MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Themenheft 74: Beyond Prompting?!
Sozio-technische Systeme, KI und Medienbildung in der Post-Digitalität.
Herausgegeben von Annekatrin Bock, Lina Franken, Franco Rau, Jessica Kühn und Ada Fehr

Mehr als Übersetzung

Fremdsprachenlernen und die Neuverhandlung von Kernkompetenzen im Zeitalter generativer KI

Elke Lackner[1] und Kathleen Plötner[2]

[1] Universität Graz

[2] Universität Potsdam

Zusammenfassung
Die Leistungsfähigkeit generativer künstlicher Intelligenz im Bereich der Sprachverarbeitung eröffnet neue Diskussionen über die zukünftige Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Eine rein technikzentrierte Sicht auf das Sprachenlernen greift jedoch zu kurz, da Sprache ein komplexes kulturelles, soziales und kognitives Phänomen ist, das sich nicht auf algorithmische Verarbeitungsprozesse reduzieren lässt. Bereits im Zuge der Digitalisierung wurde die Transformation sprachlicher Kompetenzen thematisiert. Dabei zeigte sich, dass der Fremdsprachenunterricht zunehmend über die reine Kommunikation hinausgehende Aspekte wie interkulturelle Bildung, pragmatische Kompetenz und sprachreflexive Fähigkeiten in den Fokus rücken muss.
Der vorliegende Beitrag hebt die multifunktionale Natur von Sprache hervor, analysiert die Implikationen künstlicher Intelligenz für die fremdsprachliche Bildung jenseits des Englischen und entwirft ein Bild eines zukunftsorientierten Fremdsprachenunterrichts zwischen Vision, Wunsch und Realität. Dieser integriert kritisch-reflexive Ansätze im Sinne der Digital Citizenship und stellt Grundannahmen wie die produktzentrierte Kompetenzorientierung zur Disposition.

Beyond Translation. Foreign Language Learning and the Renegotiation of Core Competencies in the Age of Generative AI

Abstract
The capabilities of generative artificial intelligence in the field of language processing are opening up new discussions about the future direction of foreign language education. However, a purely technology-centred perspective on language learning falls short, as language is a complex cultural, social, and cognitive phenomenon that cannot be reduced

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

to algorithmic processing. The transformation of language competencies was already addressed in the context of digitalization. It became evident that foreign language teaching must increasingly focus on aspects beyond mere communication, such as intercultural education, pragmatic competence, and language awareness.
This contribution highlights the multifunctional nature of language, analyses the implications of artificial intelligence for foreign language education beyond the English classroom, and outlines a vision of future-oriented language teaching situated between vision, aspiration, and reality. Such an approach integrates critically reflective practices in the spirit of digital citizenship and calls into question fundamental assumptions such as product-centred competence orientation.

1. Einleitung

Die fortschreitende Entwicklung generativer künstlicher Intelligenz (KI) wirft nicht nur grundlegende Fragen zur Zukunft des Lernens und Lehrens im Allgemeinen (Crompton et al. 2024; Klar und Schleiss 2024; Mah et al. 2023; OECD 2026) auf, sondern entfacht auch erneut den Diskurs über die Zukunft und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts im Speziellen (Inal 2026), wie sie etwa von Andreas Grünewald (2019) und Claudia Riemer (2019) bereits im Kontext von Digitalisierung, Digitalität und digitaler Transformation gestellt wurden. Die Fähigkeit von KI-Systemen, nahezu in Echtzeit mehrsprachige Kommunikation zu simulieren, auf umfangreiche Sprachdaten zuzugreifen und maschinelle Übersetzungen mit hoher Präzision zu generieren, stellt die Notwendigkeit und Legitimität des traditionellen Sprachenlernens grundlegend infrage (Inal 2026). Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Rechnet man die globale Dominanz des Englischen als *Lingua franca* hinzu, könnte man meinen, das Lernen weiterer Sprachen sei weder zeitgemäss noch notwendig. Eine solche Sichtweise greift jedoch zu kurz, da sie die Komplexität von Sprache verkennt. Sprache ist nicht lediglich ein kodiertes Übertragungssystem, das algorithmisch reproduziert werden kann, sondern ein vielschichtiges Kommunikations-, Interaktions- und Kulturmedium, das weit über Syntax und Lexik hinausgeht. Die Diskussion um den Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts darf daher nicht auf technische Effizienz allein reduziert werden, sondern muss die kulturelle, soziale und kognitive Dimension des Sprachenlernens berücksichtigen und bisherige Grundannahmen auch im Hinblick auf die Kompetenzorientierung über- oder gar neu denken.

Bildungspolitische Debatten der letzten Jahre um KI-gestützte Echtzeitübersetzungssysteme neigen dazu, die Möglichkeiten der Technologie zu überschätzen und gleichzeitig die Bedeutung von Sprache als kognitives und kulturelles Phänomen zu unterschätzen. Diese perspektivische Verzerrung führt zu problematischen Schlussfolgerungen, die digitalen Wandel mit einem Ersetzen der direkten Kommunikation in der Fremdsprache gleichsetzen. Diskussionen über den Einfluss digitaler Technologien auf

sprachliche Kompetenzen und die daraus resultierende Neupositionierung des Fremdsprachenunterrichts setzten bereits vor der breiten Verfügbarkeit generativer KI ein: Grünewald (2019) wies darauf hin, dass maschinelle Übersetzungssysteme grundlegende Sprachhandlungen zunehmend übernehmen könnten, und referierte auf das Wesen «Babelfisch» im Buch «Per Anhalter durch die Galaxis» aus dem Jahr 1979: Wer es/ihn im Ohr trage, könne alle Sprachen der Welt verstehen (Grünewald 2019, 84). Daraus leitete Grünewald – wie auch Riemer (2019) – die Notwendigkeit ab, Fremdsprachenunterricht stärker auf komplexe sozio-kommunikative Fertigkeiten auszurichten, u. a. auf pragmatische Aspekte, soziale Interaktion und interkulturelle Bildung. Diese Überlegungen zeigen, dass die Debatte um Wert und Gestaltung des Sprachenlernens nicht erst mit den bildungspolitischen Diskussionen um die «Knopf-im-Ohr»-Technologien entstand. Vielmehr handelt es sich um eine des Längeren bestehende Fragestellung, die durch die jüngsten technologischen Entwicklungen an Dringlichkeit gewonnen hat.

In den folgenden Abschnitten werden wir uns mit bildungspolitischen Aussagen zum Sprachenlernen und zu generativer KI sowie mit Sprache und ihren Funktionen auseinandersetzen und diese anschliessend im Kontext der technologischen Entwicklungen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts diskutieren. Die unsere Überlegungen leitende Frage verortet sich zwischen dem von Inal (2026, 9) jüngst beschriebenen «‹Anpassungs-› bzw. ‹Leistungsdruck›» der Fremdsprachendidaktik und versteht sich vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskurse im Kontext des Hefttitels «Beyond Prompting?!» als Reflexion einer Diskussion zur Neubetrachtung jener Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht zentral sein soll(t)en. In den abschliessenden Kapiteln entwerfen wir Perspektiven für den zukünftigen Fremdsprachenunterricht (Kap. 5) und benennen Desiderate für die Fremdsprachendidaktik (Kap. 6).

2. Bildungspolitische Diskussionen zum «Knopf im Ohr»

In bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre wird mit einer überraschenden Konstanz die Auffassung vertreten, dass das Erlernen von Fremdsprachen mitsamt dem dafür durchgeführten Fremdsprachenunterricht künftig durch technologische Lösungen ersetzt werden könnte oder sollte. Bereits 2023 äusserte Winfried Kretschmann, damaliger Ministerpräsident von Baden-Württemberg, im Rahmen des 75. Jubiläums des Deutsch-Französischen Instituts (DFI) die Meinung, dass sich in zehn Jahren jeder einen «Knopf ins Ohr» setzen könne und so das mühselige Fremdsprachenlernen obsolet werde. Reaktionen vom Philologenverband Baden-Württemberg und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) folgten unmittelbar; diese sprachen von falschen Signalen und «bildungsfeindlichen Gedankenspielen.» Kretschmann nahm sich daraufhin etwas zurück und forderte eine Überarbeitung des deutschen Bildungskanons (Krempl 2023, online).

