Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
MehrSprachen Lernen und Lehren
Jahrgang 31, Nummer 2 (Oktober 2026), ISSN 1205-6545
THEMENSCHWERPUNKT: Deutsch in der Region Asien-Pazifik
GASTHERAUSGEBER: Tristan Lay, Michael Schart & Jan Auracher

Ästhetisches Lernen und Einsatz von Popkultur-Produkten zur Steigerung der Lernmotivation im DaF-Unterricht in Südostasien

NGuyễn Thị Minh Thy und Rasmus Terörde

Abstract: Der Beitrag untersucht die subjektiven Wahrnehmungen von Lernenden und Lehrkräften zum Einsatz popkultureller Materialien im universitären DaF-Unterricht in Südostasien sowie deren zugeschriebene motivationale Bedeutung im Kontext ästhetisch orientierter Lernansätze. Grundlage ist eine explorative Mixed-Methods-Studie in Vietnam und Thailand, die quantitative Fragebogendaten von Studierenden mit qualitativen Interviews von Lehrkräften kombiniert. Die Ergebnisse zeigen, dass popkulturelle Materialien überwiegend als potenziell motivierend eingeschätzt werden, insbesondere wenn sie didaktisch in ästhetische Lernarrangements eingebettet sind. Zudem werden kontextbezogene Unterschiede in Wahrnehmung und Nutzung sichtbar. Aussagen zu kausalen Wirkungen auf Lernprozesse werden nicht getroffen.

Aesthetic learning and the use of pop culture products to promote learning motivation in German as a Foreign Language (DaF) lessons in South-East Asia
This article examines learners' and teachers' subjective perceptions of the use of pop-cultural materials in university-level German as a Foreign Language instruction in Southeast Asia and their ascribed motivational relevance within aesthetic learning approaches. The study is based on an exploratory mixed-methods design conducted in Vietnam and Thailand, combining quantitative questionnaire data from learners with qualitative interviews with teachers. The findings indicate that pop-cultural materials are generally perceived as potentially motivating, particularly when didactically embedded in aesthetic learning arrangements. Context-specific differences in perception and use are also identified. The article does not claim causal effects on learning processes or outcomes.

Schlagwörter:
Popkultur, Deutsch als Fremdsprache, Motivation, digitale Medien, Unterrichtspraxis; pop culture, German as a foreign language, motivation, digital media, teaching practice

CC BY 4.0 International

NGuyễn, Thị Minh Thy & Terörde, Rasmus (2026):
Ästhetisches Lernen und Einsatz von Popkultur-Produkten zur Steigerung der Lernmotivation im DaF-Unterricht in Südostasien.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 31: 2, 75–98.
https://doi.org/10.48694/zif.5478

1 Einleitung

In der heutigen globalisierten und digitalisierten Welt stellen popkulturelle Produkte wie Musik, Filme, Serien oder soziale Medien einen relevanten Bestandteil medialer Erfahrungsräume vieler junger Erwachsener dar. Sie prägen jedoch nicht den gesamten Alltag der Lernenden, sondern bilden einen von mehreren möglichen Bezugspunkten, über die gesellschaftliche Themen, Identitätsfragen und kommunikative Praktiken vermittelt werden.

Im universitären DaF-Unterricht steht die systematische Entwicklung fortgeschrittener sprachlicher Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit komplexen kulturellen, gesellschaftlichen und diskursiven Fragestellungen im Vordergrund. Anders als in schulischen oder freizeitorientierten Lernkontexten zielt der Unterricht hier nicht primär auf unterhaltungsorientierte Motivationsansätze, sondern auf akademische Sprachhandlungsfähigkeit, kritische Reflexion und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Zugleich ist dieser Unterricht durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt, die sich stark an curricularen Vorgaben, Sprachzertifikaten sowie dem Erwerb klar definierter fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen orientieren. Insbesondere in schulischen Kontexten können Prüfungsformate, zeitliche Strukturen und Leistungsnachweise den Raum für Prozesse der Selbstfindung, ästhetische Exploration oder kreative Ausdrucksformen begrenzen. Solche Prozesse werden daher häufig in Projekten, Wettbewerben oder vergleichbaren extracurricularen Formaten ermöglicht (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Küster/Lütge/Wieland 2015).

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen in der Fremdsprachendidaktik stellt das Konzept des ästhetischen Lernens somit einen vielversprechenden didaktischen Ansatz dar. Es zielt darauf ab, Lernprozesse sinnlich, emotional und reflexiv zu gestalten und fördert das Erreichen der Lernziele im Sprachunterricht, indem Wahrnehmung, Erfahrung und Reflexion systematisch miteinander verknüpft werden. Der Einsatz intermedialer Zugänge fördert die ästhetische Urteilskraft; dabei unterstützt die mehrkanalige Wahrnehmung die individuelle Reflexion im Umgang mit Alterität und lebensweltlichen Phänomenen. Lernen mithilfe von ästhetischen Perspektiven fördert nicht nur den Erwerb interkultureller Kompetenzen, die als wesentliche Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts gelten, sondern ermöglicht auch die Entwicklung von Fantasie und Kreativität sowie eine subjektorientierte Herangehensweise an das Fremdsprachenlernen. Zudem können Medienkompetenz und kritisches Denken durch die Integration ästhetischer Lehr- und Lernansätze sowie digitaler Darstellungsformen von Kunstwerken im Sprachunterricht gefördert werden (vgl. Küster/Lütge/Wieland 2015; Bernstein/Lerchner 2014; Fleiner/Mentz 2019). Ausgehend von grundlegenden Annahmen des ästhetischen Lernens, wie sie bei Eisner (2002) formuliert werden, wird Lernen als ein aktiver, sinnlich-emotionaler und reflexiver Prozess verstanden, in dem Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung eng miteinander verknüpft

sind. Ästhetische Lernarrangements eröffnen damit Räume für subjektive Bedeutungszuschreibungen, Perspektivenwechsel und kritische Auseinandersetzungen mit medial vermittelten Inhalten. Insbesondere durch die Analyse, Gestaltung und Diskussion digitaler ästhetischer Produkte können Lernende dazu angeregt werden, mediale Darstellungen kritisch zu hinterfragen und eigene Ausdrucksformen zu entwickeln, was sowohl die Medienkompetenz als auch das kritische Denken fördert. Daraus lassen sich didaktische Überlegungen ableiten, die insbesondere auf offene, produktionsorientierte und reflexive Aufgabenformate sowie auf dialogische Unterrichtsphasen im Sprachunterricht abzielen.

Obwohl ästhetisches Lernen in der Fremdsprachendidaktik teilweise auf Erkenntnisse der *Positive Psychology* Bezug nimmt – etwa im Hinblick auf positive Lernemotionen, Motivation oder Selbstwirksamkeit –, ist es nicht mit dieser gleichzusetzen. Während Ansätze der Positive Psychology primär auf psychische Ressourcen und Wohlbefinden fokussieren, verankert ästhetisches Lernen diese Aspekte in konkreten sinnlich-ästhetischen, kreativen und reflexiven Lernprozessen (vgl. Brandstätter 2012).

Popkulturelle Produkte bieten Potenziale für ästhetische Lernprozesse, ermöglichen diese jedoch erst durch eine entsprechende didaktische Kontextualisierung. Dazu sollten die Produkte in didaktische Arrangements eingebettet werden, die sinnliche Wahrnehmung, emotionale Beteiligung sowie reflexive und produktive Auseinandersetzung ermöglichen. Entscheidend ist dabei weniger der jeweilige Inhalt als vielmehr die Art und Weise seiner didaktischen Verarbeitung, etwa durch analytische, kreative oder diskursive Aufgabenformate.

Vor diesem Hintergrund wird der Einsatz popkultureller Materialien im Fremdsprachenunterricht häufig mit Annahmen über eine Steigerung der Lernmotivation sowie über zugeschriebene positive Effekte auf sprachliche und interkulturelle Lernprozesse in Verbindung gebracht. Diese Annahmen beziehen sich jedoch überwiegend auf theoretische Überlegungen oder auf subjektive Einschätzungen der Beteiligten und erlauben nur eingeschränkt Aussagen über tatsächliche Wirkmechanismen.

Die vorliegende Studie verfolgt daher ein exploratives Erkenntnisinteresse und zielt darauf ab, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einschätzungen von Lernenden und Lehrkräften zum Einsatz popkultureller Materialien im universitären DaF-Unterricht zu erfassen. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern popkulturelle Produkte als Bestandteil ästhetisch orientierter Lernarrangements wahrgenommen werden und welche subjektive Bedeutung ihnen aus Sicht der Befragten zugeschrieben wird.

Ziel der Studie ist es daher nicht, kausale Wirkungen oder Lernerfolge im Sinne messbarer Kompetenzzuwächse nachzuweisen, sondern einen empirisch fundierten Überblick über die Nutzung popkultureller Materialien sowie über die damit verbundenen subjektiven Zuschreibungen und Bewertungen in zwei südostasiatischen Lehr-Lern-Kontexten zu geben.

Die vorliegende Untersuchung leistet damit einen empirischen Beitrag zur Diskussion ästhetischer Lernkonzepte im Fremdsprachenunterricht, indem sie perzeptionsbasierte Befunde systematisch aufarbeitet und in bestehende theoretische Annahmen einordnet.

