

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Nationaluniversität Hanoi

Hochschule für Fremdsprachen und internationale Studien

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC TẾ UNIC2025

INTERNATIONALE TAGUNG UNIC2025

**DẠY VÀ HỌC TIẾNG ĐỨC TẠI VIỆT NAM:
CƠ HỘI VÀ THÁCH THỨC**

**DEUTSCH LEHREN UND LERNEN IN VIETNAM:
CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN**

Kỷ yếu hội thảo

Tagungsband

BAN TỔ CHỨC HỘI THẢO

| | |
|-----------------------|----------------|
| 1. Hoa Ngọc Sơn | Trưởng ban |
| 2. Lê Thị Bích Thủy | Phó trưởng ban |
| 3. Trần Thị Hoàng Anh | Ủy viên thư kí |
| 4. Lê Tuyết Nga | Ủy viên |
| 5. Nguyễn Văn Sơn | Ủy viên |
| 6. Lưu Mạnh Kiên | Ủy viên |
| 7. Lê Thị Khánh Trang | Ủy viên |
| 8. Trịnh Hải Tuấn | Ủy viên |
| 9. Nguyễn Thị Ngân | Ủy viên |
| 10. Nguyễn Minh Huyền | Ủy viên |

BAN BIÊN TẬP

ThS. Hoàng Thị Thanh Bình
ThS. Trần Khánh Chi
ThS. Nguyễn Thị Ngọc Diệp
TS. Lê Tuyết Nga
ThS. Ngô Thị Ánh Ninh
ThS. Nguyễn Thị Thiên Trang

Deutsch lehren und lernen in Vietnam: Chancen und Herausforderungen 2025

Die Tagung wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|------------------------|----|
| DIẺN VẺN KHAI MẶC..... | 9 |
| ERÖFFNUNGSREDE..... | 11 |
| VORWORT..... | 13 |
| LỜI TỰA..... | 15 |

PLENARVORTRAG

| | |
|--|----|
| 1. EXTENSIVES LESEN – VON INTERESSE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT IN VIETNAM? Karen Schramm | 18 |
|--|----|

LINGUISTIK

| | |
|--|----|
| 2. PASSIVKONSTRUKTIONEN IN EXPOSÉS VON MASTERARBEITEN: EIN KONTRASTIVER VERGLEICH DER TEXTE DEUTSCHER UND VIETNAMEISCHER MASTERSTUDIERENDER Nguyễn Thị Thiên Trang | 26 |
| 3. AKTIV- UND PASSIVKONSTRUKTIONEN IN ABSTRACTS VON TAGUNGSBEITRÄGEN Trần Khánh Chi | 39 |
| 4. DIE FARBEN ROT UND WEISS IN DEUTSCHEN UND VIETNAMEISCHEN BILDHAFTEN AUSDRÜCKEN AUS DER SICHT DER KOGNITIVEN LINGUISTIK Trần Thị Huệ | 51 |

LITERATUR- UND KULTURWISSENSCHAFT

| | |
|---|----|
| 5. „WOHER KOMMST DU?“ – RASSISMUSKRITISCHE DIDAKTIK IM DAF-UNTERRICHT FÜR VIETNAMEISCHES LERNENDE Hoàng Ngọc Trâm | 68 |
| 6. DEUTSCH-VIETNAMEISCHES BILDUNGSKOOPERATION IM SPIEGEL DER VIETNAMEISCHEN PRESSE (2022–2025) Ngô Thị Ánh Ninh | 80 |
| 7. DIDAKTISCHE POTENZIALE DES KULTURBEZOGENEN LERNENS IM VIETNAMEISCHEN DAF-UNTERRICHT: DAS GEMEINSCHAFTSGEFÜHL IN JANA HENSELS ROMAN „ZONENKINDER“ Trương Hoài Nam | 93 |

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

| | |
|---|-----|
| 8. ÜBERSETZEN ALS ZIELGERICHTETE HANDLUNG: DIE SKOPOSTHEORIE IM DAF-UNTERRICHT Lê Hoài Ân | 106 |
| 9. FEHLER BEI DER VERWENDUNG DEUTSCHER PRÄPOSITIONALPHRASEN IN STUDENTISCHEN ÜBERSETZUNGEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG Nguyễn Thị Kim Liên | 118 |

10. DER EINSATZ VON CHATGPT BEI DER ERSTELLUNG EINES GLOSSARS FÜR DAS MODUL „FACHÜBERSETZEN IM TOURISMUS“ AN DER ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE DER UNIVERSITÄT HANOI
Phạm Quang Hiến..... 129
11. ZUR ENTWICKLUNG VON POST-EDITING-ÜBUNGEN FÜR DIE VON KI-GESTÜTZTEN ÜBERSETZUNGSTOOLS ERSTELLTEN ÜBERSETZUNGEN IM TRANSLATIONSUNTERRICHT
Phan Thị Thu Hạnh 141

