierten Lehrer keinen Respekt von der Klasse erhielten und keine geeignete Unterrichts Atmosphäre schaffen konnten, in welchem man gerne lernt.

- „Fast die ganze Zeit lernen wir Grammatik. Der Unterricht von meinen Lehrern war chaotisch, nicht systematisch. Die Kenntnisse, die ich erfahren habe, waren chaotisch und man konnte sie nicht selbst zuordnen.“  
„Hầu hết thời gian học ngữ pháp. Giáo viên dạy rất lộn xộn, không hệ thống. Kiến thức giống một mớ hỗn độn, không thể tự sắp xếp.“ (FOS/16)

### *Monotoner Unterricht*

Einige Schüler bewerten den früheren Englischunterricht als trostlos und methodisch unangemessen. Ihnen hat der systematische und streng durchgeführte Nachhilfeunterricht mehr gebracht als der reguläre Unterricht selbst.

- „In der Mittelschule waren meine Lehrer langweilig, passiv und überhaupt nicht gut, der Unterricht war unkoordiniert. Der Großteil des Englischen musste ich im Nachhilfeunterricht lernen, dieser Unterricht war gut und interessant.“  
„Em học cấp 2, các cô dạy rất chán, thụ động, không hay, toàn là nhưng phần học rồi. Phần lớn tiếng Anh em học được đều ở lớp học thêm, rất hay và thú vị.“ (FOS/4)
- „In der Schule früher durften wir fast ausschließlich Grammatik lernen, Sprechen wurde nicht viel geübt. Meine Lehrer damals waren zwar sehr leidenschaftlich, aber wir haben uns ab und zu im Unterricht gelangweilt, ihre Aussprachen waren nicht gut und manchmal irrten sie sich auch.“  
„Ở trường trước đây, tôi chỉ được học phần nhiều là ngữ pháp con nói thì không được luyện tập nhiều. Giáo viên hồi đó của tôi dạy rất nhiệt tình tuy nhiên hay gây cảm giác nhàm chán trong học sinh, phát âm đôi lúc còn nhầm lẫn.“ (FOS/15)

Eine Schülerin gibt an, dass monotones, sich auf das Curriculum versteifendes Unterrichten eine aktive, spontane Lernerbeteiligung verhindert und ein großes Lernhindernis darstellt.

- „Ich habe 12 Jahre Englisch gelernt. Im Unterricht waren meine Lehrer sehr monoton und konservativ, sie unterrichteten Grammatik, wenn sie Fehler machten, haben sie nicht die Meinung der Schüler dazu gehört. In der Mittelschule haben wir nur noch Grammatik gelernt, so dass ich immer sehr schläfrig war.“  
„Tôi đã học tiếng Anh được 12 năm. Trên lớp, giáo viên rất tẻ nhạt, dạy ngữ pháp sai lại còn bảo thủ không chịu nghe ý kiến của học sinh. Cấp 2, toàn học ngữ pháp rất buồn ngủ.“ (FOS/10)

### *Schlechte Aussprache der Lehrer*

Als sehr negativ beurteilen die Schüler die offensichtlich schlechte Aussprache ihrer Englischlehrer. Dadurch verlieren viele Lerner das Interesse an der Sprache und verharren

in einer inaktiven Lernhaltung, mit der Begründung, dass sie ohnehin kein richtiges Englisch lernen.

- „Meine Lehrer damals hatten umfangreiche Kenntnisse, aber ihre Aussprachen waren nicht so gut und sie konnten unser Interesse nicht wecken.“

„Giáo viên hồi đó của tôi có kiến thức vững vàng nhưng phát âm còn chưa hay nên không tạo hứng thú cho học sinh.“ (FOS/7)

- „In der Mittelschule hatten die Lehrer sich nur auf Grammatik konzentriert, kaum für Kommunikation und Hören. Das ist der Grund dafür, warum die Schüler sich im Unterricht langweilen und kein Interesse haben. Meine Lehrer damals konnten viele Wörter sogar nicht richtig aussprechen.“

„Ở trường cấp 2, các thầy cô dạy tiếng Anh chủ yếu dạy ngữ pháp và việc thực hành giao tiếp, nghe là rất ít. Điều này làm học sinh trở nên nhàm chán với cách dạy và không hứng thú. Giáo viên dạy tiếng hồi đó phát âm nhiều từ không chuẩn.“ (FOS/18)

Da es bei vielen Lehrern an der Aussprache haperte, vernachlässigten sie die Vermittlung von Ausspracheübungen beziehungsweise konnten Äußerungen, wenn fehlerhaft produziert, nicht korrigieren.

- „In der Mittelschule kamen die Schüler an die Tafel und schrieben die Lösungen an. Die Lehrerin schenkte keine Aufmerksamkeit auf die Aussprache der Schüler, man musste nur eine ähnliche Aussprache vorlesen, es war nicht wichtig, ob das Wort lang oder kurz war.“

„Học cấp 2, chỉ làm bài và lên bảng chữa. Cô giáo cũng không để tâm tới cách phát âm của học sinh, chỉ cần đọc nghe na ná là được, không cần trong âm hay đọc dài ngắn.“ (FOS/13)

### *Keine Variationen in der Methode*

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Einförmigkeit der Unterrichtsmethodik. Vielen Lehrern in der Mittelschule standen keine anderen Mittel außer Lehrbuch, Tafel und Kreide zur Verfügung. Nach einem frontal geführten Unterricht wurden grammatische Übungsblätter ausgeteilt. Es war alles andere als abwechslungsreich und oft auch nicht interessant für die Schüler.

- „In der Mittelschule habe ich so gelernt: im Buch lesen, neue Wörter und neue Grammatik herausfinden; danach habe ich sie in Übungen angewendet. Keine Aufmerksamkeit auf die Sprechfertigkeit, sondern nur auf Grammatik, wir haben auch sehr wenig gehört.“

„Ở cấp 2, cách học tiếng Anh là: đọc bài đọc trong sách, tìm từ mới và như pháp mới, sau đó làm bài tập ứng dụng. Phần nói không được chú trọng, chủ yếu là làm ngữ pháp, nghe cũng rất ít.“ (FOS/13)

- „Die meiste Zeit haben wir Grammatik gelernt, die Lehrer haben Arbeitsblätter ausgeteilt, die Schüler haben die Aufgaben gemacht und sind dann an die Tafel gegangen und haben die Lösungen aufgeschrieben. Deswegen fand ich das sehr langweilig. Im Allgemeinen hatten die Lehrer damals keine guten Methoden, damit die Schüler den Sinn darin sahen.“

„Đa số chỉ học ngữ pháp và các cô thường phát giấy cho học sinh ngồi làm rồi lên chữa. như thể thường gây sự buồn ngủ, không sôi động trong lớp. Nói chung, hồi đó, các cô giáo vẫn chưa biết làm sao dạy mà làm cho học sinh thấy hứng thú.“ (FOS/14)

Viele junge Lehrer wurden auch ohne oder nur mit minimaler didaktischer und methodischer Vorbereitung in die Schulen geschickt. Eine der wichtigsten Ziele der stattfindenden Bildungsreform ist die Änderung der Lehrerausbildung und die Anpassung an sich wandelnde Verhältnisse.

- „Meine damalige Lehrerin war sehr jung, sie hatte nicht viele Erfahrungen mit dem Unterricht und legte nicht viel Wert auf Praxis.“

„Giáo viên dạy lớp tôi là một cô giáo trẻ thiếu kinh nghiệm giảng dạy và không chú trọng thực hành.“ (FOS/2)

### *6.1.3 Auswertung Lernerbefragung Goethe-Institut Hanoi*

Der Rücklauf der Lernerbefragung am Goethe-Institut Hanoi stellte sich am Ende als sehr problematisch heraus. Die heterogene Zusammensetzung der Kurse wurde unterschätzt. Zu Beginn wurden vier voll belegte Kurse (drei Anfängerkurse und ein Mittelstufenkurs) ausgesucht, die Lehrerinnen waren alle sehr entgegenkommend und boten großzügig ihre Hilfe bei der Verteilung und beim Einsammeln der Fragebögen an. Da bei diesen Kursen ebenfalls eine Unterrichtsbeobachtung stattfand, kannten die Kursteilnehmer Ziele und Intention der vorliegenden Untersuchung.

Diese vier Gruppen wurden wegen ihrer durchschnittlichen typischen Zusammensetzung ausgewählt, so dass Spezialkurse (wie z.B. die Kurse der Agentur AuCo, die die Vermittlung von Studenten nach Deutschland übernahm) ausgeschlossen wurden. Die ausgewählten Teilnehmer waren hauptsächlich berufstätige erwachsene Lerner, die ihre Berufsausbildung oder Studium bereits abgeschlossen hatten. Die Lehrerin verteilte die Fragebögen und gab sie als fakultative Hausaufgabe auf. An den darauffolgenden Tagen kamen sie zögerlich wieder zurück. Sehr viele Fragebögen wurden unvollständig und sichtbar desinteressiert ausgefüllt (diese wurden dann aussortiert), einige antworteten auf die Fragen sehr einsilbig (teilweise mit *ja/nein*, auch wenn keine einzige Satzfrage gestellt wurde) und andere gaben sie nicht mehr zurück. Von den insgesamt 71 ausgegebenen Fragebögen kamen nur 36 verwertbare zurück, die Rücklaufquote betrug also knappe 50%. Die verwertbaren Fragebögen liefern zum Teil keine qualitativ hochwertigen Antworten, viele Aussagen waren stereotyp bzw. unreflektiert. Trotzdem wurde versucht, eine adäquate Auswertung durchzuführen. Aus den genannten Gründen fällt die Analyse deutlich unergiebig aus als die von der Nationaluniversität und der

Fremdsprachenoberschule. Wegen des Prinzips der Freiwilligkeit und zeitlicher Knappheit wurde kein zweiter Versuch mehr unternommen, da die Kursteilnehmer nicht unter Druck gesetzt werden sollten. Da die Befragung anonym durchgeführt wurde und die Lernerzusammensetzung sehr heterogen war, können hier nicht einmal ungefähre Aussagen über Geschlecht, Herkunft, Ausbildung und Alter getroffen werden.

#### *6.1.3.1 Antworten zum Deutschunterricht und Motivation*

Die Kurse am Goethe-Institut sind kostenpflichtig und für den vietnamesischen Durchschnittsverdiener eine große finanzielle Investition. Von daher sind die Gründe und die Motivation zum Lernen anders gelegen als an der Schule oder an der Universität.

Der Großteil der Kursteilnehmer lernt aus eigenem Interesse, viele planen im Anschluss, eine Weiterbildung in Deutschland anzuhängen. Da die meisten Kursteilnehmer Berufstätige sind, ist ihre Lernmotivation oft auch berufsbedingt – einige arbeiten in deutschen Firmen, Non-Government-Organisationen (NGO) oder Stiftungen. Manche lernen aus privaten Gründen, weil der Ehepartner oder Freunde aus deutschsprachigen Ländern kommen. Da seit dem Sommer 2007 die deutsche Bundesregierung von nachreisenden vietnamesischen Ehepartnern den Nachweis von minimalen Deutschkenntnissen (Niveau *Start Deutsch 1*) verlangt, wird dieser Lerngrund in Zukunft noch öfter zu hören sein. Die meisten wollen außerdem ihre sprachliche Kompetenz ausbauen, da sie bereits über ein Basiswissen in Deutsch verfügt.

- „Ich lerne Deutsch, weil ich in Deutschland studieren will.“  
,Em học Đức vì muốn đi du đại học ở Đức.’ (GI/7)
- „Mein Mann ist in Deutschland. Ich möchte später ein Restaurant aufmachen.“ (GI/12)  
,Chồng em ở Đức. Sau đó em muốn mở quán ăn.’ (GI/7)
- „Deutsch ist eine interessante Sprache.“  
,Tiếng Đức là một ngôn ngữ thú vị.’ (GI/23)
- „Ich arbeite in einer deutschen Firma. Ich möchte neben Englisch auch Deutsch sprechen können.“ (GI/30)  
,Tôi làm việc ở công ty Đức. Tôi muốn học thêm một ngôn ngữ mới ngoại tiếng Anh.’

#### *6.1.3.2 Antworten zu den Sprachlehrinhalten*

Die Antworten zu diesem Gebiet waren sehr spärlich und einsilbig. Es wurden die drei großen Problemfelder Grammatik, Phonetik und Wortschatz genannt, meistens alle drei zusammen in einem Satz.

#### *Grammatische Probleme*

Die meisten Teilnehmer geben Probleme mit der deutschen Grammatik an, die von ihnen gleichzeitig als wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbs und daher als notwendiges Übel angesehen wird. Da der Großteil einen extensiven Kurs besucht (zwei- oder dreimal die Woche für je 3 Unterrichtseinheiten), müssen viele Aufgaben und Übungen zu Hause erledigt werden. Das andere Problem besteht darin, dass der Klassenzusammenhalt in den Kursen an einem Kulturinstitut aufgrund ihrer Heterogenität und der beschränkten gemeinsamen Zeit nicht so stabil ist wie an der Universität oder Schule.

- „Artikel, Grammatik und Aussprache.“  
„Mạo từ, ngữ pháp và phát âm.“ (GI/16)
- „Ich finde am schwierigsten bei der deutschen Sprache ist die Grammatik. Die deutsche Grammatik ist sehr umfangreich, wenn man einen Satz schreibt, muss man die passende Grammatik von diesem einem Satz wissen.“  
„Tôi thấy khó nhất trong tiếng Đức là ngữ pháp. Ngữ pháp Đức rất rộng lớn, muốn viết được một câu phải biết ngữ pháp của dạng câu đó.“ (GI/17)

### *Umfangreicher Wortschatz*

Die Mehrzahl der Kursteilnehmer am Goethe-Institut lernt in ihrer knappen Freizeit Deutsch und arbeitet nebenbei oder besucht eine reguläre Bildungseinrichtung, daher haben zahlreiche Teilnehmer weniger Zeit zum Lernen und Wiederholen als Lerner des Hauptfaches Deutsch an der Universität oder Oberschule, denn Wortschatz zu lernen ist eine zeitintensive Arbeit.

- „Wenn man einen mangelhaften Wortschatz hat, dann gerät man in Schwierigkeiten bei der Kommunikation.“  
„Không đủ từ vựng mình có những vấn đề với truyền thông.“ (GI/30)
- „Am schwierigsten ist für mich der Wortschatz, das hindert mich daran, Deutsch zu hören und zu sprechen, und einen deutschen Text zu lesen.“  
„Khó nhất là từ vựng, hạn chế em nghe và nói tiếng Đức, đọc truyện Đức.“ (GI/19)
- „Meiner Meinung nach ist die deutsche Sprache sehr umfangreich und flexibel (heute so, morgen anders.“  
„Theo em tiếng Đức rộng lớn và thay đổi nhiều (hôm nay này, ngày mai khác).“ (GI/22)

### *Schwierigkeiten mit der Aussprache*

Ein gemeinsames großes Problem stellt für vietnamesische Deutschlerner die ungewohnte Aussprache dar. Obwohl es auch deutsche Lehrer am Goethe-Institut gibt, unterrichten in den besuchten Kursen nur vietnamesische Lehrer. Viele bemängeln auch die seltenen Sprechgelegenheiten, selbst die, die in einer deutschen Firma arbeiten, sprechen bei der Arbeit mit deutschen Kollegen und Vorgesetzten bevorzugt Englisch.

- „Phonetik ist auch wichtig, es kostet viel Zeit, wenn man spricht und gleichzeitig an die Phonetik denken muss.“  
 ‚Phát âm quan trọng, mất nhiều thời gian khi nói cũng phải nghĩ phát âm.‘ (GI/24)
- „Die Aussprache ist am schwierigsten.“  
 ‚Phát âm là khó nhất.‘ (GI/16)
- „Das größte Problem beim Lernen ist Hören und Sprechen, obwohl wir jeden Tag Deutsch im Radio hören und im Unterricht Deutsch hören, aber wir können nicht gut und schnell reagieren, wir müssen mehrmals hören, um etwas verstehen zu können.“  
 ‚Học tiếng Đức vấn đề lớn nhất là nghe và nói, mặc dù mỗi ngày chúng tôi nghe tiếng Đức trong Radio và trong lớp nhưng không phản ứng nhanh và tốt chúng tôi phải nghe nhiều lần để hiểu.‘ (GI/20)

### 6.1.3.3 Antworten zu den eigenen Sprachlernstrategien

Hier werden vergleichbare Antworten gegeben wie bei den beiden anderen Bildungseinrichtungen. Der durchschnittliche vietnamesische Kursteilnehmer geht davon aus, dass man mit Fleiß, Disziplin und regelmäßigem Lernen den Lernstoff bewältigen kann.

- „Fleiß und Praxis sind notwendig, um eine Sprache zu lernen.“  
 ‚Chăm chỉ và thực hành quan trọng khi học ngôn ngữ.‘ (GI/18)
- „Um eine Fremdsprache zu lernen, muss man ständig üben; Sätze aufschreiben, um sie sich länger zu merken.“  
 ‚Học ngôn ngữ mình phải thực hành đều đặn, viết những câu để nhớ tốt hơn.‘ (GI/25)
- „Man soll neue Wörter in ein kleines Heft schreiben, in der Freizeit liest man diese Wörter; man übt ins Deutsche zu übersetzen (man liest eine vietnamesische Geschichte und übersetzt diese ins Deutsche).“  
 ‚Bạn phải viết trong một cuốn sách nhỏ, trong thời gian rỗi bạn đọc những từ này, học dịch vào tiếng Đức (bạn đọc truyện tiếng Việt sau đó dịch tiếng Đức).‘ (GI/21)
- „Ich verbringe viel Zeit für Grammatik, nicht viel Zeit für Wortschatz und Phonetik.“  
 ‚Tôi học nhiều thời gian cho ngữ pháp không nhiều thời gian cho từ vựng và phát âm.‘ (GI/22)

### 6.1.3.4 Antworten zum guten Fremdsprachenlerner und -lehrer

Die meisten Lerner am Goethe-Institut werden durch ein freundliches Klassenklima besonders motiviert und lernen dadurch selbständiger. Viele präferieren eine deutsche Lehrerin (eine Möglichkeit, die am Goethe-Institut, aber nicht an den beiden anderen Einrichtungen gegeben ist).

- „Die Lehrerin sollte versuchen, eine spannende Atmosphäre herzustellen; interessante Hausaufgaben geben; außerdem sollen die Schüler die Möglichkeit haben, mit den Deutschen zu sprechen oder einen Unterricht mit einer deutschen Lehrerin zu haben.“

„Giáo viên cần phải xây dựng không khí hồi hộp, cho bài tập thú vị; sinh viên có cơ hội nói với người Đức và học với giáo viên Đức.“ (GI/1)

Viele Lerner äußern den Wunsch, dass die Lehrerin für Abwechslung im Unterricht sorgen soll. Das Interesse der Lerner kann dadurch geweckt werden, wenn statt Einförmigkeit Variationen in den Vermittlungstechniken vorherrschen. Da viele Berufstätige nach der Arbeit den Deutschkurs besuchen, haben sie oft auch nicht die Energie, die Zeit oder die Ausdauer, umfangreiche grammatische Übungen zu absolvieren. Eine spielerische, humorvolle und leicht verständliche Einführung in den Lernstoff wird daher des Öfteren gewünscht.

- „Neben den Hausaufgaben im Arbeitsbuch oder von der Lehrerin soll es auch mehr Übungen zum Briefschreiben geben; weil meistens übt man nur einen grammatischen Punkt (z.B. Wörter ergänzen oder Verben konjugieren), man lernt nicht, einen ganzen selbst ausgedachten Satz zu schreiben.“

„Giáo viên cần phải cho các bài tập trong sách và cho thực hành nhiều để viết những thư, vì đa số mình chỉ có viết một điểm ngữ pháp (vì vào những từ hay những động từ liên hợp), không học viết tất cả câu mình nghĩ bản thân.“ (GI/5)

- „Man braucht mehrere Lernformen und Lehrformen, damit die Teilnehmer Lust auf den Unterricht haben.“

„Bạn cần những phương pháp học và dạy sao cho sinh viên thú vị học trong lớp.“ (GI/17)

Kommunikation im Unterricht erachten die Kursteilnehmer für besonders wichtig. Ihnen sollten mehr Gelegenheiten gestellt werden, in welchen sie ihr Deutsch anwenden und miteinander diskutieren können.

- „Beim Sprechen soll man nicht nur auf die Phonetik achten, weil die deutsche Grammatik so schwer und kompliziert ist. Es ist nicht leicht, richtiges Deutsch wie die Deutschen zu beherrschen.“

„Khi nói mình không phải chỉ coi trọng phát âm, vì ngữ pháp cũng rất phức tạp. Không dễ nói tiếng Đức như người Đức.“ (GI/31)

- „Im Unterricht haben die Schüler die Möglichkeit, miteinander auf Deutsch zu sprechen, oder gemeinsam eine Aufgabe zu machen.“

„Trong lớp sinh viên có thể nói cùng nhau và thực hành tiếng Đức, cùng nhau làm bài tập.“ (GI/6)

### *6.1.3.5 Antworten zu den Fremdsprachenlernerfahrungen*

Der überwiegende Teil der Kursteilnehmer hat negative Erfahrungen mit dem früheren Fremdsprachenunterricht (hauptsächlich Englischunterricht) gemacht. Dieser war nicht nur ohne bleibende langfristige Erfolge für die Lerner, sondern für manche eine regelrechte Zeitverschwendung.

Manche Lerner geben aber nicht ihren Lehrern die Hauptschuld an der Misere. Diese waren zum Teil zwar engagiert und bemüht, konnten aber jedoch im Unterricht nicht ihre

persönlichen Stärken durchsetzen, weil Vorgaben des Bildungsministeriums etwas anderes vorsahen.

- „Meine englischen Lehrer waren zwar leidenschaftlich, aber haben keinen großen Erfolg erreicht, das ist die Schuld des Ministeriums für Bildung in Vietnam (MOET), deshalb konnten wir nicht hohe Ergebnisse beim Englischlernen erreichen.“  
„Giáo viên tiếng Anh nhiệt tình nhưng không được thành công, đó là lỗi MOET ở Việt Nam, chúng tôi không thể học cao được.“ (GI/15)
- „In den Schulen Vietnams lernen die Schüler meistens nur Grammatik, und es gibt nur schriftliche Prüfungen. Die meisten Lehrer, die Sprache unterrichten, sind leidenschaftlich, offen und versuchen, eine interessante Methode im Unterricht zu verwenden. Aber in der Schule müssen sie vor dem Unterricht die Unterrichtsplanung dem Leiter vorlegen.“  
„Trong trường học sinh viên Việt nam chỉ học ngữ pháp, bởi vì chỉ có kỳ thi viết. Giáo viên dạy ngôn ngữ nhiệt tình, mở, và thử sử dụng phương pháp thú vị. Nhưng ở trường học giáo viên phải đưa kế hoạch giảng dạy cho giám đốc trường.“ (GI/21)

Hauptsächlich wurde den Schülern Grammatik beigebracht. Hörübungen wurden genauso vernachlässigt wie Sprechen. Manchmal wurde komplett auf mündliche Kommunikation verzichtet, so dass diese Schüler auch heute nicht ausreichend Englisch sprechen können. Viele Kursteilnehmer erzählen mir außerdem, dass sie Englisch seit vielen Jahren bei Privatsprachschulen lernen und erst dadurch ein Basisenglisch erreichen können.

- „In der Schule lernte ich meistens Grammatik, die Lehrer gaben uns nur Übungen in dem Lehrwerk und keine Zusatzmaterialien. Ich hatte also keine Lust, eine Fremdsprache in der Schule zu lernen.“  
„Ở trường học tôi luôn luôn học ngữ pháp, những giáo viên đưa cho chúng ta bài tập ở sách và không cho bài tập thêm. Tôi không có quan tâm để học ngoại ngữ.“ (GI/23)
- „Die Lehrer lehren nur Grammatik, wir haben keine Möglichkeit zu sprechen, deshalb sind wir nicht selbstbewusst beim Sprechen und beim Reagieren auf Deutsch. Die Lehrer machen keinen interessanten Unterricht.“  
„Những giáo viên luôn luôn dạy ngữ pháp, không có cơ hội để nói, chúng tôi không tin cậy để nói và phản ứng tiếng Đức. Giáo viên không dạy thú vị.“ (GI/25)
- „Ich habe nur Grammatik und Lesefertigkeit in der Schule gelernt; die Lehrer waren sehr gut in Grammatik, aber trotzdem haben sie keine interessanten Unterrichtsmethoden und unterschätzen Sprech- und Hörfertigkeiten.“  
„Tôi chỉ học ngữ pháp và khả năng đọc ở trường học; những giáo viên rất tốt trong ngữ pháp, nhưng không có phương pháp thú vị và giá thấp kiến thức nói và nghe.“ (GI/26)

Andere wiederum berichten von desinteressierten Lehrern, die bei ihren Schülern keine Begeisterung aufkommen lassen. Ein Lerner gibt an, dass durch die Eintönigkeit des Unterrichts sein Interesse am Unterricht und auch an der Sprache selbst versiegte.

- „Damals habe ich nicht viel Zeit zum Fremdsprachenlernen (nur Zeit für Mathematik, Chemie und Physik). Deshalb ist mein Englisch nicht gut; und wir lernten auch nur Grammatik. Die Lehrer

waren mittelmäßig und sogar alt, sie konnten den Unterricht deshalb nicht gut gestalten, aus diesem Grund hatte ich noch weniger Lust auf Englisch.“

„Trước đây tôi không có thời gian học ngôn ngữ (chỉ có thời gian cho toán học, hóa học và vật lý). Vì thế tiếng Anh của tôi không tốt, chỉ học ngữ pháp. Những giáo viên không quá tốt và già, lớp của họ buồn chán, tôi không có thú vị để học.“ (GI/22)

Viele Kursteilnehmer sprechen bis heute (trotz der vielen Jahre Englischunterricht) nicht ausreichend oder ein sehr lückenhaftes Englisch.

- „Ich lerne Englisch in der Mittelschule und an der Uni ohne gute Ergebnisse.“  
„Tôi học tiếng Anh ở trường PT và trường đại học không có thành công.“ (GI/3)
- „In der Schule habe ich vorwiegend Grammatik gelernt, keine Reaktion und keine Kommunikation, an der Uni genauso.“  
„Tôi chỉ học ngữ pháp ở trường, không học phản ứng và truyền thông tiếng Anh, ở đại học cũng thế.“ (GI/5)

Die Ergebnisse der Daten aus dem Goethe-Institut sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft vorsichtig zu interpretieren, da sie aufgrund der unpräzisen Angaben und geringen Anzahl von verwertbaren Fragebögen nicht repräsentativ sein können. Im folgenden Absatz wird eine Zusammenfassung der Lernerbefragung (mit Schwerpunkt auf die universitäre Lernsituation) erstellt und besprochen.

#### 6.1.4 Zusammenfassung der Lernerbefragung

Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass die befragten Lerner – allen voran Lerner mit universitärer oder schulischer Anbindung – insgesamt ein diskrepantes Interesse am Sprachenlernen zeigen und teilweise kritisch und selbstbewusst über den Deutschunterricht reflektieren. Bei den Studenten und Schülern handelt es sich weitestgehend um eine homogene Lernergruppe mit einem uniformen Sozialisationshintergrund. Mit einer Ausnahme war keiner der Befragten persönlich im deutschsprachigen Ausland gewesen. Die Teilnehmerzusammensetzung der Deutschkurse am Goethe-Institut ist dagegen weitaus uneinheitlicher, u.a. was ihre Lernbiographie, ihr Alter oder ihre Herkunft anbelangt.

Bei der Auswertung der Daten ist erkennbar, dass trotz einiger individueller Unterschiede in den Lernstilen, -motivationen und -einstellungen nicht wenige Ähnlichkeiten ans Tageslicht getreten sind. Diese Gemeinsamkeiten haben unterschiedliche Ursachen, wie etwa *soziale* (z.B. Kollektivbewusstsein einer Klassengemeinschaft), *kulturelle* (z.B. starkes hierarchisches Bewusstsein und gesellschaftlich sanktionierte Akzeptanz von Autorität), *sprachliche* (z.B. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch oder

vereinzelt auch Französisch) als auch *historische* (z.B. Verbundenheit v.a. zur ehemaligen DDR durch den Sozialismus als gemeinsames politisches Fundament) Hintergründe.

### *Lernmotivation und Gebrauchswert*

Bei der studentischen (und schulischen) Lernmotivation überwiegen instrumentelle Motive, vorwiegend die spätere berufliche Verwertung der deutschen Sprache. Intrinsische Motivationen (persönliche Interessen) sind nur bei einem geringen Teil der Lerner vorhanden. An erster Stelle steht der Erwerb eines prestigeträchtigen Hochschulzertifikates (respektive des Oberstufenabschlusszeugnisses) – das als übergeordnetes Ziel dem Lernen von Deutsch seine Daseinsberechtigung gibt. Das Gros der Studenten wünscht sich zudem von seinem Studium eine hohe fremdsprachliche Kompetenz, die in Bezug auf die berufliche Qualifizierung und in Verbindung mit Englisch gegen die Konkurrenz auf dem heimischen Arbeitsmarkt von Relevanz ist. Etliche geben auch an, ein Studium in Deutschland aufnehmen zu wollen oder haben sich von einem generellen Interesse für Land und Leute leiten lassen. Diese Gründe müssen allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, denn oft fanden sich in der ein und gleichen Antwort eine ablehnende Bewertung („aufgrund unzureichender Punktzahl bei der Hochschulaufnahmeprüfung konnte ich nicht Englisch lernen“) zusammen mit der Angabe dieses generellen Interesses für Deutschland („ich finde Deutschland interessant und möchte mehr über Land und Leute kennenlernen“). Anhand des Datenkorpus ist zu vermuten, dass das anfängliche Misstrauen der Lerner in den Deutschunterricht im Laufe des Studiums einer pragmatischen Einstellung zum Lernen weicht. Auch wenn ursprünglich das Deutschstudium bei den meisten Studenten nicht angesehen ist und an zweiter (oder weiterer) Stelle des Wunschstudienfaches liegt, wollen die meisten möglichst gut abschneiden und strengen sich besonders an.

Helmke/ Schrader weisen auf einen wichtigen Aspekt hin, wonach bei vietnamesischen Studierenden ein höheres *Angstniveau* vorliegt. Dieser Leistungsdruck soll vor einer schnellen Aufgabe und Misserfolg bewahren. Denn ihrer Meinung nach vermittelt „akademischer Erfolg der gesamten Familie ein Gefühl des Stolzes, während Mißerfolg als Gesichtsverlust für die gesamte Familie empfunden wird“<sup>411</sup>. Allerdings wird die Gefahr eines Studienabbruchs dadurch wesentlich verringert, dass es – wie der DAAD-Außenstellenbericht 2006 hervorhebt – an den vietnamesischen Universitäten durch das System des „*tough entrance, easy exit*“<sup>412</sup> praktisch keine Studienabbrecher gibt. Auch wenn die Gefahr des Abbruchs für den durchschnittlichen Studenten nicht bedrohlich ist,

---

<sup>411</sup> Helmke/Schrader 1999: 95.