In einem Interview mit dem Deutschlandfunk (2024) stieg Oliver Günther, Präsident der Universität Potsdam, in diese Diskussion ein und befürwortete die Ideen Kretschmanns, insbesondere die Idee der Einführung des Fachs *Medienbildung*, das ein anderes Fach ersetzen müsse, durchaus die zweite Fremdsprache, wie dies in Österreich teilweise Realität geworden ist: Zur Einführung des neuen Fachs *Medien- und Demokratiebildung* sowie zur Erweiterung des Fachs *Informatik* um Künstliche Intelligenz wird die Unterrichtszeit für Latein bzw. die zweite lebende Fremdsprache im Stundenumfang reduziert (kritisch reflektiert u. a. von Hinger 2026). Dabei seien weniger sprachpraktisch-inhaltliche als personalpolitische und strukturelle Gründe im Fokus der Überlegungen in Österreich, wie Hinger (ebd.) vermutet. Anders bei Günther (2025), dessen These klar scheint: Wenn KI in Zukunft Gespräche präzise in Echtzeit übersetze, könne dies den klassischen Fremdsprachenunterricht überflüssig machen. Er verwies darauf, dass moderne Übersetzungsprogramme bereits heute oft bessere Ergebnisse lieferten als menschliche Sprachkenntnisse. Wenn jede:r in der eigenen Erstsprache kommunizieren könnte, während die KI die Äusserungen sofort in die Zielsprache überträgt, sinke der Anreiz, Fremdsprachen zu lernen. Der Präsident ging in seinen Überlegungen so weit, dass man dann auch in Deutschland kein Deutsch mehr sprechen müsste. Gleichzeitig räumte er jedoch ein, dass «das Erlernen zumindest EINES anderen Sprachraumes […] zum absolut notwendigen Bildungskanon eines jeden Menschen» (Günther 2025, online) gehöre. Mindestens eine weitere Sprache wird in dem Schreiben folglich als essenzieller Teil von Bildung konzipiert und als universeller Kanon deklariert. Fremdsprachenkenntnisse bleiben in dieser Darstellung weiterhin wertvoll – allerdings weniger aus sprachpraktischen Gründen, sondern vielmehr im Hinblick auf interkulturelles Verstehen –, denn wer eine Sprache lerne, tauche in deren Kultur ein. Jedoch werde, so Günther (ebd.), der so genannte klassische Schulunterricht an Relevanz verlieren, der bisher auf Grammatik und Vokabeln setze.

Problematisch an den verschiedenen Argumentationslinien erscheint vor allem die übersetzungsorientierte und damit mechanistische Perspektive auf Spracherwerb und Sprachdidaktik, die in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu den aktuellen sprachwissenschaftlichen und (fremd-)sprachendidaktischen Paradigmen steht. Der moderne Fremdsprachenunterricht transzendiert die blosse Translation von Texten oder idiomatischen Ausdrücken bei Weitem, nicht nur weil diese Prozesse ein profundes kultur- und sprachspezifisches Wissen voraussetzen und sich nicht auf einfache Äquivalenzrelationen reduzieren lassen. Auch wenn KI bereits heute als unterstützendes Instrument im Fremdspracherwerb fungiert, basiert die Annahme, sie könne den menschlichen Sprachenlernprozess vollständig substituieren, auf einem reduktionistischen Sprachverständnis.

Die zunehmende ökonomische Funktionalisierung von Sprache ist kritisch zu betrachten. Sie führt zu einer Entkoppelung von Sprache und zentralen Bildungsprozessen wie Denken, Perspektivübernahme, gesellschaftliche Selbstbeschreibung sowie von Lern- und Übungsprozessen, die mit (kognitiver) Anstrengung verbunden sind. Lernen

impliziert, etwas mehrfach zu üben und zu praktizieren, Fehler zu machen. Dies braucht Zeit (Hinger 2026). Weil Französisch- oder Sprachenlernen im Ganzen aber «mühselig» sei, so Kretschmann im Jahr 2023 (Krempl 2023, online), könne man es doch gleich sein lassen. Dass viele der bildungspolitischen Äusserungen sehr anekdotisch gefärbt sind und von der Technikeuphorie im Sinne des *Novelty Effects* getragen werden, lässt sich unschwer erkennen. Dabei stellt der viel zitierte «Knopf im Ohr», etwa in Form von Übersetzungskopfhörern wie denen von *Timekettle*, nur *eine* von vielen KI-Anwendungen dar, die heute verfügbar sind; andere bieten zusätzliche Funktionen wie automatische Protokollierung oder Zusammenfassungen an. Diese Technologien sind zweifellos beeindruckend und in vielen Kontexten äusserst nützlich. Doch ihre Stärke liegt nicht allein in der reinen Übersetzung, sondern in der Kombination mehrerer unterstützender Funktionen, die Kommunikation und Dokumentation effizienter gestalten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, welche Kompetenzen im (Fremd-) Sprachenunterricht künftig vermittelt werden sollen und wie sich das Verständnis von Sprachbildung im Zeitalter generativer KI verändert: Wenn Lernende bspw. nicht mehr resümieren und analysieren müssen, welche Kompetenzen werden diese Leerstellen füllen? Wird ihr Umgang mit dem leicht erworbenen Wissen so sorgfältig sein, als hätten sie es sich erarbeiten müssen? Können diese Kompetenzen überhaupt verstanden werden, wenn sie selbst nicht mehr beherrscht werden (Stichwort: *Deskilling*)? Diese Fragestellungen lassen sich auf den gesamten *Literacy*-Begriff ausdehnen und betreffen gleichermassen die Fremdsprachen wie auch weitere Fächer – insbesondere das Fach Deutsch –, in denen diese Kompetenzen gefördert werden und eine bedeutende Rolle einnehmen.

3. Was bedeutet Sprachenlernen?

Im Anschluss an die bildungspolitischen Debatten um KI und Fremdsprachenunterricht soll nun die grundlegende Frage beleuchtet werden, was Sprachenlernen aus wissenschaftlicher Sicht bedeutet und welche Kompetenzen dabei entwickelt werden. Das Erlernen mehrerer Sprachen im schulischen Kontext ist ein strategisches Ziel der Europäischen Kommission (European Commission 2022). Es dient der Sicherung der Sprachenvielfalt und ermöglicht supranationale Interaktion. Darüber hinaus entfaltet das Sprachenlernen vielfältige Bildungswirkungen, die weit über die rein funktionalen kommunikativen Kompetenzen hinausgehen und vielmehr kulturelle, soziale und kognitive Dimensionen menschlicher Entwicklung berühren. Sie wirken auf das Denken, das Verstehen von Welt und die personale wie gesellschaftliche Handlungsfähigkeit (siehe beispielsweise Bialystok et al. 2012; Wandruszka 1979). Sprache ist multifunktional und beeinflusst als Primärmedium (siehe hierzu Höfler 2025a) die menschliche Interaktion. In den folgenden Abschnitten soll skizziert werden, welche Kompetenzbereiche beim Sprachenlernen aktiviert und ausgebildet werden und warum das Beherrschen einer

Sprache stets weit mehr ist als das Reproduzieren grammatischer Strukturen oder das Memorieren lexikalischer Einheiten.

3.1 Sprache als dynamisches System und soziales Handlungsfeld

Obwohl sich keine einheitliche Definition des Sprachbegriffs finden lässt – zu heterogen sind die theoretischen Zugänge, die von der strukturalistischen Linguistik über funktional-pragmatische Ansätze bis hin zu kognitiven und soziolinguistischen Perspektiven reichen –, besteht Konsens darüber, dass Sprache eine grundlegende Fähigkeit des Menschen ist. Sprache ist Medium und Manifestation kultureller Praxis; sie ist nicht nur Vehikel der Verständigung, sondern auch Ausdruck kollektiver und individueller Identität sowie menschlicher Kognition: «Sprache ist das Werkzeug des Geistes, sie ist nicht der Geist» (Wandruszka 1979, 234). So beschäftigten sich bereits Aristoteles und Cicero mit sprachlichen Ausdrücken wie Metonymien und Metaphern, die heutzutage in sehr verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen untersucht werden (Plötner 2014, 15). Bedeutende sprach- und kognitionswissenschaftliche Arbeiten wie jene von Lakoff und Johnson (1980) gehen davon aus, dass sich in der Sprache der Blick auf die Welt widerspiegelt. Sprache dient der Kodierung und Dekodierung von Bedeutungen, der Konstruktion, Dekonstruktion und Deutung von Welt sowie der Organisation zwischenmenschlicher Kommunikation. Wer eine Sprache spricht, bedient sich nicht nur eines Zeichensystems, sondern nimmt an einem komplexen kulturellen Wissens- und Handlungskontext teil (Grünewald 2019; Inal 2026), indem sprachliche Zeichen kontextualisiert werden. Diese Aspekte verdeutlichen, dass Sprache weit mehr als ein technisches Kommunikationsmittel ist.