Der Vergleich zwischen Vietnam und Thailand verfolgt keinen rein kontrastiven Anspruch, sondern dient der Einordnung möglicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmungen der Beteiligten. Die Ergebnisse werden anhand der gewählten qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden interpretiert und hinsichtlich ihrer Reichweite sowie ihrer methodischen Grenzen reflektiert.

Popkulturelle Materialien wie Musik, Filme oder Serien können als mögliche Lerngegenstände ästhetischer Lernprozesse dienen, da sie sinnliche Wahrnehmung, emotionale Beteiligung und subjektive Bedeutungszuschreibungen ansprechen. Im universitären DaF-Unterricht ist dabei zu berücksichtigen, dass Lebensnähe nicht ausschließlich über Popkultur hergestellt wird. Lernende bringen vielfältige Alltagserfahrungen und Interessen mit, wobei Popkultur lediglich eine Möglichkeit darstellt, an diese anzuknüpfen. In ästhetisch orientierten Lernarrangements kann Popkultur als Medium genutzt werden, um Studierende zu aktiver, reflexiver und kreativer Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur zu motivieren; gleichzeitig sollten jedoch auch anspruchsvolle, akademisch relevante Inhalte vermittelt werden. Der Einsatz popkultureller Materialien ist daher dem Konzept des ästhetischen Lernens untergeordnet und ist ausdrücklich nicht als Selbstzweck zu verstehen.

2 Forschungsstand

2.1 Begriffsbestimmung und didaktische Grundannahmen ästhetischen Lernens

Der Begriff des „ästhetischen Lernens“ bzw. der „ästhetischen Bildung“ wird von Klepacki und Zirfas (2012: 68) als eine sinnlich-reflexive und handlungsbezogene didaktische Praxis beschrieben, die Übergänge zwischen Wahrnehmung, Erfahrung, Imagination und kulturellen Ausdrucksformen wie Kunst und Symbolik eröffnet. Ästhetisches Lernen zielt damit weniger auf die Vermittlung festgelegter Inhalte als auf die Gestaltung von Lernprozessen, in denen Lernende aktiv wahrnehmen, deuten, gestalten und reflektieren.

Ein zentrales didaktisches Prinzip dieses Ansatzes ist die prozess-, handlungs- und lernerzentrierte Ausrichtung des Unterrichts. Lernende werden nicht primär als Rezipient*innen vorgegebener Inhalte verstanden, sondern als aktiv Beteiligte, die eigene Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in den Lernprozess einbringen. Der Fokus liegt dabei stärker auf dem Lernprozess selbst als auf einem ausschließlich produktorientierten Ergebnis.

Ästhetische Erfahrungen sind zudem nicht auf klassische Kunstformen beschränkt. Zwar nehmen Kunst, Musik, Literatur oder Theater in theoretischen Entwürfen ästhetischer Bildung eine zentrale Rolle ein, zugleich wird jedoch betont, dass auch moderne mediale Ausdrucksformen wie Filme, Comics, Manga, Popmusik oder Computerspiele als Materialien innerhalb ästhetisch gestalteter Lernarrangements genutzt werden können (vgl. Dietrich/ Krinninger/Schubert 2012: 12). Entscheidend ist dabei nicht das Medium selbst, sondern dessen didaktische Einbettung in sinnlich-emotionale, reflexive und produktive Lernprozesse.

2.2 Ästhetisches Lernen, Motivation und affektive Dimensionen

In der Forschung wird ästhetisches Lernen häufig mit potenziell positiven Effekten auf motivational-affektive Dimensionen des Fremdsprachenlernens in Verbindung gebracht. Diese Annahmen beziehen sich jedoch nicht auf die nachgewiesene Wirksamkeit bestimmter Materialien, sondern auf theoretische Überlegungen zur lernförderlichen Gestaltung von Unterricht, der sinnliche Wahrnehmung, emotionale Beteiligung und persönliche Bedeutungszuschreibungen ermöglicht.

Motivation gilt seit Gardner (1985) in der Forschung als zentrale Triebfeder erfolgreichen Fremdsprachenlernens. Entsprechend wird in der Fremdsprachendidaktik vielfach argumentiert, dass Lernarrangements, die positive Lernemotionen und Interesse fördern, günstige Voraussetzungen für nachhaltige Lernprozesse schaffen können. Ästhetisch geprägte Unterrichtsformen werden in diesem Zusammenhang als potenziell motivationsfördernd diskutiert, da sie Lernende stärker aktivieren und emotional involvieren können.

Empirische Studien berichten aus der Perspektive der Lernenden, dass der Einsatz popkultureller Materialien häufig mit positiven Einschätzungen von Interesse, Beteiligung oder Lernfreude einhergeht (vgl. Dewanty/Farisya/Kusrini 2015; Chan/Chin/Nagami et al. 2011; Werner/Tegge 2021). Diese Befunde beruhen überwiegend auf Selbstauskünften und Wahrnehmungsdaten und erlauben daher primär Aussagen darüber, wie Lernende entsprechende Unterrichtsformen erleben, nicht jedoch über kausale Wirkungen auf Motivation oder Lernerfolg.

Insgesamt legen diese Arbeiten nahe, dass ästhetisch orientierte Unterrichtsinhalte aus Sicht der Beteiligten als motivational anschlussfähig wahrgenommen werden. Belastbare empirische Nachweise für nachhaltige Motivationszuwächse liegen bislang jedoch nur in begrenztem Umfang vor (vgl. MacIntyre/Gregersen/Mercer 2019; Fleiner/Mentz 2019).

2.3 Produktive, kreative und handlungsorientierte Zugänge

Ein weiterer zentraler Aspekt ästhetischen Lernens ist seine enge Verbindung zu handlungsorientierten und gestalterischen Zugängen im Fremdsprachenunterricht. Brandstätter

(2012) beschreibt ästhetisches Lernen als Gegenentwurf zu ausschließlich rezeptiven Lernformen und betont die Bedeutung von Gestaltung, Mitbestimmung und kreativem Ausdruck. Produktive Zugänge können sich unter anderem darin äußern, dass Lernende Unterrichtsinhalte mitgestalten, Materialien auswählen oder eigene Texte, Medienprodukte sowie Interpretationen entwickeln. Eng damit verbunden ist die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Lernende erleben sich als aktiv Handelnde, deren Perspektiven und Beiträge für den Lernprozess relevant sind. Diese Annahmen weisen in einzelnen Aspekten Schnittmengen mit Ansätzen der *Positive Psychology* auf, etwa im Hinblick auf positive Lernemotionen, Selbstwirksamkeit und Fehlerfreundlichkeit (vgl. Seligman 2011; MacIntyre/Gregersen/Mercer 2019). Konzeptionell sind beide Ansätze jedoch zu unterscheiden: Während die Positive Psychology primär auf psychische Ressourcen und Wohlbefinden fokussiert, verankert ästhetisches Lernen entsprechende Zielsetzungen in didaktisch strukturierten, medial und inhaltlich gerahmten Lernprozessen.

Das Prinzip der Fehlerfreundlichkeit spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Fehler werden nicht defizitorientiert bewertet, sondern als integraler Bestandteil produktiver Lernprozesse verstanden. Dies kann insbesondere in ost- und südostasiatischen Lehr-Lern-Kontexten relevant sein, in denen fremdsprachliche Sprechangst und Fehlervermeidung wiederholt beschrieben wurden (vgl. Cheng/Horwitz/Schaller 1999).

2.4 Popkultur als Material: Potenziale und didaktische Grenzen

Popkulturelle Produkte wie Lieder, Filme, Serien oder Comics werden in der Fremdsprachendidaktik häufig als mögliche Materialien ästhetisch orientierter Lernarrangements diskutiert. Ihre Nutzung wird dabei unter anderem mit emotionaler Beteiligung, Wiedererkennungseffekten und lebensweltlicher Anschlussfähigkeit begründet.

So argumentieren verschiedene Arbeiten, dass Popsongs aufgrund ihrer vergleichsweise einfachen Sprache und Wiederholungsstrukturen den Zugang zur Fremdsprache erleichtern und die Speicherung von Wortschatz oder Phrasen unterstützen können (vgl. Jentges/Sokolowski 2011; Borko 2018). Dudzińska (2013) zeigt anhand von Comics im DaF-Unterricht, dass bei entsprechender didaktischer Aufbereitung mehrere Fertigkeiten gleichzeitig angesprochen werden können und Lernende diese Materialien als unterstützend für den Kompetenzerwerb wahrnehmen.

Darüber hinaus wird Popkultur mit Potenzialen für landeskundliches und interkulturelles Lernen in Verbindung gebracht. Aufgrund ihrer Kulturgebundenheit können popkulturelle Produkte Anlässe für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen, kulturellen Deutungsmustern und medialen Repräsentationen bieten (vgl. Brychová 2012). Zugleich verfügen viele Lernende über umfangreiches Vorwissen in diesem Bereich, das als Ressource für Diskussion und Reflexion genutzt werden kann (vgl. Oebel 2002).