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

12. ANALYSE DER FEHLER VON VIETNAMEISCHEN DEUTSCHSTUDIERENDEN BEIM GEBRAUCH VON ZU-INFINITIVKONSTRUKTIONEN IM DEUTSCHEN
Bùi Thị Thanh Hiền 158
13. FEHLERERKENNUNG UND -KORREKTUR – EINE ANALYSE VON KORREKTURVERSUCHEN IN B1-AUFSÄTZEN
Hoàng Thị Thanh Bình..... 173
14. INTERAKTIONALE KOMPETENZ, INTERKULTURALITÄT UND LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT - ZUM EINSATZ VON VIDEO-INTERVIEWS IM PROJEKT „GESCHICHTEN MIT DEUTSCH“
Christian Horn, Felix Pülm..... 186
15. KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IN DER GRAMMATIKKORREKTUR: EINE VERGLEICHSSTUDIE ZUR KORREKTURPERFORMANZ VON CHATGPT 3.5 UND 4.5 BEI EINEM LERNERKORPUS
Christian Horn 199
16. DEUTSCHLERNEN BEI TECHNIKSTUDIERENDEN IM LUH-PROGRAMM AN DER HANOI UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY: HERAUSFORDERUNGEN UND OPTIMIERUNGSANSÄTZE
Nguyễn Phương Nhung 201
17. ANWENDUNG VON MICROTEACHING IN DER LEHRPRAXIS VON DAF-STUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÄT HANOI – EIN BEISPIEL AUS DEM PHONETIKUNTERRICHT
Nguyễn Thị Lan, Phạm Thị Xuân 219
18. KULTURELLE UND PRAGMATISCHE ABWEICHUNGEN IN A1-TEXTEN DER DEUTSCHSTUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÄT HANOI: EINE INTERKULTURELLE ANALYSE AM BEISPIEL DER SCHREIBAUFGABE ‚EINLADUNG ZUR EINWEIHUNGSPARTY‘
Nguyễn Thị Mai Yên 235
19. VALENZBEZOGENE FEHLER IN AUFSÄTZEN VON DEUTSCHLERNENDEN IM B1-PRÜFUNGSKONTEXT AN DER ULIS
Nguyễn Thị Ngân 247
20. LERNMOTIVATION VON STUDIERENDEN DER FAKULTÄT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR, ULIS - VNU HANOI
Nguyễn Thị Ngọc Diệp 261
21. EINSATZ DES SPIELFILMS „GOOD BYE, LENIN!“ IM DAF-UNTERRICHT UNTER EINSATZ DIGITALER TOOLS
Nguyễn Thị Oanh, Ngô Thu Trà..... 272
22. SELBSTKORREKTUR SCHRIFTLICHER TEXTE MITHILFE DER KÜNSTLICHEN INTELLIGENZ
Nguyễn Thị Vân 287
23. DISKURSIVE LANDESKUNDE SCHON AB DER NIVEAUSTUFE A1: HERAUSFORDERUNGEN UND POTENZIALE FÜR ANBAHNUNG VON DISKURSFÄHIGKEIT IM DAF-UNTERRICHT AUF NIEDRIGEN NIVEAUSTUFEN
Michael Seyfarth..... 296

| | | |
|-----|---|-----|
| 24. | POPKULTUR IM DAF-UNTERRICHT: EIN INNOVATIVER WEG ZUR SPRACHFÖRDERUNG IN THAILAND UND VIETNAM Rasmus Terörde, Nguyễn Thị Minh Thy | 305 |
| 25. | ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ VIETNAMEISCHER STUDIERENDER IM WISSENSCHAFTLICHEN KONTEXT Trần Thị Diệu Linh | 323 |
| 26. | AUTONOMES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT: WIE UNTERSTÜTZT „KONTEXT B2: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. KURSBUCH MIT AUDIOS UND VIDEOS“ DIE SELBSTSTÄNDIGKEIT DER LERNENDEN? Vũ Văn Hiệp, Phạm Thị Ngọc | 338 |

WEITERE BEREICHE

| | | |
|-----|---|-----|
| 27. | ENTWICKLUNG UND EVALUATION EINER MUSTERPRÜFUNG AM BEISPIEL DER KLAUSUR FÜR PRAGMATIK AN DER UNIVERSITÄT HANOI Đặng Thị Thu Hiền | 354 |
| 28. | DIE EINFLUSSFAKTOREN DER MOTIVATION AUF DAS DEUTSCHLERNEN VON STUDIERENDEN AN EINER UNIVERSITÄT IN HANOI Nguyễn Dương Duy | 368 |
| 29. | TESTANALYSE ANHAND DER KLASSISCHEN TESTTHEORIE: EIN BEISPIEL EINES WORTSCHATZ- UND GRAMMATIKTESTES Nguyễn Dương Duy, Trần Khánh Chi | 380 |
| 30. | UMGANG DER VIETNAMEISCHEN PRÜFLINGE MIT DEM AUFGABENFORMAT ZUR SCHRIFTLICHEN KOMMUNIKATION DER ECL-DEUTSCHPRÜFUNG AUF DEM NIVEAU B1 IM APRIL 2025 Nguyễn Quang Đạt | 390 |

DISKURSIVE LANDESKUNDE SCHON AB DER NIVEAUSTUFE A1: HERAUSFORDERUNGEN UND POTENZIALE FÜR ANBAHNUNG VON DISKURSFÄHIGKEIT IM DAF-UNTERRICHT AUF NIEDRIGEN NIVEAUSTUFEN