<sup>412</sup> DAAD 2006: 281.

zeigt doch die Mehrheit großen Willen, gute Leistungen während des Studiums zu erbringen. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Konkurrenz um rare Arbeitsplätze, in denen Deutsch zur Anwendung kommt, außerordentlich hoch ist und z.B. nur die Besten einen der begehrten Plätze im Methodikkurs des Goethe-Institutes Hanoi und dadurch die Chance, später als Deutschlehrerin arbeiten zu können, erhalten. So betonen nicht nur vietnamesische Lehrer, sondern auch Außenstehende die Lerndisziplin und -fleiß, die als typisch vietnamesisch empfunden werden. Diese Disziplin drückt sich unter anderen aus in langen und intensiven Vor- und Nachbereitungsstunden, vor allem wenn Prüfungen angesagt sind.

Bei den erwachsenen Teilnehmern des Goethe-Institutes ist erkennbar, dass ähnliche pragmatische Motivationen vorhanden sind. Der Großteil strebt ebenfalls eine hohe sprachliche Kompetenz an, die er unmittelbar in seinem Berufsleben oder in einigen Fällen auch auf privater Ebene einsetzen kann. Die meisten möchten aufgrund des hohen finanziellen Aufwands ein international anerkanntes Goethe-Zertifikat, und nehmen an den zahlreichen gebührenpflichtigen Prüfungen teil. Allerdings verfolgen die Lerner dieses Ziel nicht so ernst und obstinat wie an den staatlichen Institutionen.

### *Sprachlehrinhalten*

Auf diesem Gebiet werden zwei Typen von Schwierigkeiten zuvorderst genannt – der erste Typus umfasst linguistische Probleme in der Grammatik oder Phonetik, wobei es sich um generelle Verständnisprobleme handelt. Die Studenten und Schüler werden in schneller Folge mit grammatischen Strukturen bekannt gemacht, die wegen der Zeitknappheit nicht vertieft vermittelt werden können. Größtenteils kann man auch nicht davon ausgehen, dass linguistische Terminologien vorhanden sind, so dass sie im Deutschkurs (insbesondere bei den Teilnehmern am Goethe-Institut) erstmalig erarbeitet werden müssen. Darüber hinaus ist die kognitive Leistung im Umgang mit hoch komplexen grammatischen Strukturen und den im Vergleich zum Vietnamesischen wesentlich längeren Satzkonstruktionen weitaus höher als in der Muttersprache.

Bei dem zweiten Typus handelt es sich um anwendungsbezogene Probleme, die hauptsächlich aus dem Mangel an authentischen Kontaktmöglichkeiten resultieren und die von den Studenten als am hinderlichsten für den Lernprozess eingestuft werden. In Vietnam führen das weitgehende Manko an Sprechmöglichkeiten, an muttersprachlichen Lehrern und dadurch an Bezugspersonen aus einem deutschen Umfeld sowie der fehlende

Zwang, Deutsch im Alltag oder zumindest außerhalb des Klassenraumes, anwenden zu müssen, zu einem isolierten und eher künstlich aufrechterhaltenden Lernprozess.

Zusätzlich zu diesen beiden Problemfeldern kommen für manche Lerner noch sprachunabhängige Aspekte, nämlich die hohe Unzufriedenheit mit dem Curriculum, das in ihren Meinungen durch diverse obligatorische Wahlfächer überbelegt ist und daher zu viel Zeit vom Sprachunterricht wegnimmt. Weitergehende Unsicherheitsfaktoren bei einigen wenigen Studenten ist die Befürchtung, mit einem Sprachdiplom wenig anfangen zu können, und daraus ableitend Frustration und Demotivation.

### *Sprachlernstrategien*

Es werden vorwiegend Lerntechniken genannt, die eher auf Reproduktion des gelernten Wissens bei Leistungsmessungen ausgelegt sind. Dabei spielen das Auswendiglernen und die dadurch erreichte Absicherung von Wissensinhalten eine große Rolle im Lernprozess für die meisten Studenten und Schüler. Repetitive Übungen und Hausaufgaben gehören genauso zum Lernrepertoire wie aufmerksames Mitdenken im Unterricht. Viele Lerner geben an, besonders viel Mühe in die Vorbereitung von prüfungsrelevanten Inhalten zu legen.

Gleichzeitig wünscht sich das Gros der Deutschlerner durch das Studium eine hohe fremdsprachliche Kompetenz, die sie auch unter den schwierigen Rahmenbedingungen in Vietnam erreichen wollen. Einigen Lernern (siehe Kap. 6.1.1.3 Fehlende Lernstrategien) ist es bewusst, dass ihnen geeignete und qualifizierte Sprachlernstrategien fehlen, die vor allem einen langfristigen Erfolg bringen und mit denen dieses Lernziel erreicht werden können. Hier wäre auf jeden Fall noch Bedarf an einer systematischen Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien.

### *Guter Fremdsprachenlerner und -lehrer*

Anhand der Daten wird erkennbar, dass der gute Lerner innerhalb der Mikrokultur seiner Klassengemeinschaft die gleichen persönlichen Charakteristiken wie ein Mitglied der vietnamesischen Makrokultur besitzt. Im Vordergrund stehen dabei Respekt vor der Lehrkraft (als Oberhaupt der familiären Klassengemeinschaft), Fleiß und Disziplin. Auch affektive Aspekte spielen eine bedeutsame Rolle, nämlich die positiven Emotionen, die man dem Land und der zu lernenden Sprache entgegenbringt, sowie eine moralische Verpflichtung gegenüber der Lehrkraft, sein Bestes zu geben. Darüber hinaus sollen gute

Lerner sich anstrengen und dabei keine Mühen sparen, um dem Lernziel näher zu kommen (siehe Kap. 6.1.1.4.1 An die Vorteile denken).

Ein guter Fremdsprachenlehrer ist folglich nicht nur fachlich qualifiziert, sondern zuerst und am wichtigsten ein menschlicher Lehrer – eine Person mit Leidenschaft, Engagement und Geduld. Neben dem Verständnis für die Nöte und Sorgen ihrer Lerner sieht die ideale Lehrkraft ihre Arbeit als Berufung an, „die sie von Herzen liebt“ (UNI/ 53) und bei der sie ihre Lerner „inspirieren“ (UNI/27) kann. Die meisten Lerner sehen den Erfolg des Unterrichts hauptsächlich in den Händen der Lehrkraft gelegen, der die Aufgabe zufällt sowohl für ein förderliches, angenehmes Lernklima zu sorgen als auch auf einzelne Bedürfnisse einzugehen.

### *Fremdsprachenlernerfahrungen*

In der Regel stellen die Studenten einen Unterschied zwischen dem früher erlebten Fremdsprachenunterricht (in den meisten Fällen Englischunterricht) und dem Deutschunterricht an der Universität fest: Dieser Kontrast wird daran deutlich, dass zumindest kommunikative Elemente (wie etwa eine stärkere Konzentration auf Sprechen und Hören) im jetzigen Unterricht sichtbar sind, während der frühere Englischunterricht vielfach durch Grammatiklastigkeit, unzeitgemäße Unterrichtsbedingungen und v.a. durch unqualifizierte Lehrkräfte gekennzeichnet war. Diese allgemeine ‚Unzufriedenheit‘ geht in der Regel auf Erfahrungen in der eigenen Lernbiographie zurück. Oft muss hierbei mit mildernden Umständen in der negativen Beurteilung gerechnet werden, da sie oftmals daher rührt, dass vielfach schwierige Lern- und Lehrbedingungen vorhanden sind, wie z.B. große Klassen, isolierter Fremdsprachenunterricht, institutionelle Vorgaben wie einheitliche Leistungsnachweise und planmäßige Lernfortschritte. Daher fällt der frühere Englischunterricht – nicht immer, aber in zahlreichen Beurteilungen – in der positiven Bewertung weit hinter dem momentanen Deutschunterricht zurück. In den Fällen, in denen der frühere Fremdsprachenunterricht als lobenswert und zufrieden stellend empfunden wurde, lag der Grund bei engagierten Lehrkräften.

Obwohl das Gros der Lerner an der Universität die lebendigere und abwechslungsreichere Unterrichtsmethodik bevorzugt, schätzt ein Teil die Lernanreize und Attraktivität der deutschen Sprache niedriger ein als beim früheren Englischunterricht. Diesen Studenten fehlt eine grundsätzliche (berufliche) Perspektive nach dem Abschluss. Dieser Mangel sowie der allgemein geringe Umfang an quantitativen und qualitativen Kontakten resultieren in einem fehlenden Bewusstsein für den praktischen Vorteil der deutschen

Sprache und führt zu Demotivation im Unterricht. Im Deutschunterricht muss daher der funktionale und pragmatische Nutzen explizit vermittelt sowie konkrete Berufsaussichten und Karrierewege vorgestellt werden.

## **6.2 Auswertung der Unterrichtsbeobachtung**

Bei der Darstellung der Unterrichtsbeobachtung behalte ich die Dreiteilung der Analyse bei: An der Universität besuchte ich insgesamt 21 Unterrichtseinheiten (eine UE entspricht 45 Minuten), an der Fremdsprachenoberschule 4 UEs und am Goethe-Institut Hanoi im Ganzen 18 UEs. An der Universität wurden 9 verschiedene Kurse der ersten drei Studienjahre beobachtet (6 Kurse für jeweils zwei UEs, drei Kurse für drei UEs), an der Oberschule die einzige Deutschklasse zweimal für je zwei UEs und am Goethe-Institut wurden 9 verschiedene Kurse (hauptsächlich A1/A2-Niveau) mit jeweils 2 UEs besucht. Exemplarisch werden drei Unterrichtsbeobachtungen an der Universität, eine an der Oberschule und drei am Goethe-Institut in einer narrativen Zusammenfassung wiedergegeben. Am Ende dieser Darstellung werden die beobachteten Informationen zu folgenden Aspekten zusammengefasst, nämlich die Benutzung der Zielsprache Deutsch im Unterricht, die Initiierung von Kommunikation und die Benutzung von Strategien.

Der Besuch des Unterrichts wurde vorher mit den Lehrenden besprochen, wobei eine vorherige Einwilligung bei den jeweiligen Abteilungsleitern eingeholt wurde. Grundsätzlich waren die Sprachabteilungsleiter sehr entgegenkommend und kooperativ. Einige wenige Lehrer gaben mir jedoch trotz dieses Einverständnisses zu verstehen, dass ihnen mein Besuch in ihrem Unterricht nicht angenehm ist. Ihr Einwand wurde natürlich respektiert.

Die Einleitung im Unterricht begann damit, dass ich zuerst meine Person und die Studie vorstellte, danach gab ich den Lernern die Möglichkeit, Fragen an mich zu stellen, was von einigen Lernern auch ausgiebig genutzt wurde. Anschließend setzte ich mich – sofern dies durchführbar war – in den hinteren Bereich des Klassenzimmers, um den Unterricht nicht zu stören und mich aus dem Blickfeld der Schüler zu halten. Der Unterricht selbst wurde mit folgenden Mitteln festgehalten: Durch die Aufnahme mittels eines Diktiergerätes sowie durch Mitschreiben des Beobachtungsprotokolls (siehe Kap. 5.2.1.2). Aufgrund der Akustikproblematik und des konstant hohen Lärmpegels (vor allem von außerhalb des Klassenraums) konnten die mittels des Aufnahmegerätes aufgezeichneten Daten zum Teil nicht verwendet werden, weil große Teile der sprachlichen Äußerungen nicht verständlich waren. Aus diesem Grund wurden nur sprachliche Sequenzen in Betracht gezogen und

transkribiert, die deutlich verständlich sind und exemplarisch einen forschungsrelevanten Bereich der Unterrichtssituation darstellen. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, Notizen zur Unterrichts Atmosphäre, Räumlichkeiten und sonstigen ethnographischen Informationen aufzunehmen. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht wurde der besuchte Unterricht mit Hilfe des Beobachtungsprotokolls in komprimierter Form narrativ zusammengefasst.

### *6.2.1 Fremdsprachenhochschule der Nationaluniversität Hanoi*

Der Großteil des Fremdsprachenunterrichts an der Nationaluniversität befindet sich in einem Neubau auf dem Campus. In diesem Gebäude befinden sich die Unterrichtsräume für zahlreiche Fremdsprachen, wie etwa Chinesisch, Japanisch, Koreanisch usw. Die meisten Zimmer selbst sind spartanisch und funktional möbliert: Die Bankreihen sind fest an lange Tische geschraubt, die hintereinander gereiht sind und sich nicht verschieben lassen. Vorne an der Wand steht der Lehrertisch (manchmal leicht erhöht auf einem Podest) und gleich dahinter befindet sich die Tafel. An einer Seite sind vergitterte Fenster, in einigen Zimmern auch ohne Glasscheiben. Es gibt keine technischen Geräte, außer einem an der Decke festgeschraubten Beamer, der erst nach vorheriger Anmeldung benutzbar ist und in diesem Fall von einem Techniker frei geschaltet wird. An den Wänden hängen keine Bilder oder sonstiger Wandschmuck. Die Lehrer selbst bringen einen Kassettenrecorder, der normalerweise im Lehrerzimmer aufbewahrt wird, sowie sonstiges Schreibmaterial mit. An der Nationaluniversität sind die einzelnen Unterrichtseinheiten mit einem Schwerpunkt auf eine der vier Fertigkeiten gelegt (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen). Den Lehrern ist kaum Freiraum gegeben, den Inhalt oder auch nur die Hausaufgabenverteilung zu ändern, da der Lehrplan fest steht (mit Datum und Angabe der jeweilig zu behandelnden Lektion sowie den ihr zugeordneten Aufgaben und Übungen). Allgemein erinnert die feste Strukturierung mit Abfragen, Hausaufgaben und Leistungsnachweisen sowie die homogene Klassenzusammensetzung sehr an den schulischen Unterricht.

#### *6.2.1.1 Zweites Studienjahr, Lernschwerpunkt Lesen*

Die vietnamesische Lehrerin der besuchten Klasse unterrichtet schon seit mehr als fünf Jahren an der Nationaluniversität, nebenbei ist sie noch zusätzlich als Honorarlehrkraft am Goethe-Institut Hanoi tätig. Das für diese Stufe benutzte Lehrwerk ist *em Brückenkurs* des Hueber Verlags. In der besuchten Stunde waren 26 Studenten anwesend (davon 24 weibliche und zwei männliche Studenten). Nachdem ich mich vorgestellt hatte, begann der

Unterricht mit der Hausaufgabenkorrekturphase. Auffallend war die gewohnheitsmäßige Reaktion der Studenten, die diesen Beginn des Unterrichts (Hausaufgabenwiederholung) ohne besondere Aufforderung der Lehrerin verinnerlicht hatten. Ohne nachzufragen holten alle ihr Übungsblätterheft heraus, das eine Sammlung von Arbeitsblättern ist, die aus anderen Lehrwerken (meistens aus den Kursbüchern *Themen neu* oder *Themen aktuell*) entnommen sind und von den Lehrern zusammengestellt wurden. Die Korrektur der Hausaufgabe (es geht darum, die richtige Präposition in eine Lücke zu setzen) erfolgte mündlich und in mancher Hinsicht unübersichtlich. Die Kursleiterin rief einzelne Schüler beim Namen auf, einen Satz vorzulesen, wobei die Lösung nicht schriftlich festgehalten, sondern nur mündlich vorgetragen wurde. Kaum jemand hörte dem jeweils vorlesenden Lerner zu, die meisten waren mit eigenen persönlichen Sachen beschäftigt, während andere relativ spät kamen. Eine Studentin erklärte mir nach der Stunde, dass die meisten Kommilitonen ihre Ergebnisse vorab miteinander verglichen und bereits korrigiert hatten. Die Lehrerin selbst schenkte der fehlenden Aufmerksamkeit und der aufkommenden Unruhe keine Beachtung, während der etwa fünfzehnminütigen Korrekturphase war die jeweils aufgerufene Studentin nur der Klassenlehrerin zugewandt und agierte auch nur mit ihr. Zum Teil konnte rein akustisch das Gesagte nur von der Lehrerin bzw. von den unmittelbaren Banknachbarn verstanden werden. Die Studenten in den hinteren Bänken (wo auch ich saß) konnten kaum etwas vernehmen. Nach dem Aufrufen durch die Lehrerin las eine Studentin jeweils einen Satz mit der richtigen Präposition vor, das Geäußerte wurde anschließend mit einem Kopfnicken der Lehrerin abgesehnet. In meinen Notizen ist folgendes niedergeschrieben:

“Studenten lesen nach wie vor der KL zugewandt und zum Teil sehr leise, wobei der Rest mit sich selbst beschäftigt, manche auch unpünktlich sind. Die Atmosphäre ist sehr unruhig, da die Antworten von den Studenten sehr schwer zu verstehen sind und die anderen Studenten sich nicht die Mühe machen, zuzuhören.”

Während dieser Hausaufgabenkorrekturphase gab es keinerlei Fragen von Seiten der Schüler, weder zum Verständnis noch zu anderen Lösungsmöglichkeiten. Unmittelbar an die Korrekturphase folgte sehr abrupt der Einstieg in ein neues Thema. Dieser erfolgte durch das Hören eines Musikstücks aus dem Kassettenrekorder.

L: Sie hören jetzt ein Musikstück. Sagen Sie mir, von wem das komponiert wird.

[L spielt auf dem Kassettenrecorder ein Stück aus einer Mozartoper vor]

SS (durcheinander): Beethoven. Mozart.

L: Kennen Sie den Vornamen von Mozart? (...)

[L wartet einen kleinen Moment. Es kommt keine Antwort]

L: Wolfgang Amadeus.

[L spricht 'eu' als Diphtong aus. Sie spielt auf dem Recorder ein weiteres Musikstück vor, diesmal von Beethoven. Unruhige Stimmen von Studentenseite. L schreibt den Namen 'Beethoven' an die Tafel.]

L: Was wissen Sie über Mozart? Wer ist er?

[Aus dem Plenum kommen einige Zurufe (Musiker, Komponist, Wien, Klavier). L schreibt diese vier Begriffe in ein Assoziogramm an die Tafel. Es kommen keine Zurufe mehr.]

L: Das haben Sie alle vergessen. (...) Sie haben im ersten Jahr über Mozart und Goethe gelernt. Was meinen Sie, woher kommt er? Aus der Schwei(...), aus Österreich? Kennen Sie noch andere deutschsprachige Musiker?

SS (aus dem Plenum): Schubert, Bach.

L: Und wer noch?

[L schreibt die zwei Namen auf. Es kommen keine weiteren Antworten mehr.]

L: Jetzt kommen wir zum Lesen. Lesen Sie bitte den Text auf Seite 96 und sagen Sie, um wen es geht.

[Schüler öffnen ihre Bücher.]

Anschließend wurden die Studenten aufgefordert, einen einleitenden Text im Kursbuch zu lesen und dabei eine Aufgabe zu lösen. Während die Studenten den kurzen Text lasen, blieb die Lehrerin vorne am Podest stehen. Erst durch die lauter werdenden unruhigen Stimmen wendete sie sich wieder ihnen zu und stellte sehr kleinschrittige und zum Teil mit Alternativlösungen gegebene Fragen: „Um wen geht es? Um wen handelt es? Um Beethoven, um Mozart, um Bach?“. Im Anschluss daran rief sie eine Studentin auf, die ihr die richtige Antwort gab („Mozart“) und fragte diese nach weiteren Informationen aus dem Text. Da die Studentin murmelnd Antworten gab (die man nicht verstehen konnte), die anscheinend nicht zufrieden stellend waren, beantwortete die Lehrerin letztendlich selbst ihre Fragen mit folgendem Kommentar.

„Es gibt drei Informationen, aber vielleicht ist das zu schwer für Sie.“

Sie schrieb die Lösungen an die Tafel: Zauberflöte, Spätsommerabend des Jahres 1791, Mozarts Todesjahr. Mit weiteren kleinschrittigen Fragen („Wissen Sie, wann er geboren ist?“) leitete sie den nächsten Schritt (eine Stillarbeit) ein. Die Studenten sollten hierbei einen längeren Text lesen und dabei zwei Aufgaben lösen. In den nächsten zehn Minuten waren die Studenten über ihre Texte gebeugt und lasen leise vor sich hin. Manche hatten ein Wörterbuch neben sich liegen und machten eifrig Gebrauch davon, doch die meisten hatten keins dabei – einige lasen zusammen mit den Nachbarn und tauschten Begriffsdefinitionen aus. In dieser Phase blieben die Studenten unter sich, es kam zu keiner Wortmeldung, und die Lehrerin blieb auch an ihrem Platz. Allerdings konnte sie beim besten Willen auch nicht durch die Reihen gehen, da hierfür kein Platz vorhanden war. Nach der Lesephase fragte die Lehrerin nach unbekanntem Wörtern aus dem Text. Aus dem Plenum kamen Zurufe, die die Lehrerin an die Tafel schrieb. Es waren folgende Begriffe

„*verspüren, ringsum, Quinte, Knabe, Zauberei, jemanden verzaubern, Kutsche, rumpeln, Wolferl, holpern, improvisieren, Zöllner, Vizekapellmeister, Winzling, Meile*“. Nach einer weiteren Frage, ob es noch mehr unbekannte Wörter gab (die Frage blieb unbeantwortet), leitete die Lehrerin den darauf folgenden Erklärungsmonolog mit dem Satz „*Ich erkläre jetzt die neuen Wörter*“ ein.

Während sie an der Tafel stehend auf jedes einzelne Wort verwies und deren Bedeutung erklärte, hörten die Studenten zu, wobei einige auch mit anderen Sachen beschäftigt waren, manche waren selbst mit dem Lesen noch nicht fertig. Erstaunlicherweise machte die Lehrerin keine Pausen zwischen den einzelnen Begriffen und stellte auch keine weiteren Verständnisfragen, ob die Lerner die Erklärung auch begriffen haben, während die Studenten ihrerseits selbst keinen Klärungsbedarf hatten.

“Meile ist eine Mes( )einheit, eine Meile ist 1609 Meter  
[*schaut mich fragend an, ich nicke ihr zu*],  
verspüren bedeutet etwas fühlen  
[*schaut die Schüler an, übersetzt ‚fühlen‘ ins Vietnamesische*],  
ringsum bedeutet rund herum, Quinte ist ein schwieriger Begriff, ich glaube, das ist so schwierig  
[*bittet mich auf Vietnamesisch darum, den Begriff zu erklären, ich erkläre auf Deutsch*],  
Knabe ist ein altes Wort für Junge, Bub auch,  
Winzling, winzig heißt das Adjektiv  
[*übersetzt ‚winzig‘ ins Vietnamesische*],  
Kapellmeister, kennen Sie das Wort Dirigent  
[*Kopfnicken einzelner Studenten, übersetzt ‚Dirigent‘ ins Vietnamesische*], Vizekapellmeister ist nicht der erste oder der zweite Dirigent, sondern der dritte,  
jemanden verzaubern, eine Hexe verzaubert einen Prinzen in ein Fro( ), verzaubern bedeutet auch was anderes,  
[*übersetzt ‚zaubern‘ ins Vietnamesische*],  
eine Hexe verzaubern, auch wie jemanden begeistern,  
die Kutsche ist ein Verkehrsmittel,  
Wolferl stammt aus Wolfgang,  
holpern gleich wie rumpeln,  
[*bittet mich auf Vietnamesisch darum, ‚rumpeln‘ zu erklären, ich erkläre auf Deutsch*],  
improvisieren bedeutet zum Beispiel ein Motiv von Musik improvisieren,  
[*übersetzt ‚improvisieren‘ ins Vietnamesische*],  
Zöllner kennen Sie, ist wie Zollbeamte, arbeitet an der Grenze,  
[*übersetzt ‚Zollbeamte‘ und ‚Grenze‘ ins Vietnamesische*],  
Orgel ist ein Musikinstrument, (Pause, 6 Sekunden)  
Haben Sie noch Fragen?”

Während die Lehrerin ihre Erklärungen vortrug, stieg der Lärmpegel erstaunlich an, auch von draußen und von den anderen Klassenzimmern drangen laute Stimmen in den Raum. Die meisten Studenten blickten jetzt auf ihre Lehrerin und schrieben in ihrem Buch oder auf ihrem Notizblock die vietnamesische Definition dazu. Nachdem diese ihren Monolog beendet hatte, gab es noch einige Vokabelfragen aus dem Text (*nordwärts, Diamantenring,*

*Schlagbaum*), die sie auch geduldig erklärte. Das letzte Wort „*Schlagbaum*“ malte sie an die Tafel und erklärte es mit dem Hinweis „*Schlagbaum ist wie eine Barriere*“.

Im Anschluss daran bat sie die Studenten, zwei Aufgaben zum Textverständnis im Kursbuch zu lösen. Dabei arbeiteten die Studenten wieder individuell, unterdessen kamen wieder vereinzelt Vokabelanfragen, die die Lehrerin ohne Anschreiben an die jeweilige Fragestellerin gerichtet beantwortete. So erklärte sie das Wort *Tournee* mit „*eine lange Reise eines Künstlers, um aufzuführen*“ und den Begriff *Uraufführung* übersetzte sie ins Vietnamesische. Andere Begriffsdefinitionen konnten nicht verstanden werden. Bei der anschließenden Korrekturphase las die Lehrerin die Aufgabe vor und beantwortete teilweise selbst ihre eigenen Fragen. Einige Studenten nickten, während viele andere anscheinend die Antworten noch im Text suchten oder ihre Nachbarn fragten.

L: Wir lösen die Aufgabe. (...) 1764 (Hmm) Was ist in diesem Jahr? 1791, starb er und Uraufführung der Zauberflöte. Wie wurde er als kleines Kind genannt (...) ein keines Wunderkind oder Wolferl oder Bub.

S1: Wolferl.

L: Ja. Mit was ist er gereist? (...)

[Keine Antwort aus dem Plenum.]

L: Ja, mit der Kutsche. Gut, jetzt machen wir Aufgabe fünf. Negationen, ja?

Die Lehrerin schrieb an die Tafel in zwei Spalten (neben den soeben erklärten Begriffen) die Gegensatzpaare „*überall/ irgendwo ↔ nirgendwo; etwas/ irgendetwas ↔ nichts; immer/ einmal ↔ nie/ niemals*“. Dann las sie die Begriffe vor, die Studenten sprachen (ohne explizite Aufforderung) nach. Danach machten die Studenten einzeln in Stillarbeit eine Vertiefungsaufgabe zu den Negationen im Kursbuch. Bei der anschließenden Korrektur las jeweils eine Studentin einen Satz vor, der im Anschluss mündlich von der Lehrerin abgesehen wurde. Der Lärmpegel stieg wieder merklich an. Einzelne Studenten fingen bereits an einzupacken. Die Äußerungen der Lerner waren akustisch kaum verständlich. Die Ergebnissicherung wurde auch hier nicht schriftlich festgehalten, die Studenten waren sehr unruhig. Ein paar Lerner besprachen mit ihren Nachbarn die Resultate. Die Stunde endete mit dem Läuten einer Glocke (die ein paar Stockwerke weiter unten von Hand angeschlagen wurde). Ich konnte mich am Ende noch persönlich von der Lehrerin und von einigen Studenten verabschieden und bedankte mich dafür, dass ich an ihrer Unterrichtsstunde teilnehmen konnte.

Im Folgenden möchte ich die beobachtete Stunde hinsichtlich folgender Faktoren zusammenfassen: *Benutzung der Zielsprache, Sprechinitiiierung, Strategien und Methoden zur Entwicklung von Sprechbereitschaft.*

### *Benutzung der Zielsprache*

Im Großen und Ganzen sprach die Lehrerin langsam und ihre Aussprache war (ungeachtet der Probleme mit den Endungen, vor allem mit den Endbuchstaben -s und -n) gut verständlich. Grundsätzlich bemühte sie sich darum, die Worterklärungen zuerst auf Deutsch abzugeben, bevor sie aber dann doch zum Großteil mit der vietnamesischen Übersetzung abschloss. Dadurch will sie – ihrer Erklärung nach – Zeit sparen und Verständnis bei allen erreichen. In der beobachteten Stunde haben die Lerner keine einzige freie Gelegenheit, Deutsch in einem Gespräch anzuwenden und sich mit den Kommilitonen auf Deutsch auszutauschen. Abgesehen von vereinzelt und kontextunabhängigen Begriffen, von denen sie eine Wortdefinition erwarteten, sprachen die Studenten überhaupt nicht. Die Lehrerin betonte mehrmals, dass die beobachtete Stunde eine Lesestunde war und sprachliche Kommunikation nicht im Vordergrund stand.

### *Sprechinitiiierung*

Der Unterricht war sehr lehrerzentriert und der Verlauf des Unterrichts stand und fiel mit dem Lehrerverhalten. Es war überaus deutlich, dass die Lehrerin Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens war: Sie verteilte das Rederecht an die Studenten, sie (bzw. der Lehrplan) bestimmte die Aufgabenschritte und hielt sich auch akribisch an das Lehrwerk. Aus diesem Grund war der Unterricht alles andere als kommunikativ. Die Sprechinitiiierung ging allein von der Lehrerin aus. Es gab sehr selten freie Wortmeldungen (in diesen Fällen ging es hauptsächlich um die Klärung von Wortschatzfragen), und den Lernern wurde keine Gelegenheit zum Sprechen gegeben. Zu keinem Zeitpunkt konnten die Studenten ihre sprachlichen Mittel in einem Gespräch oder Rollenspiel einsetzen. Die einzigen Gelegenheiten, in denen Studenten sich äußern und damit die Zielsprache einsetzen konnten, waren direkte Antworten zu Lehrerfragen. In der beobachteten Stunde beantwortete die Lehrerin zum großen Teil ihre Fragen selbst oder gab Antwortalternativen an. Ihre Sprechphase war im Vergleich zu der der Studenten sehr hoch, zum Teil bewirkte der Lehrervortrag eine Lähmung der Studenten, deren einzige Aktivität in diesem Fall das Zuhören war.