Gleichzeitig ist zu betonen, dass der Einsatz von Popkultur weder automatisch ästhetisches Lernen noch motivierende Effekte erzeugt. Die didaktische Qualität eines entsprechenden Unterrichts ergibt sich nicht aus den Medien selbst, sondern aus der Art ihrer Einbettung in reflektierte, sprachlich anspruchsvolle und zielgerichtete Lernprozesse. Im universitären DaF-Unterricht dient Popkultur daher nicht der Abbildung privater Freizeitinteressen, sondern als exemplarisches Material zur Analyse komplexer sprachlicher, kultureller und diskursiver Phänomene.

2.5 Empirische Evidenz und Forschungslücken

Zusammenfassend zeigt der Forschungsstand, dass ästhetisches Lernen und der Einsatz popkultureller Materialien im DaF-Unterricht theoretisch gut begründet und durch zahlreiche Fallstudien sowie Wahrnehmungs- und Einstellungsstudien gestützt sind. Die vorliegenden empirischen Arbeiten liefern wertvolle Einblicke in subjektive Erfahrungen, Einstellungen und Einschätzungen von Lernenden und Lehrenden.

Gleichzeitig ist festzuhalten, dass belastbare empirische Evidenz zu Wirkmechanismen, kausalen Effekten und nachhaltigen Lernergebnissen bislang nur in begrenztem Umfang vorliegt. Viele Studien fokussieren entweder auf subjektive Wahrnehmungen oder auf einzelne Unterrichtsbeispiele, ohne diese systematisch miteinander zu verbinden. Aussagen über die tatsächliche Wirksamkeit konkreter ästhetischer Lernarrangements bleiben daher häufig hypothetisch.

3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund ästhetischer Lernansätze, die Lernprozesse als sinnlich, emotional und reflexiv strukturiert begreifen, sowie der zunehmenden Nutzung authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht verfolgt die vorliegende Studie ein exploratives Erkenntnisinteresse. Popkulturelle Produkte werden dabei nicht mit ästhetischem Lernen gleichgesetzt, sondern als potenzieller Lerngegenstand innerhalb ästhetisch orientierter Unterrichtsarrangements verstanden.

Die Untersuchung wird von folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Wie nehmen Studierende in Vietnam und Thailand den Einsatz popkultureller Materialien im DaF-Unterricht wahr, insbesondere im Hinblick auf deren subjektiv empfundene motivationale Bedeutung?

2. Welche Rahmenbedingungen und Zielsetzungen charakterisieren den Einsatz popkultureller Materialien aus Sicht der DaF-Lehrkräfte in Vietnam und Thailand?
   2a. In welchen institutionellen und didaktischen Kontexten erfolgt der Einsatz?
   2b. Welche didaktischen Ziele schreiben die Lehrkräfte diesem Einsatz zu und wie häufig nutzen sie diese Materialien?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein exploratives Mixed-Methods-Design gewählt. Im Zentrum stand eine standardisierte Fragebogenstudie mit Studierenden, ergänzt durch leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften. Beide Zugänge erfassen subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einschätzungen und zielen nicht auf den Nachweis kausaler Effekte, sondern auf eine empirisch fundierte Bestandsaufnahme.

3.1 Phase 1: Quantitative Befragung (Studierende)

An der quantitativen Erhebung nahmen *n*=86 Bachelorstudierende aus universitären DaF-Programmen in Thailand und Vietnam teil. Die Rekrutierung erfolgte mittels einer Gelegenheitsstichprobe im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen gegen Ende des ersten Semesters im akademischen Jahr 2024/25. Die Stichprobe umfasst das zweite Studienjahr der University of Social Sciences and Humanities (Ho-Chi-Minh-Stadt) sowie der Chulalongkorn-Universität (Bangkok). Die Teilnehmenden besuchten zum Erhebungszeitpunkt Kurse der Niveaustufe B1+, wobei sich die subjektive Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz überwiegend im Bereich A2 bis B1 bewegte.

Die Teilnahme war freiwillig und in das jeweilige curriculare Setting eingebettet, in dem das popkulturelle Produkt als integraler Lerninhalt didaktisiert wurde. Um potenzielle Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit – insbesondere aufgrund des Rollenverhältnisses, da die Autor*innen teils als Dozierende fungierten – zu minimieren, wurde die Befragung anonymisiert via Google Forms durchgeführt. Den Teilnehmenden wurde die strikte Trennung zwischen Datenerhebung und Leistungsbewertung zugesichert; individuelle Antwortsätze waren für das Lehrpersonal nicht einsehbar. Zur Wahrung der Anonymität innerhalb der Kursgruppen wurde auf die Erhebung hochspezifischer Differenzierungsvariablen wie Geschlecht oder exaktes Alter verzichtet, wobei die Alterskohorte stabil zwischen 18 und 25 Jahren liegt.

3.2 Erhebungsinstrumente und Studiendesign

Für die Studie wurde ein Fragebogen mit dem Titel „Ästhetisches Lernen und Popkultur im DaF-Unterricht“ entwickelt, der die subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen und motivationalen Zuschreibungen der Studierenden erfasst. Dieser wurde über einen Weblink (Google Forms) an die Studierenden versendet und von diesen eigenständig ausgefüllt. Zur Vermeidung von Sprachbarrieren und zur Sicherung der Validität war der Fragebogen mehrsprachig (Deutsch, Englisch, Vietnamesisch bzw. Thai) gestaltet. Dies ermöglichte es auch Lernenden auf niedrigerem Sprachniveau (A2), komplexe motivationale Aspekte präzise zu erfassen. Der Fragebogen bestand aus 22 Fragen und war in drei thematische Teile gegliedert. Der Fragebogen umfasste dabei 5 Items im ersten Block (Motivation), 7 Items im zweiten Block (Freizeitnutzung) und 10 Items im dritten Block (Unterrichtskontext). Die geschlossenen Fragen wurden überwiegend über vierstufige, verbal

durchgängig beschriftete Likert-Skalen ohne neutrale Mittelkategorie erhoben. Um erzwungene Antworten zu vermeiden und die Validität der Daten zu erhöhen, wurde bei Wissens- oder Erfahrungsfragen zudem eine Ausweichoption („Nicht sicher“ / „Keine Angabe“) angeboten.

3.2.1 Teil 1: Allgemeine Lern- und Motivationsangaben

Der erste Teil erhob grundlegende Kontextinformationen, darunter das Studienland, die Selbsteinschätzung des Deutschniveaus sowie allgemeine Lernmotive für das Erlernen der deutschen Sprache. Die Motivation wurde über vorgegebene Antwortoptionen mit zusätzlichem Freitextfeld erfasst. Auf den Einsatz etablierter Skalen zur Messung motivationaler Konstrukte wurde bewusst verzichtet, da der Fokus der Studie auf einer explorativen und beschreibenden Erfassung von Lernkontexten lag.

3.2.2 Teil 2: Nutzung von Popkultur in der Freizeit

Der zweite Teil thematisierte den Freizeitkonsum popkultureller Produkte. Abgefragt wurden Nutzungsfrequenzen, bevorzugte Medienformate sowie Erfahrungen mit deutschsprachigen Popkultur-Angeboten. Ziel war es, individuelle Mediengewohnheiten und mögliche freiwillige Sprachkontakte zu erfassen, um motivationale Angaben im weiteren Verlauf kontextualisieren zu können.

3.2.3 Teil 3: Popkultur im DaF-Unterricht

Im dritten Teil wurden Erfahrungen mit dem Einsatz popkultureller Materialien im DaF-Unterricht erhoben. Dazu zählten Angaben zu thematischen Schwerpunkten des Unterrichts, zur Häufigkeit und zu den verwendeten Formaten popkultureller Materialien sowie zur subjektiv wahrgenommenen Wirkung auf die eigene Lernmotivation. Ergänzend wurde die allgemeine Haltung der Teilnehmenden gegenüber Popkultur als Kontextvariable erfasst.

3.2.4 Gestaltung des Fragebogens

Die Reihenfolge der Fragen folgte einer zunehmenden inhaltlichen Komplexität: von allgemeinen Angaben über Freizeitaktivitäten hin zu reflexiven Bewertungen der Unterrichtserfahrungen. Das Konzept des ästhetischen Lernens wurde im quantitativen Teil der Untersuchung nicht direkt auf der Ebene konkreter Unterrichtspraktiken erfasst, sondern indirekt über Wahrnehmungen, Erfahrungen und Bewertungen der Befragten operationalisiert.

3.3 Phase 2: Qualitative Interviews (Lehrkräfte)

Ergänzend wurden leitfadengestützte Interviews mit insgesamt vier erfahrenen DaF-Lehrkräften (n=4; jeweils zwei pro Land; Berufserfahrung 5–15 Jahre) durchgeführt. Die Aus-

wahl erfolgte gezielt (*Purposive Sampling*), um Dozierende einzubeziehen, die aktiv popkulturelle Materialien nutzen oder diesen gegenüber aufgeschlossen sind. Die Teilnahme war freiwillig; alle Probanden wurden vorab über Projektziele sowie Datennutzung informiert und gaben ihr explizites Einverständnis zur anonymisierten Aufzeichnung und Publikation.

