
ZRomSD 20,1 (2026)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRCEL, JENS F. HEIDERICH,
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & JUDITH VISSER

*Zeitschrift
für Romanische Sprachen
und ihre Didaktik*

ibidem

ZRomSD 20,1 (2026)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, JENS F. HEIDERICH,
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & JUDITH VISSER

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 20,1

Frühjahr 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. 20,1 —
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): 978-3-8382-2199-1

ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-8199-5

© *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

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 Gesamtreaktion: **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 Grönnagel (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
BENJAMIN INAL (Flensburg)	
Konkurrenzlogik und Ausweichbewegung als fremdsprachen- didaktische Antwort auf KI? Zur Frage des Anpassungs- und Legitimationsdrucks in den Fremdsprachendidaktiken	9
LISA RATZKE (Freiburg)	
<i>Apprendre en chantant</i> – eine Interventionsstudie zum Intonationserwerb mit deutschsprachigen Lernenden	23
CORINNA KOCH (Münster)	
Interkulturelles und literarisch-ästhetisches Lernen mit Jirô Taniguchis <i>Les Gardiens du Louvre</i> (2014) als Mischung aus <i>bande dessinée</i> und Manga	49
Rezensionen	77
Caspari, Daniela & Klippel, Frederike & Legutke, Michael K. & Schramm, Karen. edd. 2022. <i>Forschungsmethoden in der</i> <i>Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.</i> (Haberland, Wuppertal)	79
Franke, Manuela & Lachmund, Anne-Marie. 2024. <i>Digitales Lesen</i> <i>im Fremdsprachenunterricht.</i> (Reinhardt, Marburg)	87
Kauper, Tabea & Bernholt, Andrea & Möller, Jens & Köller, Olaf. edd. 2023. <i>PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen</i> <i>im Lehramtsstudium.</i> (Schneider-Gibson, Bonn)	91
Lovey, Gwendoline. 2024. <i>Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten</i> <i>Fremdsprachenunterricht der Grundschule.</i> (Ganguillet, Bern)	97
Reimann, Daniel. 2024. <i>Kompendium Fachdidaktik Romanistik.</i> <i>Französisch – Italienisch – Spanisch. Band III:</i> <i>Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik.</i> (Michler, Bamberg)	100
Römhild, Ricardo. 2024. <i>Global Citizenship Education im</i> <i>Fremdsprachenunterricht.</i> (Özcan, Bochum)	108
Videsott, Paul. 2023. <i>Les ladins des Dolomites.</i> (Thiele, Mainz)	111

Zeitschriftenschau: <i>Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen</i>	117
Profil: <i>Ass.-Prof. Mag. Mag. Dr. phil. Elke Höfler (Universität Graz)</i>	159
Lehrveranstaltungen: <i>Didaktik der Romanischen Sprachen</i> <i>(WiSe 2025/26)</i>	171
Verzeichnis der Herausgeber:innen	187
Verzeichnis der Autor:innen	189

AUFSÄTZE

Konkurrenzlogik und Ausweichbewegung als fremdsprachen- didaktische Antwort auf KI? Zur Frage des Anpassungs- und Legitimationsdrucks in den Fremdsprachendidaktiken

Benjamin Inal (Flensburg)

Abstract

This article examines arguments within the field of foreign language teaching theory concerning the challenges posed by AI. It asserts that the various components of foreign language proficiency should not be overlooked in light of enhanced AI capabilities. Rather than avoiding certain competences in the foreign language classroom, it calls for the integration of digital and analogue approaches.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist als Stellungnahme konzipiert mit stärker ins Allgemeine zielendem Anspruch. Er reagiert auf die – über den wissenschaftlichen Bereich der Fremdsprachendidaktik hinaus reichende – Diskussion um die Zukunft des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens angesichts der Entwicklungen im Bereich der Generativen Künstlichen Intelligenz (nachfolgend: KI), die vor allem auf sogenannten *large language models* (LLMs) basiert. Insbesondere bezieht er Stellung zu rekurrenten Argumentationsmustern, die mit der Frage nach Anpassung bzw. Legitimität des Fremdsprachenunterrichts angesichts neuerer technischer Entwicklungen in Zusammenhang stehen.