Michael Seyfarth¹

Abstract: *In den letzten Jahren wurde das Verständnis kulturbezogenen Lernens im Fremdsprachenunterricht zunehmend auf das Ziel der Diskursfähigkeit ausgerichtet. Dabei wird kulturbezogenes Lernen nicht nur als Vermittlung landeskundlichen Wissens verstanden, sondern als aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen, der rezeptive und produktive Sprachhandlungsfähigkeiten gleichermaßen berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie dieses Lehr-/Lernziel bereits auf niedrigen Niveaustufen (A1–B1) operationalisierbar ist. Nach einer konzeptionellen Verortung der diskursiven Landeskunde im Kontext kulturbezogenen Lernens werden aktuelle Erkenntnisse aus dem Bereich der Lehrwerkforschung zu kulturbezogenen Lernangeboten reflektiert. Hierauf aufbauend werden Methoden systematisiert, mit denen Lehr-/Lernmaterialien im Sinne einer Kompetenzentwicklung in Richtung der Diskursfähigkeit angepasst werden können. Der Beitrag schließt mit der Formulierung zentraler Forschungsdesiderate.*

Schlüsselwörter: *kulturbezogenes Lernen, Deutsch als Fremdsprache, Niveaustufen*

GIẢNG DẠY KIẾN THỨC ĐẤT NƯỚC HỌC NGAY TỪ TRÌNH ĐỘ A1 NHƯ THẾ NÀO: THÁCH THỨC VÀ TIỀM NĂNG TRONG VIỆC HÌNH THÀNH NĂNG LỰC DIỄN NGÔN TRONG GIỜ HỌC TIẾNG ĐỨC NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ Ở CÁC TRÌNH ĐỘ THẤP

Tóm tắt: *Trong những năm gần đây, việc hiểu về học tập liên văn hóa trong dạy học ngoại ngữ ngày càng được định hướng đến mục tiêu phát triển năng lực diễn ngôn. Theo đó, học tập liên văn hóa không chỉ được hiểu là việc truyền đạt kiến thức về đất nước mà còn là một quá trình chủ động tiếp cận và xử lý các diễn ngôn xã hội, trong đó năng lực ngôn ngữ tiếp nhận và sản sinh được xem xét một cách đồng đều. Bài viết này tìm hiểu câu hỏi: làm thế nào để mục tiêu dạy và học này có thể được cụ thể hóa ngay từ các trình độ sơ cấp (A1–B1). Sau khi xác định vị trí khái niệm về kiến thức đất nước mang tính diễn ngôn trong bối cảnh học tập liên văn hóa, bài viết sẽ trình bày các kết quả nghiên cứu hiện tại trong lĩnh vực nghiên cứu giáo trình liên quan đến các nội dung học tập liên văn hóa. Dựa trên đó, các phương pháp sẽ được hệ thống hóa nhằm điều chỉnh tài liệu dạy và học theo hướng phát triển năng lực diễn ngôn. Bài viết kết thúc bằng việc nêu lên những nhu cầu nghiên cứu then chốt trong lĩnh vực này.*

Từ khóa: *học tập liên văn hóa, tiếng Đức như ngoại ngữ, trình độ năng lực ngôn ngữ*

¹ E-Mail: michael.seyfarth@uni-leipzig.de

1 EINLEITUNG

Kulturbezogenes Lernen wurde in den vergangenen 20 Jahren zunehmend mit dem Lehr-/ Lernziel der „Diskursfähigkeit“ verbunden (vgl. Altmayer, 2023). Sprachliches und kulturbezogenes Lernen sind dabei eng miteinander verbunden, denn über die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen lernen die Lernenden nicht nur (rezeptiv) in der Zielsprachenregion relevante Themen kennen und sich mit kontroversen Positionen auseinanderzusetzen, sondern auch, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese (produktiv) in Diskussionen einzubringen (vgl. u. a. Wolbergs et al., 2021). Im Fachdiskurs wurde allerdings wiederholt die Frage aufgeworfen, inwiefern Diskursfähigkeit bereits auf niedrigen Niveaustufen gefördert werden kann (vgl. u. a. Koreik & Fornoff, 2020).

Im Zentrum des vorliegenden Beitrages steht die Frage nach den Potenzialen und Herausforderungen bei der Operationalisierung des Lernziels für den Unterricht auf niedrigen Niveaustufen. Hierzu werden zunächst Diskussionen zum Lehr-/Lernziel Diskursfähigkeit skizziert (Abschnitt 2). Mit einem Blick in aktuelle Ergebnisse der Lehrwerkforschung wird anschließend gezeigt, inwiefern bestehende Lehr-/Lernmaterialien bereits Lerngelegenheiten im Hinblick auf eine diskursiv verstandene Landeskunde auf den Niveaustufen A1 bis B1 anbieten und in welcher Weise Anpassungen einen Beitrag dazu leisten können, bereits ab der Niveaustufe A1 die Entwicklung von Diskursfähigkeit zu unterstützen (vgl. Abschnitt 3). Abschließend werden Forschungsdesiderate zum Diskurslernen ab der Niveaustufe A1 diskutiert (vgl. Abschnitt 4), wobei insbesondere Unterrichts- und Rezeptionsforschung, Materialentwicklung sowie die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich diskursiv verstandener Landeskunde im Zentrum stehen.

