ZRomSD 20,2 (2026)
Herausgegeben von Christoph Bürgel, Jens F. Heiderich,
Corinna Koch, Claudia Schlaak & Judith Visser

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik

ibidem

ZRomSD 20,2 (2026)
Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, JENS F. HEIDERICH,
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & JUDITH VISSER

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD)

Heft 20,2

Herbst 2026

ISSN: 1863-1622

***ibidem*-Verlag**
Hannover • Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Ausg. 20,2 —
Hannover • Stuttgart: ***ibidem***-Verlag

Erscheinungsweise: halbjährlich; Aufnahme nach Ausg. 1,1 (2007)

ISSN 1863-1622

Ausg. 1,1 (2007) -

Bezugsbedingungen: Der Abonnementpreis der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* beträgt € 58,00 pro Jahr (zzgl. Versandkosten; € 6,00 p.a. Inland / € 10,00 p.a. Ausland). Das Abonnement ist jederzeit kündbar.
Das Einzelheft ist für € 34,00 (zzgl. Versandkosten; € 3,00 je Exemplar Inland / € 4,50 je Exemplar Ausland) beziehbar.

ISBN (Print): 978-3-8382-2299-8
ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-8299-2

© ***ibidem***-Verlag, Hannover • Stuttgart 2026

Leuschnerstraße 40
30457 Hannover
Germany / Deutschland
info@ibidem.eu

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who commits any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU unless stated otherwise on last page.

ZRomSD wird herausgegeben von
Prof. Dr. Christoph Bürgel (Universität Paderborn)
Jens F. Heiderich (Frauenlob-Gymnasium Mainz)
Prof. Dr. Corinna Koch (Universität Münster)
Prof. Dr. Claudia Schlaak (Universität Kassel)
Prof. Dr. Judith Visser (Ruhr-Universität Bochum)
- Kontakt mit der Gesamtredaktion: **Redaktion@ZRomSD.de**

Wissenschaftlicher Beirat

Hochschule
Prof. Dr. Marcus Bär (Universität Wuppertal)
Ao. Univ.-Prof. Dr. Simona Bartoli-Kucher (Universität Graz)
Jun.-Prof. Dr. Victoria del Valle (Universität Paderborn)
Jun.-Prof. Dr. Lukas Eibensteiner (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)
Prof. Dr. Christian Grünnagel (Ruhr-Universität Bochum)
Univ.-Prof. Dr. Barbara Hinger (Universität Graz)
Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Erlangen-Nürnberg)
Prof. Dr. Herle-Christin Jessen (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Dr. Christian Koch (Humboldt-Universität zu Berlin)
Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)
Prof. Dr. Benjamin Meisnitzer (Universität Leipzig)
Prof. Dr. Jürgen Mertens (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)
Prof. Dr. Christine Michler (Universität Bamberg)
Dr. Markus Raith (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Prof. Dr. Daniel Reimann (Humboldt-Universität zu Berlin)
Prof. Dr. Nadine Rentel (Universität Zwickau)
Prof. Dr. Birgit Schädlich (Universität Göttingen)
Prof. Dr. Lars Schmelter (Universität Wuppertal)
Prof. Dr. Sylvia Thiele (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
Prof. Dr. Johanna Wolf (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Schulpraxis/Studienseminare
Geoffroy Drouville (Studienseminar Trier)
Dr. Michael Frings (Sebastian-Münster-Gymn. Ingelheim & Zentr. für Schulleitung)
Michael Grabis (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Mainz)
Dr. Katrin Henk (Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Heilbronn)
Ulrike C. Lange (Ernst-Barlach-Gymnasium Castrop-Rauxel, Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung Recklinghausen**)**
Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule Wiesbaden)
Jan Scheitza (Hildegardis-Schule Bochum)
Apl. Prof. Dr. Jochen Strathmann (Gymnasium Römerhof & Goethe-Univ. Frankfurt)

Erstsprachlicher Beirat

Französisch:	Anne Xhonneux (Frauenlob-Gymnasium & Institut Français Mainz)
Italienisch:	Prof. Dr. Sergio Lubello (Universität Salerno)
Katalanisch:	Manuel Armenteros del Olmo (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
Portugiesisch:	Cristina Bastos (Universität Würzburg)
Rumänisch:	Gabriela Carstea (Universität Münster)
Spanisch:	Eva Alario (Universität Trier) & Dr. Marta Sánchez Castro (Universität Duisburg-Essen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze 7

ANNE-MARIE LACHMUND (Dresden) & ELKE LACKNER (Graz)
Deskilling und metakognitive Trägheit beim Einsatz generativer KI im Fremdsprachenunterricht adressieren: eine explorativ-qualitative Analyse von Praxisbeiträgen 9