### *Strategien*

Während des Unterrichts gab es keinen nennenswerten Wechsel der Sozialform: Die Arbeit im Plenum und Stillarbeit waren die einzigen, weder Partner- noch Gruppenarbeit wurden angeregt, auch wenn während der stillen Lese-Phase einige ihre Köpfe

zusammensteckten, um sich gegenseitig mit Wortschatzübersetzungen auszuhelfen. Es gab keine Diversität in den Interaktionsformen, neben dem Lehrervortrag gab es nur noch Frage-Antwort-Phasen. Die Studenten wurden nur ermuntert, einzelne Begriffe, die sie nicht verstehen, auszurufen, die im Anschluss daran von der Lehrerin erklärt wurden. Sehr auffällig sind die stark lenkende Fragestellung und die Vielzahl von kleinschrittigen Fragen der Lehrerin sowie die zögernde Reaktionen der Studenten. Auf viele Fragen bekommt die Lehrerin keine Antwort, was die Lehrerin sichtlich enttäuscht, da dieses Thema (*Mozart*) bereits im vorigen Jahr bearbeitet wurde (wie sie oft und mir gegenüber fast entschuldigend erwähnte). Unerwartet waren auch wertende Aussagen wie z.B. „*Schlimm. Das haben Sie alle vergessen.*“ oder „*Aber vielleicht ist das zu schwer für Sie.*“ Letzten Endes darf man nicht vergessen, dass Faktoren wie Raumaufteilung und Klassengröße den kommunikativen Unterricht nicht gerade begünstigen. Das größte Hindernis für Kommunikation war aber die Konzentration auf Lesen in der beobachteten Stunde, die vom Lehrplan vorgesehen war. Die Lehrerin erklärte mir, dass durch die Schwerpunktlegung auf Lesen die mündliche Kommunikation in dieser Unterrichtsstunde nicht gefördert werden musste.

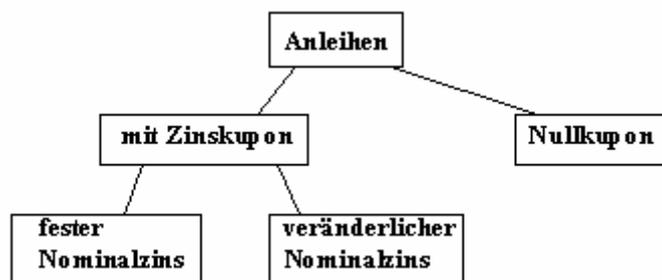
#### *6.2.1.2 Drittes Studienjahr, Fachsprache Finanzdeutsch*

In der besuchten Klasse wird *Fachsprache Finanzdeutsch* vermittelt, dieser Unterricht ist für die Studenten des dritten Studienjahrs optional. Wahlfächer stellen einen nicht geringen Teil des Curriculums dar und die Frage, wie hier unterrichtet wird, ist meiner Meinung nach relevant für die Fachsprachenvermittlung. Die Lehrerin dieser Klasse ist eine sehr erfahrene Deutschlehrerin, sie unterrichtet seit insgesamt mehr als acht Jahren und hat in Deutschland studiert. Sie besitzt ein sehr hohes Sprachniveau, das unter anderen durch einen sehr umfangreichen Wortschatz, Sprachwitz und Schnelligkeit gekennzeichnet ist. Das verwendete Lehrwerk ist das vom Goethe-Institut und Langenscheidt Verlag herausgegebene Lehrwerk für *Geld- und Bankwesen* (das Nachfolgewerk heißt *Wirtschaftskommunikation Deutsch*). Die Studenten arbeiten mit (aus diesem Buch) kopierten Blättern. Im Unterricht befanden sich 21 Studenten (davon zwei männliche Lerner). Nach der Vorstellungsrunde informierte die Lehrerin auf Deutsch über die Prüfung in Finanzdeutsch, die in zwei Wochen stattfinden sollte, und erklärte den Lernern ausdrücklich, dass nur das im Unterricht Besprochene auch in der Prüfung abgefragt wird. Es entstand für ein paar Minuten ein lautes Durcheinander, da die Lerner jetzt heftig auf Vietnamesisch miteinander über die Prüfungsinhalte diskutierten. Nachdem wieder Ruhe

eingekehrt war, schrieb die Lehrerin drei Wörter an die Tafel: *die Währung, das Floating, die Inflation*. Dann forderte sie die Lerner auf, ihr passende Adjektive zu diesen drei Termini zu nennen. Aus dem Plenum kamen Ausrufe, die sie sogleich an die Tafel notierte. Neben dem ersten Wort schrieb sie *gebundene, freie, harte, weiche, konvertible, nicht konvertible*, neben dem zweiten *gemanagtes* (dieses Wort sprach sie deutsch aus) und neben Inflation schließlich die von den Studenten genannten Begriffe *schleichende, trabende, galoppierende, hausgemachte, zurückgestauchte, importierte*. Erstaunlicherweise sprachen die Lerner diese doch sehr schwierigen Begriffe schnell und fehlerfrei aus. Die Lehrerin erklärte mir später, dass diese Wörter bereits durchgenommen wurden und auch Bestandteil der Hausaufgabe waren. Die Begriffsdefinition bei einigen Vokabeln musste die Lehrerin dann selbst vornehmen.

- L: Was bedeutet denn hausgemachte Inflation?  
 [Stimmengewirr unter den Studenten. Keine Antwort aus dem Plenum.]  
 L: Ja? Hmm?  
 [Keine Antwort. Lehrerin wartet ein paar Sekunden.]  
 L: Ja, also. Hausgemacht, ja? Das heißt nicht von der Weltwirtschaft beeinflusst? Ja? Verstehen Sie?  
 [Keine Antwort aus dem Plenum.]

Nachdem keine weiteren Wortmeldungen aus dem Plenum kamen, ordnete die Lehrerin an, eine Einsetzaufgabe im Lehrwerk zu bearbeiten. Diese Aufgabe erwies sich als besonders kompliziert, denn es ging darum, in die Lücken passende Fachtermini einzusetzen. Die meisten Studenten versuchten zuerst allein, die Aufgabe zu lösen, mussten aber nach wenigen Minuten aufgeben. Der Geräuschpegel stieg an, schließlich brach die Lehrerin die Aufgabe ab und beruhigte die lauter werdenden Studenten wieder dadurch, dass Prüfungsinhalte im Unterricht durchgenommen werden. Dann forderte sie die Lerner auf, eine Seite im Kursbuch aufzuschlagen und zeichnete im Anschluss folgende Skizze an die Wand.



Ihre anschließende Frage nach der Konkretisierung der beiden Begriffe ‚Kupon mit und ohne Zins‘ wurde nicht beantwortet. Schließlich erklärte sie diese Wörter auf

Vietnamesisch. Einige Studenten schrieben mit, andere saßen unbeteiligt auf ihren Bänken. Daran schloss sich wieder eine Lückenaufgabe an, in die wiederum die soeben gelernten Begriffe eingesetzt werden sollten. Auf eine Ergebnissicherung verzichtete die Lehrerin diesmal, die Korrektur sollte in der nächsten Stunde stattfinden. Es ist wieder sehr laut im Klassenzimmer, dazu folgender Auszug aus der narrativen Zusammenfassung:

„Studenten lösen die Aufgabe allein oder mit den Nachbarn. Einige Studenten sind sehr unbeteiligt oder reden mit ihrem Bankpartner. Nach einigen Minuten ist der Großteil fertig, die Lehrerin ordnet an, dass in der nächsten Stunde korrigiert wird. Diese Meldung geht aber im Lärm der Klasse unter. Lärm dringt auch von außen ins Zimmer hinein.“

Ohne auf die lauten Hintergrundgeräusche zu achten, schrieb die Lehrerin abermals einen Begriff an die Tafel, nämlich *Versicherung*. Sie stellte eine Frage nach den Arten einer Versicherung. Aus dem Plenum kamen die Zurufe *gesetzliche* und *freiwillige*, beide Wörter schrieb die Lehrerin an. Anschließend gab sie ein Prüfungsbeispiel, in dem die gelernten Begriffe eingefügt werden sollten.

“Zu den wichtigsten Arten der \_\_\_\_\_ zählen die \_\_\_\_\_ auf die mit dem Tod des Versicherten der Versicherungsanspruch entsteht.“

Die Studenten schrieben diesen Beispielsatz auf und diskutierten auf Vietnamesisch mit ihren Sitznachbarn über die Lösungen. Die Lehrerin notierte in der Zwischenzeit mehrere Begriffe an die Tafel, nämlich *Kontoauflösung*, *Aufhebung der Geschäftsverbindung*, *Kündigung* sowie *Zeitablauf*. Der Reihe nach erklärte sie die Bedeutung auf Vietnamesisch, was von den Studenten eifrig mitgeschrieben wurde. Am Ende des Unterrichts gab die Lehrerin noch ein weiteres Prüfungsbeispiel und entließ die Klasse in die Pause:

“ \_\_\_papier.            Kapital  
                             Wert  
                             Devisen  
                             Versicherung.“

Im sich anschließenden kurzen Gespräch stellte die Kursleiterin selbstkritisch den Stellenwert und die Berechtigung des Wahlfaches *Finanzdeutsch* in Frage. Ihrer Meinung nach werden im Unterricht realitätsferne Inhalte vermittelt, deren vorrangiger Zweck in der exakten Wiedergabe in Prüfungen liegt. Die Deutschlehrerin hegt die Vermutung, dass die im Unterricht durchgenommenen Vokabeln nur kurzfristig abgespeichert, wieder schnell vergessen werden und nicht alltagstauglich sind.

*Benutzung der Zielsprache*

Im Unterricht selbst wurde wenig gesprochen, sondern eher geschrieben – die Lehrerin notierte etwas an die Tafel, die Lerner kopierten von der Tafel. Der Unterricht war nahezu deskriptiv. Es wurden hauptsächlich wirtschaftswissenschaftliche Begriffe dargestellt und erläutert, größtenteils aus jeglichem Kontext gerissen. Die Fachtermini wurden auf Deutsch ausgesprochen, sowie einige Erklärungen und Begriffsdefinitionen. Die sich aufdrängende Frage, ob die Lerner diese Fachbegriffe in ihrem jeweiligen Kontext verstehen, wurde von der Lehrerin verneint. Sie selbst fügte freimütig hinzu, dass sie sich selbst kaum in diesem Fach auskennt, und auch die Studenten eine finanzwissenschaftliche Basis besitzen müssten, um mit diesen Fachtermini umgehen zu können. Da das Bankensystem in Vietnam sehr reglementiert bzw. noch im Aufbau ist, haben die wenigsten Studenten persönliche Erfahrungen im Bankenwesen gemacht (wie zum Beispiel Kontoeröffnung oder -führung). Weiterhin vermutete die Lehrerin, dass die Studenten einzelne Wörter und Begriffe für die Prüfung auswendig lernen, die ohne jegliche Kontextbeziehung im Anschluss daran auch gleich wieder vergessen werden. Da aber dieses Wahlfach im Curriculum vorgesehen und auch wegen der Konnotation mit der Wirtschaft vergleichsweise bei den Studenten beliebt ist, muss es dementsprechend angeboten werden. Die Lehrerin gab zu verstehen, dass sie persönlich keine hohe Meinung von diesem Wahlfach hat, da die Lernziele sehr kurzlebig angesetzt sind.

### *Sprechinitiiierung*

Insgesamt machte die Klasse einen lebendigen und engagierten Eindruck, da sie – wenn auch auf Vietnamesisch – viel mit- und untereinander diskutierten. Im Unterricht wurde aber sehr wenig auf Deutsch gehandelt. Es gab kaum Sprechansätze und auch keine Sprechmotivation. Die Studenten waren daran interessiert, zu erfahren, wie die Prüfungen ablaufen und welche Inhalte abgefragt werden, und daher sehr auf ihre Lehrerin fixiert. Die Lehrerin wiederum legte Wert darauf, die Lerner bezüglich der bevorstehenden Prüfung zu beruhigen und so viele Fachtermini wie möglich zu erklären. Ihre Versuche, die Studenten zum Sprechen zu bringen, scheiterten daran, dass diese nicht darauf eingingen, sondern lieber auf die Definitionen der Lehrerin warteten.

### *Strategien*

Während des Unterrichts fand kaum ein Wechsel der Sozialformen statt. Es wurde vorwiegend im Plenum gearbeitet und bei den Einsetzaufgaben in Stillarbeit (wobei einige Studenten durchaus auch mit ihren Nachbarn zusammenarbeiteten). Es gab keine

Diversität in den Interaktionsformen, neben dem Lehrervortrag gab es vereinzelt Frage-Antwort-Phasen. Den Lernern blieb lediglich die Aufgabe, vorher gelernte Begriffe vorzusagen. Doch bereits bei der Definition dieser Begriffe führte die Lehrerin das Wort. Diese Wahlfächer sind obligatorische Bestandteile des Curriculums und die Studenten müssen hier eine bestimmte Anzahl von Credits erzielen. Doch ein Großteil der Studenten (siehe Lernerbefragung) hegt negative Bewertungen hinsichtlich dieser Fachsprachenkurse, da sie ihnen inhaltlich zu schwer und alltagsuntauglich erscheinen sowie für ihre eigene Sprachentwicklung zu wenig bringen.

### 6.2.1.3 Erstes Studienjahr, Lernschwerpunkt Sprechen

Die Klassenleiterin dieser besuchten Klasse ist eine sehr junge Lehrerin, die ihr Deutschstudium an dieser Hochschule absolviert hatte. Nach dem Abschluss des Methodikkurses des Goethe-Instituts lehrt sie seit zwei Semestern an der Universität und arbeitet seit zwei Jahren am Goethe-Institut. In dem Klassenraum befanden sich freibewegliche Tische und Stühle, die aber durcheinander und querbeet standen, so dass ein Durchgehen beschwerlich, wenn nicht gar unmöglich war. Das verwendete Lehrwerk war *Themen neu 2* vom Hueber-Verlag, wovon die Studenten ein schwarz-weiß kopiertes Exemplar besaßen. In der besuchten Stunde saßen 19 Studentinnen, die sehr lebhaft waren und es herrschte allgemein eine sehr fröhliche lockere Atmosphäre. Nach der Vorstellung, die aufgrund des großen Interesses der Studentinnen verhältnismäßig lang ausfiel, setzte ich mich neben eine Studentin auf einen der hinteren Plätze. Die Lehrerin begann den Unterricht ohne Hausaufgabenkorrekturphase, sondern verteilte stattdessen eine schwarz-weiße Kopie aus dem Lehrwerk *Tangram 2a* (Lektion 2) an die Lerner. Auf diesem Übungsblatt sah man eine Collage mit mehreren Personen unterschiedlichen Alters in verschiedenen Lebensstationen.

L: Sehen Sie Foto eins und zwei. Was sehen Sie?

[L wartet, bis alle Lerner sich die Fotos angeschaut haben.]

SS (durcheinander): Kindheit. Kind. Hochzeit.

[L zeigt auf S1.]

S1: Hmm. Fotos eins ist ein Baby.

[L ruft S2 bei Namen auf.]

S2: Zwei Menschen heiraten. Ein Mann und eine Frau.

L: Gut.

[L spricht die neuen Wörter, die auf dem Arbeitsblatt standen, vor.]

Die Studenten sprechen nach.]

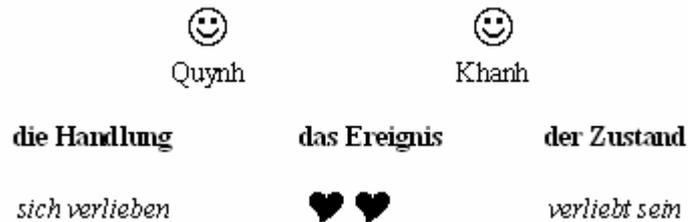
L: Ordnen Sie die Wörter zu den Bildern.

[Studenten arbeiten allein oder mit dem Partner. Nach etwa einer Minute.]

L: Sind Sie fertig? Ja?

[L liest die Nummer eines Bildes vor. Alle Studenten sprechen im Chor das zugeordnete Wort.]

In dieser Phase waren die Studenten besonders lebhaft und aktiv. Die Klassenlehrerin zeigte sich sehr zufrieden mit der Leistung der Lerner und lobte diese immer wieder zwischendurch. Auffallend waren die freundliche Atmosphäre und die Herzlichkeit der Lehrerin, mit der sie die Klasse behandelte. Nach der Wortschatzentlastung malte sie folgendes Bild an die Tafel:



Einige Studenten lachten, als die Lehrerin die zwei Köpfe an die Tafel malte. Die Stimmung ist gelöst und entspannt. Dann teilte die Lehrerin ein weiteres Arbeitsblatt aus, das aus *Tangram 2a* (Lektion 2, Seite 47) kopiert ist. Auf diesem Arbeitsblatt standen weitere Begriffe wie *sich verloben*, *heiraten*, *sich scheiden* sowie deren nominale Pendants. Die Lehrerin rief eine Studentin auf, die an der Tafel das Tafelbild ergänzt. Ohne weitere Definitionen und Verständnisfragen las die Lehrerin die neuen Begriffe vor und die Studenten skandierten im Chor nach. Anschließend bat sie die Lerner auf Deutsch darum, gemeinsam mit ihren Nachbarn die neuen Wörter nochmals im Stillen zu lesen. Der sich anschließende Arbeitsschritt sah vor, dass die Studenten einen Dialog auf dem Arbeitsblatt (von *Tangram 2a*) ergänzen sollten (es waren insgesamt sechs neue Wörter einzusetzen). Währenddessen versuchte die Lehrerin, im Klassenzimmer herumzugehen, wobei sie wegen der Unordnung kaum durchkam. Einige Studenten schienen bereits fertig zu sein, manche saßen mit einem abwesenden Gesichtsausdruck auf ihren Stühlen, andere begannen, mit den Nachbarn zu sprechen. Da keine Zeitangabe zur Lösung der Aufgabe genannt wurde, dauerte diese Stillarbeit besonders lange. Erst zwanzig Minuten später (der Lärmpegel war zu diesem Zeitpunkt besonders hoch) begann die Lehrerin mit der Korrektur. Dazu rief sie jeweils eine Studentin auf und notierte das gegebene Lösungswort an die Tafel. Anschließend forderte sie zwei weitere Studentinnen auf, den Dialog laut vorzulesen. Während der Korrekturphase ließ die Konzentration und Aufmerksamkeit bei den meisten Studenten sichtlich nach. Während einige noch die Lösungswörter von der Tafel kopierten, schauten andere aus dem Fenster oder blätterten in ihrem kopierten Kursbuch. Die Studentin neben mir fing an, eine Zeichnung auf ihrem Übungsblatt anzufertigen.

Im Anschluss an den Vortrag der zwei Studentinnen gab die Lehrerin den zweiten Lückentext auf, der ebenfalls auf die gleiche Weise zu lösen war. Während einige

Studenten still vor sich hinarbeiteten, hielten andere private Gespräche ab, diskutierten aber zum Teil auch über die gestellte Aufgabe. Die Lehrerin versuchte wieder, einigen Lernern zu helfen. Als sich herausstellte, dass niemand den zweiten Dialog richtig verstanden hatte (im Text waren metaphorische Phrasen wie „*die Nase voll haben*“), brach sie die Aufgabe ab. Ohne eine weitere Ankündigung verteilte sie jetzt ein Arbeitsblatt, auf dem das Foto eines Mannes und einer Frau abgedruckt war. Sie bat die Studenten darum, sich zusammen zu setzen und gemeinsam einen Dialog zu schreiben, den die beiden Personen führen könnten. Auch hier gab sie keine Ziel- und Zeitvorgabe an. Einige Studenten setzten sich um und fingen an zu schreiben. Andere blätterten in ihren Büchern, und ein paar Studenten begannen einzupacken. Da nicht mehr viel Zeit übrig blieb, konnte sie einzelne Dialoge korrigieren, bis das Unterrichtsende eingeläutet wurde. Das eigentliche Ziel, nämlich das möglichst freie Vortragen des Dialoges in Partnerarbeit, wurde nicht mehr erreicht.

#### *Benutzung der Zielsprache*

Auch wenn der Lernschwerpunkt der besuchten Unterrichtsstunde auf Sprechen gelegt war, wurde verhältnismäßig weniger gesprochen als geschrieben. Die Lehrerin sprach hauptsächlich Deutsch. Die Sprechleistung der Studenten bestand in dieser Stunde aus Nachsprechen, Vorlesen im Plenum und leises Lesen mit der Partnerin. Auffallend war die freundliche, fast herzliche Atmosphäre zu Anfang der Stunde, die allerdings am Ende des Unterrichts abflaute und vor allem bei den beiden schwierigen Einsetzübungen fast in Lethargie umschlug. Interessanterweise wurden in dieser Stunde weder Wortmeldungen noch sonstige lernerseitige Sprechinitiierung geleistet. Bei der Partnerarbeit sprachen die Studenten (soweit von mir verstanden) vorwiegend Vietnamesisch, dabei ging es vor allem um Wortschatzklärung. Das vorrangige Ziel „Sprechen mit Hilfe eines vorher angefertigten Dialogleitfadens“ wurde nicht erreicht, denn es blieb schlichtweg keine Zeit mehr übrig.

#### *Sprechinitiierung*

Die Sprechinitiierung ging hauptsächlich von der Lehrerin aus. Sie verteilte das Rederecht, indem sie die Studenten einzeln aufrief. Besonders oft wurde das Sprechen im Chor angeregt, wobei auf eine Frage der Lehrerin die gesamte Klasse die Antwort skandierte. Erstaunlicherweise kamen in dieser Klasse keine spontanen Fragen zum Verständnis oder zum neu eingeführten Wortschatz vor. Obwohl viele Übungen das Sprechen entlasten

sollten, wie etwa die Dialog-Lückentexte, wurden sie eher vorgelesen und nicht als Anregung oder Anreiz zum freien Sprechen genutzt.

### *Strategien*

Die Sozialform wurde stellenweise variiert: Es wurde im Plenum gearbeitet, Still- und Partnerarbeit kamen ebenfalls hervor. Die Atmosphäre im Unterricht war am Anfang und in der Mitte sehr lebhaft und die meisten Studenten waren eifrig bei der Sache, doch entstand bisweilen der Eindruck, dass die meisten Studenten vorgelernt haben, und den Unterrichtsverlauf nur halbherzig verfolgten. Die Lehrerin hat etliche Arbeitsblätter abgezogen, mit denen sie die unterschiedlichen Arbeitsschritte einleitete. Sie erklärte mir später, dass sie persönlich nicht viel von ‚Spielereien‘ im Unterricht hält, denn an der Universität soll man lernen und nicht spielen. Ihrer Meinung nach wäre das am Goethe-Institut anders, doch dort wären die Lerner um ein Vielfaches langsamer und arbeitsscheuer als an der Hochschule. Ihrer Meinung nach sind die ‚heutigen‘ Lerner beider Institutionen sehr passiv und wollen lieber, dass ihnen etwas gegeben wird, als es sich selbst zu erarbeiten. Sie glaubt, dass dies ein Gesellschaftsproblem wäre, denn der wachsende Reichtum vieler Eltern stellt für Lehrer ein Problem dar. Die Kinder sind dementsprechend verwöhnt und respektieren ihre Lehrer nicht in dem Maße wie früher.

### *6.2.2 Fremdsprachenoberschule, Lernschwerpunkt Schreiben*

Die Fremdsprachenoberschule liegt auf dem Campus der Nationaluniversität Hanoi, die ihrerseits in einem Außenbezirk von Hanoi untergebracht ist. Die Oberschule nimmt eine Sonderrolle im Schulwesen ein, da – wie der Name bereits aussagt – hier besonders Wert auf die Vermittlung von Fremdsprachen gelegt wird. Der Deutschunterricht ist in seiner Form der erste seiner Art an dieser Schule, vorher gab es noch kein Hauptfach Deutsch. Das Schuljahr wird durch die Nähe zur Universität in zwei Semester aufgeteilt, wobei im ersten Semester (20. August 2005 bis Anfang Januar 2006) sechs Unterrichtseinheiten pro Woche für Deutsch eingeplant sind und im zweiten Semester (16. Februar bis 10. Mai 2006) fünf Unterrichtseinheiten. Die Lehrerin, die ebenfalls am Goethe-Institut Hanoi unterrichtet, war angenehmerweise sehr offen für die Hospitation und stellte sich für Fragen ausgiebig zur Verfügung – ein Umstand, der sehr erfreulich war, waren doch einige Lehrer sehr verschlossen bzw. ließen indirekt wissen, dass (trotz vorheriger persönlicher Zustimmung sowie Erlaubnis durch die Deutschabteilungsleiterin) ihnen meine Anwesenheit nicht genehm ist.

Bei meinem Besuch ist mir aufgefallen, dass die gesamte Oberschule in einem einzigen mehrstöckigen Gebäude untergebracht ist. Die Schüler der 10.ten Klasse sind ungefähr 15 Jahre alt, tragen keine Uniformen und werden aus dem gesamten Land (vorwiegend aber aus den nördlichen Regionen) angeworben. Alle haben eine Aufnahmeprüfung absolviert und die Besten wurden ausgewählt. Auswärtige Schüler erhalten ein kleines Stipendium und wohnen kostenfrei in einem Wohnheim der Universität. Mit der Ausbildung an dieser Oberschule soll eine Fremdsprachenelite qualifiziert werden, die nach dem Abschluss ein weiteres Studium an der Nationaluniversität oder noch besser in dem Land, dessen Sprache sie erlernen, aufnehmen. Die besuchte Klasse lernt Deutsch als Hauptfach und Englisch als Nebenfach. Es ist das erste Mal, dass es eine Deutschklasse gibt, bis jetzt gab es nur Klassen für Englisch, Französisch und Chinesisch. Seit diesem Schuljahr kann man auch Deutsch und Japanisch als Hauptfach erlernen.

Die Lehrerin stellte mich zu Beginn des Unterrichts als einen Gast vor und die Schüler durften einige Fragen an mich richten, die zum Teil sehr persönlich waren (z.B. ob ich verheiratet war, wo ich geboren bin und ob ich Vietnamesisch spreche und verstehe), und alle hatten großes Interesse an meiner Arbeit. In der Klasse waren 30 Schüler (davon 27 Mädchen). Sie saßen zum Teil sehr beengt auf festgeschraubten Bänken, die hintereinander montiert sind, so dass die Schüler im Grunde nur nach vorne blicken konnten, denn selbst das Herumdrehen war eingeschränkt und beschwerlich. Der Raum selbst war spartanisch eingerichtet, vorne gab es einen leicht erhöhten Lehrerpult und an der Wand eine Kreidetafel. Da die Räume auch anderweitig benutzt wurden, gab es keine Pinnwände, Bilder, technische Geräte wie OHP oder CD-Player oder Poster mit einem Deutschbezug. Für den Deutschunterricht wurde das Lehrwerk *Delfin* vom Hueber-Verlag benutzt. Nach meiner Vorstellung setzte ich mich in die hintere Reihe. In der beginnenden zehnminütigen Wiederholungsphase rief die Lehrerin einzelne Schüler nach vorne zu sich an den Lehrerpult, die ihre Hausaufgaben vorlasen und anschließend benotet wurden. Mir fiel auf, dass die geprüften Schüler leise und nur mit der Lehrerin sprachen, so dass niemand im Raum sie verstehen konnte, was anscheinend auch nicht beabsichtigt war, denn der Rest der Schülerschaft beschäftigte sich mit privaten Gesprächen. Der Lärmpegel der nächsten zehn Minuten stieg signifikant, was auch niemanden zu stören schien.

Nach der Wiederholungsphase kehrte wieder Ruhe ein. Thema dieser Stunde war die Wiederholung des Perfekts. Die Lehrerin fragte nacheinander drei Schüler, was diese gestern geträumt haben. Nach einigen (akustisch kaum wahrnehmbaren) Antworten wurden die Schüler aufgefordert, in Zweier- oder Dreiergruppen über dieses Thema zu

diskutieren. Einige Schüler drehten sich um, um Gruppen zu bilden – andere arbeiteten dagegen an irgendwelchen schriftlichen Aufgaben alleine weiter. Die Gruppenarbeit war sehr ergiebig, denn die Schüler bemühten sich sehr um das Sprechen. Nach wenigen Minuten wurden einige aufgerufen, das Ergebnis ihrer Gruppe zu präsentieren. Eine Wortführerin fasste das Resümee ihrer Gruppe in wenigen Sätzen auf Deutsch zusammen – auffallend wiederum war, dass außer der Lehrerin sich niemand für das Geäußerte zu interessieren schien. Da die Schüler grundsätzlich nach vorne zur Lehrerin sprachen, konnte man während des gesamten Unterrichts das Gesagte kaum bzw. nur sehr unvollständig wahrnehmen. Die sprachlichen Äußerungen der Schüler waren nur für die Person der Lehrerin bestimmt.

Da der Lernschwerpunkt der besuchten Stunde auf der Schreibfertigkeit lag, wurden die Schüler im Anschluss daran aufgefordert, jeder für sich in Stillarbeit einen kurzen Aufsatz zu dem Thema „Traum“ zu schreiben, mit der Bitte, das Perfekt zu benutzen. In der Zwischenzeit setzte sich die Lehrerin zu mir und erklärte, dass in dieser Stunde Sprechen oder Kommunikation nicht geübt werden und einige Schüler die Schreibaufgabe bereits zu Hause erledigt hätten (die Schüler bekamen zu Anfang des Schuljahres eine Auflistung der Kursinhalte, mit präzisen zeitlichen Angaben der Übungen und Hausaufgaben ausgehändigt). Viele dieser Schüler nutzten die Zeit daher für private Gespräche und der Lärmpegel stieg wieder an. Die Lehrerin wies mich darauf hin, dass Gruppen- oder Partnerarbeit bei den Schülern sehr unbeliebt sind und diese viel lieber alleine arbeiten möchten. So sagte sie wortwörtlich: „Sie sind gewohnt an die traditionelle Art des Lernens, sie wollen lieber für sich arbeiten“. Auf meine Frage, was denn traditionelles Lernen bedeute, antwortete die Lehrerin, dass sie darunter das Aufnehmen von großen Wissensmengen sowie prüfungs- und lehrerorientiertes Lernen versteht.

Weil es wieder sehr laut wurde, ging die Lehrerin den Mittelgang durch und schaute sich verschiedene Texte an. Die Lehrerin versuchte, einzelnen Schülern zu helfen – doch dies gelingt nur bei denen, die entweder ganz vorne oder am Mittelgang saßen, denn zwischen den Reihen war kein Platz zum Durchgehen. In diesem Fall sprach sie Vietnamesisch mit den einzelnen Schüler, damit das „schnell geht“ (so beschreibt es die Lehrerin wörtlich). Danach bekamen die Schüler Zeit, ihren Text auf ein Blatt Papier, das später zur Benotung eingesammelt wird, zu schreiben. Nachdem sie ihren Text abgegeben hatten, verfielen die Schüler, die diese Schreibaufgabe bereits zu Hause erledigt hatten, wiederum in Privatgespräche oder saßen unbeteiligt herum. Da der Stoffplan vorgegeben war (25 UE für eine Lektion des Lehrwerks Delfin) konnte die Lehrerin kaum variieren oder umstellen.