Die Diskussionsstränge um den ‚Anpassungs-‘ bzw. ‚Legitimationsdruck‘ (vgl. Schmenk 2020, 31) kreisen um Szenarien und Möglichkeiten für die Zukunft des schulischen Fremdsprachenlehrens und -lernens, die unterschiedlich drastisch und weitreichend ausfallen.¹ Anpassung kann grundsätzlich als konstruktiver Anstoß zur positiven Veränderung von Lehr-/Lernprozessen aufgefasst werden und ist insofern wenig negativ konnotiert – auch wenn der Anpassungsdruck angesichts beschleunigter und vor allen Dingen weitreichender technischer Entwicklungsprozesse zuweilen schwindelerregend erscheinen mag.

¹ Vgl. exemplarisch auch Strasser (2021, 85): „The topic AI still generates many apocalyptic scenarios among teaching professionals linked to several uncertainties concerning data privacy, information security and the role of the human teacher [...]. However, several, [sic, BI] highly pedagogical potentials of AI-tools are mentioned in literature as well“.

Dahingegen ist die Diskussion um den Legitimationsdruck stellenweise deutlich alarmistischer. Exemplarisch sei dies anhand eines Zitats von Siepmann veranschaulicht:

Was die Lehrkräfte angeht, so steht allerdings zu befürchten, dass sie durch lehrende KI-Avatare ersetzt werden. [...] Die epochenmachende Umwälzung liegt also nicht in der Rekonzeptualisierung des Lernprozesses, sondern [...] in der Gefährdung des institutionellen Fremdsprachenlernens selbst (Siepmann 2025, 24).

Die Frage also, ob es den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht (insbesondere denjenigen jenseits des Englischen) überhaupt noch braucht, drängt sich immer mehr auf, insbesondere angesichts der steigenden Leistungsfähigkeit der KI in den Bereichen des Schreibens, Sprechens, Hör- und Leseverstehens sowie der Sprachmittlung (vgl. Berthele & Udry 2023, 452).² In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von Unterrichtszeit und Kompetenzzuwachs im traditionellen Fremdsprachenunterricht in die Diskussion einbezogen. So gibt etwa Grünewald (2019, 85) zu bedenken, dass sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (SuS) angesichts des technischen Fortschritts die Frage stellen könnte, ob sich „der hohe Aufwand [...] für den mitunter geringen Nutzen“ lohne. Diese Argumentationslinie spiegelt sich auch im politischen Diskurs wider, etwa wenn der Baden-Württembergische Ministerpräsident Winfried Kretschmann kritisiert, dass die Französischlernenden ‚dann noch nicht einmal ein Eis bestellen können, wenn sie in Urlaub fahren‘, womit Kretschmann – womöglich in unbewusster

² Die Frage reiht sich – noch allgemeiner begriffen – ein in die allgemeine Wahrnehmung von möglichem oder drohendem Verlust. Der Soziologe Andreas Reckwitz (2024) sieht hierin ein Novum in der Geschichte demokratischer Gesellschaftssysteme: Nicht Wachstum und ansteigende Prosperität, sondern Verlust und Abstieg zeichnen sich für viele am Horizont ab. Während jedoch beispielsweise für den Klimawandel die Entwicklungen der nahen Zukunft eindeutig alarmierend sind, pendelt die Wahrnehmung der Veränderungen durch KI zwischen einem Verlust- und einem Heilsnarrativ. Während auf der einen Seite die Gefahr real erscheint, dass zum Beispiel menschliche Arbeitskraft durch KI ersetzt werden kann, bis hin zu dystopischen Szenarien, dass KI die Menschheit zerstört – siehe als populärkulturelles Beispiel etwa den aktuellen Hollywood-Blockbuster *Mission Impossible* –, besteht auf der anderen Seite die Hoffnung, KI könne den Menschen u. a. von lästiger Arbeit ‚befreien‘. Für KI ist also in einem gesamtgesellschaftlichen Sinne noch nicht ausgemacht, ob sie – und wenn ja, für wen, inwiefern und in welchem Maße – eher als ‚Verlust‘ oder als ‚Gewinn‘ zu denken ist.