KAROLINE HEYDER (Bremen) & GUILLAUME LUSCHEI (Bremen)
BNE und politische Bildung im Französischunterricht. Konzeptionelle Überlegungen und unterrichtspraktische Perspektiven ... 33

NATALIE ROSENAU (Berlin)
Transgenerationale Traumata – Die weibliche Kolonialgeschichte auf Martinique in den Romanen *D'autres vies sous la tienne* und *La mazurka perdue des femmes-couresse* von Mérine Céco und ihr Potenzial für den Französischunterricht 63

Rezensionen 91

Byram, Michael & Fleming, Mike & Shiels, Joseph. edd. 2024. *Quality and Equity in Education – A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship*. (Schröder-Sura, Salzburg/St. Gallen) 93

Cicala, Domenica Elisa & Klinkner, Andrea. edd. 2025. *Movimenti – (Bewegungen), Akten der Fachdidaktischen Sektion des Deutschen Italianistentags 2022*. (Gallerani & Muschio, Bochum) . 101

Eibensteiner, Lukas & Hesselbach, Robert. edd. 2024. *Social Media. Current Issues in Romance Linguistics and Foreign Language Education*. (Rentel, Zwickau) 107

Hendrich, Yvonne. koord. 2025. *Lehr- und Arbeitsbuch für den Portugiesischunterricht: Português em Prática*. (Boos, Tholey) 111

López Jimeno, Amor. ed. *Estereotipos y pragmática intercultural en la pantalla. El humor como estrategia de aprendizaje y mediación*. (Jansen, Erlangen-Nürnberg) 117

García García, Marta. ed. 2023. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. (Maiz Jiménez, Bochum) 125
Weyrich, Marie. 2026. *Quand les couleurs racontent : Couleurs et narration dans la bande dessinée contemporaine*. (Koch, Münster) 132

Zeitschriftenschau: *Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen* 137

Profil: *Jun.-Prof. Dr. phil. Anne-Marie Lachmund (Dresden)* 169

Lehrveranstaltungen: *Didaktik der Romanischen Sprachen (SoSe 2026)* ... 181

Verzeichnis der Herausgeber:innen 197

Verzeichnis der Autor:innen 199

AUFSÄTZE

Deskilling und metakognitive Trägheit beim Einsatz generativer KI im Fremdsprachenunterricht adressieren: eine explorativ-qualitative Analyse von Praxisbeiträgen

Anne-Marie Lachmund (Dresden) & Elke Lackner (Graz)

Abstract
Generative Artificial Intelligence (*genAI*) offers opportunities for language learning, yet growing empirical evidence suggests that improved task performance does not necessarily foster sustainable learning. Delegating tasks to *genAI* may weaken self-regulation and hinder the development of competences. This exploratory qualitative study analyzes how German practice-oriented publications (n=4) on foreign language teaching address deskilling and metacognitive laziness in the use of *genAI*. The findings show that deskilling is occasionally addressed explicitly, whereas metacognitive laziness is mostly treated implicitly. However, many contributions propose process-oriented and reflective approaches to foster metacognitive awareness and learner autonomy.

1. Einleitung

Generative Künstliche Intelligenz (*genAI*)[1] hat innerhalb kürzester Zeit die Praktiken des schulischen Fremdsprachenlernens transformiert. Anders als frühere digitale Werkzeuge, die primär unterstützende Funktionen übernahmen – etwa Rechtschreibkorrekturen oder digitale Wörterbücher –, greifen *large language models* (*LLMs*) heute unmittelbar in zentrale sprachliche Produktions- und Reflexionsprozesse ein: Sie generieren Texte, reformulieren Argumente, übersetzen komplexe Inhalte und simulieren kommunikative Situationen. Damit verschiebt sich nicht nur die Oberflächenstruktur von Lernprodukten, sondern die Verteilung kognitiver Verantwortung zwischen Lernenden und technischem System. Aus fachdidaktischer Perspektive zeigt sich, dass *genAI* einerseits neue Möglichkeiten adaptiver Unterstützung, differenzierender Rückmeldung und sprachlicher Modellierung eröffnet. Andererseits mehren sich empirische Hinweise darauf, dass der Einsatz allgemeiner *genAI*-Tools zwar kurzfristig zu qualitativ besseren Produkten führen kann, jedoch nicht automatisch nachhaltige Lernprozesse

[1] Der vorliegende Beitrag nutzt den Terminus *genAI* anstelle des allgemeineren Begriffs *Künstliche Intelligenz* (*KI*), um Systeme zu bezeichnen, die auf großen Sprachmodellen (*LLMs*) basieren und auf Basis von Prompts sprachliche oder multimodale Inhalte generieren.

