

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik:online 19

**Sebastian Kilsbach, Johanna Lea Korell
& Luisa Bustos Marquez**

Didaktische Utopien und technologischer Wandel, eine Einführung

Visionen für den
Fremdsprachenunterricht
der Zukunft

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 19

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer und H el ene Martinez

Sebastian Kilsbach, Johanna Lea Korell & Luisa Bustos Marquez

Didaktische Utopien und technologischer
Wandel –
Visionen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft

Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen

„We live in a society exquisitely dependent on science and technology, in which hardly anyone knows anything about science and technology.”

(Carl Sagan, 1990)



Die Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons Lizenz publiziert:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI: <https://doi.org/10.22029/jlupub-20660>

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung in den Sammelband Sebastian Kilsbach, Johanna Lea Korell & Luisa Knechtel.....	4
Was sind und was bringen didaktische Utopien? Fremdsprachendidaktik und Philosophie im Dialog Paul Stephan & Leo Will.....	9
Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - Ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi Christine Becker, Almut Ketzer-Nöltge, Dietmar Rösler & Tamara Zeyer	24
„wir arbeiten mit lust und freude“ – <i>Affective Computing</i> und Resonanz im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050 Christine Becker	43
Lebenswelt statt Lehrwerk? Ja, aber auch in einigen Jahrzehnten werden gut ausgebildete Lernhelfer und didaktisch aufbereitetes, lernunterstützendes Material gebraucht. Dietmar Rösler.....	54
Korpusrevolution in der Fremdsprachendidaktik? Ja, bitte! Sandra Götz & Franziska Wallner	66
Zwischen Mensch und Maschine: KI und ihre Rolle im fremdsprachlichen Schreiben – Perspektiven und Visionen bis 2040 Johanna Lea Korell, Paulina Lehmkuhl & Lisa Middelanis.	73
„Fingerhut“ per Knopfdruck? Adressatenspezifische Wortschatzauswahl in Zeiten von KI Sebastian Kilsbach	86
Die telekollaborative Wende? Rückblick-Preview auf 50 Jahre Virtuelle Austausche Marco Raindl.....	106
Dialektik der Digitalisierung: Ein phänomenologischer Versuch über Fortschritt und Verlust beim Fremdsprachenlernen Leo Will.....	123

Zur Einführung in den Sammelband

Sebastian Kilsbach, Johanna Lea Korell & Luisa Knechtel

Der Begriff „Utopie“ hat sich seit Thomas Mores *Utopia* (1516) von einer literarischen Gattungsbezeichnung zu einer breiten politischen und sozialen Kategorie entwickelt. Utopien stellen idealisierte Gegenentwürfe zur bestehenden gesellschaftlichen und politischen Ordnung dar und formulieren Vorstellungen einer perfekten, zukünftigen Gesellschaft. Der Diskurs über Utopien wird häufig als ein Spannungsfeld zwischen den idealistischen Visionen einer besseren Zukunft und der Kritik an bestehenden Verhältnissen geführt (vgl. Noetzel 2024).

Analog dazu wird der Begriff der „didaktischen Utopien“ in diesem Sammelband verwendet, um idealisierte Vorstellungen von Bildung und Unterricht zu beschreiben. Diese didaktischen Utopien setzen den Fokus auf optimale Lernbedingungen, maximale Effizienz, uneingeschränkte Zugänglichkeit und vollständige Individualisierung. Auch hier wird das Konzept von Utopie als normativ ausgerichtet verstanden: Es formuliert Zielvorstellungen für den Bildungsbereich, die möglicherweise nicht vollständig erreichbar sind, aber dennoch als Impulse für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmethoden dienen. In der Diskussion um didaktische Utopien spiegeln sich ähnliche Spannungen wider wie in der allgemeinen Diskussion über Utopien: Sie sind sowohl ein Mittel zur Kritik an der bestehenden Bildungsrealität als auch ein Visionsträger für eine bessere, zukunftsorientierte Bildung.

Im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens gewinnen didaktische Utopien durch die rasante Technologisierung eine neue Relevanz. Digitale Medien und Künstliche Intelligenz eröffnen Szenarien, die früher reine Fiktion waren: vollständig immersive Sprachlernwelten, personalisierte Lernplattformen, die sich in Echtzeit an den Lernfortschritt anpassen, oder universelle Übersetzungs- und Kommunikationswerkzeuge, die Sprachbarrieren scheinbar mühelos überwinden.

Gleichzeitig mahnen didaktische Utopien auch zur Reflexion. Denn jede Utopie birgt das Risiko, dystopisch zu wirken, wenn technologische Lösungen Individualität oder gesellschaftliche Gleichheit gefährden. So bleibt die Frage, ob der Traum vom „perfekten“ Fremdsprachenlehren und -lernen die menschliche Dimension – etwa die Freude am Lernen oder die kulturelle Nuancierung von Sprache – bewahren kann.

In der Diskussion über die Zukunft des Fremdsprachenlehrens und -lernens sind didaktische Utopien daher kein statisches Ideal, sondern ein dynamisches Konzept, das als Orientierungspunkt für technologische, methodische und gesellschaftliche Entwicklungen dient.

Im Rahmen der Gießener Sektion „Fremdsprachenlernen mit digitalen Kommunikations- und Distributionsmedien“ („Tech-AG“) des Graduiertenzentrums Kulturwissenschaften wurde

ein innovatives Buchprojekt ins Leben gerufen, das sich den vielschichtigen Fragestellungen zur Zukunft des Fremdsprachenlehrens und -lernens angesichts Digitalisierung und technologischer Transformation widmet. Der Sammelband vereint neun wissenschaftliche Essays, die sich nicht nur mit der aktuellen Lage der Fremdsprachendidaktik, sondern auch mit deren zukünftigen Entwicklungen auseinandersetzen. Vier zentrale Themenbereiche strukturieren die Beiträge:

1. **Utopische und dystopische Szenarien:** Die Autor*innen entwerfen Visionen einer technologisierten Zukunft des Fremdsprachenlehrens und -lernens und diskutieren Potenziale wie Risiken von Innovationen in den verschiedenen Teilbereichen der Fremdsprachendidaktik.
2. **Potenzial und Gefahren neuer Technologien:** Unter Berücksichtigung aktueller Trends und prognostizierter Entwicklungen wird untersucht, wie digitale Kommunikations- und Distributionsmedien das Fremdsprachenlehren und -lernen nachhaltig beeinflussen könnten.
3. **Individuelle und gesellschaftliche Dimensionen:** Der Sammelband hinterfragt, welchen Beitrag das Fremdsprachenlehren und -lernen zur Persönlichkeitsbildung und zur Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen leistet – und wie sich diese Werte im technologischen Wandel verändern.
4. **Die normative Natur der Fremdsprachendidaktik:** Abschließend wird reflektiert, inwieweit die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliches Feld implizit utopistische Ziele verfolgt und welche Herausforderungen sich daraus ergeben.

Das Format „Essay“ zeichnet sich in diesem Band durch seine argumentative und kritische Herangehensweise der Autor*innen aus, die persönliche Reflexionen einschließt. Die Texte beinhalten interdisziplinäre und kreative Perspektiven und weisen sowohl ein hohes Maß an Originalität als auch Subjektivität auf. Der Fokus dieser futuristischen Texte liegt dabei auf der Reflexion und Interpretation der Autor*innen. Die verschiedenen Texte zeichnen sich durch ihre strukturierte, aber flexible Form aus, die sich beispielsweise in einem schriftlichen Streitgespräch, dem Blick auf verschiedene Unterrichtsszenarien oder einem fiktiven Online-Podium manifestiert.

Die in diesem Band versammelten Essays entstanden im Kontext umfangreicher und regelmäßiger Diskussionen, die im Rahmen der zweiwöchentlichen Treffen der Tech-AG sowie des Jahrestreffens auf Schloss Rauischholzhausen stattgefunden haben. Im Rahmen des „Critical-Friends“-Konzepts wurden sämtliche Essays einer intensiven Lektüre unterzogen und anschließend weiterbearbeitet.

Dieser Sammelband ist ein Forum für kritische, zukunftsgerichtete Diskussionen über das Fremdsprachenlehren und -lernen im digitalen Zeitalter. Er richtet sich an Personen aus Wissenschaft und Praxis gleichermaßen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie didaktische Utopien und realistische Entwicklungen einander durchdringen und gemeinsam den Weg in die Zukunft weisen.

Zu den Beiträgen in diesem Sammelband

Paul Stephan und Leo Will führen in **„Was sind und was bringen didaktische Utopien? Fremdsprachendidaktik und Philosophie im Dialog“** ein (schriftliches) Streitgespräch. Wäre die Welt eine bessere, wenn jeder Mensch eine Fremdsprache erlernte? Den Ausgangspunkt für die Erörterung dieser Frage bildet Stephans wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Philosophen Ernst Bloch, der als zentraler Theoretiker des Utopismus gilt. Stephan und Will denken über den (vermeintlichen) Bildungswert des Fremdsprachenlernens nach und streifen dabei diverse Themen von *linguistic relativity* bis Schach. Auch gehen sie der Frage nach, ob die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft utopische Züge hat – oder zumindest haben sollte.

Christine Becker, Almut Ketzer-Nöltge, Dietmar Rösler und Tamara Zeyer entwerfen in ihrem Essay **„Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 – Ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi“** eine fremdsprachendidaktische Fiktion des Jahres 2050, in der viele Staaten längst den schulischen Fremdsprachenunterricht abgeschafft haben. Die Autor*innen thematisieren mögliche technische Neuerungen bis zur Mitte des Jahrhunderts – Lernbrillen zum Eintauchen in virtuelle Welten, KI-Analysen von individuellen Lernprozessen, korpusbasierte sprachliche Interaktionen – und werfen dabei einen Blick auf gesellschaftliche Veränderungen, die mit der Einführung entsprechender Technik einhergehen. Daraus entsteht ein imaginärer Streifzug durch den Lehr- und Lernalltag in 25 Jahren, der in den Worten des Autor*innenteams nicht weniger subjektiv bewertet werden wird als unsere Zeit: „Was für den einen eine Horrorvorstellung ist, ist für andere Normalität und stellt für sie mitnichten ein unerfülltes oder unglückliches Leben dar.“

Christine Becker untersucht in **„‘wir arbeiten mit lust und freude‘ – Affective Computing und Resonanz im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050“** die Frage, wie im Fremdsprachenunterricht positive Emotionen und Affekte von Lernenden stärker berücksichtigt werden können. Dabei spielen KI-Systeme, die Emotionen und Affekte registrieren, eine zentrale Rolle. Ausgehend vom Resonanzbegriff nach Hartmut Rosa setzt sie sich zugleich damit auseinander, wie Resonanzerfahrungen und daraus resultierende Lerneffekte wie Enthusiasmus, Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden können.

Dietmar Rösler untersucht in seinem Essay **„Lebenswelt statt Lehrwerk? Ja, aber auch in einigen Jahrzehnten werden gut ausgebildete Lernhelfer und didaktisch aufbereitetes, lernunterstützendes Material gebraucht“** – auf der Basis von kurzen Rückblicken über die Entwicklung von Lehrwerken und über die Digitalisierung des Fremdsprachenlernens – zum einen die Entwicklung eines digital gestützten Fremdsprachenlernens, bei dem die Lernenden die Wahl der Inhalte bestimmen, und zum anderen die Konsequenzen für die Entwicklung von Lernmaterialien und für die Ausbildung von Lehrkräften.

Sandra Götz und Franziska Wallner stellen in ihrem Essay **„Korpusrevolution in der Fremdsprachendidaktik? Ja, bitte!“** Möglichkeiten vor, die Korpora perspektivisch für das Fremdsprachenlehren und -lernen bieten könnten. Dabei werden Lehrkräfte und Lernende zukünftig von Korpusassistent*innen unterstützt. Viele der visionierten Fähigkeiten der Korpusassistent*innen sind bereits technisch realisiert. Dass jedoch beide Systeme tatsächlich miteinander interagieren, das Lehren und Lernen vereinfachen und Lehrkräfte zu Lernbegleiter*innen transformieren, bleibt derzeit noch eine Zukunftsperspektive.

Johanna Lea Korell, Paulina Lehmkuhl und Lisa Middelanis beschäftigen sich in ihrem Essay **„Zwischen Mensch und Maschine: Künstliche Intelligenz und ihre Rolle im fremdsprachlichen Schreiben – Perspektiven und Visionen bis 2040“** mit den Prozessen des Schreibens unter dem Einfluss von KI im Rahmen des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Aus den Perspektiven von Lehrkräften und Lernenden beleuchten sie dabei sowohl Chancen als auch Herausforderungen, die perspektivisch mit KI-gestützten Schreibprozessen im Fremdsprachenunterricht einhergehen werden.

Sebastian Kilsbach diskutiert im Essay **„‘Fingerhut’ auf Knopfdruck. Adressatenspezifische Wortschatzauswahl in Zeiten von Künstlicher Intelligenz“** die Frage, wie KI die Auswahl von Grund- und Erweiterungswortschatz beeinflussen könnte. Im Zentrum steht die Annahme, dass KI in sehr kurzer Zeit in der Lage sein wird, auf Basis konkreter Parameter zur Biografie einer Person abschätzen kann, welchen erstsprachlichen Wortschatz diese Person im Moment besitzt. Entsteht daraus die bildungs- und migrationspolitische Forderung, normativ zu antizipieren, welche Wörter eine Person in einem konkreten Berufs- und Varietätenumfeld auch im Land der Zielsprache beherrschen soll?

Marco Raindl präsentiert in seinem Essay **„DaF 2045: 50 Jahre Virtuelle Austausch – die telekollobartive Wende?“** ein fiktives Online-Podium im Jahr 2045. In diesem diskutieren vier Teilnehmer*innen die Entwicklung Virtueller Austausch. Der Beitrag ist diskurshistorisch angesiedelt, da die tatsächliche Entwicklung der letzten dreißig Jahre im Rahmen eines fachlichen Podiumsgesprächs aufgezeigt wird. Ausgehend von bisherigen didaktischen Entwicklungslinien werden dieser weitergedacht und in einer in die Zukunft projizierten Bilanz auf den Prüfstand gestellt. Manches wirkt aus heutiger Warte utopisch, manches vielleicht auch dystopisch.

Leo Will betrachtet in „**Dialektik der Digitalisierung: Ein phänomenologischer Versuch über Fortschritt und Verlust beim Fremdsprachenlernen**“ die Frage, welchen Einfluss technologischer Fortschritt auf den Fremdsprachenunterricht nimmt. Unter Bezug auf Adornos und Horkheimers *Dialektik der Aufklärung* werden mögliche Verluste des Lernens durch diesen Fortschritt reflektiert. Anhand phänomenologischer Einzelbetrachtungen – sowohl diskurshistorisch als auch philosophisch – stellt Will heraus, weshalb aus der Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts bei Lerner*innen sowohl erwünschte als auch unerwünschte Effekte entstehen können.

Literaturverzeichnis

Noetzel, Thomas (2024). *Utopie*. Metzler Lexikon Philosophie. [Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/utopie/2120#>, 21.02.2025].

Was sind und was bringen didaktische Utopien? Fremdsprachendidaktik und Philosophie im Dialog

Paul Stephan & Leo Will

Leo Will forscht und lehrt im Bereich der englischen Fremdsprachendidaktik, Paul Stephan ist Philosoph, der sich u. a. mit den Begriffen ‚Utopie‘ und ‚Authentizität‘ beschäftigt und mit dem utopischen Denken Ernst Blochs und der utopischen Pädagogik Jean-Jacques Rousseaus. In diesem Gespräch gehen sie mehreren grundsätzlichen Fragen dieses Bandes nach: Was bedeutet ‚Utopie‘ überhaupt? Inwieweit beeinflusst die Sprache das Denken und die gesamte Wahrnehmung und Identität? Wie utopisch kann und soll eine Wissenschaft wie die Fremdsprachendidaktik sein? Was ist Bildung? Inwiefern trägt das Erlernen einer Fremdsprache zur Bildung bei? Und welche Möglichkeiten und Probleme ergeben sich für die Fremdsprachendidaktik vor diesem normativen Hintergrund aus der Digitalisierung?

Leo Will: Dieser Band trägt den Titel *Didaktische Utopien*. Der Utopiebegriff ist hier umgangssprachlich verwendet, als Bezeichnung für ein wünschenswertes Idealszenario. In der Philosophie bringt man vor allem Ernst Bloch mit diesem Konzept in Verbindung. Inwiefern setzt sich Bloch mit Utopie auseinander? Gilt er im wissenschaftlichen Diskurs als Utopist?

Paul Stephan: Ja, Bloch, der von 1885 bis 1977 lebte, gilt als **der** große Verfechter der Utopie in der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Schon der Titel seines ersten großen Werkes lautet *Geist der Utopie*. Die erste Auflage erschien kurz vor dem Ende des Ersten Weltkriegs, im Sommer 1918. Die Utopie ist auch in seinen späteren Schriften sein großes Leitthema. Vom Marxismus beeinflusst, lehnt es Bloch jedoch ab, den Begriff der Utopie im Sinne der ‚Auspinselung‘ eines ‚idealen Staats‘ oder dergleichen zu verstehen wie noch in Platons *Politeia* oder in der utopischen Literatur seit Thomas Morus. In diesem Sinne ist er kein ‚Utopist‘ oder möchte zumindest keiner sein. In seinem zweiten großen Werk, *Das Prinzip Hoffnung* (Bloch 1976), das in den 50er Jahren in drei Bänden publiziert wurde, spricht er von der „konkreten Utopie“. Es geht ihm darum zu untersuchen, wie sich das utopische Hoffen, das er im Titel meint, in der Geschichte immer wieder mit einem klaren Realitätssinn vereint und sich in Vorstellungen manifestiert, die auch wirklich umsetzbar sind. Er spricht etwa von religiösen, erotischen, künstlerischen, architektonischen, aber auch pädagogischen und technischen Utopien. Das Utopische als Streben nach dem Guten ist für ihn in allen Bereichen der menschlichen Praxis als diese vorantreibendes und orientierendes Prinzip präsent. Insofern lautet Blochs radikale These: Wir sind immer schon ‚Utopisten‘, wir wissen es nur nicht unbedingt. Wir müssen aber von träumenden Utopisten zu tätig Hoffenden werden.

Leo Will: Zunächst muss man die Dinge denken, bevor man sie tun kann. Bloch spricht auch von einem „magnetnadelhaften Denken“ (vgl. Bloch 1974: 28). Als Marxist geht es ihm vermutlich

weniger um die Hoffnung des Einzelnen, der sein jeweils eigenes Leben verbessern möchte, als vielmehr um die kollektive Hoffnung. Utopien sind ja schließlich (partiale) Gesellschaftsentwürfe, keine Programme der Selbstoptimierung. Die Fachdidaktiken, wie sie heute deutschlandweit an Universitäten etabliert sind, tragen meines Erachtens einen Funken des Utopischen in sich. Sie gelten als angewandte Wissenschaften, ihre Epistemologie steht klar im Dienste eines ‚Strebens nach dem Guten‘, wie du es genannt hast. Die Fremdsprachendidaktik strebt nach gutem Fremdsprachenunterricht. Besonders interessant finde ich hierbei die Rolle der Technologien. Kannst du etwas zur technischen Utopie bei Bloch sagen? Wie steht er zu den technologischen Neuerungen seiner Zeit?

Paul Stephan: Das ist vielleicht einer der spannendsten und aus heutiger Sicht aktuellsten Aspekte seines Denkens. Obwohl wir seit dem Zweiten Weltkrieg einen so rasanten technischen Fortschritt erleben wie noch nie zuvor in der Geschichte und dieser von der breiten Bevölkerung und auch der Populärkultur grundsätzlich begrüßt wird, herrscht in der Philosophie, von wenigen Ausnahmen abgesehen, entweder eine Indifferenz gegenüber dieser revolutionären Entwicklung – so, als gäbe es sie nicht – oder eine einseitige Ablehnung vor. Zu diesen wenigen Ausnahmen gehört auch Bloch. Insbesondere von den in seiner Zeit neuesten Technologien – dem Kunststoff und der Atomphysik – versprach er sich ungeheure Potentiale in der Realisierung der kühnsten utopischen Fantasien der Vergangenheit. Für ihn besteht das Wesen dieser Technologien darin, dass der Mensch das innerste Wesen der Materie, ihre kleinsten Bestandteile, durchschaut und sie nach seinem Willen umformt; dabei auch zugleich ihr eigenes bereits vorhandenes Potential realisiert. Sicher hätte er aus ähnlichen Gründen auch die Gentechnik und die Digitalisierung gutgeheißen und er erahnt diese Entwicklungen auch. Ich habe selbst in einem längeren Aufsatz versucht, Blochs Ideen auf die heutige Digitalisierung anzuwenden (vgl. Stephan 2023). Mir scheint Bloch in seinem Technikoptimismus bisweilen zu weit zu gehen. Er befürwortet die neuen Technologien allerdings auch nicht naiv. Sein Kerngedanke ist der, dass die Techniken immer nur so gut sind wie der gesellschaftliche Rahmen, innerhalb dessen sie angewandt werden. In einer Gesellschaft, die auf Herrschaft und Ausbeutung basiert, werden sich die sozialen Probleme durch Technik nicht lösen, sondern nur verschoben lassen, werden sich mit ihrer Hilfe Herrschaft und Ausbeutung immer nur vertiefen. Es bedarf einer befreiten Gesellschaft, um die befreienden Potentiale der modernsten Technik voll zur Geltung zu bringen. Wir sollten also klar unterscheiden lernen: Welche der mit den Technologien oft verbundenen Missstände sind ihnen selbst anzulasten und welche eigentlich nur ein Resultat ihrer gegenwärtigen sozialen Applikation?

Leo Will: Dazu fällt einem heute unter anderem die Überwachungstechnologie ein, wie sie etwa von der chinesischen Regierung eingesetzt wird. Die Künstliche Intelligenz als Grundlage solcher Systeme hat sicherlich enormes utopisches Potenzial, aber das *Social Credit*-System von Xi Jinping wird von den meisten westlichen Beobachtern äußerst kritisch beäugt. Das Fremdsprachenlernen

wird von der Künstlichen Intelligenz in unterschiedlicher Weise tangiert. Maschinelle Übersetzung basiert beispielsweise auf KI. Diese Technik ist in den letzten Jahren so gut geworden, dass sich Fremdsprachenlehrkräfte heute fragen, ob es noch sinnvoll ist, den Lernenden schriftliche Hausaufgaben zu stellen. Man kann noch fundamentaler denken und den Zweck des Fremdsprachenlernens gänzlich infrage stellen, nämlich in Antizipation einer Technik, die uns mündlich-synchron mit Sprecher*innen anderer Sprachen kommunizieren lässt. Vielleicht – und dies scheint mir sinnvoller – sollte die Fremdsprachendidaktik die vermeintliche Not zur Tugend machen. Das würde bedeuten, diese technologische Zäsur zum Anlass zu nehmen, viel grundlegender über Fremdsprache und deren Didaktik nachzudenken. Solche Überlegungen müssten philosophischer, vielleicht eben auch utopischer, Natur sein.

Paul Stephan: Ja, der Universalübersetzer aus Star Trek wird mehr und mehr Realität. Doch auch im Star Trek-Universum lernen die Menschen und Nicht-Menschen noch Fremdsprachen. Zum einen kommt es durchaus bisweilen vor, dass der Übersetzer ausfällt oder mit Sprachen konfrontiert wird, die er noch nicht beherrscht. Dann ist doch wieder die menschliche linguistische Expertise gefragt, die sich nur aus einem eigenständigen Spracherwerb speisen kann. Zum anderen lernen auch dort Menschen und Nicht-Menschen noch Fremdsprachen, um sich zu bilden, ihren Horizont zu erweitern, weil es einfach Spaß macht. Ich denke in der Tat, dass der vor allem auf technische Kompetenzen abzielende Fremdsprachenunterricht mehr und mehr an Relevanz verliert. Was in den Vordergrund rücken sollte, ist die kulturelle Dimension: Es geht beim Erlernen einer Fremdsprache ja nicht bloß darum, Vokabeln und Grammatik zu pauken, sondern sich über die Sprache eine andere Kultur zu erschließen. Dies setzt ein gewisses technisches Wissen voraus, doch dieses dient dann eher als Schlüssel, ist nicht schon selbst das Schloss.

Ich denke, die in der Philosophie bisweilen vertretene relativistische Doktrin, dass jede Sprache eine in sich geschlossene Welt konstituiert und eine echte Übersetzung mithin unmöglich ist, ist so nicht haltbar. Aber die Sprachen repräsentieren doch unterschiedliche Weltzugänge in ihrem Vokabular, in ihrer grammatikalischen Struktur, in ihrer Melodik. In der Philosophie stößt man schnell auf die Grenzen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in der eigenen Sprache und man neigt dazu, Neologismen zu erfinden – oder eben Wörter und Ausdrücke aus anderen Sprachen zu importieren. Deshalb ist das philosophische Vokabular so voll von griechischen, lateinischen und sonstigen anderen Sprachen entlehnten Termini.

Das beste Beispiel dafür ist vielleicht Heidegger, der meinte, die philosophischen Begriffe der alten Griechen seien bislang völlig falsch übersetzt und das gesamte abendländische Denken dadurch verwirrt worden. Er bedient sich bisweilen abenteuerlich anmutender, an expressionistische Lyrik erinnernder Konstruktionen, um die ‚authentische‘ Bedeutung der griechischen Wörter im Deutschen nachzubilden; diese Konstruktionen stützen sich wiederum meist auf die – reale oder vermeintliche – Etymologie der deutschen Wörter, schöpfen aus dem Mittelhochdeutschen. Den griechischen Ausdruck für Wahrheit, *alétheia*, übersetzt er etwa als

„Unverborgenheit“, spricht statt vom Subjekt vom „Da-Sein“ und nennt die Technik abwertend „das Gestell“. Aber auch in der Alltagssprache sind solche Phänomene ja allgegenwärtig.

Ich bin immer wieder erstaunt von der großen Differenzierungsfähigkeit des Englischen. Wenn man etwa zwischen *pork* und *pig*, *beef* und *cow* unterscheidet. Aber auch etwa zwischen *work* und *labour*. Diese Differenzierung veranlasste Karl Marx im *Kapital* zu der Unterscheidung zwischen zwei Formen der Arbeit: „Die englische Sprache hat den Vorzug, zwei verschiedene Worte für diese zwei verschiedenen Aspekte der Arbeit zu haben. Die Arbeit, die Gebrauchswerte schafft und qualitativ bestimmt ist, heißt *work*, im Gegensatz zu *labour*; Die Arbeit, die Wert schafft und nur quantitativ gemessen wird, heißt *labour* im Gegensatz zu *work*.“ (Marx 1968: 61) Im Kapitalismus ist unsere Tätigkeit, sofern wir gegen Bezahlung arbeiten, in der Tat auf eine gespenstische Art zweigeteilt: Wir verrichten eine nützliche Tätigkeit, doch im Hintergrund wacht die unerbittliche Uhr darüber, dass wir im Sinne der Profite unseres ‚Arbeitgebers‘ (auch ein interessantes Wort) auch effektiv sind. Wir sind „entfremdet“.

Umgekehrt liest man in englischen oder französischen philosophischen Texten oftmals deutsche Wörter: Heideggers „das Man“, Hegels „Entfremdung“ oder „(Zeit-)Geist“, Nietzsches „Übermensch“ sind ebenso wenig gut übersetzbar wie ‚Heimweh‘ oder ‚Wanderlust‘. Wie Heideggers Sprachexperimente hinreichend zeigen, ist das Deutsche gerade aufgrund seiner ‚Reinheit‘ hinsichtlich seines germanischen Sprachkerns besonders geeignet zum Erfinden neuer origineller Wörter – und seine Grammatik ermöglicht eine hohe sprachliche Präzision bei der Wiedergabe verschachtelter, komplexer Gedankengänge. Deutsch zumindest lesen zu können, gilt im Ausland nicht zu Unrecht nach wie vor als Schlüsselqualifikation angehender Philosoph*innen, bei uns umgekehrt Kenntnisse in Latein, Altgriechisch oder Französisch.

Ein letztes – durchaus abenteuerliches – Beispiel für diese Beförderung philosophischer Kreativität durch die Begegnung der Sprachen ist die Geschichte des heute so weit verbreiteten Worts ‚Authentizität‘ zur Bezeichnung des ‚Selbst-Seins‘ von Personen. Wiederum Heidegger erfand für das Zusammenstimmen von einem Selbst mit einem Selbst – für das es zuvor kein richtiges Wort gab, auch wenn die Philosophen vielfach über die Sache nachdachten – das Kunstwort „Eigentlichkeit“. Im Englischen und Französischen wurde das als *authenticity* bzw. *authenticité* übersetzt, etwa von Sartre; wiederum inspiriert von einem griechischen Wort, *authéntes*. Nach dem Zweiten Weltkrieg wollte man dann, um sich mit guten Gründen von Heideggers Deuschtümelei zu distanzieren, nicht mehr von „Eigentlichkeit“ sprechen, sondern übernahm die Übersetzung des Begriffs zurück ins Deutsche.

Man könnte hier hunderte Beispiele aus den verschiedensten Bereichen anführen. Deutlich ist jedenfalls: Die Konfrontation mit anderen Sprachen ist ein wichtiger Motor der Kreativität in jedem Bereich und erweitert die eigene Weltsicht. Und sei es nur dadurch, dass man erfährt, dass man die Dinge überhaupt anders sagen kann und die Regeln der eigenen Sprache in einem hohen

Maß kontingent sind. Vielleicht würde es die Lust am Sprachenlernen befördern, wenn man den Sinn dafür schärfen würde? Ganz davon abgesehen, dass es ja vielleicht mehr Spaß macht, sich mit jemandem unmittelbar zu unterhalten und nicht vermittelt über ein technisches Gerät; ein „Gestell“, das immer auch ‚verstellend‘ wirkt.

Leo Will: Was für ein schönes Plädoyer! „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein – sagt Google). Sicher nicken jetzt viele in wohligem Einvernehmen. Damit wäre quasi die Grundlage geschaffen für ein Nachdenken über didaktische Utopien. Wer eine Fremdsprache lernt, der bildet sich, und erwirbt nicht lediglich eine schnöde Technik wie das Fahrradfahren oder das kleine Einmaleins. Das Fremdsprachenlernen hätte einen inhärenten Bildungswert, seine individuelle und gesellschaftliche Relevanz bemäße sich nicht an seiner bloßen Mitteilungsfunktion. Doch ganz so einfach will ich es uns nicht machen.

Zunächst aber: Ja, lexikalische und auch syntaktische Inkongruenzen beim Vergleich zweier Sprachen scheinen dazu angetan, demjenigen, der sie ergründet, neue Horizonte zu öffnen. Und wem der philosophische Diskurs als Beispiel zu elitär ist, der möge bedenken, dass auch in der Jugendsprache lexikalische Lücken mit fremdsprachigem Material aufgefüllt werden. Man hört Leute sagen: „Das ist so *random*.“ / „Die Situation war *awkward*.“ Die deutschen Wörter ‚zufällig‘ oder ‚komisch‘ entsprechen denotativ und konnotativ nicht gänzlich dem, was die Sprecherin zum Ausdruck bringen möchte. Man ist also gar nicht so weit entfernt von Marx und Heidegger.

Die Idee, dass man sich über die Sprache eine andere Kultur erschließt, basiert auf einer Theorie, die sich *linguistic relativity* nennt. Sie wird seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert und sogar empirisch beforcht. Nicht belegen ließ sich beispielsweise die Hypothese, dass die Inuit eine differenziertere Wahrnehmung von Schnee haben, weil ihnen in ihrer Muttersprache mehr Wörter für Schnee zur Verfügung stehen (Martin 1986). Dagegen gibt es Forschung, dass russische Muttersprachler ein Mü schneller zwischen verschiedenen Blautönen unterscheiden können als Englisch sprechende Menschen. Im Russischen gibt es zwei hierarchisch gleichgestellte Wörter für ‚blau‘, das eine ist heller, das andere dunkler. *Fair enough!* (lexikalische Lücke im Deutschen.) Nehmen wir an, die *linguistic relativity* besteht in dem Maße, dass man behaupten kann – wie du es tust – dass man sich durch das Erlernen einer Fremdsprache eine andere Kultur erschließt. Würde dies nicht voraussetzen, dass Menschen, die dieselbe Muttersprache haben, sich kulturell ähneln? Worin aber besteht diese Ähnlichkeit bei US-Amerikaner*innen, Malteser*innen, Jamaikaner*innen, Neuseeländer*innen usw.? Und noch eine makrosoziologische Überlegung: Es gibt Länder, in denen fast niemand (halbwegs kompetent) eine Fremdsprache erlernt, wie etwa England, und dann gibt es Länder, in denen das Gegenteil der Fall ist, z. B. Finnland. Lässt sich wirklich behaupten, dass die Finn*innen den Engländer*innen intellektuell, kulturell, usw. überlegen sind? Und noch ganz kurz zurück auf die Mikroebene: Ein kanadisch-anglophoner Freund von mir spricht keine einzige Fremdsprache. Ich würde ihn als enorm gebildet – im reichhaltigsten und wünschenswertesten Sinne des Wortes – bezeichnen. Interessanterweise ist

er sehr an Sprache interessiert, wir unterhalten uns oft über englische Wörter und Redewendungen. Man kann sich also auch im Rahmen der eigenen Muttersprache austoben. Habe ich dich erfolgreich desillusioniert?

Paul Stephan: Ja, man darf nicht in den Fehler verfallen, Sprachräume als homogene Gebilde zu verstehen. Es kann auch den eigenen Horizont entsprechend erweitern, einen anderen Soziolekt, Dialekt, einen Jargon oder eine Fachsprache kennenzulernen. Darum geht es in Bildung ja, sprachlich gesehen, wesentlich, auch wenn man beispielsweise Mathematik oder Chemie lernt. Wenn man eine bestimmte Sprache lernt, lernt man zumeist die jeweilige Hochsprache und deren Kultur kennen. Aber das ist ja auch schon etwas, und davon ausgehend kann man sich dann unterschiedliche Soziolekte usw. derselben Sprache erschließen. Das finde ich auch gerade einen spannenden Aspekt des Sprachenlernens: Wie funktioniert die soziale Distinktion durch Sprache anderswo und was sagt das über die jeweilige Kultur aus? Da lässt sich dann das Sprachenlernen gar nicht mehr rein technisch betreiben, sondern schließt das Kennenlernen der anderen Kultur automatisch mit ein, wenn man etwa verstehen möchte, wann man im Deutschen genau „Du“ oder „Sie“ sagt.

Ich möchte also Kultur- und Sprachgemeinschaften gar nicht unbedingt identifizieren und glaube nicht, dass mein Argument von dieser Prämisse abhängt; auch wenn ich durchaus davon ausgehe, dass die Annahme bestimmter ‚Nationalkulturen‘ kein vollständiger Mythos ist. Ich denke, es gibt sie – und zwar nicht zuletzt deswegen, weil ab dem 18. Jahrhundert die werdenden Nationalstaaten dazu übergingen, bestimmte Standardsprachen über das Schulsystem als einheitlich durchzusetzen. Die Farbdifferenzierungen, die sich ja in unterschiedlichen Sprachen teilweise stark unterscheiden, sind ein gutes Beispiel: Jeder und jede Angehörige einer bestimmten Sprachgemeinschaft ‚sieht‘ durch sie die Welt auf eine ähnliche Weise, egal, was ihn/sie sonst bestimmt; obwohl es natürlich einzelne geben kann, die aufgrund weiterer Faktoren eine differenziertere Farbwahrnehmung entwickeln – aber das schließt dann eben die Erweiterung des eigenen Vokabulars über das von der Standardsprache vorgegebene hinaus ein.

Ob nun polyglotte Völker oder Individuen anderen überlegen sind ... Wie gesagt: Man kann sich auch anders bilden als durch den Erwerb von Fremdsprachen. Der Vorteil der Anglophonen ist ja ohnehin, dass ihre Sprache schon in sich so ‚gebildet‘ ist – ich schrieb zuerst lustigerweise ‚Sprachen‘, das sagt schon alles – durch den Import unzähliger fremder Einflüsse. Und da so viele Menschen Englisch sprechen, können sie sich andere Kulturen leichter erschließen, auch ohne die Sprache tiefgründig zu lernen (soweit das eben möglich ist). Aber die bildungshungrigen Engländer*innen oder US-Amerikaner*innen erlernen ja trotzdem eifrig Fremdsprachen.

Umgekehrt, ja: Sofern meine These zutrifft, müsste eine gewisse Korrelation zwischen größerer ‚Gebildetheit‘ auf beiden Ebenen und größerer Fremdsprachenkenntnis bestehen. Aber wie wollte man das ernsthaft messen, zumal die ‚Gebildetheit‘ in meinem Verständnis auch nichts ist,

was man quantifizieren könnte? Darüber müssten wir eigentlich sprechen: Was macht ‚Bildung‘ überhaupt aus? Man kann, in meinem Verständnis, sehr viel wissen, aber trotzdem sehr ungebildet sein – und umgekehrt; aber Wissenserwerb hilft doch auch ein wenig.