rhetorischer Zuspitzung – an das Narrativ anschließt, demzufolge fremdsprachenunterrichtliche Kompetenzentwicklung deutlich über die Befähigung zur Essens- oder Getränkebestellung hinauszugehen habe (vgl. Phipps 2007, 3). An dieser Aussage, die Kretschmann während eines Festakts des Deutsch-Französischen Instituts am 3. Juli 2023 in Ludwigsburg tätigte, ist interessant, dass sie (zumindest indirekt) sowohl die Legitimations- als auch die Anpassungsfrage tangiert. Bei dieser Veranstaltung stellte Kretschmann explizit die Legitimität des Französischunterrichts in Zweifel und begründete diese Zweifel u. a. damit, dass der Ertrag des Fremdsprachenunterrichts ungenügend sei. Die Argumentationslinie verweist insofern auch auf die Anpassungsfrage, als davon auszugehen wäre, dass eine Verbesserung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts – nicht zuletzt durch den Einbezug neuerer technischer Möglichkeiten im Sinne des Anpassungsparadigmas – in der Diskussion einen Unterschied machen würde.

In diesem Zusammenhang ist aus fremdsprachendidaktischer Sicht durchaus einzuräumen, dass die Forderung nach Anpassung nicht unbegründet ist. Exemplarisch sei hierbei auf die geringe Förderung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht (vgl. Helmke et al. 2007; 2008) hingewiesen, auf die mangelnde lexikalische Kompetenz von Fremdsprachenlernenden (vgl. Bürgel & Siepmann 2010; Bürgel 2020) oder auf das Abwahlverhalten der SuS (vgl. Fritz 2020). Somit stellt sich die Frage, wie sich die Fremdsprachendidaktik sowohl zum Anpassungsdruck als auch zum Legitimationsdruck verhält. Der vorliegende Beitrag stellt diesbezüglich ein Plädoyer dafür dar, mit welcher argumentativen Strategie besser *nicht* auf diese Drucksituation reagiert werden sollte. Um dies zu erläutern, werden nachfolgend fremdsprachendidaktische Vorschläge und Positionen kritisch betrachtet, die eine Brücke zwischen der Frage der Anpassung und der Frage der Legitimität bauen.

2. Die fremdsprachendidaktische Diskussion zwischen Anpassungs- und Legitimationsdruck

Was die Anpassung, d. h. vor allen Dingen den zunehmenden Einbezug digitaler Instrumente und Möglichkeiten in der unterrichtlichen Praxis betrifft, so zeichnen sich insbesondere die fremdsprachendidaktisch-praxisorientierten Diskurse durch