Zwischendurch erklärte sie mir, dass einige Schüler sehr strebsam und eifrig waren, und zum Teil lange im Voraus lernten. Die Stunde endete mit der Rückgabe eines in der Vorstunde geschriebenen Tests sowie der Hausaufgabenverteilung. Die meisten Schüler interessierten sich sehr für die Leistungen der Mitschüler, diese wurden gleich miteinander verglichen und besprochen.

### *Benutzung der Zielsprache*

Die vom Goethe-Institut Hanoi ausgebildete Lehrerin verfügte über eine sehr gute, verständliche und deutliche Aussprache, sie sprach im gesamten Verlauf im Plenum nur Deutsch. Auch wenn der Unterricht sehr lehrerorientiert war – begünstigt durch die Sitzstellung – waren die meisten Schüler mit sich selbst beschäftigt, entweder bearbeiteten sie gerade irgendwelche Aufgaben oder ‚schwätzten‘ mit der Nachbarin. Der Lärmpegel war zeitlich so hoch, dass weder die Äußerungen der Lehrerin noch die der Schüler verstanden werden konnten – doch dies schien niemanden zu behelligen. Überraschend war auch, dass sich niemand meldete, die Lehrerin rief eine Schülerin auf und die nicht Aufgerufenen schenken dieser keine Aufmerksamkeit. Die von der Lehrerin beschriebene Vorliebe für das individuelle Arbeiten wird dadurch bestärkt, dass die Schüler anscheinend nicht gerne von den Mitschülern lernen – und sei es nur durch bloßes Zuhören. Die meisten Schüler sind auf die Stunde auffallend gut vorbereitet und wussten auf die Fragen der Lehrerin stets passende Reaktionen zu geben. Ihre Antworten waren meistens fehlerfrei (zumindest die, die ich verstehen konnte) und die Lehrerin hat während des gesamten Unterrichts niemanden korrigiert. Auch die anfänglich gestellte Gruppenarbeit wurde auf Deutsch durchgeführt. Vietnamesisch sprach die Lehrerin nur zu einzelnen Schülern, denen sie während der Schreibarbeit half.

### *Sprechinitiiierung*

Da der Schwerpunkt dieser Stunde auf der Schreibfertigkeit lag, gab es wenige Gelegenheiten zum Sprechen. Die Lehrerin war aber darum bemüht, die Schüler miteinzubeziehen und sie durch offen gestellte Aufgaben zum Erzählen zu aktivieren (z.B. durch die anfangs vorgebrachten Fragen zur Übung des Perfekts). Auch die Diskussion in der Gruppe und die anschließende kurze Zusammenfassung wurden von einem Teil der Schüler bereitwillig durchgeführt. In diesen Fällen sprachen die Schüler zwar, doch leider nur für eine Zuhörerinnen – die restlichen Schüler hörten kaum hin und zeigten auch nicht das geringste Interesse. Insgesamt hielt sich die Lehrerin stark zurück und dominierte nicht das

Unterrichtsgeschehen. Ein Grund lag bestimmt daran, dass in der heutigen Stunde Stillarbeit in Form von Schreibearbeit im Vordergrund stand.

### *Strategien*

Die Lehrerin verzichtete auf rigide Frage-Antwort-Handlungen und auf reine Wissensabfragen, sondern legte viel Wert auf freies Sprechen sowie offene Fragen an die Schüler. Die Sozialformen wechselten sich ab, so kamen Plenumsarbeit, individuelles Abfragen, Stillarbeit, Gruppengespräch und gemeinsame Schreibearbeit zum Einsatz. Irritierend war für mich der Umstand, dass anscheinend sehr viele Schüler schon vorgelernt und die im Unterricht verlangten Aufgaben bereits zu Hause erledigt haben. Einige wenige Schüler wehrten sich partout gegen die Gruppenarbeit des gemeinschaftlichen Schreibens, vor allem da diese schriftliche Arbeit benotet werden sollte. Auffällig und enorm störend erschien mir der konstant hohe Lärmpegel im Unterricht, der niemanden zu beeinträchtigen schien. Die Lehrerin rief weder zur Ruhe noch ermahnte sie die Schüler, auf den jeweils Sprechenden Rücksicht zu nehmen. Auch die schriftlich fixierte Ergebnissicherung von sprachlichen Äußerungen war nicht existent. So wurde kaum etwas an die Tafel geschrieben und die Studenten verlangten auch nicht danach. Andererseits fiel mir positiv auf, dass einige am Mittelgang sitzende Schüler versuchten, die Lehrerin zu einzelnen Problemen an ihren Platz zu rufen.

### *6.2.3 Goethe Institut Hanoi*

Das Goethe-Institut Hanoi wurde 1997 als jüngste Zweigstelle in Asien gegründet. Ein wichtiges Ziel ist laut Satzung „die Förderung des kulturellen Austauschs zwischen Vietnam, Deutschland und Europa. In diesem Zusammenhang organisiert und unterstützt das Goethe-Institut ein breites Spektrum von kulturellen Veranstaltungen zur Vermittlung deutscher Kultur und zur Intensivierung des kulturellen Dialogs zwischen den Ländern“<sup>413</sup>. Die kulturellen Verbindungen zwischen Deutschland und Vietnam haben eine lange Tradition. Bereits seit 1955 fand der erste systematische Austausch statt, als die ersten jungen Vietnamesen – die „Moritzburger“ – zu einem längeren Gastaufenthalt nach Deutschland reisten. Das Goethe-Institut Hanoi zog 2004 in die neuen Räume in der Nguyen-Thai-Hoc Straße um, und wurde im September 2004 vom damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder offiziell eingeweiht. Das Institut hat sich in den letzten Jahren als ein Treffpunkt der Hanoier Intelligentsia entwickelt. Aufführungen, Lesungen

---

<sup>413</sup> Vgl. Homepage des Goethe-Instituts Hanoi (<http://goethe.de/ins/vn/han/uun/deindex.htm>) (23.09.2006)

und Ausstellungen in den neuen Räumlichkeiten tragen stark zum Renommee bei. Die Deutschkurse sind sehr beliebt, auch wenn sie um ein Vielfaches teurer sind als Deutschkurse in privaten vietnamesischen Sprachschulen. Das Goethe-Institut hat sich ebenfalls der Deutschlehrausbildung verschrieben und bildet DaF-Lehrer aus. Die dreimonatige (jedes Jahr einmal stattfindende) didaktische und methodische Ausbildung dürfen nur die besten Absolventen der Germanistikstudiengänge des Landes durchlaufen. Das Goethe-Institut hält auch Prüfungen ab (angefangen bei *Start Deutsch 1* bis hin zum *Kleinen Deutschen Sprachdiplom*), an denen Kandidaten des ganzen Landes teilnehmen können. Fast das gesamte Lehrerkollegium besteht aus vietnamesischen Honorarlehrkräften (es gibt eine fest angestellte Vertragslehrkraft) und die meisten Lehrer unterrichten auch an anderen Institutionen, wie z.B. an den drei Universitäten mit dem Studienfach Deutsch oder an den zwei Oberschulen mit Deutsch. Es gibt zur Zeit (April 2006) nur einen Lehrer, der Rest des Kollegiums besteht aus Frauen, wobei die überwiegende Mehrzahl der Lehrerinnen unter dreißig ist und an den beiden Hochschulen Hanoi Germanistik studiert hat. Da das Goethe-Institut Hanoi meine Basisinstitution war, hatte ich hier die unkompliziertesten Zugangsmöglichkeiten. Viele Lehrer waren grundsätzlich bereit, mich ihren Kurs besuchen zu lassen. Die ersten Unterrichtsbeobachtungen am Goethe-Institut waren Introspektionen, die sich während meines eigenen Unterrichts ergeben haben. Die Lerner in meinen Kursen waren junge Vietnamesen, die alle planten, ein Studium in Deutschland aufzunehmen. Für diesen Intensivkurs mit einer muttersprachlichen Lehrkraft zahlten sie eine vergleichsweise hohe Gebühr an eine Agentur, die mit dem Goethe-Institut Hanoi kooperiert und die die Betreuung und Vermittlung an eine Universität oder Fachhochschule in Deutschland (inklusive Teilnahme an einem Studienkolleg) übernahm. Dadurch waren mir vietnamesische Lerner nicht fremd, noch bevor ich den Unterricht meiner vietnamesischen Kollegen besuchte.

Insgesamt besuchte ich achtzehn verschiedene Unterrichtsstunden, sowohl Anfänger- wie auch Mittelstufenkurse, sowohl bei vietnamesischen als auch bei deutschen Lehrern. Die Räume des Goethe-Institutes sind vergleichsweise großzügig eingerichtet, groß, hell und mit Klimaanlage. Da das Institut an einer sehr belebten Straße liegt, dringt oft Verkehrslärm in die Zimmer, der aber im normalen Unterricht nicht mehr wahrgenommen wird und daher auch nicht weiter stört. Alles in allem ist zu beobachten, dass die Klassengröße kleiner und überschaubarer als an der Universität und an der Oberschule ist. Die Räume haben zudem je einen OHP-Projektor, ein Whiteboard und man kann je nach

Bedarf einen Fernseher ins Zimmer holen. Die Lehrer haben hier einen fast unbeschränkten Zugang zum Kopierer – ein Luxus, den es an den zwei anderen Instituten nicht gibt. Die Klassenzusammensetzung ist nicht mehr homogen, so gibt es sowohl Jugendliche als auch berufstätige Erwachsene, Lerner mit wie auch ohne Vorwissen, einige waren schon mal in Deutschland oder auch im Ausland gewesen, nicht nur vietnamesische Kursteilnehmer, sondern auch andere Nationalitäten. Auch ihre Motivationen waren ganz unterschiedlich, Jugendliche und junge Erwachsene besuchen den Deutschkurs, weil sie ein Studium in Deutschland anstreben, andere lernen ihrem Partner zuliebe (um die Deutschvoraussetzungen für die Visumsvergabe zu erfüllen) und wiederum andere des Berufes wegen.

#### 6.2.3.1 Anfängerkurs (A1.1), *halbintensiv*

Der besuchte Unterricht war die erste Stunde eines sechswöchigen Anfängerkurses. Die Lehrerin ist eine junge, aber erfahrene Lehrerin, die seit drei Jahren am Goethe-Institut und an der Universität unterrichtet. Sie plant mittels eines DAAD-Stipendiums ein Masterstudiengang in Deutschland aufzunehmen. Da die Lerner erst nach und nach eintrudelten (die letzten kamen mit einer halben Stunde Verspätung), wurde der Unterricht oft unterbrochen, da die Lehrerin immer wieder einige organisatorische Sachen klären musste. In der Einführungsstunde sprach sie kein einziges Mal Vietnamesisch, sondern gebrauchte neben viel Gestik und Mimik konsequenterweise nur Deutsch, wobei sie sehr deutlich und genau sprach. Sie verwendete verschiedene Techniken wie Folie, CD, Pinnwand und Bilder zum Zuordnen. In dieser ersten Stunde wiederholte sie oft neue Wörter und auch die Äußerungen der Lerner. Die Unterrichtsstunde begann mit einem Tafelbild (*Mein Name ist .../ Ich heiße ...*), sie sprach vor und die Lerner sprachen ihr nach. Dann forderte sie einen Lerner auf, mit ihr einen Beispieldialog zu führen, der dies zuerst zögerlich, dann aber bereitwillig tat. Anschließend ließ sie einzelne Lerner vorsprechen und korrigierte diese dementsprechend. Diese Sprechphase dauerte recht lange, immer wieder gestört durch neu eintreffende Kursteilnehmer – auffallend war, dass einige Lerner hier komplett abschalteten. Meine Vermutung legt nahe, dass diese Lerner bereits ein Vorwissen und Basiswortschatz beherrschten. Danach zeigte die Lehrerin Bilder mit Sonnenuntergang, -aufgang und die dazugehörenden Grußformeln (*Guten Morgen, Guten Tag, ...*), sie sprach vor und die Kursteilnehmer skandierten nach. Genau diese Schritte behielt sie auch bei der Einführung von „*Wie geht es Ihnen?*“ (Bilder, vorsprechen, nachsprechen, korrigieren) bei. Nach der Einleitungsphase übte sie mit einem Lerner einen

Beispieldialog mit all den soeben gelernten Phrasen und bat die Teilnehmer, diesen in Zweiergruppen nachzuspielen. Mit den Händen gestikulierend bat sie die Teilnehmer darum, sich zusammen zu setzen. Einige Teilnehmer zeigten großes Desinteresse und die Lehrerin war für einen Moment sichtlich irritiert, weil sie von Tisch zu Tisch gehend die Paare zueinander ordnen musste und diese nochmals anwies, den Dialog zu üben. Weil einige Lerner sichtlich gelangweilt nicht mitmachten, brach die Lehrerin abrupt mit den Lehreranweisungen (*Schreiben Sie bitte! Lesen Sie bitte!*) die Dialogphase ab, wobei nicht ganz klar ist, was sie damit meinte. Sie stellte dann das Lehrwerk *Tangram* vor und verwendete dabei neue Vokabeln (Hausaufgaben, Lektion, Zahlen, Arbeitsbuch), die sie vorher nicht eingeführt hatte und auch nicht weiter erklärte. Anschließend legte sie eine Folie mit einem Bild eines Flughafens auf und spielte den dazugehörigen Hörtext vor, es waren Hintergrundgeräusche eines Flughafens und die Durchsage des Kapitäns zu hören. Danach sprachen alle zuerst mit der CD, dann mit der Lehrerin den Dialog nach und schrieben in Stillarbeit eine Übung im Arbeitsbuch.

Obwohl der Unterricht stark durch den Lehrer gesteuert war, waren die Inhalte eindeutig kommunikativ gestaltet. Allerdings gab es durchaus Unterschiede in der Lehreraufmerksamkeit: Die Gruppen, bei denen die Lehrerin nicht präsent war, hörten weder zu noch passten auf und erledigten auch die Dialogaufgaben nicht. Die Lehrerin gestand nach dem Unterricht, dass sie nach den zwei Unterrichtsstunden sehr erschöpft war, weil sie „überall sein musste“. Einige ihrer Anweisungen waren fehlerhaft („*Schreiben Sie Namen! Machen so, schreiben groß! Brauchen Sie Stift!*“), sie vertauschte im Unterricht sehr oft „*euch*“ und „*Sie*“ und sprach die Teilnehmer in der Kombination Frau/ Mann plus Vorname an. So erklärt sie auch den Unterschied zwischen „*du*“ und „*Sie*“ durch die Anrede „*du mit Vorname*“ und „*Sie mit Frau/Mann plus Vorname*“. Da sie das Eszett nicht formal eingeführt hat, sprechen einige Lerner diesen Buchstaben als „*b*“ aus (so z.B. in „*heißen*“).

Da dies die erste Stunde war, musste die Lehrerin ihren kommunikativen Stil erst einmal „durchsetzen“, weil sie aber jedem Einzelnen seine Aufgabe erklären musste, verbrauchte sie enorm viel Energie und war nach zwei Unterrichtseinheiten dementsprechend am Ende ihrer Kräfte. Durch die anfangs sehr zögerliche Mitarbeit war erkennbar, dass die meisten Lerner sich erst noch an diesen kommunikativen Stil gewöhnen mussten.

### *Benutzung der Zielsprache*

Die Lehrerin verfügte über eine gute, verständliche und deutliche Aussprache und war sichtlich darum bemüht, während des gesamten Unterrichts im Plenum nur Deutsch zu sprechen. Die konsequente Benutzung des Deutschen brachte mit sich, dass sich verhältnismäßig viele Fehler in ihre Sätze einschlichen und manchmal auch die Aussprache bei den Endungen litt. Auch wenn die besuchte Klasse ein Anfängerkurs war, ließ sie sich nicht nehmen, auch Arbeitsanweisungen auf Deutsch zu geben. Da die meisten Teilnehmer Erwachsene waren, und der Großteil von ihnen auf meine persönliche Nachfrage hin zudem eine berufsbezogene Lernmotivation hatte, kannten sie schon die zu lernenden Gruß- und Vorstellungsformeln. Sehr auffallend war der Korrekturwillen der Lehrerin, die jeden Fehler beim Vorlesen oder bei den Dialogen sofort verbesserte.

### *Sprechinitiiierung*

Insgesamt wurde während des gesamten Unterrichts viel gesprochen – auch wenn die sprachlichen Mittel noch sehr rudimentär waren, was nicht verwunderte, da es sich um die erste Stunde handelt. In den meisten Fällen forderte die Lehrerin die Teilnehmer auf, in dem sie sie einzeln ansprach oder auf ein Bild zeigte und die Antwort aus dem gesamten Plenum kam. Um den Grundwortschatz zu festigen, wurde das neue Vokabular oft wiederholt und nachgesprochen. Die Lerner sprachen viel in Partnerarbeit, drehten sich herum und sprachen den Nachbarn an. Allerdings brauchte der Großteil eine mehrmalige Anleitung durch die Lehrerin. Auffallend war das manchmal ostentativ gezeigte Desinteresse der Teilnehmer, wenn „sie nicht an der Reihe waren“.

### *Strategien*

Die Lehrerin verwendete verschiedene Techniken wie Folien, Tafel oder Bilder. Während des Unterrichts gab es sowohl längere Sprechphasen, Dialogarbeit wie auch Hörübungen. Es gab sowohl Plenumsphasen wie auch Partnerarbeit, in der die Teilnehmer die geübten Dialoge zusammen wiederholten. Alles in allem war der Unterricht also sehr abwechslungsreich, allerdings auch sehr ermüdend und kraftraubend für die Lehrerin. Für diesen Unterricht investierte sie viel Zeit in die Vorbereitung, obwohl sie nach eigener Aussage den Anfängerkurs bereits zum neunten Mal durchführte.

#### *6.2.3.2 Anfängerkurs (A1.2), Intensiv*

Diese Klasse wurde von zwei vietnamesischen Lehrern im Teamteaching unterrichtet. In der besuchten Stunde unterrichtete ein junger Lehrer, der nach dem Studium und dem

Methodikkurs eine dreimonatige Fortbildung in Deutschland verbrachte. Auffallend war die sehr deutliche und gute Aussprache. Die Atmosphäre im Unterricht war freundlich, die meisten Teilnehmer hatten zusammen den vorangegangenen Kurs besucht und pflegten einen sehr hilfsbereiten und lockeren Umgang miteinander. Die meisten Teilnehmer waren bereits älter, von den 12 Lernern gab es nur zwei Jugendliche. Der Lernstoff in dieser Klasse war die Einführung von *womit*, das Thema war Berlin. Benutzt wurde das Lehrbuch *Tangram aktuell 1* (Lektion 7). Nach der Vorstellungsrunde, die diesmal sehr kurz ausfiel, setzte ich mich auf einen freien Platz an einem vorderen Tisch. Der Unterricht begann als Plenumsarbeit mit einer Zuordnungsarbeit aus dem Arbeitsbuch. Die Kursteilnehmer antworteten auf Zuruf und wiederholten im Chor die Sehenswürdigkeiten Berlins anhand von Fotos, die der Lehrer dem Plenum zeigte. Im Anschluss daran folgte eine kleine Diskussion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Hauptstädten Hanoi und Berlin. Ein paar Teilnehmer wussten aus persönlichen Reiseerlebnissen zu berichten („Berlin ist groß, aber nicht so schön wie Hanoi“; „In Hanoi kann man gut essen.“). Obwohl ein kontrastiver Vergleich der beiden Städte thematisch gut passte, wurde diese Phase sehr verkürzt durchgeführt.

Anschließend las der Kursleiter neue Vokabeln (Thema: öffentliche und private Verkehrsmittel) vor, die von den Lernern nachgesprochen wurden. Im Anschluss teilte dieser ein Arbeitsblatt (Namen und Bilder von Verkehrsmitteln) aus, das die Lerner in Stillarbeit bearbeiteten und das sie anschließend untereinander korrigierten. Diese Verlagerung der Korrekturarbeit auf die Lerner schien sehr gut zu funktionieren, so dass dem Lehrer noch ausreichend Zeit blieb, sich um schwächere Teilnehmer zu kümmern. Nachdem die Aufgabe gelöst war, gab es keine allgemeine Korrektur- oder Ergebnissicherungsphase, denn der Lehrer konnte währenddessen bereits bei jedem Einzelnen nachbessern, was wegen der geringen Teilnehmerzahl auch gut klappte. Anschließend wurde ein neues Arbeitsblatt ausgeteilt, das in Partnerarbeit besprochen werden sollte (mit Beispielsätzen wie *Womit fährst du nach Hanoi? – Mit dem Zug.*) – die Vertiefung dieser Frage (wiederum in Partnerarbeit) erfolgte mit dem nächsten Arbeitsblatt. Die Arbeitsblätter waren sehr übersichtlich, mit einem ausgewogenen Verhältnis an Bildern und Fragen. Während der Stillarbeit ging der Lehrer an die Tische und half den Lernern bei der Aussprache – alles verlief reibungslos und ohne weiteren Klärungsbedarf. Es schloss sich eine Hörverständnisübung an, bei der die Lerner heraus hören sollten, welches Ziel die Touristen in Berlin verfolgten. Die Ergebnissicherung geschieht dadurch, dass der Lehrer beim zweiten Hören unmittelbar nach dem jeweiligen

Lösungswort den CD-Player stoppte und die Lerner auf Zuruf antworteten. Danach verteilte der Lehrer ein weiteres Arbeitsblatt mit Richtungsangaben (wie z.B. *links, rechts, geradeaus, an der zweiten Kreuzung* usw.) und kleinen Piktogrammen, die von den Lernern zugeordnet werden sollten. Leider reichte die Zeit nicht mehr aus. Die Stunde endete damit, dass die Hausaufgaben an die Tafel geschrieben wurden und mit der Ankündigung, das letzte Arbeitsblatt in der nächsten Stunde zu korrigieren.

Während des gesamten Unterrichts schrieb der Lehrer alle neuen Vokabeln auf die rechte Seite der Tafel und das Geschriebene wurde auch nicht wieder weggewischt, sondern blieb stehen. Auffallend war, dass die Klasse sehr gut und ohne explizite Lehreraufforderung miteinander arbeitete. So tauschten die Kursteilnehmer, wenn sie mit dem Bearbeiten ihres Arbeitsblattes fertig waren, diese mit ihren Nachbarn aus und korrigierten sich gegenseitig. Der Lehrer erklärte mir nach der Stunde, dass er diese Korrekturtechnik von Anfang an eingeführt hatte, um auch das Vertrauen der Lerner untereinander zu fördern.

#### *Benutzung der Zielsprache*

Während des gesamten Unterrichts verwendete der Lehrer ausschließlich Deutsch. Die Kursteilnehmer ebenfalls hatten einige Gelegenheiten zu sprechen, sei es, wenn sie neue Wörter nachsprachen, sei es, wenn sie Dialoge mit dem Partner übten oder auf Deutsch die Arbeitsblätter der Nachbarn korrigierten. Selbst wenn der Lehrer einzelnen Lernern bei der Bearbeitung half, sprach er ausschließlich Deutsch. Die Kursteilnehmer bemühten sich darum, auch untereinander auf Deutsch zu sprechen – was bei einigen guten Lernern ohne Probleme klappte. Auffallend war das hilfsbereite Miteinander der Kursteilnehmer, die äußerst bereit schienen, ihr Wissen zu teilen und die Nachbarn zu unterstützen.

#### *Sprechinitiierung*

In der besuchten Stunde waren viele Sprechaufgaben mit dem Partner zu bewältigen. Anhand dieser Übungsblätter wurde Kommunikation zwischen den Teilnehmern, aber auch zwischen Lehrer und Teilnehmer initiiert. Die Steuerung des Unterrichts wurde also anhand der ausgegebenen Arbeitsblätter erreicht, und da die Teilnehmer an dieser Form von Sprechansätzen gewohnt waren, waren sie aktiv bei der Sache. Viele Teilnehmer sprachen auch Deutsch, wenn sie die Übungen ihrer Nachbarn korrigierten.

#### *Strategien*

Der Lehrer variierte dabei auch mit verschiedenen Techniken und Sozialformen, so wurde sowohl im Plenum, Gruppen- und Partnerarbeit wie auch in Stillarbeit gelernt, er verwendete daneben auch Folien und Arbeitsblätter. Darüber hinaus malte er zur Wortschatzerklärung auch kleine Bilder an die Tafel und benutzte mathematische Formeln (z.B. „>“). Die Übungsblätter waren sehr gut strukturiert, es gab klare Anleitungen auf Deutsch, sowie eine ausgewogene Mischung von Bildern und Texten. Darüber hinaus bietet sich das Thema der Stunde für einen kontrastiven Vergleich an, was der Lehrer auch aufgriff – so stellte und ließ er mündliche Vergleiche zwischen den Städten Berlin und Hanoi anstellen. Insgesamt war mir die freundliche und lockere Atmosphäre aufgefallen, die dadurch verstärkt war, dass in dieser Stunde viel gelacht wurde. Die Kursteilnehmer waren beschäftigt und aktiv, sie schienen sich auch nicht zu langweilen. Ungewöhnlich war allerdings, dass der Lehrer für das Lernziel *„Einführung von womit mit Dativ“* sehr viel Zeit in Anspruch nahm. Allein dafür verwendete er zwei Unterrichtseinheiten und am Ende schien eine Sättigung erreicht zu sein.

#### *6.2.3.3 Anfängerkurs (A2.1), halbtintensiv*

Das dritte Beispiel zeigt zwei Unterrichtsstunden einer erfahrenen vietnamesischen Lehrerin, die auch an der Nationaluniversität unterrichtet. In diesem sehr großen Raum waren elf Teilnehmer anwesend. Der Großteil waren berufstätige Erwachsene, die diesen Abendkurs dreimal die Woche besuchten. Wie mir die Lehrerin vor der Stunde erzählte, hat sie viel Mühe und Energie in die Vorbereitung des heute stattfindenden Unterrichts investiert. Nach und nach trudelten die Teilnehmer in das Klassenzimmer ein und setzten sich hin. Um den Unterricht nicht zu stören, wurde auf eine Vorstellung meinerseits verzichtet. Die Lehrerin begann den Unterricht damit, dass sie jedem einzelnen Lerner die gleiche Frage stellte (*„Was haben Sie heute Vormittag gemacht?“*). Dabei zeigte sie auf den jeweiligen Lerner, wartete die Antwort ab und korrigierte sie anschließend. Diese Frage-Antwort-Phase dauerte lange, so dass durch die gleichförmige Frage und die sehr ähnlichen Antworten die Lerner, die schon dran gewesen waren, sichtlich gelangweilt waren. Als der letzte Teilnehmer seine Antwort gegeben hat, kündigte die Lehrerin einen Film über Berlin an. Zur Entlastung zum Videofilm bekamen einige Kursteilnehmer ein paar schwarz-weiße Fotos von Berlin (in der vorangegangenen Stunde wurden die Berliner Sehenswürdigkeiten behandelt) inklusive dazugehöriger Text auf einem separaten Stück Papier. Es war beabsichtigt, dass einzelne Fotos unbekannt waren und die Teilnehmer diese „erraten“ sollten – allerdings hat diese Unkenntnis zur Folge, dass eine große

Verwirrung entstand. Als es immer chaotischer wurde, begannen die wenigen Lerner mit Foto auf Vietnamesisch heftig miteinander zu diskutieren, während die ohne Fotos und Text abwartend und still da saßen. Die Lehrerin unterbrach das Geschehen dadurch, indem sie den Fernseher einschaltete. Die Lerner mit Foto setzen sich wieder hin und die Lehrerin zeigte eine Filmsequenz aus „*Hallo aus Berlin*“. Nach dem ersten Anschauen verteilte die Lehrerin ein Arbeitsblatt mit Einsetzübungen, deren Lösung im Film gezeigt wurde. Nachdem alle mehr oder weniger in Stillarbeit mit dem Schreiben fertig waren, sahen sie sich noch einmal den Film an. Die Lösungen wurden dann im Plenum besprochen, wobei die Lehrerin erneut bestimmte Szenen, in denen das Lösungswort vorkommt, zeigte – hierfür brauchte sie enorm viel Zeit, weil sie immer wieder vor- und zurückspulen musste. Diese Art der Ergebnissicherung war sehr zeitraubend, da es sich nur um einzelne isolierte Lösungswörter (wie etwa Personennamen) handelte, die zudem kein großes Lernpotential besaßen. Nach der abschließenden Korrektur wurden dann die zuvor ausgeteilten Fotos und Texte an der Pinnwand zugeordnet – wieder entstand ein wildes Durcheinander, da alle aufstanden und der Platz vor der Pinnwand sehr beschränkt war. Die meisten hatten keine Sicht auf die Pinnwand und wussten auch nicht, um was es jetzt ging. Anschließend verteilte die Lehrerin ein weiteres Arbeitsblatt (mit Fragen wie „*Was möchtest du in Berlin besuchen?*“ oder „*Wohin willst du im Urlaub reisen?*“), mit dem ein Lerner zwei andere Teilnehmer interviewen sollte – dieses Abfragen klappte sehr gut und machte allen sehr viel Freude. Die Lehrerin ging zwischen die Tische und half bei Wortschatzfragen und Ausspracheproblemen. Allerdings lief die Zeit aus und die Lehrerin wollte noch ein letztes Arbeitsblatt verwenden. Die Interviewphase wurde daher abrupt beendet (die meisten kamen nicht mal dazu, einen – geschweige denn zwei – Partner zu Ende zu interviewen) und die Lerner setzten sich wieder auf ihre Plätze. Das Lernziel und der Sinn des letzten Arbeitsblattes erschlossen sich mir nicht: Es war eine Art Wissenstest über Berlin (wie z.B. „*Wie viele Cafes hat Berlin?*“), bei denen die Lerner die Antworten erraten sollten. Der Unterricht endete etwas chaotisch, da die Lehrerin jetzt die Antworten selbst vorlas und die Teilnehmer bereits begannen, in die Pause aufzubrechen.

### *Benutzung der Zielsprache*

Die Lehrerin sprach im Unterricht mehr Deutsch als Vietnamesisch, letzteres etwa nur, wenn es darum ging, einen Sachverhalt detaillierter zu beschreiben. Sie war sehr engagiert und darum bemüht, jeden einzelnen Teilnehmer zum Sprechen kommen zu lassen. Allerdings schoss sie manchmal übers Ziel, weil sie stets die gleiche Frage benutzte und

die Teilnehmer darauf fast gleich antworteten. Aufgrund der überschaubaren Teilnehmerzahl konnten die Lerner vergleichsweise viel sprechen. Während des Partnerinterviews konnten sie ihr Deutsch anwenden und reagieren, allerdings fiel diese Phase verhältnismäßig kurz aus.