2 DISKURSFÄHIGKEIT ALS LEHR-/LERNZIEL FÜR DAS KULTURBEZOGENE LERNEN

Diskussionen zum kulturbezogenen Lernen im Fach DaF/DaZ gehen mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff im Allgemeinen einher. Bereits um die Jahrtausendwende grenzt Reckwitz (2000) den „normativen“, den „totalitätsorientierten“ und den „differenzorientierten“ Kulturbegriff vom „bedeutungs- und wissensorientierten“ Kulturbegriff ab. Letzterer beschreibt dabei ein Kulturverständnis, dem die Abkehr von einer Vorstellung zugrunde liegt, wonach die ‚Kultur‘ einer Gesellschaft klar beschrieben werden kann und diese Beschreibungen bzw. Zuschreibungen über einen längeren Zeitraum stabil sind – ein Umstand, der „der tatsächlichen Komplexität der Sache wohl noch nie gerecht wurde, [der] aber im Kontext sich zunehmend globalisierender, fragmentierender und digitalisierender Gesellschaften [...] wohl endgültig jede Anschlussfähigkeit eingebüßt hat“ (Altmayer, 2023: 30). Dieses Verständnis prägt seit geraumer Zeit die Diskussionen zum kulturbezogenen Lernen im Fach DaF/DaZ. Wenn sich Kultur durch Globalisierung und postmigrantische Gesellschaftsstrukturen nicht mehr auf nationale oder sprachliche Räume reduzieren lässt, kann die Vermittlung einer ‚Landeskunde‘ im traditionellen Sinne auch nicht länger (alleiniger) Gegenstand des kulturbezogenen Lernens sein. Frühere Ansätze der Landeskunde – der kognitiv-faktische, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz – werden diesem Verständnis nur sehr eingeschränkt gerecht.

Die folgerichtige Hinwendung zu einem als Diskurslernen verstandenen kulturbezogenen Lernen betont Legutke (2010: 73), wenn er formuliert, dass Lernende dazu befähigt werden sollen, „an mehrsprachigen und komplexen gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen teilhaben, sie mitbestimmen und mitgestalten zu können.“ Diese aktive Teilhabe umfasst laut Wolbergs et al. (2021: 7) das Erkennen, Aushandeln und Hinterfragen von Bedeutungen sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen und Diskurspraktiken kritisch zu durchschauen. Es geht also um die Förderung der Fähigkeit, sich eigenständig mit gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen auseinanderzusetzen. Altmayer (2023: 331) hebt dabei hervor, dass Lernende nicht nur diskursive Fragmente rezipieren, sondern eigene Positionen entwickeln und aktiv vertreten sollen.

Im Fachdiskurs wird dabei jedoch immer wieder infrage gestellt, dass Diskursfähigkeit auch für den Unterricht auf niedrigen Niveaustufen ein angemessenes Lehr-/Lernziel sein kann. So schreiben etwa Koreik & Fornoff (2020: 611): „Kulturbezogenes Lernen mit dem Lernziel der Partizipation an ‚diskursiven Prozesse[n] der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache‘ (Altmayer, 2017: 14) dürfte in den meisten Fällen allein schon wegen mangelnder Sprachkompetenz utopisch sein.“ Dass Aushandlungsprozesse jedoch auch schon auf niedrigen Niveaustufen möglich sind, zeigen u. a. Altmayer et al. (2016) in der Materialsammlung „Mitreden“ am Beispiel von Materialvorschlägen auf den Niveaustufen A2 (zum Thema „Menschen“) und B1 (zum Thema „Essen“). Auch Wang (2025) zeigt – am Beispiel eines Unterrichtsversuchs mit Studierenden an einer chinesischen Universität – wie kulturbezogene Lernangebote auf den Niveaustufen A2/B1 in Richtung eines diskursiven Lernens gestaltet werden können. Und der Blick auf typische Themen in Lehrwerken auf den Niveaustufen A1 bis B1 zeigt ebenfalls, dass bereits auf niedrigen Niveaustufen durchaus Raum für das Aushandeln kontroverser Positionen besteht, wenn es etwa um Fragen danach geht, aus welchen Gründen man lieber in der Stadt oder auf dem Land wohnen würde oder aus welchen Gründen man welche Feste (nicht) feiert – Themen, die zwar häufig nicht auf Diskurse im zielsprachlichen Kontext bezogen werden, diese Möglichkeit aber eröffnen. Es scheint also weniger die Frage zentral zu sein, *ob* eine Arbeit am Lehr-/Lernziel Diskursfähigkeit auf niedrigen Niveaustufen umsetzbar ist, sondern vielmehr die Frage, *wie* dies in der Praxis umgesetzt werden kann. In Abschnitt 3 wird zunächst ein Blick auf die Befunde aus der Lehrwerkforschung zum Thema geworfen, bevor Möglichkeiten zur Anbahnung von Diskursfähigkeit ab der Niveaustufe A1 systematisiert werden.

3 DISKURSIVES LERNEN IN LEHR-/LERNMATERIALIEN FÜR DAF/DAZ

3.1 Ein Blick in die Lehrwerkforschung

Die Untersuchung kulturbezogener Fragestellungen ist häufig Gegenstand der Lehrwerkforschung (vgl. u. a. Uyan, 2020). Einem Großteil der Untersuchungen liegt dabei ein essentialistisches Kulturverständnis zugrunde (vgl. u. a. die Untersuchungen von Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016; Marques-Schäfer et al., 2016; Zhang, 2019). Allerdings wächst in jüngerer Vergangenheit auch die Zahl von Arbeiten, die mit einem wissenssoziologischen Kulturbegriff arbeiten und Lehrwerke im Hinblick auf ihre Angebote zum Diskurslernen befragen (vgl. u. a. Hoch, 2016; Seyfarth, 2025; Seyfarth, im Druck; Sun & Li, im Druck).