eine instrumentelle Logik aus.³ Spezielle Websites bzw. Apps (*Learning-Apps*, *Kahoot* oder *Zoom* etc.) werden als ‚Instrumente‘ (vgl. Vogt & Schmidt 2021, 44) bzw. als ‚Helfer‘ (vgl. *Hispanorama* 2019) verstanden, die sich im Sinne des *blended learning* in den Fremdsprachenunterricht integrieren bzw. für Ansätze des *flipped classroom* nutzen lassen. Das softwareseitige Angebot hängt dabei von entsprechender hardwareseitiger Verfügbarkeit ab, also zum Beispiel von der Ausstattung der Schulen etwa mit Tablets in Klassensätzen. Digitalisierung, dies sei hier am Rande erwähnt, wurde insbesondere bildungspolitisch lange im Sinne der technischen Ausstattung verhandelt, wobei mittlerweile in bestimmten Ländern eine Umkehr zu beobachten ist, etwa in Dänemark, wo wieder zum analogen Schulbuch zurückgekehrt wird (vgl. Karolinska-Institutet 2023). Auch die Diskussion um Handyverbote an Schulen läuft *blended learning*-Ansätzen zuwider, wenn diese etwa auf den Voraussetzungen des *bring your own device* basieren. Diese Diskussion um Anpassung stellt den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen durch die SuS nicht infrage. Eine Brücke zum Legitimitätsparadigma lässt sich allenfalls insofern schlagen, als produktive Ansätze des Einbezugs von Digitalität potenziell die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts zu steigern und somit das Argument des ‚bescheidenen Erfolgs‘ – um erneut mit Kretschmann zu sprechen – zu entkräften vermögen (vgl. Berthele & Udry 2023, 454; als exemplarischen Ansatz zu einem schrittweisen, lernförderlichen Einbezug von Digitalität siehe das SAMR-Modell nach Puntedura 2014).

Anders verhält es sich jedoch mit fremdsprachendidaktischen Stellungnahmen und Vorschlägen, die innerhalb der Diskussion um Anpassung die KI als Konkurrenz und gerade nicht als Helfer im Lernprozess verstehen und die in der Folge für ‚Ausweichbewegungen‘ plädieren, wie ich es hier nennen möchte. Was ist damit gemeint? Bis heute, und bereits lange bevor *ChatGPT* frei zugänglich war, wurde und wird in einigen fremdsprachendidaktischen Publikationen der Versuch

³ Die integrative Anpassung an die technischen Entwicklungen wird insbesondere im anglophonen Diskurs unter einer Vielzahl an Ansätzen und Begriffen diskutiert. Zu ihnen zählen beispielsweise *Computer-Assisted Language Learning* (*CALL*; vgl. hierzu exemplarisch die Zeitschrift *ReCALL* sowie überblickshaft Gillespie 2020), *Mobile-Assisted Language Learning* (*MALL*, vgl. exemplarisch Heil et al. 2016), *Technology-Enhanced Language Learning* (*TELL*; vgl. Hasumi & Chiu 2024; Shadiev & Wang 2022) oder *AI-Enhanced Language Learning* (vgl. Schmidt & Strasser 2022; Yeh 2024).

unternommen, die Leistungsfähigkeit von KI genauer zu bestimmen. Salopp formuliert geht es um die Einschätzung, wie gut *DeepL* übersetzt oder wie gut *ChatGPT* imstande ist, einen fremdsprachlichen Text in der Fremdsprache zusammenzufassen, um zwei Beispiele zu geben. Je nachdem, wie die Leistungsfähigkeit der Maschine bewertet wird, erscheint sie als mehr oder weniger große Konkurrenz für das unterrichtliche Lehren und Lernen eben dieser Kompetenzbereiche, die in den Blick genommen wurden. Die grundlegende Frage hierbei ist: ‚Warum soll ich lernen, was die Maschine (besser) kann?‘ (vgl. Döbeli Honegger 2023). Zeigt die Maschine eine hohe Leistungsfähigkeit, so wird in einigen Publikationen dafür plädiert, diese Kompetenzbereiche weniger ins Zentrum der unterrichtlichen Aktivitäten zu stellen und – im Sinne der Ausweichlogik – andere Bereiche zu fokussieren.⁴ Die sicherlich zentralste Ausweichbewegung stellt der Schwenk weg von schriftlichen Erarbeitungs- und Prüfungsformaten hin zu mündlichen Formaten dar, nicht zuletzt auch im universitären Bereich. Doris Weßels (2023, 26) hat in ihrer vielbeachteten zeitnahen Reaktion auf den Launch von *ChatGPT* als eine von vier Zukunftsthesen formuliert, dass „mündliche Prüfungsgespräche zunehmen werden.“