begünstigt. Randomisierte Kontrollstudien aus unterschiedlichen Disziplinen zeigen wiederkehrende Muster: Verbesserte *task performance* geht häufig mit reduzierten Lerngewinnen, abgeschwächten metakognitiven Prozessen und verminderter Tiefenverarbeitung einher. Die gezielte Auslagerung kognitiver Leistungen kann dazu führen, dass Lernende weniger selbstreguliert arbeiten und langfristig zentrale Sprachlernkompetenzen vernachlässigen (vgl. Buck 2025; Deng et al. 2025; Fan et al. 2025; Gonsalves 2024; Stadler & Bannert & Sailer 2024).

Vor diesem Hintergrund rücken zwei eng miteinander verknüpfte Phänomene in den Fokus: *Deskilling* (vgl. Rafner et al. 2021; Reinmann 2023; Scheiter et al. 2025), verstanden als individueller oder kollektiver Verlust fachlicher Kompetenzen durch Nicht-Ausübung oder Automatisierung, sowie metakognitive Trägheit, also die situativ induzierte Reduktion von Monitoring-, Bewertungs- und Steuerungsprozessen beim Lernen mit *genAI* (vgl. Fan et al. 2025). Beide Phänomene betreffen zentrale Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts: den Aufbau sprachlicher Handlungskompetenz, die Entwicklung selbstregulierten Lernens sowie die Fähigkeit zur kritischen Text- und Medienreflexion. Während diese Risiken in der internationalen Forschung zunehmend empirisch untersucht werden, ist bislang unklar, inwiefern sie im deutschsprachigen fachdidaktischen Diskurs – insbesondere in praxisorientierten Unterrichtsbeiträgen – systematisch reflektiert werden. Gerade Praxishefte fungieren als diskursive Schnittstellen zwischen Forschung und Unterrichtspraxis und prägen implizite Normen professionellen Handelns. Der vorliegende Beitrag untersucht daher anhand einer explorativ-qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Themenhefte mit KI-Schwerpunkt, inwiefern Praxisbeiträge zum Fremdsprachenunterricht die Risiken von *deskilling* und metakognitiver Trägheit explizit oder implizit adressieren. Ziel ist es, den aktuellen Diskurs zu kartieren, Leerstellen sichtbar zu machen und Kriterien für einen lernförderlichen Einsatz von *genAI* im Fremdsprachenunterricht abzuleiten.

2. Hintergrund

Bereits 66 % der Menschen weltweit (vgl. Gillespie et al. 2025) und 68 % der europäischen Schüler:innen nutzen regelmäßig KI-Technologien im Alltag (vgl. Vodafone 2025). 76 % der deutschen Schüler:innen haben immer oder meistens

Zugang zu KI-Technologien und so werden diese auch intensiv zur Bearbeitung schulischer Aufgaben herangezogen. Laut JIM-Studie (MPFS 2025, 63) nutzen 74 % der deutschen Jugendlichen Hausaufgaben und Lernen als Anlass für die Nutzung von *genAI* (im Vergleich zu 2024 ein Anstieg um 11 %). Neben Informations- und Erklärungszwecken in Eigenregie, wobei „ChatGPT" bereits eines der am häufigsten zu Recherchezwecken eingesetzten Tools ist, nutzen 52 % der Befragten *genAI* in der Schule bzw. im Unterricht. Was genau die Lernenden hierbei mit *genAI* machen, wurde in der Vodafone-Studie (2025, 9) erhoben: So lassen sich beispielsweise 45 % Begriffe und Konzepte erklären, aber auch 31 % nutzen *genAI* um sich vollständige Lösungen für Aufgaben bereitstellen zu lassen. Dieser Wert spiegelt ein weltweites Phänomen wider, das Lehrkräften unterschiedlicher Fächer Sorgen bereitet, nämlich, ob *genAI* zur *task performance* oder zum Lernen eingesetzt wird (vgl. OECD 2026). Denn werden mithilfe von *genAI* lediglich die Lösungen zu Aufgaben erstellt, so sind die Integrität und die Verantwortungsübernahme für das eigene Produkt in Gefahr. Während KI-gestützte Werkzeuge kurzfristig Effizienzgewinne und Leistungsverbesserungen versprechen, mehren sich empirische Hinweise aus verschiedenen Disziplinen darauf, dass diese Effekte nicht automatisch mit nachhaltigen Lernfortschritten oder dem Aufbau tragfähiger Kompetenzen einhergehen. Mehrere randomisierte Kontrollstudien (*RCTs*) zeigen ein wiederkehrendes Muster: Der Einsatz allgemeiner *genAI*-Tools verbessert zwar die Qualität der Produkte (wie beispielsweise die Überarbeitung eines Essays), geht jedoch häufig mit reduzierten Lerngewinnen und abgeschwächten metakognitiven Prozessen einher. Eine groß angelegte türkische *RCT* im Mathematikunterricht mit rund 1000 Lernenden der Klassenstufen 9 bis 11 verdeutlicht diese Spannung (vgl. Bastani et al. 2024). Zwar erzielten die Lernenden mit Unterstützung allgemeiner *genAI*-Tools bessere Ergebnisse bei Aufgabenbearbeitungen, in anschließenden Prüfungen ohne Hilfsmittel zeigten sich jedoch signifikant schwächere Leistungen. Die Autor:innen führen dies auf die Auslagerung zentraler kognitiver Prozesse an Chatbots zurück, die metakognitive Trägheit und sinkendes Interesse begünstigt.

