



**Die Germanistik in Thailand aus der
Akteursperspektive und in ihrem kulturellen Kontext**

Ergebnisse leitfadengestützter ExpertInnen-Interviews

Uwe Fricke and Rassamee Wuttikraikrieng, Bangkok

ISSN 1470 – 9570

Die Germanistik in Thailand aus der Akteursperspektive und in ihrem kulturellen Kontext

Ergebnisse leitfadengestützter ExpertInnen-Interviews

Uwe Fricke & Rassamee Wuttikraikrieng, Bangkok

Eine Bestandsaufnahme zur Situation der Germanistik an den thailändischen Hochschulen war das Ziel einer Untersuchung in der ersten Jahreshälfte 2016. Hier legen wir die Ergebnisse aus Interviews mit ExpertInnen aus der Germanistik dar. Dabei verorten wir diese Aussagen im bildungspolitischen und kulturellen Kontext Thailands und verbinden damit zwei Hoffnungen: erstens damit zu einer Selbstverständigungsdebatte innerhalb der thailändischen Germanistik und zweitens zum internationalen Vergleich und Austausch beizutragen. Nach der Beschreibung des Projektes und einer Skizzierung des bildungspolitischen Kontextes präsentieren wir im dritten Kapitel die Ergebnisse. Zunächst wird ein kurzer Überblick zu den Interviewaussagen gegeben, um anschließend thematisch bei der Schule als der einem Studium vorgelagerten Institution zu beginnen und nach eher allgemeinen Tendenzen in der Entwicklung der Germanistik auf Lehre, Forschung und Kooperationsbeziehungen einzugehen. Schließlich wird der Versuch einer zugespitzten Zusammenfassung erfolgen.

1. Beschreibung des Projektes

Dieser Beitrag geht auf ein Forschungsprojekt in der Deutschabteilung der Kasetsart Universität in Bangkok zurück. Im Jahr 2016 haben wir, eine thailändische Lehrende in der Germanistik und ein deutscher Sozialwissenschaftler, der als Lektor für Deutsch als Fremdsprache arbeitet, die thailändische Germanistik mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme erkundet. Ausgangspunkt dafür war, dass der Zusammenhang der thailändischen Germanistik zuletzt im Jahr 2007 mit dem bis dato vierten und letzten Thailändischen Germanistentreffen in der Literatur dokumentiert worden war. Dieses letzte Germanistentreffen, eine gemeinsame Veranstaltung des Thai-Deutschen Lehrerverbandes mit den Deutschabteilungen der Hochschulen, lag also schon fast zehn Jahre zurück. Zwar hat sich mit einer „Internationalen Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Südostasien“, organisiert von der Deutschen Abteilung der Ramkhamhaeng Universität in Bangkok, beginnend 2012 und dann 2013, 2014 und 2015 in Kooperation mit der Deutschen Fakultät der Universität Hanoi (Vietnam) ein neuer übernationaler Diskussionszusammenhang herausgebildet, doch war etwas unklar, inwiefern dieser den bisherigen zu ersetzen vermochte.

Unser Projekt, das Ende 2015 vor dem Hintergrund des Studiums der bisherigen Literatur zur thailändischen Germanistik konkrete Gestalt gewann und auf eine allgemeine Exploration des Feldes angelegt war, wurde durch die Kasetsart Universität finanziert. Es bestand aus quantitativen und qualitativen Erhebungen unter Lehrenden und Studierenden der Germanistik zu Beginn des Jahres 2016. Die qualitativen Erhebungen umfassten auf Deutsch geführte leitfadengestützte Interviews mit Dozierenden in der thailändischen Hochschul-Germanistik an allen relevanten Standorten. Dabei handelt es sich um zehn Universitäten mit Deutschabteilungen, in denen Germanistik respektive Deutsch als Hauptfach oder mindestens als Nebenfach angeboten wird. Unter den interviewten Lehrenden gab es auch solche, die wir als ExpertInnen im Handlungsfeld ansahen und als eigene Gruppe betrachteten. In diesem Artikel widmen wir uns ausschliesslich den Interviews mit diesen ExpertInnen, nachdem wir eine Analyse der Interviews mit Dozierenden, die nicht zu den ExpertInnen gezählt wurden, schon in einem Beitrag zum Asiatischen Germanistentreffen 2016 in Seoul vorgelegt haben. Die damalige Analyse, in der die Curriculumentwicklung fokussiert wurde, erfolgte zusammen mit der Auswertung qualitativer auf Thai von Studierenden geführter Interviews mit Studierenden (Fricke; Wuttikraikrieng 2017, im Erscheinen).

Der hier verwendete Begriff des Experteninterviews bedarf einer kurzen Erläuterung: Es handelt sich um einen „situativ-relationalen Begriff“ (Liebold; Trinczek 2009: 34), mit dem Personen der Expertenstatus in Bezug auf das Forschungsinteresse verliehen wird.

Adressaten von Experteninterviews sind [...] Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes. [Sie] zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass sie für den Entwurf, die Implementierung oder auch die Kontrolle einer Problemlösung verantwortlich sind; [zum anderen verfügen sie] über einen privilegierten Zugang zu Informationen. (Liebold; Trinczek 2009: 34f.)

Wir haben diese ExpertInnen im Vorfeld vor allem über ihre Publikationen identifiziert, soweit diese in der Anzahl bedeutend waren oder sich explizit mit der thailändischen Germanistik und nicht einem Einzelaspekt auseinandersetzten. Es handelt sich daher in der Regel um dienstältere Hochschullehrende, die in ihrer Laufbahn neben Erfahrungen in der Forschung auch Leitungserfahrungen in der universitären Verwaltung gemacht hatten.¹

¹ Die Unterscheidung ist nicht immer trennscharf, wie sich im Verlaufe des Projektes zeigte. So waren unter den als ExpertInnen angesprochenen Personen einige, die zwar schon lange dabei sind, jedoch kaum eine umfassende Überblicksperspektive entwickelt haben. Ebenso gab es unter einigen Dozierenden, die wir ursprünglich nicht als ExpertInnen im Blick hatten,

Inhaltlich geht es in diesem Beitrag um die Situation der Germanistik in Thailand aus der Binnensicht der Akteure, also um die subjektiv gefärbten Auskünfte, die als Deutungsmuster oder subjektive Theorien für Handlungsorientierungen bedeutsam sind. Doch steht dabei „weder die Person des Experten noch seine Biographie“ (Liebold; Trinczek 2009: 35) sondern der Experte als Funktionsträger „innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes“ (Meuser; Nagel 1991: 444) im Fokus des Interesses.

Dementsprechend erfolgte die Auswertung mittels thematischen Kodierens des Interviewmaterials und unter Absehung von einem dialog-hermeneutischen Vorgehen bzw. kommunikativer Validierung. Vorlegen können wir damit Aussagen von denjenigen, die nicht auf oberster, sondern auf mittlerer Ebene – hier der Hochschulen – „das meiste und detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse“ (Meuser; Nagel 1991: 444) besitzen.

Wir stellen den Interviewergebnissen ein Kapitel voran, in dem der bildungspolitische Kontext und der gesellschaftliche Zusammenhang skizziert werden.

2. Zum Hintergrund: Bildungspolitik und kulturelle Werte in Thailand

Blaming Asian schools for focusing on memorization – as opposed to thinking – is too pat an excuse, as schools and universities reflect the basic values of a society. It is ingrained in the Asian psyche that correct answers always exist and are to be found in books or from authorities. Teachers dispense truth, parents are always right and political leaders know better. (Shaw 1999)

Wie in dem Zitat von Shaw angesprochen, sind es die Werte einer Gesellschaft, die den Rahmen abgeben für das Lernen in Schule und Universität. Dabei von einer asiatischen Psyche auszugehen erscheint jedoch zu essentialistisch. Werte einer Gesellschaft können sich verändern, man spricht dann von einem kulturellen Wandel. Die Entwicklung des Bildungswesens und der in ihm praktizierten Lehr-Lernmethoden – darauf weist das Zitat von Shaw jedoch deutlich hin – kann nicht losgelöst von der es umgebenden Kultur betrachtet werden. Eine der bedeutsamen Funktionen eines Bildungssystems ist nicht zuletzt die Bewahrung und Weitergabe der eigenen Kultur.

Ansätze zu einer umfassenderen Perspektive auf die universitäre Germanistik bzw. Hochschulbildung in Thailand. Für die Auswertung haben wir daher die Zuordnung teilweise neu bestimmt und 11 Interviews als Experteninterviews ausgewertet.

In Thailand folgten bzw. folgen die politischen Bemühungen um eine Bildungsreform einerseits den Rezepten des Westens (wie *New Public Management* und *Quality Assurance*), andererseits soll eine spezifisch thailändische Kultur auch mittels des Bildungssystems bewahrt werden. Da ist das Konzept von „Thainess“, welches nicht nur im Tourismusgeschäft der Außendarstellung dient, sondern auch bei seinen Bürgern eine Identifikation mit dem eigenen Land und seinen kulturellen Werten herstellen soll.²

Den Hintergrund zu Lehrmethoden und Bildungsreform im Kontext der thailändischen Kultur können wir hier nur in aller Kürze anhand einiger Zitate illustrieren.

Der Minister of Education Ketudat stellte 1997 in Bezug auf die Lernmethoden fest:

Students should not be blamed for poor academic performance. The fault lay instead with the learning process [...]. Schools and parents should [...] create a learning atmosphere to encourage students to think analytically. Schools spend too much time teaching by rote and doing multiple choice tests. (Hallinger; Lee 2011: 140, zit. aus Bunnag 1997: 2)

Diese Aussage fiel in das Jahr einer großen Wirtschaftskrise und zwei Jahre später wurde mit dem *National Education Act* (NEA) ein Gesetzeswerk verabschiedet, das trotz wechselnder Regierungen bis heute die Reformbemühungen bestimmt. Der Generalsekretär des *Office of the National Education Commission*, Rung Kaewdang, prognostizierte daraufhin:

Thailand has passed an Education Reform Law. Learning by rote will next year be eliminated from all primary and secondary schools and be replaced with student-centered learning [...]. Any teachers found failing to change their teaching style would be listed and provided with video-tapes showing new teaching techniques. If they still failed to improve, they would be sent for intensive training. (Hallinger; Lee 2011: 140, zit. aus Bunnag 2000: 5)

Der hier zum Ausdruck gebrachten Steuerungsoptimismus (und das entsprechende Verständnis von Lernprozessen) kann mit Hallinger und Lee als Ausdruck einer kulturellen Disposition gedeutet werden, „to believe that people (including teachers) will do as they are told by those who are more senior in rank“ (2011: 140). Status, Rang und das Senioritätsprinzip seien nicht nur bestimmend für das Bildungssystem sondern für die gesamte thailändische Gesellschaft.