Zwar ist Weßels keine Fremdsprachendidaktikerin, jedoch existieren Parallelen zur Ausweichlogik, die stellenweise auch den fremdsprachendidaktischen Diskurs prägt. Hierbei ist jedoch auf einen wichtigen Unterschied hinzuweisen. Während die Diskussion um beispielsweise mündliche Prüfungsformate darum kreist, in welcher Form am Ende eines Lernprozesses der Ertrag dieses Lernprozesses präsentiert und ggf. evaluiert wird, hinterfragen andere, im Nachfolgenden zu diskutierende Vorschläge, ob die Lernprozesse selbst überhaupt noch anzuregen sind, wenn das Resultat des Lernprozesses maschinell produzierbar ist. Diese Frage ist folgeschwer, was im Folgenden herausgestellt werden soll.

Bevor jedoch die weitgehenderen Vorschläge besprochen werden, die die Aktivitäten und die damit einhergehenden Lernprozesse infrage stellen, soll zunächst

⁴ Nachfolgend werden Beispiele für diese Argumentationslinie innerhalb der Fremdsprachendidaktik geliefert. Die exemplarische Darstellung ist dabei nicht als repräsentativ für die fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung mit KI und Digitalisierung im Allgemeinen zu verstehen.

auf einen ‚Mittelweg‘ eingegangen werden. Als solchen bezeichne ich Vorschläge, die dafür plädieren, Texte durch KI generieren zu lassen und lernenden-seitig das Prompting und die Evaluation der KI-Texte ins Zentrum zu stellen. So schlägt beispielsweise Wengler vor, Sprachmittlungstexte durch KI generieren zu lassen und die Lernenden „mit eigenen Prompts [experimentieren zu lassen], um zu erkennen, wie sehr das Ergebnis von der Formulierung der Prompts abhängt“ (Wengler 2024, 28). Dafür wird vorgeschlagen, im Unterricht mit verschiedenen Prompts zu arbeiten und daraufhin die KI-generierten Resultate auf Korrektheit zu überprüfen. Als letzte Aufgabe auf einem in den Beitrag integrierten Arbeitsblatt wird angeregt, die grundsätzliche Qualität des Sprachmittlungstextes kriterienorientiert zu beurteilen. Die im Beitrag exemplarisch vorgeschlagenen Prompts sind zwar alle auf Deutsch verfasst, allerdings sieht der Unterrichtsvorschlag vor, dass die „Schüler:innen je nach Neigung und Leistungsstand [...] mit spanischsprachigen Prompts experimentieren“ (ebd., 30). Auch Sommerfeldt stellt für die Sprachmittlung die Frage:

Ist es [...] sinnvoll, weiterhin Sprachmittlung im Abitur zu verlangen, wenn die KI Inhalte in Sekundenschnelle mitteln kann? Natürlich kann man einwenden, dass die KI ja manches – etwa interkulturelle Nuancen – nicht mitteln kann. Aber wäre dann nicht vielleicht das Format dahingehend zu verändern, dass die Schüler:innen nicht mehr sprachmitteln, sondern die fertige KI-Mitteilung analysieren und ergänzen/verbessern? (Sommerfeldt 2025, 7).

Den Vorschlägen ist somit gemein, dass das „Ziel nicht mehr die vollständig autonome Produktion fremdsprachlicher Texte [ist], sondern die Erlangung der Kontrollfähigkeit über automatisierte Systeme und die Bewertung von durch sie erstellte Wissensartefakte“ (Wengler 2023, 4).