Ähnliche Effekte wurden in zwei chinesischen Studien mit Studierenden im Kontext der Überarbeitung englischsprachiger Aufsätze festgestellt. Fan et al.

(2025) verglichen vier Bedingungen: Überarbeitung ohne Hilfe, mit menschlicher Fachberatung, mithilfe einer Checkliste und digitaler Tools sowie mit einem Allzweck-*LLM*. Zwar zeigten alle drei Gruppen mit externer Unterstützung eine leicht erhöhte Motivation und die *LLM*-Gruppe erzielte zudem die höchsten Textbewertungen; gleichzeitig ließen sich jedoch keine signifikanten Wissensgewinne in einem begleitenden Wissenstest nachweisen. Besonders relevant ist, dass bei dieser Gruppe geringere Ausprägungen metakognitiver Prozesse und selbstregulierten Lernens gemessen wurden, insbesondere in den Bereichen Textbewertung und Orientierung.

Chen et al. (2025) analysierten in einer weiteren *RCT* die Interaktionsprozesse von Studierenden bei menschlicher Beratung versus Nutzung eines Allzweck-*LLMs*. Unter Rückgriff auf die „Help-Seeking"-Theorie zeigte sich, dass Studierende in der menschlichen Beratung typische Phasen selbstregulierten Lernens durchliefen: Sie diagnostizierten ihren Unterstützungsbedarf, suchten gezielt Hilfe, bewerteten diese, iterierten den Prozess und setzten die Unterstützung schließlich reflektiert um. In der *genAI*-Bedingung hingegen baten Studierende häufig um direkte Lösungen und übernahmen diese unmittelbar, wobei Diagnose-, Bewertungs- und Iterationsphasen übersprungen wurden – ein Muster, das als kognitive Entlastung mit potenziell lernhemmenden Folgen interpretiert wird.

Diese Befunde werden durch eine US-amerikanische *RCT* von Kosmyna et al. (2025) ergänzt, in der Studierende von fünf Universitäten unter drei Bedingungen (ohne Hilfsmittel, mit Suchmaschine, mit universellem *genAI*-Tool) einen Aufsatz verfassten. Obwohl alle Gruppen formal gute Texte produzierten, konnten nur 12 % der *genAI*-Gruppe eine Stunde später Inhalte aus dem eigenen Text korrekt zitieren, verglichen mit 89 % in den anderen beiden Gruppen. Zudem fiel es der *genAI*-Gruppe deutlich schwerer, den eigenen argumentativen Standpunkt zusammenzufassen. Neurokognitive Daten zeigten eine Verlagerung exekutiver Aufgaben von der inhaltlichen Generierung hin zur Überwachung der KI-Ausgaben, verbunden mit geringerer neuronaler Konnektivität und reduzierter Aktivierung – ein Befund, der auf geringere Tiefenverarbeitung und schwächere Gedächtnisbildung hindeutet.

Auf einer übergreifenden Ebene weisen auch organisations- und arbeitspsychologische Studien auf ähnliche Dynamiken hin. Lee et al. (2025, 16) zeigen auf,

dass steigendes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von *genAI* mit geringerem kritischem Denkaufwand korreliert:

> Moreover, while GenAI can improve worker efficiency, it can inhibit critical engagement with work and can potentially lead to long-term overreliance on the tool and diminished skill for independent problem-solving. Higher confidence in GenAI's ability to perform a task is related to less critical thinking effort. When using GenAI tools, the effort invested in critical thinking shifts from information gathering to information verification; from problem-solving to AI response integration; and from task execution to task stewardship.