Da die Lehrkräfte zum Teil in den Kursen der befragten Studierenden unterrichteten, bestand ein potenzielles Abhängigkeitsverhältnis. Ein Cross-Interview-Verfahren zwischen den Standorten wäre vor diesem Hintergrund methodisch ideal gewesen, ließ sich jedoch aufgrund logistischer und zeitlicher Restriktionen im Projektzeitraum nicht realisieren. Um einem daraus resultierenden *Social Desirability Bias* (sozialer Erwünschtheit) entgegenzuwirken, wurden die Interviews in einer neutralen Umgebung durchgeführt. Zudem wurde die Anonymität der Studierendendaten der quantitativen Erhebung strikt gewahrt: Durch die Trennung der Datensätze war für die Lehrkräfte zu keinem Zeitpunkt ersichtlich, welche Studierenden an der Umfrage teilgenommen hatten. Die Zusicherung, dass die Ergebnisse rein wissenschaftlich und ohne Einfluss auf die Benotung verwendet werden, diente der weiteren Validierung der Daten.

3.4 Auswertung der Interviewdaten

Die Interviews wurden auf Deutsch geführt, vollständig transkribiert und in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Zentrale Kategorien wurden induktiv aus dem Material entwickelt und an den Forschungsfragen ausgerichtet. Anschließend wurden die Aussagen den Kategorien zugeordnet und hinsichtlich wiederkehrender Muster sowie divergierender Positionen analysiert.

3.5 Einordnung und Begrenzungen

Die Studie ist explorativ angelegt und zielt nicht auf die Überprüfung kausaler Zusammenhänge oder die Generalisierung der Ergebnisse ab. Sowohl die quantitative als auch die qualitative Datenerhebung erfassen subjektive Wahrnehmungen, Einschätzungen und Bedeutungszuschreibungen von Lernenden und Lehrenden. Aussagen über tatsächliche Effekte auf Lernprozesse oder die Wirksamkeit konkreter Unterrichtspraktiken sind auf dieser Grundlage nicht möglich.

Die quantitative Befragung basiert auf einer Gelegenheitsstichprobe mit begrenzter Fallzahl. Der eigens entwickelte Fragebogen dient der explorativen Erfassung von Lernkontexten und motivationalen Zuschreibungen und ersetzt keine standardisierte Messung motivationaler Konstrukte. Auch demografische Variablen wie Alter oder Geschlecht wurden nicht systematisch erhoben.

Die Interviews liefern ergänzende, kontextgebundene Perspektiven auf didaktische Zielsetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen, erlauben jedoch ebenfalls keine Aussagen über die tatsächliche Umsetzung oder Wirksamkeit konkreter Unterrichtsformate. Die Studie versteht sich daher als empirisch fundierter Ausgangspunkt für weiterführende, methodisch vertiefende Untersuchungen, etwa durch Unterrichtsbeobachtungen oder längsschnittliche Designs.

4 Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung

4.1 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung (Phase 1)

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Befragung deskriptiv dargestellt. Die Präsentation beschränkt sich auf Häufigkeiten, Verteilungen und subjektive Selbsteinschätzungen der Befragten. Eine interpretative Einordnung erfolgt erst in der Diskussion.

An der quantitativen Befragung nahmen insgesamt 86 Studierende teil, jeweils 43 aus Vietnam und 43 aus Thailand. Da nicht alle Teilnehmenden sämtliche Fragen beantworteten, beziehen sich die im Folgenden angegebenen Prozentwerte jeweils auf die Anzahl der gültigen Antworten pro Item. Die jeweilige Anzahl der Antworten wird durch absolute Häufigkeiten transparent gemacht. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte ausschließlich deskriptiv. Auf inferenzstatistische Verfahren wurde bewusst verzichtet, da sowohl Stichprobengröße als auch Samplingstrategie keine generalisierenden Aussagen zulassen. Ziel der Analyse war es, Häufigkeiten, Verteilungen sowie subjektive Selbsteinschätzungen der Befragten darzustellen. Eine vertiefende Einordnung der Befunde erfolgt erst gemeinsam mit den qualitativen Ergebnissen in der Diskussion.

Hinsichtlich der Lernmotivation nannten 75,6 % der Befragten (Mehrfachnennungen möglich) einen „Beruf oder ein Studium in Deutschland“ als einen Grund für den Spracherwerb, während 61,6 % ein allgemeines Interesse an der deutschen Sprache oder Kultur angaben. Einzelne Teilnehmende verwiesen zudem auf ein Interesse an deutschsprachiger Popkultur sowie an Online- bzw. YouTube-Inhalten. Eine mögliche Reise in die DACH-Länder wurde von 37,2 % der Befragten als Motiv angeführt.

Über spezifische Vorerfahrungen mit deutschsprachigen Popkultur-Angeboten verfügten laut Abbildung 1 zudem 65,1 % der Studierenden (n=86). Damit verfügen knapp zwei Drittel der befragten Studierenden über Vorerfahrungen mit deutschsprachigen Medien außerhalb des institutionalisierten Unterrichtskontexts.

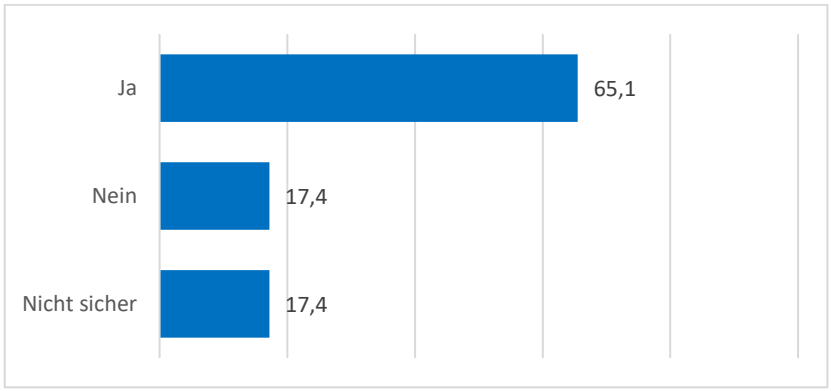

Abb. 1: Vorerfahrung mit deutschen Popkultur-Produkten (in % der Befragten, *n*=86)

Hinsichtlich der genutzten Formate (*n* = 86; Mehrfachnennungen möglich) zeigt sich eine klare Präferenz für auditive und audiovisuelle Angebote: Musik (95,4 %), Social Media (83,7 %) sowie YouTube und Streaming (80,2 %; siehe Abb. 2). Im Vergleich zu auditiven und audiovisuellen Formaten werden Literatur (28,7 %) und Videospiele (21,8 %) seltener genutzt.

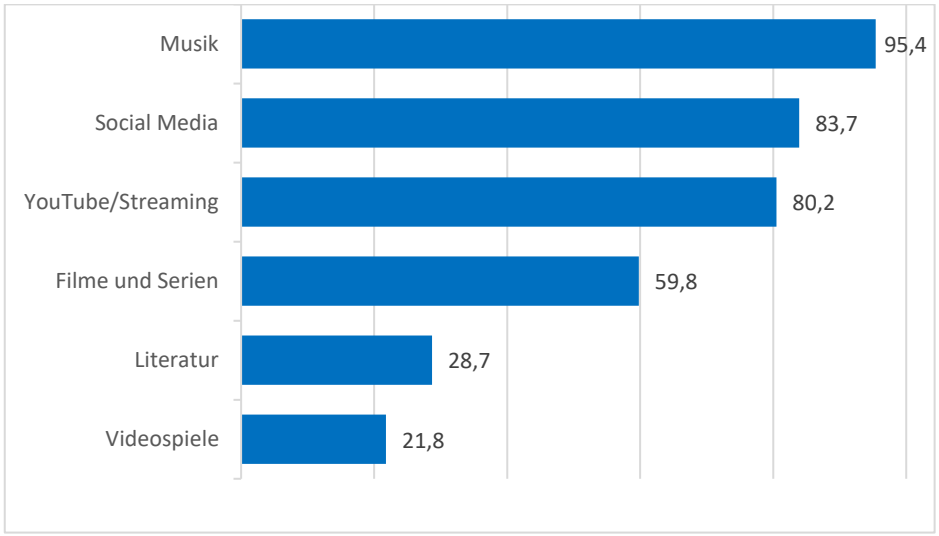

Abb. 2: Private Nutzung von Popkultur-Produkten (in % der Teilnehmenden, *n*=86, Mehrfachnennungen möglich)

Auf die Frage, welche konkreten deutschsprachigen Popkultur-Produkte bekannt sind oder genutzt werden konnten (Mehrfachnennungen möglich, *n* =86), nannten 82,6% deutsche Musik oder Musiker*innen (z. B. Mark Forster, Namika, Rammstein, Tokio Hotel). 62,8% gaben Serien oder Filme an (z. B. *Dark*, *Im Westen nichts Neues*), 55,8 % Inhalte aus dem Bereich Social Media (z. B. TikTok, Easy German, Paluten). Weitere Nennungen entfielen auf Literatur, Bildungsangebote und Mode.