Im nächsten Abschnitt wird nun erläutert, welche grundlegenden und erweiterten Kompetenzbereiche beim Spracherwerb aktiviert werden.

3.2 Fundament und Aufbau

Die funktionalen Fertigkeiten sind als integrale Bestandteile kommunikativer Kompetenz zu verstehen (KMK 2023); moderne Kompetenzmodelle erweitern sie um die Interaktion sowie den Bereich der Sprachmittlung, also die Fähigkeit, Bedeutungen zwischen Sprachen sinngemäss zu übertragen, ohne sich auf wörtliche Übersetzung zu beschränken (Council of Europe 2020). Sprachmittlung (Mediation) verlangt sowohl sprachliche Präzision als auch kulturelle Sensibilität; sie setzt voraus, dass der bzw. die Sprecher:in nicht nur Vokabeln, sondern auch Kontexte, implizite Bedeutungen und kulturelle Prägungen erfasst und adäquat in die andere Sprache transferiert (Kolb 2022).

Darüber hinaus erfordert erfolgreiche Kommunikation die Beherrschung pragmatischer Kompetenzen. Wer eine Sprache erlernt, muss in der Lage sein, sprachliches Handeln kontextgerecht zu steuern; dazu gehört die Fähigkeit, Diskurse zu strukturieren,

Kommunikationsabsichten zu erkennen und angemessene sprachliche Mittel zur Umsetzung dieser Intentionen zu wählen (Council of Europe 2020). Hierbei spielen soziokulturelle Faktoren eine zentrale Rolle. Es gilt, Register zu unterscheiden, zwischen formellen und informellen Sprachverwendungen zu differenzieren und Höflichkeitskonventionen zu berücksichtigen, die je nach Sprach- und Kulturgemeinschaft erheblich variieren können (Byram 1997) und sich kontinuierlich verändern. Der Mensch ist somit *per se* mehrsprachig, nicht nur im Sinne einer internen Differenzierung verschiedener Register oder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern auch hinsichtlich verschiedener regionaler oder kultureller Idiolekte. Diese Mehrsprachigkeit erweitert sich in der Post-Digitalität um Kompetenzen in verschiedenen Varietäten und Medien (multimodale Mehrsprachigkeit) (zur Definition und Legitimation einer post-digitalen Mehrsprachigkeit siehe Höfler 2026). Sprache erschöpft sich dabei nicht in verbalen Äusserungen, sie umfasst ebenso nonverbale Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik sowie deren kontextuelle Einbettung.

3.3 Sprachenlernen als kulturelle Weltaneignung

Jede Sprache ist nicht nur ein System von Zeichen, sondern zugleich ein kultureller Speicher; sie ist Träger und Ausdruck kollektiver Erfahrungen, Werte und Weltdeutungen (Kramsch 1993). Insofern bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache immer auch den Zugang zu einer anderen kulturellen Perspektive. Wer sich in eine neue Sprache einarbeitet, tritt neben der Aneignung sprachlicher Grundfertigkeiten in Kontakt mit den Denkmustern, Erzähltraditionen und Kommunikationsstilen der jeweiligen Sprachgemeinschaft. Diese Erfahrung erweitert den eigenen Horizont, fördert interkulturelle Sensibilität und schult die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel – Fertigkeiten, die im Kontext einer globalisierten Welt von zentraler Bedeutung sind und in der *Global Citizenship Education* (GCE) vermittelt werden sollen.

Die sogenannte interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Ausbildung zum *Intercultural Speaker*, wie durch Michael Byram (1997, 2021) beschrieben, schliesst neben dem sprachlichen Vermögen, sich in einer Fremdsprache verständlich zu machen, die Fähigkeit ein, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, zu interpretieren und in der Kommunikation angemessen zu berücksichtigen. Dies betrifft sowohl para- und nonverbale Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik oder Körperdistanz als auch sprachliche Konventionen wie Höflichkeitsformen, indirekte Rede oder kulturspezifische Redewendungen. Solche Differenzen sind häufig für Missverständnisse verantwortlich, wenn sie nicht explizit thematisiert und reflektiert werden. Der Erwerb einer weiteren Fremdsprache schärft daher das Bewusstsein für kulturelle Pluralität und trägt dazu bei, ethnonationale Perspektiven zu relativieren und *Critical Cultural Awareness* aufzubauen (Byram 2021).

3.4 Kognitive und metasprachliche Effekte des Spracherwerbs

Sprachenlernen ist ein aufwendiger Prozess des Erwerbens und Verlierens: «Für den Menschen ist […] Sprache, solang er lebt, ein oft mühevolles, immer unvollkommenes Lernen und wieder Vergessen verschiedener Sprachen, ebenso mangelhafter, immer unvollkommener Instrumente» (Wandruszka 1979, 313). Der Erwerb einer Fremdsprache aktiviert nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern wirkt zugleich auf das Denken selbst zurück. Mehrsprachigkeit fördert kognitive Flexibilität, schult die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und stärkt exekutive Funktionen wie Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und Inhibitionskontrolle (Bialystok et al. 2012).

Darüber hinaus entwickelt sich durch das Erlernen weiterer Sprachen ein vertieftes metasprachliches Bewusstsein. Lernende reflektieren die Struktur von Sprache, vergleichen grammatische Kategorien, analysieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachsystemen (Jessner 2006). Dieser Prozess wirkt auch auf die Erstsprache zurück: Wer sich mit anderen Sprachen beschäftigt, entwickelt ein präziseres Verständnis für den eigenen Sprachgebrauch und eine erhöhte Sensibilität für sprachliche Feinheiten. Auch Goethe (1949, Nr. 91) wusste dies: «Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.»

Schliesslich impliziert das Sprachenlernen neben der Sensibilisierung für die eigene Sprache und Kultur auch persönlichkeitsbildende Aspekte: Es stärkt Frustrationstoleranz, da Fehler unvermeidlich sind und als Lernchancen interpretiert werden müssen; es fördert Geduld und Ausdauer, weil der Erwerb einer Sprache Zeit und kontinuierliche Übung erfordert; es unterstützt das Erleben von Selbstwirksamkeit, weil Lernerfahrungen konkrete Fortschritte erlebbar machen (Hinger 2026; Plötner 2023; Plötner im Druck). Eine Sprache zu lernen ist folglich ein Prozess der Kompetenzentwicklung auf mehreren interdependenten Ebenen. Sprachliche Kompetenz im weiteren Sinne umfasst stets ein Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten, die ineinandergreifen und einander wechselseitig bedingen. Sie schliesst das korrekte Formen sprachlicher Strukturen ebenso ein wie deren funktionalen Gebrauch in sozialen Kontexten und das Ausbilden von metakognitivem Bewusstsein, auch für das Sprachenlernen selbst.

Das Sprachenlernen ist, so lässt sich festhalten, ein komplexer Prozess, der weit über das reine Memorieren von Vokabeln und Grammatik hinausgeht. Es umfasst die Entwicklung funktionaler, pragmatischer, kultureller, kognitiver und metasprachlicher Kompetenzen, die für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. In Kapitel 4 wird diskutiert, inwiefern diese Kompetenzen im Zeitalter generativer KI fokussiert und neu bewertet werden sollten.