Der kognitive Fokus verschiebt sich von Problemlösen und Wissensaufbau hin zu Verifikation und Integration von Informationen. Dies bedeutet, dass es zunehmend notwendig ist, nicht nur Endprodukte, sondern Lernprozesse zu bewerten, um Risiken wie metakognitive Trägheit, *deskilling* und *skillskipping* sichtbar zu machen (vgl. OECD 2026, 48).

Zur theoretischen Einordnung dieser Befunde werden im Folgenden die Begriffe voneinander abgegrenzt. Reinmann (2023, 4) beschreibt das Phänomen des *deskilling* und unterscheidet zwei Formen von Kompetenzverlust: (a) den individuellen Verlust bereits entwickelter Kompetenzen durch mangelnde Anwendung sowie (b) den kollektiven Verlust der Chance, bestimmte Kompetenzen überhaupt zu erwerben.

Daran anschließend beschreibt Pölert (2025a) mit dem Begriff des *skillskipping* das Verkürzen grundlegender Lernprozesse und Überspringen von Fertigkeiten, die für den Kompetenzaufbau konstitutiv wären[2]. Wird etwa die eigenständige Rekonstruktion sprachlicher oder inhaltlicher Zusammenhänge durch Praktiken wie „Prompt + Copy + Paste" ersetzt, verlagert sich Lernen vom aktiven Ringen um Bedeutung hin zur passiven Übernahme scheinbar plausibler Erklärungen. Das Versprechen schneller, einfacher Antworten verstärkt dabei den Nutzungsreiz und lädt dazu ein, produktive Lern- und Arbeitsschritte zu überspringen. Metakognitive Trägheit bezeichnet in diesem Zusammenhang die verminderte Bereitschaft oder Fähigkeit, das eigene Lernen beim Einsatz von *genAI* aktiv zu überwachen und zu steuern. Die OECD (2026, 56) definiert dies als Mangel an jener Schlüsselkompetenz, die es Lernenden ermöglicht, Überabhängigkeit (*overreliance*) zu erkennen, bewusst zu entscheiden, wann Aufgaben an *genAI*

[2] Dieses Phänomen steht laut Pölert im Spannungsfeld zu *upskilling*-Diskursen, die die zunehmende Kompetenzerweiterung bei Mensch-Maschine-Ko-Aktivität meint.

delegiert werden und wann ‚anstrengendes' Denken im Sinne des Lernens notwendig ist sowie die Auswirkungen der *genAI*-Nutzung auf die eigene Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Auch wenn die genannten Phänomene zunehmend an Evidenz gewinnen, stellt sich die Frage, inwiefern diese bereits Einzug in den Schulalltag gefunden haben. Dass *genAI* Teil des Unterrichts werden soll, hat nicht zuletzt die KMK (2024) mit ihren progressiven Handlungsempfehlungen für den Einsatz von KI in schulischen Bildungsprozessen gefordert. Nachgezogen sind dementsprechend zügig auch die praxisnahen Unterrichtsvorschläge zu deren Implementierung in den Fremdsprachenunterricht, auch bekannt als ‚Praxishefte' mit Basisartikel und Beiträgen zu Themenschwerpunkten, die für die großen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch vorliegen. Praxishefte sind insofern für die Lehrkräfte-Community relevant, da sie einerseits die Rolle von Gatekeepern und Multiplikatoren einnehmen, indem sie aktuelle Diskurse in den Schulalltag transferieren, andererseits werden sie auch häufig in (universitären) Lehrveranstaltungen zur Ausbildung von Lehrkräften bzw. in Fortbildungen als Grundlagen verwendet, da sie empirische ebenso wie theoretische Erkenntnisse themenspezifisch aufbereiten (Basisartikel), die dann in Einzelbeiträgen in Form von Unterrichtsreihen, -methoden und -materialien zur Anwendung kommen. Die Koordination eines Themenhefts, die zumeist von einem Team an Herausgeber:innen begleitet wird, obliegt zumeist Fachdidaktiker:innen (tätig in der ersten bis zweiten Phase der Lehramtsausbildung) oder Lehrkräften bzw. Ausbilder:innen. Im Weiteren gehen wir auf dieser Basis folgender Fragestellung nach:

Inwieweit adressieren praxisorientierte Unterrichtsbeiträge für den Fremdsprachenunterricht *deskilling* und metakognitive Trägheit? Erfolgt die Adressierung implizit oder explizit?

3. Studiendesign

Zur Beantwortung dieser Fragestellung bietet die qualitative Sozialforschung den paradigmatischen Rahmen und die methodologische Positionierung im Sinne eines sozialwissenschaftlichen hermeneutischen Vorgehens. Als Studiendesign wurde eine explorative explikativ-qualitative Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Schreier 2014).