Die Auswertung der Frage nach der wahrgenommenen motivationalen Wirkung von Popkultur-Produkten beim Sprachenlernen zeigt, dass 76,7% die Antwortoptionen „sehr stark“

oder „stark“ wählten. Die Antwortoptionen „kaum“ und „gar nicht“ wurden hingegen nur von einer Minderheit der Befragten (kumuliert 23,3 %) gewählt.

Besonders aufschlussreich ist die Einschätzung des allgemeinen Motivationspotenzials (siehe Abb. 3). Die kumulierten Werte für „sehr motivierend“ und „eher motivierend“ belegen, dass die große Mehrheit der Befragten Popkultur-Produkten eine positive Rolle für ihren Spracherwerb zuschreibt. Demgegenüber äußerten nur 4,6 % der Befragten die Einschätzung, Popkultur-Produkte seien für den Spracherwerb „weniger motivierend“; die Option „gar nicht motivierend“ wurde nicht gewählt.

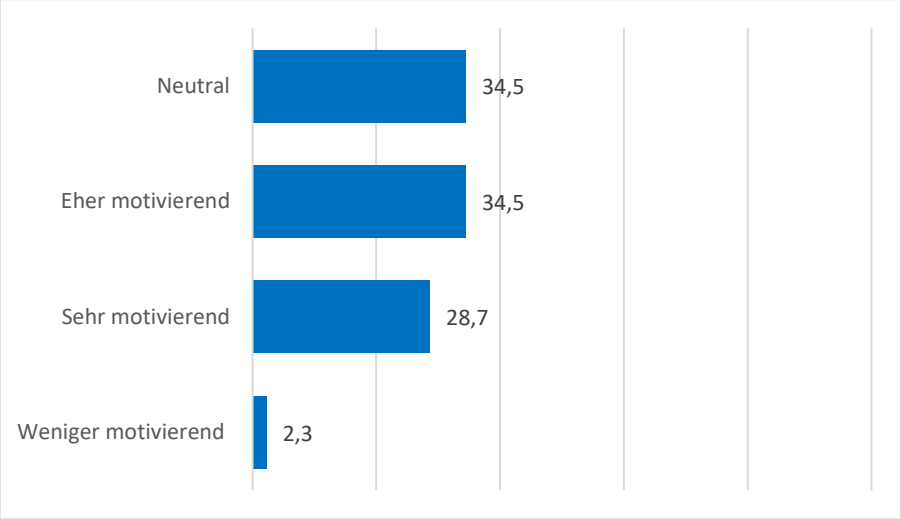

Abb. 3: Motivationspotenzial von Popkultur-Produkten beim Erwerb der deutschen Sprache (in % der Befragten, *n =86*)

Eine getrennte Auswertung nach Herkunftsländern ergibt unterschiedliche Verteilungen in den subjektiv berichteten Einschätzungen zur wahrgenommenen motivationalen Wirkung von Popkultur. Abb. 4 zeigt, dass Popkultur-Produkte in beiden Ländern grundsätzlich ein relevantes Motivationspotenzial für den Erwerb der deutschen Sprache besitzen, dieses jedoch unterschiedlich ausgeprägt ist. In Thailand bewerten die Studierenden den Einsatz von Popkultur überwiegend als *eher motivierend* (37,21 %) oder *sehr motivierend* (27,91 %), während neutrale Einschätzungen seltener auftreten. In Vietnam fällt der Anteil neutraler Bewertungen höher aus (39,53 %), zugleich zeigen jedoch auch hier über 60 % der Befragten eine positive Einschätzung (*eher* bzw. *sehr motivierend*). Bewertungen als *weniger motivierend* sind in beiden Ländern marginal. Insgesamt weist die Grafik auf ein grundsätzlich vorhandenes, jedoch länderspezifisch unterschiedlich ausgeprägtes Motivationspotenzial von Popkultur-Produkten im DaF-Unterricht hin.

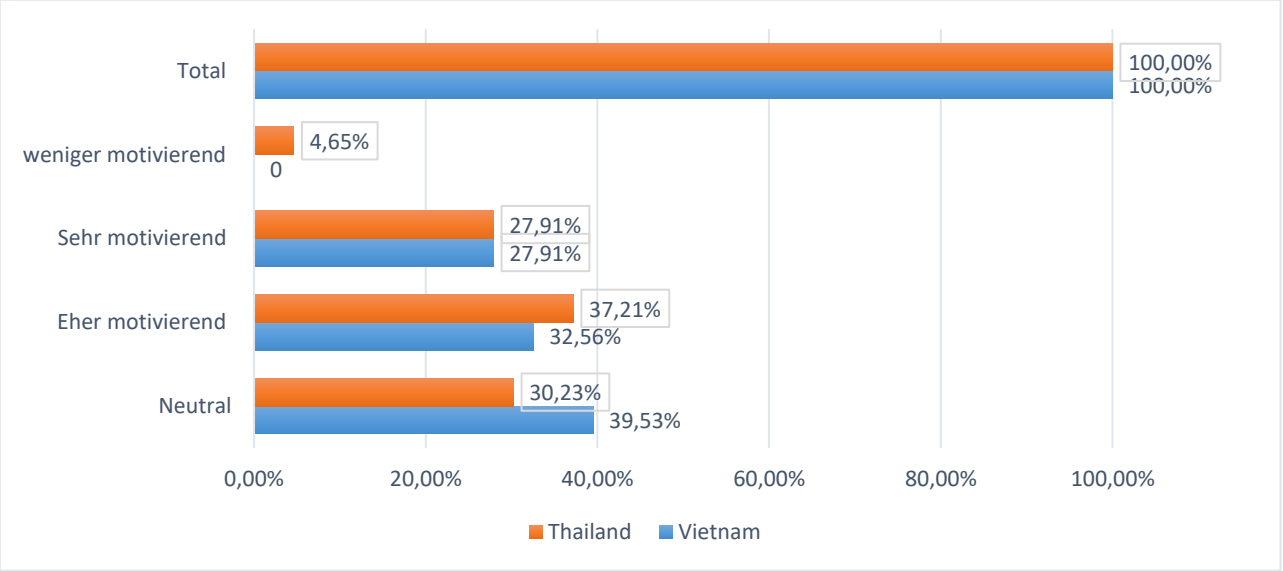

Abb. 4: Motivationspotenzial von Popkultur-Produkten beim Erwerb der deutschen Sprache getrennt nach Thailand und Vietnam (in % der Befragten, *n =86*)

Der Vergleich der Musikpräferenzen nach Herkunftsländern verdeutlicht die starke Position anglo-amerikanischer Produktionen (87%; *n*=86), aber auch die hohe Relevanz des K-Pop (65,1%) im südostasiatischen Raum (siehe Abb. 5). Deutschsprachige Musik liegt mit 41,4% im Mittelfeld, noch vor regionalen Märkten wie J-Pop oder Thai-Pop. Die Ergebnisse bilden die Präferenzen innerhalb eines international ausgerichteten Musikmarktes ab, in dem deutschsprachige Titel neben anglo-amerikanischen und regionalen Produktionen (K-Pop, J-Pop) konsumiert werden.

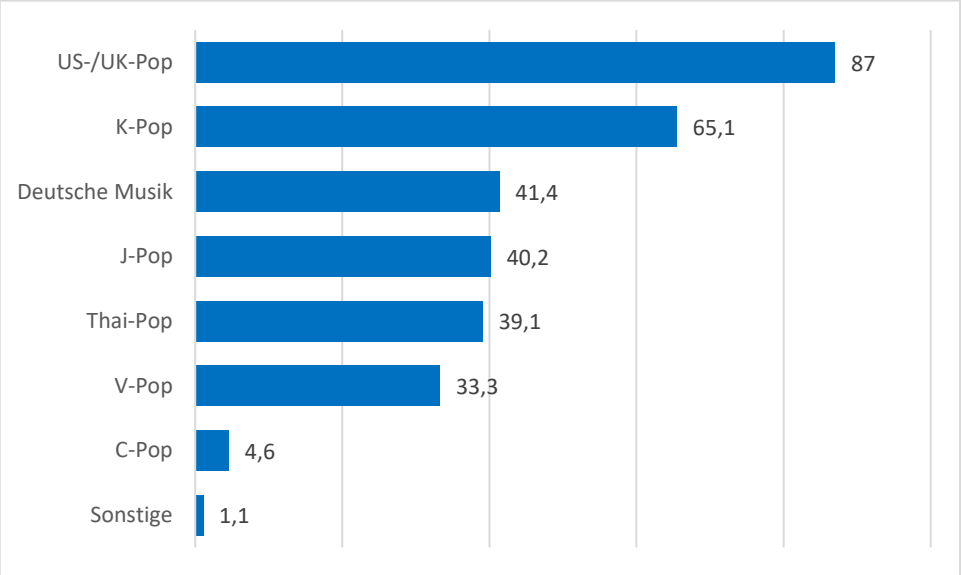

Abb. 5: Präferenzen für internationale Musik nach Herkunftsländern (in % der Befragten, *n*=86, Mehrfachnennungen möglich)

Deutschsprachige Musik wird von den Befragten (*n*= 86) zu 7 % sehr oft, zu 32,6 % gelegentlich, zu 52,3 % selten und zu 8,1% nie konsumiert.