4. *Deskilling* und *Reskilling* im Kontext des Sprachenlernens in Zeiten generativer KI

Die Integration generativer KI in Bildungsprozesse transformiert die Bedingungen des Lehrens und Lernens grundlegend (Falck 2024; Klar und Schleiss 2024; OECD 2026). Insbesondere im Bereich der Fremdsprachenvermittlung stellt sich die Frage nach den Implikationen dieser Entwicklung für die Ausgestaltung von Kompetenzerwerb, der über die funktionalen kommunikativen Kompetenzen hinausreichen soll. Vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung dieses Beitrags ist zu klären, welche Kompetenzen im Zeitalter generativer KI weiterhin notwendig sind und welche einer Neudefinition bedürfen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf neue Anforderungen wie die sogenannte *Prompt Literacy*, also die Fähigkeit, generative KI-Systeme durch gezielte Eingaben effektiv zu steuern (Ißler und Korell 2025). Der folgende Abschnitt beleuchtet deshalb die aktuell bildungstheoretisch diskutierten Konzepte *Deskilling*, *Reskilling* und *Upskilling* (Rafner et al. 2021; Crowston und Bolici 2025; Reinmann 2023) aus einer sprachdidaktischen Perspektive und analysiert deren Relevanz vor dem Hintergrund KI-gestützter Systeme. Ziel ist es, eine differenzierte Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen technologischer Unterstützung und menschlicher Kompetenzentwicklung vorzulegen.

4.1 Deskilling: Potenziale und Risiken eines Kompetenzverlusts

Deskilling bezeichnet den möglichen Verlust oder die Reduktion menschlicher Kompetenzen aufgrund der Externalisierung kognitiver oder manueller Aufgaben an technische Systeme (Rafner et al. 2021; Crowston und Bolici 2025; Reinmann 2023). Im Bereich des Sprachenlernens manifestiert sich *Deskilling* insbesondere dann, wenn generative KI Aufgaben übernimmt, die zuvor dem aktiven Kompetenzerwerb vorbehalten waren. Maschinelle Übersetzung, KI-gestützte Schreibassistenz und automatisierte Textgenerierung reduzieren beispielsweise die Notwendigkeit zu eigenständiger sprachlicher Produktion, zum Generieren von Zusammenfassungen und damit zu sprachlicher Rezeption. Dies birgt die Gefahr, dass zentrale Teilkompetenzen wie die lexikalische Erweiterung, die grammatische Verarbeitung oder das Erkennen und Verhandeln pragmatischer Angemessenheit im Sprachgebrauch nicht mehr ausreichend trainiert werden.

Empirische Studien weisen bereits darauf hin, dass der extensive Einsatz KI-gestützter Tools zu einer Reduktion der aktiven Übersetzungskompetenz führen kann (Ducar und Schocket 2018). Hinzu kommt der Verlust an metasprachlichem Bewusstsein, wenn Lernende sich primär auf KI-generierte Korrekturen verlassen, ohne den zugrunde liegenden sprachlichen Mechanismus nachvollziehen zu müssen, was zu einer «metacognitive laziness» (Fan et al. 2025) führen kann, die es durch die Ausbildung einer entsprechenden «metacognitive awareness» zu verhindern gilt (Xiao et al. 2025). Diese Entwicklung betrifft nicht nur den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten, sondern auch die Ausbildung von Problemlösekompetenz und kritischem Denken, wie Stadler et al. (2024, 6) resümieren:

> «In conclusion, while LLMs like ChatGPT offer an efficient way to reduce intrinsic and extraneous cognitive load, they may not always facilitate the deep learning necessary for complex decision-making tasks.»

Wenn kognitive Prozesse an KI delegiert werden, reduzieren sich die Tiefe und die aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Herausforderungen. Für den Schreibprozess weisen erste empirische Befunde darauf hin, dass sowohl für die neuronale Aktivierung und Vernetzung als auch für die Qualität der entstehenden Texte entscheidend ist, Schreibprozesse zunächst eigenständig zu durchlaufen und generative KI erst in einem späteren Bearbeitungsschritt einzusetzen. Der Zeitpunkt der KI-Nutzung scheint dabei von zentraler Bedeutung zu sein (Kos'myna 2025, online). Während die Risiken des *Deskillings* insbesondere im Bereich der Übersetzungs- und Schreibkompetenz bereits empirisch belegt sind, bleibt die Evidenzlage für andere Kompetenzbereiche bislang unzureichend. Im nächsten Abschnitt wird daher die Notwendigkeit des *Reskillings* im Umgang mit KI-basierten Lernumgebungen diskutiert.

4.2 Reskilling: Anpassung an neue technologische Lernumgebungen

Reskilling, also die gezielte Neuausrichtung und Erneuerung von Kompetenzen im Zuge technologischer Transformationen, gewinnt im Kontext des Sprachenlernens zunehmend an Bedeutung (Rafner et al. 2021). Es beinhaltet die Anpassung bestehender Lern- und Lehrkonzepte an eine Umgebung, in der generative KI präsent ist (siehe ausführlich, wenn auch nicht exklusiv auf den Fremdsprachenunterricht fokussiert, OECD 2026). Hierzu gehört der Aufbau neuer Fähigkeiten, die den Umgang mit KI-gestützten Systemen reflektieren und kompetent gestalten. Dazu zählen Kenntnisse über die Funktionsweise generativer Modelle, das Verständnis für deren Limitierungen sowie die Fähigkeit zur kritischen Evaluation maschinell erzeugter Inhalte (Menyhei und Szoke 2025), insbesondere das Erkennen von beispielsweise stochastisch bedingten Halluzinationen und Bias-induzierten Ergebnissen.

Lehrende müssen ihre didaktischen Rollen erweitern (siehe Plötner und Lackner im Druck), indem sie neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenz auch den Erwerb von *AI Literacy* unterstützen. Hierzu gehört beispielsweise die Einführung in *Prompting*-Techniken, die Förderung von KI-basierten Kollaborationsprozessen und die Schulung in der Analyse maschineller Fehlerquellen (siehe hierzu auch die praxisorientierten Beiträge in «Französisch heute» oder in «Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch», beide 2025). Zudem erfordert *Reskilling* die Integration neuer Aufgabenformate, die den KI-Einsatz explizit zum Lerngegenstand machen, beispielsweise durch die kritische Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten im Unterricht. Im Zentrum steht der Erwerb neuer Kompetenzen, die eine Anpassung an veränderte Tätigkeitsprofile oder die Übernahme neuer Aufgabenbereiche ermöglichen. Im Bereich des Sprachenlernens bedeutet dies,

dass Lernende neben den traditionellen Sprachkompetenzen zusätzliche medienbezogene und technologische Kompetenzen erwerben. Dazu zählen die sichere Navigation zwischen eigenen Sprachproduktionen und KI-gestützter Unterstützung, das reflektierte Einsetzen von KI-Tools zur kognitiven Entlastung sowie der Aufbau von Kompetenzen im Bereich der interaktiven Nutzung von Sprachmodellen (für den Schreibprozess siehe Buck und Limburg 2024, für sprachliche Produktion siehe OECD 2026, 215–219).

4.3 Upskilling: Erweiterung der Kompetenzprofile

Die Erweiterung bestehender Kompetenzen um zusätzliche Fertigkeiten, die im Umgang mit neuen Technologien erforderlich werden, wird schliesslich als *Upskilling* bezeichnet (Crowston und Bolici 2025; Rafner et al. 2021). Die – bislang primär auf den Schreibprozess fokussierte – wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema *Upskilling* zeigt, dass KI-basierte Schreibunterstützung kognitive Ressourcen freisetzen kann, indem niedrigschwellige Aufgaben automatisiert werden (Menyhei und Szoke 2025; Buck und Limburg 2024). Dies ermöglicht eine Verlagerung des Lernfokus auf höhere Kompetenzniveaus, etwa auf inhaltliche Kohärenz, Argumentationsstruktur oder stilistische Variation. Gleichwohl erfordert dies eine bewusste Steuerung des Lernprozesses, um die Balance zwischen kognitiver Entlastung und eigenaktiver Kompetenzbildung zu wahren (Stadler et al. 2024). Rötzer (2023, 18) erkennt in seinen theoretischen Überlegungen zum Kulturwandel des Lesens im rezeptiven Bereich eine potenzielle Aufwertung: Gerade im Kontext KI-generierter Texte gewinne ein tiefgehendes, langsames und sinnerfassendes Lesen erneut an Bedeutung, da sich nur auf diese Weise deren inhärente Limitierungen, Fehleranfälligkeiten und potenzielle Verzerrungen identifizieren liessen. Gerade für die Lesedidaktik könne man, so Helm und Hesse (2025, 16), im Bereich Lehrendenprofessionalisierung noch von einem «blinden Fleck» sprechen, der sowohl für die Deutsch- als auch die Fremdsprachendidaktik anzunehmen ist.