Das Vorgehen bietet sich für eine komparative Analyse von zuvor als interpretationsbedürftig identifizierter Bedeutungsinhalte von Textmaterial an, indem das Textmaterial gezielt in ein Verhältnis zu Kontextinformationen gesetzt wird.

Zur Bestimmung des Korpus und der Wahl der Analysemethode wurden folgende Verfahren kombiniert: Mittels eines *purposeful sampling* (vgl. Stratton 2024) wurden im Rahmen einer Handrecherche (*manual search*, Chapman, Morgan & Gartlehner 2010, 25) zunächst der Quelltyp (für den deutschsprachigen Raum relevante Fachzeitschriften mit Praxisfokus) sowie der Zeitraum (ab 2022 nach breiter Zugriffsmöglichkeit auf „ChatGPT“) eingegrenzt. Diese Inklusionskriterien ergaben vier identifizierte Themenhefte (drei Basis-, fünf Themenartikel, 17 Praxisbeiträge, ein Methodenbeitrag) mit einem Schwerpunkt auf KI:

- *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 198/2025
- *französisch heute* 02/2025
- *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 88/2025
- *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 195/2025

Flick (2016) schlägt für eine explikativ-qualitative Inhaltsanalyse eine deduktiv-induktive Vorgehensweise in drei Analyse-Schritten vor, um einen vertiefenden kontextbeschreibenden Vergleich am schriftsprachlichen Datenmaterial durchzuführen. Diese Vorgehensweise bietet sich darüber hinaus an, da sie die Sichtbarmachung kategorialer Zusammenhänge zwischen dem Themenfeld „KI“ und der methodisch-didaktischen Bezugnahme offenlegt. Zu Beginn wurde der Analysekontext mittels eines informellen *peer-group*-Konsensverfahrens (vgl. Schreier 2014) durch Auswahl von zwei relevanten Schlagworten ausgehend von der aktuellen Studienlage (vgl. 2.) eingegrenzt: *Deskilling* und Metakognitive Trägheit / *metacognitive laziness*. Es wurde in den Themenheften nicht wortgetreu gesucht, sondern auch angrenzende Termini und Stichwortverbindungen einbezogen. Das händische Vorgehen ermöglichte eine erste quantitative Einschätzung hinsichtlich der Anhäufung der kategorialen Schlagwörter innerhalb der einzelnen Texte. In einem zweiten Schritt wurde die induktive Vorgehensweise gewählt, wobei diese Analyseform einen kontextuellen Zugang der Stichwortverbindungen und ihrer strukturellen (z. B. Unterrichtsumfang, Lernjahre) sowie prozessualen (u. a. Inhalte, Thema, adressierte Kompetenzen, Methoden) Einbindung ermöglichte, um das Phänomen implizit greifen zu können. Die Stichwortverbindungen und

dazugehörigen Textabschnitte aus den Praxisbeiträgen wurden in einer Matrix festgehalten und mittels „peer-group-sichernden Qualitätsprozess“ auf verschiedene Merkmale hin (bspw. adressierte Kompetenzen, Unterrichtsumfang) untersucht (vgl. Schreier 2014; Flick 2016). Die durch dieses Vorgehen identifizierten Materialstellen wurden in einem letzten Schritt vertiefend inhaltsanalytisch aufbereitet und anhand von einschlägigen Ankerbeispielen exemplarisch beschrieben. Die *interrater*-Reliabilität wurde hierbei durch einen konsensbasierten Codierungsprozess sichergestellt: Beide Autorinnen analysierten unabhängig voneinander, diskutierten etwaige Diskrepanzen und verfeinerten das Codierungsschema, bis ein Konsens erzielt wurde (vgl. Hill et al. 2005).

4. Ergebnisse

Ausgangspunkt der Analyse bildet eine theoriegeleitete Perspektivierung, in der zunächst die deduktiv hergeleiteten Kategorien *deskilling* und *metacognitive laziness* expliziert und in ihrer konzeptionellen Tragweite verortet werden. Dabei wird differenziert herausgearbeitet, inwiefern diese Kategorien in den analysierten Basis- und Themenartikeln sowie den Praxisbeiträgen entweder explizit benannt oder implizit in Argumentationsstrukturen und didaktischen Überlegungen integriert sind. Daran anschließend erfolgt eine differenzierte Darstellung jener induktiv entwickelten Kategorien, die im Zuge einer thematischen Clusterung sowie einer kontextsensitiven Analyse identifiziert wurden. Diese erweitern die Perspektive auf die Problematik, indem sie zusätzliche Facetten sichtbar machen, die sich insbesondere in den Hauptkategorien ‚Delegation von Arbeitsschritten mit dem Risiko der *metacognitive laziness*‘ (Tab. 1) sowie ‚Strategien zur Vermeidung von *metacognitive laziness* und zur Förderung von *metacognitive awareness*‘ (Tab. 2) manifestieren.