Ein ähnlicher Vorschlag wurde dem Autor des vorliegenden Textes auf einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer präsentiert. Der Vorschlag ging von einer Novelle von Albert Camus aus und sah vor, KI einen inneren Monolog schreiben zu lassen, um einerseits das Prompting zu üben und um sich andererseits rezeptiv mit dem automatisch erstellten inneren Monolog zu beschäftigen. Zweifelsohne ist Prompting im Umgang mit textgenerierender KI entscheidend und folglich wird *prompt literacy* (vgl. de Florio-Hansen 2024, 67-84; Maloy & Gattupalli 2024) eine grundlegende Kompetenz sein, die in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird. Nichtsdestotrotz stellen sich folgende Fragen: Warum sollte schriftliches Prompting in der Fremdsprache geübt werden? Macht eine *fremdsprachliche*

Handlungskompetenz in Bezug auf Prompting Sinn? Ist es für SuS nachvollziehbar, warum sie Prompts in der Fremdsprache verfassen sollen? Die letztgenannte Frage würden SuS mit großer Wahrscheinlichkeit verneinen, sofern sie sich bewusst sind, dass es für die ‚Adressatin‘, die KI, weitestgehend unerheblich ist, ob in der einen oder anderen Sprache gepromptet wird, sie braucht lediglich eine Info dazu, in welcher Sprache sie den Text generieren soll. Während es also für zwischenmenschliche Interaktionen einen Unterschied macht, ob die Konversation in der einen oder in einer anderen Sprache geführt wird – u. a. vor dem Hintergrund der sprachlichen Kompetenzen des Konversationspartners sowie der identifikatorischen Bedeutung von Sprachverwendung und Sprachwahl –, so trifft dies für das Prompting in den meisten Fällen nicht zu. Ist der Fremdsprachenunterricht also der richtige Ort, um *prompt literacy* anzubahnen und zu erweitern?

Unabhängig von der Frage nach *prompt literacy* und Fremdsprachegebrauch wäre für das angeführte Beispiel im Umgang mit einem literarischen Text von Camus zudem zu fragen, inwiefern es literaturdidaktisch gerechtfertigt erscheint, den Perspektivenwechsel von der produktiven Ebene des aktiven Tuns vonseiten der SuS auf die rezeptive Ebene zu verlagern, indem der Perspektivenwechsel nicht selbst textproduktiv gestaltet, sondern lediglich anhand des KI-generierten Textes nachvollzogen wird. Wer argumentiert, das schließe sich nicht aus und das Prompting könnte zusätzlich zu den weiteren literaturdidaktischen Aktivitäten geleistet werden, der argumentiert an den vielfachen Aussagen der Lehrkräfte vorbei, die von Zeitmangel und engen Handlungsspielräumen berichten.

Die vorstehend behandelten Vorschläge, die für eine Verlagerung auf Prompting und Evaluation von KI-generierten Texten plädieren, unterscheiden sich von Ansätzen, die in einem weitreichenderen Sinne einer Ausweichbewegung entsprechen. Die Bereiche, die im fremdsprachendidaktischen Diskurs im Sinne der Konkurrenzlogik identifiziert werden, sind u. a. – ähnlich wie bei Weßels – Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit. So hat beispielsweise schon vor Jahren Grünewald (2019, 88) gefordert, es solle fremdsprachenunterrichtlich mehr um soziale Interaktion gehen, „weil es genau das ist, was die digitale Technik (bisher) nicht kann“. Auch Berthele und Udry (2023, 457) sehen im Fokus auf sprachliche Interaktion – neben interkulturellem und metalinguistischem Lernen – ein „mögliches Szenario, um das ‚Problem‘ der immer leistungsfähigeren Werkzeuge zu

entschärfen“.⁵ In Entsprechung dazu macht für Siepmann die Entwicklung einer differenzierten Schreibkompetenz „wenig Sinn“, u. a. deshalb, da „die KI muttersprachliche Texte in immer besserer Qualität und verschiedenen Stilvarianten in Fremdsprachen übertragen kann“ (Siepmann 2025, 30-31). Angesichts der bis hierhin behandelten Vorschläge drängen sich kritische Nachfragen auf:

- Wie ist die Analyse und die Überarbeitung von KI-produzierten Sprachmittlungstexten durch die SuS zu konzipieren, wenn das Sprachmitteln selbst von den SuS nicht mehr oder nur noch zweitrangig erlernt und praktiziert wird?
- Wie ist der Fokus auf interkulturelles Lernen genau zu verstehen? Im Sinne der Vernachlässigung des Erwerbs sprachlicher Mittel und funktional-kommunikativer Fertigkeiten? Falls ja, wie lässt sich interkulturelle Kompetenz ausbilden ohne diese Mittel und Fertigkeiten? Falls nein, was unterscheidet den Vorschlag dann im Vergleich zur bisherigen Praxis?
- Sprachliche Interaktion, also das dialogische / polylogische Aushandeln von Bedeutung über *turn-taking* unter Einsatz der dafür maßgeblichen Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens, ist eine komplexe Kompetenz und nimmt eine zentrale Stellung in Hinblick auf die Zielsetzungen eines kommunikations- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ein. Die Praxis zeigt jedoch, dass „Sprechhandlungsfähigkeit“ (Kurtz 2001, 13) häufig noch immer unzureichend in den schulischen Fremdsprachenunterricht integriert wird (vgl. Bürgel 2023, 2-3; García García 2016, 97-101; Kurtz 2001, 13-15). Wie ist also die Akzentsetzung zu verstehen? Im Sinne einer grundsätzlichen Aufwertung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht? Oder tatsächlich, indem bereits früher als in der bisherigen Praxis sprachliche Interaktion in den Unterricht eingebunden wird? Falls Letzteres gemeint ist, wie ist dieser ‚zweite Schritt vor dem ersten‘ zu verstehen und didaktisch-methodisch umzusetzen?

Grundsätzlich erscheint es so, als würde vorgeschlagen, äußerst komplexe Bereiche und Zieldimensionen des Fremdsprachenerwerbs (zum Beispiel sprachliche

⁵ Konkret beziehen sich Berthele & Udry (2023, 457) auf die „spontane mündliche Interaktion“, die „(noch) nicht zu den Domänen gehört, die die digitalen Werkzeuge problemlos abdecken können.“ Diese Feststellung kann heute allerdings bereits als überholt angesehen werden.

Interaktion oder interkulturelle Kompetenz) gewissermaßen ‚ohne Umwege‘ direkt anzusteuern, ohne dass deutlich wird, wie man sich die Anbahnung dieser voraussetzungsreichen Kompetenzen vorzustellen hat. Jedenfalls wäre zu fragen, wie die im folgenden Zitat genannten Fertigkeiten und Kompetenzbereiche u. a. im Anfangsunterricht ins Zentrum gestellt werden können – und ob dies didaktisch sinnvoll ist:

Wichtig erscheint es daher, die Schüler:innen schon jetzt vermehrt auf Aufgaben vorzubereiten, die Maschinen weder heute noch in naher Zukunft gut erledigen können: Dies impliziert eine verstärkte Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, der Sprachbewusstheit, der Lernendenautonomie, eine verstärkte Beschäftigung mit pragmatischen Aspekten der Sprache und ein stärkeres Augenmerk auf die Förderung der kritisch-reflexiven Medienkompetenz (Wengler 2023, 10).

Ich möchte die Kritik an dieser Konkurrenz- und Ausweichlogik jedoch grundsätzlicher formulieren. Im Kern geben diese Positionen auf die oben mit Döbeli Honegger aufgeworfene Frage die Antwort: Man soll das, was die Maschine (besser) kann, nicht mehr lernen. Was aber, wenn die Leistungsfähigkeit der KI alle (oder fast alle) fremdsprachlichen Kompetenzbereiche umfasst? Wenn nicht bereits im Hier und Heute, dann spätestens in naher Zukunft? Sprachliche Interaktion jedenfalls funktioniert mit *ChatGPT* schon längst flüssig und sprachlich korrekt. Wie lange also bleibt das ‚Nichtautomatisierbare‘ nichtautomatisierbar?⁶ Hier wird deutlich: Eine Argumentation, die den Anpassungsdruck an das fremdsprachliche Lehren und Lernen gemäß der Konkurrenz- und Ausweichlogik auffasst, läuft Gefahr, die Legitimität des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts im Angesicht der Leistungsfähigkeit von KI infrage zu stellen.