4.4 Verhandlung von (Kern-)Kompetenzen

Im Kontext von *Deskilling*-, *Reskilling*- und *Upskilling*-Diskursen sehen sich Lehrende mit einer Vielzahl vermeintlich «neuer» Kompetenzen konfrontiert, die zusätzlich zur Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten berücksichtigt werden sollen: Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne der *Global Citizenship Education*, *(Critical) Digital Literacy*, *Futures Literacy* oder *AI Literacy*. Statt einer additiven Aneinanderreihung solcher Kompetenzbereiche erscheint jedoch eine grundlegende Neuverhandlung bestehender Kernkompetenzen notwendig. Zentral ist dabei die Frage, wie sich bestehende funktionale kommunikative Kompetenzen unter Bedingungen generativer sozio-technischer Systeme verändern. Damit verbunden sind Fragen danach, was im Umgang mit KI neu gelernt werden muss,

welche Fähigkeiten an Relevanz verlieren und welche Aspekte des Fremdsprachenlernens verstärkt in den Fokus rücken sollten.

Aktuelle Debatten und Praxisbeispiele (z. B. in «Französisch heute» oder in «Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch», beide 2025, oder bei Grünewald 2023) verdeutlichen die Herausforderungen eines reflektierten KI-Einsatzes im Fachunterricht. Einerseits werden Risiken wie der Verlust autonomen Denkens oder die Reproduktion von Fehlern und Manipulationen durch KI thematisiert, andererseits neue Fähigkeiten wie *Prompting* diskutiert (Ißler und Korell 2025). Koch (2025) versteht KI als *Augmented Intelligence*, doch bleibt offen, wie Lernende den Output generativer Systeme kritisch prüfen und einordnen können. Praxisorientierte Vorschläge reichen vom Einsatz zusätzlicher KI-Tools bis hin zu bewusst KI-freien Arbeitsphasen (z. B. Bramlage 2025). Gerade darin zeigt sich jedoch, dass nicht primär neue isolierte Kompetenzen entstehen, sondern bestehende Kernkompetenzen neu gewichtet und interpretiert werden müssen.

Besonders deutlich wird dies bei den klassischen funktionalen kommunikativen Kompetenzen – Leseverstehen, Hör(seh)verstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. In einer zunehmend KI-vermittelten Kommunikationswelt verschiebt sich der Schwerpunkt von der reinen Produktion sprachlicher Korrektheit hin zur Interpretation, Einordnung und Bewertung sprachlicher Phänomene. Das kritische Prüfen KI-generierter Inhalte, das Erkennen halluzinierter Informationen, semantisch unpräziser Übersetzungen oder pragmatisch unangemessener Formulierungen setzt sprachliche, kulturelle und kontextuelle Vergleichskompetenzen voraus. Damit gewinnen reflexive, analytische und evaluative Fähigkeiten innerhalb der bestehenden Kompetenzbereiche an Bedeutung.

Betrachtet man Sprache zudem nicht nur als semantisch-syntaktisches System, sondern als Trägerin kultureller Praktiken, sozialer Normen und spezifischer Weltzugänge, werden zugleich Potenziale und Grenzen KI-basierter Übersetzungstechnologien sichtbar. Letztere betreffen insbesondere pragmatische, interkulturelle und soziolinguistische Dimensionen, die bereits im Kontext von Digitalität diskutiert wurden (Ducar und Schocket 2018; Grünewald 2019; Riemer 2019). Sprachliche Varietäten, Codeswitching, Höflichkeitsstrategien oder implizite Diskursregeln sind Ausdruck sozialer Zugehörigkeiten und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Kramsch 2014). Die Auseinandersetzung mit solchen Phänomenen fördert ein kritisch-reflexives Verständnis kultureller Differenz (Ciężka 2024).

Insbesondere der Erwerb weiterer Fremdsprachen gewinnt im Kontext generativer KI an Bedeutung, da er die Sensibilität für kulturelle und sprachliche Vielfalt fördert. Mehrsprachigkeit sensibilisiert für unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster, Diskurspraktiken und sprachlich kodierte Perspektiven auf Welt. Diese Erfahrung von Perspektivendifferenz ist zentral, um kulturelle Biases generativer KI-Systeme erkennen und kritisch reflektieren zu können, da grosse Sprachmodelle dominante Sprach- und Kulturmuster reproduzieren und hegemoniale Sichtweisen als vermeintlich universell

erscheinen lassen können. Fremdsprachenlernen fungiert dadurch als Reflexionsraum, in dem sprachliche und kulturelle Normierungen sichtbar und hinterfragbar werden.

In diesem Sinne erscheint das Erlernen zusätzlicher Sprachen über das Englische hinaus nicht als obsolet gewordene Praxis angesichts technischer Innovationen, sondern als Bildungsprozess, der die reflexive Auseinandersetzung mit Alterität, Perspektivität und kultureller Komplexität ermöglicht (Bialystok et al. 2012; Byram 1997, 2021). Den Unterschied zwischen einer formal korrekten und einer kulturell stimmigen, kontextsensiblen Äusserung zu erkennen, bleibt damit ein zentrales Moment kommunikativer Kompetenz und entzieht sich bislang einer rein algorithmischen Erfassung.

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen, dass die Integration generativer KI in den Fremdsprachenunterricht Risiken des Kompetenzverlusts sowie einer Legitimationskrise birgt, aber ebenso neue Chancen für die Erweiterung und Transformation bestehender Kompetenzprofile eröffnet. Entscheidend ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Grenzen KI-gestützter Systeme, um die Entwicklung zentraler sprachlicher, kultureller und reflexiver Kompetenzen weiterhin zu gewährleisten.

5. Fremdsprachenunterricht. Zwischen Vision und Wunsch

Im Anschluss an die Analyse von *Deskilling, Reskilling* und *Upskilling* im Kontext generativer KI wird nun die Frage diskutiert, wie sich der Fremdsprachenunterricht zwischen bildungspolitischer Vision und pädagogischem Wunsch positionieren kann. Im Zentrum steht dabei die Herausforderung, zentrale Bildungsziele auch unter veränderten technologischen Bedingungen zu sichern. Der Fremdsprachenunterricht befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen zwei Entwicklungen: der wachsenden Bedeutung mehrsprachiger und inter-/transkultureller Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen in einer globalisierten Welt und der zunehmenden Verbreitung KI-gestützter Übersetzungstools, die sprachliche Barrieren zu überwinden scheinen. Die 2023 aktualisierten Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für die Erste Fremdsprache (KMK 2023) reagierten bereits mit einer verstärkten Betonung digitaler Kompetenzen in Form einer fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz neben der bereits bekannten Text- und Medienkompetenz. Damit folgt der Fremdsprachenunterricht der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» (2016) und positioniert sich als Vorreiter für (*Critical*) *Digital Literacy*, d. h. als Raum, in dem die Fähigkeit, digitale Medien kompetent und kritisch zu nutzen, gefördert und geübt werden soll. Darüber hinaus gewinnt die sogenannte *AI Literacy*[2], also die Fähigkeit, KI-Systeme zu verstehen und reflektiert einzusetzen, an Bedeutung (Crompton et al. 2024; Klar und Schleiss 2024). Diese darf jedoch nicht auf die blosse Fähigkeit zum *Prompting* reduziert werden (Inal 2026), wie im Folgenden gezeigt wird.

2 Diese kann auch als Teil von *Critical Digital Literacy* verstanden werden (siehe Korell et al. 2025, 141).

5.1 Die Vision einer Digital Citizenship

Ein kritisches Bildungsverständnis im Sinne der *Critical Digital Literacy* impliziert die Einbettung des Sprachenlernens in den grösseren Rahmen einer digitalen Bürger:innenschaft (*Digital Citizenship*). Die Frage, welche Rolle Sprache in einer Welt spielt, in der automatisierte Systeme zunehmend Sprachhandlungen übernehmen, ist dabei nicht allein didaktischer Natur. Sie berührt grundlegende gesellschafts- und bildungspolitische Fragen: Will eine demokratische Gesellschaft Bürger:innen, die sich in technologische Abhängigkeiten begeben, oder will sie vielmehr Menschen hervorbringen, die sich in die Lage versetzen und in der Lage bleiben, sich eigenständig auszudrücken, mit anderen zu interagieren und Technologien als Werkzeuge – nicht als Substitutionen – ihrer eigenen Fähigkeiten zu nutzen (Fan et al. 2025; Stadler et al. 2024)?