² Vgl. etwa in Bezug auf das Hochschulsystem Douglas Rhein (2016: 262), der hervorhebt: „the Thai culture of borrowing while maintaining claims to ‘Thainess’ and the unique nature of the Thai higher education system. While Thailand takes pride in the claim that it was never colonised by the West [...], the foundations of Thai higher education can be traced to Europe and the USA.“ Ausführlicher zum Begriff Thainess etwa Thongchai Winichakul (1994: 3ff.).

Dies ist noch einmal besonders deutlich geworden in dem Bemühen der Militärregierung [*National Council for Peace and Order*], die „12 Werte thailändischer Kultur“ im Bildungs-Curriculum zu implementieren, „in order to make students learn about the duty of Thais, discipline, morality and patriotism“ (*Prachatai English* 2014) und dabei auf eine besondere Form der Vermittlung zu setzen:

»The 12 core values« will also be turned into a song so it's easier to remember, and Obec [Ministry of Education's Office of Basic Education, UF/RW] will also ask academics to seek more effective ways to imbibe these values in young ones. (Mahachai 2014)

Die thailändische Bildungspolitik bewegt sich also in einem Spannungsfeld zwischen der Übernahme westlicher Steuerungsinstrumente – und dies mit zumeist hohem Steuerungsoptimismus – und dem Versuch der Bewahrung traditioneller kultureller Umgangsformen bzw. Ordnungsvorstellungen. In beiden Fällen kann mit Luhmann von einem Technologiedefizit³ ausgegangen werden. Wie auch die Governance-Forschung zeigt, werden politische Vorgaben an der Basis selten in dem ursprünglichen Sinne umgesetzt, sondern uminterpretiert oder auch unterlaufen. Ebenso lässt sich die Kulturbewahrung nicht so einfach verordnen. Dort, wo sie verordnet werden soll oder muss, ist der Kulturwandel zumeist schon in vollem Gange.

Wenn in Thailand von einem *National Qualifications Framework for Higher Education* (Hervorheb. d. Autoren) die Rede ist, scheint man sich – auch angesichts des eine Rahmensteuerung ergänzenden Stichwortes der Autonomie – dem Technologiedefizit zwar bewusst. Doch auf der anderen Seite ließe sich anhand des Berichtswesens zur Qualitätssicherung wohl ohne weiteres zeigen, dass der technologische Ansatz einer Kontrolle mindestens genauso stark verfolgt wird, und dies nicht nur rhetorisch, sondern bei den betroffenen Lehrenden viel beklagte Papierarbeit verursachend.

Die Überbürokratisierung des Apparates machte auch der gegenwärtige Bildungsminister Teerakiat Jareonsettasin in einer Diskussionsrunde des Foreign Correspondents' Club of Thailand (2015) zum Thema: Das thailändische Bildungsministerium sei nach Beschäftigten weltweit das größte seiner Art und damit selbst „the main obstacle for our educational reform“. Der Minister Jareonsettasin führt erklärend dazu aus:

³ Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1999) prägten den Begriff des Technologiedefizits, um auf die Unmöglichkeit hinzuweisen, auf menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse durch erzieherische Maßnahmen mit vorhersagbarem Ergebnis einzuwirken. Dies sei auf die Komplexität der Unterrichtssituation zurückzuführen.

We have not only the biggest, the biggest financial budget but we have the biggest ministry in the world. Welcome to my ministry, thousand people doing all kind of things ... it is a way top-down and people start to plan and the budgets are usually localized in the ministry ... We need to liberalize our education ... *so many directives* I can't even remember, there are so many directives *but no direction*. Maybe because of my criticism they have appointed me among two other ministers who are generals ... but seems to me some *room for change* to me. [Hervorheb. d. Autoren]

3. Auswertungsergebnisse der Interviews in der Germanistik Thailands

3.1 Methodisches in Kurzform

Die Interviews lassen sich als explorative Leitfadeninterviews charakterisieren und orientieren sich an methodischen Erwägungen, die etwa in den Aufsätzen bei Christel Hopf (1978) und bei Anne Honer (1994) ausführlich dargestellt sind. In der Durchführung der Interviews eröffnete eine biographisch angelegte Eingangsfrage des Leitfadens den Interviewten Raum für die Akzentuierung ihnen wichtig erscheinender Aspekte. Die Interviewten konnten also Themen von sich aus ansprechen. Die von uns durch den Leitfaden anvisierten Themen haben wir dann möglichst bei passender Gelegenheit einfließen lassen, so dass gegen Ende des Interviews in der Regel die meisten Themen unseres Leitfadens berührt worden waren und kaum noch Fragen des Leitfadens nachgetragen werden mussten. Dass wir selbst Akteure im Feld sind, impliziert eine gewisse Nähe zum Gegenstand. Daraus resultieren Vor- aber auch Nachteile, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. In der Auswertung galt es methodisch kontrolliert vorzugehen. Dies soll kurz dargestellt werden.

Die ExpertInneninterviews sind zuerst wörtlich transkribiert worden. In der Auswertung mittels einer Software zur qualitativen Datenanalyse wählten wir unter den ExpertInnen-Interviews drei Interviews aus, die uns thematisch am ergiebigsten erschienen. Diese sind im Sinne der Methode des offenen Kodierens zunächst getrennt, also jeweils unabhängig voneinander, von uns bearbeitet worden. Die entstandenen Entwürfe zu einem Kodiersystem haben wir anschliessend diskutiert und in ein gemeinsames Kodiersystem überführt. Dieses Kodiersystem nutzten wir dann auch für die verbleibenden Interviews und ergänzten bzw. veränderten es bei Bedarf dort, wo sich gelegentlich weitere thematische Aspekte zeigten. Das Kodiersystem ergab sich also aus dem Material selbst, stellt nicht nur eine Reproduktion der durch den Interviewleitfaden vorgegebenen Themen dar, wenngleich es nicht gänzlich unbeeinflusst von den in den Leitfaden eingegangenen Vorüberlegungen sein konnte.

Im Ergebnis erhielten wir ein nach Themen und Unterthemen geordnetes Material an Aussagen, das zwar durch unseren Leitfaden vorstrukturiert worden war, aber davon abweichend an den Akzentsetzungen und Gewichtungen der Befragten ausgerichtet war. Die Aussagen zu den Themen bzw. Unterthemen ordneten wir dann im Sinne des sich darstellenden Bewertungsspektrums, also nach positiven bzw. zustimmenden über neutrale bis hin zu negativen bzw. ablehnenden Aussagen, so dass wir zu den Themen ein Tableau an Aussagen vorliegen hatten, das wir jeweils im Kontext des gesamten Materials diskutierten, inhaltlich interpretierten und in diesem Beitrag nun zusammenfassend darstellen.

In der Auswertung der Interviews ging es uns also im thematischen Vergleich darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der befragten ExpertInnen aus der thailändischen Germanistik festzustellen, die wir hier einerseits zusammenfassend paraphrasieren, also notwendigerweise auch interpretieren, andererseits mit typischen Äußerungen in Zitaten⁴ belegen. Dabei nehmen wir nur eine grobe Quantifizierung der Aussagen vor. Bei den Äußerungen haben wir nur in sehr geringem Maße sprachliche Glättungen⁵ vorgenommen, denn es soll hier nicht allein darum gehen, was gesagt wird, sondern auch wie es gesagt wird. Bei der Interpretation ist Vorsicht geboten, wenn es um Begriffe aus diversen Fachkontexten geht. Da es sich um Spontanaussagen im Kontext eines thematisch breit angelegten Interviews handelt, können wir nicht davon ausgehen, dass diese immer in Übereinstimmung mit den Fachdiskursen benutzt werden.

⁴ Eine Kennzeichnung der Herkunft der Zitate durch Nummerierung der ExpertInnen nehmen wir nicht vor, denn eine Rekonstruktion, wer hier was gesagt hat, wäre angesichts der Vielzahl der Aussagen, die man für eine Person zusammenstellen könnte, zumindest innerhalb des Kreises der thailändischen GermanistInnen, wohl möglich. Einerseits wollen wir nun aber so weit möglich die Anonymität der ExpertInnen wahren und andererseits sollten im Sinne einer Selbstverständigungsdebatte die Inhalte zählen und nicht die Person des Experten oder der Expertin. Um ein Ungleichgewicht bei den Aussagen auch formal zu vermeiden, denn einige der Befragten haben sich zu einigen Themen besonders ausführlich geäußert, haben wir es uns selbst zur formalen Auflage gemacht, in einem Themenblock maximal zwei Aussagen von einer Person zuzulassen. Einige wenige Paraphrasierungen haben wir aus Platzgründen nicht mit Zitaten belegt.

⁵ Bei den häufig vorkommenden Wortwiederholungen, wie etwa „also, also“ oder „und, und“ etc. haben wir die Streichungen der Wiederholung nicht eigens durch Auslassungszeichen [...] hervorgehoben.

3.2 Ein Überblick

Die Bildungspolitik oder Steuerung des Bildungssystems einerseits begegnete uns thematisch vor allem in den Aussagen der ExpertInnen zur Verwaltungsarbeit und hier besonders der Qualitätssicherung. Dabei überwog in der Darstellung der Befragten die Perspektive einer *top-down*-Steuerung. Eine Sicht auf die thailändische Kultur andererseits wurde von den Befragten besonders im Hinblick auf den Habitus der Studierenden sowie die Angemessenheit von Lehrmethoden eingenommen. Wir haben es mit Aussagen zur gewünschten Lehr-Lern-Kultur zu tun, die jedoch im Kontext technokratischer Steuerungsversuche sowie traditioneller thailändischer Lernkultur auf Probleme stößt.

Die allgemeinbildenden Schulen⁶ als vorgelagerte Ausbildungsinstitutionen äußern sich sowohl unter Steuerungs- wie unter Kulturperspektive meist klagend zum Thema.