### *Sprechinitiiierung*

Die Lehrerin verteilte zu Beginn des Unterrichts das Rederecht, wobei sie darauf achtete, dass jeder zu Wort kam. Da in der besuchten Stunde nur elf Teilnehmer anwesend waren, gelang ihr dies ganz gut. Der Unterricht war sehr strukturiert durch die Verwendung verschiedener Unterrichtstechniken, wie z.B. Videofilm, Zuordnungsbilder an der Pinnwand. Alles in allem verteilte die Lehrerin fünf Arbeitsblätter, die zum Teil redundant und wenig aussagekräftig waren. Das einzige Übungsblatt, das Sprechen initiierte, war jenes mit den Frage-Antwort-Dialogen. Bei diesem Partnerinterview waren die Kursteilnehmer sehr motiviert und aktiv dabei.

### *Strategien*

Insgesamt waren die beiden besuchten Unterrichtsstunden nicht konstant durchgeführt und meiner Meinung nach (außer der Partnerinterviewphase) wenig erfolgreich. Außerdem erteilte die Lehrerin zu wenige Angaben vor dem Film oder zur Bearbeitung der Arbeitsblätter, wodurch das Lernziel nicht klar umrissen wurde. Das zum Film ausgegebene Arbeitsblatt war sehr einfach und unterforderte die Teilnehmer sichtlich. Die Ergebnissicherung war teilweise redundant: So las die Lehrerin die Ergebnisse zuerst vor, dann zeigte sie gleich zweimal die Filmsequenz mit der Lösung – die Lerner zeigten sich auch dementsprechend desinteressiert. Das letzte Arbeitsblatt war meiner Meinung nach wenig förderlich, zum einen war das Lernziel nicht klar definiert, zum anderen erfüllte diese Art der Wissensabfrage keinen Zweck, da das Wissen (wie etwa über die Flächenausdehnung Berlins oder die Anzahl der Cafes) isoliert und aus seinem Zusammenhang herausgerissen, erworben wurde. Auf meine Frage, welche Intention sie mit der Bearbeitung hegte, erklärte mir die Lehrerin, dass die Lerner dadurch wichtige Informationen zur Landeskunde erhielten.

### *6.2.4 Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtung*

Eine eindeutige Gesamtdarstellung der Ergebnisse ist aufgrund der Heterogenität der beobachteten Unterrichtsstunden schwierig. Doch kann die vorsichtige Schlussfolgerung

gezogen werden, dass trotz des geringen Umfangs der Fallauswahl (insgesamt wurden 16 verschiedene Deutschkurse besucht) die Lernhaltung der Lerner stark von der **Determiniertheit** ihrer Lehrer abhängt: Waren diese entschlossen, Interaktionen im Unterricht in den Vordergrund zu stellen und sie auch konsequent und diszipliniert durchzuführen, so ziehen die Lerner nach einiger Zeit mit und gewöhnen sich daran (erkennbar z.B. an der Fremdsprachenoberschule und der zweiten besuchten Stunde im Goethe-Institut). Hielten die Lehrenden an ihrer Amtsautorität fest oder waren zögerlich bei der Umsetzung von Partnerarbeit (sie ordnen diese zwar an, brechen aber bei einer Störung gleich ab), verharren die Lerner oft in einer abwartenden und eher rezeptiven Position. Der Großteil der beobachteten Stunden ist durch eine minimale Variation der Sozialformen gekennzeichnet, in den meisten Fällen herrscht Plenarunterricht ohne jeglichen oder kaum stattfindenden Wechsel der Sozialformen vor. Bei diesem Unterricht steht die Person der Lehrenden unangefochten im Vordergrund, die auch im Verlauf des Unterrichts nicht von ihrer Machtposition abweicht. Folgende beobachtbare Schlussfolgerungen sind desweiteren erkennbar:

- Dominanz der Lehrervortragsphasen

Je dominanter und umfangreicher die Plenarphasen sind, desto geringer der Anteil an Lernerinitiation von Kommunikation. Es konnte auch beobachtet werden, dass Studenten und Schüler in den seltensten Fällen den sprachlichen Äußerungen ihrer Mitschüler und Kommilitonen Aufmerksamkeit schenken. Da die Studenten und Schüler die gleiche Position in der Klassenhierarchie besetzen, kann durchaus bestätigt werden, dass die Lerner für sich allein und nicht voneinander lernen. Eine Ausnahme stellt die nachbarschaftliche Unterstützung dar. Bei der nachbarschaftlichen Hilfeleistung werden Wortschatzdefinitionen erfragt, Lehreraussagen wiederholt und Aufgaben miteinander diskutiert (sei es explizit durch den Lehrer als Partnerarbeit verlangt oder nicht). Vor allem in den Deutschkursen des Goethe-Institutes mit seiner heterogenen Teilnehmerzusammensetzung ist diese Art der Hilfestellung sichtbar.

- Lernen ist ein individueller Vorgang

Es zeigt sich, dass viele Lerner eine gewisse Lethargie im Unterricht aufweisen, die sich dadurch bemerkbar macht, dass sie oftmals weder dem Lehrer und noch weniger ihren Kommilitonen zuhören. Selbst die plenar aufbereitete Hausaufgabenkorrektur wird oft nicht verfolgt. Sehr viele Studenten und Schüler bereiten sich akribisch und gewissenhaft

auf die nächste Stunde vor, oftmals soweit, dass die eigentlich im Unterricht zu erledigenden Aufgaben bereits gemacht wurden. Ihre Antworten auf Lehrerfragen sind in den meisten Fällen fehlerfrei und ihre Hausaufgaben hervorragend erledigt. Auch durch die ungünstigen akustischen Bedingungen im Unterricht, vor allem durch die schlechte Raumaufteilung und den konstant hohen Lärm, ziehen die meisten Studenten und Schüler es vor, zu Hause vorzulernen und vorzubereiten.

- Tendenz zum einsprachigen Unterricht

Sowohl an den beiden staatlichen Institutionen als auch am Goethe-Institut ist erkennbar, dass die Lehrer sehr viel Wert darauf legen, diszipliniert und konsequent Deutsch als Unterrichtsmedium anzuwenden. In den meisten Fällen gelingt ihnen das auch sehr gut – einzig bei Wortschatzerklärungen greifen viele Lehrer auf eine vietnamesische Übersetzung zurück, damit „alle verstehen“. Im Großen und Ganzen wird der einsprachige Unterricht bemüht.

In dem folgenden letzten Kapitel der Gesamtauswertung wird die Analyse der Lehrerinterviews vorgenommen. Anschließend werden die Ergebnisse aller gesammelten Daten besprochen und Desiderate für etwaige Folgeuntersuchungen formuliert.

### **6.3 Auswertung der Lehrerinterviews**

Die Lehrer stellen Experten dar, die mittels des Interviews ihr individuelles Wissen über die vietnamesische Lernumgebung einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. Das Ziel ist es, „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“<sup>414</sup>.

Mit den vietnamesischen Lehrerinnen sprach ich auf ausdrücklichen Wunsch fast ausschließlich Vietnamesisch (außer einigen zentralen Begriffen wie *kommunikativer Fremdsprachenunterricht*, die auf Deutsch geäußert wurden). Durch die Benutzung der Muttersprache waren die Gespräche offen, freundlich und ungezwungen. Bei der Konkretisierung von Interviewterminen kam es allerdings zu der unvorhergesehenen Situation, dass die meisten Lehrer ihre Zustimmung zurückzogen, weil sie hierfür keine Zeit fanden. Einer der Hauptgründe für den Zeitmangel war, dass viele Lehrende zwischen ihren verschiedenen Arbeitsplätzen hin- und herpendelten. Da diese Gespräche in Ruhe

---

<sup>414</sup> Meuser/Nagel 1991: 452.

und ohne Zeitdruck durchgeführt werden sollen, wurden in einigen Fällen festgelegte Verabredungen wegen ungeahnter Schwierigkeiten abgesagt. Erschwert wurde die Suche nach einem für alle günstigen Termin dadurch, dass die Gespräche mittels eines Aufnahmeegerätes aufgezeichnet werden sollen, und dafür geeignete ruhige Räume fehlten. Räume, wie etwa die des Goethe-Instituts Hanoi, standen nur zwischen den Unterrichtsterminen frei und mussten von der Sprachabteilung frei gegeben werden. Von den geplanten Gesprächen mit mehr als 12 Lehrern, die sich anfänglich dazu bereit erklärt hatten, konnten letzten Endes zu den erforderlichen Bedingungen nur vier Interviews mit vietnamesischen Lehrerinnen (*vL1*, *vL2*, *vL3* und *vL4*) sowie mit zwei deutschen Lehrerinnen (*dL1* und *dL2*) geführt werden. Die vietnamesischen Lehrerinnen unterrichten alle sowohl an einer der beiden Universitäten mit Deutschabteilung als auch am Goethe-Institut Hanoi und besaßen Lehrerfahrungen zwischen einem und fünf Jahren. Eine Lehrerin hat in Deutschland ein Magisterstudium absolviert, die drei anderen waren für Fortbildungen zwischen drei und acht Monaten in Deutschland. Aus Anonymitätsgründen sollen an dieser Stelle keine weiteren biographischen Angaben präsentiert werden. Die Gespräche mit den vietnamesischen Lehrerinnen fanden alle im April 2006 statt. Die zwei deutschen Lehrerinnen waren zum Zeitpunkt des Interviews bereits wieder in Deutschland, neben dem Deutschunterricht sind beide auch in der Lehrerfortbildung tätig. Die Gespräche mit ihnen fanden im Januar 2007 statt. Sie gaben sowohl Einblicke in ihren eigenen Deutschunterricht mit vietnamesischen Studenten als auch individuelle Erkenntnisse über die vietnamesische Lernkultur. Die Gespräche wurden mittels eines Aufnahmeegerätes aufgezeichnet sowie stichpunktartig von mir mitnotiert. Mit Meuser/Nagel<sup>415</sup> argumentiere ich, dass die Auswertung der Lehrerinterviews ein „gemeinsam geteiltes Wissen“ behandelt, daher sind aufwändige Notationssysteme, wobei Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht worden. Auch ist die Transkription der gesamten Tonaufnahme nicht der Normalfall. Stattdessen sollen Teile des Interviews paraphrasiert werden, denn „[d]ie Paraphrasierung ist der erste Schritt des Verdichtens von Textmaterial“<sup>416</sup>, wobei nicht Redundanz, sondern die Reduktion von Komplexität das Problem ist. Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrerinnen textnah, d.h. die paraphrasierten Passagen werden mit Überschriften zu versehen, wobei die Terminologie der Interviewten aufgegriffen wird.

---

<sup>415</sup> Vgl. Meuser/ Nagel 1991: 455.

<sup>416</sup> Meuser/ Nagel 1991: 457.

### *6.3.1 Lernmotivation der Deutschlerner*

Bei der Lernmotivation bzw. -zielen muss man laut Aussagen der Lehrenden in Vietnam deutlich zwischen Studenten/ Schülern an der Universität bzw. in der Schule und den Teilnehmern am Goethe-Institut unterscheiden. Für die erste Gruppe ist der Abschluss des Studiums bzw. der Oberstufenprüfung vorrangiges Ziel, dem sich alles andere unterzuordnen hat, während für den weite Teile der zweiten Gruppe ein kommunikatives Lernziel im Vordergrund steht. Da dieses Lernziel individuell definiert wird – welche Art von Kommunikation, für welche Situation, mit welchen Personen, für welchen Zweck und zu welchem Anlass –, herrscht laut der Meinung der Lehrerinnen eine weitaus gelassener Atmosphäre am Goethe-Institut, in welcher auf der einen Seite mit weitaus weniger Druck und auf der anderen Seite mit weniger Fleiß gelernt wird.

An den universitären und schulischen Einrichtungen ist die Situation erkennbar, dass trotz fehlender intrinsischer Lernmotivation die Lernbereitschaft sehr hoch ist, da am Ende ein extrinsischer Faktor steht, nämlich der Erwerb des Zertifikats, steht. Bei den Lehrerinnen herrscht Einigkeit darüber, dass der überwiegende Großteil der Studenten hierarchie- und autoritätsbewusst ist, wobei dieses Charakteristikum von ihnen tendenziell als etwas grundsätzlich Positives und Selbstverständliches verstanden wird. Während die deutschen Lehrerinnen die Höflichkeit, die Disziplin und den überaus großen Fleiß der vietnamesischen Lerner (hohe Bereitschaft zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) in den Vordergrund stellen, nehmen die vietnamesischen Lehrer diese nicht mehr als spezielle Lernereigenschaften wahr. Diese Eigenschaften werden als Spezifika und typisches Lernermerkmal des guten vietnamesischen Lerners interpretiert. Allerdings betonen alle Lehrer, dass man keine pauschalen Angaben über die Lerner machen kann und dass es **den** vietnamesischen Lerner nicht gibt, da auf der individuellen Ebene erhebliche Unterschiede existieren. Alle Lehrkräfte bemerken aber nachdrücklich, dass mit der rasanten wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung die Anforderungen an die Lerner sowie Ziele und Wünsche der Jugend (vor allem in den Städten) gänzlich im Wandel sind.

In sämtlichen Aussagen wird dem Klassenzusammenhalt eine wesentliche Rolle für das subjektive Lernen zugeteilt: Fühlen sich die Lerner in ihrem Klassenverband wohl, dann ist die Motivation, die Begeisterung für die Sprache und das Lerninteresse hoch.

Für die vietnamesischen Lehrerinnen ist der universitäre bzw. schulische Unterricht der weniger anstrengende und vor allem der befriedigendere. Die Bindung zwischen Lehrer und Lerner ist im sekundären und tertiären Bereich besonders familiär und vertraut. Viele betonen, dass die schulische und universitäre Lernbereitschaft um ein Vielfaches höher ist

als am Kulturinstitut und die Lerner trotz inhärenter Motivationsdefizite<sup>417</sup> (siehe Auswertung Lernerbefragung) leichter zu handhaben sind. Die vietnamesischen Lehrer beurteilen trotz dieser hohen Lerninvestition die Ziele ihrer Studenten kritisch, v.a. weil sie sich der schwierigen Arbeitsmarktlage bewusst sind.

- „Viele Studenten wollen gar nicht Deutsch lernen. Sie müssen aber dann doch, weil sie nicht genug Punkte [für das an erster Stelle stehende Wahlfach] haben. Also ist die Motivation ziemlich niedrig, v.a. im ersten und letzten Jahr. Mit Deutsch kann man so wenig machen in Vietnam.“ (vL1)
- „Es ist schwierig, mit Deutsch allein eine gute Arbeitstelle zu finden. Was können denn die Ziele sein? Ich denke, ein paar Studenten haben Verwandte in Deutschland, oder sie wollen in Deutschland studieren. Viele wollen im Ausland studieren, weil es ihnen einen Vorteil verschafft. Am Goethe-Institut ist das natürlich anders. Hier lernen sie für den Beruf. Aber sehr viele auch für ein Studium in Deutschland.“ (vL2)
- „Ehrlich gesagt, ich weiß gar nicht, warum sie [am Goethe-Institut] Deutsch lernen. Vielleicht weil sie einen deutschen Partner haben, oder weil sie in Deutschland studieren möchten. Aber ehrlich gesagt, ich weiß es nicht.“ (vL3)

Auch die deutsche Lehrerin, die Studenten der Technischen Universität Hanoi unterrichtete, äußert sich kritisch zum persönlichen Lerninteresse ihrer Studenten. Auch wenn der überwiegende Großteil ihrer (zumeist) männlichen Studenten eine starke extrinsische Lernmotivation besitzt, da sie ein technisches oder naturwissenschaftliches Studium in Deutschland anstreben, sind persönliche Anteilnahme und Neugier auf Deutschland und die deutsche Sprache eher minimal.

- „Der Großteil der Studenten entscheidet sich aus fachlichen Gründen für ein Studium in Deutschland. Meiner Meinung nach ist das Interesse an Land und Leute eher marginal und selbst vietnamesische Deutschlehrer auf Fortbildung in Deutschland zeigen hier kaum Interesse. Bestimmt gibt es auch Ausnahmen. Der Grund liegt darin, dass es auf Seiten der Vietnamesen keine Empathie und kein Verständnis für die deutsche Kultur gibt, weil sie ihnen so fremd ist. Die Unterschiede zwischen beiden Ländern reichen tief unter die Oberfläche, auch wenn es bestimmte Gemeinsamkeiten gibt.“ (dL1)

Die vietnamesischen Lehrerinnen beurteilen den universitären Unterricht weitaus positiver als den ‚freiwilligen‘ Selbstzahlerunterricht am Goethe-Institut. Durch striktere Prüfungsanforderungen, ein straffes Curriculum und Gruppenzwang herrscht eine große Lerndisziplin in der Klasse. Lerner am Goethe-Institut fallen bei den vietnamesischen Lehrerinnen negativ auf, da diese das Lernen trotz der hohen finanziellen Investition weitaus weniger ernst nehmen. Einige Lehrerinnen gehen mit ihrer Beurteilung soweit,

---

<sup>417</sup> Helmke/ Schrader stellen die Vermutung auf, dass „angesichts einer erheblich schärferen Auslese für die Studiumszulassung und vor dem Hintergrund eines konfuzianisch geprägten Lernklimas (...) vietnamesische Studierende in weitaus höherem Maße als ihre deutschen Studienkollegen Emotionen wie Stolz und Dankbarkeit (gegenüber der Familie, aber auch dem Staat) [empfinden]; dies könnte als ein Puffer gegen die Erfahrung von Unzufriedenheit oder Desinteresse wirken“ (Helmke/ Schrader 1999: 95).

Teilnehmer am Goethe-Institut als verwöhnt, anspruchsvoll und bequem darzustellen. Manche fühlen sich auch teilweise überfordert von den tatsächlichen oder gefühlten Erwartungen, die die Arbeit an einem ausländischen renommierten Kulturinstitut mit sich bringt, wobei die (von ihnen vermuteten hohen) Erwartungen der Lerner hinsichtlich der Lehrkompetenzen eine große Rolle spielen.

- „Ich mag viele Lerner am Goethe-Institut nicht. Sie sind sehr faul und wollen, dass man als Lehrer ihnen hinterher läuft. Es ist wegen des Geldes, sie denken dann, sie müssen im Gegenzug nichts machen. Sie zahlen sehr viel Geld für einen Kurs. Die meisten haben Eltern mit Geld und denken, sie können sich das leisten.“ (vL4)
- „Einige Lerner [*am Goethe-Institut*] sind sehr bequem. Sie machen einfach nichts. Sie kommen hierher, weil es einen guten Ruf hat. Wenn sie sagen, sie lernen am Goethe-Institut, dann heißt es, sie haben etwas geschafft. Es ist so was wie ein Statussymbol. Wir als Lehrer müssen dabei etwas liefern und sie bei Laune halten.“ (vL2)

### 6.3.2 Lernfördernde Klassengemeinschaft

Die Einbindung in die Gruppe ist für den vietnamesischen Lerner besonders bedeutsam. Die soziale Umgebung der Klasse gibt den Lernern Halt und Struktur, sofern das einzelne Individuum sich in ihr geborgen und aufgenommen fühlt. Der Klassenzusammenhalt ist nach Meinung der vietnamesischen Lehrerinnen der wichtigste Indikator erfolgreichen Lernens. Allerdings schränken sie die positive Auswirkung des Klassenverbands auf die Zeit des gemeinsamen Lernens ein, da sich das Klassenkollektiv wieder auflöst, wenn das Lernziel erreicht und die Gruppenmitglieder getrennte Wege gehen.

- „In der Klassengemeinschaft kommt es schnell zu einem Gruppengefühl und man fühlt sich dann auch für die anderen mitverantwortlich. Das Problem ist nur, dass dieses Gruppengefühl nur gilt, wenn man Teil einer Klasse ist. Danach ist es vorbei. Nur noch einzelne Studenten sind dann noch miteinander befreundet.“ (dL1)
- „Viele Studenten sind miteinander befreundet, machen auch in der Freizeit vieles miteinander. Einige wohnen auch im Wohnheim zusammen. Die Klasse ist oft auch eine Gruppe, wie eine Familie, die eben alles zusammen macht und auch das Gleiche studiert.“ (vL1)
- „Die älteren Lerner [*am Goethe-Institut*] sind oft ein bisschen gehemmt, weil sie nicht von den jüngeren lernen wollen. Aber nach einigen Wochen, wenn sie sich besser kennen, gehen sie ganz locker miteinander um. Es bildet sich eine Gemeinschaft, und jeder fühlt sich für den anderen verantwortlich. Das ist schön.“ (vL2)

Das Fehlen einer solchen positiven Klassengemeinschaft wird als großes Manko erlebt. Darunter leiden sowohl die Unterrichtsatmosphäre als auch das allgemeine Pflichtgefühl zur Mitarbeit und Partizipation.

- „Am Goethe-Institut habe ich das Problem, dass die meisten keine Zeit außerhalb des Unterrichts miteinander verbringen. Das Klassengefühl ist nicht so gut. Es gibt viele Einzelkämpfer und dann ist das Gemeinschaftsgefühl auch nicht da.“ (vL3)

Wenn das Klassengemeinschaftsgefühl stark ist, werden auch verstärkt außerunterrichtliche Aktivitäten wahrgenommen, was wiederum den individuellen Lerneifer fördert.

- „Wenn sie untereinander auskommen, dann machen sie gerne Sachen zusammen, auch außerhalb der Klasse. Z.B. für die Feste hier am Goethe-Institut. Sie singen zusammen, machen kleine Aufführungen, das ist schon sehr nett. Vor allem singen sie aber gern, Kinderlieder, alte deutsche Lieder, überhaupt alle Lieder. Das ist dann auch gut zum Wortschatzlernen oder allgemein Landeskunde.“ (vL3)

### 6.3.3 Auswendiglernen als Lernstrategie

Bei der Frage nach den Lernstrategien heben alle Lehrerinnen hervor, dass das Auswendiglernen von Vokabeln, Mustersätzen, Regeln und ganzen Strukturen typisch und charakteristisch für vietnamesische Lerner ist. Eine vietnamesische Lehrerin stellt fest, dass sich seit ihrer Schulzeit nicht so viel an den Unterrichtsstrukturen und -gewohnheiten geändert hat, obwohl den Studenten heutzutage viel mehr Möglichkeiten geboten werden und die Schulen respektive die Universitäten besser ausgerüstet sind.

- „Die am meisten verwendete Schülerstrategie ist das Auswendiglernen. Sie sind daran gewohnt und v.a. fühlen sich damit am wohlsten.“ (dL1)
- „Meine Studenten wollen alles auswendig lernen. Sie schreiben die Sätze aus dem Buch ab und die gleichen wieder in der Prüfung. Das gibt ihnen Sicherheit, sie können nichts Falsches machen. Es ist okay so, sonst würden wir ihnen diese Sätze nicht beibringen. Früher war es genauso.“ (vL1)

Eine Lehrerin stellt fest, dass vietnamesische Lerner neue Möglichkeiten wie Internet oder deutsche Fernseh- und Radiosender (wie etwa *Deutsche Welle*) nicht zu nutzen fähig sind, weil das hohe Sprachniveau und daraus resultierend die Unverständnis eine hohe Frustration evozieren. Die Enttäuschung, wenig bis gar nichts verstehen zu können, wirkt sich dabei nachteiliger aus als der intendierte Nutzen, authentische Sprache zu hören. Diese neuen Medien bieten den Schülern wegen ihres niedrigen Sprachniveaus keinen Mehrwert.

- „Deutsche Welle anschauen bringt nicht so viel. Ehrlich gesagt, ich verstehe ja selbst nicht alles und das ist schon für mich frustrierend, für die Studenten noch viel mehr. Und außerdem sind die Themen dort nicht so interessant und greifbar für die Studenten. Es hat nichts mit ihrem Leben oder ihrem Alltag zu tun.“ (vL3)

Lernstrategien – wie etwa Lernertagebuch, deutschsprachige Medien nutzen, mit Muttersprachlern per Chatforen sprechen usw. – erachten die vietnamesischen Lehrerinnen als zu aufwändig und vor allem zu uneffektiv. Ihrer Meinung nach ist das unstrukturierte

Hören von deutschsprachigen Sendungen ohne vorher festgelegte Lernziele unwirksam und die Zeit, die man damit verbracht hat, kann in sinnvollere Lernprojekte investiert werden.

- „Viele Lerner sagen, sie hören deutsches Radio im Internet. Ich persönlich denke, dass ist eher so eine Ausrede, sie sagen das nur so, weil die Erfahrung [*beim Radiohören*] sehr enttäuschend ist. Man versteht nichts. Manchmal verstehe ich auch wenig, vor allem wenn es um Politik geht, da fehlen mir allgemeine Kenntnisse.“ (vL2)
- „Lerntagebuch? Nein, das ist doch viel zu anstrengend. Die Lerner haben ja eh schon viel zu tun mit dem Lernen der Grammatik. Mehr Zeit haben sie ja nicht. Und bringen wird es ihnen auch nichts, weil man als Lehrerin dahinter stehen muss und korrigieren usw., aber ich selbst habe nicht die Zeit dazu.“ (vL3)

Eine deutsche Lehrerin vertritt die Meinung, dass nicht nur den Studenten, sondern auch den Lehrern Unterrichtstechniken und -strategien explizit vermittelt werden müssen. Wenn diese wenig Erfahrung auf diesem Gebiet mitbringen, muss gerade die Lehrerfortbildung hier ansetzen. Um dem Sprachstand und dem Wissensniveau der lokalen Lehrkräfte gerecht zu werden, sollen vornehmlich praktische und v.a. leicht einsetzbare Fertigkeiten geübt werden.

- „Man muss ihnen helfen. Welcher Text passt für dieses Land nicht. Was ist nicht so wichtig, was lässt man besser weg. Bei Lehrern mit nicht so sicherem Deutsch, die nicht in Deutschland waren, muss man ihnen helfen. Für diese Lehrer eher Handgreifliches. Viele Fortbildungen bringen nicht so viel wie etwa die Theaterfortbildung. In den Fortbildungen sprachlich und kulturell auffüllen, und dann nur Handgreifliches. Die können auch nicht entscheiden, welche Grammatik ist wichtig, welche nicht. Ganz konkret am Beispiel muss man vorgehen.“ (dL2)

#### *6.3.4 Grammatik und Kommunikation*

Alle vier vietnamesischen Lehrerinnen betonen die Vorrangstellung kommunikativer Übungen vor der Vermittlung reiner Grammatikstrukturen. Gleichzeitig stellen sie klar, dass ein kommunikativ orientierter Unterricht sowohl gegen den Willen der Lerner als auch gegen ein regulierendes Curriculum und die Vorgaben von universitärer Leitung anzutreten hat. Die Sprachabteilungsleiterin der Nationaluniversität Hanoi, Frau Le Tuyet Nga, sieht den Fokus des universitären Deutschunterrichts in der Durchführung eines systematischen Unterrichts. Die überwiegende Konzentration auf Kommunikation kann ihrer Meinung nicht effektiv sein, da „die Beherrschung der Sprache nur mit Grammatik funktioniert“<sup>418</sup>. Da vor allem Anweisungen von Seiten der Institution, hier durch die Abteilungsleiterin vertreten, die Art, wie Fremdsprachenunterricht stattfindet, maßgeblich

---

<sup>418</sup> Gespräch am 12. April 2006 an der Nationaluniversität Hanoi.

beeinflussen, kann der einzelne Lehrer nur schwer von der offiziellen Linie abweichen. Das zweite große Hindernis für einen kommunikativ orientierten Unterricht stellt in den Meinungen der Lehrenden die Ablehnungshaltung der Studenten dar, denen sprachliche Handlungsfähigkeit als Ziel zu langfristig gedacht ist. Diese zeigen sich wenig geneigt, „wertvolle und knappe Unterrichtszeit mit Gesprächen mit ihren gleichaltrigen Kommilitonen zu vergeuden“ (vL1).

- „Als Lehrer sagt man, natürlich ist Kommunikation wichtiger als Grammatik. Aber wir sind hier in Vietnam, da gilt nur das, was in den Prüfungen herauskommt und wie gut ein Student dann ist. Und die Prüfungen bestehen nur aus grammatischen Fragen. An der Uni ist es noch viel strikter als am Goethe-Institut. Hier kann ich ja noch spielerische Übungen machen, und sie miteinander sprechen lassen.“ (vL1)
- „Natürlich ist Kommunikation wichtiger. Schließlich sollen die Lerner später die Sprache verwenden können. Aber diese Frage ist nicht richtig gestellt. Kommunikation und Grammatik sind zusammen wichtig.“ (vL2)
- „Für die Lehrer Kommunikation, für die Lerner Grammatik. Ganz klar. Wenn man die Grammatik gut beherrscht, dann kann man bei den Prüfungen auch besser abschneiden.“ (vL3)

Eine deutsche Lehrerin betont die Abhängigkeit der Studenten von ihren Lehrern. So weist sie darauf hin, dass vietnamesische Lerner Fehler negativ ansehen und diese als störend für den Lernprozess empfinden. Grammatische Richtigkeit hat einen sehr hohen Stellenwert und freies Sprechen wird daher nicht als erstrebenswert angesehen.

- „Die Studenten wünschen es, sofort korrigiert zu werden. Das ist besonders wichtig für sie, dass jede ihrer Äußerungen korrigiert wird, so dass der Lernerfolg maximal ist.“ (dL1)

Zwei vietnamesische Lehrerinnen heben hervor, dass auch der Unterrichtsplan – der bereits zu Beginn des akademischen Jahres festgelegt ist – nicht verändert werden kann, da oftmals auch im Teamteaching unterrichtet wird. Außerdem bauen die Abschlussprüfungen auf diesem Curriculum auf, so dass sichergestellt werden muss, dass alle Studenten eines Jahrgangs die gleichen Grundlagen und Kenntnisse besitzen.

- „Sprechen ist immer wichtiger als bloße Grammatik, das ist ganz klar. Aber in Wirklichkeit kann man das nicht durchziehen. Der Stoffplan ist wirklich sehr straff und es gibt nicht so viel Zeit zum Sprechen. Ich weiß, das ist schade, aber selbst am GI müssen wir Inhalte unterrichten und die Zeit zum Sprechen ist eben weniger.“ (vL4)
- „Außerdem ist der Lehrplan an der Universität fest, man kann nur wenig abweichen und andere Sachen machen.“ (vL3)

Die deutschen Lehrerinnen können erkennen, dass die meisten vietnamesischen Kollegen durchaus innovationsfreudig sind und auch neue Techniken einsetzen, die sie im Methodikkurs gelernt haben. Allerdings ist die Übertragbarkeit in die Praxis eingeschränkt,

da vertraute Vermittlungsmethoden wie der lehrerzentrierte Unterricht nach wie vor überpräsent sind.