Auf die Frage, ob Popkultur nach eigener Einschätzung das Interesse an anderen Kulturen beeinflusst habe, gaben 53,5 % „sehr stark“ und 39,5 % „ja, etwas“ an. 7 % wählten die Antwortoptionen „kaum“ oder „nein“.

Die Antworten auf die anschließenden offenen Fragen wurden thematisch gebündelt und in fünf inhaltliche Kategorien zusammengefasst:

1. sprachliches und kulturelles Lernen durch Popkultur,
2. Erweiterung des kulturellen Horizonts,
3. Motivation zu Reisen und interkultureller Erfahrung,
4. kulturelle Reflexion und kritisches Bewusstsein,
5. Wahrnehmung ästhetisch-künstlerischer Gestaltungsformen.

Auf die Frage, welche Themen im Deutschunterricht als besonders wichtig empfunden werden, konnten mehrere Antwortoptionen (n= 86) ausgewählt werden. Insgesamt wurden 34 Nennungen für Kultur und Landeskunde, 23 Nennungen für Geschichte und Politik sowie jeweils 11 Nennungen für alltagsnahe Themen (Wohnen, Essen, Reisen) sowie Arbeit und Beruf verzeichnet. Grammatik wurde 7-mal genannt. Die Angaben stellen relative Häufigkeiten von Themennennungen dar und sind nicht als Anteile einer Gesamtheit zu interpretieren.

Bei der Frage nach besonders interessanten Themen im Unterricht und im Alltag nannten 46,5 % kulturelle Themen. Das Thema Gesellschaft wurde von 33,7 % genannt, der Aspekt Lebensstil von 31,4 %. Darüber hinaus wurden vereinzelt individuelle Interessen angegeben, etwa an Musik oder Sprache und Sprachentwicklung.

Auf die Frage, wie häufig Popkultur-Produkte im DaF-Unterricht vorkommen, gaben 6,9 % an, dass Popkultur-Produkte im Unterricht „sehr häufig“ eingesetzt würden. 57,5 % wählten die Antwortoption „gelegentlich“, 34,5 % „selten“. Eine Person (1,1 %) gab an, dass Popkultur im Unterricht nicht vorkomme. Die wahrgenommene Frequenz des Einsatzes variiert dabei zwischen den Befragten (vgl. Abb. 6), wobei die Mehrheit eine gelegentliche bis seltene Einbindung im Unterricht angibt.

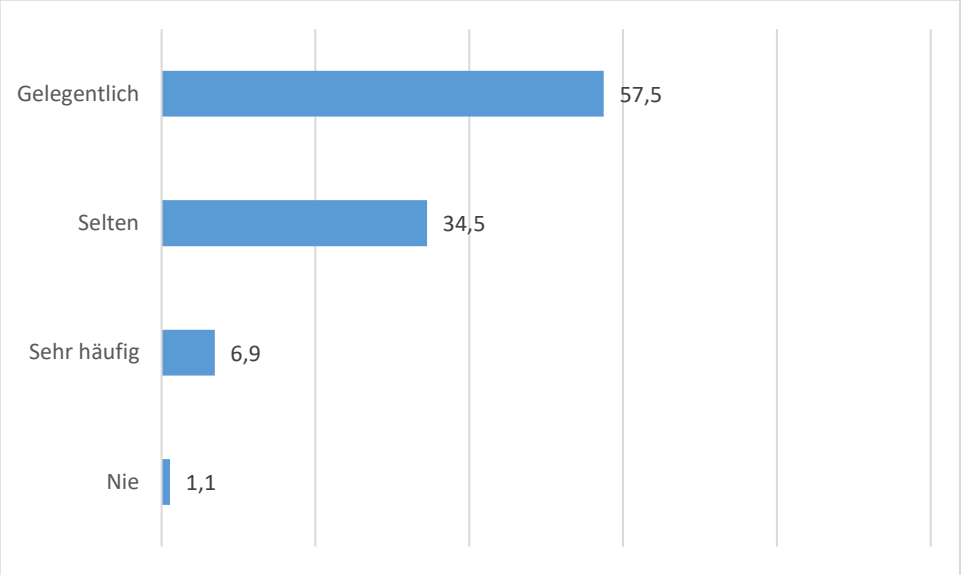

Abb. 6: Einsatzhäufigkeit deutschsprachiger Popmedien im DaF-Unterricht (in % der Befragten, *n*= 86)

Zu den von den Befragten genannten im Unterricht verwendeten Popkultur-Produkten (Mehrfachnennungen möglich; *n*= 86) zählten Musik (80 %), Filme und Serien (57 %), Social Media (45 %) sowie Literatur (38 %).

Bezüglich der subjektiv wahrgenommenen motivationalen Wirkung von Popkultur-Produkten im Unterricht (*n*= 86) bewerteten 27 % diese als sehr motivierend, 32 % als eher motivierend, 36 % als neutral und 5 % als weniger motivierend. Die Antwortoption „gar nicht motivierend“ wurde nicht gewählt.

Abschließend stimmten 92 % (*n*= 86) der Aussage zu, dass Popkultur-Produkte aus ihrer subjektiven Perspektive das Lernen als interessanter erscheinen lassen. 8 % äußerten Unsicherheit; ablehnende Antworten wurden nicht gegeben.

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf subjektive Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen der Lernenden. Aussagen über tatsächliche Veränderungen oder messbare Ausprägungen von Lernmotivation lassen sich auf dieser Grundlage nicht treffen; erfasst wurde ausschließlich die subjektive Wahrnehmung möglicher motivationaler Effekte.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (Phase 2)

Die leitfadengestützten Interviews wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte sind dabei als kontextgebundene Berichte aus spezifischen institutionellen Lehr-Lern-Zusammenhängen zu verstehen. Angesichts der explorativen Zielsetzung und der begrenzten Fallzahl wurde eine thematisch strukturierende Auswertung gewählt, um übergreifende Tendenzen im Umgang mit Popkultur herauszuarbeiten.

Alle befragten Lehrkräfte äußerten eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Popkultur und beschrieben diese als motivationsfördernd sowie unterstützend für sprachliche Lernprozesse. Eine Lehrkraft reflektierte jedoch auch kritische Aspekte: Während die Vielfalt interkultureller Inhalte geschätzt wird, besteht beim intensiven Eintauchen in virtuelle Welten das Risiko eines Konzentrationsverlusts. Der Einsatz von Popkultur wird daher explizit mit der Förderung eines reflektierten Umgangs mit sozialen Netzwerken verknüpft.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte beziehen sich überwiegend auf den jeweiligen individuellen Unterrichtskontext, wobei Herausforderungen wie die Auswahl passender Materialien oder die institutionelle Zustimmung (Kollegium/Schulleitung) betont werden. Popkulturelle Inhalte werden in den untersuchten Kontexten überwiegend punktuell, spontan oder situativ eingebunden; eine systematische Verankerung bleibt bislang aus. Dies liegt auch an einem deutlichen Desiderat im Bereich der Materialentwicklung, abzulesen an der Aussage einer Lehrkraft: „Man muss sich die Materialien oft selbst zusammensuchen oder etwas basteln – es gibt kaum fertige Angebote, die wirklich passen."

Mit Blick auf das Profil der Interviewten zeigt sich eine heterogene Struktur: Die Gruppe umfasst sowohl erfahrene Dozierende mit über sieben Jahren Lehrerfahrung als auch Lehrkräfte der sogenannten Generation Z mit weniger als zwei Jahren Berufserfahrung. Die Interviewaussagen deuten darauf hin, dass unterschiedliche Lehrerfahrungen mit verschiedenen didaktischen Zugängen einhergehen. So scheint den Lehrkräften die Einbindung von Popkultur-Elementen auf höheren Niveaustufen (B2/C1) leichter zu fallen als im Anfängerbereich (A1/A2).

Bemerkenswert ist, dass alle Lehrkräfte ästhetisches Lernen primär mit „Spaß" oder „Kreativität" assoziierten. Prozessuale und reflexive Dimensionen des Konzepts wurden seltener benannt. Zwei der vier befragten Lehrkräfte formulierten ein umfassenderes Verständnis, etwa: „Ästhetisches Lernen ist nicht nur zum Spaß da, sondern auch zur Entwicklung des Denk- und Lernprozesses."

Zwei Lehrkräfte aus Vietnam und eine Lehrkraft aus Thailand hielten darüber hinaus ästhetische Lernformen für essenziell, um Sprache durch kreative Momente erlebbar zu machen. Gleichzeitig kollidiert diese Überzeugung oft mit strukturellen Zwängen wie Zeitdruck, Bindung an das Lehrwerk oder der Vorbereitung auf standardisierte Prüfungsformate. Zur konkreten Umsetzung nannten die Befragten Formate wie Musik, Memes, Filme, Performances sowie Projekte wie das Übersetzen von Popsongs.

Hinsichtlich der Reaktionen der Lernenden berichten die Lehrkräfte von einer weitgehend positiven Resonanz, die sich in gesteigerter Aufmerksamkeit und Engagement äußert. Während diese kreativen Phasen im Allgemeinen stark motivierend wirken, müssen Lehrkräfte dennoch die Heterogenität der Lerngruppe sowie unterschiedliche Lernstile berücksichtigen, da vereinzelt auch Wünsche nach traditionelleren, weniger zeitintensiven Methoden geäußert werden.