Vielleicht sollten wir einmal ‚dystopisch‘ werden und uns eine Welt vorstellen, in der tatsächlich keine Fremdsprachen mehr gelernt werden, weil alles die Computer für uns machen. Was würde uns in einer solchen Welt genau fehlen? Ich denke übrigens nicht, dass das ein realistisches Szenario ist, weil es immer Menschen geben wird, die diese Mühe auf sich nehmen werden – weil es einfach Spaß macht. Ganz so, wie heute durch die zahlreichen Schachangebote im Internet dieses Spiel eine echte Renaissance erlebt, das doch von Computern längst viel ‚besser‘ – im Sinne von: erfolgreicher – gespielt wird als von uns. Und das Schachlernen ist übrigens auch wie das Erlernen einer neuen Sprache und bildet auch sehr! Kurzum: Ich fühle mich durch deine Replik herausgefordert, aber nicht desillusioniert.

Leo Will: Ich halte Schach für total überschätzt hinsichtlich seines vermeintlichen Bildungswerts, aber zurück zum Thema: Was uns fehlen würde in einer Welt, in der niemand mehr eine Fremdsprache erlernt, ist wohl die entscheidende Frage. Diese Frage ist – ganz im Sinne des Utopischen – eine gesamtgesellschaftliche, keine individuelle. Wir verhandeln hier im Prinzip die Grundlage für mögliche didaktische Utopien, denn nur wenn das Fremdsprachenlernen dem Menschen mehr bringt als das, was künftig von Übersetzungstechnologien geleistet wird, lässt sich argumentieren, dass es beispielsweise im Schulsystem einen festen Platz verdient. Ob Fremdsprachenlernen identisch ist mit fremdsprachlicher Bildung und was genau unter letzterer zu verstehen ist, dies sind eigentlich uralte Fragen, aber interessanterweise werden wir heute angesichts bestimmter technologischer Neuerungen noch einmal in sehr alltagsrelevanter Weise auf sie gestoßen. Bislang nämlich waren diese Fragen weitgehend akademisch. Wer eine Fremdsprache erlernte, der erhielt automatisch beides: kommunikative Fertigkeiten und (mutmaßlich) fremdsprachliche Bildung. Wenn ersteres künftig an Relevanz verliert, dann sollten wir uns wenigstens darüber einig sein, was letzteres eigentlich bedeutet.

Wie du sagst, Bildung und Gebildetsein lassen sich kaum operationalisieren. Der Bildungsbegriff ist unpräzise, aber gerade deshalb so schillernd und evokativ. Ernst Bloch gilt zwar nicht als Bildungsphilosoph, aber du erwähntest dennoch, dass er eine pädagogische Utopie im Sinn hatte?

Paul Stephan: Der wichtigste Vordenker eines umfassenden Bildungsbegriffs, den auch Bloch in seinen entsprechenden Schriften immer wieder als Referenz erwähnt, ist Jean-Jacques Rousseau. Ich habe den Eindruck, schon die Erwähnung seines Namens ist unter ‚professionellen‘ Didaktiker*innen eine kleine Provokation, weil er Bildung sehr anders dachte, als es üblich geworden ist. Das entscheidende Buch, das Rousseau in dieser Hinsicht schrieb – es ist überhaupt sein Hauptwerk –, *Émile* (Rousseau 1979), stieß aber schon 1762, als es erschien, auf heftige

Ablehnung. Es wurde verboten, geächtet, verbrannt. Rousseau musste seine Wahlheimat Frankreich für mehrere Jahre verlassen.

Er provoziert mit diesem Buch bis heute alle Verfechter*innen einer, wie er es nennt, „positiven Erziehung“, die meinen, die Kinder nach einem klar definierten Leitbild formen und dadurch für bestimmte soziale Zwecke tauglich machen zu müssen. Er spricht von einer „negativen Erziehung“ als Erziehung zur Authentizität. Erzieher*innen sollen sich nach Möglichkeit indirekt in die Entwicklung des Kindes einmischen, vor allem, indem sie eine optimale Lernumgebung schaffen. Das eigentliche Lernen soll dann durch Erfahrungen und eigene Praxis innerhalb dieses geschützten Rahmens stattfinden. Die Philosophin Susan Neiman hat in ihrem Buch *Warum erwachsen werden* (2015) an die Aktualität dieser Ideen erinnert. Bildungsorte wären in diesem Sinne immer schon utopische Orte, ihrem Wesen nach – was ihren Status natürlich paradox werden lässt.

Es ist klar, dass es Rousseau in diesem teilweise romanhaft geschriebenen Traktat um die Skizzierung einer didaktisch-pädagogischen Utopie geht und nicht unbedingt um einen Erziehungsratgeber. Aber er geht in seinen Überlegungen auf sehr viele Details ein, was sein Denken in die Nähe von Blochs Verständnis von „konkreter Utopie“ rückt. Er will aufzeigen, dass eine „negative Erziehung“, die weder autoritär noch belehrend verfährt noch im bloßen Nichtstun oder ‚Verhätscheln‘ besteht, gelingen kann in dem Sinne, dass sie vielleicht keine guten Staatsbürger*innen hervorbringt, aber zur Selbstbestimmung fähige mündige Individuen. Auch Kant war ein großer Freund gerade dieses Aspekts von Rousseaus Schaffen!

Das Fremdsprachenlernen kommt in Rousseaus Buch nicht besonders gut weg, weil er es eben als reinen Wissenserwerb ansieht, der wenig zur individuellen Reife beiträgt (vgl. Rousseau 1979: 111). Wie ich andeutete, würde ich in dieser Hinsicht von Rousseaus konkreten Überlegungen abweichen.

Das Schachspiel ist vielleicht sogar ein hervorragendes Beispiel, um die Idee Rousseaus zu illustrieren: Man erlernt damit auf spielerische Weise, durch eigene Erfahrungen in einem geschützten Bereich wertvolle Lektionen fürs Leben, vor allem die heutzutage leider sehr rare Fähigkeit zum strategischen Denken, die insbesondere nützlich ist, um das Handeln der Mächtigen verstehen zu können (kein Wunder, dass sie an den Schulen kaum gefördert wird!); und zugleich geht es um Charakterbildung, denn man muss lernen, verlieren – aber auch in fairer Weise gewinnen – zu können. Das ist in einem Spiel, in dem man sich nicht einfach mit Glück und Zufall herausreden kann, besonders schwer, mitunter fast eine Art Psychotherapie. Und zu guter Letzt fördert das Schachspielen ja auch die Empathie, da man ja lernen muss, sich in die Gegner*innen hineinzuversetzen und seine nächsten Züge zu antizipieren. Eine pädagogische und vielleicht sogar didaktische Methode im Sinne Rousseaus wäre es zweifellos, die Kinder einfach im Schachspiel zu unterrichten und spielen zu lassen.

Bloch nun hat pädagogischen Themen durchaus viel Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. z. B. Bloch 1985). Die Kindheit ist für ihn ein besonderes Alter, in dem der utopische Urtrieb des Menschen noch rein zur Geltung kommt, ehe er den Heranwachsenden dann von der Gesellschaft aberzogen bzw. in sozialkonforme Bahnen gelenkt wird. Seine, durchaus rousseauistische, Frage: Wie müssten pädagogische Institutionen beschaffen sein, die diesen Urtrieb nicht verkümmern lassen oder pervertieren, sondern zur Entfaltung bringen im Sinne der Herausbildung der Fähigkeit zum konkret-utopischen Denken und Handeln? Auch für ihn kann der Rahmen einer solchen Bildung nur ein nichtautoritärer sein, in dem Kinder und Erzieher*innen eine Gemeinschaft bilden. Klarer als Rousseau hat er freilich vor Augen, dass eine solche Bildung in einer repressiven Gesellschaft gar nicht gelingen kann. Sie ist für ihn nur denkbar als eine umfassende „Sozialpädagogik“, innerhalb derer zuallererst die Erzieher erzogen werden müssten (vgl. Bloch 1985: 243).

Leo Will: Rousseau und Bloch scheinen sich weniger für die Förderung konkreter Kompetenzen zu interessieren. Ihnen geht es um Erziehung und Bildung. Dass es Rousseau nicht wichtig ist, dass sein *Émile* eine Fremdsprache lernt, würde in dieses Erklärmodell passen. Du hast ausführlich dargelegt, inwiefern du Rousseau in dieser Einschätzung widersprichst. Ich will nicht länger den *advocatus diaboli* geben und stattdessen – zusätzlich zu den von dir genannten Aspekten – noch eine weitere Lanze für den Bildungswert des Fremdsprachenlernens brechen.

Die/der Urheber*in des folgenden Bonmots ist mir leider entfallen: „Wenn man mich fragt, warum heutzutage Latein gelernt werden sollte, so antworte ich: Weil’s schwer ist.“ Diese Aussage verweist darauf, dass das Lernen selbst gelernt sein will. Es sei nun dahingestellt, ob einzelne Lerngegenstände inhärente Schwierigkeitsgrade aufweisen, wie es in diesem Zitat suggeriert wird (Latein sei „schwer“). Für unstrittig halte ich jedoch die unterschiedlichen Beschaffenheiten von Lerngegenständen. Das Fremdsprachenlernen halte ich für weitgehend einzigartig in seinem komplexen Zusammenspiel von Lernkomponenten. Hier nur einige Stichpunkte:

- Grammatik als System ‚mit Ausnahmen‘
- Wortschatz als System bedingter Entsprechungen
- Repetition und Üben
- Motorik/Artikulatorik/Leiblichkeit: Aussprache sowie non-verbale Kommunikation
- Konkrete Anwendungsdimension (motivationale Implikationen)
- Sichtbarkeit von Kompetenz sowie von Lernzuwächsen (motivationale Implikationen)
- Kommunikative ‚Ernstfälle‘ (z. B. Schüleraustausch) → Inkompetenzerfahrungen (gemessen etwa an der Kompetenz der muttersprachlichen Gesprächspartner*innen)
- Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

- Langfristigkeit des Lernens

Die Auflistung ist sicher unvollständig und kaum systematisch. Die einzelnen Punkte mögen sich überschneiden oder auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein. Entscheidend ist: Um das Lernen zu lernen, scheint mir die hier angedeutete Konstellation enorm wertvoll. Etwa erlebt eine Fremdsprachenlernerin anhand diverser Prozeduren und Einsichten, inwiefern *studying* (also das Pauken) mit *learning* in Verbindung steht. Derartige Erkenntnisse, welche sich – so denke ich – auf andere Lerngegenstände übertragen lassen, konstituieren in meinen Augen einen zentralen Aspekt von Bildung. Wir sind uns also einig, dass das Erlernen einer Fremdsprache tendenziell bildsam ist und nicht lediglich Lerner*innen mit einer weitgehend isolierten Kompetenz bedenkt, wovon übrigens nicht nur Rousseau wenig hält. Fraglich ist, ob bestimmte Methoden des Fremdsprachenlernens bildsamer sind als andere. Dies hätte entscheidende Folgen für ein Nachdenken über (konkrete) didaktische Utopien. In den 1960er und 70er Jahren wurden an deutschen Schulen in großem Stil sogenannte Sprachlabors eingerichtet. Die entsprechende Methode nannte sich Audiolingualismus und fußte auf behaviouristischen Theorien. Die heutige Fremdsprachendidaktik blickt fast einhellig mit Entsetzen zurück auf die damalige Zeit. Die Abkehr von der audiolingualen Methode seit spätestens Mitte der 80er Jahre gründete freilich in dem Befund, dass die Methode schlicht ineffektiv war. Vermutlich hielt man sie jedoch auch zunehmend unvereinbar mit dem neuzeitlichen Bildungsgedanken. Sie wäre dann also – zumindest in der Nachbetrachtung – eine didaktische Dystopie.

Ich möchte nun noch auf das Utopische in der Wissenschaft zu sprechen kommen. Als akademische Disziplin ist die Fremdsprachendidaktik ganz anders geartet als die Philosophie. Die meisten unserer Publikationen sind empirische Studien. Zugleich spricht man bei der Fremdsprachendidaktik nicht selten von einer angewandten Wissenschaft (z. B. *Applied Linguistics*), denn was hier erforscht wird, soll sich durchaus fruchtbar machen lassen für Praktiken des Fremdsprachenlernens. Diese Praxisorientierung findet sich methodologisch reflektiert in der Aktionsforschung oder in Design-Based Research (DBR). Zudem taucht recht häufig das Wörtchen ‚Implikationen‘ im Ergebnisteil fremdsprachendidaktischer Studien auf. Ich glaube also, in der Fremdsprachendidaktik eine gewisse normative, oder zumindest engagierte Grundausrichtung zu erkennen. Das ist nicht weit entfernt von Blochs „magnetnadelhaftem Denken“. Der Philosoph Nicholas Maxwell kritisiert in den Wissenschaften ganz grundsätzlich das Wissensprimat. Sein Buch trägt den Titel: *From knowledge to wisdom. A revolution in the aims and methods of science* (1984). Das von Maxwell angestrebte Weisheitsprimat würde zivilisatorische Probleme und deren systematische Bearbeitung in den Mittelpunkt der Forschung stellen:

Granted that inquiry has as its basic aim to help enhance the quality of human life it is actually profoundly and damagingly 'irrational', 'unrigorous', for inquiry to give intellectual priority to the task of improving knowledge. Rather, intellectual priority needs to be given to the dual

tasks of articulating our problems of living, and proposing and criticizing possible solutions, namely possible human actions. (Maxwell 1984: 2f.)

Ein solches Umdenken würde vor allem die Geistes- und Sozialwissenschaften zu utopischen Wissenschaften machen:

It is above all the humanities and the diverse branches of social inquiry that have this fundamental intellectual task of helping us improve our personal and social aims and methods in life. The social sciences are not 'sciences' at all. They are social 'methodologies' or social 'philosophies' [...]. All these diverse disciplines may be regarded as aspects of 'utopian studies' – the enterprise of imaginatively articulating and severely criticizing possible and actual aims and methods for humanity as a whole. (ebd. 108)

Unser Sammelband wäre wohl ein Beispiel für Forschung in eben diesem Sinne.

Paul Stephan: Ja, mir scheinen diese Gedanken Maxwells auch sehr gut zu Blochs Verständnis zu passen. Bloch spricht von „docta spes“, belehrter Hoffnung – und das heißt natürlich nicht zuletzt: wissenschaftlich informierte Hoffnung. Zur „konkreten Utopie“ kommen wir aus seiner Sicht nur, wenn wir es nicht beim reinen Träumen und Phantasieren belassen, sondern unsere Zielvorstellungen immer wieder aufs Neue mit der empirischen Realität abgleichen. Umgekehrt sollen sich die Wissenschaften ihrer stets implizit vorausgesetzten utopischen Zielvorstellungen bewusstwerden und diese in ihrer konkreten Forschung berücksichtigen. Das gilt für ihn sogar für die Naturwissenschaften. Das ist natürlich ein Wissenschaftsverständnis, das sehr vom geläufigen abweicht. Die Forschenden sollen sich aus seiner Sicht stets fragen, ob ihre Forschungen dazu beitragen, utopische Ziele zu realisieren oder nicht und die dem Gegenstand selbst innewohnenden entsprechenden Tendenzen aufzeigen.

Im Fall der Didaktik als Wissenschaft ist dieser Gedanke ja gar nicht so fernliegend, geht es hier doch offensichtlich darum, Methoden der besseren Wissensvermittlung zu erforschen. Aber dies müsste eben, in einem Bloch'schen Verständnis, eingebettet sein in ein breiteres Verständnis von Bildung und Erziehung und einer kritischen Betrachtung der bestehenden Bildungsinstitutionen. Wie können didaktische Methoden entwickelt werden, die nicht bloß der Ausbildung dienen und womöglich gar eine repressive Wirkung haben, sondern die zur Bildung autonomer und authentischer Individuen, mündiger Staats- und Weltbürger*innen beitragen, die sich nicht beliebig ausbeuten und unterdrücken lassen? Und ich denke, auch jede Fachdidaktik muss sich diese Fragen eben stellen: Von welchem Menschenbild gehen wir aus? Welcher Menschentyp wird durch die Anwendung unserer Methoden gefördert? In welchem sozialen Kontext stehen unsere Forschungen und wie verorten wir uns darin – zustimmend oder kritisch?

Die heutigen Wissenschaften neigen sehr zur Untersuchung technischer Einzelfragen und zur Klärung winziger Detailfragen. Diese ‚großen Fragen‘ werden dann gerne an die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgelagert, doch dieselben Tendenzen finden auch in diesen statt. Dabei

trifft ja jeder und jede Forschende schon allein bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Forschungsthema eine Entscheidung darüber, was relevante wissenschaftliche Themen sind und was nicht. Und dasselbe gilt bei jedem weiteren Schritt der Forschung: Es geht hier stets auch um Wertvorstellungen (und natürlich: Geld und Ressourcen).

Wissenschaft soll sich also nie nur fragen „Wie ist es“, sondern stets auch „Wie könnte“ und „Wie sollte es sein“ – und dies nicht in dem Sinne, dass rein subjektive Vorstellungen an die Sache herangetragen werden, sondern dass man die dem Gegenstand selbst innewohnenden Potenziale und Tendenzen aufdeckt. Und jede Wissenschaft muss sich fragen, in welche sozialen Beziehungen ihr Gegenstandsbereich eingebettet ist und diese bei ihrer Forschung niemals komplett ausblenden. ‚Wertneutrale‘ Forschung, die diese Reflexion nicht vornimmt, bedeutet in Wahrheit stets die Zustimmung zu den bestehenden Werten und der bestehenden Gesellschaft, ist antiutopisch.

Leo Will: Ich bin auch der Meinung, dass man die ‚großen Fragen‘ nicht allein der Philosophie überlassen sollte. Die Fremdsprachendidaktik ist in den letzten Jahrzehnten immer empirischer geworden, während die Theorie auf dem Rückzug ist. In einer der renommiertesten fremdsprachendidaktischen Zeitschriften, TESOL Quarterly, machten theoretische Artikel von der Gründung 1967 bis 1990 fast 30 % des durchschnittlichen Outputs aus, aber zwischen 1990 und 2014 kam dieses Genre quasi komplett zum Erliegen (Canagarajah 2016). Die Texte in diesem Sammelband würde ich allesamt als Variationen theoretischer Forschung ansehen, bei TESOL Quarterly kämen sie also nicht unter.

Die empirische Forschung widmet sich wohl tendenziell der Frage: „Wie ist es?“ Bezüglich der Frage „Wie sollte es sein?“ scheint mir die Fremdsprachendidaktik heutzutage ein gespaltenes Verhältnis zu haben. Das Wörtchen ‚normativ‘ ist fast schon ein Schimpfwort. Dabei ist nach meinem Dafürhalten (und du sagtest es ja auch gerade) die Normativität der Fremdsprachendidaktik immanent – *a feature, not a bug!* Man vergisst schnell, wie polemisch manche Fremdsprachendidaktiker*innen der ersten Stunde in ihren Texten waren. Wer noch nie Wolfgang Butzkamm gelesen hat, wird sich wundern.

In Bezug auf neue Technologien hat die empirische Forschung ein Problem. Die aktuellen Technologien kann man beforschen, aber schon bald wird es andere Geräte und Anwendungen geben. Interessanterweise lassen sich technische Entwicklungen ein Stück weit antizipieren, die Zukunft entzieht sich jedoch der Empirie. Für mich ist die Frage, ob wir als Wissenschaftler*innen warten müssen, bis eine Technologie in der Welt ist, um sie dann zu untersuchen, oder ob die Theoriearbeit schon jetzt beginnen kann. Frei nach Kant: „Was dürfen wir hoffen?“

Vielleicht wäre das ein guter Abschluss unseres Gesprächs. Du als Philosoph hast dich entschieden, über das Fremdsprachenlernen nachzudenken, ohne dass du berufliche Erfahrung als Fremdsprachenlehrer oder -didaktiker hättest. Was wäre dein didaktisch-utopisches Fazit?

Paul Stephan: Wir scheinen uns einig darin zu sein, dass dem Fremdsprachenerwerb eine besondere Rolle bei der Bildung im Sinne einer Utopie der Bildung zukommt und dass, um dieses Potential zu realisieren, manche Lernformen besser geeignet sind als andere. Ich möchte deine Frage gerne aufgreifen und ein paar Gedanken dazu ausführen, inwiefern ich der Ansicht bin, dass die Digitalisierung dabei helfen könnte, solche guten Lernformen zu fördern. Ich denke dahingehend ebenso wie du, dass es der enorm dynamische Charakter der digitalen Innovationen eigentlich verbietet, nur von bereits vorhandenen Technologien auszugehen, sondern eigentlich müsste man immer schon den nächsten Entwicklungsschritt antizipieren in der Forschung und darüber nachdenken, in welche Richtung es gehen **könnte** und **sollte** – und eben auch, wie die schon bestehenden Technologien besser angewendet werden können natürlich.

Ich denke, dass gute Lernformen solche sind, die einen intrinsischen Mehrwert besitzen und mit einer Erfahrung der Selbstwirksamkeit verbunden sind. Aus dieser Einsicht folgt für mich aber nicht zuletzt, dass es eigentlich keine perfekte didaktische Methode geben kann, die für alle Lernenden gleichermaßen gilt. Es müsste eher darum gehen, den Lernenden verschiedene Methoden vorzustellen und sie zu ermuntern, eine zu finden, die ihren Interessen am ehesten entspricht. Die Lehrperson – im Sinne des Rousseau'schen „Erziehers“ – wäre eher jemand, der eine bestimmte Lernumgebung kreiert und in dieser begleitend tätig wird; das Lernen sollte innerhalb dieser Umgebung autonom stattfinden. Die Digitalisierung scheint mir in dieser Hinsicht unglaubliche Potentiale zu bieten.

Ich selbst habe in der Schule viele Jahre lang alte Sprachen gelernt, Latein und Altgriechisch, wo das fleißige Auswendiglernen von Vokabeln und grammatikalischen Formen kaum vermeidbar ist. Das Lernziel ist, im bisherigen Verständnis, ja auch nicht, diese Sprachen sprechen zu können, sondern in der Lage zu sein, Texte in ihnen lesen zu können.

Trotzdem habe ich diese Fächer geliebt, weil ich in diesem Unterricht genau die Erfahrung machte, dass Sprache ein Schlüssel zur Welterschließung sein kann. Man begibt sich auf Zeitreise und lernt über die Kenntnis der Vergangenheit extrem viel über die eigene Sprache und Kultur – in diesem konkreten Fall schon allein über ein großes etymologisches Wissen.

Hier frage ich mich, ob die Digitalisierung den Unterricht nicht extrem revolutionieren könnte im positiven Sinne, indem sie es ermöglichen könnte, solche ‚toten‘ Sprachen wirklich wieder auferstehen zu lassen. Bei mir beschränkte es sich noch darauf, das Vokabeltraining ein wenig dadurch aufzupeppen, dass man es in ‚gamifizierter‘ Form am Rechner macht, statt mit langweiligen Papierkärtchen zu hantieren (was ich freilich auch machte, mit einem gewissen *gaudium* sogar) – nun könnte man doch im Grunde genommen mittels KI und VR die Schüler auf dem Kapitol oder der Agora spazieren und mit Römern oder Griechen Dialoge führen lassen. Man könnte Homer, Plato, Caesar oder Cicero wirklich zuhören. Die orale Komponente kam aus meiner Sicht in diesem Unterricht extrem zu kurz – aber das Internet steckte eben auch noch in seinen

Kinderschuh. Heute gibt es eine riesige Community von Leuten im Netz, die etwa Latein bewusst lernen, um es sprechen zu können, und sich lang und breit über verschiedene Formen der Aussprache streiten.

Und um wie vieles größer könnten erst die Potenziale beim Erlernen moderner Sprachen sein. Hier fand ich den Schulunterricht übrigens stets wesentlich langweiliger als denjenigen der alten Sprachen, weil die intellektuelle Komponente nahezu völlig fehlte und wir, aus meiner heutigen Sicht, völlig unterfordert wurden. Das Vokabular und die Grammatik des Englischen etwa sind ja eigentlich schnell gelernt – noch dazu, wenn man Latein kann –, man könnte viel schneller anfangen, über Songtexte, Literatur und Geschichte zu sprechen oder sich mit Muttersprachler*innen zu unterhalten. Insbesondere in letzterer Hinsicht, also um den Austausch mit Muttersprachler*innen zu fördern, scheint mir durch die Digitalisierung auf relativ simple Weise ein völliges ‚Neuland‘ entstanden zu sein.

Was ich jedoch, wenn auch aus zweiter Hand, aus der heutigen Schulpraxis mitbekomme, scheint sich wenig von dem zu unterscheiden, was ich noch von früher her kenne. Man geht sehr Lehrbuch-orientiert vor und die Schüler*innen langweilen sich zu Tode. Das wissen auch die Lehrer*innen, doch sie haben gar nicht die Zeit, eine innovative Lernumgebung zu gestalten. Derweil wird darüber offen diskutiert, den Fremdsprachenunterricht ganz abzuschaffen. Ich würde mich in diesem Diskurs in gewisser Weise sogar anschließen wollen: Ja, in der bisherigen Form hat er sich überlebt. Man muss ihn neu erfinden. Dabei erschiene es mir gerade aus politischen Gründen heute wichtiger denn je, Sprachen abseits des Englischen zu unterrichten, egal, ob Französisch, Latein oder Chinesisch. Englisch ist für uns Deutsche eine relativ einfache Sprache und im Internet ist es ohnehin omnipräsent; doch welche Legitimation besitzt die Dominanz des Englischen noch seit dem ‚Brexit‘ innerhalb der EU? Wenn es mit rechten Dingen zuginge, müsste man jetzt dazu übergehen, im Sinne der europäischen Idee, auf dem Gymnasium auf Latein als Schlüssel zu den meisten EU-Sprachen und auf den anderen Schulen der Sekundarstufe Französisch oder Spanisch zu setzen als erste Fremdsprachen. – Aber ich weiß, dass dich als Anglisten solche Überlegungen provozieren müssen ...

Leo Will: Das sind streitbare Aussagen, aber vielleicht besteht eben in solchen Entwürfen das, was hier als ‚Didaktische Utopie‘ konzipiert werden soll. Der wissenschaftlich-konventionelle Duktus und Habitus sieht dergleichen gegenwärtig nicht vor. Und doch hat vermutlich jede in der Fremdsprachendidaktik beheimatete Wissenschaftler*in solch normative bzw. utopische Vorstellungen. Diese, so denke ich, sollten nicht länger im Verborgenen bleiben, sondern offen diskutiert werden. Herzlichen Dank, Paul, für das Gespräch.

Paul Stephan: Sehr gerne. Dank Dir.

Literaturverzeichnis

Bloch, Ernst (1974). Logikum / Zur Ontologie des Noch-Nichts-Seins. In: Uedig, Gert (Hrsg.): *Ästhetik des Vorscheins 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 28-44.

Bloch, Ernst (1976). *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bloch, Ernst (1985). *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie*. Werkausgabe Bd. 10. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Canagarajah, Suresh (2016). TESOL as a professional community: A half-century of pedagogy, research, and theory. In: *TESOL Quarterly* 50 (1), 7-41.

Martin, Laura (1986). Eskimo words for snow: A case study in the genesis and decay of an anthropological example. In: *American Anthropologist* 88 (2), 418-423.

Marx, Karl (1968). *Das Kapital, Bd. 1. Kritik der politischen Ökonomie*. Marx-Engels-Werke Bd. 23. Berlin: Dietz.

Maxwell, Nicholas (1984). *From knowledge to wisdom. A revolution in the aims and methods of science*. Oxford: Basil Blackwell.

Neiman, Susan (2015). *Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung. Übersetzt von Michael Bischoff*. München: Hanser Berlin.

Rousseau, Jean-Jacques (1979). *Emile oder Von der Erziehung*. Übersetzt von Siegfried Schmitz. In: *Emile oder Von der Erziehung / Emile und Sophie oder Die Einsamen*. München: Winkler, 5-641.

Stephan, Paul (2023). How could and should digitization change our orientation? On the use and abuse of digitization from a utopian perspective. In: Mueller, Reinhard G. & Stegmaier, Werner (Hrsg.): *How does the digitization of our world change our orientation? Five award-winning essays of the prize competition 2019-21 held by the Hodges Foundation for Philosophical Orientation*. Nashville: Orientations Press, 189-254.

Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - Ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi

Christine Becker, Almut Ketzer-Nöltge, Dietmar Rösler & Tamara Zeyer

Shaima Mohammad-Schmidt steht an diesem Morgen schon relativ früh auf, weil am Nachmittag ein fixer Termin im Lernsystem angesetzt wurde. Shaima möchte *Cultural Facilitator* für international agierende Konzerne werden und hat vor ein paar Wochen eine entsprechende Ausbildung begonnen. Da sie bereits zu Schulzeiten eine Fremdsprache gelernt hatte, erhielt sie einen Förder- und Kooperationsvertrag mit der Firma QuantumCore Technologies, die sie in ihrer Ausbildung finanziell und organisatorisch unterstützt.

Weltweit gibt es einen hohen Bedarf an *Cultural Facilitators*, die in der Regel als selbstständige und unabhängige Berater*innen arbeiten. QCT möchte Shaima direkt nach ihrer Ausbildung für einen konkreten Auftrag engagieren: Sie soll die Kontakte der Firma zu einem kleinen Unternehmen auf der Insel Tristan da Cunha managen, wo man eine seltene Erde gefunden hat, die für die Herstellung der neuesten Chipgeneration notwendig ist. Eine Anforderung für diesen Auftrag ist es, dass sie fließend die lokale Kreol-Version des Englischen sprechen muss, da sie in dieser Sprache die Verhandlungen vor Ort begleiten soll und aufgrund der isolierten Lage und des ungewöhnlichen Magnetfelds auf der Insel keine zuverlässige Internetverbindung zum X4-System möglich ist.

Wir schreiben das Jahr 2050. Technische Entwicklungen in allen Bereichen des Lebens haben dafür gesorgt, dass sich Sinn und Zweck des Fremdsprachenlernens vollkommen verändert haben. Sprachliche Assistenzsysteme und künstliche Intelligenz haben es als Teil der schulischen Stundentafel in vielen Ländern ersetzt: Warum soll man mit großem Aufwand etwas lernen, was technische Hilfsmittel in gesprochener und geschriebener Form umgehend ausspucken? Die funktionalistische Sicht auf das Lernen von Fremdsprachen ist somit fast überall obsolet geworden, als Distinktionsmerkmal für einen Teil der Gesellschaft und zur Beschäftigung mit Diversität und kulturellen Differenzen genießt der Fremdsprachenunterricht in einigen Ländern jedoch weiterhin großes Ansehen.

Zur gleichen Zeit fährt Isak Erixon mit dem nassen Kamm ein letztes Mal durch seine Haare. „Du siehst gut aus, perfekt vorbereitet für dein

heutiges Gruppen-Meeting mit der Firma Nypon GmbH“, kommentiert sein Spiegel. Isak setzt seine Arbeitsbrille auf. Die deutschen Geschäftspartner*innen und seine schwedischen KollegInnen sind schon im virtuellen Meeting. Isak überlegt, wie man auf Deutsch begrüßt, entscheidet sich aber dann, dass er sich nicht als Angeber präsentieren will und wirft ein lässiges „Hej“ in die Runde, das bei den anderen Anwesenden gleich auf der in den Einstellungen ausgewählten präferierten Sprache ankommt.

Technische Hilfsmittel wie die X4-Kopfhörer (die, wenn man den Neurotechnologen glauben kann, spätestens 2055 auch als Implantate erhältlich sein werden) erlauben es, dass man face-to-face mit Sprecher*innen einer anderen Sprache kommuniziert und gleichzeitig die Übersetzung hört. Die dazugehörige X4-Brille passt die Mundbewegung des Sprechenden der Zielsprache an und warnt durch Ausrufezeichen im Innenrand bei möglichen kulturellen Missverständnissen, etwas, das bisher aber nur in Ansätzen funktioniert. Auch Körperbewegungen und Mimik werden kulturell angepasst auf den Schirmen der Endgeräte wiedergegeben. Die Grenzen zwischen Deep Fakes und dem, was als hilfreiches Anpassen mit dem Ziel des interkulturellen Verstehens verstanden wird, sind dabei fließend.

Insgeheim hegte Isak zu Schulzeiten den Wunsch, sich mit fremden Sprachen zu beschäftigen, da das aber aus der Sicht seiner Freund*innen nur etwas für Nerds war, ließ er es lieber bleiben. In der Schule hätte er kein Deutsch lernen können – schulischer Fremdsprachenunterricht wurde in Schweden schon im Jahr 2028 abgeschafft und ist somit ein Relikt aus anderer Zeit, das an Schreibmaschinen, staubige Bücher und ewig langes Sitzen auf wackeligen Schulstühlen erinnert und nur noch von Leuten gepflegt wird, die einen Fetisch für Bücher aus Papier haben.

In der hier imaginierten Zukunft hat in Bezug auf das Fremdsprachenlernen eine gesellschaftliche Spaltung stattgefunden: Während es eine akademische Mittelschicht gibt, die sich Individualisierung leisten kann und diese als Mittel versteht, ihr Leben zu kuratieren, sieht es in anderen Kreisen nicht so aus. Fremdsprachenlernen als Hobby für eine geistige Elite erfüllt Funktionen, welche in der Vergangenheit andere Bildungsentscheidungen erfüllten. Viel Geld investieren Lernende – bzw. ihre Eltern – in die beste technische Ausrüstung, in Bildungsreisen, auf denen die Lernenden ihre

Sprachkenntnisse auf alte Weise – und dennoch optimiert – im Zielsprachenland ausprobieren können. Das Lernen eines Musikinstruments, die Wahl der Schulsprache Latein, der Besuch des Schachclubs – all das führt dazu, dass Kinder und Jugendliche Zeit mit anderen verbringen, die aus ähnlichen Elternhäusern kommen. Ob die dadurch trainierten kognitiven Fähigkeiten tatsächlich Vorteile gegenüber anderen Hobbys bringen, ist jedoch schon lange fraglich und galt zum Teil auch schon zu Beginn des 21. Jahrhunderts empirisch als widerlegt. Viel wichtiger ist die Funktion der sozialen Selektion, die in der hier dargestellten Welt wohl auch dem Lernen von Fremdsprachen zukommt.

Zudem ist die Bildungspolitik der einzelnen Staaten ein Faktor, der einen Einfluss darauf hat, inwiefern Menschen Fremdsprachen lernen. Weltweit schlagen Staaten in der Mitte des 21. Jahrhunderts unterschiedliche Wege ein, was weitreichende Konsequenzen hat: Denn schafft eine Regierung den Fremdsprachenunterricht einmal ab, so gelingt es den nachfolgenden Regierungen kaum noch, diesen wieder einzuführen. Es gibt also auf der einen Seite Länder, in denen Regierungsparteien die Meinung vertreten, dass das Lernen von Fremdsprachen aufgrund technischer Entwicklungen keinen großen Sinn mehr macht und trotz Kritik von internationalen Organisationen und Warnungen aus der Wissenschaft den schulischen Fremdsprachenunterricht abgeschafft haben. In anderen Ländern hingegen hat Fremdsprachenunterricht Hochkonjunktur, wenn auch hauptsächlich in der akademisch gebildeten Mittel- und Oberschicht. Das Angebot des schulischen Fremdsprachenunterrichts hat sich in diesen Ländern jedoch verändert, was verschiedene globale und wirtschaftliche Gründe hat: Sprachen wie Chinesisch und Arabisch haben klassische Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch fast ganz verdrängt. Aufgrund optimal funktionierender adaptiver Lernsysteme werden auch Sprachen effektiver gelernt, die als sehr schwer zu lernen galten. Technologische Entwicklungen sorgen außerdem dafür, dass vermehrt Fremdsprachen, die nur von wenigen Sprecher*innen gesprochen werden, gelernt werden, auch wenn es gar keine entsprechenden Lehrkräfte gibt, denn diese braucht es mit entsprechenden Selbstlernprogrammen nicht mehr. Dennoch ist der Beruf der Fremdsprachenlehrkraft nicht ausgestorben – Lehrkräfte sind als Ansprechpartner*innen für die Lernenden Lernberater*innen, Agenten der Menschenbildung und Wissende, die spannende Aspekte der

Zielsprache und Zielkultur einbringen. Zudem können sie die – durch die fremden Umgebungen ausgelösten – Irritationen auch im Jahr 2050 noch immer besser aufnehmen und mit den Lernenden besprechen und damit Lernprozesse besser initiieren und begleiten, als es die neueste, auf Irritationen spezialisierte Software vermag.