- „Im Deutschunterricht kann ich beobachten, dass die Lerner alles Neue bereitwillig aufnehmen. Auch vietnamesische Lehrer sind von den kommunikativen Unterrichtsmethoden überzeugt, zumindest von dem, was sie darunter verstehen. In der Praxis ist es allerdings anders: Viele wenden kommunikative Strategien nicht an, weil sie mit der alten Methode um die Lehrerzentriertheit besser zu Recht kommen.“ (dL1)

Selbst die Verwendung des Lehrwerks *Tangram* (bzw. das Nachfolgewerk *Tangram aktuell* des Hueber-Verlags) findet die deutsche Lehrerin für die Sprachsituation in Vietnam nicht angemessen. Der Fokus des Lehrwerks auf „authentische Sprache, selbst entdeckendes Lernen und phonetische Kompetenz“<sup>419</sup> kann laut dieser Lehrerin in Vietnam nicht eins-zu-eins übernommen werden.

- „Das Lehrwerk *Tangram* ist viel zu schwer. Viel zu viel Vokabular, für Europa kann man das nehmen. Sie sollen viel reden, aber andererseits ist die Grammatik viel zu schwer. Auf der einen Seite sollen sie viel reden, auf der anderen Seite wird die Grammatik noch vergrammatikalisiert. Und die Grammatik wird nur noch viel komplizierter gemacht. Die Lehrer verstehen es nicht, ich selbst verstehe es auch nicht, sie sind nicht souverän genug zu sagen, ich lasse das weg. Das führt in die Irre. Das sind keine Muttersprachler. Ich kann nur sagen, als ich hospitiert habe, einige sind richtig im Lehrerhandbuch reingeknallt. Für die wäre *Themen* viel besser, es gibt da schon sehr viel Zusatzmaterial, das wäre viel viel besser gewesen. Einfach und klar, nur das Wichtige. *Themen* hat auch seine Macken, klar, aber jedes Lehrwerk.“ (dL2)

### 6.3.5 Eigenschaften vietnamesischer Lerner

Die meisten Lehrerinnen betonen den Fleiß und die Lerndisziplin der Studenten und Schüler – Eigenschaften, die von Lehrerseite aus, auch erwartet und gut geheißen werden. Dagegen kommen manche Teilnehmer am Goethe-Institut in ihrer Beurteilung nicht so wohlwollend davon, da ihnen laut Lehrermeinung diese zentralen Eigenschaften eines guten Lernalters fehlen.

- „Ein guter Schüler ist auf jeden Fall jemand, der immer seine Hausaufgaben macht, aus sich herausgehen kann im Unterricht, immer mitmacht und sehr sehr fleißig ist. Die meisten meiner Studenten sind sehr fleißig. Am Goethe-Institut leider nicht so, da muss man immer hinterher. Das gefällt mir nicht, aber ich verstehe sie auch, sie müssen nebenbei arbeiten und dann sollen sie auch noch Hausaufgaben machen. Ich versuche, im Unterricht so viel wie möglich zu bearbeiten.“ (vL1)

Absicherung ist für den vietnamesischen Lerner ein überaus wichtiger Faktor. Sofern bestimmte Vokabeln, Strukturen und Regeln im Unterricht durchgenommen, erklärt und schwarz auf weiß zu Papier gebracht wurden, sind sie von der Lehrerin sanktioniert und

---

<sup>419</sup> Siehe [www.hueber.de/tangram-aktuell/](http://www.hueber.de/tangram-aktuell/) (23.10.2007).

dadurch für den weiteren Gebrauch freigegeben. Doch diese starke Orientierung an abgesichertes, von der Lehrerin bestätigtes Wissen erhöht das abhängige Lernen und verhindert kreatives und kritisches Denken.

- „Die optimale Leistung für einen Studenten ist die Eins-zu-eins-Wiedergabe, also die perfekte Reproduktion des Gehörten. Dadurch lernen sie aber auch sehr viel abhängiger und unflexibler.“ (dL1)

Eine grundsätzliche Passivität bei vietnamesischen Lernern verneinen alle Lehrer – im Gegenteil, sie betonen sogar die ausgesprochene Aktivität und das Engagement ihrer Studenten. Diese positive und aktive Einstellung wird durch drei Faktoren verstärkt, wenn die Klassenatmosphäre angenehm ist, eine gewisse Homogenität (bzgl. Alter, Lernziel, Herkunft und Hintergrund usw.) vorherrscht und der Sprachstand in etwa gleich hoch ist.

- „Die Studenten sind schon sehr aktiv und vor allem innovationsfreudig. Grundsätzlich sind sie offen für alles Neue und sind neugierig und nehmen alles mit, v.a. wenn die Neuheit vom Lehrer kommt und der das einführt. Aber man muss natürlich bedenken, dass im Unterricht nur vietnamesische Lerner sind. Wenn die Klasse nicht so homogen ist, also, wenn sie gemischt ist, dann weiß ich nicht, wie sie reagieren.“ (dL1)
- „Passiv sind die wenigsten Studenten. Weder an der Universität noch am Goethe-Institut. Sie machen alle mit, aber stille Menschen gibt es überall. Dann kommt es auf die Lehrerin an, wie sie darauf reagiert und ob sie die Lerner mit einbindet. Wenn die Stimmung in der Klasse gut ist, dann sind sie besonders aktiv und tüchtig.“ (vL3)

### 6.3.6 *Vietnamesische Lernkultur*

Alle Lehrer unterstreichen nachdrücklich, dass in der vietnamesischen Gesellschaft die Achtung und der Respekt vor älteren oder höher rangigen Personen charakteristisch sind – vor allem, wenn zu diesen eine reziproke Beziehung besteht, sei es eine familiäre, nachbarschaftliche, berufliche, freundschaftliche oder schulische etc. Diese Verbindung beinhaltet sowohl Vor- wie auch Nachteile, im positiven Sinne eine Reziprozität aus Verantwortung und Wertschätzung und im negativen Sinne Autoritätsfurcht und Einschüchterung. Im Allgemeinen wird die Autorität des Lehrers als natürlich und elementar für die vietnamesische Lernkultur angesehen.

- „Natürlich ist der vietnamesische Lerner von der vietnamesischen Kultur geprägt. Für uns ist die Familie sehr wichtig, der Respekt vor den Älteren, wie vor den Eltern und dann auch vor der Lehrerin. Ich als Lehrerin erwarte von meinen Studenten, dass sie mich respektieren und besonders höflich zu mir sind. Alles andere wäre seltsam für mich.“ (vL1)
- „Normalerweise bin ich als Lehrerin älter als meine Studenten. Aber hier am Goethe-Institut habe ich auch Lerner, die älter sind als ich. Aber trotzdem sehen sie zu mir hoch, weil ich eben die

Lehrerin bin. Wichtig ist, dass ich ihnen etwas beibringe, und sie können etwas von mir lernen. Also respektieren sie mich.” (vL2)

- „Der Unterricht ist natürlich von der vietnamesischen Kultur durchdrungen. Allein schon, dass ich die Lehrerin bin, stehe ich auf einer höheren Stufe. Aber ich habe auch Verantwortung für sie: Ich achte darauf, dass alle meine Lerner im Unterricht mitkommen. Und wenn sie Probleme haben, dann versuche ich, ihnen zu helfen. Ich erziehe sie nicht, das ist die Aufgabe ihrer Eltern, aber ich Sorge mich schon, wenn sie Probleme haben.” (vL3)
- „Es gehört zu unserer Kultur, dass wir die Älteren respektieren. D.h. wir respektieren unsere Lehrer, auch wenn manche Lerner am Goethe-Institut älter sind als ich, aber weil ich ihre Lehrerin bin, habe ich eine höhere Stellung, weil ich auf diesem Gebiet über mehr Wissen verfüge. Und das akzeptieren sie und das ist auch gut so.” (vL4)
- „Der Lehrer hat immer noch eine hohe Stellung. Höher als bei uns, viel höher, das ist auch konfuzianisch. Er wird geschätzt, er sagt, wo es lang geht und die Schüler folgen.” (dL2)

Eine Lehrerin erklärt, dass sie sich dieser verantwortungsvollen Position durchaus bewusst ist, wobei sie versucht, eine freundschaftliche Basis zu den Studenten aufzubauen. Eine andere sieht sich in der Verpflichtung, als Lehrerin den Studenten ihre Sorgen zu nehmen, eine stressfreie Lernatmosphäre zu schaffen und ihnen – soweit wie möglich – ein angenehmes Lernen zu ermöglichen.

- „Natürlich bin ich die Lehrerin. Aber ich versuche auch, eine nette Freundin zu sein. So lässt es sich leichter lernen.” (vL4)
- „Eine gute Lehrerin, egal ob Deutsch oder ein anderes Fach, muss Empathie haben. Auch wir waren früher Schüler gewesen und jetzt ist alles noch viel schlimmer geworden, alles ändert sich, es ist nicht mehr so wie früher. Die vielen neuen Anforderungen, der große Konkurrenzdruck. Bei den Germanistikstudenten ist es natürlich noch viel schlimmer als hier, weil es nur wenige Arbeitsplätze für diese Absolventen gibt. Als Lehrerin muss man also ihnen auch ihre Sorgen nehmen können, das heißt die Inhalte so herüberbringen, dass sie beim Lernen keine Fragen mehr haben.” (vL3)

Für die deutschen Lehrerinnen ist gerade diese quasi-familiäre Bindung zwischen Schüler und Lehrer signifikant für die vietnamesische Lernkultur. Dadurch kann sich der Unterricht unter Umständen problematisch gestalten, da Familienmitglieder der Studenten sich zu sehr in den Unterricht einmischen können und kritische Fragen oder Bewertungen unter ‚Familienmitgliedern‘ schwierig sind.

- „Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ist sehr mütterlich (oder väterlich), es ist nicht verwunderlich, wenn die Eltern des Studenten beim Professor anrufen, um bei diesem über den Lernfortschritt der Kinder Auskunft zu verlangen.” (dL1)
- „Auch haben vietnamesische Studenten eine andere Art, mit Lehrern und Professoren umzugehen. Man widerspricht dem Lehrer nicht, weil es sich nicht gehört. Der offene Umgang mit Kritik ist auch unter Mitstudenten verpönt, wie etwa eine Frage-Antwort-Runde nach Referaten.” (dL2)

Die deutsche Lehrerin schließt daraus, dass gleichzeitig mit der Wertschätzung des Lehrers der lehrerzentrierte Frontalunterricht einhergeht, dessen Wissen und Gelehrsamkeit dadurch in den Mittelpunkt gestellt werden.

- „Natürlich gibt es eine typische vietnamesische Lernkultur. Vor allem zwei Eigenheiten stehen dafür, nämlich die große Autorität vor dem Lehrer und daraus ableitend der Frontalunterricht.“ (dL2)

Die vietnamesischen Lehrerinnen erkennen durchaus die nachteilige Seite dieser Lehrerautorität – nämlich die Konzentration allein auf das Handeln und die Worte der Lehrenden. Sie spüren Druck und teilweise Überforderung, wenn sich die Lerner allzu sehr auf sie verlassen – es allen gerecht machen zu wollen und überall sein zu müssen, erhöht den Stressfaktor in hohem Maße.

- „Der Lehrer steht im Unterricht immer im Mittelpunkt. So sind die Studenten es gewohnt. Sie lernen schon selbständig zu Hause, aber im Unterricht schauen sie immer auf mich. Manchmal ist es schon stressig, weil ich ja nicht überall sein kann. Bei der Gruppenarbeit ist es manchmal ärgerlich, dass sie immer darauf warten, bis ich komme und mit ihnen gemeinsam übe. Sonst sitzen sie nur herum und machen nichts.“ (vL1)
- „Bei uns in Vietnam ist der Unterricht schon sehr auf den Lehrer ausgerichtet. Bei den Studenten an der Uni verstehe ich das noch, weil sie viele Prüfungen schreiben müssen und das, was der Lehrer sagt, wichtig für die Prüfungen sein könnte. Aber die Lerner am Goethe-Institut, vor allem die älteren, schauen auch alle auf den Lehrer und erwarten, dass was kommt.“ (vL4)

Gleichzeitig beobachten die Lehrerinnen einen Wandel und Umbruch in der Gesellschaft, deren Konsequenzen sie noch nicht abschätzen können. Parallel zum Wirtschaftsaufschwung und Verbesserung der Lebensbedingungen steigt der Individualismus, den eine deutsche Lehrerin als mögliche Bedrohung für das Gemeinwohl ansieht.

- „Vietnam ist ein Land im Wandeln. Eigenschaften wie Autonomie oder Individualität sind immer mehr im Kommen, gleichzeitig herrscht eine unbestimmte Angst vor dem Verlust der Gruppenharmonie. Das Lernen ist sehr prüfungsorientiert und der Konkurrenzdruck unter den Lernern sehr groß.“ (dL2)

### *6.3.7 Der kommunikative Fremdsprachenunterricht*

Auf die Frage, welches Verständnis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sie vertreten, betonen die Lehrerinnen vor allem das Primat von Sprechen und Hören vor Lesen und Schreiben. Weiterhin werden Monolingualität, das Einsetzen von spielerischen, bunten Einheiten zur Auflockerung des Unterrichtsgeschehens sowie das lernerzentrierte Lernen als wichtige Merkmale des kommunikativen Unterrichts angesehen.

- „Ich bin mir nicht sicher. Sprechen auf jeden Fall, dass man die Sprache benutzt. Viel Deutsch spricht, nicht Vietnamesisch verwendet. Vor allem keine Erklärungen auf Vietnamesisch. Eigentlich ist es schwer für uns, denn manchmal kann man bestimmte Wörter viel schneller und besser auf Vietnamesisch erklären.“ (vL1)
- „Sprechen und spielen, viel mit bunten Zetteln. Das Klassenzimmer ist nicht so grau, sondern bunt, mit Farben an den Wänden. Man verwendet auch mal Luftballons, andere Materialien, wie z.B. Folien oder einen Film. Das kann man am Goethe-Institut ganz gut machen.“ (vL4)

Gleichzeitig hebt eine vietnamesische Lehrerin hervor, dass der lernerzentrierte Unterricht mit der lokalen Lernkultur nicht konform ist.

- „Deutsch sprechen, Rollenspiele und Gruppenarbeit, die Studenten mehr sprechen lassen – überhaupt die Lerner viel machen lassen. Am Goethe-Institut ist das kein Problem, da haben wir auch mehr Zeit. Aber an der Uni kann man das vergessen, da müssen wir unseren Lehrplan machen und es bleibt auch kaum Zeit, die Studenten zum Sprechen zu bringen. Meistens wollen die Studenten auch gar nicht, es ist für sie besser, sie machen etwas Schriftliches und der Lehrer erklärt dazu.“ (vL2)

Obwohl die Lehrerinnen von den Vorteilen und Nutzen des kommunikativen Unterrichts überzeugt sind, stellen sie stets die Unvereinbarkeit mit der vietnamesischen Klassenrealität in den Vordergrund. Sie fühlen sich oft alleine gelassen, sind von sich und ihren Kompetenzen nicht überzeugt. Die meisten vietnamesischen Kollegen vertreten die Meinung, dass traditionelle lehrerzentrierte Methoden für ihre Lernumwelt am besten geeignet sind.

- „Eindeutig der lehrerzentrierte Unterricht. Viele Lerner wollen es so. Wenn der Lehrer nicht die ganze Zeit redet und tut, dann fühlen sie sich ‚betrogen‘ oder wenn sie in Gruppenarbeit etwas von ihren Mitschülern lernen sollen. Denn von ihnen lernt man nichts, v.a. wenn sie auch noch schlechter als man selbst sind.“ (vL3)

Auch die deutschen Lehrerinnen sind überzeugt, dass gerade die Verschiebung des Fokus auf den Lerner nicht möglich ist. Dafür fehlen den meisten vietnamesischen Kollegen auch die Lehrerfahrung sowie das Vertrauen in das eigene Vermögen und Kompetenz.

- „Ich schätze mal, dass bestimmt 80% der Unterrichtszeit durch den Lehrer bestimmt ist, der die Klasse leitet und die Richtung vorgibt. Da die Universitäten sehr verschult sind, lässt sich in nächster Zeit an dieser Unterrichtsform nichts ändern. Auch Wissenschaftssprache und Fachsprache sind zwei Bereiche, die in Vietnam nur gestreift werden.“ (dL2)
- „Bei einer Lehrerfortbildung habe ich zur Veranschaulichung einen Ausschnitt aus einem ‚traditionellen‘ Unterricht (Lehrer spricht, viel Grammatik und viele Erklärungen) vorgeführt. Eine ältere Kollegin hat mich dafür überschwänglich gelobt. Die jüngeren Kollegen haben zwar erkannt, dass diese Art des Unterrichts nicht so gut ist, haben sich aber nicht getraut, der älteren Lehrerin zu widersprechen. Den Kollegen fehlt es an Sicherheit.“ (dL1)

### 6.3.8 Lehrerausbildung in Vietnam

Beide deutschen Lehrerinnen sind der Ansicht, dass die Deutschlehrerausbildung in Vietnam ausgebaut und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden muss. Die germanistischen Studiengänge sind ihrer Meinung nicht hochwertig und qualifiziert genug.

- „Das Studium ist qualitativ nicht hochwertig – es ist eher ein Deutschlernstudium mit ein paar germanistischen Zusätzen. Es ist kein Germanistikstudium und die Frage ist, was in dem ganzen System machbar ist.“ (dL2)

Bei der konkreten Deutschlehrerfortbildung fordert die deutsche Lehrerin ein praxisorientiertes Training und vor allem eine kleinteilige Vermittlung von Unterrichtstechniken. Insgesamt sollen in der Ausbildung anschauliche und greifbare Handreichungen für die Unterrichtspraxis durchgenommen werden, wovon vor allem junge und wenig erfahrene Lehrerinnen profitieren sollen.

- „Um noch mal zu der Lehrerfortbildung zu kommen: Die vier Fertigkeiten, die Methoden sind auch gut, aber dann muss das weitergehen. Das Buch [*gemeint ist Tangram vom Hueber-Verlag*] muss mit ihnen gründlich durchgegangen werden, was geht, was geht nicht. Für jede Lektion in Gruppenarbeit wurde aufgefächert, was lässt man weg und was kann man machen. Welche Strategien (Hören, Lesen), welche Übungen dazu passen. Das erleichtert auch das Teamteaching. Was macht man am besten in dieser Lektion, was lässt man weg. Da war in *Sowieso* Weihnachten und Ostern, Weihnachten kann man machen, aber was soll man mit Ostern machen?“ (dL2)

Die vietnamesischen Deutschlehrerinnen wünschen sich ebenfalls eine verstärkte Praxisorientierung im Studium sowie eine Konzentration auf die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen. Außerdem stehen Fortbildungen, vor allem in Deutschland, hoch auf der Prioritätenliste.

- „Meiner Meinung war das Studium zu kurz und hat zu wenig Sprachpraxis gefördert. Es wäre gut, wenn wir die sprachlichen Kompetenzen mehr in den Vordergrund gestellt hätten.“ (vL2)
- „Ich hätte mir gewünscht, dass wir im Studium mehr sprachliche Fertigkeiten lernen. Dass das nicht geht, weiß ich, daher ist es gut, wenn es nach dem Studium mehr Fortbildungen in Deutschland gibt (zum Beispiel durch Stipendien) oder wenn deutsche Experten hier in Hanoi beim Goethe-Institut ein Workshop veranstalten.“ (vL4)

### 6.3.9 Zusammenfassung der Lehrerinterviews

Die hier gezogenen Schlussfolgerungen können keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Generalisierbarkeit auf alle vietnamesischen Lehrenden erheben, da der Umfang mit sechs Interviews zu gering ausfällt und nicht repräsentativ sein kann. Vielmehr sollen die Daten zu größeren empirischen Folgeuntersuchungen anregen, in denen die hier gestellten Fragen weiter ausgebaut und die Resultate überprüft und erweitert werden. Zusammenfassend kann man aus den Aussagen der Lehrerinnen eine hohe theoretische Bereitschaft zum

kommunikativen Unterricht erkennen, die allerdings mit einem ‚**ja, aber**‘ einhergeht. Alle interviewten Lehrkräfte unterstreichen ausdrücklich die Bedeutung von kommunikativen Lernzielen im Deutschunterricht und geben an, wenn möglich, die Lerner zum freien Gebrauch der Sprache zu ermutigen. Allerdings machen sie keinen Hehl daraus, dass für die vietnamesische DaF-Situation vor allem zwei kommunikative Forderungen kaum durchzusetzen sind, nämlich *der lehrerzentrierte Unterricht sowie die Konzentration auf sprachliche Handlungen*, deren Realisierung durch den Mangel an Sprachpraxis sowie an authentischen Sprechsituationen erschwert wird.

Erstaunlicherweise finden sich in den Aussagen der vietnamesischen Lehrerinnen sehr viel Altbekanntes, was etwa in den Stichworten ‚familiäre Atmosphäre im Klassenzimmer‘, ‚Lernstrategie des Auswendiglernens‘, ‚hoher Respekt und Wertschätzung der Lehrer‘ und ‚großes Sicherheitsbedürfnis der Lernenden‘ zum Ausdruck kommt. Auf der einen Seite kann man darüber diskutieren, ob diese Überlegungen durch eine unreflektierte und indifferente Einstellung zum eigenen Beruf entstanden sind. Laut Hu werden „Konzepte von ‚kulturell‘ Typischem, von konsensuellen bzw. institutionell verordneten Normen und Werten entworfen, die den kategorialen Rahmen für die Selbstsituierung bilden“, dabei dient das Benennen von autostereotypen Angaben und Kulturkonzepten „der Selbstidentifikation innerhalb der als ‚eigener Gesellschaft‘ empfundenen sozialen Einheit“<sup>420</sup>.

Auf der anderen Seite kann ebenso argumentiert werden, dass diese als stereotyp wahrgenommenen Bilder eine (von mehreren) Unterrichtsrealitäten in Vietnam darstellen. Auch die Lehrerinnen machen immer wieder deutlich, dass nur Allgemeines über die Lerner und die Lernsituation gesagt werden kann, da individuell große Unterschiede bei den Lernertypen, -einstellungen und -zielen existieren. Sie geben zu verstehen, dass es **den** Lerner oder **den** Fremdsprachenunterricht nicht gibt<sup>421</sup>.

Bei den Aussagen der beiden deutschen Lehrerinnen überwiegt die Benennung von Diskrepanzen und außergewöhnlichen abweichenden Beispielen. Ihrer Meinung nach stehen bei den vietnamesischen Lehrkräften die persönlichen Faktoren (Empathie, Familiarität im Klassenzimmer, Verantwortung und Pflichtgefühl) und fachliche Aspekte (geringer Sprachstand, wenig Unterrichtserfahrung sowie Mangel an soziolinguistischer

---

<sup>420</sup> Hu 1996: 389.

<sup>421</sup> Siehe hierzu auch das Ergebnis von Hus empirischer Studie über die – und wiederholen dadurch das Ergebnis von Hus empirischer Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei taiwanesischen und deutschen Schülern: „Spricht man über *das* Fremdsprachenlernen in Taiwan bzw. in der Bundesrepublik, so zeigt die empirische Untersuchung, nivelliert man in ungeheurer Weise die eigentlich vorhandene Vielfalt und Differenz innerhalb bestehender Lernkonzepte.“ Hu 1996: 382.

Kompetenz) qualitativ diametral zueinander. Zuweilen wird etwas allgemein und bescheiden argumentiert, wobei tendenziell ein etwas abwertender Einschlag zu beobachten ist:

- „Heute hat man das Spielerische, heute hat man das Reinschmeißen von Zetteln und nun macht mal. Dabei wird viel zu wenig gesprochen. Ich denke, der Unterricht wird viel leichter, man hat das Gefühl, das man gut vorbereitet ist, man hat ja auch was gemacht, es ist ja auch hübsch und nett. Aber wenn man dauernd so was macht, dann kommt das Sprechen zu kurz. Die vietnamesischen Kollegen sind unsicher, auch mit der Sprache. Sie stehen nicht so gut in der Sprache. Der Unterricht wird viel mit Zetteln ausgefüllt, das Spielen mit der Sprache fehlt. Die schönen neuen Methoden haben sie im Methodikkurs mit den Fernstudienbriefen, Teile von denen. In den drei Monaten kommen alle diese Methoden dran. Sehr kompakt. Ohne zu erklären, dass das nicht der Alltag ist. Ohne viel Nachdenken wird das übernommen.“ (dL2)

Alle vietnamesischen Lehrerinnen betonen einerseits die Vorteile des verschulten Unterrichts, vor allem hinsichtlich Disziplin und Ordnung im Klassenzimmer, bemängeln andererseits die zu große Abhängigkeit der Lerner. Andererseits fordern sie aber „Respekt“ (vgl. Kap. 6.3.6) von ihrem Lehrern, ohne den ein Unterricht fast unmöglich erscheint. Der Deutschunterricht wird fast ausschließlich von weiblichen Lehrkräften durchgeführt, so dass in vielen Aussagen von „mütterlicher Verantwortung“ (siehe Kap. 6.3.6) die Rede ist. Gerade diese beiden Aspekte „Respekt“ und „Verantwortung“ sind für einen gelungenen Unterricht unverzichtbar. Neben dieser gesellschaftlich sanktionierten und verlangten Lehrerrolle muss daher überlegt werden, ob eine kommunikative Schlüsselrolle wie der lernerzentrierter Unterricht gefordert werden darf.

Im folgenden Abschlusskapitel sollen nun die Hypothesen rekapituliert und diskutiert werden. Zusammen mit den in Kapiteln 3 und 4 gezogenen Schlussfolgerungen aus der Darstellung der Lehr- und Lerntraditionen sowie der aktuellen Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts sollen die Ergebnisse der Untersuchung analysiert werden. Die hier vorliegende Arbeit versteht sich durchaus als Anstoß für Nachfolgeuntersuchungen, denn aus ihr sollen mögliche Aussichten für die Zukunft des DaF-Unterrichts geleitet und anschließend Optimierungsdesiderate für die weitere Entwicklung formuliert werden.

## 7. Auswertung

Forschungsmotivation dieser Untersuchung waren inkohärente bzw. mangelhafte Kenntnisse über die vietnamesische DaF-Situation. Ausgangspunkt war die Diskrepanz zwischen den erwarteten konträren Anforderungen einer traditionellen Wissensgesellschaft und jenen der globalisierten modernen Welt. Die Faktorenkomplexität der lokalen Unterrichtsrealität hinsichtlich soziokultureller, historischer und pädagogischer Verhältnisse muss daher zumindest ansatzweise verständlich gemacht werden, da man nicht erwarten kann, dass sie mit den eigenen übereinstimmen. Erst unter dieser Voraussetzung können konstruktive Impulse nicht nur für die alltägliche Unterrichtspraxis, sondern auch für mögliche langfristige Veränderungspotentiale entwickelt werden. Eine Nichtbeachtung dieser vorhandenen Bedingungen führt zweifellos zur Enttäuschung, wenn unbewusst erwartete Lernvorstellungen nicht stattfinden, und evoziert Argwohn auf alles Neue und vordergründig Andersartige.

Die Unangemessenheit der Unterrichtsmethodik basiert oft auf der Annahme einer *fundamentalen kulturellen Unvereinbarkeit zwischen westlicher kommunikativer Methodik und vietnamesischer Unterrichtstradition*. Eine geläufige und weitverbreitete These, die u.a. auch von Phan vertreten wird:

„The practices of teachers vary from one culture to another. What one culture values should not result in devaluating other cultural practices, which may present similar qualities in different ways.“<sup>422</sup>

Ausgehend von der persönlichen Unterrichtserfahrung sowie anekdotisch geschilderten Berichten von Kollegen erweisen sich bestimmte Forderungen des kommunikativen Ansatzes (hauptsächlich lernerzentrierter Unterricht sowie Konzentration auf den sprachlichen Output) aufgrund fest etablierter Unterrichtstraditionen für die vietnamesische Situation als zumindest fremd und wenig kompatibel. Da diese subjektiven Schilderungen keinen Gütekriterien im traditionell wissenschaftlichen Sinne genügen, muss sich der vietnamesische Deutschunterricht einer qualitativ-wissenschaftlichen Erhebung unterziehen.

Die Betrachtung des vietnamesischen DaF-Unterrichts erfolgt anhand dreier Forschungstechniken, nämlich der Lernerbefragung, der Unterrichtsbeobachtung und der Lehrerinterviews. Dadurch sollten die Fragen nach den expliziten Lernzielen und -bedürfnissen der vietnamesischen Deutschlerner, den Lehr- und Lerntraditionen im

---

<sup>422</sup> Phan 2004: 57.

Unterricht sowie der angemessenen Unterrichtsmethode, die die lokalen Bedingungen berücksichtigt und den Lernzielen der Deutschlerner gerecht wird, geklärt werden. Fremdsprachendidaktische Literatur zu diesem Thema ist in Vietnam nur spärlich vorhanden, wobei der Großteil den vietnamesischen Englischunterricht zum Gegenstand hat. Auch wenn Englisch- und Deutschunterricht einige Gemeinsamkeiten teilen, so sind doch gravierende Abweichungen (so z.B. hinsichtlich Nachfrage und Angebot der Fremdsprache; Lernziele und -bedürfnisse; Lehrerausbildung; historisch-politischer, kultureller und auch wirtschaftlicher Stellenwert der Fremdsprache, nur um die wichtigsten Unterschiede zu nennen) existent. Dieser Studie kommt daher der Stellenwert einer Grundlagenarbeit zu.

In diesem Kapitel werden die Hypothesen, die in Kapitel 5.1 vorgestellt wurden und auf Grund des Informationsstandpunktes und nach Sichtung der vorhandenen Forschungsliteratur den Charakter von *Vorannahmen* oder *Vorerwartungen* hatten, diskutiert. Da die empirische Fremdsprachenforschung nicht darauf abzielt, die Untersuchungshypothesen zu verifizieren, sondern sie einer „möglichst strengen Prüfung zu unterziehen“<sup>423</sup>, werden sie nun den Ergebnissen der Studie gegenübergestellt.

Es sollen generelle Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht in Vietnam unter Beachtung der Vielschichtigkeit der Gegebenheiten gezogen werden. Dadurch sollen Impulse zur Weiterentwicklung erreicht werden, der im allgemeinen Verständnis als unzufriedenstellend und verbesserungswürdig bezeichnet wird. Auf dieser Basis sollen angemessene Optimierungsvorschläge für die Unterrichtspraxis erarbeitet werden.