Fremdsprachenunterricht eröffnet in diesem Zusammenhang Bildungsräume, in denen kulturelle Deutungsmuster, Werte, narrative Traditionen und kommunikative Routinen vermittelt sowie in ihrer Vielfalt reflektiert und hinterfragt werden können. Gerade das Lernen einer zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache besitzt dabei eine besondere Bedeutung, da es Lernende mit unterschiedlichen sprachlich und kulturell geprägten Perspektiven ‹auf Welt› konfrontiert und damit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie zur Reflexion eigener Normvorstellungen stärkt. In einer zunehmend KI-vermittelten Kommunikationswelt gewinnt diese Erfahrung von Perspektivendifferenz an Relevanz: Generative KI-Systeme reproduzieren dominante Sprach- und Kulturmuster und können dadurch bestehende kulturelle Biases verstärken oder hegemoniale Sichtweisen als universell erscheinen lassen. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erfahrung können in diesem Umfeld dazu beitragen, algorithmisch erzeugte Vereinfachungen, kulturell unangemessene Übersetzungen oder implizite Wertungen kritisch zu erkennen und einzuordnen. Mehrsprachigkeit ermöglicht zudem die Erfahrung, dass sprachliche Bedeutungen niemals vollständig eindeutig, universell oder kontextfrei sind. Die Bedeutung von Perspektivendifferenz vor dem Hintergrund von Falschinformationen und Hassrede im digitalen Raum soll hier nicht unerwähnt bleiben.

Das Fremdsprachenlernen ist, wie deutlich geworden sein dürfte, sowohl ein Ort sprachlicher Qualifizierung als auch ein Reflexionsraum für gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen. Diese Form kultureller Bildung erscheint im Sinne demokratischer Erziehung zentral für die Entwicklung inter- und transkultureller Handlungskompetenz, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz. Thematisch verankert ist die Förderung dieser für pluralistische Gesellschaften grundlegenden Fähigkeiten bereits in alltagsnahen Themenfeldern wie Familie oder Ernährung im Anfängerunterricht sowie in komplexeren gesellschaftspolitischen Fragestellungen zu Migration, Nachhaltigkeit, Globalisierung und Teilhabe im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht, der sich damit zwischen bildungspolitischem Anspruch und pädagogischer Vision positioniert: als Fach, das nicht primär auf die effiziente Nutzung technologischer Systeme vorbereitet, sondern auf die reflektierte, verantwortungsbewusste und mehrperspektivische

Teilhabe an einer zunehmend digitalisierten und KI-geprägten Gesellschaft. Diese Kompetenzen spiegeln sich in den transversalen Kompetenzen des KMK-Modells (2023) wider, insbesondere in der interkulturellen Kompetenz, in der Text- und Medienkompetenz wie auch in der fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz.

5.2 Der Wunsch nach Fehlerkultur und Prozessorientierung

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein langwieriger (Hinger 2026), nichtlinearer und notwendigerweise unvollkommener Prozess – ein «mühevolles, immer unvollkommenes Lernen» (Wandruszka 1979, 313). Bereits Larry Selinker (1972) beschrieb mit dem Konzept der *Interlanguage* ein sich entwickelndes Sprachsystem, das nicht als defizitäre Vorstufe, sondern als «attempted meaningful performance» (210) verstanden werden sollte: als dynamische Annäherung an zielsprachliche Normen. Fehler erhalten in diesem Verständnis eine produktive Funktion, da sie Hinweise auf Sprachentwicklung liefern, solange sie nicht in eine «fossilization» (215) münden.

Gerade das Lernen einer zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache macht diese Prozesshaftigkeit von Sprache besonders sichtbar. Lernende verfügen hier bereits über Erfahrungen mit sprachlicher Unsicherheit, mit Transferphänomenen, Interferenzen und Strategien des Aushandelns von Bedeutung. Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Kontext nicht die lineare Akkumulation zusätzlicher Sprachsysteme. Sie ist insbesondere Ausdruck der Entwicklung einer erhöhten Sprachbewusstheit (*language awareness*) sowie einer grösseren Toleranz gegenüber Ambiguität, Vorläufigkeit und Fehlerhaftigkeit. In einer Bildungslandschaft, in der sprachliche Perfektion technisch simuliert werden kann, nimmt die Erfahrung von sprachlicher Unvollkommenheit ein zentrales Moment ein: Die zweite und dritte lebende Fremdsprache eröffnen Räume, in denen Lernende erfahren, dass Kommunikation nicht primär auf Fehlerfreiheit beruht, sondern auf Verständigungsbereitschaft, Perspektivenübernahme und strategischem Handeln.

Damit verbunden ist die Entwicklung kommunikativer und strategischer Kompetenzen. Lernende müssen befähigt werden, Wissenslücken flexibel zu kompensieren – etwa durch Umschreibungen, Paraphrasen oder den gezielten Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel (Council of Europe 2020). Solche Strategien sind keineswegs lediglich Notlösungen mangelnder Sprachbeherrschung, sie sind vielmehr Ausdruck kommunikativer Handlungsfähigkeit insgesamt. Auch in der Erstsprache wird Kommunikation fortlaufend durch Approximation, Aushandlung und Improvisation geprägt. Wenn Wandruszka (1979, 313) festhält, «Mensch unter Menschen zu sein bedeutet, in einer immer unvollkommenen Mehrsprachigkeit zu leben», verweist dies auf eine zentrale bildungsrelevante Dimension des Fremdsprachenlernens: Unvollkommenheit und Fehlermachen sind keine Störungen sprachlichen Handelns, sie sind konstitutiver Bestandteil von Kommunikation und Lernen.

KI-Systeme suggerieren häufig sprachliche Perfektion, unmittelbare Verfügbarkeit und fehlerfreie Kommunikation. Dadurch besteht die Gefahr, dass Sprachlernen primär als Produktion möglichst korrekter Ergebnisse verstanden wird, während Prozesse des Suchens, Scheiterns, Überarbeitens und Aushandelns in den Hintergrund treten. Eine solche Entwicklung würde jedoch zentrale Bildungsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts unterlaufen. Wenn KI jederzeit grammatikalisch korrekte Formulierungen, Übersetzungen oder Textvorschläge generieren kann, verschiebt sich die Bedeutung sprachlicher Kompetenz zunehmend von der blossen Fehlervermeidung hin zur reflektierten Auswahl, Bewertung und Weiterentwicklung sprachlicher Optionen. Fehlerkultur wird damit nicht obsolet, sie gewinnt vielmehr an Bedeutung als Raum für Reflexion, Kreativität und Sprachbewusstheit.

Feedback ist dabei als Konzept nicht mehr ausreichend; das Konzept des Feedforward, das John Hattie und Helen Timperley (2007) in den Diskurs eingebracht haben, greift hier besser die aktuellen Entwicklungen auf. Als vorwärts gerichtete Rückmeldung – zur begrifflichen Paradoxie siehe Höfler (2025b) – richtet Feedforward den Blick weniger auf Defizite vergangener Leistungen als auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten. Damit fügt sich die Diskussion um Fehlerkultur und Prozessorientierung in breitere Diskurse um *Futures Literacy* ein: Fremdsprachenunterricht wäre dann ein Raum, in dem Lernende lernen und üben, mit Unsicherheit, Vorläufigkeit und kontinuierlicher Weiterentwicklung sprachlich und gesellschaftlich handlungsfähig zu bleiben. Gerade der konstruktive Umgang mit Unsicherheiten und das Aushalten von Imperfektion – nicht nur, aber vor allem auch in der Sprachproduktion – erscheinen den Autorinnen als zentrale Fertigkeit, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann und muss.

5.3 Human-in-the-loop

Die beschriebenen Entwicklungen legen nahe, dass bestehende Konzepte des Lernens im Allgemeinen (Rafner et al. 2021) und des Fremdsprachenlernens im Speziellen neu gedacht werden müssen. Lernprozesse sollten so gestaltet sein, dass die Potenziale KI-gestützter Systeme genutzt werden können, ohne dabei zentrale Bildungsdimensionen des Sprachlernens zu verlieren. Damit rücken jene Kompetenzen in den Fokus, die sich nicht ohne Weiteres automatisieren lassen: eigenständiges mündliches Handeln (mit dem gesamten Körper), aufmerksames und sinnerfassendes Lesen statt blossen Wahrnehmens (Rötzer 2023), metasprachliches Reflektieren und Interpretieren sowie das kritische Bewerten von Informationen (Reinmann 2023; Falck 2024) – insbesondere in interkultureller (Byram 1997) und pragmatisch-diskursiver Hinsicht. Gerade diese Kompetenzen werden zentral für die Übernahme der Rolle des *Human-in-the-Loop* (HITL) im Kontext hybrider Intelligenz (Rafner et al. 2021), womit die Einbindung menschlicher Akteur:innen in KI-gestützte Entscheidungs- und Lernprozesse bezeichnet wird. Menschen übernehmen dabei Aufgaben der Überwachung, Korrektur und Qualitätskontrolle,

um Fehlentscheidungen automatisierter Systeme zu vermeiden und deren Ergebnisse kritisch einzuordnen.