3.3 Das Schulsystem als vorgelagerte Institution

Das Schulsystem wird von den Befragten sehr kritisch gesehen, es sei gescheitert, die basalen Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben, mithin Studierfähigkeit, würde bei den Schülern nicht ausgebildet. Zwar gebe es moderne Lehrwerke, doch der Unterricht entspreche diesen nicht, und die gegen Ende der Schulzeit unabhängig von schulischem Lernen stattfindenden Vorbereitungen auf Hochschulzugangstests seien Ursache für geduldeten Schulabsentismus. Autonomes Lernen oder Kreativität könnten sich unter Bedingungen mit Klassengrößen von über 40 SchülerInnen oder auch angesichts der kulturell geprägten Lehrtradition nicht entwickeln.

Zunächst einmal, also ich bin der Meinung, dass das Schulsystem hier sozusagen gescheitert ist. [...] die Schüler lernen nichts in der Schule oder sehr wenig [...]. Die Grundkenntnisse fehlen in fast allen Fächern, besonders Lesen und Schreiben.

In der Schule? Ja, ich glaube, ja, es ist eine große Diskrepanz, was in Lehrwerken steht und was wirklich tatsächlich unterrichtet wird.

Wenn sie im letzten Semester an den meisten Oberschulen mal hineinblicken, [...] oft wird gar nicht gelernt, weil, die meisten [...] Schüler [...] sind beschäftigt mit den Vorbereitungen auf die ganzen nationalen Tests. Und die Schule weiß das ganz genau, viele

⁶ Das Schulsystem gliedert sich in eine 6+3+3 Struktur: 6 Jahre Grundschule, Prathom, und 3 Jahre Matthayom. Nach 9 Jahren endet die Schulpflicht. Über die Zulassung zu weiteren drei Jahre Matthayom, entweder in einem berufsvorbereitenden oder akademischen Zweig, entscheiden die Noten und/oder eine Prüfung. Für den Hochschulzugang sind die Noten des Matthayom und landesweite, zentrale Tests, gegebenenfalls ergänzt durch Aufnahmeprüfungen der einzelnen Hochschulen entscheidend. Der Staat garantiert 12 Jahre freies Lernen, doch private Schulen machen einen bedeutenden Anteil am Schulsystem aus, dessen sachliche und personelle Ausstattung in den städtischen Zentren besser ist als auf dem Land.

Schüler schwänzen einfach die Schule, das heißt nicht mehr schwänzen, die Schüler sind nicht da. Okay, und sie bereiten sich auf die Tests vor.

Und ich glaube, das [Problem beim autonomen Lernen] liegt unter anderem auch daran, dass sich die Situation in den Schulen nicht geändert hat. Man hat oft Klassen von 40, 50, 60, habe ich gehört, je nachdem, wo man ist. Und damit muß man umgehen können.

Ich glaube nicht, dass es für thailändische Schulen typisch ist, dass man so kreativ ist und alles also ausdenkt. Das ist nicht in der thailändischen Kultur.

3.4 Entwicklung des Fachs: “Many directives-no direction-room for change”?

Die oben skizzierte Situationsbeschreibung des Ministers scheint sich in unseren Interviews zu bestätigen. Wir wählen daher seine Stichworte zur Gliederung dieses Unterkapitels.

3.4.1 Many directives: „Zu viel Papierarbeit“ - Qualitätssicherung

Im Kontext der Bemühungen um Qualitätssicherung, ein Thema, das in unserem Leitfaden nur eine untergeordnete Rolle spielte, aber in den Interviews von den Experten zu einem Hauptthema gemacht wurde, gehen die Aussagen der ExpertInnen in Richtung Überregulierung. Dies betrifft insbesondere das Berichtswesen zur Lehre.

Aber im Moment haben wir noch andere Aufgaben, zum Beispiel diesen Papierkram alles, jedes Semester, das finde ich schlecht.

Thailand Qualifications Framework, das sind diese staatlichen Vorgaben, denen wir folgen müssen. Das heißt bestimmte Kompetenzbereiche sind erwartet, von den Studierenden, was sollen sie am Ende des Studiums können, so in jedem Bereich.

Ja also in den letzten mindestens fünf oder sechs Jahren sind wir stark in Anspruch genommen von den Regelungen des Ministeriums, also die Quality Assurance [...] und wir sind einfach sozusagen bombardiert von diesen Regelungen, von diesen Indikatoren. Und von daher fragt man sich, wo bleibt denn noch die Kraft für andere Sachen?

Wir müssen die ganzen Lernziele, Kompetenzbereiche, die Unterrichtsformen, Prüfungsformen ausformulieren, Syllabi dazu erstellen. Und deswegen haben wir keine Zeit, uns Gedanken ganz, ganz tief zu machen, also was wir eigentlich ändern sollten.

Man kann von Seiten der Universitätsleitung oder von Seiten der Qualitätssicherung vorschreiben, was man will, man muss Leute haben in der Abteilung, die das dann jeweils auch umsetzen. Wenn man das nicht hat, steht auf dem Papier viel, und es wird dann einfach nicht umgesetzt.

Zu den Direktiven gehören neben einem umfangreichen Berichtswesens zur Lehre auch organisatorisch-strukturelle Vorgaben, so etwa die erhöhten Qualifikationsanforderungen für die Hochschullehrenden, diese sollen mindestens einen Masterabschluss nachweisen oder ggf. nachholen, was angesichts der ohnehin kaum vorhandenen BewerberInnen die

Besetzung von Stellen erschwert. Hinzu kommt die personelle Mindestanforderung von fünf Lehrenden zur Aufrechterhaltung eines Faches, ansonsten soll es zu Fusionen von Fachabteilungen kommen, die dann – so wie es aussieht – mehr oder weniger gezwungen sind, einen gemeinsamen Studiengang, etwa mit einer anderen westeuropäischen Sprache (ggf. im Sinne von *cultural studies*) anzubieten.

Darüber hinaus wird die allgemeine Studienstruktur als problematisch für das Hauptfach dargestellt. So haben die Studierenden neben dem Hauptfach nicht nur ein Nebenfach, sondern einen nicht unerheblichen Studienanteil in einem Bereich „General Studies“, das sind ergänzende Veranstaltungen in anderen grundlegenden Fächern im Sinne eines „studium generale“.

3.4.2 No direction

Hinter der beschriebenen bürokratischen Kulisse scheinen die konkret für das Fach ableitbaren Ziele oder Vorgaben nicht nur unklar, sondern den ExpertInnen angesichts der Bedeutungslosigkeit des „Orchideenfaches“ überhaupt ohne Richtungsweisung durch das Ministerium.

Deutsch auf dem universitären Niveau hat wirklich überhaupt keine Rolle hier in Thailand. Man hört überhaupt nichts. [...] Deutsch wird nie, eigentlich nie im Rahmen des thailändischen Studiums oder so erwähnt.

Ja, innerhalb von Thailand im Vergleich mit anderen Sprachen sind wir verschwindend klein. Auch Französisch rechne ich dazu oder Russisch. Das sind eigentlich, was die Sprachen angeht, die kleinen Fächer. Die blühen vor sich hin.

Also allerwichtigster Faktor ist, dass wir überhaupt keinen Plan, also auf der nationalen Ebene gesehen, also inwiefern, ich habe nie erzählt bekommen oder nie Anweisungen bekommen vom Ministerium, dass wir so und so viel Absolventen brauchen, also die Deutsch können.

3.4.3 Room for Change?

Man könnte die beklagte Marginalität jedoch auch als Situation mit Gestaltungsspielraum deuten. Die Voraussetzungen zur Wahrnehmung dieses Freiraums scheinen allerdings, wie sich in folgenden Zitaten andeutet, kaum gegeben bzw. durch Bürokratisierung verunmöglicht: So werden von einigen auf einen solchen Freiraum angesprochen wiederum die bürokratischen Verpflichtungen thematisiert, die den Freiraum begrenzen.

Viel Freiheit in einer, also in einer Form, aber auch nicht in jeder Hinsicht, weil wir haben alle irgendwie Verpflichtungen, auch durch diese Bürokratie, die sich immer weiter anhäuft. Es ist ja nicht so, dass wir Freiheit haben.

Ja zum Beispiel, wenn wir einen neuen Kurs für unser Curriculum haben möchten, dann müssen wir zuerst in der Abteilung [...] diskutieren. Und dann senden wir den Entwurf zum Department, und dann zur Fakultät und dann weiter, eh einem Komitee von der Universität, noch nicht fertig, und dann weiter jemandem im Ministerium. Und wenn irgendwo ein Fehler ist, dann wieder zurück und korrigiert und wieder noch einmal, es ist immer so, ja.

Nur ausnahmsweise erhofft man sich positive Effekte von den Reformen, sieht die womöglich damit verbundenen Freiräume, insbesondere beim Curriculum, wo es kaum mehr als die Vorgabe gibt, dieses regelmässig weiterzuentwickeln.

Wir haben auch die Wahl, was zu ändern im Moment. [...] Nach unserer Forschung [*zu Erwartungen an das Curriculum*] hier, also in vier oder fünf Monaten, da können wir auch noch mal überlegen, wie es weitergeht. Ja, Freiraum haben wir schon durch diese Forschung, finde ich gut.

Die Politik schreibt nur vor, dass man sich bei dem Curriculum einfach überlegt, was man möchte, entsprechend plant, das Curriculum darauf auslegt. Und die Leute einfach auf diesen Abschluss vorbereitet. [...] Die Abteilung selber [...] hat eigentlich die Möglichkeit, dieses Curriculum relativ frei zu gestalten.

Doch zeigen die Interview-Aussagen auch, dass nicht allein die Größe des Faches ein Problem ist. Die Kommunikation innerhalb der thailändischen Germanistik scheint im Sinne der Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses unterentwickelt, von einer Kooperation kann noch weniger die Rede sein. Die Situation kann als einer Professionalisierung abträglich charakterisiert werden. Hinzu kommt ein „Nachwuchsproblem“. Von all diesen Aspekten ist erst an späterer Stelle [Kapitel 3.6 und 3.7] die Rede.