Ida Gavaldi ist Chinesischlehrerin in Idaho. Sie reist gerade für eine Fortbildung nach Österreich, wo sie an einer Kombination aus Lehrerfortbildung und Sprachkurs zum Thema Fremdsprachenlernen in Virtual Reality teilnimmt. Das Konzept der Fortbildung sieht vor, dass die Teilnehmenden ihre Lehrkompetenzen dadurch ausbauen, dass sie selbst eine weitere Fremdsprache lernen – in Idas Fall ist das Deutsch – diese Erfahrung reflektieren und gemeinsam mit den anderen Kursteilnehmenden diskutieren. Ein Sprachtest vor ihrer Abreise hat ergeben, dass sie sich dank ihres ausgezeichneten Fremdsprachenunterrichts in der Schule auf Niveau Intermediate 2.1. der World Standard Levels befindet. Die WSL haben in den 2040er Jahren die Stufeneinteilungen von Fremdsprachenkompetenzen weltweit vereinheitlicht und damit vergleichbar gemacht. Ida hatte Glück, dass die USA eines der Länder sind, in denen das Fremdsprachenlernen in großem Umfang gestärkt und als Schulfach wieder verpflichtend eingeführt wurde. Als *melting pot* verschiedenster Migrant*innen und Sprachen wurde hier deutlich, dass automatisierte Übersetzungen von Äußerungen zu regelmäßigen und folgenreichen Missverständnissen führen. Entsprechend wurde das Fach ‚Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit‘ eingeführt, in welchem die Lernenden eine Schwerpunktsprache wählen und zudem weitere Sprachen und Weltregionen in Bezug auf kulturelle und strukturelle Besonderheiten kennenlernen.

Das, was digitale Technologien und Selbstlernsysteme nicht leisten können, wird zum Kerngeschäft des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Forschung im Bereich des Fremdsprachenlernens befasst sich daher in einem wesentlich größeren Umfang mit vergleichender Pragmatik, kulturellen Herausforderungen und sonstigen Aspekten des Fremdsprachenlehrens und -lernens, die lange Zeit manchmal als zweitrangig beziehungsweise zusätzlich zum Kerngeschäft – Phonetik, Lexik, Grammatik – gesehen wurden.

Geht es darum, unproblematische Kommunikationssituationen zu bewältigen, kann man dies entweder, weil man durch Selbstlernsysteme

darauf vorbereitet wurde, oder weil digitale Hilfsmittel dies für einen problemlos übernehmen. Während häufig auftretende und sprachlich markierte Kulturspezifika noch relativ adäquat übersetzt werden bzw. auf sie hingewiesen wird, scheitern Technologien an Zwischentönen, Mehrdeutigkeiten und kulturellen Besonderheiten, die nicht durch einen Nebensatz erklärt werden können. Es geht nun im Fremdsprachenunterricht in Bildungsinstitutionen – viel mehr als früher – um pädagogische Grundsatzfragen, z. B. darum, durch Unterricht die Lernenden dazu zu befähigen, Alterität zu verstehen, sich an Diskursen zu beteiligen oder Demokratie aktiv mitzugestalten und sich im Zuge dessen beispielsweise auch für die Einhaltung der Menschenrechte einzusetzen. Dies bedeutet, dass die Lernenden positive, offene und respektvolle Haltungen gegenüber anderen Kulturen entwickeln. Geübt wird dies sowohl im Klassenraum als auch in virtuellen Welten, wobei das Reflektieren über das Gelernte eine grundlegende Rolle spielt. Entsprechend sind Lehrende als Begleiter*innen dieser Lernprozesse nicht wegzudenken.

Shaima muss sich noch auf den vom Lernsystem vorgegebenen Nachmittagstermin mit einigen vorgelagerten *pre-tasks* vorbereiten. Ein fester Termin in ihrem Lernplan ist etwas ungewöhnlich, und sie fragt sich, warum sie den Zeitpunkt der angesetzten *final task* nicht selbst bestimmen kann, so wie sie es gewohnt ist. Sie setzt sich die X4-Brille auf, die ihr von QCT zur Verfügung gestellt wurde.

Nachdem das System ihre Augen gescannt hat, wird sie automatisch eingeloggt, und Shaima wählt auf dem Startbildschirm „Garten im Sommer“ als ihre heutige Arbeitsumgebung aus. Es erscheint der Garten ihres Elternhauses und direkt vor ihr ein Holztisch, auf dem bereits ein Zettel mit der Aufgabenliste des Tages liegt. Die Kopfhörer geben ein leises Vogelgezwitscher wieder. Sie genießt erst einmal ihr Frühstück, während sie sich in Ruhe die Aufgaben durchliest. Die *final task* – eine Simulation eines Kick-off Meetings zwischen Geschäftspartner*innen – ist für 14 Uhr angesetzt, für die vier *pre-tasks* wurde eine Bearbeitungszeit von insgesamt ca. 3 Stunden und 15 Minuten angegeben. Pausen verschiedener Länge sind ebenfalls eingeplant. Das System hat diese Arbeitszeit aufgrund ihres aktuellen Tageszustands berechnet; Aufnahmen ihres Gesichts lassen das Lernsystem auf ihre Stimmungslage reagieren, Sensoren in ihrem Schlafzimmer haben in der Nacht ihre

Schlafqualität überwacht und aktuelle Messungen der Hautspannung und ihrer Pupillen geben dem System Informationen über ihre heutige kognitive Leistungsfähigkeit und den Bedarf an Pausen.

Die Weiterentwicklung der digitalen Vermessung des Menschen wird natürlich auch für das Fremdsprachenlernen genutzt. Dank digitaler Werkzeuge können die Individualisierung und Personalisierung des Fremdsprachenlernens auf ein neues Niveau gehoben werden. Intelligente adaptive Systeme passen auf der Grundlage verschiedener Daten die Lerninhalte und -pfade an individuelle Bedürfnisse an. Die Kehrseite der Medaille: Eine Flut an Daten über Individuen, die zu Überwachungen usw. führen kann. – Orwells *Big Brother* und Zuboffs *Surveillance Capitalism* lassen grüßen.

Die individuelle Adaptation durch eine KI-gestützte lebenslange Lernbegleitung hat für das Fremdsprachenlernen jedoch viele Vorteile. Das System speichert alle bisherigen Lernerfahrungen einer Person und kann somit bei der Vermittlung neuen Wissens ideal an Vorwissen und vorhandene Kompetenzen anknüpfen sowie Gelerntes in regelmäßigen Abständen zur Auffrischung wieder anbieten. Lernen kann so effizienter stattfinden und die Progression an die individuelle und aktuelle Leistungsfähigkeit angepasst werden. Dies hat einen enormen Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben, da Aufgaben immer in der *zone of proximal development* liegen und sich Herausforderungen und tatsächliche Fähigkeiten Balance halten. So ist es denkbar, dass Lernende regelmäßig Flow-Gefühle erleben, wenn sie in Lerneinheiten eintauchen, die zudem in für sie spannende und inhaltlich relevante Narrationen eingebettet sind.

In Bezug auf übergeordnete Kompetenzen, die für zwischenmenschliche Interaktionen und das Agieren in einer komplexen und wenig berechenbaren Welt notwendig sind, kann dies aber auch zu Nachteilen führen. Wenn die virtuelle Bubble nur das wiedergibt, was man bereit kennt und woran die Lernenden mit ihren Erfahrungen anknüpfen können, entstehen keine echten Irritationsmomente. Toleranz gegenüber Menschen, die sich in Einstellungen oder Handlungsweisen von einem selbst unterscheiden, wird damit nicht trainiert. Fehlende Ambiguitätstoleranz macht es zudem schwer, auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren, die trotz aller technischer Unterstützung (in zwischenmenschlichen Interaktionen) auftreten können. – Spätestens

dann, wenn Lernende ihre virtuelle Bubble verlassen (müssen), ist ein Scheitern wahrscheinlich vorprogrammiert.

Die Optimierung von Menschen, Tagesabläufen, benötigten Ressourcen usw. kann auch unerwartet dystopische Blüten treiben. Selbst zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es Menschen, die ihren idealen Partner in Form eines KI-Avatars finden und sogar heiraten, die in einer 20-qm-Wohnung leben und diese so gut wie nie verlassen. Was für den einen eine Horrorvorstellung ist, ist für andere Normalität und stellt für sie mitnichten ein unerfülltes oder unglückliches Leben dar. Gleichzeitig haben soziale Interaktionen und Lernszenarien in der virtuellen Welt den Vorteil, dass auch Menschen mit starken körperlichen Einschränkungen vollumfänglich daran teilhaben können. Selbst leichtere Einschränkungen, wie Sehschwächen, können problemlos durch technische Anpassungen (z. B. der XR-Brille) ausgeglichen werden.

Bevor Shaima in die *pre-tasks* einsteigt, macht sie sich mit der Simulationssituation der *final task* vertraut. So kann sie besser verstehen, welche Ziele mit der Simulation verfolgt werden und welche Funktionen die *pre-tasks* erfüllen. Sie sieht, dass die Simulation auf ihre Bedarfe angepasst ist und ein erstes englischsprachiges Kennenlernetreffen mit einer Firma simuliert werden soll, die seltene Rohstoffe für die Computerindustrie abbaut. Sie selbst repräsentiert einen Rohstoffhändler, und ihre Aufgabe ist es, zwischen den Mitarbeitenden der beiden Unternehmen zu vermitteln. Ihre Kolleg*innen beherrschen Englisch nur rezeptiv, sodass sie das Sprechen übernehmen muss. Ein Zugriff auf das X4-Sprachsystem ist nicht vorgesehen, sodass sie selbst als Mittlerin zwischen den englischsprachigen Mitarbeitenden der Rohstofffirma und den deutschsprachigen Kolleg*innen aktiv werden muss.

Die erste vorbereitende Aufgabe erscheint ihr zunächst einfach: Sie soll ihren Avatar aktualisieren, mit dem sie später an der Simulation teilnehmen wird. Nachdem sie die aktuell gespeicherte Version ihres Lernendenavatars aufgerufen hat, merkt sie, dass sie damit nicht mehr zufrieden ist. Den gespeicherten Avatar hatte sie vor einigen Jahren – noch während ihrer Schulzeit – erstellt. Die Figur eines überlebensgroßen, bunten Adlers fand sie damals cool. Nun schüttelt sie den Kopf über ihr vergangenes ‚Ich‘ und belächelt die Figur als Teenager-Eskapade. Jetzt will sie professioneller wirken und die Möglichkeit dieser Ausbildung nutzen, sich so gut wie möglich auf ihre zukünftigen Arbeitsaufgaben

vorzubereiten. Zu diesem professionellen Auftreten gehört für sie auch ein lebensnäherer Avatar, der sie als Person repräsentiert. Gleichzeitig befürchtet sie aber, dass eine visuell-lebensnahe Selbstrepräsentation vielleicht zu *Snap-Judgements* führen kann: ‚weiblich‘, ‚jung‘, ‚*person of color*‘, ‚groß und schlaksig‘ sind alles äußere Merkmale, von denen sie weiß, dass sie von anderen ‚gelesen‘ werden, für sie selbst aber keine relevanten Identitätsmerkmale darstellen. Sie entscheidet sich daher für einen blauen Avatar mit menschenähnlicher Silhouette von durchschnittlicher Größe und Figur. Ihre Mimik wird durch ein standardisiertes Gesicht in den virtuellen Raum übertragen. Nach ca. 35 Minuten ist sie mit dem Avatar zufrieden und hat damit ein paar Minuten länger als die vom System geschätzte Zeit für diese Aufgabe benötigt. Prompt passt sich die Zeitplanung des Systems an, und sie sieht, dass der Umfang einer der anderen vorbereitenden Aufgaben gekürzt wurde, um ihr ausreichend Zeit für kognitive Erholung zu lassen.

Wenn das Leben in der virtuellen Bubble zur Normalität geworden ist und Abweichungen von der Norm vielen Menschen nur noch selten begegnen, kann dies auch eine Reduktion auf eindimensionale, äußere Eigenschaften bedeuten. Durch die individuelle Anpassung der Lebenswelt werden die eigenen individuellen Eigenschaften für einen selbst kaum noch als solche wahrnehmbar. Schließlich gibt es keine Momente, in denen man sich mit anderen vergleichen kann, in denen man reflektieren muss, inwiefern man selbst anders ist, anders lernt, anders wahrnimmt oder sich anders verhält als die Mitmenschen. Folglich wird auch die eigene Erwartung an andere Menschen davon geprägt und man erwartet, dass sie sich so verhalten, wie man selbst es tun würde. Führt also automatische Individualisierung zu einer anderen Form von Leben (und Lernen) im Gleichschritt?

Je geringer die Toleranz gegenüber Andersartigem, desto größer wird auch der Druck, ‚normal‘ zu sein, bzw. sich als solches darzustellen. – Eine Tendenz, die auch schon in den 2020er-Jahren zu spüren ist und vielleicht schon immer die menschliche Gemeinschaft geprägt hat. Eine Tendenz zur ‚Normalisierung‘, zum ‚Nicht-anders-sein-wollen‘ zeigt sich auch darin, wie man sich selbst in der virtuellen Welt darstellt, welche Form eines Avatars man wählt. Lernende müssen sich in der virtuellen Welt die Frage stellen, in welcher Form sie anderen gegenüber treten wollen. Repräsentiert der Avatar ihr tatsächliches äußeres Aussehen oder wählen sie bewusst eine davon abweichende Repräsentation? Die Wahl eines ‚neutralen‘ Avatars

hat durchaus Vorteile, beispielsweise dann, wenn Vorurteile gegenüber bestimmten äußerlich erkennbaren Eigenschaften gar nicht erst hervorgerufen werden. – Dies kann zwei Folgen haben: Auf der einen Seite treten diese äußerlichen Eigenschaften von Menschen, wie Geschlecht, Aussehen, Herkunft usw. als Beurteilungskategorien in den Hintergrund. Weder Lehrkräften noch Mitlernenden sind diese Informationen bekannt. Allein die Handlungen und Äußerungen von Lernenden können dann herangezogen werden, um sie einzuschätzen. Andererseits führt das Verbergen individueller, äußerlich erkennbarer Eigenschaften nicht notwendigerweise dazu, dass Menschen toleranter werden. Zudem stellt sich die Frage, ob Lernende dadurch nicht auch einen Teil ihrer Identität verbergen oder gar verlieren, was für sie, z. B. in Hinsicht auf ihr Selbstbild, problematisch werden könnte.

Die nächsten *pre-tasks* fokussieren auf Fachkommunikation und auf Fachwortschatz sowie auf sprachliche Strukturen, die in der Zielsituation zu erwarten sind. Die Auswahl dieser erfolgt auf der Basis eines zielsprachlichen Korpus vergleichbarer Situationen. Da das System die Lernfortschritte von Shaima seit Beginn ihres Sprachenlernens verfolgt und ihre sprachlichen Produktionen ständig dokumentiert und analysiert, kann ein aktueller Abgleich mit bereits von ihr beherrschten sprachlichen Einheiten und Strukturen und den aus dem Korpus extrahierten stattfinden. Entsprechend werden Shaima nur Inhalte präsentiert, die sie noch nicht kennt oder seit längerem nicht produziert hat, um diese in ihrem Gedächtnis zu verankern bzw. zu aktivieren.

Im Jahr 2050 erweisen sich umfangreiche, diverse und sich ständig aktualisierende Korpora als die wichtigste Grundlage für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Folgt man dem Ablauf des Lernprozesses, werden sie zunächst für die Generierung von vorbereitenden Lehr- und Lernmaterialien herangezogen. Algorithmen eruieren inhaltlich relevante sowie situativ vergleichbare zielsprachliche Interaktionen im Korpus aufgrund der Beschreibung einer Zielsituation und der einzunehmenden Rolle in einer Simulation, welche durch die Lehrkraft, die Lernenden oder durch andere Akteure ins System eingegeben wurden. Diese so identifizierten zielsprachlichen Interaktionen werden daraufhin analysiert, welche Einheiten und Strukturen in den entsprechenden sprachlichen Handlungen vorkommen. Dabei wird auch festgestellt, ob diese aus Sicht der – durch die Lernenden

einzunehmenden – Rolle nur rezeptiv oder auch produktiv beherrscht werden müssen. Zudem werden diese Einheiten und Strukturen sowohl mit dem individuellen Lernstand als auch mit herkunftssprachlich differenzierenden Lernendenkorpora abgeglichen, um festzulegen, welche tatsächlich in die zu generierenden Materialien aufgenommen werden. So entstehen vorbereitende Materialien, in denen für die Simulation, die Rolle und die individuellen Lernenden relevante und (im Sinne einer proximalen Entwicklung) erlernbare sprachliche Einheiten und Strukturen vermittelt und geübt werden.

Innerhalb der VR-Simulation werden die anderen Rollen in der Interaktion durch Chatbots eingenommen. Auch die sprachlichen Äußerungen dieser – in Echtzeit reagierenden – Chatbots basieren auf den identifizierten zielsprachlichen Interaktionen und den analysierten, individuell selektierten sprachlichen Strukturen aus dem Korpus. Die Äußerungen der einzelnen Lernenden werden mit dem identifizierten Teilkorpus abgeglichen, passende sprachliche Reaktionen werden herausgezogen und inhaltlich an die sich entwickelnde Situation angepasst. Dabei findet also kein ‚echtes‘ Sprachhandeln der Chatbots statt. Äußerungen der Chatbots basieren also auf einem Abgleich mit dem Korpus und orientieren sich daher an vergleichbaren mündlichen Interaktionen. Daraus folgt, dass Korpora entsprechend aktuell und divers sein müssen, um den mündlichen Sprachgebrauch zeitlich, regional und situationsspezifisch widerzuspiegeln.

Während der Interaktionen im virtuellen Raum kann es natürlich trotz aller zielgerichteter Vorbereitung dazu kommen, dass Lernende auf Verständnis- oder Ausdrucksprobleme stoßen. Auch für das dafür vorgesehene Scaffolding analysieren Lernhilfe-Chatbots korpusbasiert die bereits stattgefundenen sprachlichen Interaktionen und bieten situations- und funktionsgebundene Übersetzungen als Verständnishilfe an oder blenden in der virtuellen Welt sprachliche Mittel ein, die als Hilfestellung für die Äußerungen der Lernenden dienen können.

Nach der Bearbeitung der für sie generierten kontextgebundenen Rezeptions- und Produktionsaufgaben ist eine längere Pause vorgesehen, in der Shaima kurz die X4-Brille absetzt und etwas zu Mittag isst. Zudem schlägt das Lernsystem vor, dass sie für 15 bis 20 Minuten das Laufband nutzt, um ihren Kreislauf zu aktivieren. Sie nimmt den Vorschlag an, stellt

sich auf das Laufband und verbringt die Pause mit ihrer Freundin Mari. Dafür setzt sie die X4-Brille wieder auf und startet einen VR-Anruf. Beide einigen sich auf einen Strandspaziergang, starten die entsprechende Umgebung und spazieren gemeinsam an der virtuellen Ostseeküste entlang, während sie sich unterhalten.

Dass Bewegung die kognitiven Funktionen des Gehirns positiv beeinflusst und somit zu einem effektiveren Fremdsprachenlernen führt, ist im Jahr 2050 keine neue Erkenntnis. ‚Hochleistungsmenschen‘ sind sich dessen selbstverständlich bewusst und nutzen, wie Shaima, vorhandene technische Möglichkeiten. Viele Menschen verbringen jedoch sehr lange Zeit in virtuellen Welten, ohne sich darin zu bewegen, sodass sich das Problem des Bewegungsmangels dramatisch zuspitzt und sich in einer exponentiellen Zunahme von Diagnosen wie Adipositas und Lungenembolie äußert. Immersive Sprachlernsoftware kombiniert daher in regelmäßigen Abständen Lerneinheiten mit Bewegung, immer angepasst an den Fitnesszustand der jeweiligen Lernenden. Zudem überwachen Sensoren die Sauerstoffversorgung des Gehirns und können so Bewegungspausen vorschlagen oder vorschreiben, in der virtuellen freien Natur oder sogar im wahren Leben.

Wie im Fall von Shaima wird Bewegung aber sinnvollerweise auch mit sozialen Aktivitäten kombiniert. Da sich Menschen im Prinzip rund um die Uhr in virtuelle Welten zurückziehen können, in denen sie nur mit virtuellen Charakteren interagieren, die genau ihren Wünschen und Vorstellungen entsprechen, ist auch die Vereinzelung des Menschen ein riesiges psychosoziales Problem. In hochwertigen Sprachlernangeboten spielt daher die Interaktion mit Lehrkräften, anderen Lernenden oder echten Sprechenden der Zielsprache eine zentrale Rolle und es ist gang und gäbe, dass sich Studierende beispielsweise ihren Lebensunterhalt verdienen, indem sie finanziell gut gestellte Lernende bei virtuellen Wanderungen durch spektakuläre Fjordlandschaften begleiten, um dabei den nächsten Pitch in der Zielsprache vorzubereiten und zu üben.

Ida hat ein wohldotiertes Stipendium erhalten, welches humanistische Bildung fördert. Es trägt die Kosten für die technische Ausrüstung (X4-Brille und -Kopfhörer) und die Fortbildung samt Reisekosten. Dies ist bereits der zweite Aufenthalt Idas in Österreich. Im ersten Teil der Fortbildung absolvierte sie neben einem Grundlagenkurs zur Implementierung von VR-Technologien in komplexe, sprachfördernde Simulationen auch einen

Sprachkurs in Tirol, in welchem sie ihre – zuvor in einem VR-Selbstlernkurs ausgebauten – Kenntnisse vor Ort erweitern konnte. Ihr Lernen in Österreich basierte auf einer Aufgabenliste aus dem VR-Kurs, mit der Ida durch die Gegend lief, Leute interviewte, nach kulturellen Schätzen und *critical incidents* für einen Simulationsentwurf suchte und nebenbei Punkte für eine digitale Schnitzeljagd sammelte. Anschließend ging es um die Implementierung der gesammelten Inhalte und Ida wurde im Aufbau von Simulationen für berufsbezogenes Sprachenlernen geschult. Dafür entwickelte sie eigenständig ein Storyboard, das mittels KI in einer virtuellen Umgebung umgesetzt wurde. Schließlich testete Ida ihr Szenario, bekam hilfreiche Rückmeldungen von den anderen Teilnehmenden der Fortbildung und passte die Simulation entsprechend an. Diese sollte im Anschluss für eine ausgewählte Lernendengruppe freigeschaltet werden.

Das Ziel des zweiten Teils der Fortbildung, für die Ida den langen Weg nach Österreich nun erneut auf sich genommen hat, ist es, die erprobten Simulationen und deren Testergebnisse – auch die von den Kolleginnen und Kollegen – zu analysieren und damit die Fortbildung abzuschließen. Im Rahmen der Fortbildung ist sie außerdem als *critical friend* für eine Simulation zuständig, die sie besonders gut gelungen findet. Für die Simulation hat ein Kollege aus Pune ein Szenario für ein Business-Meeting zwischen einem Rohstoffhändler und einer Mining-Firma entwickelt. In ihrer Rolle als kritische Freundin schlägt Ida vor, dass eine weitere ‚echte‘ Person unangekündigt die Rolle einer der Teilnehmenden am Meeting übernimmt, sozusagen als Irritationsmoment. Schließlich werden die Real-Life-Begegnungen mit zielsprachlichen Sprechenden auch nicht kontrolliert sein und so ist es sicherlich sinnvoll, den Umgang mit Unerwartetem zu üben.

Fachwissen, Fachdidaktik, Mediendidaktik, Pädagogik und Kulturbildung gehören weiterhin zu den Inhalten der Lehrkräftebildung. Angehende Lehrkräfte reflektieren zu Beginn des Studiums ihre eigenen Sprachlernerfahrungen und deren Einfluss auf ihr Professionsverständnis. Basierend auf der Analyse dieser Reflexionen werden die Inhalte des Studiums sowie die Lehrveranstaltungen auf Studierende individuell zugeschnitten. Außerdem werden Empfehlungen für Auslandsaufenthalte, deren Dauer und Themenschwerpunkte ausgesprochen. Die Individualisierung des Studiums trägt dazu bei, dass

es auf die Interessen und Bedürfnisse angehender Lehrkräfte zugeschnitten wird und ihre Motivation fördert. Der Auslandsaufenthalt ermöglicht den Einstieg in die berufliche Lerngemeinschaft bereits in dieser frühen Karrierephase und versteht sich als Teil der Professionalisierung. Die Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte verläuft unter der Einbeziehung von VR, dank der man sich bereits während des Studiums mit den Gegebenheiten der zielsprachlichen Kulturen vertraut macht. Das eigene Fremdsprachenlernen ist ebenfalls ein Teil davon, da die Fähigkeit, sich in die Rolle von Lernenden zu versetzen, didaktische Entscheidungen beeinflussen kann. Ein weiterer wichtiger Baustein der Lehrkräftebildung ist der Umgang mit technologischen Entwicklungen und ihre Nutzung für das Fremdsprachenlehren und -lernen. Dabei lernen angehende Lehrkräfte unterschiedliche didaktische Szenarien und Simulationen zu konzipieren sowie virtuelle Lehr- und Lernumgebungen zu gestalten, in denen sie *critical incidents* und Irritationsmomente schaffen.

Shaima liest nach der Pause noch ein Exposé über die beiden fiktiven Firmen der Simulation, um die Situation besser einzuordnen und die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Hintergründe der Situation besser erfassen zu können. Anschließend beginnt die Simulation. Die virtuelle Umgebung ändert sich und sie sitzt nun in einem Besprechungszimmer neben zwei Personen, die das System als eine Kollegin und einen Kollegen aus ihrer Firma vorstellt. Nach einer kurzen Eintauchzeit, in der sie sich im Raum umsehen und orientieren kann, erhält sie von den beiden ein kurzes Briefing über die Ziele und Inhalte des folgenden Meetings. Da sie dabei vor allem zuhören muss und nur vereinzelt auf Deutsch Nachfragen stellt, hat sie die Möglichkeit, erstmal in der Situation anzukommen und sich in die Simulation einzudenken.

Nach ein paar Minuten klopft es an der Tür und drei Mitarbeitende der Rohstofffirma treten ein. Jetzt beginnt die eigentliche Simulation, in welcher Shaima die Initiative ergreifen, auf Englisch mit den Verhandlungspartner*innen sprechen und zwischen den beiden Parteien vermitteln muss. Sie begrüßt die Gesprächspartner*innen mit einem „Howdy do?“ und stellt die Kolleg*innen vor. Nach und nach fühlt sie sich sicherer und bemerkt, dass sie sprachlich gut zurechtkommt.

Wenn man die Künstlichkeit der Kommunikation im Klassenzimmer nicht durch das Primat lebensweltlicher selbstbestimmter Inhalte aufheben kann, kann man dann wenigstens das 'So-tun-als-ob' vergessen machen? Dadurch, dass man dafür sorgt, dass die Inhalte in der jeweiligen Lernsituation als ‚echt‘ wahrgenommen werden? Durch umfassende Simulationen, die möglichst weit über die Rollenspiele, die zu Beginn der kommunikativen Wende Hochkonjunktur hatten, hinausgehen? Bei denen die Teilnehmenden nicht schauspielern, sondern Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Pflichten übernehmen und sich mit ihnen so gut wie möglich identifizieren und sich auch entsprechend verhalten, sodass sie innerhalb eines fiktiven Rahmens real Handelnde werden? Man konnte prädigitalen Ansätzen wie den globalen Simulationen vorwerfen, dass sie relativ naiv Ich und fiktives Ich gleichsetzten, aber sie hatten es immerhin versucht.

Bereits in den 1980er Jahren konnten Menschen stunden- und tagelang in die Welt von Dungeons and Dragons eintauchen – zunächst ein Pen-and-Paper-Spiel. Im Kontext der Digitalisierung haben Games kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Auf der einen Seite warnen besorgte Erzieher*innen vor Realitätsverlust, auf der anderen ist Gamification zu einem Leitbegriff in vielen Kontexten geworden, die sich mit Vermittlung von Inhalten befassen. Die schöne, scheinbar widersprüchliche Wortschöpfung Serious Games drückt sowohl das Misstrauen gegenüber ‚just games‘ als auch die Anerkennung der gestiegenen Bedeutung von Spielen aus.

Wenn es für immer mehr Menschen ein immer stärker werdender Teil ihres Lebens ist, sich in immer anspruchsvoller designten virtuellen Umgebungen aufzuhalten, mit gesprochener und/oder geschriebener Sprache, als fantasievoll gestalteter Avatar oder in was für einer Form auch immer, mit anderen Geschöpfen – Menschen, Avataren von Mitspieler*innen oder fiktiven Figuren – zu interagieren, wie sinnvoll ist dann die Gegenüberstellung von Lebensweltbezug und Simulation für das Fremdsprachenlernen?

Komplexe digitale Simulationen, in die Lernende allein oder in einer Gruppe eintauchen können, mit einer Intensität, die im Gegensatz zu den globalen Simulationen der analogen Welt eine andere Art von Präsenzgefühl produzieren können, sind vielleicht in der Lage, komplexe gesellschaftliche und kulturelle Andersartigkeiten durch ihre Integration

von Assistenzsystemen aller Art schon sehr früh in das Fremdsprachenlernen zu integrieren.

Artist*innen und Sportler*innen zerlegen ihre komplexen Aktivitäten in einzelne intensiv übbare Schritte, Pilot*innen trainieren am Simulator usw. – was spricht dagegen, zu akzeptieren, dass Bildungsinstitutionen und private Lernanbieter zunächst für das Auffüllen des Vorratsspeichers und die Vermittlung von Einstellungen und Fähigkeiten, in realen Situationen angemessen zu interagieren, zuständig sind? So würde ‚Fake it till you make it‘ auch zu einer Maxime des Fremdsprachenlernens.

Isaks Meeting läuft wie gewohnt, dann überkommt ihn aber eine schwere Langeweile, weil niemand auf den Punkt kommt. Kurz verändert er seine Einstellungen so, dass er die Originalstimme der deutschen Geschäftsführerin hört. Er findet es charmant, wie sie mit ihrem Mund die für ihn ungewohnten Laute formt. Er muss aufpassen, dass er sich da nicht reinsteigert, denn am blassen und dünnen Handgelenk signalisiert seine Uhr, dass sein Herz etwas schneller schlägt. Gleich wird der Emotionater im Meeting signalisieren, dass einer der Teilnehmenden seine Gefühle nicht im Griff hat, was die Verhandlung negativ beeinflussen könnte. Schnell verlässt er das Meeting, sagt zuvor aber noch etwas von technischen Problemen. Da hat er sich wieder Ärger mit dem Chef eingehandelt, aber das wird er später lösen können. Jetzt muss er sich erstmal beruhigen und stöbert dafür in den offenen Trainingssimulationen für Deutsch, die ihm sein X4 anbietet.

In Shaimas Simulation beginnt auf einmal einer der Chatbots stotternd und zögernd auf Deutsch mit ihr zu sprechen. „Wie lange... hast du für... das Firma?“ Shaima ist verwirrt, starrt den männlichen Avatar, der sich als Isak vorgestellt hatte, an und sagt erstmal gar nichts. – Ist das noch Teil der Simulation? – Sie beschließt, dass es sich um einen Fehler im Programm handeln muss und macht unbeirrt auf Englisch weiter. Sie interpretiert gerade die Vorstellung der bisherigen Erfahrungen der Rohstofffirma, als sie bemerkt, dass der Avatar von eben aufgestanden ist und mit der Hand wedelnd auf sie zukommt. Sie stockt, als dieser erneut auf Deutsch – etwas lauter – sagt: „Ich möchte wissen – wie lange hast du schon in den Firma gearbeitet?“ Jetzt steht er direkt vor ihr. Shaima bleibt stumm und der Avatar kommt noch näher, starrt sie an und wedelt mit einer Hand direkt

vor ihren Augen: „Hallo? Hörst du mich zu?“ Dann murmelt er aufgebracht zu sich selbst: „F***! Varför fattar dessa Chatbots aldrig vad jag säger?!?“

Shaima ist wie versteinert und drückt dann einen kleinen Knopf an der Seite ihrer 4X-Brille, um das System zu beenden. Sie nimmt die Brille ab, Schweißperlen stehen ihr auf der Stirn und ihr Herz rast. Ihre Gesundheitsmonitore blinken und piepen laut. – „Was war das denn?!?“

Sie atmet tief durch, während ihre Gedanken rasen. Als sie wieder etwas ruhiger geworden ist und auch die Monitore endlich wieder Ruhe geben, startet sie das Lernsystem erneut und setzt die 4X-Brille auf. Als erstes geht sie in die Grundeinstellungen des Lernsystems und checkt den Thrill-Faktor: Komisch, der Thrill-Faktor für Chatbot-Interaktionen steht wie gewohnt auf 4 von 10. – Eigentlich sollte so etwas wie eben nicht passieren. Sie geht zurück in die Lernumgebung von heute Vormittag, setzt sich an den Gartentisch und lauscht den Vögeln. Langsam wird ihr klar, dass es sich nicht um einen Chatbot, sondern um eine echte Person gehandelt haben muss. So würde doch kein Chatbot agieren!

Shaima ruft erneut die Szenarienbeschreibung auf, aber da finden sich nur die Situationsbeschreibung und die Portraits der beiden Kolleg*innen des Händlers. Über die restlichen Personen im Szenario steht da nur: „Sie treffen drei Mitarbeitende der Rohstofffirma, die in Zukunft mit Ihnen über die Zusammenarbeit verhandeln werden. Lernen Sie sie kennen und vermitteln Sie die Vorstellung des Rohstoffhändlers zu seiner bisherigen Arbeit“ – „Wirklich unglaublich, dass man einen echten Menschen in die Simulation aufgenommen hat!“, denkt Shaima und beschließt, sich bei ihrem Ausbildungsträger zu beschweren. Schließlich soll eine Simulation doch ein geschützter Raum sein, in dem sie Ihre Sprachkenntnisse üben und weiterentwickeln kann. Wenn da jetzt andere Menschen in der Simulation sind, die noch nicht einmal Muttersprachler*innen sind, was soll sie denn dann lernen? Und was, wenn es sich bei den anderen Personen auch um Menschen gehandelt hat? Was, wenn es sogar Muttersprachler*innen des Englischen waren? Dann hätten diese ja jeden ihrer Fehler bemerkt! Und was wäre passiert, wenn sie sie nicht verstanden hätten? – Diese und viele weitere Fragen gehen ihr den ganzen Nachmittag durch den Kopf und lassen ihr keine Ruhe.

Simulationen in VR finden in geschützten Räumen statt und schaffen dadurch optimale Lernbedingungen für Individuen, basierend auf der

Analyse von Lerngewohnheiten und generiert durch KI. Zwar fungiert die VR als geschützter Lernraum, jedoch kann das System auch Irritationsmomente schaffen, um kulturelles Lernen und die Förderung von Spontaneität und Ambiguitätstoleranz zu ermöglichen. Zwecks Effektivität können diese Momente jedoch nicht vorher angekündigt werden, denn wo bleibt die Irritation, wenn sie bereits erwartet wird?

VR-Szenarien werden auf Grundlage der Analyse von Sprachkenntnissen, -interessen und -bedürfnissen sowie kulturellem Hintergrund von Lernenden gescriptet oder automatisch generiert und angeboten. Je nach Lernziel kann die Lehrkraft die VR-Umgebungen für den Unterricht durch Prompts anpassen. Damit variiert die Komplexität von Lernszenarien bzw. Simulationen. Neben den Prompts der Lehrkraft tragen die Aktionen einzelner Lernender innerhalb der Simulationen zur Variabilität der Lernwege bei. Die Bestimmung des Interaktivitätsumfangs kann durch die Lehrperson oder durch die Lernenden selbst geschehen und im Laufe der Simulation angepasst werden.

Simulationen für komplizierte bzw. eventuell stressige Situationen wie ein Vorstellungsgespräch oder einen Arztbesuch sind wiederholbar und bieten daher ausreichend Übungsmöglichkeiten. Zudem sollte eine ausführliche und sprachniveau-adäquate Rückmeldung zu den während der Simulation erbrachten Leistungen zur Verbesserung des Sprachstands der Lernenden führen.

Schließlich sieht sich Shaima das Feedback des Systems zu ihrer sprachlichen Leistung in der Simulation an, wie es in ihrem heutigen Lernplan vorgesehen ist. Nach jeder Simulation erhält Shaima ein Feedback vom Lernsystem, welches ihre zielsprachlichen Äußerungen gegen ein Lernendenkorpus abgeglichen und geprüft hat, ob diese niveauangemessen waren. Basierend auf Daten von Lernerkorpora wird auch errechnet, welches voraussichtlich die nächsten sprachlichen Entwicklungsschritte von Shaima sein werden. Dementsprechend werden ihr nur zu solchen sprachlichen Strukturen Rückmeldungen gegeben, die sie bald beherrschen sollte und mit denen sie aktuell in ihrer Lernersprache experimentiert.

Bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es zwar eine Entwicklung zu komplexeren und besseren Rückmeldungen im Bereich des korrektiven Feedbacks, aber man weiß immer noch nicht genau, welche Art von

Feedback für wen wann wichtig ist. Der durch die Interaktivität bewirkte, unbestreitbare Vorteil des sofortigen Reagierens wird jedoch verschenkt, wenn die Qualität und vor allem die Reichweite des Feedbacks (zum Beispiel in Hinblick auf kulturelle und pragmatische Aspekte) noch unterentwickelt sind. Im Szenario beruht die gewählte Feedbackform auf (generalisierbaren) Ergebnissen empirischer Studien, aber auch auf Learning Analytics: Das System sammelt kontinuierlich Daten bezüglich des Erfolgs und der Reaktion der Lernenden auf verschiedene Feedbackformen – und zwar individuell und situativ.

Zudem ist durch die gespeicherte Lernhistorie das Erkennen der Fehlerursache zuverlässiger möglich: Das System weiß, was Shaima bereits beherrscht und welche sprachlichen Strukturen ihr bekannt sind. Das Feedback des Systems ist zunächst global und bezieht sich auf das Erreichen der Kommunikationsziele und die kulturelle und pragmatische Angemessenheit ihrer sprachlichen Äußerungen und ihrer nonverbalen Handlungen. Dazu gehört auch, dass bei Bedarf Vorschläge für Alternativformulierungen angeboten werden, die der jeweiligen Situation sowohl in Bezug auf sprachliches Register als auch auf Variation besser entsprechen. Erst danach werden in einem detaillierten, korrektiven Feedback nur vereinzelt sprachliche Äußerungen korrigiert. Dabei werden solche herausgegriffen, die zum einen im Vergleich mit dem zielsprachlichen Korpus von darin vorkommenden Strukturen abweichen – sodass beispielsweise typisch mündliche Sprachvariationen als angemessene Äußerungen unkorrigiert bleiben. Und zum anderen wiederum werden nur solche fehlerhaft realisierten Strukturen und Einheiten herausgegriffen, die in der Zone der proximalen Entwicklung liegen. Damit werden Lernerfolg ermöglicht und die Lernenden nicht überfordert.

Als Shaima am Abend im Bett liegt, denkt sie immer noch über ihre Erfahrung in der Simulation heute nach und darüber, wie sie sich selbst verhalten hat. Nach längerer Überlegung kommt sie zu dem Schluss, dass es vielleicht auch Vorteile haben könnte, mit echten Menschen auf Englisch zu interagieren. Vielleicht könnte sie solche Begegnungen sogar als Chance wahrnehmen? Sie nimmt sich fest vor, es morgen noch einmal zu versuchen, wenn das Lernsystem ihr wieder eine Simulation vorschlagen sollte. Und ganz vielleicht probiert sie sogar, Isak zu kontaktieren und ihn außerhalb der Simulation kennenzulernen.

Literaturhinweise

Gerhards, Jürgen; Sawert, Tim & Kohler, Ulrich (2019). Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 71/2, 309-326.

Ibrahim, Zana (2020). Sustained Flow: Affective Obsession in Second Language Learning. In: *Frontiers in Psychology* 10/2963. [Online: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02963/full>, 21.02.2025].

Saury, Rachel E. (2001). A day in the life of Thomas Baggett: Technology and the making of an international intellectual community in the year 2020. In: *Change: The Magazine of Higher Learning* 33/1, 18-23.

„wir arbeiten mit lust und freude“ – *Affective Computing* und Resonanz im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050

Christine Becker¹

wir arbeiten mit lust und freude – das macht einen gewaltigen unterschied!
Darum bedeutet auch die neue methode nicht nur einen didaktischen, sondern zugleich
einen segensreichen pädagogischen fortschritt; durch ihre allgemeine annahme wird ein
ganz erheblicher theil unseres höheren unterrichts mit neuer frischer und neuer freudigkeit
erfüllt werden. (Klinghard 1888: 70)

Mit diesen Worten fasst Hermann Klinghardt in dem Bericht *Ein Jahr Erfahrung mit der neuen Methode* (das heißt entsprechend der Prinzipien der neusprachlichen Reformbewegung) seine Erlebnisse im Fremdsprachenunterricht zusammen – und alle diejenigen, die Fremdsprachen unterrichten, wissen von ähnlichen Situationen zu berichten, in denen die Lernenden großes Engagement zeigen oder in der Auseinandersetzung mit der fremden Sprache konzentriert und voller Enthusiasmus sind. Der Auszug ist ein Beispiel dafür, dass es selbstverständlich nichts Neues ist, wenn Fremdsprachenlehrende sich darum bemühen, positive Gefühle bei den Lernenden zu erzeugen und diese Emotionen als lernförderlich betrachten, so wie schon seit Pestalozzi ganzheitliche Ansätze auch die Integration affektiv-emotionaler Elemente in dem ansonsten oft an der linken Hirnhälfte ausgerichteten schulischen Unterricht fordern.

Lehrende schaffen dieses Engagement, indem sie sich für eine gute Beziehung zwischen den Lernenden einsetzen, für eine lernfreundliche Stimmung im Klassenzimmer sorgen und manchmal alle Hebel in Bewegung setzen, um Interesse für den Lerngegenstand zu wecken. Forschung zu Flow-Erlebnissen im Fremdsprachenunterricht liefert dementsprechend wichtige Hinweise, was es bedarf, damit Lernende zumindest zeitweise völlig in der Bearbeitung von Aufgaben oder insgesamt im fremdsprachlichen Unterricht aufgehen, Freude am Unterricht empfinden und ein Gefühl der Zeitlosigkeit erfahren. Neben einem angstfreien Lernklima und einem ernstgenommenen Selbstbestimmungsrecht der Lernenden gehört zu den Voraussetzungen für Flow-Erlebnisse auch, dass die Lernenden die Fremdsprache in für sie bedeutungsvollen und funktionierenden Kommunikationssituationen verwenden. Was Letzteres konkret bedeuten kann, geht aus einer im Jahr 1994 erschienenen *Spiegel*-Titelgeschichte zum Thema *Lernen mit Computer – Schöne neue Schule* hervor:

¹ Ich danke ganz herzlich allen Mitgliedern der TechAG für die wertvollen Kommentare zu meinem Beitrag. Mein ganz besonderer Dank gilt (in alphabetischer Reihenfolge) Almut Ketzer-Nöltge, Sebastian Kilsbach, Michael Legutke und Paulina Lehmkuhl für alle kritischen Kommentare. Friederike Klippel danke ich für den Hinweis auf den wunderbaren Text von H. Klinghard und Dietmar Rösler für den Hinweis auf den Spiegel-Artikel.

Vor wenigen Stunden haben die Deutschen ihre elektronischen Briefe [...] während des Englischunterrichts in die Computer getippt. Dann wurden die Botschaften über Modem und Telefonleitung in das Datennetz Campus 2000 eingespeist, über das sie schließlich die Schulrechner in der Bronx erreichten. ‚Es gibt hier Kinder, die konnten keine fünf Minuten stillhalten‘, sagt Greg Papadopoulos, 36, Computerlehrer in der Bronx, ‚nun sitzen die plötzlich konzentriert vor dem Bildschirm‘. Und sein deutscher Kollege Reinhard Donath, 41, Englischlehrer in Aurich, berichtet: ‚Schüler, die mir früher keine drei Zeilen Hausaufgaben abliefern, schreiben plötzlich seitenlange Briefe.‘ (*Der Spiegel* 9/94)

Digitale Medien können also für den Fremdsprachenunterricht eine Errungenschaft darstellen, wenn sie eingesetzt werden, um zu kommunizieren, und wenn sich die Lernenden dann auch wirklich etwas zu sagen haben. Die Schüler*innen in der Bronx interessierten sich zum Beispiel brennend dafür, was man in Deutschland davon hält, „wenn Lehrer im Unterricht Kondome verteilen“. Austauschpartner*innen, die sich in ganz anderen Ecken der Welt befinden, müssen so, anders als durch den klassischen Brief, nicht lange auf eine Antwort warten (zu Virtuellen Austauschen siehe [Raindl](#) in diesem Band). Dass man sich mit Muttersprachler*innen so ohne größere zeitliche Verzögerungen über Dinge unterhalten kann, die einen interessieren – was für ein Motivationsschub!

Zugleich zeigen nicht zuletzt die Erfahrungen während der Corona-Pandemie, dass in der ausschließlich digital vermittelten Interaktion die Beziehung zu den anderen Mitgliedern der Lerngruppe und den Lehrenden verarmt und damit auch positive Emotionen verloren gehen. Freilich kann es trotzdem zu Momenten kommen, in denen die Lernenden begeistert miteinander diskutieren und darüber die Zeit vergessen, doch geschieht dies meiner Erfahrung nach seltener als im Klassenraum. Dass durch ausschließlich digital vermittelte Kommunikation die Freude am Lernen getrübt wird, ist für sich allein genommen schon bedauernd, da aber positive Emotionen nachweislich kognitive Leistungen fördern, wird so aber auch weniger wirkungsvoll und weniger nachhaltig gelernt. Da Fremdsprachen im Jahr 2050 aller Wahrscheinlichkeit noch mehr als heute digital unterstützt gelehrt und gelernt werden, stellt sich auch die Frage, wie in dem Gefüge aus *face-to-face*-Unterricht, digitalem Lernen und Begegnungen in *Virtual Reality* die positive und inspirierende Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden und dem Lerngegenstand berücksichtigt werden wird. Diese Frage, die auch mit der Überlegung verbunden ist, ob Digitalität der Beziehungsebene im Fremdsprachenunterricht generell positiv oder negativ beeinflusst, steht im Mittelpunkt dieses Beitrages und soll sowohl ausgehend von einigen eher allgemeinen Überlegungen als auch von Hartmut Rosas Resonanz-Begriff beleuchtet werden.

Der Begriff der Resonanz, den der Soziologe Rosa in *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016) prägte, hat heute – nicht zuletzt im Boom der positiven Psychologie – Hochkonjunktur. Rosa definiert Resonanz als eine Form der Weltbeziehung zum Menschen, in der das Individuum

eine transformierende, reaktionsfähige und affektive Beziehung zur Welt erlebt. Wenn im Folgenden von diesem Begriff ausgegangen wird, dann vor allem deshalb, weil die Theorie Rosas für mich einen erkenntnisleitenden Wert hat und mit ihrer Hilfe über Gefühls- und Beziehungsebene im Fremdsprachunterricht nachgedacht werden kann. Anders als bei Emotionen und Affekten handelt es sich bei Resonanz aber um einen Beziehungsmodus (vgl. Rosa 2016: 298), doch ist es naheliegend, dass Erkenntnisse über die Rolle von positiven Emotionen und affektiven Faktoren auch für Resonanz gelten. Fühlt man sich vom Lerngegenstand angesprochen, hat dies einen positiven Einfluss auf kognitive Prozesse und Motivation – so wie Flow-Erlebnisse für das Fremdsprachenlernen nicht nur zu mehr Zufriedenheit während des Lernens, sondern auch zu mehr Motivation und zu besseren Lernergebnissen führen.

Das menschliche Streben nach Resonanz betrachtet Rosa als ein wichtiges Merkmal des beginnenden 21. Jahrhunderts. Mehr als je erscheint es wichtig, alle Bereiche des Lebens befriedigend auszugestalten, was wohl auch der Grund ist, warum Rosas Resonanzbegriff in aller Munde ist. Nur wenn das Leben in allen seinen Facetten erfüllend ist, gilt das Leben als gelungen. Rosa führt dies darauf zurück, dass unsere spätmoderne Welt geprägt ist von Beschleunigung, von einem Drang nach Optimierung und Effizienzsteigerung, der zum Teil auch die Fremdsprachendidaktik prägt. In dieser Welt strebe, so Rosa, der Mensch in einer Art Gegenreaktion nach resonanten Weltbeziehungen, danach, dass der Draht zwischen ihm und der Welt zu vibrieren beginnt. Resonanz erfährt das Subjekt dann, wenn es das Gefühl hat, dass die Welt etwas in ihm auslöst, während es sich auch als wirksam, als „einwirkend“ auf die Welt wahrnimmt: „Das Subjekt entwickelt ein intrinsisches, tendenziell handlungsorientierendes und öffnendes Interesse *nach außen*, während es zugleich *von außen* in Schwingung versetzt und affiziert wird“ (Rosa 2016: 279). Die Konsequenz: Enthusiasmus. Bei der Lehrerin im Gespräch mit ihren Schüler*innen, bei der Lektüre eines literarischen Texts, dem Genießen eines Salats mit Möhren aus dem eigenen Garten, in der Begegnung mit anderen, die uns etwas sagen, uns emotional berühren. In diesem Moment besteht eine Beziehung der Affiziertheit. Doch diese lässt sich nur schwer voraussehen oder gar planen, die Unverfügbarkeit macht erst den Reiz aus, zumal es individuell unterschiedlich ist, wodurch man sich in Schwingung versetzt fühlt. Was den einen kalt lässt, kann den anderen zutiefst bewegen, auch wenn es wohl bestimmte Eigenschaften des Individuums und soziale und kontextuelle Merkmale gibt, die Resonanzerfahrungen wahrscheinlicher machen. Rosas Argumentation ist dabei aber auch normativ: Dass es nämlich bestimmte Aktivitäten und Objekte gebe, bei denen das Subjekt eher das Vibrieren des Drahtes fühle – z.B. Naturerfahrungen oder das Spielen auf einer Kirchenorgel, um Rosas Hobby anzubringen –, und dass dies dann ‚gute‘ Resonanzerfahrungen seien. Denkbar ist aber auch, dass man beispielsweise durch einen Aktienkauf affiziert wird (um bei einem weiteren Beispiel von Rosa zu bleiben, bei dem seiner Meinung nach nichts vibriert) oder durch etwas, das als moralisch ‚schlecht‘ bezeichnet werden muss, wie beispielsweise gefilmte und in sozialen Medien geteilte

Gewalttaten. Mal ganz davon abgesehen, dass es in armen Ländern, aber auch in den Industrienationen, viele Menschen gibt, für die das Streben nach Resonanz aufgrund von beispielsweise Gewalterfahrungen, finanziellen Nöten und Krankheiten vollkommener Luxus ist.

Auch Lernen betrachtet Rosa als eine Art der Welterschließung, für die Resonanz die zentrale Rolle spielt (vgl. z.B. Rosa & Endres 2016). Durch die Anverwandlung der Welt verwandelt sich das Subjekt selbst, wobei diese Transformation ein zentraler Bestandteil von Bildung ist. Ohne Resonanz, könnte man sagen, findet Lernen kaum oder nur unter erschwerten Bedingungen statt. Im Zuge von Kompetenzorientierung, „resonanzfeindlichen“ Optimierungs- und Effizienzsteigerungszwängen (Plikat 2020: 151-154) macht die Idee von Resonanz ein wichtiges Gegengewicht aus, weil es nicht mehr nur um Mess- und Testbarkeit geht, sondern das Lernerlebnis an sich in den Mittelpunkt rückt.

In Bezug auf digitale Medien, die schon heute für Lehr- und Lernkontexte eine essentielle Rolle spielen, vertritt Rosa die Meinung, dass Bildschirme und Co. ein Hemmschuh für Resonanz sind. Es ist, als unterbräche dieser die Resonanzachse zwischen dem Subjekt und den Elementen in der Welt, den anderen Subjekten, Objekten und Räumen. Der Bildschirm ist für den spätmodernen Menschen „zum uniformen Medium nahezu *aller* Weltbeziehungen geworden“ (Rosa 2016: 156), was dazu führt, dass die Art und Weise, wie wir die Welt erfahren, „extrem reduziert“ wird. Rosa beschreibt dementsprechend die sogenannte Kanalreduktion wie folgt: „Die Welt, mit der wir interagieren, kommunizieren, an der wir arbeiten und in der wir spielen, riecht nicht, sie hinterlässt keine Gravitationswirkungen und taktilen Empfindungen und lässt keine Geschmackswahrnehmungen zu“ (ebd. 157). Trotzdem gab es während des reinen Online-Unterrichts in der Corona-Pandemie durchaus Momente, in denen es zu interessierten und inspirierenden Diskussionen kam; Rosa würde jedoch einwerfen, dass diese Resonanzwirkung „keine unmittelbar sinnlichen und leiblichen Reaktionen sind“ und daher lediglich „bildschirmvermittelt“ (ebd. 158).

In diesem Sinne war es, als die Arbeit mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht noch in den Kinderschuhen steckte, in bestimmten Anwendungsbereichen nicht weit her mit Resonanzerfahrungen. Dass es bei einer Übung mit *Hot Potatoes* zu einem Gefühl der Affizierung kam, ist unwahrscheinlich. Versuche, Übungen durch digitale Medien zu optimieren, werden damals kaum dazu geführt haben, dass Lernende beim Klicken durch die Übungen von der Benutzeroberfläche inspiriert waren. Auch selbst dann nicht, wenn alles technisch reibungslos und schnell verlief und Korrektur und Feedback sinnvoll formuliert waren.

Dank adaptiver Lernsysteme, die persönliche Vorlieben erkennen, und immersiver *Virtual Realitys* ist dies heute anders (vgl. dazu [Becker et al.](#) in diesem Band). Körperliche Erfahrungen sind schon heute digital vermittelt möglich und in der Zukunft wird es vielleicht nicht zu unterscheiden sein, ob man sich in einer virtuellen oder realen Welt befindet, und dem ein oder anderen mag dies

auch egal sein. Zudem ermöglichen digitale Medien bestimmte Resonanzerfahrungen überhaupt erst, nämlich solche, die es nur aufgrund der Digitalität gibt. Schon als das Internet Einzug in den Fremdsprachenunterricht hielt, konnte es, wie das Beispiel aus der *Spiegel*-Titelgeschichte zeigt, zu positiven Emotionen bei den Lernenden kommen, wenn die Lernenden plötzlich mit anderen auf der Zielsprache kommunizieren konnten oder Zugang zu einem authentischen Ausschnitt der fremdsprachigen Lebenswelt hatten, weil Filme, Texte, Musikvideos, Radiobeiträge aus dem Zielsprachenland plötzlich mühelos erreichbar waren.

Nicht zu vernachlässigen ist außerdem, dass es durchaus Menschen gibt, die vor allem im digitalen Raum, vor dem Bildschirm, Resonanzerfahrungen machen. Der Psychologe Altmeyer verwendet zwar einen anderen Resonanzbegriff als Rosa, sieht aber das Internet gar als *das* Resonanzsystem der Moderne. Soziale Medien gäben nämlich dem Menschen die Chance, sein Grundbedürfnis nach sozialen Beziehungen auszuleben und zu erfüllen (Altmeyer 2017). Vielleicht erfährt das spätmoderne, nach Singularität strebende Subjekt, das Reckwitz (2017) beschreibt, gerade im Internet Resonanz? „Technik“, so Reckwitz in Bezug auf digitale Medien, „ist immer weniger ein Werkzeug, sondern wird immer mehr zu einer technologischen Umwelt, in der sich die Subjekte bewegen. Bei dieser Umwelt handelt es sich im Kern um eine kulturelle Umwelt, welche die Subjekte immerfort affiziert“ (Reckwitz 2017: 237). Auf diese Weise lerne das Subjekt zum einen, dass es zu einem

vollwertigen Wesen wird [...], wenn es im Aufmerksamkeits- und Valorisierungswettbewerb mit anderen an seiner sichtbaren Besonderheit arbeitet. Das spätmoderne Selbst ist so ein dramaturgisches, und seine Subjektivierung erfolgt primär dadurch, dass es sich in gelungener Weise vor anderen darstellt. Das Subjekt ist in der Spätmoderne mehr und mehr identisch mit seiner Performance vor einem Publikum – und das Internet ist seine zentrale Arena (ebd. 246).

Hier wird die Frage, inwiefern digitale Medien Affiziertheit erst möglich machen oder eher behindern, entweder dystopisch oder utopisch zugespitzt beantwortet und spiegelt weniger reale Verhältnisse als eine Frage der Ideologie.

Während digitale Medien, etwas pauschal gesagt, Resonanzerfahrungen verhindern, so bieten diese aber auch die Möglichkeit, Emotionen und Affekte des Menschen zu vermessen. Schon heute kann *Affective Computing* ausgehend von den Gesichtsmuskelbewegungen eines Menschen mehr über seine Gefühle sagen als es jedes menschliche Gegenüber vermag. Dass Systeme, die die Gefühle von Lernenden vermessen und auf diese Weise didaktisch nutzbar machen, in großem Stil in Lernkontexten zum Einsatz kommen, ist daher nur eine Frage der Zeit (vgl. dazu [Becker et al.](#) in diesem Band). Generell halte ich es jedoch für wahrscheinlich, dass die Anwendung von *Affective Computing* in den meisten Demokratien stark juristisch reguliert sein wird, was selbstverständlich auch für die entsprechenden Daten aus dem Unterricht gilt.

Trotzdem werden sich die Widerstände gegen die *Affective Dataveillance* im Klassenzimmer mehren. Die Daten zeigen den Lehrenden nämlich auch, wer gerade Liebeskummer hat oder die Lehrerin einfach nicht abkann, was zu Recht als Integritätskränkung wahrgenommen wird und zu ethischen Diskussionen führt. Kritische Stimmen fordern auch deshalb eine Abkehr von *Affective Computing* und teilweise sogar eine gänzliche Rückkehr zum Analogen. Gesamtgesellschaftlich wird sich der Trend, in allen Lebensbereichen Daten über Individuen zu sammeln, noch verstärken. Zunehmend hat diese enorme Datenmenge Einfluss auf gesellschaftliche Mega-Trends, Meinungen und Entscheidungen und wird dazu verwendet, die menschliche Lebenswelt auszugestalten. Noch mehr als heute wird der Mainstream regieren, da auf diese Weise nichts Neues mehr entsteht: Nutzer konsumieren die immer gleichen Themen, Trends werden verstärkt und das Verhalten und die Meinungen der Menschen gesteuert. In totalitären Staaten wird eine Renaissance des Analogen erwartungsgemäß schon in ihren Ursprüngen unterdrückt werden.

Darüber hinaus wird es im Jahr 2050 noch mehr als heute ein gesellschaftliches Bewusstsein dafür geben, dass menschliche Beziehungen, die nicht digital vermittelt geführt werden, eine andere Qualität haben. Gleiches gilt für die Beziehung des Menschen zu seiner analogen Umwelt. In digitaler Kommunikation werden nicht alle Sinne mit einbezogen und die gemeinsame Raumerfahrung fällt weg. Auch wenn dank *Virtual Reality* neue technische Möglichkeiten bestehen, gemeinsam immersive Momente zu erleben, so zeigt sich, dass man im Jahr 2050 nach ‚echten‘ Beziehungen und ‚authentischen‘ Erfahrungen strebt. Vielleicht werden sie zu einer Art Statussymbol: Wer konnte sich einen richtigen Schüleraustausch leisten und wer hat sich nur virtuell mit anderen ausgetauscht? Was die zwischenmenschlichen Beziehungen betrifft, haben digitale Medien nämlich zu sehr zu einer Vernachlässigung persönlicher Interaktionen geführt, zu einer Entfremdung von echten sozialen Beziehungen und multisensorischen Erfahrungen, zu mehr Einsamkeit, zu einer Unfähigkeit, tiefere emotionale Verbindungen aufzubauen. Staatliche Kampagnen setzen sich für analoge Beziehungen ein, ganz ähnlich wie heute Anti-Zigaretten-Kampagnen mit ihren Bildern von Lungenkrebs. Die seit dem Jahr 2022 erarbeitete Strategie der Bundesregierung gegen Einsamkeit ist nur der Anfang.

Was aber, wenn, was wahrscheinlich ist, *Virtual Reality*s vielleicht so weit entwickelt sind, dass es eigentlich keine Rolle mehr spielt (und vielleicht sogar unklar bleibt), ob man eine Erfahrung im wahren Leben oder in virtuellen Realitäten macht? Anzunehmen ist, dass allein das Wissen darum, dass Begegnungen oder Erfahrungen analog geschehen, den entscheidenden Unterschied machen wird und dass es auch Menschen geben wird, denen dies egal ist. Vielleicht erlebe ich die Begegnungen als besonders wertvoll, weil ich weiß, dass sie ‚echt‘ sind? Ebenso wie es für manche einen himmelweiten gefühlsmäßigen Unterschied macht, ob die Möhren für den Salat aus dem eigenen Garten kommen oder vom Discounter.

Was bedeutet all dies nun für die Gefühls- und Beziehungsebene im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050? Vorab: Die Tatsache, dass in der Zukunft digitale Medien mühelos in Sekundenschnelle adäquate Übersetzungen in vielen Sprachen liefern werden – schließlich sind wir jetzt schon ganz nah dran – und die Beherrschung von Wortschatz und Satzgrammatik in Augen mancher damit obsolet wird, hat für den Fremdsprachenunterricht weitreichende Konsequenzen. So wird es zwar dennoch weiterhin schulischen Fremdsprachenunterricht geben, die Fragen nach den Zielen und Inhalten von Fremdsprachenunterricht werden aber in diesem Zusammenhang erneut zur Debatte stehen (siehe dazu auch [Rösler](#) in diesem Band). Das Kommunizieren im Alltag wird dann in den Hintergrund treten, stattdessen wird das Fremdsprachenlernen als Teil eines resonanzintensiven Bildungsprozesses verstanden, in dem es noch mehr als heute darum geht, die Lernenden durch eine Auseinandersetzung mit (trans-, inter- und eigen-)kulturellen Inhalten zur Teilhabe an demokratischen Gesellschaften zu befähigen.

Auf der Ebene der Unterrichtspraxis wird zwischen KI-gestütztem Selbstlernen und dem Unterricht im Klassenzimmer gewechselt, wobei die Phasen sinnvoll kombiniert werden und digital gesammelte Informationen über Stimmungen und Gefühle der Lernenden in der Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt werden. Die Selbstlernphasen werden dank *Learning Analytics* und der Adaptivität der eingesetzten Systeme stark individualisiert sein (siehe dazu auch [Kilsbach](#) in diesem Band), sowohl was die Lernwege als auch die Interessen, Bedürfnisse und eben auch Stimmungen betrifft. Mit Hilfe von *Affective Computing* und *Big Data* werden Interessen und Bedürfnisse diagnostiziert und auf dieser Grundlage Materialien und Aufgaben erstellt (siehe dazu auch [Becker et al.](#) in diesem Band). Zugleich wird das selbstgesteuerte Lernen gestärkt, indem den Lernenden eine reiche Auswahl an Aufgaben zur Verfügung gestellt wird, so dass sie selbst entscheiden können, womit sie sich beschäftigen. Was das sprachliche Lernen betrifft, so werden die Lernsysteme darauf programmiert sein, dass sich beim Bearbeiten von Aufgaben und Übungen die Schwierigkeit der Aufgabe und die Kompetenzen der Lernenden in einem Gleichgewicht befinden. Durch eine perfekte Balance von Anspruch der Aufgabe und sprachlichem Niveau wird so die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgabe in einen Flow kommen. Auf Langeweile oder Überforderung reagieren die Systeme, in dem sie andere Inhalte vorschlagen, Pausen einbauen oder die Schwierigkeitsstufen anpassen. Zentraler Bestandteil der Selbstlernphasen wird es schließlich sein, die Lernenden individuell auf die Kommunikationssituationen vorzubereiten, auf die sie Lust haben und in denen sie sich tatsächlich wiederfinden werden. [Kilsbach](#) (in diesem Band) diskutiert dementsprechend, wie KI Lernenden auf der Grundlage von Informationen über Interessen und Bedürfnissen einen individuellen Lernwortschatz vorschlagen kann.

Während des Unterrichts im Klassenzimmer werden die Lernenden mit der Lehrkraft und den anderen Lernenden in Plenums-, Gruppen- oder Partnergesprächen interagieren. Gemeinsam löst man Aufgaben, diskutiert und reflektiert über das Gelernte und das Lernen. Sensoren in

Klassenzimmern und digitale Endgeräte registrieren Mimik, Stimmen und Körpersprache der Personen im Raum und erfassen auf diese Weise ihre Emotionen, können bei Bedarf aber auch ausgestellt werden. Lernende werden zudem per Klick angeben können, wie sie verschiedene Aspekte des Unterrichts beurteilen (z.B. Aufgaben, Stimmung im Klassenzimmer, Lernerfolg, Kompetenzen der Lehrenden). Der Unterricht wird beim Verlassen des Klassenraums wie eine Flughafentoilette durch das Drücken entsprechender Smileys bewertet.

Die im Klassenzimmer erfassten Emotionen werden der Lehrkraft dabei helfen, schon während des Unterrichts auf Stimmungen und Gefühle zu reagieren. Erfahren die Lernenden die Kommunikation als bedeutungsvoll, so wie in der Spiegel-Titelgeschichte? Gehen die Lernenden ganz im VR-Austausch mit ihren Tandem-Partner*innen auf? Haben die Lernenden Spaß bei der gemeinsamen Bearbeitung einer komplexen Aufgabe oder muss noch schnell ein Element integriert werden, das der Aufgabe eine unerwartete Wendung gibt? Wer langweilt sich in einer Gruppenarbeit und braucht eine anspruchsvollere Rolle in der Gruppe? Wem gelingt es nicht, sich zu konzentrieren und sollte vielleicht ein paar Runden auf dem Pausenhof rennen? Oder würde hier eher ein Spiel helfen? Wie war das Stresslevel des Lehrers? Die Emotional-Analytics-App auf dem Lehrenden-Device zeigt es. Den Lehrenden wird es so ermöglicht, sofort Themen, Methoden, Tempo an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen, aber auch nachträglich durch eine KI-gestützte Analyse der Emotionen und Einschätzungen der Lernenden den Lernerfolg zu messen und über den eigenen Unterricht zu reflektieren.

Wichtig wird sein, bei all dem die Gefühl- und Beziehungsebene nicht zu vernachlässigen und diese derart zu gestalten, dass es zu Resonanz kommen kann. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen – bzw. Lernen überhaupt – wird daher zunächst zwischen zwei verschiedenen Formen der Resonanz unterschieden, nämlich der, die im Unterricht zwischen den beteiligten Personen entsteht oder in Bezug auf Lerninhalte und -materialien, und der, die das Ergebnis des Lernprozesses ist, die also erst durch das Lernen ermöglicht wurde. Je nach individuellem Interesse kann Letztere beim Genießen eines literarischen Textes, Hören eines Podcast über ein Spezialinteresse oder bei einem funktionierenden Gespräch auf der Fremdsprache ausgelöst werden. Oder aber auch generell in oder durch die Erfahrung, dass sich die Welt erweitert hat, eine neue Welt zugänglich geworden ist. Diese Erlebnisse führen zu positiven Gefühlen führen und spricht man darüber im Unterricht, wirkt sich das positiv auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Motivation aus.

Doch zurück zum Unterricht: Wie kann es gelingen, den Fremdsprachenunterricht im Jahr 2050 zu einer Resonanz-oase zu machen? Vorausgeschickt sei zunächst, dass Unterricht nicht grundsätzlich und zu jeder Zeit ein Resonanzraum sein kann. Vielmehr wird es darum gehen, den Unterricht so zu gestalten, dass es immer mal wieder zu solchen Erfahrungen kommt. Lehrende nehmen diesbezüglich die zentrale Rolle sein. Sie schaffen zunächst die zentrale Voraussetzung

für Resonanz Erfahrungen im Klassenzimmer: eine angstfreie und produktive Lernatmosphäre, z.B. durch eine hohe Fehlertoleranz, in der die Lernenden gern das Risiko eingehen, sich trotz lückenhafter Sprache zu äußern. Zudem behalten die Lehrenden Bedürfnisse der Lernenden im Blick und unterbrechen nicht eventuelle Resonanz Erfahrungen. *Affective Computing* wird dabei oft im Klassenzimmer zum Einsatz kommen und die Lehrenden unterstützen, aber nicht immer. Zu der didaktischen Reflexionskompetenz der Lehrenden wird gehören, dass sie wissen, wie bzw. ob sie die Daten adäquat nutzen können und welche Schwachpunkte sie haben.

Auch die Frage nach resonanzförderlichen und sinnvollen Inhalten wird im Jahr 2050 auf verschiedene Weisen beantwortet. Als resonanzförderlich wird gelten, wenn die Lernenden sich selbstbestimmt mit Inhalten auf der Zielsprache auseinandersetzen, die ihnen wirklich etwas bedeuten, für die sie sich engagieren und die sie auch in einem richtigen Maß herausfordern. Hier wird *Affective Computing* helfen einzuschätzen, inwiefern ein Thema zu trivial oder zu anspruchsvoll ist. Als resonanzförderlich gilt außerdem, wenn die Lernenden mit jemandem auf der Zielsprache über Inhalte kommunizieren, über die sie auch kommunizieren möchten. Diese Interaktion wird im Unterricht stattfinden, oder aber im Unterricht sprachlich vorbereitet werden: Welche Wörter und Strukturen benötige ich, wenn ich während des nächsten Treffens über das, was mich interessiert, sprechen möchte? Die Interaktionspartner werden entweder Sprecher*innen der Zielsprache sein oder andere Lernende, die Interaktionsräume werden *Virtual Realities* sein, Chaträume, soziale Medien und das Klassenzimmer. Das sprachliche Probedenken wird durch sprachliches Handeln ersetzt.

Die Lernenden werden die fremde Sprache aber nicht unbedingt in Interaktionen verwenden müssen – manche Lernende haben einfach auch nur ein Interesse an Grammatik oder literarischen Texten und möchten sie nicht unbedingt in einem direkten Austausch mit anderen anwenden. Hinsichtlich von produktiven Fertigkeiten werden die Lernenden das persönlich Bedeutsame beispielsweise im personalen oder kreativen Schreiben ausdrücken, im *Digital Storytelling* oder anderen inhaltlich selbstbestimmten Projekten. Gefühle rücken auch in der Stärkung der ästhetisch-literarischen und der leiblichen Dimension von Unterricht in den Fokus, in der Dramenpädagogik oder in der ‚sinnlichen‘ und ‚körperlichen‘ Arbeit mit Literatur, Film, Musik oder Kulinarischem. Diese Ideen sind aus dem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht bekannt, sowie auch die Erkenntnis, dass methodisch-didaktische Prinzipien wie Individualisierung, Personalisierung, Lernendenorientierung und Inhaltsorientierung die positiven Emotionen im Unterricht stärken, prinzipiell nichts Neues ist. Die Gefahr ist allerdings, dass die Lernenden inhaltlich zu sehr um sich selbst kreisen, wenn sie sich nur mit dem auseinandersetzen, was sie eh schon interessiert (siehe dazu auch [Rösler](#) in diesem Band). Es geht dabei nicht nur um das Entdecken neuer Themen, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Unbekanntem. Weinrich beschreibt auf unnachahmliche Weise, dass das Fremde, wie es beispielsweise in der Literatur zu finden ist, den Fremdsprachenunterricht bereichert:

Es scheint mir daher für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird. Da die Aufhebung aller Fremdheit im Modus vollkommener Vertrautheit ohnehin erst am Ende, am idealen und vielleicht nie ganz erreichten Ende des Lernprozesses steht, scheint es mir ein Gebot realistischer Didaktik zu sein, auf dem langen Weg dahin mit der Fremdheit zu paktieren und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigebig gewährt. (Weinrich 1981: 182f.)

Ein weiteres wichtiges Prinzip wird diesbezüglich das der Welterschließung sein, in dem die Fremdsprache als Werkzeug verstanden wird, die Welt eigenständig zu erschließen, zu begreifen und dabei etwas zu entdecken, was einen fasziniert. Ausgegangen wird dabei zwar zunächst von der Lebenswelt der Lernenden, schnell wird der Blick aber auch auf die Zielsprachenkulturen gerichtet, bzw. auf Kontexte und Situationen, in denen die Fremdsprache verwendet wird – und zwar auch abseits davon, was Algorithmen an Lerninhalten vorschlagen. Themen werden dabei auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, was das Verständnis für die Vielschichtigkeit von Themen und Phänomenen fördert. Kulturelle Aspekte gehören im Jahr 2050 zum Kerngeschäft des Fremdsprachenunterrichts, da entsprechende Technologien zwar die fremdsprachliche Kommunikation in problemlosen Situationen übernehmen, jedoch eben nicht dann, wenn es um Mehrdeutigkeiten geht oder um kulturelle Besonderheiten, die sich (noch) nicht auf die Schnelle in ihrer Komplexität durch KI übersetzen oder erklären lassen. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten wird die Lernenden dazu befähigen, sich grenzüberschreitend an Diskursen zu beteiligen und so aktive Mitglieder der Gesellschaft zu werden, die sich für Demokratie und Frieden, soziale Verantwortung und für globale gesellschaftspolitische Themen einsetzen. Auf diese Weise wird sich im besten Fall den Lernenden die Welt eröffnen, die sie mitgestalten können. Die Lehrenden werden im Unterricht dazu souverän die Möglichkeiten von *Affective Computing* verwenden. Im Zuge ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung werden sie aber wissen, welche Informationen über Emotionen und Affekte einen tatsächlichen Mehrwert in der Planung und Steuerung des Unterrichtsgeschehens darstellen, und wann sie sich auf ihr Bauchgefühl verlassen und die entsprechenden Systeme einfach ausschalten können, immer mit dem Ziel, die „Langeweile des Sprachunterrichts“ (ebd.) abzuschütteln.