Zusammenfassend lassen sich drei Themenfelder identifizieren:

1. Ein klarer Bedarf an Fortbildungen und spezifischen Materialien.
2. Die entscheidende Rolle der persönlichen Lehrhaltung und Kreativität für die Umsetzung.
3. Die Diskrepanz zwischen der hohen subjektiven Wertschätzung von Popkultur und ihrer fehlenden curricularen Verankerung.

4.3 Interpretation der kombinierten Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung weisen auf eine hohe wahrgenommene Bedeutung von Popkultur für Motivation und kulturelles Interesse der befragten DaF-Lernenden in Thailand und Vietnam hin. Die quantitativen Befunde beziehen sich dabei ausschließlich auf subjektive Wahrnehmungen und motivationale Einschätzungen der Lernenden, während Aussagen zur didaktischen Gestaltung ästhetischer Lernprozesse auf den Selbstauskünften der befragten Lehrkräfte beruhen.

4.3.1 Popkultur als motivierender Faktor im Sprachlernprozess

Die quantitative Untersuchung zeigt, dass 70 % der Teilnehmenden Popkultur in ihrer subjektiven Wahrnehmung als stark oder sehr stark motivierend einschätzen. Diese Einschätzung steht im Einklang mit den qualitativen Angaben der Lehrkräfte, die wiederholt darauf verweisen, dass Musik, Serien oder Social-Media-Inhalte aus ihrer Sicht als niedrigschwellige Zugänge zur Sprache wahrgenommen werden und das Interesse an der Zielsprache anregen können. Aussagen über tatsächliche motivational wirksame Effekte im Lernprozess lassen sich daraus jedoch nicht ableiten. Subjektiv wird Popkultur somit als motivational relevanter Faktor im Unterricht wahrgenommen, wobei persönliche Interessen – etwa an bestimmten Bands oder Serien – aus Sicht der Lernenden zur Intensivierung dieser Wahrnehmung beitragen können.

4.3.2 Vielfalt der kulturellen Interessen und differenzierte Lernanreize

Die Antworten in beiden Untersuchungen lassen erkennen, dass sowohl extrinsische Motive (z.B. berufliche oder akademische Zielsetzungen) als auch intrinsische Motive (z.B. Interesse an deutschsprachiger Kultur oder Musik) von den Befragten als relevant für das Sprachenlernen beschrieben werden. Die qualitativen Aussagen der Lehrkräfte ergänzen diese Befunde insofern, als emotionale, ästhetische und mediale Zugänge aus ihrer Perspektive als unterstützend für die Lernmotivation wahrgenommen werden. Die qualitativen Antworten der Lehrenden erweitern hier die bereits aus der quantitativen Untersuchung erkennbaren Befunde: Insbesondere emotionale, ästhetische und mediale Zugänge werden von den Lehrkräften als Verstärker der Sprachlernmotivation wahrgenommen. Die individuellen Lebensweltbezüge – erkennbar etwa an der Nennung von Musikrichtungen, Serien

oder TikTok-Inhalten – zeigen, dass Popkultur einen möglichen Zugang zu den Alltags- und Lebenswelten der Lernenden bieten kann, ohne diese auf Popkultur zu reduzieren.

4.3.3 Popkultur als Brücke zur Zielkultur

Mehr als die Hälfte der Befragten in der quantitativen Untersuchung gab an, dass Popkultur ihr kulturelles Interesse stark beeinflusst habe. Die qualitative Auswertung der Interviews mit Lehrkräften unterstreicht diesen Befund durch konkrete Beispiele – etwa den Abbau von Vorurteilen durch Vlogs, durch Serien geweckte Reisewünsche oder die kritische Reflexion kultureller Narrative in Filmen. Die Angaben der Befragten deuten darauf hin, dass Popkultur aus ihrer subjektiven Perspektive nicht ausschließlich konsumtiv rezipiert wird, sondern auch Anlass zu Reflexionen über kulturelle Themen geben kann. Die Lehrkräfte berichten von Beispielen, in denen Lernende über popkulturelle Inhalte kulturelle Narrative, gesellschaftliche Themen oder eigene Einstellungen thematisieren. Ob und in welchem Umfang dadurch tatsächlich kritisches Denken, Empathie oder interkulturelle Kompetenzen gefördert werden, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten jedoch nicht beurteilt werden.

4.3.4 Diskrepanz zwischen Relevanz und Einbindung in den Unterricht

Die kombinierte Betrachtung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zeigt eine deutliche Diskrepanz zwischen der von den Lernenden wahrgenommenen motivationalen Relevanz von Popkultur und ihrer tatsächlichen Präsenz im DaF-Unterricht. Während ein Großteil der Befragten Popkultur als potenziell motivierend beschreibt, berichten nur wenige von einem regelmäßigen Einsatz im Unterricht. Ob ein verstärkter Einbezug popkultureller Inhalte tatsächlich zu einer erhöhten Lernmotivation oder zu besseren Lernergebnissen beiträgt, lässt sich anhand der Daten nicht einschätzen. Entsprechend können auch keine belastbaren Aussagen darüber getroffen werden, welche didaktischen Formate oder Lernarrangements einen solchen möglichen Effekt begünstigen würden.

4.3.5 Individuelle Interessen als Ansatzpunkt methodischer Differenzierung

Die qualitative Auswertung zeigt zudem, dass individuelle Themen wie K-Pop, Nachhaltigkeit oder kulturelle Identität ein großes Potenzial für einen methodisch vielfältigen und lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht bieten. Diese Vielfalt zeigt sich auch in den bereits beschriebenen Mehrfachnennungen in der quantitativen Untersuchung. Die Ergebnisse legen nahe, dass individuelle Interessen der Lernenden – etwa bezüglich Musikrichtungen, medialer Formate oder gesellschaftlicher Themen – von den Befragten als motivierend wahrgenommen werden. Die gezielte Berücksichtigung solcher Interessen wird von Lernenden und Lehrkräften als potenziell motivationsfördernd beschrieben, ohne dass daraus Aussagen über tatsächliche Effekte auf Lernprozesse oder Lernleistungen abgeleitet werden können.

5 Fazit

Die kombinierte Auswertung der triangulierten Daten deutet darauf hin, dass Lernende und Lehrende popkulturelle Materialien auf der Ebene subjektiver Wahrnehmungen als potenziell motivierend einschätzen und ihnen eine unterstützende Funktion bei der Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Themen zuschreiben. Popkultur erscheint dabei nicht als exklusiver Zugang zur Lebenswelt der Lernenden, sondern als eine von mehreren möglichen Ressourcen, an die Lernprozesse didaktisch angebunden werden können. Insgesamt lässt sich interpretieren, dass Popkultur im DaF-Unterricht insbesondere dann motivierend wirkt, wenn sie kulturell anschlussfähig ist und didaktisch reflektiert eingesetzt wird. Die länderspezifischen Unterschiede zeigen, dass das Motivationspotenzial nicht allein in der Popkultur selbst liegt, sondern vor allem davon abhängt, wie sie in die jeweilige Lernkultur, in Erwartungen und in die Mediennutzung der Lernenden eingebettet ist. Gleichzeitig machen die Ergebnisse die methodischen Grenzen der vorliegenden Studie deutlich: Erhoben wurden keine Daten zu konkreten Unterrichtspraktiken oder deren Wirksamkeit, sondern subjektive Einschätzungen und Erfahrungen der beteiligten Personen. Aussagen über tatsächliche Effekte auf Lernprozesse oder Lernergebnisse sind somit nicht möglich. Die Studie versteht sich als explorativer Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen, nicht als empirischer Wirksamkeitsnachweis über Popkultur. Deren Produkte lassen sich nicht als notwendiger Bestandteil, sondern als mögliche didaktische Ressource beschreiben, deren Einsatz von curricularen Zielsetzungen, institutionellen Rahmenbedingungen sowie der konkreten didaktischen Gestaltung abhängig ist. Ebenso erlauben die Ergebnisse keine generalisierenden Aussagen über den DaF-Unterricht in Vietnam und Thailand, sondern geben Einblick in spezifische universitäre Lehr-Lern-Kontexte. Weiterführende Forschung sollte daher insbesondere die konkrete Einbettung popkultureller Materialien in ästhetisch gestaltete Lernarrangements sowie deren wahrgenommene und beobachtbare Auswirkungen auf Lernprozesse untersuchen, etwa durch qualitative Unterrichtsanalysen, Beobachtungsstudien oder längsschnittlich angelegte Forschungsdesigns.

6 Didaktische Empfehlungen

Anhand der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung lässt sich auf der Ebene subjektiver Einschätzungen ein hohes motivationales und interkulturelles Potenzial popkultureller Materialien im DaF-Unterricht ableiten. Die folgenden didaktischen Empfehlungen sind dabei nicht als empirisch abgesicherte Handlungsanweisungen zu verstehen, sondern als aus subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten erschlossene Orientierungen für die Unterrichtspraxis. Zugleich geben die Befragungen Hinweise darauf, wie Unterricht aus Sicht der Lernenden stärker an ihren vielfältigen Erfahrungen,

Interessen und Alltagsrealitäten ausgerichtet werden kann, ohne die Lebenswelt auf Popkultur zu reduzieren. Auf dieser Grundlage lassen sich tentative, nicht normativ zu verstehende didaktische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis formulieren.