3.5 Lehre im Fach: „Unterricht“ (Methoden – Studierende)

Die Aussagen, die den Bereich des Methodischen betreffen, bilden ein Spektrum unterschiedlicher Ansätze. Sie sind in den Interviews nicht vertiefend behandelt worden, und ein gemeinsamer Trend kann daraus nicht abgelesen werden. Sie fallen zumeist in den konkreten Zusammenhang mit Lehrwerken (oder auch Lernplattformen) oder in vergleichender Perspektive, vergleichend einerseits zwischen einem Früher und einem Heute, oder zwischen einer oft defizitären Darstellung des kulturellen Umfeldes, insbesondere der Leistungsfähigkeit des Schulsystems (s. o.) und einer Idealvorstellung vom Studium bzw. Studierenden.

3.5.1 Methoden

Zum einen gibt es Lehrende die angesichts einer konstatierten Zunahme von Grammatikschwäche bei den Studierenden ein verstärktes Bemühen um die Grammatik und sprachliche Strukturen für wichtig erachten, dabei zwar auch, aber durchaus nicht immer

auf die im Diskurs als traditionell erachteten Methoden verweisen. Während eine Expertin hier wünscht, dass Studierende mehr „pauken“, geht es einer anderen Expertin darum, dass von Anfang an Deutsch gesprochen werde. Gemeinsam ist diesen beiden Positionen eine Bezugnahme auf den Aspekt Disziplin, einmal als erforderliche, aber nicht vorhandene Selbstdisziplin bei den Studierenden, das andere mal als durch die geduldige Kontrolle der Lehrperson hergestellt. Zudem sehen diese Lehrenden sich gegen die Gewohnheiten der Studierenden bzw. noch allgemeiner formuliert gegen die thailändische Kultur anarbeiten und zudem unter den Hochschuldozenten insgesamt in einer Minderheitenposition.

Und die Universitätsdozenten haben gesagt, „okay, die Schulen können nur Sprechen, mehr Sprechen üben [...] aber die Grammatik und so weiter, die sprechen schlecht“. Und deshalb wollen wir auch mit mehr, mehr Grammatik, mehr Strukturen und so weiter reinsetzen, oder so.

Aber wenn man das kontrolliert, von Null an zum Beispiel, [...] man kann das machen von Anfang an nur auf Deutsch. Didaktik, Methodik, das alles geht, [...] wenn man Geduld hat. [...] Aber nicht alle Dozenten machen so was, manchmal unterrichtet man auch auf Thai. Und die Studenten sind daran gewöhnt, auf Thai zu reden, und dann gibt es ein Problem.

Eine deutlich andere Akzentuierung im Zusammenhang mit einem verwendeten Lehrwerk wird in diesem Statement deutlich:

Also als allererstes Mal weg vom traditionellen Grammatikunterricht. Es [das Lehrwerk] ist tatsächlich verankert in kommunikativen Situationen, berücksichtigt aber auch landeskundliche Aspekte, ist interaktiv [...] als Lehrwerk mit E-Book.

Andererseits sehen sich einige Lehrende deutlicher nicht mehr vorrangig als Sprachlehrer, sondern eher als Lernberater bzw. Förderer autonomen Lernens. Ihnen geht es um in Projektarbeit zu erwerbende Extraqualifikationen oder soziokulturelle und analytische Kompetenzen der Studierenden. Diese ExpertInnen grenzen sich deutlicher von traditionellen Ansätzen ab, wenn es heißt „nicht wie früher“. Doch auch diese ExpertInnen sehen diverse Probleme auf Seiten der Studierenden: so würden diese nicht immer eine aktive Lernendenrolle wahrnehmen wollen, seien im Bereich der Kompetenzen aber auch nicht ausreichend durch die Schule vorbereitet worden, und selbstkritisch wird im Kontrast dazu ergänzend angemerkt, dass auch im Bachelorstudium oft noch zu stark angeleitet würde, weil man den Studierenden zu wenig zutraue.

Aber da würde ich lieber, über die Sprache diskutieren als jemandem nur beizubringen nur so „wie geht es Ihnen?“ oder so etwas. Da würde ich mich lieber eher als Sprachberater betrachten und nicht als Sprachlehrer.

Das andere Problem ist auch, die Studierenden im ersten Studienjahr haben eine ziemlich falsche Vorstellung vom Fremdsprachenlernen. [...] in der Schule haben sie ja nur Grammatik und Wortschatz gelernt.

Die Lehrer sind alle immer fasziniert von meinen Projekten, aber die Studenten sind es nicht unbedingt, [...] sie wollen nicht unbedingt die Verantwortung tragen.

Viele Dozenten, nicht nur hier, sondern überhaupt an der Fakultät, wir tun uns noch sehr schwer, wo wir sagen es [das Studium] bedeutet, Wissen vermitteln, deswegen sollen sie lesen, lesen, übersetzen und wir erklären. Selber etwas zu machen, erlauben wir unseren Studenten wenig, besonders im Bachelorstudiengang, wo wir sagen, „Nein, sie sind noch nicht weit genug“. Also eigentlich können sie es viel besser als wir denken.

3.5.2 Aussagen zu Studierenden

Damit kommen wir zu den Studierenden. Die entsprechenden Interviewaussagen zu den Studierenden lassen sich zusammenfassen als Klage über eine sinkende Qualität bei den Studierenden. Dabei sind zwei Bereiche zu identifizieren: einmal geht es um die Motivation, das andere Mal um eine fehlende Hochschulreife oder Studierfähigkeit.

Beim Thema fehlende Motivation der Studierenden wird zum einen auf eine fehlende Ziel-Orientierung verwiesen, viele würden ihr Studienfach und dann die Seminare oder Kurse im Studium nicht gezielt wählen, auch weil sie keine konkreten Vorstellungen von einem anzustrebenden Beruf hätten. Andererseits ist hier auch die Regulierung des Hochschulzugangs zu nennen. Es gebe heute eine Optionenvielfalt, die es sehr viel schwieriger mache, eine Entscheidung zu treffen. Und vielfach sei die Reputation der Universität wichtiger als das Studienfach.

[Also einige Aussagen sind] zum Beispiel Deutsch, ist eine exotische Sprache, [...] Und ja „ich bin hier weil meine beste Freundin Deutsch kann“ und vereinzelt, aber nicht sehr oft, habe ich dann tatsächlich ein klares Berufsziel, „ich möchte bei einer deutschen Firma arbeiten“ oder „ich möchte in Deutschland studieren“. Aber das ist tatsächlich eine Minderheit.

Das Absurde ist, manchmal hörten wir als Dozenten, die entscheiden sich zwar für das, aber sie haben gar kein Interesse. [...] Es gibt wirklich nur Ausnahmefälle, die dann wirklich sagen, ich schwärme für Literatur, oder ich schwärme für die Linguistik. Aber die meisten, die meisten entscheiden eher zufällig und eher ob das zeitlich passt.

Also wir haben in Thailand für Schüler vielfältige Möglichkeiten heutzutage. Also entweder nehmen sie ihr Studium an staatlichen oder an privaten Universitäten auf oder an internationalen Studiengängen oder privaten, internationalen Colleges und so weiter. Sie haben so viele Möglichkeiten und das bedeutet auch, dass sie nicht ganz gezielt etwas auswählen. Sondern sie nehmen an diesen unterschiedlichen Tests teil und versuchen sozusagen ihr Glück irgendwo.

Aspekte der fehlenden Studierfähigkeit wie etwa in den Bereichen Disziplin, Kompetenzen (zu recherchieren, zu interpretieren oder kritisch zu reflektieren), Kreativität bzw.

Eigeninitiative oder bei Lernstrategien gelten als Ergebnis schlechter schulischer Ausbildung oder werden gelegentlich auch als „kulturbedingt“ erklärt.

Und ja, viele schwänzen und kopieren einfach die Mitschriften von den Mitstudierenden. Es geht immer noch um das Disziplinproblem, im ersten Studienjahr. Und manchmal übertragen sie auch dieses Konzept auf Fremdsprachenkurse, wo es gar nicht geht.

Ich denke, sie lesen schon viel. Aber sie haben sich diese Fähigkeit zum Interpretieren nicht angeeignet, Zusammenfassen, logische Reflexion, kritische Haltung zum Denken, Textkompetenz im Allgemeinen fehlt ihnen sozusagen.

Kreativität, Projektarbeit und so weiter. Aber zum Beispiel ich habe das eigentlich sehr viel gemacht. [...] Aber die Studenten sind ja nicht immer so.

Es gibt auch andere Probleme, also Lernerautonomie, ja? Also ich meine, für Thais ist es auch sehr schwierig, eigene Initiative zu ergreifen, und so selber lernen, das passiert nicht, das passiert kaum. Das ist kulturbedingt.

Nur ausnahmsweise wird eine moderat-positive Entwicklung bei den Studierendengenerationen gesehen:

Es ist besser geworden, finde ich ja, die akzeptieren auch neue Methoden, oder die können auch mehr denken, ein bisschen mehr denken und mehr reden.

Die Studierenden seien zwar brav und würden Pflicht-Aufgaben im Allgemeinen erfüllen, doch darüber hinaus aktiv zu werden, beispielsweise Fragen zu stellen, sei kulturell unerwünscht.

Ich meine, die machen schon mit, aber dann muss man sagen, mach das, dann machen sie das. Als ich damit angefangen habe, haben die Studenten das gemacht, aber ich habe Ihnen gesagt, „Macht das nochmal, aber besser“. Aber heutzutage ist es eher nicht so.

Es fallen in der Beschreibung der Studierenden auch Worte wie „Kinder“ oder sogar „Kindergarten“ oder es ist die Rede von einer notwendigen „Um-Erziehung“.⁷ Man begegne dieser Situation mit der Förderung autonomen Lernens oder etwas konkreter mit kompensierenden Lernangeboten zu Lernstrategien.

Aber mehr kann man auch nicht machen. Wenn es noch weiter geht, dann sind wir im Kindergarten.

Die Studenten, manchmal habe ich gemeint, sie sind noch sehr jung, wie Kinder auf dem Gymnasium. Sie verlangen auch sehr viel Hilfe von Dozenten, und möchten auch noch nur in der Klasse hören und abschreiben. Und wenn man etwas für die Diskussion, dann sie möchten lieber ... schweigen.