Versuche, das Lehr-/Lernziel Diskursfähigkeit für die Praxis handhabbar zu machen, unternehmen unter anderem Sun & Li (im Druck). Sie schlagen zur Analyse von Aufgaben im Hinblick auf kulturbezogenes Lernen in DaF-Lehrwerken ein dreistufiges Kategoriensystem vor. Erstens sollen Lernende dazu eingeladen werden, in Diskursen implizit oder explizit erhobene Geltungsansprüche zu erkennen und zu identifizieren. Eine zweite Kategorie bezieht sich auf die Aktivierung und Reflexion: Lernende reflektieren über die in den Diskursen enthaltenen Geltungsansprüche und setzen sich – je nach Aufgabenstellung – auch mit ihren eigenen Deutungsmustern auseinander. Drittens wird angestrebt, dass Lernende aktiv an Diskursen teilnehmen, indem sie begründet zu den erkannten Geltungsansprüchen Stellung nehmen. Ähnliche Operationalisierungen finden sich auch an anderer Stelle, orientieren sich jedoch an traditionellen Kompetenzmodellen (vgl. Seyfarth, im Druck). Danach werden Kompetenzen verstanden als „die [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001: 27). Im Kern geht es also darum, Wissensstrukturen aufzubauen und diese als Grundlage für ein reflektiertes Handeln zu nutzen. Seyfarth (im Druck) bezieht dies auf das kulturbezogene Lernen und schlägt drei Kategorien vor: „Wissen: Diskurse / Diskurspositionen kennenlernen“, „Reflektieren: (eigene) Positionen hinterfragen“, „Handeln: sich in den Diskurs einbringen“.

Die Forschungsergebnisse zur Förderung der Diskursfähigkeit im Rahmen des kulturbezogenen Lernens in DaF-Lehrwerken zeigt dabei ein ernüchterndes Bild. Zwar weisen einige Lehrwerke Lernangebote im Sinne einer Entwicklung von Diskursfähigkeit auf, jedoch zumeist sehr punktuell und unzureichend hinsichtlich der systematischen Förderung. Sun & Li (im Druck) stellen im Zuge ihrer Analyse des Lehrwerks „Studienweg Deutsch“, einem chinesischen DaF-Lehrwerk für Studierende, etwa fest, dass dieses zwar eine Vielzahl von Kulturthemen aufgreift. Diese werden zumeist jedoch lediglich präsentiert. Eine Verknüpfung zu gesellschaftlichen Diskursen findet kaum statt, wodurch auch das Reflektieren von unterschiedlichen Diskurspositionen ebenso, wie das Einbringen eigener Positionen, nur eine geringe Rolle spielt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Seyfarth (im Druck) bei einer Untersuchung zu kulturbezogenen Lernangeboten in A1-/A2-Lehrwerkkapiteln zum Themenfeld ‚Feste und Feiertage‘. Auffällig ist jedoch auch, dass sich in Lehrwerken zwar nur punktuell Aufgabensequenzen finden, die vom Kennenlernen von Diskurspositionen über ein Reflektieren der eigenen Positionieren gegenüber diesen hin zu einer Beteiligung am Diskurs führen. Häufig jedoch ist zu beobachten, dass den Aufgaben ein offener Kulturbegriff zugrunde liegt und auf kulturalistische Zuschreibungen verzichtet wird.

Die inkonsequente Realisierung kulturbezogener Lernangebote in einem diskursiven Verständnis kann bedeuten, dass Lehrwerkautor:innen diesen Aspekt wenig systematisch mitdenken und bei der Gestaltung von Aufgabensequenzen vor allem die komplexen Dynamiken im Zusammenspiel der Fertigkeiten (schriftliche/mündliche Produktion/Rezeption/Interaktion) mit Teilaspekten kommunikativer Kompetenz (u. a. linguistische Kompetenzen hinsichtlich Lexik und Grammatik) im Blick haben. Kulturbezogenes Lernen und insb. eine Arbeit am

Lernziel Diskursfähigkeit wäre demnach nur zufälliges Beiwerk. Dass jenseits gelungener Beispiele in einigen Lehrwerken (vgl. Seyfarth, im Druck) in denselben Lehrwerken an anderer Stelle mit einem eher normativen und essentialistischen Kulturverständnis gearbeitet wird und durch Aufgabenstellungen Stereotype verfestigt (oder gar erst geschaffen werden), deutet jedoch viel mehr darauf hin, dass Überlegungen zum Lernziel der Diskursfähigkeit bislang vielen Autor:innen noch nicht bekannt sind. Es stellt sich damit die Frage, wie Lehrwerkinhalte so erweitert/angepasst werden können, dass eine Anbahnung von Diskursfähigkeit bereits ab der Niveaustufe A1 verfolgt wird.