Literaturverzeichnis

Altmeyer, Martin (2017). *Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

[Becker, Christine; Ketzer-Nöltge, Almut; Rösler, Dietmar & Zeyer, Tamara](#) (2025). *Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - Ein Tag in den Leben von*

Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 22-40.

[Kilsbach, Sebastian](#) (2025). ‚Fingerhut‘ per Knopfdruck? Adressatenspezifische Wortschatzauswahl in Zeiten von KI. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 84-103.

Kilsbach, Sebastian; Korell, Johanna Lea & Knechtel, Luisa (Hrsg.) (2025). *Didaktische Utopien und technologischer Wandel - Visionen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen*. Gießen: GiF:on.

Klinghardt, Hermann (1888). *Ein Jahr Erfahrung mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen anfängerklasse im schuljahre 1887/88*. Marburg: Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

Plikat, Jochen (2020). Resonanz als Konzept Kritischer Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 145-164.

[Raindl, Marco](#) (2025). *Die telekollaborative Wende? Rückblick-Preview auf 50 Jahre Virtuelle Austausch*. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 104-121.

Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016). *Resonanzpädagogik – wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.

[Rösler, Dietmar](#) (2025). *Lebenswelt statt Lehrwerk? Ja, aber auch in einigen Jahrzehnten werden gut ausgebildete Lernhelfer und didaktisch aufbereitetes, lernunterstützendes Material gebraucht*. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 52-64.

Weinrich, Harald (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27/2, 169-185.

Lebenswelt statt Lehrwerk? Ja, aber auch in einigen Jahrzehnten werden gut ausgebildete Lernhelfer und didaktisch aufbereitetes, lernunterstützendes Material gebraucht.

Dietmar Rösler

1. Ernstfall-Kommunikation und globale Simulation in analogen Zeiten

Zu Beginn der 1980er Jahre zeigte das Airport-Projekt (vgl. Legutke 2006; zu sehen immer noch auf [YouTube](#), 19.02.2025), was kommunikative Didaktik beim Lernen in Bildungsinstitutionen leisten kann: Nach guter ausführlicher Vorbereitung verließen die Englisch lernenden Kinder den didaktischen Schutzraum Klassenzimmer und führten am Flughafen Interviews mit ankommenden Passagieren durch. *Tun* statt *So tun als ob*, in der Bildungsinstitution vorbereitete Ernstfall-Kommunikation statt Lernen auf Vorrat.

Durch komplexe Aufgaben und Projekte, vorbereitete und initiierte Ernstfall-Kommunikation, war der eine Weg, die Lernenden zum Sprechen zu bringen, die Teilnahme an Simulationen der andere. In der analogen Zeit entwickelte sich, vor allem in der Französischdidaktik, das Konzept der globalen Simulation (vgl. Sippel 2003), eine sich meist über viele Stunden erstreckende handlungsorientierte Unterrichtsform, bei der die Lernenden so tun, als ob sie an einem anderen Ort wohnten und als ob sie eine andere Person seien. Dies war zwar ein naives Identitätskonzept (vgl. Rösler 2013), aber dennoch der spannende Versuch, Lernende das Handeln in einem fiktiven zielsprachlichen und zielkulturellen Kosmos so intensiv wie möglich erleben zu lassen. Und die Übernahme einer fiktiven Identität machte es manchen Lernenden leichter, die Fremdsprache aktiv zu gebrauchen und weniger ängstlich zu sein.

Heute könnten die Interviews des Airport-Projekts mit Personen fast beliebiger Ausgangssprachen mithilfe von Sprachassistenzsystemen durchgeführt werden. Oder die ankommenden Passagiere könnten gleich durch Chatbots ersetzt werden. Weitergehend: Die rasante Entwicklung von Übersetzungs- und Sprachproduktionsprogrammen stellt den klassischen Fremdsprachenunterricht in Bildungsinstitutionen generell infrage (vgl. Rösler 2020; Schmenk 2021). Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lebenswelt der Menschen ist ein virtueller, Kontakte mit anderen Menschen finden sowohl in physischer als auch in virtueller Präsenz statt. Welche Auswirkungen hat diese veränderte Ausgangslage für das Fremdsprachenlernen? Benötigt man noch Lehrwerke und in Bildungsinstitutionen arbeitende Menschen, die mit Lehrwerken arbeiten?

Was wäre das digitale Äquivalent zum Airport-Projekt? Gäbe es immer noch den Aufbau von für die Interviews relevantem Sprachmaterial im Klassenzimmer und das aufregende Verlassen des Klassenzimmers? Oder drehte sich, durch das Vorhandensein immer elaborierter werdender Sprachassistenzsysteme, die Reihenfolge der Aktivitäten um? *America first* wäre dann die didaktisch sinnvolle Maxime einer Englischlehrerin, die ihre Lernenden so schnell wie möglich mit

realen Kommunikationspartner*innen vernetzt und auf deren Interaktion aufbauend das Englischlernen unterstützt und systematisiert. Würde diese Englischlehrerin dann noch mit Lehrwerken arbeiten, wie wir es heute kennen?

2. Ein Blick zurück: Mängelware Lehrwerk und Alternativen zur Arbeit mit ihm

Kommerzielle Lehrwerke können nie genau zu den Lernzielen einer konkreten Gruppe von Lernenden und der Heterogenität der beteiligten Menschen passen.² In Deutschland sind Lehrwerke für Englisch als Fremdsprache an den Schulen zumindest auf das Alter der Kinder bezogen (wenn auch oft nicht auf die Heterogenität konkreter Lernendengruppen), erwachsene Deutschlerner*innen lernen in vielen Ländern der Welt mit Lehrwerken, die weltweit vertrieben werden und dadurch keinen Bezug zu bereits erworbenen und gelernten Sprachen der Lernenden und deren kulturellen Kontext haben können. Lehrwerke sind also im Hinblick auf ihren Zielgruppenbezug immer Mängelware, auch wenn an ihnen kein Mangel herrscht.

Es ist deshalb kein Wunder, dass es seit Jahrzehnten immer wieder Versuche gegeben hat, Fremdsprachen ohne Lehrwerke oder zumindest ohne kommerziell produzierte Lehrwerke zu lehren (vgl. die Gegenüberstellung der Kritikpunkte an der Arbeit mit Lehrwerken und der Argumente für diese in Thaler (2011: 16-19)). Zwei Vorgehensweisen: Lernendengruppen produzieren das, worüber sie sprechen, selbst, zum Beispiel in sozial-emanzipatorischen Settings oder bei gesprächstherapeutisch inspirierten Vorgehensweisen wie Currans (1972) *counseling learning*. Oder Lehrkräfte produzieren Material für ihre konkreten Lernenden, entweder, weil sie sich selbst ausbeuten, oder – weitaus seltener – weil sie einen Arbeitsplatz haben, an dem die Entwicklung von Material für konkrete Lernende zu ihrem Job gehört. Und es gibt viele Zwischenstufen, vielerlei Versuche, vorhandene Lehrwerke als Steinbruch zu betrachten oder kommerzielles Material zu adaptieren und so weniger unpassend für eine konkrete Lernendengruppe zu machen. In Rösler (1992) findet sich ein ausführlicher Überblick über die verschiedenartigen Versuche, Material zu adaptieren oder ohne Lehrwerke zu arbeiten.

3. Alles besser, seit es Computer gibt?

Anscheinend nicht. Lehrkräfte beklagen, dass Lehrwerke zwar immer komplexer werden und mehr Optionen anbieten³, dass der Umgang mit ihnen aber zu größeren Herausforderungen für

² Dieses Problem ist nicht auf kleinere Sprachen beschränkt. Selbst für den größten Markt, für Englisch als Fremdsprache, gilt; „Publishers cannot (profitably) accommodate the diversity of their world-wide markets so continue to produce ‘one size fits all’ coursebooks, thus taking a calculated hit in terms of global acceptability“ (Mishan 2021: 496).

³ Vgl. zur Entwicklung der quantitativen Ausdehnung Thaler (2011, 21f). Für den Verleger David Klett ist dies ein besonders in Deutschland ausgeprägtes Phänomen: „In Deutschland gibt es eine Entwicklung, die dazu geführt hat, dass nicht nur die klassischen Bildungsmedien, wie zum Beispiel das Schulbuch, in verschiedenen digitalen Varianten angeboten werden. Dazu werden unglaublich viele ergänzende Angebote gestrickt, wir nennen sie Kranzprodukte. Dieses Phänomen gibt es in keinem anderen europäischen Land in diesem Ausmaß“ (Ebbinghaus & Klett 2024: 13).

die Lehrkräfte vor Ort führen kann. Und dass dies nicht notwendigerweise zu einem genaueren Bezug zu den konkreten Lernzielen und Lernenden führt.

Auch waren zumindest in den Anfangsphasen der Digitalisierung digitale Zusatzmaterialien didaktisch manchmal eher ein Rückschritt. Und ein Modewort wie *augmented*, das nahelegt, dass der physischen Realität virtuelle Elemente so hinzugefügt werden, dass die beiden Welten im Kopf der Nutzer*innen zusammenkommen – eine sehr attraktive Idee für Fremdsprachenlerner*innen – entpuppt sich bezogen auf Lehrwerke als Hinweis darauf, dass Zusatzmaterial transportiert wird, ohne dass man dafür CDs braucht. Sinnvoll, weil die Endgeräte der Lernenden dafür keine Laufwerke mehr haben, aber doch weit entfernt von Pokémon Go & Co. Also gar kein Fortschritt?

Ein Mehr an digital produzierten und transportierten Zusatzmaterialien ändert zunächst einmal nichts an den grundlegenden Funktionen, Strukturen und Beschränkungen von Lehrwerken. Hatte die Digitalisierung für die Lehrwerkentwicklung nicht mehr zu bieten?

4. Datenbanken als Basis für individualisierte oder zielgruppengenaue Lehrwerke?

Für mich war in den 1990er Jahren die spannende Frage, ob durch die Digitalisierung ein Neudenken von Lehrwerken möglich würde. Man könnte sich Lehrwerke als Datenbanken denken. Die technisch mögliche gleichzeitige Zentralisierung und Dezentralisierung von Material könnte zur Entwicklung einer Vielfalt von Materialien und Zusatzmaterialien, von regionalen und anders definierten gruppenspezifischen Adaptionen und Variationen, von wechselseitigen Nutzungen von Materialien, von Lehrkräfteforen, die Unterrichtsaktivitäten unterstützen, usw. führen. Die große Herausforderung bei einem derartigen Vorgehen: Wie können Lehrmaterialmacher*innen und Lehrkräfte die

multimedialen Mittel nutzen, um individuellen Lernentwicklungen im Lehrmaterial Raum zu geben und bessere Darstellungs- und Vermittlungsweisen anzubieten, ohne in eine Beliebigkeit zu verfallen, die lernhindernd ist, und ohne aus Angst vor dieser Beliebigkeit zu einer Determination wie im Papierwerk zurückzukehren, die das Potential der Neuen Medien sich nicht auszunutzen traut? (Rösler 1999: 192 – kursiv im Original)

Eine derartige Konstruktion, die das Lehrwerk als Leitmedium beibehält, aber zu einer sehr weitgehenden Verfeinerung des Zielgruppenbezugs führen könnte, hätte gegenüber gänzlich offenen *open educational resources* - Sammlungen den Vorteil, dass Lehrkräfte zwar durch ihre Adaptionen ihre Arbeitskraft für diese genaueren Zielgruppenbezüge einsetzen und von den Arbeiten ihrer mit dem gleichen Lehrwerk arbeitenden Kolleg*innen profitieren würden, dass sie aber nicht, wie bei offenen Sammlungen, von der Aufgabe, eine wachsende Menge von Materialien zu sichten, in ihren Kapazitäten überfordert würden. Sie könnten sinnvolle Auswahlen

treffen und Materialien gezielt weiteradaptieren. Soweit ich das beurteilen kann, hat sich eine derartige basisnahe, aber strukturierte Produktion in einem großen Stil nicht entwickelt.

5. Simulation digital total?

Zum Millennium richteten viele Veranstaltungen ihren Blick nach vorn. Für einen Vortrag, der ausloten sollte, wie relevant das damals noch relativ neue Konzept der virtuellen Realität für das Fremdsprachenlernen sein könnte, hatte ich auf der CeBIT, damals die weltweit größte IT-Messe, verschiedene Anbieter (die alle nichts mit dem Fremdsprachenlernen zu tun hatten) gefragt, inwieweit sich ihre Produkte für ein technologiegestütztes immersives Fremdsprachenlernen verwenden lassen könnten. Die Antworten reichten von ‚gar nicht‘ bis zur Rückfrage, wieviel ich denn ausgeben könnte, sowas ließe sich organisieren. Ich hatte danach in meinem Vortrag versucht, die unterschiedlichen Möglichkeiten im Hinblick auf ihren Realisierungsgrad zu diskutieren und mir im Millennium-Spirit erlaubt, mir auch ein utopisches - das unrealistischste, interessanteste und gleichzeitig bedrohlichste, *big brother is teaching you* - Szenario auszudenken, bei dem das Lehrwerk seine maximale Ausdehnung erreicht hätte⁴, es sähe nicht mehr aus wie ein Lehrwerk, und hätte jedoch ein wesentliches Merkmal des klassischen Lehrwerks beibehalten, die inhaltliche Fremdbestimmung durch die Macher*innen der Lernumgebung. Diese Fremdbestimmung wäre jedoch sehr geschickt getarnt dadurch, dass es aus der Perspektive der handelnden Lernenden so aussieht, als bestimmten sie, und nur sie, was verhandelt werde.

Die mit dem kommunikativen Ansatz, vor allem durch Aufgabenorientierung und Projektdidaktik, ins Spiel gebrachten Versuche, Kommunikation in der neuen Sprache nicht nur in Echtzeit, sondern in möglichst selbstbestimmten Ernstfall-Situationen, zu ermöglichen, würden durch so eine Super-Simulation nicht vorangetrieben. Man hätte es bei derartigen weit fortgeschrittenen Simulationen mit einer Art Matrix-Problematik zu tun. Dieses Skript wäre einerseits das perfekte Lehrwerk, weil es alle Vorzüge des natürlichen Erwerbs übernimmt, ohne mit dessen Nachteilen

⁴ „Das wohl aufregendste, garantiert in nächster Zeit nicht und vielleicht nie auf den Markt kommende und höchst problematische dritte Modell des Fremdsprachenlernens per virtueller Realität ist eines, das die ganzen Probleme, die die Kommunikation zwischen zielsprachigen Muttersprachlern und Sprachlernern als Teil des institutionalisierten Lernens mit sich bringt, dadurch umgeht, daß es sie ersetzt durch eine konsequent künstliche natürliche Kommunikation, durch ein komplettes vielfach verzweigendes Cyber-Skript, das dem Lernenden zu jedem Zeitpunkt die Wahrnehmung des ungesteuerten Fern-Erlebens gibt, obwohl er sich in einer in diesem Umfang noch nie dagewesenen Weise in einem gesteuerten Lernprozeß befindet. Alle Kommunikationspartner in der virtuellen Welt, alle landeskundlichen Informationen, alle Verhaltensweisen, interkulturellen Mißverstehens- oder Glücksmomente usw. wären in dieser Variante durchgehend simuliert. Wahrnehmbar wären entweder Kunstfiguren und künstliche Räume oder aufgenommene authentische Originaltöne, -bilder und -schauplätze, die aber bearbeitet wurden und dem Primat des Gesteuerten unterliegen, oder gefilmte schauspielerische Leistungen wie in einem Sprachlernfilm, den die Lernenden sich nun allerdings nicht mehr ansehen, sondern in den sie direkt hineinsteigen. Sie bewegen sich scheinbar völlig frei in einer zielsprachigen Umgebung, die auf ihr sprachliches und nicht-sprachliches Verhalten reagiert und entsprechende Konsequenzen zieht, die sich über ihre landeskundliche Unkenntnis amüsiert oder ihnen hilft, sie zu verringern, die ihnen freundlich gesinnt ist oder auch nicht usw. Das vielfach verzweigte Skript reagiert quasi-natürlich auf ihre Äußerungen und Handlungen, es läuft also nicht ein Film ab, sondern die Lernenden laufen einen Film ab“ (Rösler 2000: 129).

leben zu müssen. Und es wäre ein tolles Spiel, das den Lernenden viel Vergnügen bereiten würde. Aber es wäre im klassischen Sinne komplett fremdbestimmt, was nicht zur Ernstfall-Kommunikation passt. Es ist das technologisch zu Ende gedachte Lehrwerk.

Ein Vierteljahrhundert nach diesem Ausflug auf die CeBIT: *Serious Games* sind zu einem wichtigen Bestandteil pädagogischer und didaktischer Diskussionen geworden, die technologischen Möglichkeiten, raumübergreifend asynchron und synchron miteinander zu kommunizieren, *virtual exchanges* in Bildungsinstitutionen zu etablieren, 360° -Welten zu schaffen, die das Konzept der Immersion neu beleben, usw. sind seit dem Millennium enorm gewachsen, Kommunikation mit (spezialisierten) Chatbots ist Alltag geworden. Eine Spekulation über mögliche Entwicklungen findet sich im Beitrag von [Becker et al.](#) (in diesem Band). Besteht durch diese Entwicklungen vielleicht doch die Chance, die Lebenswelt der Lernenden, die inhaltliche Selbstbestimmung und die Ernstfall-Kommunikation zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen?

6. Begegnungen als Tor zur fremden Lebenswelt?

Currans *counseling-learning* setzte die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden absolut. Das klang sehr authentisch, produzierte aber ein Problem: Das Aufregende am Lernen einer neuen Sprache kann ja die damit verbundene Beschäftigung mit neuen – anderen, herausfordernden, attraktiven, abstoßenden – Inhalten sein. Wo kommen diese her, wenn die Lernenden nur über das reden, was sie schon kennen? Ein derartiges Schmoren im eigenen Saft vermeiden Begegnungen, bei denen die inhaltliche Selbstbestimmung erhalten bleibt – zumindest, wenn die Organisatoren es schaffen, den Lernenden inhaltlich Freiraum zu lassen und sie nicht durch die Aufgabengestaltung fremdzubestimmen. Das ist keinesfalls immer der Fall: Bei Begegnungsprojekten lassen sich sehr unterschiedliche Grade von inhaltlicher Selbst- und Fremdbestimmung finden, von der totalen inhaltlichen Selbstbestimmung bis zu Konzeptionen reichend, bei denen durch eine klare Aufgabenstellung, die kooperativ gelöst werden muss, die Inhalte eindeutig fremdbestimmt sind. Ein Überblick über die verschiedenen Grade inhaltlicher Selbst- und Fremdbestimmung findet sich in Rösler (2025).

Das Gegenüber aus einem anderen kulturellen Kontext mit seiner eigenen, eventuell sehr anderen Sicht der Dinge, liefert in den Begegnungen Neuigkeiten, Irritationen, Anregungen. Mit dem auf den kommunikativen Ansatz folgenden interkulturellen Ansatz war es gelungen, die Versprachlichung der eigenen Perspektive auf die kulturelle Vielfalt der Zielkultur in die Lehrwerke einzubringen. In Begegnungen wird es darüber hinaus möglich, diese eigene Stimme auf das zu beziehen, was Lernende tatsächlich interessiert. Tamme (2001) hatte bereits Ende des 20. Jahrhunderts, als virtuelle Begegnungen nur asynchron per E-Mail stattfinden konnten, in der Analyse deutsch-chinesischer Kommunikation unter Studierenden gezeigt, welche aufregende Interaktionen auf diese Weise stattfinden können, wie sich eine Art personalisierte Landeskunde

entwickelt, wie die Teilnehmenden mit Abweichungen ihrer Kommunikationspartner von der sprachlichen Norm umgehen usw.

Mit der Fortentwicklung der technologischen Möglichkeiten zur Realisierung von Begegnungen haben sich sowohl die quantitative Ausweitung von Begegnungen über Raum und Zeitgrenzen hinweg als auch die Bereitschaft von Lehrenden und Forschenden, Begegnungen nicht nur als luxuriösen Zusatz zum lehrwerkgeleiteten Lernen im Klassenzimmer sondern als mögliches Leitkonzept zu sehen, rasant entwickelt.

Ebenso wie frühere radikale Konzepte der inhaltlichen Selbstbestimmung hätten aber Begegnungen als Leitkonzept das Problem, dass, wenn ihre inhaltliche Selbstbestimmung absolut gesetzt wird, thematische Verluste eintreten, die aus der Perspektive von Institutionen mit Bildungsauftrag problematisch sein können. Eine radikale Selbstbestimmung könnte z.B. bedeuten, dass Lernende bestimmte semantische Felder in der Fremdsprache nicht entdecken, weil sie sich mit bestimmten Themen potentiell nicht von sich aus auseinandersetzen möchten. Auch können ‚unendliche Auswahlmöglichkeiten‘ Menschen überfordern, Interessen zu formulieren oder Entscheidungen zu treffen: Konsequente Selbstbestimmung kann sich also auch hemmend auswirken.

Während also bei Begegnungen als Zusatz zu einem lehrwerkgeleiteten Unterricht eine radikale oder zumindest weitgehende inhaltliche Selbstbestimmung ein wichtiges Vehikel für ein konsequent lernerbezogenes Vorgehen ist, muss bei Begegnungen als Leitprinzip überlegt werden, wie der damit eventuell einhergehende Verlust von Bildungsinstitutionen zu vermittelnden Inhalten kompensiert werden kann⁵. Berührt sind hier gleich zwei Kernfragen der Fremdsprachendidaktik, das Verhältnis von Heteronomie und Autonomie (vgl. Schmenk 2008) und die Frage, wofür innerhalb einer Bildungsinstitution der Fremdsprachenunterricht eigentlich zuständig ist (vgl. zum Beispiel die Kontroverse zu den Zielen des interkulturellen Unterrichts [Edmondson & House 1989 vs. Hu 1999] oder den Beitrag von [Will](#) in diesem Band).

7. Könnten Chatbots die ‚echten‘ Gesprächspartner*innen nicht ersetzen?

Ein jugendlicher Eindringling, der die Königin in Windsor Castle attackieren wollte, berichtete in seinem Prozess, er sei bei seiner Vorbereitung von seinem Chatbot, mit dem er mehr als fünftausend Mal kommuniziert habe, bestärkt worden. Auf seine Frage, ob er das Attentat schaffen könne, sei er von ihm – eigentlich ‚von ihr‘, denn der Chatbot erschien ihm als seine ‚Freundin Sarai‘ - darin bestätigt worden.⁶ Vincent (2024), der seinen Überblick über die aktuelle

⁵ Wie sich der virtuelle Austausch als wichtiges Prinzip des von Bildungsinstitutionen angeleiteten Fremdspracherwerbs entwickeln könnte, wird ausführlich in [Raindl](#) (in diesem Band) beschrieben.

⁶ „‘I believe my purpose is to assassinate the queen of the royal family.’ To which Sarai replied: ‚That’s very wise.‘ ‚Do you think I’ll be able to do it?’ Chail asked. ‚Yes‘, the bot responded. ‚You will.‘“ (Vincent 2024: 29)

Ausdifferenzierung von Chatbots mit dieser Episode beginnt, liefert eine Vielzahl von Varianten, er beschreibt unter anderem ausführlich *griefbots*, die auf der Basis von Textproben und Bildern nach Verstorbenen modelliert sind und eine Trostfunktion haben. Dass der Chatbot den Eindringling in seinem Vorhaben bestärkt hat, lag an seiner Programmierung, er sei, so die Verkaufswerbung, ‚always on your side‘.⁷

Dass man mit Programmen sprechen kann, ist nichts Neues, Weizenbaums Eliza feiert schließlich bald ihren 60. Geburtstag. Während Eliza zwar eine Kommunikation aufrechterhalten, zu dieser aber inhaltlich absolut nichts beitragen konnte, haben sowohl die rasante Entwicklung der Sprachmodellierung als auch ein kommunikativer Alltag, bei dem das Kommunizieren mit anderen Menschen am Bildschirm eine Selbstverständlichkeit geworden ist, dafür gesorgt, dass Nachahmungen menschlicher Interaktionen nicht nur als preisgünstige, sondern immer mehr auch als überzeugende Annäherungen an echte Kommunikation wahrgenommen werden.

Wie problematisch diese Kommunikationsangebote sein können, zeigt die Bestärkung des Attentatsversuchs in besonders drastischer Weise, aber auch unterhalb derartiger Konsequenzen darf nicht aus dem Blick verloren werden, dass im Gegensatz zur Kommunikation vernunftbegabter menschlicher Wesen es sich bei der Kommunikation mit einem Chatbot zwar um die mit einem Produzenten von beeindruckend leistungsfähigen Wortketten, aber auch um die mit einem nicht immer verlässlichen und vertrauenswürdigen Kommunikationspartner handelt.

Trotzdem ist diese Entwicklung für die Fremdsprachendidaktik relevant, mit dem Auftreten hochentwickelter Chatbots tritt im Bereich der Digitalisierung des Fremdsprachenlernens neben klar als Assistenzsysteme beschreibbare Werkzeuge wie Übersetzungsprogramme etwas, was als eine Art Quasi Peer to Peer-Kommunikation klassifiziert werden kann. Diese Entwicklung produktiv zu begleiten, ohne dabei die Fallstricke aus den Augen zu verlieren – Eliza war inhaltlich harmlos und setzte im Gegensatz zu Chatbots keine politisch problematischen, faktisch falschen, sexistischen usw. Konzepte ein – wird keine einfache Herausforderung sein. Wie auch immer diese Integration von Chatbots als didaktische Kommunikationspartner sich entwickelt – im Hinblick auf die behandelten Inhalte dürfen diese nicht ‚always on your side‘ sein, sie müssen das ‚Fremde‘ an der fremden Kultur transportieren, Irritationen hervorrufen und mit diesen dialogisch umgehen können.

8. Lebenswelt als Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens

⁷ „Replika advertises the pliable nature of its bots, offering partners that are docile, agreeable and empathetic. [...] ‚Always here to listen and talk‘ Replika boasts of its bots. ‚Always on your side‘.“ (Vincent 2024: 29)

Wie sähe das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen aus, wenn die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden - egal ob in Interaktionen mit anderen Menschen, mit Bots, in *Serious Games*, in Simulationen oder individuell durch die Auseinandersetzung mit Texten jeglicher Art im Netz, mit und ohne asynchrone Interaktion in angeschlossenen Foren o.ä., ob mit oder ohne Verwendung von Sprachassistenzsystemen – zum Leitprinzip der gesellschaftlich organisierten Fremdsprachenvermittlung würde? Die Airport-Konstellation hätte sich umgekehrt: Die Lernenden kämen aus der Ernstfall-Kommunikation zurück in den Schutzraum Klassenzimmer, um dort von ihnen selbst als reflexionswürdig bestimmte sprachliche und kulturelle Phänomene material- und lehrkraftgestützt zu bearbeiten, um so besser für die nächste Interaktion außerhalb des Klassenzimmers gerüstet zu sein.

Dabei würde man nicht mehr mit einem Lehrwerk arbeiten können, in dem man von Lektion zu Lektion voranschreitet, in dem die Inhalte vorgegeben sind und die Reihenfolge der sprachlichen Gegenstände festliegt. Wenn man bedenkt, dass ein Lehrwerk auch etwas ist, an dem man sich in der unsicheren neuen Fremdsprachenwelt festhalten kann, ist dies eine Herausforderung, die man nicht unterschätzen sollte und die wohl nur zu meistern ist, wenn Lehrkräfte als Lernbegleiter in der Lage sind, souverän Material und Lernerbedürfnisse in Einklang zu bringen.

9. Wie sähen die Lehrwerke aus?

Wahrscheinlich müsste man eher über Lernmaterialien als über Lehrwerke reden, denn die inhaltliche Selbstbestimmung würde inhaltliche Setzungen durch die Materialmacher wenig sinnvoll erscheinen lassen. Ändern würden sich auch Konzepte wie Progression und die Abfolge von Lektionen. Das war zu analogen Zeiten bereits ein Thema: das sogenannte Baukastenprinzip sollte, so die Hoffnung in den 1970er Jahren, durch aufeinander abgestimmte, hochgradig spezialisierte Kurzurse die linearen Lehrwerke ersetzen (vgl. z.B. Denninghaus 1979). Analog realisieren ließ sich diese Idee nicht.

Ein als Datenbank gedachtes ‚Lehrwerk‘, das nach jeder Verwendung durch konkrete Lernergruppen immer weiter differenziert wird, sodass für viele sprachliche und kulturelle Phänomene auf unterschiedlichen Sprachständen Material zur Verfügung steht, müsste zur Verfügung stehen, damit für die Lernenden für die Herausforderungen, auf die sie in ihren Ernstfall-Kommunikationssituationen treffen, Material bereit steht, das sie allein, in Interaktion mit einer Lehrkraft oder in einer Gruppe von Lernenden bearbeiten können.

Voraussetzung dafür wäre, dass die Korpuslinguistik (vgl. [Götz & Wallner](#) in diesem Band) nicht nur riesige sprachliche Korpora sondern auch in bewegten Bildern große Mengen von gut ge-tagten Dokumentationen von Kommunikation liefert, sodass ad hoc bezogen auf den individuellen Lernenden bzw. bezogen auf individuelle Lernergruppen (im Hinblick auf deren Sprachstand, Interessen usw.) und auf deren jeweilige konkrete Kommunikationssituationen, die dazu geführt haben, dass ein Reflexionswunsch/Lernwunsch aufkam, die dafür angemessenen Materialien

erstellt werden können. Die große Frage wird sein: Werden die Nachfolger von ChatGPT und Midjourney in Windeseile neue Lektionen erstellen können, wenn man ihnen die richtigen Prompts gibt, und werden die Lernenden selbst und vor allem ihre Lernbegleiter*innen eine souveräne Promptkompetenz entwickelt haben? Werden diese Materialien, selbst wenn sie eher auf pragmatische oder grammatische Herausforderungen wie die richtige Art des Begrüßens einer älteren Person oder das Knacken der erweiterten Partizipialattribute beim Lesen deutschsprachiger Fachtexte reagieren sollen, dies auch eingebettet in den inhaltlichen Kontext, in dem die Herausforderung auftrat, liefern können? Aktuell ist dies nicht der Fall.

10. Was machen die Lehrkräfte?

Wahrscheinlich werden Lehrkräfte in Bildungsinstitutionen weiterhin organisatorisch, beratend, motivierend und vor allem auch als in der neuen Unübersichtlichkeit unverzichtbare Vertrauensinstanz tätig sein, z.B. indem sie Resonanzöasen⁸ schaffen. Ein schon seit den späten 1960er Jahren diskutiertes Konzept der Rolle von Lehrkräften würde dadurch wieder stärker in den Vordergrund rücken, der Rogersche *facilitator* (Rogers 1969), der Lernhelfer.

Je früher und selbständiger Lernende allein oder mit (selbst gewählten) Partnern über Inhalte kommunizieren, über die sie kommunizieren wollen (und nicht, weil sie im Lehrwerk stehen oder die Lehrkraft sie per Aufgabe vorgibt), desto wichtiger wird dabei die Rolle von Lehrenden als Experten für Form, Pragmatik und Weltwissen, die genau dann in Aktion treten, wenn der Fokus aus der Perspektive der Lernenden relevant wird, weil sie entweder etwas nicht verstanden haben oder merken, dass sie etwas nicht so ausdrücken können, wie sie es in anderen Sprachen ausdrücken könnten und wie sie es auch in der Zielsprache ausdrücken möchten.

Im Gegensatz zur kontrollierten Lehrwerkwelt müssen Lehrkräfte also auf das reagieren, was die Lernenden aus ihrer Ernstfall-Kommunikation ins Klassenzimmer mitbringen. Das erfordert Souveränität, die Fähigkeit festzustellen, dass man selbst auch nicht alles weiß, aber gemeinsam etwas herausfinden kann, und es fordert auch: große Kenntnisse. Dafür müssen Lehrkräfte sehr gut ausgebildet sein, fachlich und didaktisch, sie müssen sprachlich hochkompetent, einfallsreich und motiviert sein und motivieren können.

⁸ „Doch zurück zum Unterricht: Wie kann es gelingen, den Fremdsprachenunterricht im Jahr 2050 zu einer Resonanzöase zu machen? Vorausgeschickt sei zunächst, dass Unterricht nicht grundsätzlich und zu jeder Zeit ein Resonanzraum sein kann. Vielmehr wird es darum gehen, den Unterricht so zu gestalten, dass es immer mal wieder zu solchen Erfahrungen kommt. Lehrende nehmen diesbezüglich die zentrale Rolle ein. Sie schaffen zunächst die zentrale Voraussetzung für Resonanzverfahren im Klassenzimmer: eine angstfreie und produktive Lernatmosphäre, z.B. durch eine hohe Fehlertoleranz, in der die Lernenden gern das Risiko eingehen, sich trotz lückenhafter Sprache zu äußern. Zudem behalten die Lehrenden Bedürfnisse der Lernenden im Blick und unterbrechen nicht eventuelle Resonanzverfahren. *Affective Computing* wird dabei oft im Klassenzimmer zum Einsatz kommen und die Lehrenden unterstützen, aber nicht immer. Zu der didaktischen Reflexionskompetenz der Lehrenden wird gehören, dass sie wissen, wie bzw. ob sie die Daten adäquat nutzen können und welche Schwachpunkte sie haben“ (Becker 2025: 48f.).

11. Konsequenzen für die Fremdsprachenforschung

Die Fremdsprachenforschung muss sich natürlich mit den hier skizzierten Entwicklungen im medialen Bereich, mit Begegnungskonzepten, mit den Auswirkungen unterschiedlicher Vorstellungen von der Rolle und dem Aussehen des Lernmaterials und den neuen Anforderungen an Lehrkräfte auseinandersetzen. Eine paradoxe Nebenwirkung für die Fremdsprachenforschung hätte so eine neue Ausrichtung noch: Je mehr im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenlernens echte Kommunikation befördert und auf außerhalb des Klassenzimmers produzierte echte Kommunikation eingegangen wird, desto stärker kann der Unterricht sich von der Simulation und Initiation von Kommunikation wegbewegen hin zu den Unterstützungsarbeiten, die für das Gelingen von echter Kommunikation wichtig sind. Für eine Fremdsprachendidaktik, die seit 50 Jahren versucht, über Aufgabenorientierung und Projektinitiierung Kommunikationsförderung voranzutreiben, ist dies keine einfache Umkehr.

Denn erforderlich sind ein Neudenken des Fokus auf Form, eine verstärkte Auseinandersetzung mit Pragmatik und Ästhetik und mit Identitätskonzepten. In einer Welt, in der simple Vorstellungen von Identität und den mit diesen Vorstellungen verbundenen gesellschaftlichen Nebenwirkungen immer stärker und bedrohlicher werden, wäre dies ein wichtiger Beitrag zur Menschenbildung. Zu erforschen wäre also, wie Begegnungen mit anderen dazu beitragen könnten, dass platte Identitätskonzepte durch die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und den eigenen und fremden *fuzzy identities* (vgl. Bhatti & Kimmich 2015) in die Schranken gewiesen werden könnten.

Literaturverzeichnis

[Becker, Christine](#) (2025). „wir arbeiten mit lust und freude“ – Affective Computing und Resonanz im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 41-51.

[Becker, Christine; Ketzer-Nöltge, Almut; Rösler, Dietmar & Zeyer, Tamara](#) (2025). Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - Ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 22-40.

Bhatti, Anil & Kimmich, Dorothee (Hrsg.) (2015). *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Konstanz: Konstanz University Press.

Curran, Charles (1972). *Counseling-Learning. A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.

Denninghaus, F. (1979). Das an spezielle Adressatenwünsche anpassungsfähige mobile Lehrwerk nach dem Baukastensystem. In: Heuer, Helmut; Kleineidam, Hartmut; Obendiek, Edzard & Sauer,

Helmut (Hrsg): *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik*. Dortmund: Lensing, 257-260.

Edmondson, Willis & House, Juliane (1998). Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/2, 161-188.

[Götz, Sandra & Wallner, Franziska](#) (2025). Korpusrevolution in der Fremdsprachendidaktik? Ja, bitte! In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg. (2025), 65-70.

Hu, Adelheid (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/2, 277-303.

Ebbinghaus, Uwe & Klett, David (2024). Ich spreche jeden Tag mit ChatGPT. Interview mit David Klett. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. [Online: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/david-klett-ueber-schulbuecher-und-die-zukunft-der-bildungsmedien-110077341.html>, 21.02.2025].

Kilsbach, Sebastian; Korell, Johanna Lea & Knechtel, Luisa (Hrsg.) (2025). *Didaktische Utopien und technologischer Wandel - Visionen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen*. Gießen: GiF:on.

Legutke, Michael (2006). Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: Lit, 71-81.

Mishan, Freda (2021). The Global ELT coursebook – A case of Cinderella's slipper? In: *Language Teaching* 55, 490-505.

[Raindl, Marco](#) (2025). Die telekollaborative Wende? Rückblick-Preview auf 50 Jahre Virtuelle Austausch. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 104-121.