6.1 Gezielte und systematische Einbindung popkultureller Inhalte

Die Mehrheit der befragten Lernenden und Lehrenden nimmt popkulturelle Inhalte als motivierend wahr und beschreibt sie als einen potenziellen Zugang zu Zielsprache und Zielkultur. Vor diesem Hintergrund erscheint aus Sicht der Befragten eine systematischere Berücksichtigung solcher Materialien im Unterricht grundsätzlich sinnvoll. Lehrkräfte könnten dazu ermutigt werden, Popkultur-Produkte gezielt in Unterrichtssequenzen zu integrieren. Der didaktische Rahmen ist dabei entscheidend: Popkulturelle Materialien sollten – sofern sie eingesetzt werden – nicht ausschließlich als auflockerndes oder unterhaltendes Element fungieren, sondern in Lernaufgaben eingebettet sein, die Sprachproduktion oder interkulturelle Reflexion anregen. Denkbar wären beispielsweise Aufgabenformate, in denen deutschsprachige Songtexte analysiert und für Hörverstehensübungen, Wortschatzarbeit oder diskursive Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Themen genutzt werden.

6.2 Lebensweltliche Interessen und Bezüge der Lernenden aufgreifen

Die Befragungen deuten darauf hin, dass Lernende Inhalte aus ihrer Lebenswelt als subjektiv besonders motivierend wahrnehmen, wenn diese im Unterricht thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund kann es didaktisch sinnvoll erscheinen, Unterrichtsinhalte stärker an den Interessen und Erfahrungen der Studierenden auszurichten, wozu auch mediale und popkulturelle Vorlieben zählen können. Dies kann etwa durch eine Themenwahl seitens der Teilnehmenden erfolgen, beispielsweise in Form von Ideensammlungen, Projekten oder Lied- und Themenwünschen im Kurs. Popkulturelle Inhalte wie Serien (z. B. *Dark*, *Babylon Berlin*), deutschsprachige Musik oder Online-Formate können mögliche Anknüpfungspunkte darstellen, um alltags- und erfahrungsbezogene Perspektiven der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen. Wichtig erscheint dabei, dass unterschiedliche Lebensrealitäten und kulturelle Vielfalt sensibel abgebildet werden, ohne auf überkommene Klischees oder Stereotype zurückzugreifen.

6.3 Methodische Differenzierung fördern

Die in den Befragungen sichtbar gewordene Bandbreite an Interessen der Lernenden legt nahe, dass eine stärkere methodische Differenzierung im Unterricht als sinnhaft wahrgenommen wird, insbesondere in Bezug auf Motivation und Beteiligung im Unterricht. Daher sollten Lernaufgaben so gestaltet werden, dass Lernende aus verschiedenen Materialien oder Schwerpunkten wählen können, etwa wenn es um Projektarbeiten oder Präsentationen geht. Beispielsweise könnten die Studierenden mediale Recherchen durchführen oder kreative Aufgaben erledigen, die an ihre eigenen popkulturellen Interessen anknüpfen. Dies

könnte insbesondere in den untersuchten südostasiatischen Kontexten relevant sein, da viele Lernende angaben, sich auch außerhalb des Unterrichts intensiv mit popkulturellen Produkten zu beschäftigen.

6.4 Förderung von Sprachproduktion durch kreative Formate

Die Ergebnisse des Fragebogens legen nahe, dass popkulturelle Materialien von Lernenden und Lehrenden häufig mit erhöhter Bereitschaft zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion in Verbindung gebracht werden. Daher können beispielsweise Rollenspiele mit Seriencharakteren, eigene Vlogs, Dialoge zu Filmen oder Diskussionen über Songinhalte zum freien mündlichen Ausdruck anregen und zudem eine emotionale Verbindung zum Unterrichtsthema herstellen. Auch schriftliche Aufgabenstellungen – z. B. zum Verfassen von Fanfiction, von Filmkritiken oder von kreativen Tagebucheinträgen aus Sicht einer Serienfigur – können aus Sicht der Befragten die Lernmotivation der Studierenden steigern. In diesem Zusammenhang erscheint es aus einer lernerorientierten didaktischen Perspektive sinnvoll, Fehler nicht primär defizitorientiert zu bewerten, sondern als Bestandteil produktiver Sprachlernprozesse zu betrachten.

6.5 Steigerung interkultureller Kompetenzen durch Popkultur

Eine zentrale Erkenntnis aus dem Fragebogen ist, dass Popkultur von den Teilnehmenden nicht ausschließlich als Unterhaltungsmedium wahrgenommen wird, sondern auch mit interkulturellen Lernanlässen und Reflexionsprozessen assoziiert ist. Im Unterricht kann diese Dimension der Popkultur bewusst aufgegriffen werden. Dazu eignen sich Aufgaben, bei denen Lernende kulturelle Darstellungen in deutschsprachigen und eigenen Medien vergleichen oder eigene kulturelle Perspektiven, Stereotype und Narrative erforschen und diskutieren. Formate wie Plakate, Podcasts oder Videobeiträge mit interkulturellem Fokus werden von den Befragten als geeignete Möglichkeiten beschrieben, sprachliche Arbeit mit interkultureller Reflexion zu verbinden. Aussagen über tatsächliche Kompetenzzuwächse lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten jedoch nicht treffen.

Literatur

Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Borko, Gracia (2018): *Liebe geht durch die Ohren: Rapmusik im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit, Universität von Zagreb, Zagreb.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung.* München: kopaed, 174–180.

Brychová, Alice (2012): Popkultur und Landeskunde: Spielerische Vermittlung kulturel-ler Inhalte im DaF-Unterricht. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 5: 2, 99–108.

Chan, Wai Meng; Chin, Kwee Nyet; Nagami, Masanori et al. (Hrsg.) (2011): *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. Boston/Berlin: De Gruyter.

Cheng, Yuh-show; Horwitz, Elaine K. & Schallert, Diane L. (1999): Language anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning* 49: 3, 417–446.

Dewanty, Arshinta; Farisya, Linda & Kusrini, Noor (2015): The Influence of Using German Songs toward Students' Listening Skill at the Eleventh Grade of SMA Negeri 1 Mojotengah in Academic Year 2014/2015. *Journal of German Language Education* 4: 2, 126–134.

Dietrich, Cornelie; Krinninger, Dominik & Schubert, Volker (2012): *Einführung in die ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz/Juventa.

Dudzińska, Magdalena (2013): Zum sprachlichen und kulturellen Potenzial von Comics im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Polen. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 285–306.

Eisner, Elliot W. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Fleiner, Micha & Mentz, Olivier (Hrsg.) (2019): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Theory and Practice / Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Internationale Perspektiven: Theorie und Praxis*. Berlin: LIT Verlag.

Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Jentges, Sabine & Sokolowski, Kathrin (2011): Warum nicht mit Musik? Anregungen zum Einsatz von Musik im DaF-Unterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 11: 1, 20–29.

Klepacki, Leopold & /Zirfas, Jörg (2012): Die Geschichte der ästhetischen Bildung. In: *Kulturelle Bildung Online*. https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung (25.01.2026).

Küster, Lutz; Lütge, Christiane & Wieland, Katharina (Hrsg.) (2015): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

MacIntyre, Peter D.; Gregersen, Tammy & Mercer, Sarah (2019): Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal* 103: 1, 262–274.

Oebel, Guido (2002): *Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht*. Online-Aufsatz. http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf (25.01.2026).

Seligman, Martin E. P. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Werner, Valentin & Tegge, Friederike (Hrsg.) (2021): *Pop culture in language education: Theory, Research, Practice*. London: Routledge.

Kurzbio:

Nguyen Thi Minh Thy ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der University of Social Sciences and Humanities (USSH) in Ho-Chi-Minh-Stadt, Vietnam. Sie absolvierte ihr Masterstudium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsinteressen umfassen kompetenzorientierte und ästhetische Lernansätze sowie den didaktischen Einsatz von Popkultur im DaF-Unterricht.

Rasmus Terörde ist Linguist und Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der Chulalongkorn-Universität in Bangkok, Thailand. Er studierte Anglistik/Amerikanistik sowie Europäische Geschichte an den Universitäten Marburg und Bristol. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs, der Kollokationskompetenz sowie des ästhetischen Lernens mit Popmedien.

Anschrift:

Nguyen Thi Minh Thy
Deutschabteilung/ German Department
Faculty of European Languages and Cultures
University of Social Sciences and Humanities
10-12 Dinh Tien Hoang Str. Sai Gon Ward
Ho Chi Minh City, Vietnam
E-Mail: minhthynt@hcmussh.edu.vn

Rasmus Terörde
Deutschabteilung/German Section,
Faculty of Arts, Chulalongkorn University
254 Phayathai Road
Wang Mai, Pathumwan
Bangkok 10330, Thailand
E-Mail: rasmus.t@chula.ac.th