⁷ Fragt man die Studierenden in Veranstaltungen danach, wie sie ihre Rolle beschreiben, so sehen sich einige aber auch gelegentlich ganz gern und richtig als Kinder adressiert.

Ich kann mich noch gut erinnern, dass ich vor Jahren im ersten Studiensemester gesagt habe, dass es um Umerziehung, nicht um Erziehung, sondern um Umerziehung geht.

Die Deutschabteilung versucht eigentlich auch schon die Studenten intensiver auf das Studium hier vorzubereiten. Wir haben jetzt so Lernstrategien schon im ersten Semester.

3.6 Und die Forschung im Fach?

3.6.1 Stellenwert der Forschung

Wenn es um Forschung in der thailändischen Germanistik geht, zeugen die Aussagen von einer gewissen Reserviertheit, denen aber explizite Forderungen seitens der Politik, unterstützt durch materielle und infrastrukturelle Förderung durch die Universitäten, gegenüberstehen. Grundsätzlich gehörte es bisher kaum, zumindest nicht prioritär, zum Bild vom Ajarn – so lautet die Bezeichnung der Hochschuldozenten –, dass dieser im Sinne westlicher Forschung tätig sei und regelmäßig publiziere. Zur traditionellen Aufgabenbeschreibung gehört da schon eher das Verfassen bzw. Erstellen von Lehrmaterialien. Ein Ajarn definiert sich vor allem über die Lehre.

Aber es ist ja nicht die Bedingung, dass man das publiziert.

Also es liegt an der Person. Aber es gibt immer Dozenten, die nur unterrichten wollen. Und die haben gar kein Interesse, so was zu schreiben, zu forschen oder so was.

Und bei manchen also stehen, steht Forschung leider nicht an der ersten Stelle, sondern an den hinteren Stellen und von daher [...] bis das Ministerium sagt: „Du musst forschen, du musst forschen.“

3.6.2 Rahmenbedingungen der Forschung

Zudem wird das Umfeld für Forschung allgemein als wenig förderlich beschrieben, auch von denjenigen Personen, die sich – eher ausnahmsweise – sehr stark mit Forschung identifizieren.

Drumherum das war sozusagen für mich kein förderndes Klima zur wissenschaftlichen, also zu wissenschaftlichen Beiträgen.

In Thailand mache ich das auch, aber man kann sich hier nicht so gut konzentrieren.

Einige Hemmnisse werden aber auch mehr oder weniger konkret benannt. Dazu gehören eine (in der Vergangenheit gelegentlich nur mit einem Bachelorabschluss) nicht hinreichende Ausbildung für Forschung sowie der Zugang zu wissenschaftlicher Literatur, der sich aber nun an einigen Standorten verbessert hat. Ein weiteres Hindernis wird speziell in der Germanistik gesehen, nämlich dass nur sehr wenige Zeitschriften aus der

Germanistik als im Sinne der Forschungsevaluation anerkannt gelten und so bildungspolitische Publikationsvorgaben nicht erfüllbar seien.

Aber andererseits dieses Trainieren, diese Fähigkeit, zum Einstieg in die Forschung, da fehlt noch was. Und die Fakultät weiß darüber auch sehr gut Bescheid.

Was einmal Problem war, ist im Moment nicht mehr ein Problem, also ich meine zu meiner Zeit die Literatur zu beziehen, das war fast ausgeschlossen. [...] Aber heutzutage können wir schon Deutsch-Aufsätze, als PDF, also Fulltext beziehen. So, das heißt, technische Probleme sind weniger geworden.

Es gibt auch Einschränkungen durch staatliche Vorgaben, dass zum Beispiel nur bestimmte Formen von Veröffentlichungen anerkannt sind. [...] Deutsche Zeitschriften gehören zum großen Teil nicht dazu. Wenn man Texte in solchen Zeitschriften veröffentlicht, wird das nicht anerkannt als Leistung für die Forschung. [...] Das ist nicht mehr wie früher, wo man alles nur irgendwo veröffentlichen musste und das dann mitgezählt wurde.

Bei der finanziellen Förderung fallen die Aussagen hingegen moderat positiv aus. So scheint es für jeden möglich, Unterstützung von der eigenen Universität zu beantragen – wengleich in einem (international) vergleichsweise bescheidenen Umfang – und es ist angesichts der bisherigen Zurückhaltung in der Antragstellung auch wahrscheinlich, diese bewilligt zu bekommen.

Es wird von unserer Universität gefordert, im Rahmen der Qualitätssicherung wird es auch gefordert und es wird auch unterstützt.

Wir haben auch Unterstützung von unserer Universität, nicht so viel, aber jeder kann beantragen. Wenn man ein gutes Exposé hat, dann kriegt man schon, ja. Und jetzt [...] gibt es auch immer mehr Leute, [...] die Forschung machen. In diesem Jahr, in diesem Semester haben wir drei davon, oder vier. Und im nächsten haben wir fünf oder sechs.

Also wenn man Lust und Zeit hat, kann man das beantragen. Jedes Forschungsprojekt hat mindestens 100, 120.000 Baht als Grundlage, das ist schon 2000, 3000 Euro, für thailändische Verhältnisse ist das schon okay. Aber diese Universität positioniert sich als Forschungsuniversität. Von daher, wir haben genug Geld, aber Zeit dazu, das ist eine andere Frage.

3.6.3 Potentielle Forschungsfelder

Auf die konkrete Nachfrage nach sinnvollen Forschungsfeldern ließen sich besonders zwei Zielrichtungen ausmachen, einmal die Unterrichtsforschung, dann die neuen Medien. Es wurden die Erforschung des DaF-Unterrichts oder allgemeiner Hochschuldidaktik genannt, weiter Forschung im Bereich der neuen Medien, einerseits deren Nutzung in der Lehre, aber auch als Forschung zu einem mit den Medien sich wandelnden Sprachgebrauch bis hin zur Untersuchung von ehemals nicht zur Verfügung stehenden besonderen Textkorpora. Auch klassische Bereiche der Auslandsgermanistik wie Linguistik, Literatur oder Landeskunde wurden – dann aber deutlich erst im zweiten

Atemzug – benannt. Inhaltlich sieht man sich nicht eingeschränkt, wenn zumindest bei diesem Thema einmal von der „Freiheit der thailändischen Germanistik“ die Rede ist.

Ich glaube, Forschung in DaF ist sehr wichtig für Sprachunterricht. Wenn man einen Schreibkurs unterrichtet, dann kann man wirklich so ein *classroom-research* machen. Ja, also [...] da sieht man Tausende von typischen Fehlern von Thai-Studenten. Das könnte man erforschen.

Und ich denke, das ist eigentlich auch der Weg, wo es hinläuft. Blended Learning, wie verbinden wir eigentlich so den Alltag unserer Studierenden, die ja sehr viel im Internet auch aktiv sind?

Zum Beispiel diese sprachlichen Muster im Internet könnte man auch untersuchen. Oder, [...] wie sind die Gedanken [zu bestimmten Themen] im Internet, zum Beispiel in den Foren ausgedrückt. [...] Da, in diesem Medienbereich ist es sehr spannend. [...] Sonst, Landeskunde. Ich finde Landeskunde auch sehr interessant, sehr spannend, die politische Situation oder soziokulturelle Phänomene.

Und von daher sehe ich, das ist die Freiheit der thailändischen Germanistik. Wenn man vor allem mit Thai vergleicht, mit der Literatur oder sogar auch im DaF-Bereich, im Unterricht für thailändische Lerner, kann man immer noch ganz viel machen, weil wir überhaupt sehr wenig zur Welt beigetragen haben.

3.6.4 Wissenschaftlicher „Nachwuchs“

In einem engen Zusammenhang mit der – von einigen Ausnahmen abgesehen – sich noch in Entwicklung befindlichen thailändischen germanistischen Forschung kann man das Thema des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses sehen. Einmal wird deutlich, dass es insgesamt an einer wissenschaftlichen Tradition im westlichen Sinne, wie sie nun politisch beabsichtigt ist, etwas zu fehlen scheint. Das Bachelorstudium gilt nicht als hinreichende Grundlage und die Kluft zwischen Bachelor und Master bzw. auch zwischen Master und Promotion wird als sehr groß gekennzeichnet. Und selbst für die Absolventen der beiden einzigen Masterstudiengänge in der Germanistik ist man sich nicht sicher, ob diese die notwendigen Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland mitbringen. Folglich fehlt es auch an geeignetem wissenschaftlichen Nachwuchs in der thailändischen Germanistik, wie in dem Beispiel einer Expertin deutlich wird, in dem es auf eine Stellenausschreibung nicht eine einzige Bewerbung gegeben habe. Die Probleme beim wissenschaftlichen Nachwuchs liegen aber auch in den vergleichsweise unattraktiven Arbeitsbedingungen mit besonders für Einsteiger niedrigem Gehalt und auch in späteren Jahren nur zehn Urlaubstagen im Jahr.

Das heißt das Bachelor-Studium bietet eher nur etwas, ja, den Studenten nur etwas an, damit sie dann ein bisschen Deutsch können. Aber das ist noch keine richtige wissenschaftliche Grundlage für die meisten. Ich meine, vielleicht nur 5 Prozent von ihnen möchten vielleicht weiterstudieren.

Man könnte niemals von den Studenten so etwas verlangen, ohne dass selber das Fach gar nicht wissenschaftlich betrieben wird. [...] Erst mal müssen die Dozenten forschen, sich weiterbilden [...]. Wenn die Lehrenden, [...] auch nur lehren, dann bleibt doch nur Lehre und es gibt keine Forschung.

Aber das können sie nicht so vergleichen mit einem Studium in Deutschland. Diese Kluft zwischen Bachelor und Master ist sehr groß. Und viele wissen das, und deswegen möchten sie auch nicht mehr weiter promovieren.

Eigentlich bereiten wir unsere Studenten noch nicht gut genug vor für ein wissenschaftliches Studium in Deutschland. Es gibt noch eine ziemlich große Kluft zwischen Master und Promotion.

Ich habe einen Schock bekommen, als ich neulich eine Ausschreibung gesehen habe, für Verkauf irgendwo, und die Person hat eigentlich mit einem Bachelorabschluss mehr bekommen als ein Anfänger an einer Universität mit Master. [...] Und dann motivieren Sie mal die Leute, dass sie wirklich engagiert an die Universitäten kommen.