3. Fazit: Nicht ausweichen, sondern das Lehren und Lernen von Fremdsprachen stärken!

Als Konsequenz aus dem Vorstehenden sollte in der Theorie untersucht und in der Praxis erprobt werden, wie KI einbezogen werden kann, um mit KI Lernprozesse produktiver zu gestalten und um mit KI interkulturell und kommunikativ

⁶ Vgl. hierzu Wengler (2023, 4): „Für den Französischunterricht ist die ‚Konzentration auf das Nichtautomatisierbare‘ (Döbeli Honegger 2016, 47) die logische Folge.“

handlungsfähiger zu werden, anstatt immer mehr Bereiche zu identifizieren, die KI mittlerweile beherrscht, und in der Folge Ausweichbewegungen auf andere Kompetenzbereiche vorzuschlagen. Dazu ein Beispiel: Sollten Lernende einer Fremdsprache außerhalb des Schulunterrichts einmal an den Punkt kommen, eine E-Mail in der Fremdsprache zu verfassen, werden sie natürlich auf technische Unterstützung zurückgreifen. Das darf jedoch nicht bedeuten, dass das Schreiben komplett vernachlässigt wird, u. a. da die Konzeptualisierung sprachlichen Ausdrucks im Schriftlichen ohne Zeitdruck eine wertvolle Übung im Spracherwerbsprozess darstellt (vgl. Ißler & Korell 2025). Heißt das, es solle alles bleiben wie gehabt und keine stärkere Fokussierung auf Mündlichkeit stattfinden? Mitnichten! Für das Beispiel des Schreibens lässt sich auf KI-basierte Evaluation und Überarbeitung von Schreibprodukten verweisen (zum Beispiel mit *FelloFish*), womit Schreibprozesse individualisiert und lernwirksamer gestaltet werden können, ohne dass die Überforderung der Lehrkräfte durch die Menge zu korrigierender Texte vorangetrieben würde. Und für eine Stärkung der Mündlichkeit sprechen ganz unabhängig von technologischen Entwicklungen gewichtige Argumente (vgl. Bürgel 2023; García García 2016; Tesch 2010). Und natürlich wird sich der Fremdsprachenunterricht auch jenseits dieser Frage verändern und anpassen müssen. ChatBots zum Beispiel, die von Lehrkräften eingerichtet und dadurch spezifisch an die Unterrichtssituation angepasst werden, können lernenseits individualisierten Austausch mit der KI ermöglichen, der an das Sprachniveau der Lernenden angepasst ist und der die Lernenden mit einem ‚kompetenten Gegenüber‘ jenseits der Lehrkraft kommunizieren lässt, sowohl schriftlich wie auch mündlich (zum Beispiel über die Website *mizou.com*). Ziel sollte folglich die ‚ideale Zukunft‘ sein, wie Siepman (2025, 34-35; vgl. auch die ‚Utopie‘ mit Blick auf das Jahr 2040 von Schmidt & Strasser 2022, 179-180) sie beschreibt:

Sofern weiterhin ein breiter gesellschaftlicher Konsens über die Sinnhaftigkeit des Fremdsprachenlernens besteht, könnte die KI in einer idealen Zukunft den Erwerb sowohl von grundlegenden als auch fortgeschrittenen Kompetenzen beschleunigen, wodurch der Fokus bereits nach wenigen Lernjahren auf anspruchsvolle kulturelle Inhalte [...] gelegt werden könnte.

Um den von Siepman angesprochenen gesellschaftlichen Konsens sicherzustellen, braucht es überzeugende Argumente, um Zweifel an der Legitimität des schu-