Diese Rolle setzt jedoch voraus, dass die beteiligten Personen über ausreichende sprachliche, kulturelle und analytische Kompetenzen verfügen, um KI-generierten Output angemessen bewerten zu können (Ninaus und Sailer 2022). Der Einsatz generativer KI ist Anlass, bestehende didaktische Konzepte auch im schulischen Kontext weiterzuentwickeln, wie dies für die Hochschulbildung bereits begonnen wurde (Buck und Limburg 2023; Kosmyna et al. 2025). Mensch und Maschine agieren ko-kreativ; die Verantwortung für kommunikative, soziale, rechtliche und ethische Entscheidungen und deren Folgen verbleibt jedoch beim Menschen.

6. Limitationen und Forschungsdesiderate

Im Anschluss an die vorangegangenen Analysen zu den Potenzialen und Herausforderungen generativer KI im Fremdsprachenunterricht werden im Folgenden die Limitationen des Beitrags sowie zentrale Forschungsdesiderate benannt. Der vorliegende Beitrag ist primär konzeptionell angelegt und stützt sich auf theoretische Überlegungen sowie ausgewählte aktuelle Diskurse zum Einsatz generativer KI im Fremdsprachenunterricht. Viele der im Beitrag formulierten Annahmen und Perspektiven bedürfen einer empirischen Überprüfung. Insbesondere fehlt bislang belastbare Evidenz dazu, wie sich generative KI langfristig auf Sprachlernprozesse, Kompetenzentwicklungen und die Rolle von Lehrpersonen auswirkt.

Die bisherige Forschung konzentriert sich zudem stark auf produktive Kompetenzen, vor allem auf das Schreiben, und fokussiert überwiegend Englisch als Fremdsprache (Edmett et al. 2024; Fan et al. 2025; Xiao et al. 2025; OECD 2026, 23). Für andere Kompetenzbereiche wie Leseverstehen, Hör(seh)verstehen, Sprachmittlung oder interkulturelles Lernen liegen bislang deutlich weniger empirische Befunde vor. Ebenso besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der zweiten und dritten lebenden Fremdsprache (Korell und Albrecht 2025; Korell et al. 2025), da sich Erkenntnisse aus dem Englischunterricht nicht ohne Weiteres auf andere sprachliche, kulturelle und didaktische Kontexte übertragen lassen. Gerade mehrsprachige Lernsettings, aktuell beispielsweise erforscht im MultilinguA. I.-Projekt der Universität Wien,[3] sowie die Rolle von Fremdsprachenlernen für Perspektivenübernahme, kritische Reflexion und den Umgang mit kulturellen Biases generativer KI erscheinen bislang unzureichend untersucht.

Neben der Untersuchung von Kompetenzverschiebungen durch KI ist auch die Entwicklung kritisch-reflexiver KI-Kompetenzen ein zentrales Forschungsfeld. Ebenso bedarf es empirischer Studien zu didaktischen Modellen für einen reflektierten und ko-kreativen KI-Einsatz im Fremdsprachenunterricht der zweiten und dritten lebenden Fremdsprache.

3 https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/sprachlehr-und-lernforschung/forschung/laufende-projekte/multilinguai-kuenstliche-intelligenz-im-schulischen-fremdsprachenunterricht/.

Ein weiterer Forschungsbedarf besteht im Bereich des Anfänger:innenunterrichts, der bislang in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit generativer KI deutlich unterrepräsentiert ist. Da effektives *Prompting* im Fremdsprachenkontext in der Regel eine grundlegende sprachliche Kompetenz voraussetzt – sofern die Prompts nicht in der Erstsprache formuliert werden –, gestaltet sich der Einsatz und die empirische Untersuchung von KI-gestützten Lernprozessen in frühen Lernphasen besonders herausfordernd. Besondere Bedeutung kommt folglich auch der Professionalisierung von Lehrpersonen zu (siehe hierzu Plötner und Lackner im Druck). Zukünftige empirische Befunde sollten daher nicht nur zur Weiterentwicklung didaktischer Konzepte beitragen, sondern ebenso als Grundlage für die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie für die curriculare Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung dienen.

Insgesamt sind, den Überlegungen von Ninaus und Sailer (2022) folgend, interdisziplinäre Forschungsansätze erforderlich, die Perspektiven aus Fremdsprachendidaktik, Linguistik, Bildungswissenschaft, Informatik, Mediendidaktik und Ethik integrieren. Nur so kann Sprachbildung in einer zunehmend KI-geprägten Kommunikationswelt evidenzbasiert weiterentwickelt werden.

Literatur

Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik, und Gigi Luk. 2012. «Bilingualism: Consequences for mind and brain». *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4): 240–50.

Bramlage, Claudia. 2025. «La pub – Zieltextformate *mit* und *durch* KI und der Methode CoReP erstellen». *Französisch heute* 56 (2): 16–22.

Buck, Isabella, und Anika Limburg. 2023. «Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools)». *die hochschullehre* 9. https://doi.org/10.3278/HSL2306W.

Buck, Isabella, und Anika Limburg. 2024. «KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen». *Journal der Schreibwissenschaft* 15 (1): 8–23.

Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Byram, Michael. 2021. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. 2nd Edition*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Ciężka, Agnieszka. 2024. «Generative KI-Tools: Die Zukunft des kreativen Lernens». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29 (1): 375–405. https://doi.org/10.48694/zif.3722.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Crompton, Helen, Mildred V. Jones, und Diane Burke. 2024. «Affordances and Challenges of Artificial Intelligence in K–12 Education: A Systematic Review». *Journal of Research on Technology in Education* 56 (3): 248–68. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2121344.

Crowston, Kevin, und Francesco Bolici. 2025. «Deskilling and Upskilling with AI Systems». *Information Research* 30 (1): 1009–23. https://publicera.kb.se/ir/article/view/47143/37156.

Ducar, Cynthia, und Deborah Houk Schocket. 2018. «Machine Translation and the L2 Classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate». *Foreign Language Annals*, 51(4): 779–95. https://doi.org/10.1111/flan.12366.

Edmett, Adam, Neenaz Ichaporia, Helen Crompton, und Ross Crichton. 2024. *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (2nd edition). London: British Council. https://doi.org/10.57884/78EA-3C69.

European Commission. 2022. *Multilingualism as a key competence*. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/multilingualism-as-a-key-competence.

Falck, Joscha. 2024. «Künstliche Intelligenz in der Schule». *IQES Blog*. https://www.iqesonline.net/blogs/kuenstliche-intelligenz-in-der-schule/.

Fan, Yizhou, Luzhen Tang, Huixiao Le, Kejie Shen, Shufang Tan, Yueying Zhao, Yuan Shen, und Xinyu Li. 2025. «Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance». *British Journal of Educational Technology* 56 (2): 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544.

Französisch heute. 2025. 56(2): *Künstliche Intelligenz und Schreiben*.

Goethe, Johann Wolfgang von. 1949. *Maximen und Reflektionen*. Neu geordnet, eingeleitet und erläutert von Günther Müller. 2. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Grünewald, Andreas. 2019. «Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen?». In *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer, und Lars Schmelter, 80–89. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Grünewald, Andreas. 2023. *Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtliche Beispiele für den Spanischunterricht*. https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/KI-im-Fremdsprachenunterricht_Einleitung.pdf.

Günther, Oliver. 2024. «Der Tag mit Oliver Günther. Toxische Machokultur in der FDP». Das Interview führte Nicole Dittmar für den Deutschlandfunk. https://www.linkedin.com/posts/oliver-g%C3%BCnther-0437ab_der-tag-mit-oliver-g%C3%BCnther-toxische-machokultur-activity-7268948192845512704-NXz.