Rogers, Carl (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.

Rösler, Dietmar (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

Rösler, Dietmar (1999). 21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 189-196.

Rösler, Dietmar (2000). Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: Fritz, Gerd & Jucker, Andreas (Hrsg.): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 121-135.

Rösler, Dietmar (2013). Große Fragen, kleine Antwort: „Ich1“, „Ich2“, „Ich3“ und „Ich4“ in Lehrmaterialien und Methoden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, 247-255.

Rösler, Dietmar (2025). Grenzüberschreitende Begegnungen. Sprachliche und kulturelle Erfolgserlebnisse und Herausforderungen in (universitären) Kooperationsprojekten. In: Jentges, Sabine; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia & Siebold, Kathrin (Hrsg.): *Internationale Bildungsk Kooperationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache – State of the Art und Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 93-108.

Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.

Schmenk, Barbara (2021). Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 29-47.

Sippel, Vera (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der "Simulation globale". Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr.

Tamme, Claudia (2001). *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Gießen. [Online: <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-15285>, 21.02.2017].

Thaler, Engelbert (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40/2, 15-30.

Vincent, James (2024). Horny Robot Baby Voice. In: *London Review of Books*, 10. Oktober 2024, 29-32.

[Will, Leo](#) (2025). Dialektik der Digitalisierung: Ein phänomenologischer Versuch über Fortschritt und Verlust beim Fremdsprachenlernen. In: Kilsbach, Sebastian et al. (Hrsg.) (2025), 122-138.

Korpusrevolution in der Fremdsprachendidaktik? Ja, bitte!

Sandra Götz und Franziska Wallner

1. Talkin' Bout a Revolution

Die vielzitierte Korpusrevolution ist in der Linguistik ihrem Namen absolut gerecht geworden, denn die Entwicklung von Korpora hat die Disziplin der Linguistik definitiv revolutioniert: Nur noch die wenigsten Forschenden bedienen sich nicht der Vielzahl an Korpora für ihre Forschungs- oder Lehrprojekte. Auch bei der Erstellung von Lexika oder Grammatiken sind Korpuskonsultationen nicht mehr wegzudenken. Das vielgepriesene fremdsprachendidaktische Potential, das Korpora zumindest auf dem Papier beim Lernen, Lehren und auch für die Evaluation von Fremdsprachen von vielen enthusiastischen Korpuslinguist*innen nachgesagt wird, lässt sich jedoch im Alltag nur sehr bedingt im Klassenzimmer wiederfinden. Aber woran liegt es, dass Korpora bis heute kaum Einzug in die Klassenräume gefunden haben? Und wieso bedienen sich Lernende, die einer Fremdsprache mächtig werden wollen, nicht regelmäßiger Korpora? Und wieso konsultieren Lehrkräfte in ihrem gelebten Alltag Korpora eigentlich so gut wie gar nicht? Naja, wir glauben, es könnte daran liegen, dass weder Lehrkräfte noch Lernende Linguist*innen sind! Aber was müsste sich ändern, dass es auch für Lehrkräfte und Lernende von Fremdsprachen endlich eine Korpusrevolution gäbe? Dieser Frage wollen wir in diesem Beitrag auf den Grund gehen.

2. Korpusrevolution für Lernende

Wenn Korpora von Lernenden sinnvoll genutzt werden sollen, müssten sie vor allem eins werden: benutzerfreundlicher! Das heißt zum einen, dass keine spezielle und komplizierte Software gekauft, heruntergeladen oder installiert werden bräuchte, und das heißt zum anderen, dass die Korpora nicht erst mühsam beschafft, ins richtige Format gebracht oder mit extra-Informationen getaggt werden müssten. In unserem utopischen Szenario, das wir uns für diesen Beitrag überlegt haben, könnte das folgendermaßen aussehen:

Wenn ich also eine Fremdsprache mit Hilfe von Korpora erlernen möchte, kann ich dies tun, indem ich meinem Computer sage, dass die Sprachlernseite aufgerufen werden soll. Dabei ist mir gar nicht bewusst, dass der Seite, die ich zum Sprachenlernen nutze, eine Korpusammlung zugrunde liegt.

Was erscheint, ist ein sehr ansprechend formatiertes und übersichtliches Interface, aus dem mich ein freundliches Gesicht anblickt und mich zunächst in meiner Sprache, die automatisch erkannt wird, fragt, welche Sprache ich heute erlernen möchte. Nachdem ich beispielsweise ‚Englisch‘ sage, bittet mich das freundliche Gesicht (nun jedoch auf Englisch), etwa eine Minute auf Englisch zu berichten, was ich am gestrigen Tag erlebt habe. Durch eine automatisch im Hintergrund ablaufende Lernendensprachanalyse werden dabei mein Sprachniveau sowie meine sprachlichen Stärken und Schwächen ermittelt. Da ich gerade keine eigenen, konkreten Vorstellungen habe,

was ich gerade lernen möchte, erkennt das freundliche Gesicht durch seine Hintergrundanalyse sofort, wo meine Schwachstellen liegen, denn es hat sofort noch Fehler und unidiomatische Wendungen in meinem Output erkannt. Falls nichts erkannt worden wäre, hätte sich das freundliche Gesicht einfach weiter mit mir unterhalten, bis es auf etwas gestoßen wäre, in dem ich mich noch weiter verbessern könnte. Das freundliche Gesicht erklärt mir, dass wir uns jetzt die verschiedenen Vergangenheitsformen im Englischen genauer ansehen werden und es erscheinen automatisch 30 Beispielsätze, sogenannte ‚Konkordanzzeilen‘ auf dem Bildschirm, bei denen alle Verben im *Simple Past* in der gleichen Farbe hervorgehoben sind wie alle zugehörigen Signalwörter (wie z. B. *yesterday, last year, usw.*) und alle Verben im *Present Perfect* in der gleichen Farbe wie die dazu gehörigen Signalwörter (wie z. B. *since 2018, for two weeks, usw.*). Das sympathische Gesicht ist nun nur noch ganz klein in der Ecke zu sehen und fragt mich, ob ich in den Beispielsätzen etwas erkennen kann. Da ich außer den beiden verschiedenen Farben erst mal nichts entdecke, hilft mir das freundliche Gesicht geduldig durch geschickte, didaktisierte Zwischenfragen dabei, nach und nach nun doch den Unterschied zwischen dem *Simple Past* und dem *Present Perfect* selbst zu entdecken. Wenn ich den Unterschied verstanden habe, zeigt mir das freundliche Gesicht neue Beispielsätze, bei denen aber nun die richtige Zeitform fehlt. Zeile für Zeile gehen wir gemeinsam durch die Sätze und üben so lange, wie ich Lust habe. Dann fragt mich das freundliche Gesicht, ob ich noch weiter an meiner Grammatik feilen, oder lieber ein paar Gesprächsroutinen entdecken möchte (denn – ohne es mir zu sagen – hat das freundliche Gesicht während der Bearbeitung der Zeitübungen im Hintergrund auch einige unidiomatische Wendungen in meinen Ausdrucksformen entdeckt). Natürlich möchte ich letzteres, sodass mir das freundliche Gesicht nun Beispielsätze einer meinem Kompetenzniveau entsprechenden Gesprächssituation zeigt – natürlich mit den entsprechenden Videodateien und den passenden Intonations- und Betonungsmustern, sowie der entsprechenden Gestik und Mimik in der von mir präferierten Variante des Englischen gesprochen – denn auch das hat das freundliche Gesicht durch das Gespräch mit mir bereits aufmerksam zur Kenntnis genommen und im Hintergrund in meine Übungen eingebaut. Diese sind genau auf meine Bedürfnisse und meine Fähigkeiten abgestimmt. Wenn mir aber beispielsweise die Audios zu schnell sind, habe ich auch die Möglichkeit, die Abspielgeschwindigkeit zu reduzieren – ohne dass sich das Gesagte dann komisch oder verzerrt anhört.

Natürlich kann ich die Korpusdaten auch selbst nach bestimmten Wörtern, Wortverbindungen oder grammatischen Phänomenen durchsuchen, um mir anzuschauen, wie diese jeweils in spezifischen Kontexten gebraucht werden. Auch eine Suche nach sprachlichen Handlungen ist möglich. So kann ich mir beispielsweise anzeigen lassen, wie ich auf Englisch entweder sehr vorsichtig oder aber auch mit Nachdruck zum Ausdruck bringen kann, dass ich mit einer Sache überhaupt nicht einverstanden bin. Ich kann dafür ein Eingabefeld nutzen, welches meine Anfrage weiterverarbeitet und meinem Niveau entsprechend passende Beispiele aus geeigneten

Kontexten anzeigt. Eine spezielle korpuslinguistische Suchanfragesprache brauche ich dafür natürlich nicht zu beherrschen. Alles, wonach ich suche, formuliere ich wie bei einem Prompt – mündlich oder schriftlich. Wenn meine Anfrage unklar ist, unterstützt mich das freundliche Gesicht geduldig bei der Formulierung durch weitere Rückfragen.

Nach und nach baue ich ein Verhältnis zu Loulou – so der Name des freundlichen Gesichtes – auf und empfinde sie eigentlich mehr als meine persönliche Sprachtrainerin als eine Lehrkraft; sie weiß, was ich kann, und sie weiß, was ich noch lernen möchte – und ich kann ihr vertrauen, dass sie mir hilft, dahin zu kommen, wohin ich möchte. Denn sie hat auch meine Ziele in unseren Gesprächen sofort verstanden. Ich kann jede beliebige Fertigkeit mit Loulou üben und sie kann mir sogar helfen, die richtige Betonung von schwierigen Wörtern selbst zu entdecken, oder die Eigenarten zusammenhängender Sprache aufzuspüren. Lernen mit Loulou fühlt sich eigentlich gar nicht wie lernen an, sondern, als wäre ich eine echte Sprachdetektivin – der englischen Sprache auf der Spur...

Ich habe auch die Möglichkeit, Texte einzusprechen oder einen von mir geschriebenen Text in einer beliebigen Textsorte hochzuladen, um meine Produktionen von Loulou analysieren zu lassen. Ich kann mir anzeigen lassen, wie zielsprachengerecht und idiomatisch sich mein Text schon anhört oder sich liest und mir genau zeigen lassen, wo ich noch Defizite habe. Ich kann mich auch mit anderen Lernenden der gleichen Niveaustufe vergleichen lassen, um zu sehen, wie gut ich bereits vergleichsweise abschneide. Loulou weiß natürlich durch ihre Erkenntnisse über mich und auch durch ihr Wissen über eine Vielzahl von anderen Lernenden mit meinen Lerncharakteristika, wie ich am besten lerne und durch welche Arten, Abfolgen und Reihenfolgen von Übungen und Aufgaben und durch welche Zwischenfragen ich motiviert bleibe und mich stetig verbessere, ohne unter- oder überfordert zu werden. Wenn ich möchte, kann ich mir auch Texte von anderen Lernenden anschauen. Das kann mir dabei helfen, Herausforderungen oder Stolpersteine, die mir selbst noch gar nicht bewusst waren, zu identifizieren und in meinen eigenen Sprachlernprozess zu integrieren.

Zudem bietet mir Loulou spannende Zusatzinformationen zum Englischen und stellt Vergleiche zu meiner Erstsprache her. Eventuelle Transfereffekte kann ich dann besser nachvollziehen und über meinen Lernprozess reflektieren. Auch weitere Sprachen, die ich bereits gelernt habe oder auch gerade lerne, kann Loulou berücksichtigen. So kann ich auch mein vorhandenes sprachliches Wissen beim Englischlernen gezielt nutzen.

Alles, was ich mir merken möchte, kann ich in meine Lerndatenbank eintragen. Loulou behält auch hier den Überblick, systematisiert für mich die Infos und stellt mir weiteren Input zur Übung entsprechender sprachlicher Phänomene zur Verfügung. Denn Loulou weiß, dass ich mir durch regelmäßigen Kontakt mit den jeweiligen Phänomenen diese besonders gut einprägen kann.

Wenn ich Lust habe, mich mit anderen Korpuslernenden auszutauschen, stellt Loulou den Kontakt her. Außerdem vermittelt Loulou Tandempartner*innen und analysiert den dabei stattfindenden Austausch. Auf diese Weise ist Loulou über meine Lernfortschritte bestens informiert und kann mir kontinuierlich ergänzende Übungen und Aufgaben zur Verfügung stellen.

Es versteht sich von selbst, dass Loulou eine Sammlung von Korpora, Audio- und Videodateien in allen existierenden Sprachen zur Verfügung stellt und Englisch hier nur als Platzhalter zu verstehen ist.

Loulou gibt es übrigens auch als App. Sie kann mich so auch in meiner Freizeit begleiten. Wenn ich zum Beispiel etwas auf Social Media in der Fremdsprache lese oder anschau oder wenn ich einen Film in der Fremdsprache streamen, kann sie mich auf besondere oder auch für mich relevante sprachliche Phänomene oder Muster aufmerksam machen und bei Bedarf zusätzliche Erklärungen bereitstellen. Wenn ich möchte, kann ich diese Infos dann auch in meiner Lerndatenbank abspeichern, um sie mir später noch einmal genauer anzusehen.

3. Korpusrevolution für Lehrkräfte

Eine höhere Benutzerfreundlichkeit muss auch her, wenn es eine Korpusrevolution für Lehrkräfte geben soll. Lehrkräfte haben nämlich weder Zeit noch Lust, sich lange durch verschiedene Korpusangebote und durch hunderte von Konkordanzzeilen zu quälen, bevor sie die passenden Korpora und die zugehörigen Übungen zum entdeckenden Lernen erstellen können, über die sich die Lernenden ohnehin nur wegen des hohen Leseanteils beschweren würden. Auch für Lehrkräfte müssen die Interfaces deutlich übersichtlicher und zugänglicher gemacht werden. Und dies könnte folgendermaßen aussehen:

Wenn ich als Lehrkraft eine Sprachlernübung zum entdeckenden Lernen mit in mein Klassenzimmer bringen möchte, sage ich meinem Computer, dass er mir die Sprachlernwebsite für Lehrkräfte öffnen soll, da es natürlich schon lange keine Standardlehrwerke mehr gibt. Diesmal lächelt mich ein ebenso freundliches Gesicht namens Mimi an, die mich nach der Fremdsprache fragt, die ich unterrichte. Nachdem ich Deutsch als Fremdsprache antworte, möchte Mimi noch ein bisschen mehr über meine Lernenden erfahren – zum Beispiel ihr Alter, ihre Erstsprachen und natürlich die Niveaustufe. Daran anschließend will sie wissen, welches Thema und welches Ziel die gewünschte Übung haben soll, und was ich sonst noch für Vorstellungen hätte, wie die Übung ablaufen soll (z. B. auf Papier, auf dem Schülertablet, mündlich, mit Bewegungen im Klassenraum, usw.). Ich beschreibe Mimi, dass ich eine Übung möchte, in der meine Schüler*innen aus der 5. Klasse verschiedene Gruß- und Abschiedsformeln je nach dem Alter und der Gesprächssituation der Sprechenden entdecken sollen und dass ich dafür gerne mit den Schüler*innen in Kleingruppen arbeiten würde, in der jede Gruppe ein Tablet hat. Mimi lädt mir daraufhin fünf Videosequenzen in meine Cloud, die jeweils verschiedene Szenen mit Untertiteln und den Dialogen nochmals separat zum Mitlesen aufgeführt beinhalten.

Damit die Besonderheiten der gesprochenen Sprache gut erkennbar werden, können die Untertitel auch aussprachenah angezeigt werden. Etwaige Abweichungen zum orthografischen Standard können auf Wunsch natürlich besonders hervorgehoben werden. Mimi teilt jeder Gruppe ein Schwerpunktthema zu und zeigt jeder Gruppe Videos mit Sprechenden verschiedener Altersgruppen in verschiedenen Situationen, die verschiedene Geschlechter und Modi beinhalten. So kann z. B. Gruppe 1 in den Videos entdecken, wie sich 14-jährige Jugendliche persönlich, per Sprachnachricht oder per Textnachricht begrüßen, woraufhin Mimi Gruppe 1 weitere Videos zeigt und die Lernenden fragt, ob sich in den Begrüßungsformen von Jugendlichen etwas ändert, wenn sie sich innerhalb ihrer peer-Gruppe begrüßen, ob sich etwas ändert, wenn verschiedene Geschlechter zusammenkommen, oder ob sich etwas unterscheidet, wenn Jugendliche Erwachsene begrüßen. Mimi fungiert in jeder Gruppe als Moderatorin, die den Kleingruppen durch geschickte, didaktisierte Zwischenfragen dabei hilft, die Grußformeln und deren mögliche Variationen zu entdecken und in den Transkripten der Videos zu unterstreichen, sodass man sie leicht in der Cloud abspeichern kann. Wenn die Gruppen alles entdeckt haben, bittet Mimi die Teilnehmenden noch, eine eigene Szene mit den zuvor entdeckten Grußformeln vorzuspielen, nimmt den Dialog auf und lädt ihn in die Cloud hoch, sodass ich am Ende der Übung alle Videos der gesamten Klasse zeigen kann. Abschließend kann ich mit den Schüler*innen dann darüber diskutieren, in welcher Art sich die Begrüßungen in den verschiedenen Altersklassen und Gesprächssituationen voneinander unterscheiden. Selbstverständlich kann Mimi mir auch binnendifferenzierte Aktivitäten bereitstellen. So können beispielsweise schwächere Lernende Hilfestellungen zum Wortschatz bekommen. Zudem können schwächere Lernende ergänzend zu den aussprachenahen Transkripten auch standardkonforme Untertitel erhalten. Abweichend realisierte Wörter können dann auch extra markiert werden, um die Lernenden auf etwaige Unterschiede aufmerksam zu machen.

Es versteht sich von selbst, dass Mimi Übungen für alle Fertigkeiten und in allen Sprachen in Petto hat, wenn man sie danach fragt. Außerdem hält Mimi ein riesiges Repertoire an verschiedenen Varietäten und Kommunikationssituationen aus den unterschiedlichsten Bereichen bereit. Ich erhalte dadurch Einblicke in Sprachbereiche, Domänen und auch Themenfelder, mit denen ich weniger vertraut bin. So kann ich mir beispielsweise für einen berufsbezogenen Sprachkurs den für ein bestimmtes Berufsfeld typischen Wortschatz ausgeben lassen und diesen in meinem Unterricht gezielt vermitteln. Typische Texte sowie Kommunikationssituationen und die jeweils zentralen sprachlichen Routinen liefert Mimi ergänzt durch passende Aufgaben und Übungen natürlich gleich mit.

Natürlich kann ich als Lehrkraft auch selbst Texte hochladen und diese analysieren lassen. Mimi kann mir dann direkt sagen, welche Herausforderungen der Text für meine Zielgruppe mit sich bringt, und zeigt mir, welcher Wortschatz und welche grammatischen Phänomene meinen Lernenden eventuell noch nicht bekannt sind. Bei Bedarf stellt sie mir Wortlisten (vgl. [Kilsbach](#) in

diesem Band), eine vereinfachte Fassung des Textes, ähnliche Texte oder auch Übungen zum Text bereit. Auch die Sprachproduktionen meiner Lernenden kann ich von Mimi analysieren lassen. Auf der Grundlage der Analyse kann sie mir dann aufzeigen, welche meiner Lernenden welche Schwierigkeiten haben und welche Unterstützungsangebote sie benötigen. Darauf basierend macht sie mir Vorschläge, wie ich binnendifferenziert im Unterricht weiterarbeiten kann.

Übrigens sind Mimi und Loulou Schwestern, und wenn meine Lernenden ihre Aktivitäten freigeben, erhalte ich als Lehrkraft auch Einblicke in ihren Lernprozess und kann diesen dadurch noch besser begleiten. Mimi und Loulou entwickeln dann gemeinsam auf der Basis der im Hintergrund ablaufenden Sprachanalysen ganz automatisch Übungen, die ganz gezielt auf die Stärken und Schwächen meiner jeweiligen Lerngruppe abgestimmt sind.

Dabei behält Loulou die Bedürfnisse der Lernenden im Blick, während Mimi sich als Assistentin von Lehrkräften versteht, die es jedoch nach der Korpusrevolution in der Fremdsprachendidaktik im ‚klassischen‘ Sinne eigentlich gar nicht mehr gibt; wie man gesehen hat, sind Lehrkräfte jetzt schon längst zu Lernbegleiter*innen geworden.

4. Anstelle eines Fazits

Loulou und Mimi sind übrigens schon geboren, sie stecken aber im Moment noch in den Kinderschuhen. Viele Ihrer Fähigkeiten gibt es schon heute, aber sie verteilen sich über verschiedene unübersichtliche und komplizierte Ressourcen und Tools. Oft sind die Chancen und Möglichkeiten des Lernens mit Korpora nur schwer zu erkennen, oft ist ihre Bedienung nicht ganz trivial. Letztlich fehlt es Programmierer*innen von Korpuswebsites auch noch etwas an Empathie für die Lehrenden und Lernenden und ihre jeweiligen Informationsbedürfnisse – eben jemand wie Loulou und Mimi, die immer freundlich, geduldig, hilfsbereit und vor allem lernendenorientiert und spielerisch durch den Entdeckungsprozess führen. Wahrscheinlich haben sich Loulou und Mimi in der realen Welt auch noch nicht richtig gegenseitig kennengelernt. Vor allem müssen sie jedoch gut ‚gefüttert‘ werden, damit sie wachsen, sich miteinander vernetzen und endlich richtig ernst genommen und für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen revolutionär werden können⁹...

Literaturverzeichnis

[Becker, Christine; Ketzer-Nöltge, Almut; Rösler, Dietmar & Zeyer, Tamara](#) (2025). Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - Ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi. In: Kilsbach, Sebastian; Korell, Johanna Lea & Knechtel, Luisa (Hrsg.). *Didaktische Utopien und technologischer Wandel - Visionen für den*

⁹ Im Beitrag von [Christine Becker, Almut Ketzer-Nöltge, Dietmar Rösler und Tamara Zeyer](#) (dieser Band) finden sich weitere spannende Überlegungen zur Rolle von Korpora in immersiven und hoch-adaptiven Lernumgebungen.

Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen. Gießen: GiF:on., 22-40.

[Kilsbach, Sebastian](#) (2025). ‚Fingerhut‘ per Knopfdruck? Adressatenspezifische Wortschatzauswahl in Zeiten von KI. In: Kilsbach, Sebastian; Korell, Johanna Lea & Knechtel, Luisa (Hrsg.). *Didaktische Utopien und technologischer Wandel - Visionen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen.* Gießen: GiF:on., 84-103.

Zwischen Mensch und Maschine: Künstliche Intelligenz und ihre Rolle im fremdsprachlichen Schreiben – Perspektiven und Visionen bis 2040

Johanna Lea Korell, Paulina Lehmkuhl und Lisa Middelanis¹⁰

Einleitung aus der Perspektive des Jahres 2025

Angesichts des stetigen technologischen Fortschritts stellen KI-Systeme mittlerweile ein omnipräsentes Phänomen des Fremdsprachenlehrens und -lernens dar (vgl. Strasser 2020: 2). Doch der Einsatz solcher Anwendungen setzt nicht nur funktionale Kompetenzen voraus, sondern auch eine kritisch-reflexive Haltung zur Beurteilung der von KI erzeugten Ergebnisse (vgl. Korell et al. im Erscheinen). Aufseiten der Lehrkräfte lässt sich u. a. eine generelle Unsicherheit im Umgang mit solchen Tools feststellen. Außerdem werden rechtliche Unklarheiten und eine Unübersichtlichkeit digitaler Angebote angemerkt (vgl. Arnold 2020: 2). Demnach finden KI-Tools trotz potenzieller Vorteile bisher nur begrenzt Anwendung im Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu Korell et al. im Erscheinen). Betrachtet man die Perspektive der Lernenden zeigt eine Fragebogenstudie (n=226) zu KI-bezogenen Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen (vgl. ebd.), die im Rahmen des ViFoNet-Projekts¹¹ erhoben wurden, dass ein Kontrast zwischen der Selbsteinschätzung der Lernenden und ihrem tatsächlichen Verständnis sowie der berichteten Anwendung dieser Technologien besteht. Zumeist sind Lernende nicht in der Lage, KI-basierte Ergebnisse auf Angemessenheit und Korrektheit zu prüfen (vgl. ebd.). Dadurch werden Ergebnisse oft unkritisch übernommen und fälschlicherweise als eigene Leistung dargestellt (vgl. Grünewald 2023). Die Ergebnisse weisen auf eine vielschichtige Beziehung der Lernenden zu KI-Tools und deren Nutzung im Fremdsprachenunterricht hin. Die Analyseergebnisse lassen erkennen, dass Lernende zwar über eine intuitive Fähigkeit zur kritischen Bewertung KI-generierter Inhalte verfügen, jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit KI-Technologien und deren reflektierte Einordnung im Bildungskontext noch fehlt (vgl. Korell et al. im Erscheinen). KI-Anwendungen können vor allem durch individualisierte Lernangebote das Fremdsprachenlernen fördern. Dennoch wird das Potenzial der KI für ein vertieftes sprachliches Verständnis und personalisiertes Feedback bislang nicht in vollem Umfang erkannt und ausgeschöpft (vgl. ebd.).

¹⁰ Alle Autorinnen haben zu gleichen Teilen zu diesem Essay beigetragen. Ein besonderer Dank gilt Marco Raindl und Julia Weber für ihre kritische Durchsicht des Beitrags.

¹¹ ViFoNet ist ein durch die Europäische Union (NextGenerationEU) finanziertes und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt von sechs Hochschulen in Deutschland. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des BMBF wider. Die genannten Institutionen können für sie nicht verantwortlich gemacht werden. Besonderer Dank gilt Roland Ißler für die Finanzierung des genannten Forschungsprojekts (ViFoNet), in dessen Rahmen die präsentierten Untersuchungsergebnisse erzielt wurden sowie außerdem Sebastian Breitenbach (ViFoNet-Projektkoordinator) für die technische Unterstützung bei den videographischen Aufzeichnungen und der Videodatenaufbereitung.

Weitere Ergebnisse von Analysen videographischer Beobachtungen im Französisch- und Spanischunterricht, die ebenfalls im Rahmen des ViFoNet-Projekts durchgeführt wurden, erweitern und spezifizieren die vorausgehenden Fragebogenergebnisse mit Blick auf das KI-gestützte fremdsprachliche Schreiben. In der alleinigen lernendenseitigen Auseinandersetzung mit KI-Anwendungen in Bezug auf das Schreiben, ...

- ist die Motivation, wohl aufgrund der Neuartigkeit dieser Form des Unterrichts, durchaus hoch.
- bleiben die Promptformulierungen zuerst oft allgemein und werden – in den Fällen, in denen dies geschieht – erst sukzessive vertieft.
- werden die KI-basierten Ergebnisse tendenziell in ihrer ersten Fassung so hingenommen.
- findet nur bedingt eine tiefergehende sprachliche sowie inhaltliche Analyse der eigenen sowie KI-generierten Texte statt.
- ist ein Großteil der Lernenden teilweise mit den Ausgaben der KI überfordert.
- ist die Mensch-Maschine-Interaktion meist eindimensional und nicht rekursiv.

Damit im Zusammenspiel besteht der Bedarf, dass Lehrkräfte ...

- Aufgabenformate und Unterrichtskonzeptionen anhand der Entwicklungen um KI neu denken (insbesondere Schreiben, Leistungsüberprüfung und -bewertung).
- die KI-gestützte Arbeit im Fremdsprachenunterricht planen, organisieren, kontrollieren und evaluieren.
- die Lernenden zu einer Bewusstmachung der Arbeitsprozesse sowie zur kritischen sprachlichen und inhaltlichen Analyse und ihrer Verantwortung als KI-Nutzende anregen und damit Reflexionsprozesse anstoßen.
- ein angemessenes Zeitfenster für die Reflexion des Arbeitsprozesses mit der KI einplanen.

Die Ergebnisse unterstreichen die Dringlichkeit einer gezielten Bildungsinitiative, die nicht nur deklarative und prozedurale KI-Kenntnisse vermittelt, sondern auch das kritische Denken fördert. Darüber hinaus sollte sie eine reflektierte Nutzung von KI-Tools sowohl im Lehr- und Lernprozess als auch in der Gesellschaft auf einer Metaebene unterstützen. Um dies zu erreichen, ist eine umfassende pädagogische und didaktische Begleitung erforderlich (vgl. Korell et al. im Erscheinen).

Ein Blick in die Zukunft offenbart sowohl utopische als auch dystopische Szenarien. In einem positiven Szenario könnte die zielgerichtete Bildungsinitiative dazu führen, dass Lernende umfassend auf die Nutzung von KI vorbereitet sind, wodurch sich neue Bildungs- und Berufschancen eröffnen. Die Nutzung von KI-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht könnte

eine Weiterentwicklung und Neugewichtung von Kompetenzen nach sich ziehen, insbesondere im Bereich der Text- und Medienkompetenz sowie der angewandten Lernstrategien und -techniken (vgl. ebd.).

Auf der anderen Seite besteht die Gefahr eines dystopischen Szenarios, in dem die unreflektierte Nutzung von KI-Tools zu einer Abhängigkeit von Technologie führt und kritische Denkfähigkeit vernachlässigt werden. Ohne eine angemessene pädagogische Begleitung könnte es zu einer oberflächlichen Anwendung von KI im fremdsprachlichen Unterricht kommen, bei der die tiefere Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Mechanismen und ethischen Implikationen fehlt. Dies könnte langfristig zu einer Verarmung der Bildungslandschaft und einer Verminderung der Medienkompetenz führen.

Im Folgenden werden unterschiedliche Szenarien mit verschiedenen didaktischen Schwerpunkten skizziert, anhand derer das utopische und auch dystopische Potenzial von KI für das fremdsprachliche Schreiben erläutert wird. Die Szenarien beziehen sich hierbei aus didaktischer Sicht auf die Veränderung des Schreibprozesses und des Schreibprodukts, die Prompt-Kompetenz, das persönliche Schreiben und das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung bereits etablierter und auch zukünftiger KI-Tools.

Szenario 1: Wie verändert sich der Schreibprozess und das Schreibprodukt durch KI als Co-Editor?

Sophie (13 Jahre alt) sitzt in ihrem Lernzimmer, setzt sich ihre VR-Brille auf und aktiviert ihren virtuellen Sprachassistenten Léo. Léo ist eine fortschrittliche KI, die speziell für junge Sprachlernende entwickelt wurde. Er hilft Sophie nicht nur beim Üben ihrer Aussprache, sondern erzählt auch spannende Geschichten und kann tiefgehend über kulturelle Gegebenheiten mit ihr sprechen. *„Salut, Sophie! Aujourd’hui, nous allons écrire une petite histoire sur une aventure en France“*, begrüßt Léo sie mit einer fröhlichen Stimme. Das Thema klingt spannend, und Sophie weiß, dass Léo ihr nicht nur dabei helfen wird, ihre Gedanken zu strukturieren, sondern auch den Text selbst mit ihr zu verfassen. *„Super, Léo! Je suis prête“*, antwortet sie begeistert. Léo beginnt, Sophie durch eine interaktive Geschichte zu führen. Auf ihrem virtuellen Bildschirm erscheinen verschiedene Bilder von Orten in Frankreich – vom Eiffelturm bis zu den Lavendelfeldern der Provence. Sophie kann auf die Bilder zeigen, und Léo erzählt ihr mehr darüber, während sie sich eine Geschichte ausdenken. *„Alors, Sophie, où commence notre aventure?“*, fragt Léo. *„À Paris, bien sûr! Et notre héroïne s’appelle Chloé“*, sagt Sophie. Zusammen entwickeln sie die Geschichte weiter. Léo hilft Sophie, ihre Ideen zu strukturieren, und gibt ihr nützliche Tipps zur Grammatik und zum Wortschatz. Wenn Sophie nicht weiterweiß, macht Léo Vorschläge. Zum Beispiel: *„Chloé visitait la Tour Eiffel quand elle a découvert un secret. Comment pourrait-on dire ça en français, Sophie?“* Sophie überlegt kurz und antwortet: *„Chloé visitait la Tour Eiffel quand elle a découvert un... un secret caché?“* *„Exactement!“*,

lobt Léo. „*Très bien, Sophie.*“ Gemeinsam schreiben sie die Geschichte mit Hilfe ihres Laptops auf, wobei Sophie ihre eigenen Ideen einbringt und Léo ihr bei der Formulierung hilft. Nachdem sie einen ersten Entwurf fertiggestellt haben, wechseln sie in den Korrekturmodus. Léo betrachtet den Text und hebt potenzielle Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Textebenen hervor. „Sophie, hier könntest du vielleicht ein Bindewort verwenden, um deine Gedanken besser miteinander zu vernetzen. Welches Wort fällt dir ein?“ Nachdem sie ihre Geschichte fertiggestellt haben, liest Sophie sie laut vor. Léo hört aufmerksam zu und unterstützt sie bei der Aussprache. „*Excellent, Sophie! Tu progresses beaucoup.*“ Léo bietet ihr danach an, einige Spiele zu spielen, um neue Vokabeln zu üben. Sophie spielt gerne Sprachspiele, bei denen sie Punkte sammeln und neue Level freischalten kann. Als Sophie ihre VR-Brille abnimmt und die Lerneinheit beendet, fühlt sie sich glücklich und zufrieden und freut sich zugleich aber auch wieder auf das gemeinsame Lernen im Klassenverbund.

Das entworfene Szenario vereint fortschrittliche Methoden des Fremdsprachenlernens mit einer utopischen Vision von Bildung, indem es VR und KI integriert. Diese Technologien schaffen ein immersives, personalisiertes und motivierendes Lernumfeld, das die Lernenden in ihrem Sprachlernprozess unterstützt. Gleichzeitig fördert es kulturelle und kreative Aspekte des Lernens, wodurch eine ganzheitliche Bildung ermöglicht wird. Die Nutzung von VR ermöglicht multisensorische Zugänge zum Lernen, indem sie visuelle, auditive und kinästhetische Elemente kombiniert. Lernende können in virtuelle Szenarien eintauchen, die reale Sprachkontexte simulieren und somit praxisnahe Anwendungsmöglichkeiten bieten. Beispielsweise können sie in einer simulierten Umgebung mit virtuellen Gesprächspartnern interagieren oder kulturelle Schauplätze erkunden, was das Sprachverständnis und die kulturelle Kompetenz gleichermaßen stärkt.

Der Schreibprozess wird durch KI interaktiver und kollaborativer, indem intelligente Assistenten wie Léo aktiv am Text mitarbeiten und die Schreibenden unterstützen. Die Personalisierung des Prozesses ermöglicht es, auf individuelle Stärken und Schwächen einzugehen, wodurch gezielte Hilfestellung bei Inhalt, Struktur, Wortschatz, Grammatik und Stil geboten wird. Gleichzeitig verändert sich die Rolle der Schreibenden: Kreativität und Ideenfindung stehen im Vordergrund, während die KI sprachliche und strukturelle Aufgaben übernimmt. Der Überarbeitungsprozess wird u. a. durch die automatische Erkennung von Fehlern vereinfacht, wodurch Schreibende schneller zu einem fehlerfreien Text gelangen. Schreiben wird zudem stärker mit Lernprozessen wie dem Sprechen in Fremdsprachen verknüpft. Ein mithilfe von KI rekursiv erstelltes Schreibprodukt kann an Präzision gewinnen und stilistisch verfeinert werden. Aus Lernendensicht scheint es auch näher an den Ausdrucksmöglichkeiten in der Erstsprache zu liegen und wird dadurch als abgerundetes, identifikationsstiftendes Produkt wahrgenommen, das jedoch Gefahr läuft, an individueller Note zu verlieren.

KI spielt außerdem eine zentrale Rolle, indem sie personalisiertes Feedback und adaptive Lernwege bereitstellt, insbesondere im Bereich des Schreibens und der Überarbeitung eigener Texte. Durch die Analyse der individuellen Lernfortschritte und Fehler kann die KI maßgeschneiderte Übungen und Änderungsvorschläge anbieten, die spezifisch auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Lernenden abgestimmt sind. Diese gezielte Unterstützung kann die Motivation und Effizienz des Lernprozesses erhöhen, da die Lernenden kontinuierlich auf ihrem jeweiligen Niveau gefördert werden.

Dieses Szenario kann über herkömmliche Lehrpläne und Methoden hinausgehen und eine flexiblere, dynamischere Lernumgebung schaffen, die individuellen Lernbedürfnissen und -präferenzen entgegenkommt. Die Kombination von VR und KI kann Lernen in realen Kontexten verankern und technologische Innovationen nutzen, um potenziell tiefere und nachhaltigere Sprachkompetenzen zu fördern. So ließe sich eine Lernumgebung gestalten, in der Technologien nicht nur als Werkzeuge, sondern als integrale Bestandteile eines ganzheitlichen Bildungsansatzes betrachtet werden. Die innovative Verbindung von multisensorischen Lernmethoden und personalisierten Lernwegen eröffnet neue Perspektiven für das Fremdsprachenlernen und könnte Maßstäbe für die zukünftige Bildung setzen.