Es ist halt auch ein Problem, was die Aufgabe der Juniorkollegen ist. Sehr oft kommen die zurück, auch wenn sie in Deutschland promoviert haben, und werden dann sofort in den Verwaltungsapparat eingespannt. Und wenn man raus ist aus der Forschungsarbeit und dort mit drin ist, das ist [...] eine tragische und fatale Mühle.

3.7 Kooperation und Koordination in der Germanistik

3.7.1 Das Germanistentreffen

Mit dem Thema Kooperation kommen wir nun zu dem eigentlichen Ausgangspunkt bzw. dem Anlass unseres Projektes zurück, der Frage nach den Germanistentreffen, die von 2001 bis 2007 im Zweijahresrhythmus stattfanden. Die Befragten erklärten übereinstimmend, dass sich keine Universität bereit gefunden habe, ein nächstes Germanistentreffen zu organisieren. Eine solche Veranstaltung erfordere viel Aufwand. Diejenigen Abteilungen, die schon eines der Treffen in der Vergangenheit organisiert hatten (Chulalongkorn 2001, Ramkhamhaeng 2003, Chiang Mai 2005 und Thammasat 2007), sahen nun erst einmal die anderen germanistischen Universitätsabteilungen in der Pflicht. Diese wiederum sahen sich angesichts der eigenen Personallage zur Ausrichtung des Treffens nicht in der Lage. Dabei wird teilweise auch etwas Unmut deutlich, wenn durchklingt, dass die anderen „keine Lust“ hatten.

Es gab einige Korrespondenzen, also damals nach Thammasat, nach dem Treffen an der Thammasat Universität. Aber das blieb erfolglos, also ich meine, keiner wollte sich also als Gastgeber melden.

Der Aufwand für so eine Tagung ist relativ groß, wenn man all die Anforderungen nimmt.

Jeder sollte einmal dran sein, turnusmäßig in dem Sinne. Und wenn nicht, dann geht es auch nicht.

Jede Uni hat ja so eine personale Grenze, personale Kapazität, wobei, es geht nicht nur darum, ob man genug Personal hat, sondern es geht darum, ob man auch Lust dazu hat.

Fragt man nun nach anderen Diskussionszusammenhängen für die thailändische Germanistik oder allgemeiner nach deren Entwicklung, so deuten viele Aussagen erst einmal darauf hin, dass es so etwas nicht wirklich gibt. Die konkreten Ursachen der Vereinzelung werden teilweise auch benannt.

Also die Entwicklung, *die* Entwicklung der Germanistik in Thailand, würde ich zuerst mal in Frage stellen, ob es *die* Entwicklung überhaupt gibt. Ich würde sehr unterscheiden nach unterschiedlichen Universitäten.

Jede Universität hat ihr eigenes Problem, und von daher arbeiten die Universitäten ziemlich, wie gesagt, separat, weil jeder arbeitet für sich, löst eigene Probleme.

Und ich glaube, also vielleicht denken sie [die anderen Abteilungen], „ich habe meinen Weg, meine Uni hat eigenen Weg, ich meine also, jegliche Uni hat ihren eigenen Weg“. Und dann braucht man ja nicht. Und deswegen, verging dann Jahr für Jahr.

Ich meine, jeder hat natürlich auch seine, seine eigenen Studiengänge und alles hat sich verbessert, aber es gibt trotzdem keine richtige wissenschaftliche Zusammenarbeit, [...] die traditionellen Unis in Bangkok bleiben eigentlich jeder für sich.

Zwar wird auch gesagt, dass ein Germanistentreffen sinnvoll sei, auch mal der Wunsch geäußert, ein solches Germanistentreffen wieder zu beleben, doch gibt es auch Stimmen, die Gegen Gründe bzw. nicht erfüllte Erwartungen benennen. Es habe keine wirklichen Diskussionen gegeben und die Vorträge hätten – auch mit Rücksicht auf die Schullehrer – nicht so richtig wissenschaftliches Niveau gehabt.

Also ich glaube, dass es wichtig ist, dass so ein Treffen wieder stattfindet. Und ich wünsche mir wirklich auch, dass die beiden Universitäten, die auch Masterstudiengänge anbieten, dass die zusammen arbeiten. [...] Ich meine, Wissenschaft betreibt man ja schon eher ab Masterstudium.

Das gemeinsame Ziel hätte man ja. Ja, also keiner verneint, dass es gut ist, dieses Treffen, diese wissenschaftlichen Beiträge, diese Präsentationen, das wissenschaftliche Arbeiten.

Also mein Traum wäre, wenn die Unis sich zusammensetzen würden, die verschiedenen Unis und dann schauen, welchen Schwerpunkt hätten wir gerne an unserer Uni. Und da kann man wirklich den Unterschied sehen: okay, wenn man hier studieren will, dann soll man so sein. Aber so etwas kriegt man in Thailand auch schwierig.

Der Kreis ist so klein, niemand möchte irgendwie, dass der Kollege sein Gesicht verliert, selbst wenn der jünger ist [...] die Dynamik in solchen Konferenzen ist ähnlich wie in einem Klassenraum. Man stellt eine Frage oder man bittet um eine Stellungnahme, und was passiert, ist das große Schweigen hier im Raum. Die Leute denken sich was, aber man äußert sich eigentlich nicht [...] und dann frage ich mich, jenseits von den Kontakten und Gesprächen, die absolut wichtig sind, die dann in den Kaffeepausen passieren, aber, was kommt bei so einer Konferenz am Ende fachlich heraus?

Bei den Vorträgen haben wir eigentlich sehr stark Rücksicht genommen auf die Schullehrer.

3.7.2 Kooperation und Koordination jenseits des Germanistentreffens

Wie sieht es nun aber aus mit der Kooperation jenseits der Germanistentreffen? Das bisher skizzierte Bild der Vereinzelung bedarf sicher einiger Ergänzungen. So werden einige Zusammenhänge oder weitere Akteure der Kooperation genannt. Zu diesen zählen schon seit langer Zeit der Deutsche Akademische Austauschdienst sowie das Goethe-Institut, weiter der schon erwähnte Deutschlehrerverband. Außerdem werden einige Aktivitäten, zumeist Vorträge in einzelnen Abteilungen genannt, zu denen die Germanisten anderer Abteilungen eingeladen sind. Diese Aktivitäten werden vor allem an den beiden Abteilungen der Chulalongkorn und der Ramkhamhaeng Universität gesehen, die auch einen Masterstudiengang anbieten, darunter sicher am auffälligsten die seit 2012 stattfindende „Internationale Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Südostasien“, die sich durch eine vergleichsweise engagierte Diskussionskultur auszeichne.

Der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (DAAD) spielt eine wichtige Rolle in der universitären Germanistik, etwa in Form der DAAD-Lektoren, die in einigen der Deutschabteilungen arbeiten, was aber aus Sicht der Akteure vielleicht so selbstverständlich geworden ist, dass dies eher am Rande Erwähnung findet. (Seit Herbst 2016 gibt es zudem einen Lektor der Bosch-Stiftung an einer Universitätsabteilung.) Besonders erwähnt wird hingegen ein sogenanntes Nachkontaktseminar, eine Art Fortbildung für Lehrer, das eine frühe Form eines Germanistentreffens dargestellt habe, aber nicht mehr existiere. Einen wichtigen Beitrag stellen auch die Stipendien des DAAD für ein Studium in Deutschland dar. Das erste Promotionsverfahren in der Germanistik, das nicht in den deutschsprachigen Ländern, sondern in Thailand selbst stattgefunden hat, fiel erst in den Zeitraum unserer Untersuchung, also das Jahr 2016. Im Rückblick auf die Germanistentreffen erinnert sich eine Expertin, dass gerade auch die DAAD-LektorInnen die Diskussionen „mitgeprägt“ hätten.

Das heißt, früher hatten wir regelmäßig ein Treffen, aber das wurde vom DAAD organisiert, [...] jedes Jahr gab es immer so ein Germanistentreffen, das heißt Nachkontaktseminar [...] und danach gab es das nicht mehr, aber es gab viermal das sogenannte Germanistentreffen.

Das ist kein Problem. Wenn sie eine Forschung haben und sie auch nicht meine Beratung vergessen, sie sollten, naja, nach drei Jahren sofort ein Forschungsstipendium von DAAD verlangen. Das sage ich allen, aber alle wissen es nicht, alle scheuen sich, komisch!

Gerade dadurch, dass viele Sektionen oder Deutschabteilungen Partnerschaften in Deutschland haben, auch Kontakte nach Deutschland haben und dadurch also auch die Diskussion [in den Germanistentreffen] mitgeprägt wurde, auch von DAAD-Lektoren, die die Diskussion natürlich auch mit reingebracht hat, und gefragt haben, wie sieht das hier aus, was machen wir?

Das *Goethe-Institut* wird vor allem mit der Deutschlehrerausbildung in Verbindung gebracht und sei, so die Befragten, wichtig für die Schulen, in der Vergangenheit habe es auch die Entwicklung eines regionalen Lehrwerks unterstützt, sei gegenwärtig aber – wie etwas kritisch angemerkt wird – kommerzieller und an der Weitergabe deutscher Lehrwerke interessiert. Gleichzeitig wird aber auch deutlich gemacht, dass es an Initiative zur Aktualisierung des regionalen Lehrwerkes, das ja für die Schulen gedacht ist, fehle. Auf universitärer Ebene gebe es eine Kooperation des Goethe-Institutes mit der Ramkhamhaeng in der Deutschlehrerausbildung. Jenseits der Interviewauskünfte könnte man noch ergänzen, dass die Studierenden an den Universitäten eine Vergünstigung bei den offiziellen Sprachtests erhalten.

Früher gab es ja finanzielle Unterstützung vom Goethe-Institut und so weiter. Und dann nicht mehr. Ich glaube, es geht auch um Verlagspolitik und so weiter, Bücher zu verkaufen und so weiter, anstatt zu regionalisieren. Man steckt ja viel Geld rein.

Aber ich weiß nicht, es hat mit Politik zu tun, Goethe-Institut will schon wieder etwas verkaufen. Deshalb haben wir *Deutsch.com* und so weiter. Wenn man am Goethe-Institut lernt, dann muss man deutsche Lehrwerke benutzen, zum Beispiel *Deutsch.com* oder *Schritte*.