3.2 Implikationen für die Anbahnung von Diskursfähigkeit ab der Niveaustufe A1

Reflexionsbeispiel

Wenn es nun darum geht, Überlegungen zur Erweiterung und Anpassung von Lehrwerkinhalten im Hinblick auf eine Förderung der Diskursfähigkeit anzustellen, lohnt sich der Blick auf ein Beispiel. Hierfür sei an dieser Stelle eine Aufgabensequenz aus dem Band zur Niveaustufe A1.2 des Lehrwerks „Momente“ (Hueber) beschrieben. Kapitel 13 ist überschrieben mit „Berlin gefällt mir“. In einer Einstiegsphase werden Lernende eingeladen, auf der Basis von Fotos und eigenen Erfahrungen Vorkenntnisse zu Berlin zusammenzutragen. Hieran anschließend folgt eine Aufgabe, in der sich die Lernenden mit einem Blog beschäftigen, in dem die Protagonistin Sofia, eine spanische Studentin in Berlin, davon berichtet, wie toll sie Berlin finde. Über die Antworten auf Sofias Blog werden die Lernenden an unterschiedliche Kriterien für die Bewertung einer Stadt (z. B. Mietpreise, Spielplätze, Freizeitangebote) herangeführt. Angeregt durch die Fragen „Wie finden Sie Berlin? Möchten Sie Berlin besuchen?“ werden die Lernenden zum Reflektieren darüber aufgefordert, welche Bedeutung die zuvor genannten Aspekte für sie haben. Nach einem grammatischen Exkurs zum Dativ folgen Aufgaben, in denen die Lernenden entlang von vier Leitfragen über ihren Lieblingsort nachdenken sollen: „Was ist Ihr Lieblingsort?“, „Was machen Sie dort?“, „Was gibt es da? Was gefällt Ihnen besonders?“ und „Was fehlt Ihnen?“ Die Aufgabensequenz mündet im Schreiben eines kurzen Textes über den persönlichen Lieblingsort.

Überlegungen zur Förderung der Diskursfähigkeit können auf vier verschiedene Ebenen bezogen werden. Bei diesen handelt es sich zunächst um die Themenauswahl. Nachgelagert sind Fragen der Gestaltung einer angemessenen Aufgabenumgebung und letztlich der Unterrichtsinteraktion. In den folgenden Abschnitten werden diese Aspekte im Hinblick auf das obige Beispiel diskutiert.

Diskursthemen

Bei der Auswahl an Themen gilt es, bestehende Themen in Lehrwerken daraufhin zu befragen, welche gesellschaftlichen Diskurse mit diesen verbunden sind. Das obige Beispiel ermöglicht hier einen sehr niederschweligen Zugang zur Auseinandersetzung mit individuellen Präferenzen. Zugleich werden Möglichkeitsräume eröffnet, das dargestellte Thema an komplexere gesellschaftliche Diskurse anzudocken. So sind etwa Fragen nach bezahlbarem Wohnraum, nach der Infrastruktur für Menschen mit Kindern und Freizeitmöglichkeiten Aspekte, die in deutschsprachigen Diskursen immer wieder diskutiert werden – ebenso im

Hinblick auf die Lebensqualität in Städten, wie im Hinblick auf die Urbanisierung und die Frage, wie man kleinere Orte im ländlichen Raum attraktiver gestalten kann.

Textauswahl

In einem zweiten Schritt geht es darum, diese gesellschaftlichen Diskussionen durch eine zielführende Textauswahl verfügbar zu machen, wobei der Textbegriff hier ein weitgefaster ist und sich auf jede Form von Medium beziehen kann, in dem Diskurspositionen deutlich werden. Das skizzierte Beispiel bietet Lernenden auch in dieser Hinsicht bereits einen sehr niederschweligen Zugang zu unterschiedlichen Diskurspositionen. Ergänzend bietet sich auch mit Blick auf die oben genannten Diskursthemen die Möglichkeit, auf niedrigen Niveaustufen ggf. zu komplexes Sprachmaterial entweder durch Adaption zu vereinfachen oder in der Erstsprache der Lernenden bzw. eine auf höherem Niveau beherrschten Fremdsprache den Zugang zu verschiedenen Diskurspositionen zu ermöglichen.

Aufgabenumgebung

Auf der Ebene der Aufgaben ist zunächst die bereits oben formulierte Erkenntnis zentral, dass eine Partizipation an Diskursen voraussetzt, dass Lernende eine eigene Meinung entwickeln, die sie in den Diskurs einbringen können. Hierzu ist es im ersten Schritt notwendig, sich mit verschiedenen Diskurspositionen auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Aufgaben sollten demnach dem weiter oben beschriebenen Dreischritt folgen. Im dargestellten Beispiel erfolgt dies bereits: Über die Arbeit am Blog werden mögliche Diskurspositionen – wiederum auf sehr niederschwelliger Ebene – erfahrbar gemacht und anschließend im Hinblick auf eigene Präferenzen reflektiert. Eine Einbringung in den Diskurs wird ansatzweise über die Schreibaufgabe simuliert, in der die entwickelten bzw. bewusst gemachten Überzeugungen verarbeitet und eigene Präferenzen als relevant beziehungsweise weniger relevant gesetzt werden. Im Hinblick darauf, welche Form von Lernangeboten, den individuellen Lernprozess tatsächlich effektiv unterstützen, liegen bislang nur in geringem Umfang empirische Erkenntnisse vor (vgl. Agiba, 2017: 11–14). Grundsätzlich lässt sich jedoch feststellen, dass Aufgaben Lernende dazu einladen sollten,

- sich als Subjekt (und nicht als Vertreter) eine pauschal als homogen angenommenen ‚Kultur‘ zu positionieren;
- über den Einfluss von Kontextfaktoren auf bestimmte (kommunikative) Verhaltensweisen zu reflektieren:
- eine eigene Position im Diskurs einzunehmen – anstelle der u. a. im interkulturellen Paradigma mitschwingenden Erwartung einer Anpassung an eine wiederum nicht homogen und allgemeingültig beschreibbare Referenzkultur.