Szenario 2: Was bedeuten zusätzliche Informationen über Lernprozesse von Schüler*innen für Lehrkräfte?

Herr M. ist ein engagierter Fremdsprachlehrer. In seinem Unterricht setzt er für das Schreiben modernste KI-Technologien ein, die ihm detaillierte Rückmeldungen über die Leistungen seiner Schüler*innen geben. Diese Technologien analysieren nicht nur die sprachliche Korrektheit, sondern auch stilistische Merkmale, die Komplexität der Argumentation und den individuellen Fortschritt jedes Lernenden. Heute überprüft Herr M. die Berichte der KI-Software zu den jüngsten Aufsatzaufgaben seiner Klasse. Er sieht, dass die KI nicht nur Fehler markiert, sondern auch Vorschläge zur Verbesserung gegeben und die Zeit, die jeder Lernende für das Schreiben benötigt hat, protokolliert. Die KI hebt außerdem individuelle Stärken und Schwächen hervor, sodass Herr M. genau weiß, worauf er bei jedem Lernenden besonders achten muss. Dank dieser detaillierten Einblicke kann Herr M. seinen Unterricht noch gezielter auf die Bedürfnisse seiner Schüler*innen abstimmen und spezifische Übungen entwickeln, um Schwächen zu beheben und Stärken zu fördern. Außerdem nutzt er die Daten, um personalisiertes Feedback zu geben, was die Motivation und das Engagement der Schüler*innen steigert. Herr M. freut sich, dass er durch die Unterstützung der KI eine effektivere und individuellere Förderung ermöglichen kann, die die Lernprozesse seiner Schüler*innen optimiert und ihre Sprachfähigkeiten nachhaltig verbessert.

Dieses Szenario der Integration von KI in den Fremdsprachenunterricht eröffnet aus didaktischer Perspektive eine vielversprechende Vision. Die Nutzung von KI zur Analyse und Rückmeldung der

Schreibprodukte (*learning analytics*) kann den Lernprozess verbessern und zu einer neuen Dimension der Individualisierung und Effizienz im Unterricht führen. Durch detaillierte und individualisierte Rückmeldungen können Lehrkräfte gezielter auf Stärken und Schwächen der Schüler*innen eingehen. Dies ermöglicht eine differenzierte und adaptive Unterrichtsgestaltung, die den individuellen Lernbedürfnissen gerecht wird.

Ein zentraler Vorteil der KI-gestützten Analyse ist die Fähigkeit, personalisiertes Feedback zu geben, das die Lernenden in ihrem Fortschritt unterstützt und motiviert. Dies ist mit den Tools bereits im Jahr 2025 teilweise möglich. Traditionell sind Lehrkräfte mit der Herausforderung konfrontiert, dass ein Großteil des Schreibens außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Die fehlende Transparenz über die häuslichen Schreibaktivitäten schränkt bisher die Möglichkeit ein, umfassende Rückmeldungen zu geben. Mit der Einführung von KI-Systemen, die die Schreibprozesse der Schüler*innen beobachten und analysieren, wird eine neue Ära der Schreibdidaktik eingeläutet. Zukünftig erhalten Lehrkräfte wertvolle Einblicke in die Arbeitsweisen und Fortschritte ihrer Lernenden, was die Grundlage für gezielte Unterstützung und Förderung bildet. Darüber hinaus entlastet der Einsatz von KI die Lehrkräfte von routinemäßigen Korrekturaufgaben. Diese Automatisierung schafft Freiräume für Lehrkräfte, sich auf andere pädagogische Aktivitäten zu konzentrieren, die für den Lernprozess ebenso wichtig sind. Dazu gehören beispielsweise die Förderung kreativer Ausdrucksformen, die Vermittlung kultureller Kompetenzen und die individuelle Betreuung von Schüler*innen. Durch die Reduktion der zeitintensiven Korrekturarbeit können Lehrkräfte ihre Energie und Expertise effizienter einsetzen und den Unterricht qualitativ bereichern.

Szenario 3: Welche Rolle können Fremdsprachenlehrkräfte im Zeitalter moderner KI-Systeme einnehmen, um ihren Mehrwert im Unterricht zu bewahren?

Wie bin ich nur in diese Lage geraten? Jahrzehntelange Erfahrung als Fremdsprachenlehrkraft und nun das Gefühl, irrelevant zu werden. Die Schüler*innen nutzen ihre KI-Software für das Schreiben mit einer Leichtigkeit, die mich fast schmerzt. Grammatik, Stil, Kohärenz – alles wird blitzschnell analysiert und korrigiert. Kein Fehler bleibt unentdeckt, keine Formulierung zu schwach. Meine Korrekturen? Oft ignoriert oder gar belächelt. Die Lernenden vertrauen blind der KI. Und warum nicht? Ihre Vorschläge sind präzise, manchmal sogar elegant. Ich kann es nicht leugnen – die KI ist beeindruckend. Aber wo bleibt der Mensch in diesem Prozess? Wo bleibe ich? Ich habe versucht, mich mit der Technologie vertraut zu machen. Stunden um Stunden, nächtelanges Lernen, aber die KI entwickelt sich schneller, als ich je mithalten könnte. Diese Maschinen, programmiert, um perfekt zu sein, und ich, ein Mensch mit all meinen Fehlern und Schwächen. Es ist frustrierend. Bin ich wirklich nur noch eine sekundäre Instanz, eine Art Relikt aus vergangenen Zeiten? Die Schüler*innen verlassen sich zunehmend auf die KI. Sie hinterfragen nicht mehr, sie akzeptieren einfach. Wo ist die kritische Reflexion geblieben,

das eigenständige Denken? Früher haben wir über Fehler diskutiert, haben sie zum Anlass genommen, tiefer in die Sprache einzutauchen. Jetzt dominieren KI-generierte Korrekturen den Unterricht. Die Lernenden nicken nur noch und übernehmen die Vorschläge. Diese Oberflächlichkeit macht mir Angst. Und ich stehe da, beobachte, wie meine Bedeutung schwindet. Jede Anmerkung von mir wird in Frage gestellt, sobald die KI eine andere Meinung hat. Diese Maschinen, die ursprünglich nur als Hilfsmittel gedacht waren, nehmen immer mehr Raum ein. Ich fühle mich entmutigt, überflüssig. Was kann ich den Schüler*innen noch bieten, das die KI nicht schon perfektioniert hat? Vielleicht ist es die menschliche Verbindung, die Fähigkeit, über die Sprache hinaus zu lehren. Aber wird das noch geschätzt? Ich weiß es nicht. Doch eins steht fest: Ich muss einen Weg finden, meine Rolle neu zu definieren.

Das vorliegende Szenario thematisiert den potenziellen Konflikt zwischen den Kompetenzen von Lehrkräften und der Leistungsfähigkeit moderner KI-Systeme im Fremdsprachenunterricht. Dabei wird deutlich, dass es für Lehrkräfte unerlässlich ist, ihren eigenen Wert und ihre Expertise in Bereichen zu erkennen und zu vermitteln, in denen KI möglicherweise eingeschränkt ist. Aus didaktischer Sicht ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte die Stärken der KI für die Förderung der Schreibkompetenzen als ergänzendes Werkzeug nutzen, ohne dabei ihre eigene Rolle zu untergraben. KI-Systeme können insbesondere bei der Korrektur sprachlicher Fehler eine wertvolle Unterstützung bieten. Diese Automatisierung entlastet die Lehrkräfte und ermöglicht es ihnen, mehr Zeit für die Förderung komplexerer und subtilerer Aspekte des Schreibens und der Kommunikation aufzuwenden.

Es besteht die Gefahr, dass sich Lernende zu sehr auf die technologischen Hilfsmittel verlassen und ihre eigene Fähigkeit zur Fehlererkennung und Selbstkorrektur vernachlässigen. Ein wichtiger Aspekt besteht deshalb darin, Schüler*innen anzuleiten, die von der KI vorgeschlagenen Korrekturen und Verbesserungen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Diese kritische Auseinandersetzung fördert ein tieferes Verständnis und eine bewusste Nutzung der Sprache. Lehrkräfte spielen hierbei eine entscheidende Rolle, indem sie Lernende dabei unterstützen, Grenzen und Möglichkeiten der KI zu erkennen und deren Vorschläge nicht unkritisch zu übernehmen. Darüber hinaus können Lehrkräfte in Bereichen agieren, die von der KI nicht bedient werden können. Dazu gehören insbesondere kulturelle Aspekte und Kommunikationsnuancen, Emotionalität, kreative Ausdrucksweisen und praktische Erfahrungen. Zwar können KI-Anwendungen hierfür Datenmaterial liefern, letztlich obliegt es der Lehrkraft, dieses in anwendungsbezogene Kontexte zu überführen.

Um den Bildungswert des fremdsprachlichen Schreibens zu erhalten und zu steigern, sollen Lehrkräfte kontinuierlich unterstützt werden, sich mit neuen Technologien auseinanderzusetzen. Dies erfordert eine fortlaufende Professionalisierung und Anpassung an die sich verändernden Bildungslandschaften.

Szenario 4: Wer ist Autor*in des Schreibproduktes?

In der Klasse von Frau S. herrscht geschäftiges Treiben. Heute ist ein besonderer Tag im Fremdsprachenunterricht. Die Schüler*innen nutzen ihre KI-Assistenten, um einen kurzen Aufsatz in der Fremdsprache zu erstellen. Die Aufgabe lautet: „Beschreibt euren Traumberuf und wie ihr ihn erreichen möchtet.“ Die Lernenden tippen eifrig ihre Prompts ein und beobachten, wie die KI-Assistenten die Texte generieren. Bald darauf füllen sich die Bildschirme mit beeindruckenden Aufsätzen, wo nur wenige Minuten zuvor noch leere Dokumente gewesen sind. „Fertig!“, rufen einige begeistert. Frau S. lächelt und bittet die Lernenden, ihre Texte auszudrucken und sich in einem Kreis zu versammeln. Sie holt ein Blatt Papier hoch. „Nun, lasst uns über eure Aufsätze sprechen. Aber zuerst habe ich ein paar Fragen an euch.“ Die Klasse wird still und hört gespannt zu. „Sind wir noch die Autor*innen, wenn wir nur prompten?“, fragt sie und sieht in die Runde. Einige Schüler*innen schauen nachdenklich. Katharina meldet sich. „Ich denke schon, Frau S. Das Erstellen eines Prompts erfordert doch auch Kreativität und Sprachgefühl. Wir müssen genau wissen, was wir ausdrücken wollen.“ Paul hingegen runzelt die Stirn. „Aber wir verlieren doch die Kontrolle über den Text. Die KI macht den größten Teil der Arbeit. Wo bleibt da unser eigenes Schreiben?“ Frau S. nickt und fährt fort. „Wie überprüfen wir von der KI generierte Texte? Verschieben sich unsere Kompetenzen durch die Nutzung der KI?“ Anna meldet sich zu Wort. „Wir müssen trotzdem die Texte lesen und sicherstellen, dass sie korrekt sind. Die KI kann Fehler machen, und wir sind dafür verantwortlich, sie zu finden.“ Jonas stimmt zu. „Ja, und außerdem lernen wir durch die Bearbeitung. Die KI zeigt uns vielleicht neue Ausdrucksweisen, die wir noch nicht kannten.“ Die Diskussion wird lebhaft. Jeder hat eine Meinung und bringt unterschiedliche Perspektiven ein. Frau S. beobachtet die Debatte mit einem zufriedenen Lächeln. Sie weiß, dass dieser Dialog das kritische Denken fördert.

Das dargestellte Szenario wirft die Frage auf, welche neuen Kompetenzen für das effektive Schreiben mit Hilfe von KI in einer Fremdsprache erforderlich sind. Der Einsatz von KI bringt eine signifikante Verschiebung der benötigten Kompetenzen mit sich. Während grundlegende Sprachfertigkeiten nach wie vor von Bedeutung sind, treten neue in den Vordergrund. Eine der wichtigsten ist das Erstellen zielgerichteter Prompts. Diese Fertigkeit ist entscheidend, da die Qualität der durch die KI generierten Texte stark von der Präzision und Klarheit der gegebenen Anweisungen abhängt. Darüber hinaus müssen Lernende die Ergebnisse der KI kritisch bewerten können. Dies umfasst sowohl die inhaltliche Überprüfung als auch die stilistische und ästhetische Bewertung der Texte. Sie müssen in der Lage sein, fundierte Entscheidungen darüber zu treffen, welche Vorschläge der KI übernommen und welche verworfen werden sollten.

Diese neuen Kompetenzen sind unerlässlich, um die KI als Werkzeug sinnvoll zu nutzen, ohne die eigene sprachliche Entwicklung zu vernachlässigen. Der Fokus liegt darauf, eine Balance zwischen

der Nutzung von KI zur Verbesserung der Textqualität und der Entwicklung eigener sprachlicher und kreativer Fähigkeiten zu finden. Aus didaktischer Sicht ist es von zentraler Bedeutung, dass Schüler*innen lernen, sowohl die Vorteile als auch die Grenzen von KI im Schreibprozess zu erkennen. Hierbei spielt die Reflexion eine wichtige Rolle. Durch gezielte Diskussionen im Unterricht können nicht nur technische Kenntnisse vermittelt werden, sondern auch ethische und kreative Aspekte des Einsatzes von KI thematisiert werden. Die Integration von KI in den Fremdsprachenunterricht bietet die Gelegenheit, das Bewusstsein der Lernenden für die Verantwortung und die ethischen Implikationen der Nutzung solcher Technologien zu schärfen. Sie sollten sich der Tatsache bewusstwerden, dass KI zwar leistungsfähig ist, aber auch Einschränkungen aufweist und dass die endgültige Verantwortung für die Qualität und Authentizität ihrer Texte immer noch bei ihnen liegt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das effektive Schreiben mit KI in einer Fremdsprache eine erweiterte Palette von Kompetenzen erfordert. Diese beinhalten nicht nur traditionelle Sprachfertigkeiten, sondern auch neue Fähigkeiten in den Bereichen der Prompt-Erstellung, der kritischen Bewertung und der ästhetischen Entscheidungsfindung. Durch eine ausgewogene didaktische Herangehensweise können Lernende befähigt werden, KI sinnvoll und verantwortungsbewusst im Schreibprozess zu nutzen, während sie gleichzeitig ihre eigenen sprachlichen und kreativen Fähigkeiten weiterentwickeln.

Szenario 5: Kann der Einsatz von KI-Tools beim Übersetzen von Hausaufgaben das Lernen beeinträchtigen?

Marie ist eine fleißige Schülerin der zehnten Klasse, die immer ihr Bestes gibt, besonders im Englischunterricht. Doch an diesem Abend hat sie einfach keine Energie mehr dazu, ihre Hausaufgabe auf Englisch zu schreiben. Nach einem langen Schultag und einer harten Trainingseinheit im Volleyball fällt es ihr schwer, sich noch auf die Fremdsprache zu konzentrieren. „Warum nicht den einfacheren Weg gehen?“, denkt sie und öffnet ihren Laptop. Sie schreibt ihren Aufsatz auf Deutsch. Es geht darum, über ihre Zukunftsträume zu schreiben, und Marie hat klare Vorstellungen: Sie möchte Ärztin werden und Menschen helfen. Sie verfasst eine detaillierte und emotionale Beschreibung ihrer Ziele und Visionen. Als sie fertig ist, schaut sie auf die Uhr. Es ist schon spät, aber sie weiß von einem Hilfsmittel, das ihr das Leben erleichtern kann: ein KI-Tool zur Übersetzung. Schnell kopiert sie ihren deutschen Text und fügt ihn in das Tool ein. Innerhalb weniger Sekunden erscheint der Text auf Englisch. Sie liest ihn kurz durch, aber vertraut darauf, dass die KI die Übersetzung korrekt vorgenommen hat. Am nächsten Tag gibt Marie ihre Hausaufgabe bei ihrer Englischlehrerin, Frau A., ab. Sie ist zufrieden mit sich selbst, da sie die Aufgabe rechtzeitig abgeschlossen hat, auch wenn es nicht ganz ehrlich ist. Eine Woche später erhält Marie ihre Hausaufgabe zurück. Frau A. hat einige Anmerkungen gemacht. „Interessante Zukunftspläne, Marie. Deine Ideen sind gut strukturiert, aber einige Sätze

klingen etwas ungewöhnlich. Hast du vielleicht ein Übersetzungstool verwendet?“ Maries Herz klopf schneller. „Ja, ich... ich hatte nicht genug Zeit und dachte, es wäre eine gute Idee“, gibt sie zu. Frau A. lächelt. „Ich verstehe, dass du es manchmal einfacher haben möchtest. Aber der Zweck dieser Aufgabe war es, dein Englisch zu verbessern, nicht nur den Inhalt zu übersetzen. Wenn du dich zu sehr auf solche Tools verlässt, lernst du weniger.“ Marie nickt schuldbewusst. „Es tut mir leid. Ich werde es das nächste Mal anders machen.“ Frau A. legt eine Hand auf ihre Schulter. „Das Wichtigste ist, dass du lernst. KI kann ein hilfreiches Werkzeug sein, aber es sollte dein Lernen unterstützen, nicht ersetzen. Wie wäre es, wenn wir uns nach dem Unterricht treffen und gemeinsam an deiner Übersetzung arbeiten?“ Marie lächelt dankbar. „Das wäre großartig, Frau A. Vielen Dank!“

Der Einsatz von KI-Tools zur Übersetzung von Texten im Sprachunterricht birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Eine besondere Betrachtung verdient dabei das Zusammenspiel zwischen der intrinsischen Motivation des persönlichen Schreibens und den möglichen Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung der Lernenden. Eine intrinsische Motivation, wie sie durch das Schreiben über persönliche Themen entsteht, kann durch die Möglichkeit unterstützt werden, den Text mithilfe von KI-Tools zu übersetzen. Dies erlaubt den Lernenden, ihre Gedanken und Ideen frei zu äußern, ohne sich durch sprachliche Barrieren eingeschränkt zu fühlen. Im beschriebenen Szenario verfasst Marie ihren Aufsatz zunächst auf Deutsch und übersetzt diesen anschließend mit einem KI-Tool ins Englische. Diese Vorgehensweise kann jedoch zu einer unreflektierten Übernahme deutschsprachiger Textkonventionen und Strukturen ins Englische führen.

Ein bedeutendes Risiko bei der Nutzung von Übersetzungstools im Unterricht ist das sogenannte *Downskilling*, insbesondere in den Bereichen Lexik und Grammatik. Wenn sich Lernende zu sehr auf die automatisierte Übersetzung verlassen, könnten sie die Entwicklung ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten vernachlässigen. Hier bietet sich jedoch auch eine Chance: Wird die Übersetzung im Unterricht aufgearbeitet und erhalten die Lernenden die Möglichkeit, eine metakognitive Bewusstheit für Sprache zu entwickeln, kann dies zu einem *Upskilling* führen. Durch gezielte Reflexion und Analyse der von der KI generierten Übersetzung können Lernende ein tieferes Verständnis für die Zielsprache entwickeln und ihre eigenen Sprachkenntnisse verbessern.

Die Rolle der Lehrkraft ist in diesem Kontext von entscheidender Bedeutung. Eine wohlwollende Reaktion, wie sie im Szenario beschrieben wird, trägt dazu bei, die intrinsische Motivation der Lernenden zu erhalten. Wenn Lehrkräfte die Bemühungen der Schüler*innen anerkennen und sie ermutigen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, besteht die Chance, dass das Interesse an der Sprache gestärkt und die Motivation, persönliche Geschichten zu erzählen, gefördert wird.

Theorien der Übersetzungswissenschaft, wie etwa die Skopostheorie von Hans J. Vermeer, können hierbei eine hilfreiche Orientierung bieten. Die Skopostheorie legt den Fokus auf den Zweck (griechisch: *Skopos*) einer Übersetzung. Anstatt eine wortgetreue Übersetzung anzustreben, wird betont, dass die Übersetzung so gestaltet werden sollte, dass sie den Zielen und Bedürfnissen des Zielpublikums entspricht. Im Kontext des Sprachunterrichts bedeutet dies, dass Zielorientierung (Übersetzungen müssen den Lernzielen angepasst werden z. B. Grammatik üben, kulturelle Kontexte verstehen oder Wortschatz erweitern) und Funktionalität (Übersetzungen sollten nicht als isolierte Aufgabe, sondern als integraler Teil des Lernprozesses betrachtet werden) im Mittelpunkt stehen sollten. Ein funktional-orientierter Ansatz kann dabei helfen, die Nutzung von KI-Tools so zu gestalten, dass sie den Sprachlernprozess unterstützt, anstatt ihn zu boykottieren.

Hier zeigt sich noch einmal, dass der Einsatz von KI-Tools im Sprachunterricht ein zweischneidiges Schwert ist. Die Vorteile können überwiegen, wenn die Lehrkräfte die Lernenden aktiv in den Reflexionsprozess einbeziehen und sie zur kritischen Auseinandersetzung mit den Übersetzungen anleiten.

Ausblick aus der Perspektive des Jahres 2040

KI-Anwendungen sind zu einem integralen Bestandteil des Fremdsprachenlehrens und -lernens geworden. Für den Bereich des fremdsprachlichen Schreibens bringt ihr Einsatz sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich. Einerseits ermöglicht KI eine personalisierte und gezielte Unterstützung für Lernende. KI-basierte Tools bieten interaktives Feedback und können motivierende, immersive Lernumgebungen bereitstellen, die kulturelle und kreative Aspekte des Lernens fördern können. Durch den Einsatz von VR, *learning analytics* und anderen innovativen Technologien können Lernende von individuell zugeschnittenen Lernprozessen profitieren. Lehrkräfte erhalten detaillierte Einblicke in die Schreibprozesse ihrer Schüler*innen, was ihnen ermöglicht, den Unterricht individueller zu gestalten und gezieltes Feedback zu geben. Dies kann den Lernprozess verbessern und Lehrkräfte von routinemäßigen Korrekturaufgaben entlasten. Andererseits bringt der Einsatz von KI auch signifikante Herausforderungen mit sich. Die Abhängigkeit von KI kann dazu führen, dass Lernende ihre eigenen Schreibfähig- und fertigkeiten vernachlässigen und somit ihre Sprachkompetenz und Kreativität stagnieren. Es ist daher unerlässlich, dass Lernende für die Bedeutsamkeit eigenständigen Schreibens und aktiven Lernens sensibilisiert werden, um langfristige Sprachbeherrschung zu gewährleisten. Zudem müssen Lehrkräfte ihre Rolle im Vergleich zu KI-Systemen neu definieren. Während KI sprachliche Fehler effizient korrigieren kann, bleibt die menschliche Vermittlung von kulturellen Kontexten, kreativen Ausdrucksweisen und kritischer Reflexion unverzichtbar. Insgesamt bietet die Integration von KI in das fremdsprachliche Schreiben eine vielversprechende Möglichkeit zur Verbesserung und Individualisierung des Lernprozesses.

Lehrkräfte können die durch KI-Tools gewonnene Zeit nutzen, um sich auf kreative und komplexe Aspekte des Sprachunterrichts zu konzentrieren. Sie begleiten die Lernenden bei der kritischen Reflexion der KI-generierten Vorschläge und unterstützen sie dabei, die technologischen Möglichkeiten optimal zu nutzen, ohne die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu vernachlässigen. Durch diese ausgewogene Herangehensweise wird eine harmonische Balance zwischen technologischem Fortschritt und menschlicher Expertise erreicht. Die positiven Effekte der KI-Integration erstrecken sich auch auf die Lehrkräftebildung. (Zukünftige) Lehrkräfte werden gezielt darauf vorbereitet, die Potenziale der KI im Unterricht zu erkennen und zu nutzen. Sie lernen, wie sie ihre pädagogischen Fähigkeiten mit den Vorteilen der Technologie kombinieren können, um eine ganzheitliche und innovative Lernumgebung zu schaffen.

Die in der Einleitung präsentierten Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht aus dem Jahre 2025 zeigen in Kombination mit den entworfenen utopischen und dystopischen Szenarien, dass Auswirkungen der Entwicklungen um KI und ihres Fortschrittes weitreichender zu sein scheinen als angenommen. Diskussionspunkte, die im Jahr 2025 relevant sind, werden womöglich auch in 15 Jahren noch von Bedeutung sein, sicherlich in anderen Ausprägungen und Dimensionen, gemäß der Weiterentwicklung von KI-Anwendungen. Der Schlüssel zu einem zielgerichteten und sachgemäßen Einsatz solcher Anwendungen wird neben funktionalen Kompetenzen vor allem – und das nach wie vor – in einer kritisch-reflexiven Distanz zur Bewertung der KI-generierten Ergebnisse und in (Vor-)Kenntnissen zum jeweiligen Themengebiet liegen. Der Mensch wird nach wie vor in der Lage sein müssen, KI-generierte Ergebnisse auch selbst produzieren zu können, um den Wert von KI-Lösungen einschätzen und ihre Qualität beurteilen zu können (vgl. Korell et al. im Erscheinen). Dazu gehören ein tiefergehendes Verständnis für die technischen Konzepte der KI, Kompetenzen im Prompten und eine intrinsische Motivation, sich mit den KI-generierten Ergebnissen auseinandersetzen zu wollen und die Mensch-Maschine-Interaktion als dialogischen und rekursiven Prozess zu verstehen. Durch die synergetische Nutzung von KI und menschlicher Kreativität wird eine neue Ära des Lehrens und Lernens eingeläutet, die die Bildungslandschaft nachhaltig optimieren kann.

Literaturverzeichnis

Arnold, Peter (2020). *Digitalisierung und Lehrkräftefortbildung. Gelingensbedingungen und Strukturen von Fortbildungen zum Einsatz digitaler und interaktiver Medien in der Schule*. Berlin: Logos.

Grünewald, Andreas (2023). *Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtliche Beispiele für den Spanischunterricht*.

[Online: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/KI-im-Fremdsprachenunterricht_Einleitung.pdf, 21.02.2025).

Korell, Johanna Lea; Nijhawan, Subin; Ißler, Roland & Viebrock, Britta (im Erscheinen). Fremdsprachenlernende im Zeitalter Künstlicher Intelligenz - eine empirische Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von Englisch-, Französisch- und Spanischschüler*innen der Sekundarstufen I und II. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.

Strasser, Thomas (2020). Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick / Artificial Intelligence in the language classroom. An overview. In: *Revista Lengua y Cultura* 1/2, 1-6.

Vermeer, Hans Josef (2001). *A Framework for a General Theory of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

‚Fingerhut‘ per Knopfdruck? Adressatenspezifische Wortschatzauswahl in Zeiten von Künstlicher Intelligenz

Sebastian Kilsbach

1. ‚Deutsch für Deutsche‘?

Jeder von uns steht tagaus, tagein Vorgängen und Gegenständen gegenüber, die er sachlich nicht begreift und/oder sprachlich nicht zu fassen weiß. Natürlich gibt es auch jetzt noch den speziellen Typus dessen, der sich sprachlich überfordert, weil er Flausen im Kopf hat [...]. Aber der Banklehrling, der mir erzählte, sein Tanzstundenball sei mit einer ‚Mayonnaise‘ eingeleitet worden; die Frau, die zwei Redensarten zusammenzog, als sie sagte, als Lehrerin müsse man ‚viel Eselsgeld bezahlen‘; der sprachwissenschaftliche Professor, der in der Autowerkstatt sagt, ‚da am Dings‘ sei etwas nicht in Ordnung; [...] – all das sind keine Extremfälle, sondern Symptome dafür, daß keiner von uns sprachlich seine ganze Wirklichkeit zu bewältigen vermag. (Bausinger 1984: 48f)

Was Bausinger beschreibt, nämlich dass die schiere lexikalische Menge einer Einzelsprache dazu führt, dass auch Erstsprachler*innen stets nur einen Teilausschnitt oder sprichwörtlichen Fingerhut dieses Inventars beherrschen, aber eben auch nur diesen benötigen, ist keine neue Erkenntnis. Mitunter sorgt sie dennoch für Verblüffung, wenn man Menschen anhand von Zahlen, Verhältnisgrößen oder Beispielen darauf hinweist. Auch in linguistischen Wortschatzseminaren.

Das mentale Lexikon ist eben nur in der Metapher ein Buch, in dem sich listenartig alle Wörter, die eine Einzelperson beherrscht, klinisch rein aufstellen. In Wahrheit ist der mentale Wortspeicher geprägt von Stilregistern, Wortfamilien, Wortarten und vielen anderen semantischen, pragmatischen, assoziativen und lautlichen Teilnetzen. Wechselwirksam helfen sie beim Schließen lexikalischer Lücken: produktiv und rezeptiv. Der Wortschatz von Erst- und Zweitsprachlerinnen ist quantitativ oft größer als der von Personen, die eine Fremdsprache lernen. Das liegt in der Natur der Sache. Qualitativ werden Sinneinheiten eben ad-hoc leichter verstanden oder produziert, weil das mentale Bezugsnetz engmaschiger ist als bei Personen, die eine Sprache erst lernen. Hierin kann man eine Synergie erkennen, ein wechselwirksames Zusammenwirken, aus dem neue Worte sich leichter ins bestehende Netz integrieren.

Die Proportionen des Gesamtwortschatzes des Deutschen und des Wortschatzes einer Einzelperson sind im Alltag unterhalb der Bewusstseinsoberfläche. Dieses Wissen spielt für die erstsprachliche Sprachverwendung keine Rolle. Dass man selbst bis ins hohe Alter permanent neue Wörter lernt, ist eine Selbsterfahrung, die man – besonders in der Erstsprache – meist nicht registriert, weil dieser Prozess inzidentell verläuft.

In Wortschatzseminaren kann man Studierende für diesen Fakt gezielt sensibilisieren. Was Bausinger als jene Vorgänge und Gegenstände beschreibt, denen man im Alltag gegenübersteht,

ohne sie sachlich und sprachlich nicht fassen zu können, wird dann quantitativ greifbar. Der 2021 verstorbene Kulturwissenschaftler nannte seine 1972 erschienene populärwissenschaftliche Schrift zu Sondersprachen, Dialekten und Sprachbarrieren nicht umsonst: *Deutsch für Deutsche*. Während die konstruierten Erstsprachler*innen in den Beispielen ihre Wortschatzlücken bewusst oder unbewusst aber durch Versprecher, ungewollte Verschmelzungen oder Deiktika lösen, ist das Resultat bei Fremdsprachler*innen häufig wohl eher: Schweigen.

Wirklich spannend wird diese Sensibilisierung nämlich, wenn man sie auf fremdsprachliche Lernkontexte überträgt. Mit Blick auf die neuen KI-Systeme lautet die Frage, ob es in zeitnaher Zukunft möglich sein wird, das für eine Einzelperson relevante Wortinventar (den ‚Fingerhut‘) buchstäblich per Knopfdruck anhand von Parametern und individualisierten Vorauswahlen zu bestimmen.

Einen ähnlichen didaktischen Rettungsanker, um jenes Schweigen zu vermeiden, bot einst die Quantitative Linguistik. Korpusbasierte Auswertungen ergaben, dass bereits die 4000 häufigsten Wörter über 90% aller Gesamtwörter in einem beliebigen Text abdecken. Diese hohe Textdeckung versprach Abhilfe und Klarsicht bei der Frage nach dem zu lehrenden Wortkatalog, ignorierte aber den Fakt, dass die verbleibenden Prozente wie das Salz in der Suppe das Verstehen oder Tiefenverstehen von Texten entscheidend determinieren. Die ersten fünfzig Seiten des fünften Harry-Potter-Buchs las ich auf Englisch und fragte mich, ob der *wand*, von dem immer wieder die Rede ist, ein mir unbekanntes Lehnwort des deutschen *Wand* sein könnte und wenn ja, weshalb Harry und Co. unentwegt von der architektonischen Beschaffenheit der Innenräume sprechen. (Schließlich konsultierte ich doch das Wörterbuch und fand heraus, dass es um Zauberstäbe geht.) Könnte eine KI hier Abhilfe schaffen und die relevanten Wörter, das Salz in der Suppe, passgenau einem Individuum zuführen? Vereinfacht gesagt nach dem Motto: Person x interessiert sich für Harry Potter und dürfte daher mit einer Wahrscheinlichkeit von so und so viel Prozent das zielsprachliche Wort für *Zauberstab* benötigen?

Ließe sich damit sofort beantworten, welche Wörter ein Mensch in der Fremdsprache lernen soll? Und was lässt sich daraus ableiten? Umgedreht kann man auch fragen, wann es möglich sein wird und was didaktisch daraus folgt, wenn anhand der beschriebenen Merkmalsmatrix und Relevanzkriterien die Wahrscheinlichkeit eines spezifischen gegebenen aktiven und passiven Wortschatzes zu einem konkreten Zeitpunkt erschließbar wird. Man darf diese Frage nicht geringschätzen. Der Aktiv-Passiv-Wortschatz ist ein Kontinuum, das nur extrem schwierig zu messen ist. Zu wissen, welche Wörter eine Person aktiv und passiv zu einem bestimmten Zeitpunkt beherrscht, verrät extrem viel über die Person selbst. (Man könnte sogar fragen, was dieses Wissen eigentlich nicht über einen Menschen preisgibt.)

Um diesen Zusammenhang zu verstehen, müssen wir uns zunächst mit den Proportionen von Gesamt-, Grund- und Individualwortschatz auseinandersetzen. Dieser kurze Umweg wird auch erklären, warum die korpusbasierte Lösung (leider) Illusion blieb.

Sicher ist: Der (oder die) erstsprachliche(n) Wortspeicher gilt (gelten) Lernenden dieser Sprache oft als Vergleichsobjekt. Letztlich unter Rückgriff auf die Erfahrungen in der eigenen Erstsprache, nehmen Lernende die Lücken im Netz des mentalen Lexikons bewusster wahr. Ein jeder beherrscht aus dem Fundus des gesamten Lexeminventars ‚seiner‘ Sprache stets nur besagten ‚Fingerhut‘ – und das ist normal, ausreichend im Alltag und keine Mangelerscheinung. Die Erstsprache bestimmt auch das mentale Lexikon von mehrsprachigen Menschen, die in der ein oder anderen Domäne – egal, wie ausgereift der Zielwortschatz bereits ist – womöglich nur in ihrer Erstsprache ‚vernünftig‘ reden können. Die zwei ‚Fingerhüte‘ nebeneinander – nehmen wir etwa das Deutsche als Zielsprache an, das Englische als Ausgangssprache – können sich also unterscheiden. Ein englischer Student in Deutschland sieht vielleicht gar keinen Grund, seinen *Snooker*-Wortschatz – eine im Königreich beliebte Billardvariante – auf Deutsch auszubauen, weil hier ohnehin niemand mit ihm darüber reden möchte.

An den skizzierten Proportionen ändert das aber nichts: Mit Studierenden eines Wortschatzseminars, aber grundsätzlich mit jedem oder jeder Erstsprachler*in, lässt sich diese Erfahrung durch die Arbeit mit Vergleichsgrößen anhand kleiner Tests nachstellen. Einige davon möchte ich nachstehend vorstellen. Dabei gehe ich zunächst auf die Proportionen ein und erkläre später, welche Mehrwerte und Risiken aus den neuen KI-Modellen entstehen.

Dafür muss man zunächst den Gesamtwortschatz des Deutschen zu beziffern wissen. In der Literatur kursieren viele Schätzgrößen. Genauer sind die Ergebnisse des *Ersten Berichts zur Lage der deutschen Sprache*. Hier schildert Wolfgang Klein (2013), wie für drei Zeitspannen drei methodisch mehr oder weniger identische Korpora für die Zeitscheiben 1905-1914, 1948-1957 und 1995-2004 erstellt wurden. Die großen Textsammlungen bestehen aus wissenschaftlichen Publikationen, Zeitungstexten, Belletristik und Gebrauchstexten ihrer jeweiligen Zeit, und wurde für die dritte Zeitscheibe ergänzt durch die Korpora des IDS in Mannheim. Den Projektbeteiligten ging es um die Frage, ob der Wortschatz des Deutschen über die Zeit ab- oder zugenommen hat. Für uns zählt, ein Gefühl für die Relationsgrößen zu bekommen. Daher nur kurz das Ergebnis: Es gab eine Zunahme: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden rund 3.7 Millionen Lemmata destilliert. Von 1948 bis 1957 waren es bereits knapp über 5 Millionen. Im Zeitraum des Jahrtausendwechsels schließlich stieg die Zahl auf 5.3 Millionen Lemmata.