Ich glaube, hier in Thailand für die Germanistik oder für das Fach Deutsch, sind wir zu faul – für Lehrwerkentwicklung. [...] Das heißt, wir benutzen einfach die Lehrwerke aus Deutschland.

Die Frage ist tatsächlich, bis man ein Lehrwerk entwickelt hat, das mit einem Verlag konkurrieren kann, der wirklich also die technische Seite realisieren und umsetzen kann, bis man quasi das Rad neu erfunden hat, das ist ein unendlicher Aufwand.

Deutsche Lehrwerke sind vielleicht moderner, realitätsnäher also für Deutschland. [...] Das [regionale] Lehrwerk [...] wurde nicht aktualisiert und von daher kann ich mir gut vorstellen, dass es veraltet ist von daher nicht mehr so ganz so konkurrenzfähig mit den deutschen Lehrwerken.

Die von der Ramkhamhaeng organisierte *Internationale DaF-Konferenz in Südostasien* wird mit der Zielsetzung beschrieben, einen Fachaustausch auf höherem Niveau mit Kollegen aus anderen Ländern anzuregen, wobei sich dann auch eine größere Diskutierfreude als bei den rein thailändischen Germanistentreffen entwickelt habe.

Die Hochschuldozenten anzusprechen, [...] dass wir gedacht haben, wir brauchen einfach mal einen Fachaustausch auf einer höheren Ebene und idealerweise tatsächlich mit Kollegen aus anderen Ländern, weil untereinander kennt man sich eigentlich.

[Dass] tatsächlich Kollegen kommen, mit einer anderen Diskussionskultur, die machen dann schon mal oft den Anfang. Gerade Indonesier sind da sehr offen und diskutierfreudig, [...] die haben oft angefangen mit etwas, die haben Beobachtungen gemacht, haben eine Frage gestellt. Und dann sind auch die Thailänder mit dazugekommen.

Die Kooperation innerhalb Thailands scheint dagegen schwieriger, was nicht allein auf die Erfahrungen mit dem Germanistentreffen zurückgeht, sondern auch eine mögliche Kooperation der Standorte mit einem Masterstudiengang betrifft, unter denen man – so heißt es – am ehesten eine Kooperation im Bereich der Forschung entwickeln könnte. Auch jenseits der Abteilungen mit Masterstudiengängen scheint es keine Forschungskooperation zu geben.

Als einziges aktuelles Koordinierungsinstrument der thailändischen Germanistik fanden sich in nur einem der Interviews Aussagen zu einem als effektiv beschriebenen **Treffen der Abteilungsleiter und einiger Schullehrer** im Jahr 2015, organisiert vom Goethe-Institut und der deutschen Botschaft. Inwieweit die Ergebnisse dieser Treffen in den Abteilungen oder auch den Schulen Wirkung entfalten, ist aber, da sich in den mehr als 20 Interviews, die wir insgesamt nicht nur mit ExpertInnen, sondern auch mit DozentInnen geführt haben, sonst niemand darauf bezogen hat, ungewiss.

Und wir haben auch schon mal darüber gesprochen, wir sollen auch mal zusammen arbeiten, erst mal Chula und Ramkhamhaeng und dann Ihre Universität, und dann Chiang Mai und so weiter. Und dann – alles vergessen.

Ich meine, es gibt, es gibt wirklich kein, kein Forschungsprojekt oder so etwas als gemeinsames Projekt zwischen Universitäten hier in Thailand.

Und Kooperation muss aber auch irgendwie auch auf gleichem Niveau, also nicht, „okay, macht alle mit mir“, aber am Ende mache ich alleine.

Es gab vom Goethe-Institut und der Deutschen Botschaft drei oder vier Treffen, wo sich die Abteilungsleiter der Fächer getroffen haben und auch einige Schullehrer. Und wir haben darüber gesprochen [...], was machen wir für die Förderung des Faches und so weiter? Ich glaube, so ein Treffen in dieser Runde bringt mehr, als wenn man ein Treffen macht, was eine große Runde hat, aber irgendwie nicht wirklich zielgerichtet ist.

Ein anderer Akteur, der insbesondere in Bezug auf die Lehre Beachtung verdient, aber nur in wenigen Interviews zum Thema wird, ist der **Thailändische Deutschlehrerverband** (TDLV), denn dieser Akteur ist ja mit verantwortlich für die Deutschkenntnisse der Schüler, die dann ein Studium in der Germanistik aufnehmen. Auch hier scheint die Kooperation bzw. Koordination nicht weit entwickelt. Man erinnert sich zwar an eine mangelhafte Koordination in Bezug auf die Prüfungen im Übergang der Schüler zur Hochschule, doch das Interesse unter den Hochschuldozenten an der Koordination oder

Kooperation sei auch nicht wirklich vorhanden. So gehen die Aussagen der ExpertInnen zum Deutschlehrerverband auch in teils unterschiedliche Richtungen, auf der einen Seite wird kritisch angemerkt, dass „sich dort nicht viel tue“ bzw. dass der TDLV „nur so Events mache“ und es „keine Orientierung“ gebe, während in einer anderen Aussage die Koordination unter den Schulen selbst als „ziemlich okay“ umschrieben wird – sowie die Kooperation des TDLV mit dem Goethe-Institut, besonders hinsichtlich erster Zertifikatsprüfungen ein Verdienst des TDLV sei. Die zuvor kritisierte Event-Orientierung wird gewissermaßen indirekt – ohne eine direkte Reaktion darzustellen – dadurch erklärt, dass der TDLV auf Fremdfinanzierung angewiesen sei, für die es immer auch ein konkretes Projekt benötige.

Ein anderes wichtiges Problem ist auf der Schulebene [...] also, weil damals war es noch getrennt zwischen dem Erziehungsministerium und dem Ministerium für Universität [...]. Und sie waren nie in Koordination, nie. [...] Die Unilektoren wissen nicht, was die Schüler machen und machen immer solche Prüfungsaufgaben, also die eigentlich nicht so ganz das betreffen, was sie in der Schule gelernt haben. [...] Also vor 20 Jahren immer so ein, so ein Tadel, ja, wenn nicht Vorwurf.

Bei uns ist es ja eine Mischung, also Germanisten und Deutschlehrer zusammen in einem Verband, wobei, wobei die Dozenten, die meisten Dozenten sehen keinen Wert im Deutschlehrerverband, [...], sie sind nicht mal Mitglied im Verband.

Es tut sich nicht viel. Wir haben einen Deutschlehrerverband und Goethe-Institut und so weiter, aber ehm, es tut sich nicht viel.

Aber irgendwie die Zusammenarbeit hat jetzt auch nicht so gut geklappt. Also sie [*der TDLV*] machen nur Events, das ist eigentlich auch ganz normal in Thailand. [...] Also von daher, irgendwie so orientierungslos, ja.

Wir haben etwa den Deutschlehrerverband und der Verband koordiniert eigentlich ziemlich okay unter den Schulen. Also die haben Austausch unter den Schulen, [...] haben kooperiert mit dem Goethe-Institut zum Beispiel bei den Deutschprüfungen. [...] 120 Deutschlerner, Deutschschüler haben in den letzten zwei, drei Jahren „Fit für Deutsch“ abgelegt, früher gab es so etwas gar nicht.

Weiter erwähnte Akteure stehen in Zusammenhang mit dem Thema Berufsorientierung. Unter anderem wird einmal das *Thailändische Tourismusamt* als Kooperationspartner genannt, zudem spielen die *potentiellen Arbeitgeber aus deutschsprachigen Ländern* eine gewisse Rolle, weil man sich von ihnen durch Befragungen Erkenntnisse in Bezug auf die eigene Curriculumgestaltung erhofft, um den Studierenden bessere Arbeitsmarktchancen zu eröffnen. Für das Thema Curriculumentwicklung sei wiederum auf unseren schon erwähnten Beitrag auf der Asiatischen Germanistentagung zu den Interviews mit Dozenten und Studierenden verwiesen. Dort wird deutlich, dass die Deutschkenntnisse

der Studierenden auch bei deutschsprachigen Unternehmen in Thailand keine entscheidende Rolle spielen, allenfalls als „ein Plus“ angesehen werden.

3.7.3 Profilbildung in der Germanistik?

Die Experteninterviews brachten einen Gesichtspunkt im Hinblick auf Curricula und eine Berufsorientierung, nämlich die Frage nach einer Profilbildung bei den einzelnen Deutschabteilungen. Hierzu hatten vor allem zwei ExpertInnen konkretere Vorstellungen, wobei man allerdings den Eindruck gewinnen konnte, dass sie ihre Vorstellungen in der Abteilung noch nicht so recht kommuniziert haben bzw. dies auch nicht so einfach sei. In der Diskussion um die Curricula wird neben einer stärkeren Berufsorientierung das fehlende Interesse der Studierenden an klassischen Bereichen wie Linguistik und Literatur zum Thema. Aber man kann angesichts der gegenwärtig mit dem Hochschulzugangssystem existierenden Verteilung der Studierenden noch nicht davon ausgehen, dass eine Profilbildung im Sinne der Studierenden wäre, da diesen eine bewusste Wahl einer bestimmten Universität bisher kaum möglich ist. Eine gewisse Profilbildung bzw. Aufgabenteilung hat sich hingegen bei den Masterstudiengängen schon herausgebildet, unter denen derjenige an der Ramkhamhaeng zwar nicht ausschließlich, aber doch deutlicher auf die Lehrerausbildung ausgerichtet ist. Die Deutschabteilung in Khon Kaen hat sich dagegen schon länger explizit einer Berufsorientierung im Bachelorstudiengang verschrieben.

Und ich sage immer „Systemlinguistik ist gut als Basis, als Grundkenntnisse, aber bitte schön, irgendwie Anwendungsbereiche dann auch dazu nehmen“. [...] Also wir versuchen sozusagen diesen Bogen zu schaffen, also Sprache, Literatur und Gesellschaft.

Ich sehe das eigentlich auch so wie im deutschen System. Ich meine, wenn dieser Professor genau sehr stark, oder der Experte in diesem Bereich, zu diesem Thema ist, dann will ich auch genau das Seminar belegen zu diesem Thema, weil dann lerne ich wirklich was richtig. Und ich sehe das auch so. Ich meine, ich muss nicht genau so unterrichten wie andere Universitäten.