Diesen Überlegungen folgend wären im obigen Lehrwerkbeispiel ergänzende Aufgaben hilfreich, die dazu anregen, sich mit weiteren, über die genannten Aspekte hinausgehenden Kriterien für die Einschätzung von Städten auseinanderzusetzen und dabei zu reflektieren, warum unterschiedliche Menschen unterschiedliche Präferenzen haben.

Unterrichtsinteraktion

Über die Triangulation einer Lehrwerkanalyse mit einer Unterrichtsbeobachtung und dem Interview mit der Lehrkraft konnte an anderer Stelle (vgl. Seyfarth, 2025) herausgearbeitet werden, dass Lernende kulturalistische Zuschreibungen vornehmen und diese verbalisieren, selbst wenn die Aufgabenstellungen in den Lehr-/Lernmaterialien und die Lehrkraft mit einem offenen Kulturbegriff arbeiten. Für die Unterrichtspraxis scheint es daher sinnvoll zu sein, über die Lernangebote in den verwendeten Materialien hinauszudenken und dort u. U. fehlende Reflexionsangebote über die Unterrichtsinteraktion zu kompensieren. So können etwa pauschalisierende Aussagen wie „In meinem Heimatland verhält man sich ...“ aufgegriffen und es kann über Rückfragen zur Reflexion darüber angeregt werden, ob ein entsprechendes Verhalten wirklich allgemeingültig ist oder in Abhängigkeit zu den beteiligten Akteuren bzw. zur Situation steht (vgl. Seyfarth, 2025).

4 FORSCHUNGSBEDARFE

Das weiter oben präsentierte Beispiel sowie die Veröffentlichungen von Altmayer et al. (2016), Wang (2025) und Seyfarth (im Druck) zeigen bereits, dass das Lehr-/Lernziel Diskursfähigkeit durchaus schon auf niedrigen Niveaustufen verfolgt werden kann. Zugleich zeigen Koreik

& Fornoff (2020) sowie auch zahlreiche Gespräche mit Kolleg:innen in der Unterrichtspraxis, dass es in der Vergangenheit offenbar nicht gelungen ist, die Anschlussfähigkeit eines als Diskurslernen verstandenen kulturbezogenen Lernens überzeugend genug herauszuarbeiten. Es ergeben sich daher weitreichende Forschungsbedarfe im Hinblick auf Materialentwicklung, Unterrichtspraxis und Lernprozesse sowie auch im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Lehrwerkautor:innen und Lehrkräften, die bislang nur in begrenztem Umfang Zugang zu aktuellen Ansätzen für das kulturbezogene Lernen haben.

Ein besonderes Potenzial ergibt sich für die diesbezügliche Forschung aus der empirisch gestützten Lehrwerkforschung (vgl. Seyfarth, 2025). Klassische Lehrwerkanalysen werden dabei als erster Schritt betrachtet, auf den Wirkungsforschung (im Sinne einer Untersuchung der Verwendung entsprechender Materialien in spezifischen Lehr-/Lernszenarien) und Rezeptionsforschung (im Sinne einer Befragung von Lehrenden und Lernenden zu deren Wahrnehmung der Materialien) folgt.

Ob und wie diskursives kulturbezogenes Lernen im Unterricht tatsächlich umgesetzt wird, ist bislang kaum systematisch untersucht worden. Unterrichtsforschung kann hier ansetzen, um konkrete Praktiken, Interaktionen und Vermittlungsstrategien im Klassenzimmer zu analysieren. Insbesondere sind videobasierte Beobachtungen und ethnografische Ansätze vielversprechend, um die Dynamiken zwischen Lehrkraft, Lernenden und Material zu erfassen. Forschungspotenziale liegen darin, typische Handlungsmuster, didaktische Entscheidungen und Lernverläufe sichtbar zu machen – und daraus Impulse für eine praxisnahe Weiterentwicklung von Konzepten und Materialien abzuleiten.

Rezeptionsforschung kann entscheidend dazu beitragen, besser zu verstehen, wie Lernende auf diskursiv angelegte kulturbezogene Lernangebote reagieren – emotional, kognitiv und sprachlich. Bislang fehlen systematische Untersuchungen darüber, wie Lernende auf unterschiedlichen Niveaustufen solche Angebote wahrnehmen, verarbeiten und auf ihre eigenen Deutungen beziehen. Hier besteht erhebliches Potenzial, um Materialien differenzierter und lernwirksamer zu gestalten sowie gezielter auf förderliche und hinderliche Faktoren in der Rezeption einzugehen.

Fortbildungen spielen eine Schlüsselrolle bei der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich kulturbezogenen Lernens. Forschung zu Formaten, Inhalten und Wirkungen solcher Fortbildungen ist bisher jedoch kaum vorhanden. Es besteht Bedarf an Evaluationsstudien, die untersuchen, welche Fortbildungsformate besonders wirksam sind, wie Teilnehmende den Transfer in die Unterrichtspraxis erleben und inwieweit Fortbildungen zur Weiterentwicklung professioneller Diskursfähigkeit beitragen können.

Entsprechende Untersuchungen können einen wertvollen Beitrag dazu leisten, nicht nur Lehr-/ Lernmaterialien perspektivisch besser zu gestalten. Vielmehr bieten sie auch die Möglichkeit, Begleitmaterialien wie Lehrendenhandreichungen, die häufig von Verlagen zur Verfügung gestellt werden, so zu gestalten, dass Lehrkräfte besser in ihrer Arbeit unterstützt werden. Implikationen ergeben sich aus entsprechenden Untersuchungen jedoch auch für die Lehrkräftebildung, die zentral dafür ist, dass (zukünftige) Lehrkräfte basierend auf dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Diskussionen Lehr-/Lernprozesse angemessen gestalten können.