Das Phänomen des *deskilling*, also den graduellen Verlust fachlicher und überfachlicher Kompetenzen infolge der Auslagerung kognitiver oder praktischer Tätigkeiten an *genAI*-Systeme, wird in mehreren Beiträgen explizit als zentrale Herausforderung benannt. So warnt Sommerfeldt (2025, 7-8) in ihrem Basisartikel in *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*:

> So richtig die Überzeugung ist, dass die KI beim Lernen helfen kann, so wahr ist ebenfalls, dass sie Lernen auch verhindern kann, wenn die Schüler:innen sie dazu einsetzen, ihre Aufgaben zu erledigen. Hier liegt eine Gefahr, die der Deutsche Ethikrat in seiner Stellungnahme ‚Mensch und Maschine – Herausforderungen durch künstliche Intelligenz' (2023) als ‚Deskilling' (S. 248) bezeichnet, also den Verlust von Fertigkeiten durch mangelnde Übung.

In dieser Argumentation wird deutlich, dass *genAI*-Nutzung ambivalent zu bewerten ist: Einerseits eröffnet sie neue Lernpotenziale, andererseits kann sie – bei unreflektierter Anwendung – zu einem Abbau jener Routinen und Fertigkeiten führen, die durch kontinuierliche Übung stabilisiert werden. Um die Möglichkeiten von *genAI* zur Lernunterstützung tatsächlich ausschöpfen zu können, „müssen die Schüler:innen […] lernen wollen" (ebd., 8), zugleich sind Lehrpersonen gefordert, diese „Bereitschaft" (ebd.) gezielt zu initiieren und didaktisch zu begleiten.

Für die Schreibdidaktik differenzieren Ißler und Korell (2025, 6) in ihrem Themenartikel in *Französisch Heute* diese fehlende Bereitschaft auf zwei Ebenen: zum einen auf der Ebene der Verschriftlichung eigener Gedanken in kohärenter und strukturierter Form, zum anderen auf der Ebene der sprachlich-formalen Überarbeitung vom Erstentwurf bis zur finalen Textfassung. Beide Ebenen stellen zentrale Lerngelegenheiten dar, die für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz konstitutiv sind, zugleich jedoch als kognitiv anspruchsvoll und potenziell belastend erlebt werden. Entsprechend formulieren die Autor:innen: „Beides ist Lernenden lästig. Eine Gefahr könnte darin liegen, dass sie gerade diese Vorgänge an Instrumente der KI delegieren und dadurch zwar beschleunigen, jedoch zugleich aus der Hand geben." (ebd.) Die beschleunigte Textproduktion geht hier mit einem möglichen Verlust an Prozesskontrolle einher. Gleichzeitig verweisen die Autor:innen unter Bezugnahme auf eine Studie von Korell et al. (2025) darauf, dass Lernende selbst eine zunehmende Abhängigkeit reflektieren und sich besorgt zeigen, „mit fortschreitender Nutzung auf KI angewiesen zu sein und das ‚Lernen zu verlernen'" (Ißler & Korell 2025, 8).

Auch in Praxisbeiträgen wird die Problematik aufgegriffen. Bündgens-Kosten (2025, 22) schlägt in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* vor, „downskilling" als eine der „möglichen Herausforderungen, die durch KI-Nutzung entstehen", zu thematisieren und damit explizit in unterrichtliche Reflexionsprozesse

zu integrieren. Pölert (2025b, 47) greift in seinem Praxisbeitrag „IA- ¿Aliada del aprendizaje? Feedback und Lernbegleitung mit Künstlicher Intelligenz“ eine aus der Mathematik bekannte Idee auf und überträgt sie auf den Spanischunterricht: KI fungiert dabei als „sokratischer Tutor“ (ebd.). Dieses Konzept wird wie folgt erläutert:

> Anstatt einfache Lösungen zu bieten und Lernen damit zu verhindern (*skill-skipping*), begleitet die KI Schüler:innen durch gezielte Fragen und Hinweise, steht für Lerngespräche zur Verfügung und unterstützt mit Feedback (Pölert 2025b, 47).

Der sokratische Dialog mit einem KI-System wird somit als didaktisches Instrument eingeführt, das nicht auf Substitution, sondern auf dialogische Prozessbegleitung zielt und dadurch *skillskipping* vermeiden sowie den feedbackgeleiteten Lernprozess stärken soll.