## 7.1 Lerner der Fremdsprache Deutsch

- **Hypothese 1**

Aufgrund ihrer Fremdsprachenlernbiographie – gekennzeichnet durch wenig kreatives, weitgehend rezeptives und prüfungsorientiertes Lernen, wobei langfristige Lernziele wie kommunikative Sprachkompetenz eine eher untergeordnete Rolle spielen – sowie der historischen Bedeutung von Unterricht (Position des Lehrers, Erwartungen an die Lerner) sind vietnamesische Deutschlerner wenig geneigt, sich aktiv als Sprachhandelnde in den Unterricht einzubringen. Ihr Bedürfnis nach Sicherheit und fester Struktur ist relativ hoch, so dass das Auswendiglernen von vom Lehrer sanktioniertem Wissen im Zentrum ihres Lernens steht. Freies nicht vom Lehrer autorisiertes Sprechen wird dagegen als nicht notenrelevant abgelehnt.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchungsdaten kann dieser Hypothese nicht vorbehaltlos zugestimmt werden. Auch wenn die Lerntätigkeiten in den beobachteten

---

<sup>423</sup> Grotjahn 2000: 22.

Stunden größtenteils sich auf Schreiben und Lesen beschränken und die am meisten beobachtete Lerneraktivität ‚der Lehrerin zuhören‘ ist, entstand häufig der Eindruck, dass die Lerner durchaus bereit waren, sich proaktiv in den Unterricht einzubringen – sofern dies erwartet wurde und keine negativen Konsequenzen nach sich zog.

Diese proaktive Haltung war vor allem da zu beobachten, wo freies Sprechen von der Lehrerin und den Vorgaben der Institution gewollt war und dort am niedrigsten, wo ein traditionelles Rollenverständnis und eine starke Abhängigkeit zwischen den Akteuren bestanden. Diese Abhängigkeit zeigt sich durch eine ausgeprägte Dominanz seitens der Lehrerin als Vertreterin der übergeordneten Instanz der schulischen/ universitären Einrichtung. Genauso wichtig wie institutionelle Vorgaben sind die Homogenität der Klassenzusammensetzung und die atmosphärische Grundstimmung im Unterricht. Es wurde beobachtet, dass bei einer angenehmen, lockeren Klassenatmosphäre (wie etwa bei der in Kapitel 6.2.1.3 beschriebenen Klasse) die Studenten durchaus bereit waren, sich in den Unterricht einzubringen – und dass daher ein vorwiegend rezeptives Verhalten der Studenten nicht von einer Indifferenz gegenüber dem Unterrichtsgeschehen zeugen muss.

Das Bedürfnis nach Sicherheit und festen Strukturen ist meistens gegeben, wenn „das Gesicht gewahrt werden muss“. So unternehmen die Lerner besonders hohe Anstrengungen bei Leistungsmessungen, weil hier ihrer individuellen Lernprogression eine Bewertung unterzogen wird. Wissensaneignung durch die sichere Lernstrategie des Auswendiglernens und die weitgehend kritiklose, weil von den Lehrenden genehmigte, Übernahme von vorgegebenen Inhalten stellen oftmals die Normalität bei vietnamesischen Lernern dar. Da der mündliche Einsatz im Unterricht nicht in die Notengebung miteinfließt, misst ihm der Normalstudent auch keine ernsthafte Bedeutung bei. Um die mündliche Sprachpraxis zu fördern, muss das System der Notengebung und der Leistungsmessung geändert werden – in dieser Hinsicht sind regelmäßige, kleinere und auf unterschiedliche Sprachfertigkeiten konzentrierte Leistungsmessungen wünschenswerter als die großen, alles entscheidenden Abschlussprüfungen am Ende des Jahrgangs oder Kurses. Die Fremdsprache Deutsch hat keinen mittelbaren Bezug zu ihrer eigenen momentanen Lebenswelt und der Deutschunterricht ist eher eine Investition für die Zukunft, so sind vietnamesische Lerner durch großen Pragmatismus gekennzeichnet, der oftmals eine der größten Motivationen im Deutschunterricht darstellt. Dieser Pragmatismus wird dadurch intensiviert, dass konfuzianische Lerntraditionen in der vietnamesischen Gesellschaft zu einer hohen instrumentellen Motivation der Lernenden führen.

Das Verlangen nach Sicherheit ist weniger präsent, wenn das Lernziel nicht zertifikatsorientiert und weniger klar umrissen und spezifisch ist – wie es für viele Teilnehmer des Goethe-Institutes gilt. Auch wenn es hier Kandidaten gibt, die das Bestehen einer Goethe-Prüfung als Lernziel angeben, so sind die meisten willens, sich kommunikativ am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Einige studentische Teilnehmer besuchen explizit einen Deutschkurs am Goethe-Institut, um hier ihre mündliche Sprach- und Hörfertigkeit auszubauen.

Die Daten der Lernerbefragung zeigen ein sehr selbstbewusstes Lernerbild – die meisten Schüler, Studenten und Teilnehmer des Kulturinstitutes geben sich kritisch, fordernd und engagiert. Durch die aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüche gehen neue Herausforderungen hervor und einher, die den Lernern sehr wohl bewusst sind. Auch wenn die Lernziele unterschiedlich und größtenteils unspezifisch sind, können tendentiell zwei zentrale Annahmen gezogen werden: Die Lerner haben ein grundsätzliches Interesse daran, ein *prestigeträchtiges Abschlusszertifikat* einer Universität (oder der Oberschule) zu bekommen, das sie für eine berufliche Karriere oder die universitäre Weiterbildung einsetzen können. Lerner am Kulturinstitut verfolgen ebenfalls das Ziel eines Abschlusses (dafür spricht die große Anzahl der Kandidaten der Goethe-Institut-Prüfungen), sind aber weitaus offener für kommunikative Ziele. Auch wenn Deutschlerner in Vietnam sich durchaus der schwierigen örtlichen Lernbedingungen bewusst sind, wollen sie eine *hohe sprachliche Kompetenz* erlangen.

Ihre Forderung, verstärkt kommunikative Sprachhandlungsfähigkeit zu erhalten, steht antithetisch zu den Beobachtungen und den Aussagen der Lehrenden. Einzelne Lehrerinnen widersprechen gar diese kommunikative Lernzielvorstellung, indem sie die Behauptung aufstellen, dass gerade der Widerstand von Seiten der Schüler gegen alles Nicht-Prüfungs-Relevante unverhältnismäßig hoch und freie Sprach- und Redezeit in den Augen besagter Schüler reine Zeitverschwendung sei. Scheinbar treten hier in vielen Fällen Diskrepanzen oder zumindest Missverständnisse zwischen den Lehr- und Lernzielen auf. Folgende Fragen stellen sich im Anschluss, welche Art kommunikativer Kompetenz die Lerner sich wünschen, inwiefern dieses Ziel unter vietnamesischen Bedingungen realisierbar ist und mit welcher Methodik man am besten dahin gelangt. Viele Lehrer vertreten die Meinung, dass die meisten Lerner sich zwar eine Art kommunikativen Plauderns wünschen, aber „nicht dazu in der Lage [sind], präzise, konkrete und realistische

Vorstellungen von ihren Lernzielen zu entwickeln<sup>424</sup>. Trotz oder gerade wegen dieser Unfähigkeit, exakte Lernziele zu formulieren, muss ein Gedankenaustausch mit den Lernern gesucht werden.

Im vietnamesischen Unterricht wird ein weiterer Konflikt offenbart, der seit einigen Jahren immer mehr und mehr in den Vordergrund tritt: Auf der einen Seite verwischt die Globalisierung nationale und linguistische Grenzen und ermöglicht aufgrund der exponential steigenden Entwicklung von Information und Technologie eine nie dagewesene Freiheit. Auf der anderen Seite wird regionales Denken gestärkt und die Unabhängigkeit der nationalen Kultur verteidigt (was u. a. auch an der vietnamesischen Geschichte begründet liegt). Vor allem aufgrund letzterer Aspekte sind kulturelle Lern- und Lehrstile schwer zu ändern, denn dadurch würde das Existentielle und Kulturhafte dieser Gesellschaft gefährdet werden.

Im Zuge von steigender Internationalisierung und beschleunigter Öffnung des Landes haben sich nicht nur die Rahmenbedingungen des Unterrichts verändert, sondern auch die Lernziele. Mit Schwerdtfeger wird für Vietnam eine anthropologisch orientierte Didaktik der Fremdsprachenvermittlung gefordert, deren Aufgabe es ist, „Veränderungen von Lernhaltungen, die auf gesellschaftlichen Veränderungen beruhen, zu beobachten und diese produktiv für die Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrmethoden umzusetzen“<sup>425</sup>. Denn ihrer Meinung nach wurde bisher stillschweigend im Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt, dass die Haltung zum Lernen konstant sei. Auch in Vietnam muss sich das fundamentale Verständnis von Bildung, Lernen und Lehrerrolle (zumindest teilweise) ändern.

## 7.2 Lehrerrolle im kommunikativen Unterricht

- **Hypothese 2**

Auch wenn die meisten Lehrer dem Lehr- und Lernziel ‚Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘ grundsätzlich positiv gegenüberstehen, schätzen sie den vorbehaltlosen Einsatz kommunikativer Unterrichtsstrategien als unrealisierbar für die vietnamesischen Bedingungen ein. Darüber hinaus greifen sie aus Mangel an Alternativen sowie dem Fehlen einer methodisch-didaktischen Ausbildung auf ihre lernbiographischen Erfahrungen zurück. Da das Festhalten an vorgegebenen Inhalten, v. a. Curriculumsvorgaben einer übergeordneten Institution, die Lehrer von einer gesellschaftlich gewollten Verantwortung befreit, halten sie sich an das traditionelle System der Grammatikvermittlung und Lektüreübersetzung.

---

<sup>424</sup> Bärenfänger 2006: 261.

<sup>425</sup> Schwerdtfeger 2001: 51f.

Die hier vorgestellte Hypothese kann nur teilweise und mit Einschränkungen bestätigt werden. Zumindest lässt sich bei allen vietnamesischen Lehrerinnen eine „ja, aber“-Tendenz für eine kommunikative Ausrichtung im Unterricht erkennen. Die interviewten Lehrer machen deutlich, dass für Vietnam andere Maßstäbe und Definitionen gesetzt werden müssen. So ist etwa die Auslegung, was Kompetenz bedeutet, grundsätzlich verschieden. In Vietnam wird ihrer Meinung nach darunter die Ansammlung von Faktenwissen verstanden, und zwar von abfragbarem, Schwarz-auf-Weiß-Wissen, das darüber hinaus in Form eines schriftlichen Belegs über den Lernfortschritt vorzeigbar sein sollte. Den Inhalt wortgetreu wiederzugeben, indem man ihn vorher auswendig gelernt hat, ist eine – wenn nicht gar die – Hauptmethode, sich diesen Lernbeweis anzueignen. Auch wenn die Lehrkräfte einerseits von dem Nutzen und den Vorteilen des kommunikativen Ansatzes überzeugt sind (oder sich zumindest überzeugt geben), formulieren sie andererseits ihre Abhängigkeit von institutionellen Vorgaben, die ihnen gleichzeitig Halt geben und ihnen einen Großteil der Verantwortung nehmen. Parallel dazu haben sie weniger klare und eindeutige Vorstellungen über einen kommunikativen Unterricht als über einen traditionell grammatikorientierten. Kommunikativ angelegte Lehrwerke, wie das am Goethe-Institut zur Zeit der Untersuchung verwendete Lehrwerk *Tangram*, stellen die Lehrer vor große Herausforderungen. Der darin enthaltene hohe Anspruch an Interaktionsfähigkeit macht den Mangel an soziolinguistischen Kompetenzen von Lehrern und Schülern gleichermaßen überdeutlich.

Die Mehrheit der Lehrkräfte sieht ihre Stärken in der Vermittlung von Grammatik- und Übersetzungskompetenzen und richtet ihren Unterricht auch dementsprechend aus. In der klassischen Lehrerrolle stellt der Lehrer einen „fountain of knowledge“ dar, der durch sein Wissen allein Macht ausübt. So konstatiert der ehemalige Sprachabteilungsleiter des Goethe-Institutes Hanoi, Paul Weinig, „ein lehrerhaftes Benehmen seitens der Lehrer, die gerne ihr Wissen zeigen und oftmals dem Kenntnisstand nicht gerechte Fragen stellen, um dadurch ihre Wissensposition auszubauen“<sup>426</sup>.

Viele vietnamesische Deutschlehrer stecken aber in einem Dilemma – einerseits der Anspruch als allwissende vietnamesische Lehrer, andererseits sind sie sich aber ihre Schwächen als Deutschlehrer, z.B. in Hinblick auf mündliche Sprachbeherrschung, soziokulturelle Kompetenz, Landeskunde usw., bewusst. Diese Mängel resultieren bei einem Großteil der Lehrer in einem geringen Selbstbewusstsein, der sich darin manifestiert, sich allzu fest an institutionelle Vorgaben zu halten, und ermöglichen keine

---

<sup>426</sup> Gespräch mit Dr. Paul Weinig am 04. Januar 2006 in Hanoi.

freien Spielräume in ihrem Unterricht. So werden einige didaktische Erneuerungen, die etwa im Methodikkurs des Goethe-Instituts Hanoi erworben wurden, zum Teil unreflektiert und mit übermäßigem Eifer angewendet. Nachdem beispielsweise während eines Methodikseminars die Vorteile der Visualisierung auf buntem Papier vorgestellt wurden, waren und sind voll geklebte Pinnwände mit bunten Papierschnipseln, die bei genauerer Betrachtung keine großen Lernfortschritte – trotz übermäßigen Zeit- und Energieaufwands während des Unterrichts und intensiver Schneide- und Klebearbeit vor dem Unterricht – bringen, in den Klassenräumen des Goethe-Institutes anzutreffen. Eine vietnamesische Lehrerin erklärte dazu, dass sie mit ihrem Unterricht erst zufrieden ist, wenn am Ende viele bunte Blätter als „sichtbares Zeichen“ des Lernens an den Wänden hängen.

Lehrkräfte in Vietnam stellen oftmals die einzige Bezugsperson zur deutschen Sprache und Kultur dar. Sie sollten sich dieser Sonderrolle bewusst sein, weil die Steigerung der interkulturellen Bewusstheit und die Motivierung der Lernenden im Wesentlichen stark von ihnen ausgehen. Lehrer sind Vorbilder und nehmen eine gesellschaftliche Vorbildfunktion ein, der im Unterricht zum Tragen kommt. So heißt es auch im Europäischen Referenzrahmen.

„Lernende sollen sich der Tatsache bewusst sein, dass ihr Verhalten ihre Einstellungen und Fähigkeiten widerspiegelt und einen äußerst wichtigen Bestandteil der Umgebung für das Sprachenlernen/den Spracherwerb darstellt. Sie sind Vorbilder, die von Schülern bei ihrer zukünftigen Verwendung der Sprache oder als zukünftige Lehrer u. U. imitiert werden.“<sup>427</sup>

Dem Lehrer obliegt die Gestaltung des Unterrichts und daher hat er auch die größte Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen. Um das Selbstbewusstsein der einheimischen Lehrer zu fördern, müssen Lehrer die Bedeutung ihre kulturelle, lokale, regionale usw. Andersartigkeit aber erstmal erkennen und akzeptieren. Für die meisten befragten Lerner ist die Persönlichkeit des Lehrers oftmals wichtiger als die Qualifikation und die Beziehung zu ihren Lehrkräften entscheidet oft über ihren eigenen Lernerfolg.

### 7.3 DaF-Unterricht in Vietnam

- **Hypothese 3**

Aufgrund von unterschiedlichen kulturellen Auffassungen über Lernen, Unterricht und Unterrichtsvermittlung ist der kommunikative Ansatz mit der vietnamesischen Unterrichtsrealität

---

<sup>427</sup> Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 142.

schwer zu vereinen. Um den Lernerfolg nicht zu gefährden, wird gefordert, dass ungewohnte oder von Entscheidungsträgern gewollte neue Unterrichtsmethoden sich an die jeweilige Situation mit ihren jeweiligen Voraussetzungen anpassen müssen.

Im alltäglichen Deutschunterricht in Vietnam kommt der Kulturfaktor nur als Abstraktum vor. Denn im Normalfall wird der Deutschunterricht von vietnamesischen Lehrenden für vietnamesische Lernende durchgeführt. Mitglieder einer gemeinsamen Kultur nehmen die Merkmale ihrer eigenen Kultur erst wahr, wenn diese in Kontrast zu einer anderen gesetzt wird. Wenn Unterrichtsmethoden fremd erscheinen, dann keineswegs aus kultureller Sicht, sondern weil sie ungewohnt, wenig vertraut und außergewöhnlich sind oder andere fremde Lernstrategien erfordern. Traditionelles Lernen ist charakterisiert durch das Lernen mit dem Lehrer und nicht mit und durch die Mitschüler. Dieses kulturelle Verständnis von Lernen kann aber nur langsam geändert werden und setzt einen großen Reformwillen von übergeordneten Institutionen voraus<sup>428</sup>. Der Bildungsbereich ist bis jetzt gegen Veränderungen noch weitgehend resistent, auch wenn bildungspolitische Reformen an der Tagesordnung sind – so hat sich an den Vermittlungsmethoden und der Rollenverteilung innerhalb des Klassenzimmers wenig geändert.

In den beobachteten Stunden war die Interaktion sehr einseitig – entweder zwischen der Lehrkraft und einem Lerner oder zwischen der Lehrkraft und der gesamten Klasse. Steht ein Lerner in Interaktion mit dem Lehrer, wird dies von den Mitschülern in den meisten Fällen ignoriert, diese sind dann mit eigenen Sachen beschäftigt. Eine Fremdsprache in Vietnam zu erlernen, heißt für die Zukunft vorlernen – denn der unmittelbare Nutzen dieser Fremdsprache ist nicht gegeben. Der Fremdsprachenunterricht muss diese Kondition anerkennen, um seine Inhalte so zu vermitteln, dass die Lerner und ihre Bedürfnisse zum Zuge kommen. Die Lerner orientieren sich weitgehend und flexibel am Unterrichtsstil ihrer Lehrer, und sind durchaus aufgeschlossen, sich auf neue Methoden einzustellen und auch ihr Lernverhalten dementsprechend zu ändern, vor allem wenn die entsprechenden Verhaltensmodifikationen und Innovationen von Seiten der Lehrer kommen. Allerdings muss man ebenso eingestehen, dass bei einem Fehlen solcher Initiativen den Lernenden nur die Aktivierung ihrer bekannten Lerngewohnheiten übrig bleibt bzw. diese verstärkt wird.

---

<sup>428</sup> Siehe auch Le (2000b) „The claim that Vietnamese students are passive is misleading, because their passiveness in learning is the product of traditional learning. If the teaching methods are changed more radically, students' learning styles will change accordingly. To facilitate innovations in teaching methodologies, there must be some macro-changes, the most significant of which is to reform the testing system.”

Elementar für guten Unterricht ist eine freundliche und stressfreie Atmosphäre. Dadurch kann sich eine konstruktive Gruppendynamik entwickeln, wodurch das gegenseitige „unterstützende Miteinander“ gefördert werden kann. Bereits Holliday<sup>429</sup> vertritt die Meinung, dass bei Gruppenarbeit nicht die Kommunikation zwischen den Studenten im Vordergrund steht, sondern das Ziel darin besteht, die Aufgabe zu verstehen und zu lösen. Daher sieht er es als förderlich an, wenn in Gruppenarbeit in der Muttersprache *über* die zu lösende Aufgabe gesprochen wird.

Während im vietnamesischen Unterricht naturwissenschaftliche Fächer, allen voran Mathematik, sowie Vietnamesisch und vietnamesische Literatur eine große Sonderstellung einnehmen, wird auf die übrigen Fächer weniger Sorgfalt gelegt. Nach wie vor werden die Fremdsprachen, auch das beliebte Englisch, zwar mit Begeisterung, aber eher mit bescheidenem Erfolg gelehrt. Die Unterrichtspraxis ist aber in allen Fächern im Normalfall die gleiche, nämlich Frontalunterricht mit Erklärungen des Lehrers, intensive Prüfungen sowie starke kognitive Ausrichtung des Lernens. So betont eine Deutschstudentin<sup>430</sup> an der Nationaluniversität, dass ihr gerade das klar voneinander getrennte Lernen der vier Sprachfertigkeiten besonders gut gefällt, dabei übersieht sie das Dilemma, das eine Sprache nicht in seine Einzelteile aufgeteilt und wie ein naturwissenschaftliches Fach studiert werden kann. Im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht wird Sprache nicht gelernt, um kommunikative Ziele zu erreichen, sondern eben um Prüfungswissen zu erwerben, nämlich vorwiegend grammatische Strukturen, die in einer Prüfung abgefragt und direkt in ein Notensystem eingefügt werden können. Die konfuzianisch geprägte Gesellschaft hat sich auch im Klassenzimmer gefestigt – Hierarchie und Elitedenken sind nach wie vor vertreten und werden auch im Allgemeinen akzeptiert. Bildung hat im konfuzianischen Denken eine überaus große Bedeutung – was ein Grund sein mag für die großen Schulerfolge vietnamesischer Schüler auch außerhalb Vietnams<sup>431</sup>.

---

<sup>429</sup> Holliday 1994: 172.

<sup>430</sup> „Im Deutschunterricht lernen wir jede Fertigkeit klar getrennt, und außer des Sprachunterrichts haben wir andere theoretische Fächer, obwohl mir diese Fächer nicht so gut gefallen. Ich glaube, dass sie meinem späteren Beruf in der Zukunft nicht dienen.“ ( ‚Điểm khác biệt là ở trường đại học các kỹ năng được phân chia rõ ràng, ngoài ra tốt còn được học các môn lý thuyết tiếng. Dù rằng tôi cũng không thích những môn đó lắm, nó cũng không phục vụ cho công việc tương lai của tôi. ’ UNI/70)

<sup>431</sup> So schreibt die Süddeutsche Zeitung in einem Artikel mit dem Titel „Vietnamesen in der ersten Reihe. Erfolg in Ostdeutschland“ folgendes: „Die Herkunft wirkt sich ebenfalls aus: Die meisten Einwanderer kommen aus Osteuropa oder Asien, viele entstammen bildungsbeflissenen Elternhäusern. Vor allem vietnamesische Kinder sind in den Schulen sehr erfolgreich“ (Süddeutsche Zeitung, 10./11. Februar 2007, Seite 2).

#### 7.4 Desiderate für den DaF-Unterricht in Vietnam

Es stellt sich heraus, dass die meisten vietnamesischen Schüler grundsätzlich offen und zugänglich für neue Methoden sind, sofern grundlegende kulturimmanente Auffassungen nicht zur Disposition stehen. Dieses Verständnis betrifft in erster Linie zwei Aspekte:

1. Der pragmatische Zweck des Lernens sowie sein Gebrauchswert für den jeweiligen Lerner, denn dem langwierigen Lernprozess muss seine funktionale Verwertung folgen.
2. Das Prinzip der Sicherheit, vor allem die Wissensvermittlung durch den Lehrer, Mit- und Abschreiben von der Tafel oder dem Kursbuch, die Lehrkraft als Respektsperson und eine angenehme stressfreie Klassenatmosphäre.

Der kommunikativ orientierte Unterricht muss stets diese zwei Aspekte berücksichtigen, damit Verständnis und Lernerfolg sich erschließen. Auch der Stellenwert der Grammatik darf hier nicht angezweifelt werden, denn Grammatik ist für vietnamesische Lerner ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und des kognitiven Lernens. Die Vernachlässigung kann hinderlich für den Lernerfolg sein und die Lerner demotivieren – da sie auf sichtbare Erfolge als Lernanreiz angewiesen sind. Diese kognitive Auffassung korreliert mit dem historischen Verständnis von Lehren und Lernen, wobei Anhäufung von Wissen erstrebt wird.

Königs argumentiert, dass mit den [Untersuchungs-]Ergebnissen eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden können, nämlich „zum einen über Maßnahmen zur Lehrerfortbildung, zum anderen über eine entsprechend gestaltete Lehrerausbildung. Letztere hat (...) theoriegeleitet zu erfolgen. Sie muss die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse der Fremdsprachenforschung in die Ausbildung einbeziehen und an die eigene Unterrichtspraxis rückbinden.“<sup>432</sup> Lehrerfortbildung in Vietnam geschieht im Allgemeinen unter institutionellen Rahmenbedingungen, in den meisten Fällen unter Federführung einer deutschen, extra eingeflogenen Expertin. Das Nonplusultra der Fortbildung sehen die Deutschlehrer in einem Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern (vorwiegend Deutschland), der durch ein Stipendium von Mittlerorganisationen wie etwa dem DAAD oder dem Goethe-Institut, den politischen Stiftungen – wie etwa die Konrad-Adenauer-Stiftung – oder von vietnamesischen Regierungsinstitutionen ermöglicht wird. Die Möglichkeit, die vietnamesischen Lehrer von ihren Kollegen vor Ort ausbilden zu lassen, wird dagegen fast nie erwähnt. Dabei sind gerade auf diesem Gebiet noch Handlungsbedarf vorhanden und die Vorteile nicht von der Hand zu weisen: So könnten

---

<sup>432</sup> Königs 2000: 59.

die vietnamesischen Kollegen viel flexibler und verständnisvoller auf die lokale Unterrichtsrealität reagieren, da die gleichen Erfahrungen gemacht wurden. Die Idee einer Mentorin – als Begleitlehrerin für Neueinsteiger oder Lehranfänger – greift dabei auf das vietnamesische Ideal einer persönlichen Beziehung zurück, in welcher reziproke Verantwortung und Lernbereitschaft gegenwärtig sind. Gleichzeitig ist dadurch eine langfristige Betreuung garantiert, etwas, was nicht gegeben ist, wenn am Tag nach dem Workshop und der obligatorischen Evaluation die Expertin wieder abreist.

Für die Zukunft des vietnamesischen Deutschunterrichts müssen verstärkt Anstrengungen zu seiner Erforschung gemacht werden. So beschreibt Weskamp<sup>433</sup> umfassendes Assessment-Modell vier Qualitätsstandards für den Unterricht. Um einen adressatengerechten Unterricht zu gestalten, müssen *Servicequalität* (Entspricht das Unterrichtsangebot den Bedürfnissen der Lernenden?), *Programmqualität* (Entsprechen Curriculum und Unterrichtsmaterial dem didaktisch-methodischen Forschungsstand?), *Durchführungsqualität* (Entspricht die Kursdurchführung den Lernzielen und den Erwartungen der Kursteilnehmer?) sowie *Ergebnisqualität* (Entsprechen die Lernergebnisse vorgegebenen Prüfungsstandards und den Erwartungen von Lehrenden und Lernenden?) hinreichend gegeben sein. Die Belange und Interessen der Lerner müssen in Zukunft stärker berücksichtigt werden. In der Zukunft sind mehr empirische Erhebungen und Untersuchungen erforderlich, denn international liegt bislang wenig über den DaF-Unterricht in Vietnam vor. Größere Nachfolgeuntersuchungen, die multiperspektivisch angeordnet sind, wären wünschenswert.

Die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, ist eine inhärente menschliche Charakteristik. Neben der Unterrichtsmethodik haben andere Faktoren wie etwa die Lerneinstellung und Erwartung der Lerner, kontextuelle Rahmenbedingungen sowie übergeordnete bildungspolitische Vorgaben einen ebenbürtigen Anteil am Sprachlernerfolg. Darüber hinaus müssen in Vietnam Lehr- und Lerntraditionen (Erwartungen an Lehrer und Lerner sowie ein auf Kognition begründetes Verständnis von Lernen) berücksichtigt werden.

Deutsch ist und wird auch in Zukunft eine gefragte und gern gelernte Sprache in Vietnam sein –solange den Lehrern eine Perspektive gegeben wird, ein Sprachniveau zu erreichen, das sie im (beruflichen) Alltag einsetzen können. Schüler und Studenten sehen dann im Deutschstudium nicht nur die zweite schlechtere Wahl, wenn ihre Belange und Bedürfnisse von Lehrern und übergeordneten Institutionen ernst genommen werden.

---

<sup>433</sup> Weskamp 2001: 124.