5 FAZIT

Ausgehend von aktuellen Debatten um Diskursfähigkeit als Lehr-/Lernziel für das kulturbezogene Lernen wurde gezeigt, wie eine Umsetzung bereits ab der Niveaustufe A1 gelingen kann. Mit Blick auf den Umstand, dass sowohl Fachdiskurs als auch unterrichtspraktische Vorschläge zur diskursiven Landeskunde sich bisher auf höhere Niveaustufen konzentrieren, müssen diese Vorschläge als einer der ersten vorsichtigen Schritte für eine Operationalisierung des Lehr-/Lernziels auf niedrigen Niveaustufen gesehen werden. Ergänzende Überlegungen, deren Erprobung in der Praxis und eine systematische Untersuchung zu tatsächlich stattfindenden Lernprozessen scheint notwendig, um das tatsächliche Potenzial der Überlegungen auf eine empirische Basis zu stellen.

LITERATUR

1. Agiba, S. (2017). *Lernen durch Irritation: Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. Iudicium.
2. Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen.
3. Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3–22). Universitätsverlag Göttingen.
4. Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien: Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-05546-0

5. Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B. & Zabel, R. (2016). Einführung. In C. Altmayer (Hrsg.), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 7–12). Ernst Klett Sprachen.
6. Hoch, B. (2016). *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche*. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/40683/>
7. Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S. 563–648. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3246/>
8. Legutke, M. K. (2010). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 70–75). Klett Kallmeyer.
9. Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), S. 537–565. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2016-0505/html?lang=de>
10. Marques-Schäfer, G., Sant’Anna Bolacio Filho & Sol Stanke, R. (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42(5), S. 566–586. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2016-0506/html>
11. Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück.
12. Seyfarth, M. (im Druck). Kulturbezogenes Lernen als Diskurslernen auf den Niveaustufen A1/A2: Implikationen für die Anpassung von Themen, Aufgaben und Unterrichtsinteraktion. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*.
13. Seyfarth, M. (2025). Von der Lehrwerkanalyse zur empirischen Lehrwerkforschung – Perspektiven für die Untersuchung kulturbezogener Lernangebote? *Deutsch als Fremdsprache*, 62(3), S. 131–143.
14. Sun, S. & Li, Y. (im Druck). Diskursive Landeskunde in China? Kulturelle Themen und deren Bearbeitung im chinesischen DaF-Lehrwerk „Studienweg Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache*, 62(4).
15. Uyan, A. (2020). Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF- Lehrwerken. *Diyalog*, 18(2), S. 331–349. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1463978>
16. Wang, J. (2025). Der Einsatz ‚diskursiver Landeskunde‘ an chinesischen Universitäten: Potenziale für die Sprach- und Lehrendenbildung: Ein reflektierender Praxisbericht mit Evaluation. *Kontexte*, 3(1), S. 157–167. <https://doi.org/10.24403/jp.1438023>
17. Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
18. Wolbergs, J., Magosch, C., Markovič, M., Höfler, L. & Heine, P. (2021). *Landeskunde anders gedacht! Mitreden im Student XChange. Eine Materialsammlung für den deutsch-chinesischen Schulaustausch*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf234/handreichung_deutsch.pdf
19. Zhang, X. (2019). Eine empirische Studie zur Stereotypisierung der deutschen Kultur in DaF-Lehrwerken des chinesischen Germanistikstudiums. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(2), S. 326–351. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2019-0021/pdf>

NHÀ XUẤT BẢN

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
16 Hàng Chuối, Hai Bà Trưng, Hà Nội

Giám đốc: (024) 39715011
Tổng Biên tập: (024) 39714736
Kinh doanh: (024) 39729437
Biên tập: (024) 39714896
Fax: (024) 39724736

Chịu trách nhiệm xuất bản: Giám đốc: TS. TRẦN QUỐC BÌNH
Chịu trách nhiệm nội dung: Tổng Biên tập: TS. NGUYỄN THỊ HỒNG NGÀ

Biên tập chuyên môn: ĐẶNG THỊ THU HIỀN
Biên tập xuất bản: LÊ THỊ HỒNG THƠM
Chế bản: ĐỖ THỊ HỒNG SÂM
Trình bày bìa: NGUYỄN NGỌC ANH

Đối tác liên kết: Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN
Địa chỉ: 2 Phạm Văn Đồng, P. Cầu Giấy, Hà Nội

SÁCH LIÊN KẾT

Hội thảo khoa học quốc tế UNiC2025
Internationale Tagung UNiC2025
Đạy và học tiếng Đức tại Việt Nam:
Cơ hội và thách thức
Deutsch lehren und lernen in Vietnam:
Chancen und Herausforderungen

Kỷ yếu hội thảo
Tagungsband

Mã số: 2L-234ĐH2025

In 30 bản, khổ 21x29.7cm tại Công ty Cổ phần in Bản Việt

Địa chỉ: Thôn Hậu Ái, xã Sơn Đồng, TP. Hà Nội

Số xác nhận ĐKXB: 4368-2025/CXBIPH/02-330/ĐHQGHN, ngày 29/10/2025

Quyết định xuất bản số: 1311 LK-XH/QĐ - NXB ĐHQGHN, ngày 13/11/2025

In xong và nộp lưu chiểu năm 2025