Delegation von Arbeitsschritten mit dem Risiko der *metacognitive laziness*				
	Französisch Heute	**FU Englisch**	**FU Spanisch**	**FU Französisch**
Vermeiden der *metacognitive laziness* durch Einsatz neuer Prüfungsformate	**Bramlage**	*Blume / Nuxoll*	*Sommerfeldt* Gropper	Todtenhaupt
Das-Denken-Seinlassen	**Ißler / Korell**			Todtenhaupt
Vermeiden unreflektierter Nutzung oder Übernahme	**Ißler / Korell** **Koch** **Theurich / Massen**	*Blume / Nuxoll* Vogt Schluer / Maschke	*Sommerfeldt*	*Steinlein* Todtenhaupt
Vermeiden von *overreliance*	**Ißler / Korell** **Koch**	Schluer / Maschke		Todtenhaupt
Rolle der Hausaufgabe	**Ißler / Korell** **Koch**			
Vortäuschen von Leistungen	**Koch**	Bündgens-Kosten	*Sommerfeldt*	
Skillskipping		*Blume / Nuxoll* Höfler / Blume	Pölert	
Verlust von Kompetenzen (*deskilling*)	**Ißler / Korell**	Bündgens-Kosten	*Sommerfeldt* Pölert	

Tab. 1: Matrix der Subcodes, Basisartikel (Theorieartikel) kursiv, Themenartikel (Mischung aus Theorie- und Praxisartikel) fett

Nicht explizit als *deskilling* bezeichnet, jedoch in zahlreichen Beiträgen thematisiert, ist die potenzielle Delegation einzelner Arbeitsschritte mit dem Risiko der *metacognitive laziness* und ihren Folgewirkungen. Gemeint ist damit die Tendenz, kognitive Anstrengung zu reduzieren, indem Teilkompetenzen an *genAI*-Systeme ausgelagert und generierte Inhalte ohne vertiefte Prüfung übernommen werden. Ißler und Korell (2025, 6) mahnen in ihrem Themenartikel zur „Wachsamkeit" und formulieren programmatisch: „Die Verlockung zum ‚Schreiben-Lassen' darf nicht zum ‚das-Denken-Seinlassen' führen, damit Inhalte selbstbestimmt kommuniziert werden können." Todtenhaupt (2025, 17) fordert, den „Schüler:innen die Haltung zu vermitteln, diese Technologie als Hilfsmittel zur Intensivierung ihres Lernens zu nutzen und nicht als Ersatz ihres Lernens." In vergleichbarer Weise argumentieren Höfler und Blume (2025, 26), indem sie betonen, dass Sprachenunterricht stets auch Medienbildung impliziert und daher darauf abzielen müsse, „Lernende dazu [zu] befähigen, KI nicht als Ersatz für eigene Anstrengungen, sondern als unterstützendes Werkzeug in gemeinsamen Schaffensprozessen zu verstehen".

Vor diesem Hintergrund werden Prüfungsformate als zentrale Steuerungsinstrumente diskutiert. Sie sollten überdacht und gegebenenfalls adaptiert werden, um substituierende Delegationsprozesse zu vermeiden und stattdessen Kompetenzen zu erfassen, die unter dem Begriff *upskilling* gefasst werden (vgl. Bramlage 2025, 16; Gropper 2025; Sommerfeldt 2025, 7, 8; Todtenhaupt 2025, 19). Bramlage (2025, 21) denkt ein „alternatives Prüfungsformat mit ausgewiesenen mündlichen Anteilen" an, während Blume und Nuxoll (2025, 3) die Angemessenheit bestehender Lernziele und Prüfungsformate grundsätzlich infrage stellen und konstatieren: „Lern- und Prüfungsaufgaben orientieren sich heute an Prozessen, Projekten und Reflexion." (ebd., 7) Demgegenüber bedienen sich Ißler und Korell (2025, 5) in Bezug auf traditionelle Hausaufgabenformate der Bildsymbolik von KI als „Ableger der [von Gianni Rodari erfundenen] ‚Hausaufgabenmaschine'" (ebd., 7), während Theurich und Massen (2025, 27) darauf hinweisen, dass Lernende im Prozess „stehenbleiben, wie es z. B. der Fall ist, wenn KI-Tools als schnelle ‚Abkürzung' bei den Hausaufgaben genutzt werden".

Das zugrunde liegende Dilemma wird von Koch (2025, 10) pointiert formuliert, der seinen Themenartikel in *Französisch Heute* mit dem Beispiel einer fiktiven