## 8. Literaturliste

Aguado Karin (2000) Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Karin Aguado (Hg.) Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119-131

Alatas Syed Hussein (1977) The myth of the lazy native. London: Frank Cass

Alatas Syed Faris (2006) Alternative discourses in Asian social science. New Delhi/ Thousand Oaks/ London: Sage Publications

Allen Patrick, Fröhlich Maria, Spada Nina (1984) The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. In: Handscombe Jean, Orem Richard, Taylor Barry (Hgg.) On TESOL '83. The question of control. Washington: TESOL, S.231-252

Altmayer Claus (2004) Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium

Altmayer Claus (2005) Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: Deutsch als Fremdsprache 42 (3), S.154-159

Bärenfänger Olaf (2004) Fremdsprachenlernen durch Lernmanagement: Grundzüge eines projektbasierten Didaktikkonzepts. In: Fremdsprachen lehren und lernen 33, S.251-267

Bärenfänger Olaf (2006) Lernmanagement: Grundzüge einer Didaktik hybrider Lernprozesse. In: Barkowski Hans, Wolff Armin (Hgg.) Umbrüche. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 249-274

Ballard Brigid, Clanchy John (1997) Teaching international students: a brief guide for lectures and supervisors. Australia: IDP Education Australia

Barkowski Hans, Eßer Ruth (2001) "Haltet den Dieb ..." Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachen-  
unterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen. In: Funk Hermann, Koenig  
Michael (Hgg.) Kommunikative Fremdsprachendidaktik. München: iudicium Verlag,  
S.83-93

Barkowski Hans, Eßer Ruth (2005) Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen  
zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa  
Susanne, Hu Adelheid, Schmenk Barbara (Hgg.) Grenzen überschreiten. Menschen,  
Sprachen, Kulturen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.87-99

Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) (2004) Lernerautonomie und  
Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen

Bauer Wolfgang (1989) China oder die Hoffnung auf Glück. Paradiese, Utopien,  
Idealvorstellungen in der Geistesgeschichte Chinas. München: dtv

Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) (2003, 4te  
vollständig neu bearbeitete Auflage) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen:  
Francke Verlag

Bax Stephen (2003) The end of CLT: a context approach to language teacher. In: ELT  
Journal 57 (3), S.278-287

Bisang Walter (1992) Das Verb im Chinesischen, Hmong, Vietnamesischen, Thai und  
Khmer. Vergleichende Grammatik im Rahmen der Verbbrealisierung, der  
Grammatikalisierung und der Attraktorpositionen. Tübingen: Narr

Blien Uwe, von Hauff Michael, Phan Thi Hong Van (2005) A selective look at  
institutional factors behind Vietnam's development. In: Mutz Gerd, Klumb Rainer  
(Hgg.) Modernization and Social Transformation in Vietnam. Social Capital Formation  
and Institution Building. Hamburg: IFA (Institut für Asienkunde), S.170-194

Boeckmann Klaus-Börge (2002a) Interkulturalität des Lernens? 'Japanisches Lernen' und Methodologie. In: Nakagawa Shinji, Slivensky Susanna, Sugitani Masako (Hgg.) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag, S.207-219

Boeckmann Klaus-Börge (2002b) Forschung in der Unterrichtspraxis: FremdsprachenlehrerInnen als ForscherInnen. In: Barkowski Hans, Faistauer Renate (Hgg.) ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag, S.180-190

Boeckmann Klaus-Börge (2003) Angemessene Methodologie im DaF-Unterricht. Kulturgeprägte Lehr- und Lernformen in Japan. In: Info DaF 30 (5), S.467-475

Boeckmann Klaus Börge (2006) Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck: Studienverlag

Boeckmann Klaus-Börge (2007) Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweisprachenunterricht. In: Eßer Ruth, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... München: iudicium, S.73-81

Bredella Lothar (Hg.) (1995) Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15.Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer

Bredella Lothar (2007) Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella Lothar, Christ Herber (Hgg.) Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Bredella Lothar, Meißner Franz-Joseph (2001) Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Tübingen: Narr

Brown Douglas (1993) After Method: Toward a Principled Strategic Approach to Language Teaching. In: Alatis James (Hg.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington D.C.: Georgetown University Press, S.509-520

Burns Anne (2002) Action research. In: Byram Michael (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, S.5-8

Butzkamm Wolfgang (2002) Monolingual Principle. In: Byram Michael (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, S.415-418

Byram Michael (1994) Culture and Language learning in higher education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram Michael (2002) (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge

Byram Michael, Risager Karen (1999) Language Teachers, Politics and Culture. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Chamot Uhl Anna (2004 a) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol.1 Nr.1, Singapore: NUS Singapore

Chamot Uhl Anna (2004 b) Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S.10 – 35

Chamot Uhl Anna (2005) The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In: Richard-Amato P.A.; Snow M.A. (Hgg.) Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers. White Plains: Longman; S.87-101

Chaudron Craig (1988) *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Chen Xiangming (2005) *Magic or Myth? Social capital and its consequences in the Asian, Chinese and Vietnamese Contexts*. In: Mutz Gerd, Klumb Rainer (Hgg.) *Modernization and Social Transformation in Vietnam. Social Capital Formation and Institution Building*. Hamburg: IFA (Institut für Asienkunde), S.49-62

Chong Kalis (2005) *Förderung interkultureller Kompetenz in der chinesischen Hochschulausbildung*. München: Herbert Utz Verlag

Chueh Ho-Chia (2004) *Anxious identity: education, difference, and politics*. Westport: Praeger Publishers

Cohen Andrew (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

DAAD (2005) (Hg.) *Berichte der Außenstellen 2005*. Bonn: DAAD, S.1-37  
([http://www.gate-germany.de/dokumentation/laenderinfos/Vietnam\\_Laenderinformation\\_GATE2006.PDF](http://www.gate-germany.de/dokumentation/laenderinfos/Vietnam_Laenderinformation_GATE2006.PDF)) (17.09.2006)

DAAD (2006) (Hg.) *Berichte der Außenstellen 2006*. Bonn: DAAD, S.278-296  
([www.daad.de/berichte/Hanoi.pdf](http://www.daad.de/berichte/Hanoi.pdf)) (01.10.2007)

Dai Yingjie (2001) *Moderne Gesellschaft – Traditionelle Lehrgewohnheiten? Überlegungen zur Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in China*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27*, S.463-473

Dat Bao (2007) *Enhancing the language learning process for reticent learners of Vietnamese and of English in Vietnam*. In: Tomlinson Brian (Hg.) *Language Acquisition and Development. Studies of Learners of First and Other Languages*. London: Continuum, S:205-224

De Francis John (1977) Colonialism and Language Policy in Viet Nam. The Hague: Mouton Publishers

Denzin Norman (1970) The Research Act. Chicago: Aldine

Duda Richard, Riley Philip (Hgg.) (1990) Learning Styles. European Cultural Foundation. Proceedings of the First European Seminar (Nancy, 26-29 April 1987). Nancy: Presses Universitaires de Nancy

Ellis Greg (1996) How culturally appropriate is the communicative approach. In: ELT Journal 50 (3), S.213 – 218

Eßer Ruth (1997) „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag

Eßer Ruth (2006) „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (3). Abrufbar unter <http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Esse1.htm> (23.02.2007)

Erbring Saskia (2007) Pädagogische professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Esteve Olga (2004) Über das kognitive Strategientraining: Metakognitive Reflexionen in Kleingruppenarbeit im DaF-Anfängerunterricht. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S.127-151

Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hgg.) (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin: Langenscheidt

Fernández Raqué (2003) Language Learning Styles: A Free Choice? In: Eckerth Johannes, Wendt Michael (Hgg.) Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag; S. 85-95

Feyerabend Paul (1980) Erkenntnis für freie Menschen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Flick Uwe (2004) Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Flick Uwe (2005a, 4.te Auflage) Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.252-265

Flick Uwe (2005b, 4.te Auflage) Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.309-318

Flick Uwe (2005c, 3.te Auflage) Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Fluck Rüdiger-Hans, Saarbeck Ursula, Zhu Jianhu, Zimmer Thomas (Hrsg.)(1996) Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Fung Yu-Lan (1966) A short history of Chinese philosophy. New York: Free Press

Funk Hermann (2005a) Standardisierungen und Evaluationskultur in der Fremdsprachendidaktik – eine Interpretation aktueller Entwicklung aus diachronischer Perspektive. In: Bausch Karl-Richard, Burwitz-Melzer Eva, Königs Frank, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.94-104

Funk Hermann (2005b) Über die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts und die Grenzen der Planbarkeit. In: Duxa Susanne, Hu

- Adelheid, Schmenk Barbara (Hgg.) Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.145-162
- Funk Hermann, Koenig Michael (2000, 6.te Auflage) Grammatik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt
- Funk Hermann, Koenig Michael (2001) (Hgg.) Kommunikative Fremdsprachen- didaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München:iudicium Verlag
- Funk Hermann, Kuhn Christina (2007) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken -von Theorie und Praxis. In: Eßer Ruth, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... München: iudicium, S.242-253
- Glaser Barney Galland (1978) Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley: Sociology Press
- Furnham Adrian (1994) Communicating in foreign lands: The cause, consequences and cures of culture shock. In: Byram Michael (Hg.) Culture and Language learning in higher education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., S.91-109
- Gogolin Ingrid (2001) Lernen fremder Sprachen nach der „eigenen Kultur“ in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Bredella Lothar, Meißner Franz-Joseph (Hgg.) Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Tübingen: Narr, S.62-75
- Grenfell Michael, Harris Vee (1999) Modern languages and learning strategies: In theory and practice. London: Routledge
- Griffiths Carol (2007) Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. In: ELT Journal 61 (2), S.91-99
- Griffiths Carol, Parr Judy (2001) Language-learning strategies: theory and perception. In ELT Journal 55 (3), S.247-254

Grotjahn Rüdiger (2000) Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Karin Aguado (Hg.) Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 19-30

Guest Michael (2002) A critical ‚checkbook‘ for culture teaching and learning. In: ELT Journal 56 (2), S.154-161

Gutzat Bärbel (1996) Curriculumplanung in Vietnam. In: Info DaF 23 (4), S.443-450

Ha Kien Nghi (2005) Vietnam Revisited. Demokratisierung, nationale Identität und adoleszente Arbeitsmigration. Berlin: WVB Wissenschaftlicher Verlag Berlin

Ha The Ngu (1988) Ausgewählte Aspekte der Bildungsreformen in der SR Vietnam. In: Vergleichende Pädagogik. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Vol.24 (1), S.49-54

Hansen Jette (2006) Acquiring a non-native phonology. Linguistic constraints and social barriers. London/ New York: Continuum

Helmke Andreas, Schrader Friedrich-Wilhelm (1999) Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1), S.81-102

Henrici Gert (2000) Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs. In: Karin Aguado (Hg.) Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 31-40

Hernig Marcus (2004) Deutsch als Fremdsprache. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hess Hans-Werner (1992) Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München: iudicium

Hess Hans-Werner (1996) Deutsch in der Krise? DaF und Hong Kong. In: Fluck Rüdiger-Hans, Saarbeck Ursula, Zhu Jianhu, Zimmer Thomas (Hrsg.) Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien. Heidelberg: Julius Groos Verlag, S.27-59

Holliday Adrian (1994a) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press

Holliday Adrian (1994b) The house of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education. In: *ELT Journal* 48 (1), S.3-11

Holliday Adrian (2006) Native-speakerism. In: *ELT Journal* 60 (4), S.385-387

Hopf Christel (2005, 4.te Auflage) *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.349-360

Hu Adelheid (1995) Spielen Vorurteile im FS-Unterricht eine positive Rolle? In: Bredella Lothar (Hg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15.Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer, S.405-412

Hu Adelheid (1996) „Lernen“ als „kulturelles Symbol“. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und –schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer

Hu Guangwei (2005) ‘CLT is best for China’ – an untenable absolutist claim. In: *ELT Journal* 59(1), S.65-68

Hufeisen Britta, Lindemann Beate (1998) (Hgg.) *Tertiärsprachen*. Tübingen: Stauffenburg

Illgen Katja (2007) "Zweite Heimat". Vietnamesen berichten über ihr Leben in Deutschland 1980 – 1995. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen

Jamieson Neil (1993) Understanding Vietnam. Berkeley: University of California Press

Jin Lixian, Cortazzi Martin (1998) The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: Byram Michael, Fleming Michael (Hgg.) Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, S.98-118

Jung Young-Soon (2005) Interkulturelle Konzeption eines Deutschlehrwerks für koreanische Lehrer. Eine Fallstudie zur Entwicklung kulturell und regional adaptierter Lehrwerke anhand der Anredeformen. München: iudicium

Kaplan Robert (1980) Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In: Language Learning 16, S.1-20

Kaplan Robert (1987) Cultural Thought Patterns Revisited. In: Connor Ulla, Kaplan Robert (Hgg.) Writing across languages: analysis of L2 text. Reading: Addison-Wesley, S.9-21

Kehm Babara (2006) Internationalisierung und Auswirkungen auf das Hochschulsystem. In: Barkowski Hans, Wolff Armin (Hgg.) Umbrüche. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 425-437

Kelly Gail Paradise (2000) French Colonial Education: Essays on Vietnam and West Africa. New York: AMS Press

Kelz Heinrich (1984) Deutschunterricht für Südostasien. Analysen und Konzepte. Bonn: Dümmlers Verlag

Klippel Friederike (2002) Teaching methods. In: Byram Michael (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, S. 616-621

Knapp-Potthoff Annelie (2001) Fremdsprachenlernen und –lehren im Spannungsfeld universeller, kultureller und individueller Faktoren. In: Bredella Lothar, Meißner Franz-Joseph (Hgg.) Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70.Geburtstag von Herbert Christ. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.76-94

Königs Frank (2000) How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Karin Aguado (Hg.) Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 55-61

Koponen Juhani (Hg) (2003) Between Integration and Exclusion. Impacts of Globalization in Mozambique, Nepal, Tanzania and Vietnam. Helsinki: University of Helsinki

Kowal Kristopher (1998) Rhetorical Implications of Linguistic Relativity. New York: Peter Lang

Kramsch Claire (1995) Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella Lothar (Hg.) Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15.Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, S.51-66

Kramsch Claire, Sullivan Patricia (1996) Appropriate pedagogy. In: ELT Journal 50 (3), S.199-212

Kramsch Claire, Thorne Steven (2002) Foreign language learning as global communicative practice. In: Block David, Cameron Deborah (Hgg.) Globalization and Language Teaching. London, New York: Routledge, S.83-100

Krüger-Potratz Marianne (1991) Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster/ New York: Waxmann

Krumm Hans-Jürgen (2002) Pädagogische Interaktion: Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. In: Nakagawa Shinji, Slivensky Susanna, Sugitani Masako (Hgg.) (2002) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag, S.43-68

Krumm Hans-Jürgen (2003, 4.te Auflage) Fremdsprachenlehrer. In: Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, S. 352-358

Krumm Hans-Jürgen, Ohms-Duszenko Maren (2001) Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig Gerhard, Götze Lutz, Henrici Gert u.a. (Hgg.) Deutsch als Fremdsprache - ein internationales Handbuch. 2.Band. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S.1029-1041

König Werner (2004, 14te Auflage) Deutsche Sprache. München: dtv

Kumaravadivelu B. (2003) Problematizing cultural stereotyping in TESOL. In: TESOL Quarterly 37 (4), S.709-719

Kumaravadivelu B. (2007) Cultural Globalization and Language Education. New Haven/ London: Yale University Press

Lamb Martin (1995) The consequences of INSET. In: ELT Journal 49 (1), S.72-80

Larsen Freeman Diane (2000) On the appropriateness of language teaching methods. In: Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology. Abrufbar unter: [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/larsen-freeman.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/larsen-freeman.htm) (01.10.2007)

Le Son (1986) Learning strategies for literacy follow-up and complementary education in the context of lifelong education in Vietnam. In: Dave Ravindra, Ouane Adama (Hgg.) Learning strategies for post-literacy and continuing education in China, India, Indonesia, Nepal, Thailand and Vietnam. Hamburg: Unesco Institute for education, S.249-284

Le Tuyet Nga (2000a) Übersetzungsausbildung in Vietnam: Curriculumplanung und Probleme. In: DAAD (Hg.) Germanisten Tagungsbeiträge: Deutschland, Indien, Indonesien, Philippinen, Taiwan, Thailand, Vietnam, Bangkok, S.161 – 167

Le Van Canh (2000b) Language and Vietnamese pedagogical contexts. In: Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology. Abrufbar unter: [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/canh.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/canh.htm) (01.10.2007)

Legutke Michael, Schocker - von Ditzfurth Marita (2003) Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. In: Legutke Michael, Schocker - von Ditzfurth Marita (Hgg.) Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Gunter Narr, S.1-40

Lee Eun-Jeung (1997) Konfuzianismus und Kapitalismus. Markt und Herrschaft in Ostasien. Münster: Westfälisches Dampfboot

Lewis Marilyn, McCook Fiona (2002) Cultures of teaching: voices from Vietnam. In: ELT Journal 56 (2), S.146-153

Li Defeng (1998) „It’s always more difficult than you plan and imagine”: Teacher’s perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. In: TESOL Quarterly 32:4, S.677-703

Liao Xiaoqing (2004) The need for Communicative Language Teaching in China. In:ELT Journal 58 (3), S.270-273

Lipp Ulrich, Schlüter Paul (2004) Erneuerung der Lehrmethoden. Ein InWEnt-Beitrag zur Verwaltungsreform in Vietnam. Bonn: InWEnt

Littlewood William (2000a) Do Asian students really want to listen and obey? In: ELT Journal 54 (1), S.31-36

Littlewood William (2000b) Individualistic and Collectivistic Elements in Students' Perceptions and Expectations in the Classroom Discourse World. In: Riemer Claudia (Hg.) Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Gunter Narr, S.55-69

Liu Dilin (1998) Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. In: ELT Journal 52 (1), S.3 – 10

Liu Dilin (2005) Plagiarism in ESOL students: ic cultural conditioning truly the major culprit? In: ELT Journal 59 (3), S.234-241

Mahbubani Kishore (1998) Can Asians think? Singapur: Times Books International

Marr David (1968) South Viet-Nam. In: Emmerson Donald (Hg.) Students and politics in developing countries. New York: Frederick A. Praeger, S.215-248

Marr David (1981) Vietnamese Tradition on Trial, 1920-1945. Berkeley: University of California Press

Matt Eduard (2005, 4.te Auflage) Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.578-587

McConnell Scott (1989) Leftward Journey. The Education of Vietnamese Students in France 1919 – 1939. New Brunswick: Transaction Publishers

McHale Shawn Frederick (2004) Print and power: Confucianism, communism, and Buddhism in the making of modern Vietnam. Honolulu: University of Hawaii Press

Medgyes Péter (1986) Queries from a communicative teacher. In: ELT Journal 40 (2), S.107-112

Merkens Hans (2005, 4.te Auflage) Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.286-299

Meuser Michael, Nagel Ulrike (1991) ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In: Garz Detlef, Kraimer Klaus (Hgg.) Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.441-471

Mies Maria (1973) Warum Deutsch? Eine Untersuchung des sozioökonomischen Hintergrunds und der Studienmotivation von Deutsch-Studenten in Poona (Indien). In: Freund Wolfgang, Simson Uwe (Hgg.) Aspekte der auswärtigen Kulturpolitik in Entwicklungsländern. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, S.262-281

Mitschian Haymo (1991) Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht in der VR China. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Mitschian, Haymo (1999) Passivität asiatischer Lerner - Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In: Fluck Hans-Rüdiger und Jürgen Gerbig. (Hrsg.) (1999) Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen im Wandel. Tübingen: Stauffenberg, S. 45-59

Müller-Hartmann Andreas, Schocker von Ditfurth Marita (2004) Projekt-orientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S.89-108

Müller-Jaquier Bernd (2002) Terminologie zum Interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. In: Nakagawa Shinji, Slivensky Susanna, Sugitani Masako (Hgg.) (2002) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag, S.248-253

Nakagawa Shinji, Slivensky Susanna, Sugitani Masako (Hgg.) (2002) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag

Neuner Gerhard (1996) Fremdsprachenunterricht erforschen und gestalten – eine Zwischenbilanz aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Königs Frank, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen. Gunter Narr, S.129-132

Neuner Gerhard, Hunfeld Hans (2003, 9. te Auflage) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt

Neuner Gerhard, Kursiša Anta (2006) Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. München: Max Hueber Verlag

Nguyen Tran Huan (1973) La littérature vietnamienne de langue française. In: Culture Française 1973 (1), S.6-23

Nguyen Khac Vien (1974) Tradition and Revolution in Vietnam. Berkeley: Indochina Resource Center

Nguyen Thi Minh-Dai (1998) Identitätsprobleme vietnamesischer Kinder und Jugendlicher in deutschen Schulen. Frankfurt am Main: Böhlau

Nguyen Ursula (2002) Hochschulbildung in Vietnam: Transformationsprozesse von 1987-1997. Münster: Waxmann

Nguyen Phuong An (2005a) Youth and the State in Contemporary Socialist Vietnam. Lund: Centre for East and South-East Asian Studies Lund University, Sweden

Nguyen Trong Chuan (2005b) Cultural heritage of Vietnam and modern changes. In: Sriwarakuel Warayuth et al. (Hgg.) Cultural traditions and contemporary challenges in Southeast Asia: Hindu and Buddhist. Washington: Council for Research in Values and Philosophy, S.275-282

Nguyen Phuong-Mai, Terlouwund Cees, Pilot Albert (2005c) Cooperative learning versus Confucian heritage culture's collectivism: confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. In: Asia Europe Journal 3 (3), S.403-419

Nozaki Kyoko Norma (1992) The Japanese Student and the Foreign Teacher. In: Wadden Paul (Hg.) A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities. New York: Oxford University Press, S.27-34

Nunan David (1992) Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press

Olk Harald (2003) Cultural knowledge in translation. In: ELT Journal 57 (2), S.167-174

O'Malley Michael, Chamot Anna Uhl (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: University Press

Patton Michael (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage

Pelley Patricia (2002) Postcolonial Vietnam. New Histories of the National Past. Durham/ London: Duke University Press

Pennycook Alastair (1998) English and the discourse of colonialism. London: Routledge

Pennycook Alastair (2000) Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonialworld. In: Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on

Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology.  
Abrufbar unter : [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/pennycook.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/pennycook.htm)  
(01.10.2007)

Pham Hoa Hiep (2000) The key socio-cultural factors that work against success in tertiary English language training programs in Vietnam. In: Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology. Abrufbar unter: [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/hiep.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/hiep.htm) (01.10.2007)

Pham Hoa Hiep, Faulkner Leigh (2000) Exploring change: A case study. In: Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology. Abrufbar unter: [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/leigh.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/leigh.htm) (01.10.2007)

Pham Hoa Hiep (2005) University English classrooms in Vietnam. In: *ELT Journal* 59 (4), S.336-338

Pham Hoa Hiep (2007) Communicative language teaching: unity within diversity. In: *ELT Journal* 61 (3), S.193-201

Pham Minh Hac (1995) The education system in Vietnam. In: Sloper David, Le Thac Can (Hgg.) Higher Education in Vietnam. Change and response. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, S.41-61

Pham Thanh Nghi, Sloper David (1995) Staffing profile of higher education. In: Sloper David, Le Thac Can (Hgg.) Higher Education in Vietnam. Change and response. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, S.95-116

Phan Le Ha (2004) University classrooms in Vietnam: contesting the stereotypes. In: *ELT Journal* 58 (1), S.50-57

Phan Le Ha (2006) Plagiarism and overseas students: stereotypes again. In: ELT Journal 60 (1), S.76-78

Quilitzsch Frank (2002) Hanoi Berlin Nha Trang. Vietnamesische Lebenslinien. München: Kirchheim Verlag

Raabe Horst (2005) „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ – Reflexionen aus Praxis und Forschung. In: Duxa Susanne, Hu Adelheid, Schmenk Barbara (Hgg.) Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.269-284

Raendchen Oliver (2000) Vietnamesen in der DDR. Ein Rückblick. Berlin: SEACOM Edition

Richards Jack (2001) The Context of Language Teaching. Cambridge: University Press

Riemer Claudia (1997) Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider

Riemer Claudia (2006) Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm Johannes-Peter (Hg.) Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.451-464

Rothlauf Jürgen (2006, 2te Auflage) Interkulturelles Management. Mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten. München: Oldenbourg

Saengaramuang Wanna (2001) Kommunikativer Deutschunterricht in Thailand. In: Funk Hermann, Koenig Michael (Hgg.) Kommunikative Fremdsprachen-didaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag, S.192-205

Sakui Keiko (2004) Wearing two pairs of shoes. Language teaching in Japan. In: ELT Journal 58 (2) S.155-163

Samuelowicz Katherine (1987) Learning problems of overseas students: two sides of a story. In: Higher Education Research and Development 6 (2), S.121-132

Sandhaas Bernd (1991) Lernersozialisation in kulturverschiedenen Bildungssystemen: Das Beispiel angehender Hochschullehrer aus Entwicklungsländern an deutschen Universitäten. In: Nestvogel Renate (Hg.) Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ,unseres' Verhältnisses zur ,Dritten Welt'. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S.155-175

Sano Masayuki, Takahashi Masao, Yoneyama Asaji (1984) Communicative language teaching and local needs. In: ELT Journal 38 (3), S.170-177

Savignon Sandra (2002) Communicative Language Teaching. In: Byram Michael (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, S. 124-129

Schart Michael, Schütterle Holger (2007) Die japanische Lehr- und Lernkultur - Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konzept. In: Eßer Ruth, Krumm Hans-Jürgen (Hgg.) Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... München: iudicium, S.82-90

Schmidt Reiner (2001) Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung. In: Funk Hermann, Koenig Michael (Hgg.) Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S.24-40

Schocker-von Dittfurth Marita (1992) Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Dokumentation und Evaluation ausgewählter Projekte. Freiburg: Pädagogische Hochschule

Schulz Dora, Griesbach Heinz (1993, 11. te Auflage) Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. München: Hueber Verlag

Schwerdtfeger Inge (2001) Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: Funk Hermann, Koenig Michael (Hgg.) Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S.41-59

Scollon Suzanne (1999) Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In: Hinkel Eli (Hg.) Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press, S.13-27

Scott Peter (1998) (Hg.) The Globalization of Higher Education: Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press

Seel Peter (1986) „Angepaßte Unterrichtsformen“ – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von „Lehr-/ Lerngewohnheiten“. In: Gerighausen Josef, Seel Peter (Hgg.) Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen. München: iudicium Verlag, S.9-20

Sercu Lies (2005) The future of intercultural competence in foreign language education: recommendations for professional development, educational policy and research. In: Lies Sercu et al. (Hgg.) Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., S.160-185

Shaw Jonathan, Lubelska Diana, Noullet Michelle (2000) (Hgg.) Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development Hanoi/Vietnam. Bangkok: Asian Institute of Technology. Abrufbar unter: [www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/hanoi1999.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi-proceedings/hanoi1999.htm) (01.10.2007)

Slivensky Susanna (2002) Traditionelle Lernstrategien - Kommunikative Lernziele - Subjektive Theorien der Lernenden. In: Barkowski Hans, Faistauer Renate (Hgg.) ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag, S.340-352

Sloper David, Le Thac Can (Hgg.) (1995) Higher Education in Vietnam. Change and response. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies

Sopata Aldona (2004) Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Sowden Colin (2005) Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. In: ELT Journal 59 (3), S.226-233

Steinke Ines (2005, 4.te Auflage) Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick Uwe, von Kardoff Ernst, Steinke Ines (Hgg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.319-331

Stern Hans (1984, 2.te Auflage) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press

Sullivan Patricia (2000) Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: Lantolf James (Hg.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, S.115-131

Taylor Keith Weller (1983) The Birth of Vietnam. Berkeley: University of California Press

Thomas Alexander (1993) Entwicklungslinien und Erkenntniswert kulturvergleichender Psychologie. In: Thomas Alexander (Hg.) Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, S.27-51

Thomas Alexander (2002) Interkulturelle Kompetenz in der internationalen wissenschaftlichen Zusammenarbeit. In: Witte Erich (Hg.) Sozialpsychologische interkultureller Beziehungen. Lengerich: Pabst Science Publishers, S.151-175

Tibi Bassam (1980) Akkulturation und interkulturelle Kommunikation – ist jede Verwestlichung kulturimperialistisch? In: Gegenwartskunde 2, S.173-190

Tibi Bassam (1981) Kommunikationsstrukturen der Weltgesellschaft und der interkulturelle Konflikt. Das islamische Exempel. In: Beiträge zur Konfliktforschung Nr.3, S.57-77

Timmis Ivor (2007) The attitudes of language learners towards target varieties of the language. In: Tomlinson Brian (Hg.) Language Acquisition and Development. Studies of Learners of First and Other Languages. London: Continuum, S.122-138

Tomlinson Brian, Dat Bao (2004) Contributions of Vietnamese learners of English in ELT methodology. In: Language teaching research 8 (2), S.199-222

Tseng Yueh-Hung (2002) A lesson in culture. In: ELT Journal 56 (1), S.11-21

Tran My-Van (1992) A Vietnamese Scholar in Anguish. Nguyen Khuyen and the decline of the confucian order 1884 –1909. Singapore: Journal of Southeast Asian Studies

Tran Tuyet Nhung, Reid Anthony (2006) Introduction: The Construction of Vietnamese Historical Identities. In: Tran Nhung Tuyet, Reid Anthony (Hgg.) Vietnam. Borderless History. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, S.3-22

Tran Van Doan (2005) What can be called tradition. In: Sriwarakuel Warayuth et al. (Hgg.) Cultural traditions and contemporary challenges in Southeast Asia: Hindu and Buddhist. Washington: Council for Research in Values and Philosophy, S.39-62

Tran Giao Quynh (2006) The Nature and Conditions of Pragmatic and Discourse Transfer Investigated through Naturalized Role-play. München: Lincom

Tu Wei-Ming (1993) Way, Learning and Politics. Essays von the Confucian Intellectual. New York: State University of New York

UNESCO (Hg.) (1998) Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. Vietnam (ED-99/ HEP/ WCHE/ Vol. V-MS-188)

Vo Thuan Nho (1980) Antikommunistische Bildungspolitik der USA in Südostasien von 1954-1975. In: Vergleichende Pädagogik, DDR, Vol. 16, S.426-433

Vo M. Nghia (2006) The Vietnamese Boat People, 1954 and 1975-1992. Jefferson/ North Carolina und London: McFarland

Vu Kim Bang (2000) Deutsch in Vietnam DaF in Vietnam im Vergleich mit anderen Fremdsprachen (Germanisten Tagungsbeiträge: Deutschland, Indien, Indonesien, Philippinen, Taiwan, Thailand, Vietnam, Bangkok DAAD), S.41-50

Wang Zhiyang (2005) Individuelle Differenzen und Lernpräferenzen. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden zwischen Deutschland und China. Marburg: Tectum

Ward Colleen, Bochner Stephen, Furnham Adrian (2001) The psychology of Culture Shock. London: Routledge

Waters Alan (2006) Thinking and language learning. In: ELT Journal Volume 60 (4), S.319-327 (zitiert: Cai Y. (2003) Classroom interaction: an analysis and evaluation of EFL teachers' questions in China's setting. Unpublished MA dissertation. Lancaster University)

Weber Susanne (2005) Intercultural Learning as Identity Negotiation. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Weidemann Doris (2004) Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht‘: Deutsche in Taiwan. Bielefeld: transcript Verlag

Weinrich Harald (1990) Fremdsprachen als fremde Sprachen (1985). In: Krusche Dietrich, Wierlacher Alois (Hgg.) Hermeneutik der Fremde. München: iudicium, S.24-47

Weskamp Ralf (2001) Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik  
Amerikanistik. Berlin: Cornelsen

Weskamp Ralf (2003a) Zur Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: *Essentials* -  
Entwicklung - Sicherung. In: Legutke Michael, Schocker-von Ditfurth Marita (Hgg.)  
Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Tübingen: Gunter  
Narr, S.155-169

Weskamp Ralf (2003b) Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundstufe -  
Sekundarstufe 1 - Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel Verlag

Westphalen Klaus (1978) Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die  
Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer

Witte Arnd (1996) Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte  
Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien  
von DaF-Lehrkräften in Nigeria. München: iudicium

Witte Arnd (2002) Daheim im Dazwischen? Zur Dialektik von Fremd- und  
Selbstverstehen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Barkowski Hans,  
Faistauer Renate (Hgg.) ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren:  
Schneider Verlag, S.418-427

Womack Brantly (2006) China and Vietnam. The Politics of Asymmetry. New York:  
Cambridge University Press

Woodside Alexander (2006) Lost Modernities. China, Vietnam, Korea and the Hazards  
of World History. Cambridge: Harvard University Press

Woodside Alexander (1988) Vietnam and the Chinese model – a comparative study of  
Vietnamese and Chinese Government in the first half of the nineteenth century.  
Cambridge

Wulf, Christoph; Merkel, Christine (Hgg.) (2002) Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Münster et al.: Waxmann

Yu Insun (2006) Lê Văn Hưu and Ngô Sĩ Liên. A comparison of their perception of Vietnamese history. In: Tran Nhung Tuyet, Reid Anthony (Hgg.) Vietnam. Borderless History. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, S.45-71

Yu Weihua (2002) Grammar-translation method. In: Byram Michael (Hg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London/ New York: Routledge, S. 250-252

Zeilinger, Miriam (2006) Beratung von ostasiatischen Studierenden. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Abrufbar unter <http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Zeilinger1.htm> (24.04.2007)

Zhenhui Rao (2001) Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts. In: The Internet TESL Journal Vol. VII July, <http://iteslj.org> (keine Seitenangaben)

Ziebell Barbara (2002) Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Berlin: Langenscheidt

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass

1. mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist,
2. ich die Dissertation selbst angefertigt und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe,
3. keine Personen mir bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes unterstützt haben,
4. die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwertige Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
5. ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsfach für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
6. dass ich weder die gleiche noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

München, den 12. Januar 2009

Tran Thuc Lan