Wenn sie [die Studierenden] diese klassische Ausbildung haben, dann haben sie natürlich keine andere Perspektive und [...] von ihnen können wir auch nicht erwarten, dass sie neue Ideen, zündende Ideen haben. [...] Nun gut, die Dozenten, die anderen Kolleginnen zu motivieren, in diese Richtung zu denken, ich weiß auch nicht, ob das gelingen wird. Man muss selber dazu kommen, [...] Wenn Sie andere Kollegen fragen, haben Sie vielleicht andere Antworten [...] natürlich.

Und von daher, wenn aber solche eh Pläne überhaupt existieren, dann müsste man auch wissen, okay, wenn ich so etwas probieren will, dann muss ich hier studieren. Aber so weit sind wir noch nicht.

4. Versuch einer Zusammenfassung

An dieser Stelle einen Ausblick zu geben erscheint – auch angesichts der eingangs beschriebenen bildungspolitischen Kontextbedingungen – zu gewagt. Daher versuchen wir es mit einer Art Zusammenfassung, die sich ebenso als ein Wagnis herausstellen mag. Hier thematisieren wir bewusst entweder blinde Flecken oder spitzen Dinge kritisch zu bzw. kommentieren auch, um – so schwierig das auch sein mag – eine Diskussion in Gang zu bringen.

Mit Blick auf den bildungspolitischen Kontext, in dem die Germanistik agiert, kann man ein Spannungsfeld bzw. einen Zielwiderspruch feststellen: einerseits soll mit einem Qualitätsmanagement nach Vorbild des Westens internationale Wettbewerbsfähigkeit erreicht werden, indem autonomes Lernen und auch kritisches Denken bei Studierenden gefördert wird, andererseits soll aber gleichzeitig eine spezifisch thailändische Kultur bewahrt werden, deren Operationsmodus, den wir hier nur schlagwortartig und in Übereinstimmung mit sozialwissenschaftlicher Literatur (vgl. Winichakul 2015) als *patrimonial* charakterisieren, im Kontrast zu jenem des rational-bürokratischen Qualitätsmanagements steht. Dabei stehen auch die entsprechenden Vorstellungen von Lehr-Lernprozessen in Opposition zueinander. Dem Schlagwort *patrimonial* mehr Substanz zu geben und die angedeutete Opposition herauszuarbeiten muss einem anderen Beitrag vorbehalten bleiben. Und sicher sollte man betonen, dass diesem Widerspruch aus eigener Kraft (der Germanistik) allein nicht beizukommen ist, bevor einige etwas kritische Töne zur Situation innerhalb der Germanistik angeschlagen werden, die in ihrer Pauschalität nicht in jedem einzelnen Fall zutreffen mögen und als Gesamteindruck deutlich über die Interpretation von Einzelaussagen hinausgehen.

Für die Akteure in der Germanistik bedeutet die konkrete Form der *Qualitätssicherung* eine lästige Pflicht, die von anderen Aufgaben abhält. Der bildungspolitische Kontext lässt hier die Vermutung zu, dass diese lästige und aufwendige Arbeit auch wenig Ertrag bringen wird. Andererseits ist auch nicht wirklich ersichtlich, welche anderen Aufgaben hier jenseits der eigenen Lehre in einem gemeinsamen Selbstverständnis der Akteure von hoher Dringlichkeit wären. Bei den *Lehr-Methoden* werden unterschiedliche Vorstellungen unter den Lehrenden deutlich, ohne dass dies gleich ein Problem darstellen muss, allerdings wird auch der Zusammenhang der Lehrveranstaltungen, also das *Curriculum* kaum als gemeinsam-kollektiver Bezugspunkt thematisiert bzw. zumeist im Modus des „da müssen wir noch abwarten bzw. überlegen“ in die Zukunft projiziert. Die Auskünfte

zur Curriculumentwicklung gehen nämlich nur ausnahmsweise über die wenig entwickelten Vorstellungen hinaus, die sich schon in unserer Untersuchung zu Studierenden und Dozierenden (ohne Expertenstatus) gezeigt hat.

Zwar gibt es Vorstellungen einer Profilierung des Curriculums bei einzelnen Akteuren, die sicher auch mit Vorstellungen von Lehr-Lernmethoden einhergehen, ohne dass diese jedoch erkennbar in eine institutionelle Entwicklung überführt werden.⁸ Eine Curriculumentwicklung ist unseres Erachtens aber erst dann sinnvoll und möglich, wenn die Ziele des Studiums (Beispiel: Faktenwissen versus Kompetenzen) und damit einhergehende Lehr-Lernmethoden erst einmal eingehender diskutiert und klarer definiert worden sind.

Die Abstimmung innerhalb eines Kollegiums, aber auch unter den Deutschabteilungen stellt sich in den Interviews in der Regel als unterentwickelt dar, jedenfalls dann, wenn man eine *Kooperation und Koordination* angesichts der Marginalität des Faches als eine erfolgversprechende Strategie für die Germanistik ansieht.⁹ Ob sich die Situation durch mehr Kooperation und Koordination tatsächlich verbessern lässt, ist jedoch keineswegs sicher. Koordination und Kooperation sind allerdings – darauf weisen die Aussagen zur Diskussionskultur hin – durch kulturell vorherrschende Prinzipien wie Seniorität oder Gesichtswahrung erschwert.

Die *Forschung* ist nach den Aussagen ebenfalls kein geteilter Bezugspunkt, sondern wird in einigen Fällen positiv als eigenen Interessen entsprechendes Betätigungsfeld gesehen, in der Regel jedoch eher als durch politische Vorgaben erzwungen. Diese Situation ist auch auf einen Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs sowie fehlende forschungsmethodische Aus- bzw. Weiterbildung zurückzuführen. Diesem strukturell bedingten Mangel zu begegnen, liegt zwar nicht allein im Möglichenbereich der universitären Deutschabteilungen, aber auch nicht gänzlich außerhalb der Einflussmöglichkeiten. So werden zwar Ansätze zu einer „besseren“ Ausbildung der Studierenden sichtbar, sind allerdings – wie uns scheint – oft von einem resignativen Unterton begleitet. Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass sich das Prinzip „jeder geht seinen eigenen

⁸ Versuche, auch nur im Rahmen des eigenen Curriculums die Bedingungen selbst stärker zu gestalten, lassen sich nur ansatzweise, am ehesten noch in den Masterstudiengängen vermuten.

⁹ Diese Aussagen beziehen sich stärker auf den Großraum Bangkok als auf die weit entfernten Deutschabteilungen in den Provinzen, auch deshalb, weil die von uns befragten Experten in der Mehrzahl in den Universitäten in und um Bangkok angesiedelt sind.

Weg“ vor dem Hintergrund tendenziell sinkender Studierendenzahlen weitgehend durchgesetzt hat.

Bibliographie

- Bunnag, Sirikul (1997) Poor academic performance of students blamed on rote system. *Bangkok Post* 5 August, 2.
- Bunnag, Sirikul (2000) All schools set to scrap rote learning. *Bangkok Post* 27 July, 5.
- Fricke, Uwe; Wuttikraikrieng, Rassamee (2017, im Erscheinen) Curriculumentwicklung in der thailändischen Germanistik aus Sicht von Lehrenden und Studierenden. In: Koreanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.) *Asiatische Germanistentagung 2016: Germanistik in Zeiten des großen Wandels*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang
- Hallinger, Philip; Lee, Moosung (2011) A decade of education reform in Thailand: broken promise or impossible dream? *Cambridge Journal of Education* 41.2, 139-58.
- Honer, Anne (1994) Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 20.3, 623-40.
- Hopf, Christel (1978) Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 7, 97-115.
- Jareonsettasin, Teerakiat (2015) Globalisation and the Role of the Thai State in Higher Education Reform. Diskussionsrunde des Foreign Correspondents' Club of Thailand 16 September. <https://www.youtube.com/watch?v=e3GhfYVAeBw> (letzter Aufruf am 7.11.2017).
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009) Experteninterview. In: Stefan Kühl; Petra Strodtholz; Andreas Taffertshofer (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften, 32-56
- Luhmann, Niklas; Schorr Karl Eberhard (1999) *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Mahachai, Supinda na (2014) Students to recite “12 core values” of the nation daily. *The Nation* 18 September. <http://www.nationmultimedia.com/news/national/-aec/30243522> (letzter Aufruf am 7.11.2017).
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991) ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz; Klaus Kraimer (Hrsg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-71.
- Prachathai English* (2014) Education ministry to integrate junta’s 12 Thai values into education curriculum. 13 July. <https://prachatai.com/english/node/4215> (letzter Aufruf am 7.11.2017).
- Rhein, Douglas (2016) Westernisation and the Thai higher education system: past and present. *Journal of Educational Administration and History*. 48.3, 261-74.
- Shaw, Sin-Ming (1999) It’s True. Asians Can’t Think. *TIME Magazine* 31 May. <http://content.time.com/time/world/article/0,8599,2054213,00.html> (letzter Aufruf am 7.11.2017).
- Winichakul, Thongchai (1994) *Siam Mapped: A history of the Geo-Body of a Nation*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Winichakul, Thongchai (2015) The Hazing Scandals in Thailand Reflect Deeper Problems in Social Relations. *ISEAS Perspective* 56, 1-9. https://www.iseas.edu.sg/images/pdf/ISEAS_Perspective_2015_56.pdf (letzter Aufruf am 7.11.2017).

Kurzbiographien

Uwe Fricke ist Sozialwissenschaftler und war als Lektor in der Germanistik zunächst an der Kasetsart Universität und dann an der Thammasat Universität in Bangkok beschäftigt. Erfahrungen als Lektor für Deutsch als Fremdsprache in Tschechien, China und Thailand, sowie Lehrtätigkeit und Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften.

Rassamee Wuttikraikrieng hat ihr Bachelor- und Masterstudium im Fach Germanistik an der Chulalongkorn Universität abgeschlossen. Seit 2012 ist sie Lektorin in der Deutschabteilung an der Kasetsart Universität in Bangkok.

Stichwörter

Auslandsgermanistik, Thailand, Akteursperspektive, Bildungspolitik, Lehr-Lern-Kultur, Forschung