Günther, Oliver. 2025. «Antwort des Präsidenten auf den Offenen Brief». https://www.uni-potsdam.de/de/svm/fremdsprachenunterricht.

Hattie, John A. und Helen Timperley. 2007. «The Power of Feedback». *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Helm, Gerrit, und Florian Hesse. 2025. «Lesediagnostik und Leseförderung mit KI. Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrkräften». *Leseforum.ch*. https://doi.org/10.58098/lffl/2025/2/878.

Hinger, Barbara. 2026. «Spracherwerb braucht Zeit, Stundenkürzungen schaden nur». *Der Standard*. Kommentar der anderen. 8. März 2026. https://www.derstandard.at/story/3000000311049/spracherwerb-braucht-zeit-stundenkuerzungen-schaden-nur.

Höfler, Elke. 2025a. «Mediendidaktik Und Sprachendidaktik: Ein interdisziplinäres Forschungsprofil». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 65 (MEDIDA24): 207–25. https://doi.org/10.21240/mpaed/65/2025.08.02.X.

Höfler, Elke. 2025b. «Von Feedback zu Feedforward. Eine begriffliche Neuorientierung im Sinne von Futures Literacy». *R&E Source* 12 (4): *zukünfte.lernen/learning.futures*: 64–77. https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i4.a1492.

Höfler, Elke. 2026. «Postdigitale Mehrsprachigkeit. Versuch einer Legitimation und Definition». In Streifzüge an den Nahtstellen von Medien, Bildung und Philosophie, herausgegeben von Klaus Rummler, Günther Pallaver, Petra Missomelius, Valentin Dander, und Oliver Leistert, 477-97. 2. erweiterte Auflage. Zürich: OAPublishing Collective. https://doi.org/10.21240/978-3-03978-164-5_25.

Inal, Benjamin. 2026. «Konkurrenzlogik und Ausweichbewegung als fremdsprachendidaktische Antwort auf KI? Zur Frage des Anpassungs- und Legitimationsdrucks in den Fremdsprachendidaktiken». *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 20 (1): 9–22.

Ißler, Roland, und Johanna Lea Korell. 2025. «Denken, schreiben, schreiben lassen: KI-Sprachmodelle in der Fremdsprachenbildung – eine kritische Betrachtung». *Französisch heute* 56 (2): 5–9.

Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Klar, Maria, und Johannes Schleiss. 2024. «Künstliche Intelligenz im Kontext von Kompetenzen, Prüfungen und Lehr-Lern-Methoden: Alte und neue Gestaltungsfragen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 58: 41–57. https://doi.org/10.21240/mpaed/58/2024.03.24.X.

Koch, Christian. 2025. «Zwischen Revision und Redaktion – Überarbeitung von eigenen Texten mit DeepL Write und ChatGPT». *französisch heute* 56 (2): 10–15.

Kolb, Elisabeth. 2022. «Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz». In *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen*, herausgegeben von Peggy Katelhön, und Pavla Marečková, 107–25. Berlin: Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9223-2_5.

Korell, Johanna Lea, und Paulina Albrecht. 2025. «Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education: A Systematic Review and Future Perspectives». *Language Education and Technology* 5 (1): 21–41.

Korell, Johanna Lea, Subin Nijhawan, Roland Ißler, und Britta Viebrock. 2025. «Fremdsprachenlernende im Zeitalter Künstlicher Intelligenz – eine empirische Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von Englisch-, Französisch- und Spanischschüler*innen der Sekundarstufen I und II». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 36 (1): 135–56. https://doi.org/10.3278/ZFF2501W009.

Kos'myna, Nataliya. 21.07.2025. «Die neuronale Vernetzung wird mit jedem Tool schwächer». Interview geführt von Elena Erdmann. *Die Zeit*. https://www.zeit.de/wissen/2025-07/chatgpt-ki-nutzung-gehirn-forschung-natalya-kosmyna.

Kosmyna, Nataliya, Eugene Hauptmann, Ye Tong Yuan, Jessica Situ, Xian-Hao Liao, Ashly Vivian Beresnitzky, Iris Braunstein, und Pattie Maes. 2025. «Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task». *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872.

Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. 2014. «Language and Culture». *AILA Review, 27*: 30–55. https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra.

Krempl, Stefan. 07.07.2023. «Ministerpräsident Kretschmann: KI macht Fremdsprachenlernen weitgehend unnötig». https://www.heise.de/news/Kretschmann-KI-macht-Fremdsprachenlernen-weitgehend-unnoetig-9210365.html.

Kultusministerkonferenz (KMK). 2016. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK). 2023. *Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf.

Lakoff, George, und Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Mah, Dana-Kristin, Julia Hense, und Christian Dufentester. 2023. «Didaktische Impulse zum Lehren und Lernen mit und über Künstliche Intelligenz». In *Künstliche Intelligenz in der Bildung*, herausgegeben von Claudia De Witt, Christina Gloerfeld und Silke Elisabeth Wrede (S. 91–108). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_5.

Menyhey Zsófia, und Joanna Szoke. 2025. *AI Literacy in the Language Classroom. Facilitating critical, ethical and responsible use*. Stuttgart: DELTA.

Ninaus, Manuel, und Michael Sailer. 2022. «Closing the loop – The human role in artificial Intelligence for education». *Frontiers in Psychology*, 13:956798. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956798.

OECD. 2026, *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. Paris OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en.

Plötner, Kathleen. 2014. *Raum und Zeit im Kontext der Metapher. Korpuslinguistische Studien zu französischen und spanischen Raum-Zeit-Lexemen und Raum-Zeit-Lokutionen*. Berlin, Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Plötner, Kathleen. 2023. «Die Angst vor (sprachlichen) Fehlern: Eine Rekonstruktion von Überzeugungen Studierender im Lehramt Französisch mittels dokumentarischer Methode». *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 4: 40–59. https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/ploetner/.

Plötner, Kathleen (im Druck). «Kompetenzerleben, Selbstwirksamkeit und Fremdsprachenlernen. Rekonstruktion von Orientierungsrahmen in narrativen Interviews». In *Nachhaltigkeit beim Lernen & Lehren von Fremdsprachen* (Arbeitstitel), herausgegeben von Tanja Angelovska und Claudia Schlaak. wbv.

Plötner, Kathleen, und Elke Lackner (im Druck). «Vom Intelligent-TPACK zu KI-Handlungsfeldern in der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften». In *Künstliche Intelligenz in der Lehrkräftebildung*, herausgegeben von Sarah Bormann, Katrin Böhme, Steve Nebel, und Georg Felix Reuth. Waxmann.

Rafner, Janet, Dominik Dellermann, Arthur Hjorth, Dóra Verasztó, Constance Kampf, Wendy Mackay, und Jacob Sherson. 2021. «Deskilling, upskilling, and reskilling: a case for hybrid intelligence». *Morals + Machines* 2: 24–39.

Reinmann, Gabi. 2023. «Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik». *Diskussionspapier Nr. 25*, Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/HFD_DP_25_Deskilling.pdf.

Riemer, Claudia. 2019. «Fremdsprachenlernen und Fremdsprachengebrauch im digitalen Wandel. Von der Realität über die Dystopie zur Utopie (nicht nur) im Bereich Deutsch als Fremdsprache». In *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer, und Lars Schmelter, 185–94. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rötzer, Florian. 2023. *Lesen im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz: Über den Wandel einer Kulturtechnik*. Bielefeld: transcript.

Selinker, Larry. 1972. «Interlanguage». *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3): 209–31.

Sommerfeldt, Kathrin, Hrsg.2025. *Künstliche Intelligenz*. Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 88 (3). Velber: Friedrich.

Stadler, Matthias, Maria Bannert und Michael Sailer. 2024. «Cognitive Ease at a Cost: LLMs Reduce Mental Effort but Compromise Depth in Student Scientific Inquiry». *Computers in Human Behavior,* 160: Article 108386. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386.

Wandruszka, Mario. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: dtv.

Xiao, Yangyu, Xiaohua Liu, und Yao Yao. 2025. «Students' Development of AI Metacognitive Awareness in an EAP Course: A Qualitative Inspection through the Experiential Learning Theory». *System* 133: 103790. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103790.

Hinweis: Mammouth AI wurde für sprachliche Formulierungshilfen sowie für die Übersetzung des Abstracts ins Englische genutzt.