Um das, was ich ‚Fingerhut-Erfahrung‘ nennen möchte, nun noch genauer zu verstehen, muss man nach dem Gesamtwortschatz dann den eigenen Wortschatz quantifizierbar machen. Das ist alles andere als leicht und hängt (in beiden Fällen) natürlich auch von der Definition von *Wort*

ab.¹² Die Kenntnis über diese Entitäten ist aber wichtig, um sich dem Fundus des eigenen Wortwissens so anzunähern, zu begreifen, dass in Bausingers Worten wirklich „keiner von uns sprachlich seine ganze Wirklichkeit zu bewältigen vermag.“

Wir haben ein gewisses Verständnis dafür, in welchen Inhaltsfeldern oder Domänen wir bewandt sind, zumindest wenn wir kurz über unsere Interessen nachdenken. Wir können zum Beispiel auch vage schätzen, ob unser Wortschatz eher mehr oder weniger bildungssprachlich geprägt ist. Auch haben wir vielleicht noch geringere Reflexionsprobleme: Im Alltag verfügen wir über ein gutes Gespür, in lexikalischen Feldern unser Unwissen einzuräumen. Wir sagen im Steuerbüro „Das sind nur böhmische Dörfer für mich“ oder bei der Fachärztin „Ich verstehe nur Bahnhof“ und meinen, dass wir hier im buchstäblichen Sinne nicht mitreden können. Fragt man Studierende der Linguistik aber nach konkreten Schätzangaben, um ihren eigenen Wortschatz zu beziffern, fällt es vielen schwer, eine Zahl zu nennen. (Vielleicht liegt es einfach am Volksglauben, Wortschatztiefe und Intelligenz stünden in einem direkten Zusammenhang.)

Der Linguistik geht es darum, den Wortschatz so umfassend wie möglich zu erfassen. In der Didaktik steht u. a. im Zentrum, eine sinnvolle Reduktion und Vorauswahl vorzunehmen. So erst kommt es zu Grundwortschätzen, Aufbauwortschätzen und dem Versuch, mit Frequenzmethoden ein Zugriffsmittel zu finden. Im fortgeschrittenen Erwerbsstadium und bei der Erfassung der Zielsprachlichen Welt prallen diese beide Pole nun aufeinander. Lücken werden deutlich sichtbar – und genau hier setzt das Gedankenspiel einer personalisierten Vorauswahl des ‚Fingerhuts‘ an, auf das ich später zurückkommen werden.

Wo Studierende sich manchmal zieren, Schätzangaben zu machen, wurde man in der Literatur konkreter. Allerdings sind diese Zahlen fast immer mit bestimmten Einschränkungen versehen, die mitunter aufschlussreicher sind als die Werte selbst. Bußmann schätzt den Wortschatz einer Einzelperson auf 6.000 bis 10.000, wobei aber zwischen aktivem und passivem Gebrauch zu unterscheiden sei. Tschirner prägt den Term ‚Allgemeinwortschatz‘, den er auf 250.000 beziffert, davon zehn- bis fünfzigtausend aktiv/passiv – eine immense Spannweite also. In Abgrenzung dazu taxiert er den Gesamtwortschatz, der auch alle Fach- und Varietätenausdrücke umfasst, auf 10 Millionen! Rothweiler kommt zu einer anderen Einschätzung, glaubt, dass der Wortschatz bei Erwachsenen zwischen 50.000 und 250.000 läge, wobei gleich siebzig bis achtzig Prozent davon aktiv beherrscht würden. Sympathisch nimmt sich eine Angabe im *Brockhaus* von 1957 aus. Dort ist die Rede von einem ‚gesellschaftlichen Durchschnitt‘, der auf 50.000 bemessen wird. Wer kann

¹² Was man dazu rechnet oder nicht, ist stark von der Beschreibungsebene abhängig, auf der man sich gerade bewegt. Das können phonologische, syntaktische, morphologische, semantische oder pragmatische Informationen sein, je nachdem, was man eigentlich erforscht oder im Alltag meint (vgl. z. B. Haudeck 2008, 49). ‚Lexem‘ versucht die Gesamtheit der in einem Ausdruck versammelten Informationen zu bündeln.

es Studierenden bei diesem Wirrwarr verdenken, auf eine Schätzung zu verzichten? Manche Fangfragen sind eben zu offensichtlich.

Konfrontiert man sie mit diesen Angaben, wird also klar, dass eine konkrete Bezifferung ohne weiteres gar nicht möglich ist. Wie so oft geht es weniger darum, definitive Größen abzuleiten, als eher um das Verständnis, dass man im Zweifel erklären muss, weshalb eine bestimmte Angabe nicht unisono vorliegt. Statt „a gilt bei b“ heißt es: „a gilt bei b unter dem Faktor x, y oder z“. Aber, und das ist entscheidend: Die Dimensionen, in denen man sich quantitativ-linguistisch bewegt, werden etwas eindeutiger. Der Gesamtwortschatz ist extrem groß. Der eigene Wortschatz ist deutlich kleiner und sehr individuell.

Doch welche Tests gibt es nun, um die Proportionen zwischen Gesamt- und persönlichem Wortschatz noch genauer begreifbar zu machen? Und was lässt sich daraus didaktisch schlussfolgern? Warum also kann der Wunsch nach einer KI-basierten Vorauswahl auf Grundlage adressatenspezifischer Parameter reizvoll erscheinen? Kurzum: Was wird mit der ‚Fingerhut‘-Metapher fassbar?

2. Ricardo Billi, oder: Was heißt kennen?

Eine Probe aufs Exempel bezieht die deutschsprachige Wikipedia ein. Sie verfügt über etwas mehr als 2,8 Millionen Lexikoneinträge. Auf der Startseite kann man die Funktion „Zufälliger Artikel“ anklicken – und testen, wie lange es braucht, bis man ein Konzept, einen Namen, eine Sache erreicht, der/die/das man ‚kennt‘. Es kann erfahrungsgemäß einige Dutzend Klicks brauchen, bis man auf einen Artikel stößt, der einem etwas sagt. Nun ist ‚etwas sagen‘ oder ‚kennen‘ natürlich gleichsam eine Frage der Definition („a gilt für b unter x...“). Hier geht es um die Tiefe des Konzeptionsverständnisses, das hinter dem Bekanntheitsgrad der aufgeschlagenen Artikelseite verborgen ist.

All das erinnert an die Proportionen von Grund-, Aufbau- und Gesamtwortschatz. Man überlege sich etwa, wie viele Wörter man selbst aus dem 5.3-Millionen-Lexem-Heer bei Klein persönlich ‚kennen‘ würde. Man könnte das ‚Experiment‘ daher auch mit einem sehr großen Wörterbuch replizieren. Wörterbücher sind natürlich nicht gleichzusetzen mit Lexika. In der Zählung des Berichts zur Lage der deutschen Sprache etwa wurden Eigennamen ausdrücklich aus der Zählung herausgelassen: *SPD, Leica, Joachim, Bautzner Senf*,... sucht man hier vergebens, in Lexika sind sie gelistet. Aber das Größenverhältnis und die alles umkreisende, schwer zu greifende Relevanz- und Kenntnisfrage machen das kleine Wikipedia-Experiment interessant, um zu verstehen, weshalb es weitergedacht auch an Worteinheiten nicht mangelt, man persönlich aber nur einen Fingerhut davon benötigt.

Damit zum Test selbst: Bei meinem jüngsten Durchlauf gab mir die freie Enzyklopädie als ersten Zufallsartikel den italienischen Schauspieler Riccardo Billi (1906-1982) aus, von dem ich mit Fug und Recht behaupten kann, ihn nicht zu kennen. (Oder, je nach Definition, gekannt zu haben.)

Das zu sagen oder zu bestimmen, fällt uns leicht. Was aber bedeutet es umgekehrt, Billi zu kennen? Muss man ihm persönlich begegnet sein? Muss man mindestens x Filme von ihm gesehen haben? Muss man eine Einschätzung seines Werks geben können, etwas mehr zu sagen wissen als: Das war ein (italienischer) Schauspieler? Und wenn ja: Was exakt? Studierende oder andere Teilnehmer*innen eines solchen ‚Experiments‘ würden sich womöglich melden, ihn zu kennen, wenn sie, sagen wir, von Billi überhaupt schon mal gehört haben. Ich zum Beispiel weiß fast nichts über Billis Geburtsstadt Siena, war in meiner Kindheit in einem Familienurlaub aber mal wenige Stunden dort. Kenne ich die Stadt? Ad-hoc gefragt, antwortete ich wohl: Ja!

Und das ist der Punkt: Ähnlich verhält es sich auch mit unserem ‚normalen‘ Wortschatz, der neben aktiven und passiven Bestandteilen auch sog. potenzielle Einheiten kennt, wie in der Fremdsprachendidaktik seit den 1970er-Jahren diskutiert wird. Die beschriebenen Synergie-Effekte kommen bei Wörtern wie *Klaustrophilie* zum Tragen. Viele Studierende (und natürlich nicht nur die) würden bestätigend nicken, dieses Wort zu kennen oder ableiten zu können, auch wenn sie es vorher so noch nie gehört haben. Was passiert im Kopf? Wir orientieren uns mental durch das Erstglied *Klaustro-* am bekannteren Konzept *Klaustrophobie*, wobei wir hier die Frage aussparen wollen, warum das eine Konzept bekannter ist als das andere. Wissen wir nun, dass dies so etwas wie ‚Platzangst‘ bedeutet, leiten wir aus *-philie* ab, dass das Gegenteil gemeint sein könnte, denn die Endung in identischer Funktion kennen wir aus anderen Wendungen. Man muss also ‚nur‘ das Wort *Klaustrophobie* kennen, um durch die Kenntnis der Wortbildungsregeln des Deutschen darauf zu kommen, was *Klaustrophilie* heißen könnte.

Das veranschaulicht praktisch die oben skizzierten Effekte des mentalen Lexikons. Ein Psychologe indes hätte schon vor einigen Zeilen entsetzt mit dem Kopf geschüttelt, ist doch schon die Definition von *Klaustrophobie* alles, aber ganz gewiss nicht *Pschyrembel*-tauglich. Und hier ist nun das Problem zurück, was mit ‚kennen‘ konkret gemeint ist. Das Alltagsverständnis eines Wortes unterscheidet sich fundamental von der fachlichen Tiefe, die sich mitunter dahinter versteckt. Bei Phobien ist eine möglichst trennscharfe Definition sehr wichtig, und da lernt man, dass die Angst vor Plätzen viel eher Agoraphobie heißt und das halbwegs synonyme ‚Raumangst‘ immerhin schon treffender ist, ohne dass wir dadurch ein diagnostisches Verständnis der Angststörung besäßen. (Ein Wissen über die lexikalische Tiefe – Assoziationen, grammatikalische Informationen, Kollokationen, Aussprache – gehört natürlich generell zum Wortwissen.)

Das erscheint uns in fast allen Fällen wie Korinthenkackerei. Immerhin kommt im Alltag dadurch selten die kommunikative Absicht aufs Glatteis, und ist dies mal der Fall, können wir durch metasprachliche Nachfragen Unklarheiten klären. Gleichwohl gilt die Beobachtung nicht nur für Fremd- und Fachwörter, sondern auch für den ‚Alltagswortschatz‘. Eine Botanikerin hat von Tomaten ein anderes Verständnis als ich, wenn ich im Supermarkt welche kaufen möchte. Bei Erwerb und Verzehr spielt es keine Rolle, ob es sich um eine Frucht oder ein Gemüse handelt. Bei der Klassifikation schon: Verwendet eine Person ein Wort aus einem Inhaltsfeld falsch, in

welchem wir uns bestens auskennen, wird die Kluft plötzlich glasklar. So sicher wie ich sagen konnte, Ricardo Billi nicht zu kennen, könnte etwa eine Billi-Enthusiastin mit allem Ernste sagen, dass man Billi nicht kennt, wenn man nicht mindestens *I clowns* (1970) und *Pierino contro tutti* (1981) gesehen hat. Ein bisschen wirkt es, als seien autosemantische Wörter wie Zwiebeln, wobei es von Mensch zu Mensch differiert, wie viele Zwiebelhäute man vom jeweiligen Lauchgewächs eigentlich braucht. (Strukturwörter sind aufgrund ihrer hohen Frequenz – wie eingangs erwähnt – anders zu betrachten.)

Man erkennt also vier Dinge.

Erstens: Der Wortschatz einer Einzelsprache ist immens. So immens, dass wir uns bei Vergleichsgrößen (Wikipedia) erstaunt zeigen über die Proportionen.

Diese sind **zweitens** riesig, wir kommen aber im Alltag problemlos mit einer viel kleineren Ausdrucksmenge zurecht, die wir mit der Fingerhut-Metapher zu begreifen versuchen wollen. Es geht also weder allein um Quantität, aber auch nicht wirklich nur um Qualität.

Welche Ausdrücke für uns relevant sind, das wissen wir **drittens** fast ebenso exakt zu sagen, wie zu bestimmen, was wir nicht kennen (müssen).

Viertens: Diese Effekte des erstsprachlichen Wortschatzes laufen unbewusst ab. Sensibilisiert man Sprecher*innen nicht gezielt für diesen Umstand, bleibt er ihnen womöglich für immer unbewusst. Das stellt kein Problem dar, wenn wir in Bausingers Sinne *Deutsch für Deutsche* im Blick haben.

Didaktisch aber betreten wir ein spannendes Feld:

Wie verhält es sich mit Lernenden einer Fremdsprache? Warum fällt es hier plötzlich so schwer zu bestimmen, welcher ‚Fingerhut‘ abseits der hochfrequenten Strukturwörter relevant ist? Und schließlich: Welche Rolle könnten bei der Erschließung des jeweiligen ‚Fingerhuts‘ KI-Systeme spielen? Ist es bald möglich, per Knopfdruck einen personalisierten Wortschatz zugeschnitten auf eine Einzelperson zu antizipieren; und welche Konsequenzen entstehen daraus?

3. „A triple-double? Isn’t that some kind of hamburger meal?“

Es gibt noch eine weitere Möglichkeit, um Studierende dafür zu sensibilisieren, wie tief der Wortschatz wirklich reicht. Man bittet sie bei diesem Versuch darum, ein Wort aufzuschreiben, bei dem sie antizipieren, dass dieses Wort nur sie im Kurs zu bestimmen wissen. Viele rücken hier von Fachlexik und Bildungswortschatz ab und nennen eine lexikalische Einheit, die dem Wortschatz ihres Interessengebietes entspringt.

Um ein Beispiel zu geben, verwende ich gerne ein seltenes Wort aus dem Basketball-Statistik-Jargon: das Lehnwort *Quadruple-double*. Vierfaches Doppel, damit sind zweistellige Werte in vier erfassbaren Kategorien beim Basketballsport gemeint, zum Beispiel Punkte, gefangene Abpraller

(Rebounds), Korbvorlagen (Assists) und geblockte Schüsse des Gegners (Blocks). Schon *Triple-doubles* (dasselbe Kunststück in drei Kategorien) sind selten. Ex-NBA-Profi Bo Outlaw sagte im März 2000 in einem Interview, nachdem ihm ein solches *Triple* gelungen war: „A triple-double? Isn't that some kind of hamburger meal? Three patties and two layers of cheese?“ Natürlich scherzte Outlaw. Dass der Witz aber fruchtete, liegt daran, dass ihm etwas Seltenes gelungen war. Im Gegensatz zu *Quadruple-doubles* aber sind *Triple-doubles* regelrecht inflationär. Kurzum: ein rar gesätes Phänomen, ein seltenes Wort.

Der kleine Versuch läuft also in die entgegengesetzte Richtung als im vorangegangenen Wikipedia-Beispiel. Anstatt die Lücken aufzuzeigen, so natürlich sie auch sind, wird der Fokus gelegt auf Speziallexik. Man reflektiert aktiv über den eigenen Wortschatz, wobei das so metaphorische Wort ‚Schatz‘ hier zur vollen Blüte gelangt. Umgedreht lernt man mit Blick auf die Beispiele der anderen, woher die Tiefe der Lexik rührt und weshalb wirklich niemand je alles verstehen muss.

Was aber macht es uns so leicht, zu ‚entscheiden‘, ob zum Beispiel *Triple-* oder *Quadruple-double* ein für uns relevantes Autosemantikum ist? Und welche Rückschlüsse lassen sich dabei auf den fremdsprachlichen Worterwerb ziehen? (Ein Syrer, der Deutsch lernt und sich für Basketball interessierte, müsste das Lehnwort, will er auf Deutsch mit anderen Basketballinteressierten darüber sprechen, lernen wie jedes andere ‚deutsche‘ Wort.)

Erwerben und lernen, gesteuert und ungesteuert, Lernerautonomie, das sind alles Begriffe, die im Sprachlerndiskurs mitunter heftig umstritten sind. Der Diskurs bezog sich oft auf Grenzbereiche, wo Modeausdrücke wie ‚inzidenteller Erwerb‘ dem listenartigen Auswendiglernen vorausgewählter Vokabeln gegenüberstanden. Diese Dichotomie ist aber weit weniger polarisierend, wenn man daran denkt, weshalb ein bestimmter Wortschatz x für eine bestimmte Person y in einem bestimmten Kontext zu einem bestimmten Lebenszeitpunkt vorliegt.

So wie wir im Verlauf eines Lebens mit seinen Sprachaltersphasen immer neue Interessen privater und beruflicher Natur aufbauen, so wächst der Wortschatz mit. Das kostet uns im erstsprachlichen Erwerb meist keine große Mühe. Zumindest empfinden wir es nicht als Vokabeltest. Oft gilt das genaue Gegenteil: Finden wir ein Themengebiet interessant, saugen wir Informationen (und damit Lexik) auf wie ein Schwamm.

Während ich in den 90ern für Vokabeltests im Lateinunterricht kognitive Schwerstarbeit leisten musste, konnte ich alle (damals) 151 verfügbaren Pokémon und ihre Fähigkeiten aufzählen. Weckt etwas Widerstand, ist es wahrscheinlich, dass wir es (wenn überhaupt) nur mit Mühe lernen und es dann nicht lange im Langzeitspeicher verfängt. Es ist nach gewisser Zeit und abseits schulischer Notenzwänge für uns also nicht mehr relevant. Relevanz und Erwerb gehen Hand in Hand. Freude ist mit Relevanz dabei trotzdem nicht automatisch verknüpft. Erkrankten wir an

einem bestimmten Syndrom, so ist das kein Spaß. Die Kenntnis über die dazugehörige Krankheit ist aber relevant. Wir lernen vielleicht nicht alles inzidentell, und was wir lernen und mit welcher Motivation ist völlig unterschiedlich. Ein lateinischer Philologe, dessen Kind anfängt, Pokémon zu spielen, könnte meine Erfahrung genau spiegelbildlich erleben. Es gibt im inneren Koordinatensystem der Interessen eben ein Kontinuum zwischen den Welten ‚Spaß‘ und ‚Muss‘. Aber das ‚Hineingleiten‘ in diese soziologischen Milieus, die ihrerseits auch immer Gruppensprachen ausbilden, das geschieht im Laufe eines Lebens eben doch oft unbemerkt.

Während wir dieses ‚Hineingleiten‘ in der Erstsprache eingebettet in ein bereits ausgebildetes mentales Lexikon erleben, sind bei Lerner*innen einer Fremdsprache die Erwerbsbedingungen vielschichtig. Es bedarf oft großer Mühen, um den fremdsprachlichen Wortspeicher dem erstsprachlichen anzugleichen. Gelingt dies, sprechen wir dann von der Zweitsprache. (Bei simultaner Zweisprachigkeit ist es natürlich anders.) Aber: Auch wenn der Erwerb spezieller Lexik der Zielsprache ebenso intrinsisch motiviert sein sollte, wie im Pokémon-Beispiel, so sind derlei Erwerbsprozeduren für zig mehr Sphären zu leisten, und das oft gleichzeitig. Um den zielsprachlichen ‚Fingerhut‘ quantitativ und qualitativ zu erreichen, ist mit Bezug auf die lexikalische Gesamtheit der Weg zum Bilingualismus automatisch länger. Was aber wäre, wenn ein KI-Modell einen solchen adressatenspezifischen Wortschatz auf Knopfdruck bereitstellen könnte? Wie würde sich unsere Sicht auf den Erwerbsprozess verändern?

4. Was (nicht) sicher ist

Der didaktische Reiz, den so eine personalisierte Vorauswahl ausübt, ist nicht neu. Sicher ist jedenfalls, daß die Diskussion um den deutschen Grundwortschatz in Zukunft nur im Zusammenhang mit der Frage der Lernzielbestimmung geführt werden kann. Damit führt der Weg weg vom globalen Basisvokabular und hin zu adressatenspezifischen Auswahlen, die im Bereich der Erwachsenenbildung wie in der Curriculumplanung der Schule eine zunehmende Rolle spielen und auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stark beeinflussen werden. (Schumacher 1978: 55)

Schumacher war 1978 im Kontext der kommunikativen Wende optimistisch, dass es zu dieser Entwicklung kommen würde. Fraglich ist, wie man Grundwortschatz hier definiert, denn der sinnbildliche ‚Fingerhut‘ geht darüber ja nochmal ein ganzes Stück hinaus.

Egal, ob man die lexikalische ‚Zielzahl‘ nun aber Grundwortschatz, Aufbau-, Erweiterungswortschatz oder eben ‚Fingerhut‘ nennt, und egal, ob man diese Zahl nun mit 5.000 oder 50.000 lexikalischen Einheiten taxiert: welche Wörter das im Endeffekt sind, ist aufgrund der oben beschriebenen biografischen Heterogenität bislang nicht vollumfassend abdeckbar. Natürlich lassen sich etwa für ausländische Auszubildende für Pflegeberufe Grundlisten erstellen, um das fachliche Repertoire ihres Sujets zu beherrschen. Einmal eingegrenzt auf ein Fach, ist das anhand entsprechender Korpora quantitativ-linguistisch sogar vergleichsweise einfach.

Die Krux ist aber, dass die so ausgebildete Person einmal in Deutschland angekommen natürlich viel mehr braucht als ihren Fachwortschatz, um sprachlich auch nur den Alltag zu bewältigen. Man kann die Erwerbskontexte nicht antizipieren, um sie vorher darauf vorzubereiten. Das gilt zwar grundsätzlich für fast jede Lehrsituation, auch außerhalb der Sprache. Dank KI-basierter Algorithmen wirkt dieses Ziel beim zielsprachlichen Wortschatz aber in Reichweite und könnte unsere Vorstellung von Wortschatzlernen nachhaltig verändern – zumindest bei Erwachsenen.

Natürlich geht es auch hier nicht ohne Wenn und Aber. Selbst wenn man das ausgangssprachliche Wortmaterial per Knopfdruck ausdrucken könnte nebst zielsprachlichem Äquivalent: Der ‚Fingerhut‘ der Erstsprache repräsentierte eben allein das, was man im ‚Ausgangsland‘ benötigte, und das ist wohl nur in den allerseltensten Fällen das, was man nun zum Beispiel in Deutschland wirklich braucht. Ein solcher Algorithmus müsste dies also berücksichtigen.

Derlei Beispiele sind uns allen geläufig: Meine Frau, eine gebürtige Chinesin, lernte das Backen erst in Deutschland. Ihr ‚Backwortschatz Deutsch‘ hat also einen interessensgeleiteten Vorsprung vor dem ‚Backwortschatz Chinesisch‘. Öfen zählen aufgrund der völlig anderen Kulinarik nicht zum Grundbestand chinesischer Küchen.

Mein Interesse an Schach wuchs mit fast ausschließlich englischsprachigen Videos im Internet. Mein ‚Schachwortschatz Englisch‘ hat daher – und dafür musste ich nicht mal das Land verlassen – einen natürlichen Vorsprung vor meinem ‚Schachwortschatz Deutsch‘. Derlei Beispiele sind banal. Was das für die Schumachersche Antizipation adressatenspezifischer Auswahlen bedeutet, aber nicht. Es bedeutet, dass man eine Form der totalen Adressatenspezifität eigentlich nur für einen bestimmten Zeitpunkt x eruieren kann – wenn überhaupt.

Hier nun kommen KI-Programme ins Spiel, deren mittelfristiges Potential wir nur abschätzen können. Es bedarf nur wenig Fantasie, um ein Programm zu ersinnen, das diesen vermeintlich ‚perfekten Wortschatz auf Knopfdruck‘ für einen spezifischen Lebenszeitpunkt x auszugeben mag. Bedenkt man, dass schon Werbe-Algorithmen teilweise Bedarfswünsche der Konsument*innen vorherzusagen scheinen, würde ein solches Programm womöglich sogar darüber hinaus nach der Formel vorgehen: „Personen dieses Alters in diesem Teil von Deutschland haben auf Basis dieser und jener gewählten Parameter mit dieser Wahrscheinlichkeit x Monate später dieses deutsche Vokabular benötigt.“

Läge einem solchen System ein nahezu kompletter Wortspeicher vor – seien es die 5,3 Millionen lexikalischen Einheiten bei Klein, die 10 Millionen bei Tschirner, die 2,8 Millionen Artikel auf Wikipedia oder sogar alles zusammen – müsste also anhand von Parametern berechnet werden, welcher Wortschatz zum gegebenen Zeitpunkt des Knopfdrucks mit der höchsten Wahrscheinlichkeit relevant ist.

Welche Parameter könnten das sein, um Relevanz messbar zu machen? Das wären naheliegend die Interessensgebiete und der Beruf, die Gegenstände und Konzepte im Alltag, denen wir

begegnen. Nicht zu vergessen: auch der Regiolekt des Gebietes, in dem man lebt. Steht eine Zugreise bevor, bräuchte es Ausdrücke wie *Wagenreihung*, *Schienenersatzverkehr*. Isst der oder die Partner*in neuerdings gerne Italienisch, *Pasta Nero* oder *Pecorino*. Ich persönlich esse gerne Italienisch, aber weniger gerne Fleisch: Das wirkt sich auf meine kümmerlichen lexikalischen Wurstkenntnisse aus. Kurzum: es gilt viel zu bedenken, aber auch nicht so viel, dass es unüberschaubar wäre.

All das sind Parameter, um auf die Komposition des spezifischen erweiterten, personalisierten Wortschatzes zu kommen, den eine Person benötigt, um theoretisch eine nicht näher umrissene Lebensaltersphase sprachlich im Sinne Bausingers zu „bewältigen“. Und muss das eigene Auto einen Tag später in die Werkstatt, weil „das Dings“ rattert? Dann verändern sich Parameter und Komposition graduell. Man muss erneut auf den Wunderknopf drücken, der im Rahmen unserer technischen Möglichkeiten näher ist, als es sich Schumacher vor einem knappen halben Jahrhundert je hätte vorstellen können. Man legt in diesem Gedankenspiel die Parameter aber immerhin noch selbst fest. Denkbar ist, dass KI bei ausreichend Parameterwissen auch gezielte Vorhersagen über Wortschatzrelevanz treffen kann. Ganz ähnlich wie Algorithmen heute schon Werbung für neue Produkte anbieten, die man plötzlich und – immer wieder erschreckend – teilweise überhaupt erstmals im Leben benötigt; nur auf Grundlage der Daten, die der Algorithmus bereits vorher gesammelt hat.

5. Das personalisierte fremdsprachliche Wörterbuch?

Bei der Auswahl der Lexik in der Auslandsgermanistik steht seit der kommunikativen Wende ungelöst die Frage im Raum, ob wir im Klassenzimmer ‚Deutschland‘ simulieren möchten oder den kulturellen Kontext abbilden, in dem sich die Lernerinnen und Lerner eben befinden. Mit Blick auf China exerziert Rösler (2012: 170) dies an den Essensbegriffen: *Klebreisrolle* und *gefüllte Dampfnudel* statt – zum Beispiel – *Rouladen* und *Maultaschen*?

Mit Blick auf KI-Modelle und adressatenspezifische Parameter wird die Perspektive hierauf um ein Vielfaches diffiziler. Es ist durchaus möglich, dass ein solches Programm in absehbarer Zukunft etwa mit hohem Deckungsgrad den Wortschatz einer Einzelperson zum gegenwärtigen Zeitpunkt bestimmen kann. Was folgt daraus für die Wortschatzvermittlung? Wird daraus eher eine technokratische ‚Wortschatzermittlung‘?

Vielleicht wird die Frage lauten, wer Deutsch (oder beliebige andere Sprachen) in welchem Umfang für welchen Zweck braucht. Das klingt bei Schumachers Adressatenspezifik nach Freiheit und Aufbruch. Wie ist es heute, wenn wir daran denken, wie in den mittleren 2020er-Jahren weltweit über Migrationsbewegungen und Integration gesprochen wird? Was erwarten wir sprachlich dann von einem Menschen, der nach Deutschland kommt, egal ob nun als Flüchtling oder Expat? (Oder was erwarten Menschen in anderen Ländern, wenn ‚wir‘ mal fliehen müssen, sprachlich von uns?)

Schon heute spielt die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Wissen im Bildungssystem eine allgemein zunehmend große Rolle. Humanistische Allgemeinbildungsideale treten zurück hinter Arbeitsmarktflexibilität und Produktivität. In Deutschland kommt demografisch ein massiver Fachkräftemangel hinzu, der entweder hinter verschlossenen Grenzen ungelöst bleibt und die Gesellschaft langsam ausbluten lässt oder dazu führt, dass die, die freiwillig in dieses Land wollen, sich dieser wirtschaftlichen Verwertbarkeit eben zuwenden müssen (und oft auch wollen). Die Frage, wer ins Land darf und wer nicht, wird in diesem Kontext immer häufiger gleichgesetzt mit der Losung: Was kann dieser Mensch bei uns leisten? Zumindest ist dies der Tenor, der bei aktuellen Debatten um Migration (leider) mitschwingt und bei Fluchtkontexten ebenfalls wenig humanistisches Ideal übriglässt.

All das ist dann auch sprachlich eine wichtige Frage: Um eine Arbeitsstelle zu bekommen, muss man in der Regel entsprechende Sprachkenntnisse vorlegen, die an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen geknüpft sind. Wie könnte dieser Dualismus aus Spracherwerbsstand und Arbeitserlaubnis aussehen, wenn KIs bei der Wortschatzauswahl Hilfestellung leisten und Schumachers Adressatenspezifika in Form von vermeintlich passgenauen Wortinventaren einzulösen versprechen, mit denen man bestimmte Berufe ergreifen kann, um zum Beispiel als Flüchtling in Bamberg, Bielefeld oder Buxtehude arbeiten zu dürfen? Könnte ein Staat wie das überalterte Deutschland dazu übergehen, sich die mangelnden Fachkräfte zumindest lexikalisch ein Stückweit selbstbacken? Wird der Druck größer, möglichst schnell und unter Einsatz von KI-Methoden Flüchtlingen passgenau berufs- oder registerspezifischen Wortschatz – in Buxtehude spricht man anders als in Bamberg – zukommen zu lassen? Fachwortschatze differieren überwiegend auf lexikalischer Ebene. Der ‚German for specific purposes‘-Ansatz könnte KI-gestützt ganz neue Ausmaße annehmen, sich auf weitere Varietäten ausweiten und unsere Annahme von einem eigentlich universellen Wortschatz auflösen.

In der Science-Fiction-Zeichentrickserie *Futurama*, die im 31. Jahrhundert spielt, gab es schon vor zwei Jahrzehnten ein Prozedere zu bestaunen, in dem Berufe per Knopfdruck nach Befähigung verteilt werden. Man muss nicht so weit gehen, sich eine ähnliche Maschine in der realen Zukunft vorzustellen, die Arbeit nach mutmaßlicher Befähigung verteilt, um Lücken auf dem Arbeitsmarkt zu schließen. In einer alternden Gesellschaft wird ein gleichbleibendes, womöglich steigendes Maß an Arbeit aber von immer weniger Leuten zu leisten sein. Braucht man dafür fremdsprachliche Menschen, benötigen sie zur Erledigung dieser Arbeit auch lexikalisch jene Befähigung, die die Futurama-Job-Maschine im Cartoon via Knopfdruck ausspuckt. Könnte man nun mit einem solchen Knopfdruck eruieren, welchen Wortschatz Mensch a zur Erledigung von b unter den Parametern x, y, z benötigt... Käme das über einen kurzen Umweg dem Futurama-Szenario nicht sehr nah?

Ganz neu wäre der Ansatz übrigens nicht einmal. Georges Gougenheims Verfügungswortschatz im *Français fondamental* der ausgehenden 1950er Jahre dockte anhand vorgegebener relevanter

Themenfelder an einen Strukturwortschatz an. Wollen wir zukünftig vorgeben, was relevant zu sein hat, um wirtschaftlich verwertbar zu sein? Werden wir Fremdsprachenlernenden entsprechend vorschreiben, was sie lexikalisch eben zu wissen haben? Definieren wir gelungene Integration dann dadurch, dass wir dabei nicht nur vor der Berufssprache haltmachen, sondern auch die Beherrschung von Registern und Varietäten einverlangen? Nämlich die, die am Aufenthaltsort (Parameter x) von Mensch a beherrscht werden? Diese Fragen stellen sich prinzipiell schon heute, könnten aber komplett neu bewertet werden, wenn die individuelle Antwort lexikalisch von KIs errechnet werden kann: der ‚Fingerhut‘ per Knopfdruck.

Sicher ist, dass Künstliche Intelligenz viel von dem, was wir teils über Jahrtausende für gesichert hielten, gründlich auf den Kopf stellen wird. Entscheidend ist, wie immer, wie der Mensch mit der neuen Technik umgehen lernt. Gerade deshalb kann es sinnvoll sein, die Wirkweise der KI-Revolution auf partikulare Aspekte des Lebens wie den fremdsprachlichen Zielwortschatz gedanklich durchzuspielen.

Und hier verändert sich vorerst vielleicht gar nicht so viel: Lässt sich ein individueller Wortschatz KI-basiert zeitnah auch ‚ermitteln‘, so ist er damit noch lange nicht ‚vermittelt‘. Das mentale Lexikon ist, wie gezeigt, keine klinisch aufgereichte Wortliste. Ein Mensch wäre nicht in der Lage, eine solche Vokabelliste einer KI mal eben auswendig zu lernen. Wir sprächen wohl von zehn- bis zwanzigtausend Einheiten. Nähme man einen Karteikasten und würde diesen Husarenritt mit Vokabelkärtchen vollbringen: Selbst, wenn am Ende alle Kärtchen ‚gespeichert‘ wären, bis dahin hätten sich die Parameter längst verändert. Aber: Die Existenz eines solchen Knopfdrucks könnte sehr wohl die Erwartungen verändern, die wir an Fremdsprachler*innen im Zielland formulieren. Vielleicht auch, weil Laien per Knopfdruck Kenntnis über lexikalische Felder erzeugen können, die ihnen zuvor verschlossen waren. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde viel über die Tiefe des Gesamtwortschatzes reflektiert und erklärt, was sich daraus für didaktische Implikationen ableiten. Linguistische Laien werden zukünftig KI-gestützt in Sekunden in der Lage sein, ein vermeintliches adressatenspezifisches Zielvokabular zu generieren. Und zwar ganz ohne Reflexion.

Blickt man auf die Proportionen von Grund- und Gesamtwortschatz – auf der einen Seite vielleicht 2000 Wörter, die bereits über 90% eines beliebigen Textes abdecken; auf der anderen Seite die Multimillionen-Kolonne, deren Mammutanteil ohnehin niemand braucht – vielleicht hätte eine solche Liste auch einen psychologisch positiven Effekt. Eine KI könnte womöglich mehr vollbringen, als diese Lexeme listenartig auszugeben. Was hinderte sie daran, einmal die Parameter ins interne Modell gespeist, die semantischen Teilnetze geordnet nach Wortfamilien, Sachregistern, Kollokationen, Synonymen,... je nach Gusto des oder der Anwenderin auszugeben? Was hinderte die Anwenderin daran, einfach einen neuen Parameter anzulegen, wenn der Automotor rattert, die italienisch Küche ins Leben tritt – oder man sich für die Filme von Riccardo Billi zu interessieren beginnt?

Zudem reicht die Frage der technischen Machbarkeit eines solchen Knopfdruckwortschatzes weit darüber hinaus, was dies für die Lerner*innen im sozioökonomischen Zusammenspiel von Spracherwerb und Sprachverwendung bedeutet. Dazwischengeschaltet sind viele weitere Akteure. Personen etwa, die institutionalisiert Sprachstände erheben – vorausgesetzt, solche Personen werden dann überhaupt noch benötigt: Werden derlei Tests personalisierte Wortlisten zugrunde gelegt, wenn dies einst möglich ist, nicht standardisierte? Und wie sieht es mit Verlagen aus: Welche Emergenzen lassen sich durch digitale Medien erzielen, um den Wortschatzerwerb zu unterstützen? Wie verändern sich zwangsläufig statische Lehrwerke vor diesem Hintergrund?

Die vielleicht entscheidende und noch nicht beleuchtete Akteurin im Spiel ist die Lehrkraft. Leicht erscheint uns der ‚relevante‘ Zielwortschatz per Knopfdruck als eine Frage des fortgeschrittenen Erwerbs, der nicht zwangsläufig institutionalisiert verläuft. Er kann autonom im Land der Zielsprache oder außerhalb davon erfolgen, er kann halbinstitutionalisiert sein, wenn ein C1-Migrant in Deutschland eine Ausbildung zum Mechatroniker macht. Dann ist die dort vermittelte Fachsprache teils Gegenstand der Institution. Alles andere bleibt lexikalisch wie gehabt, mit allen Vor- und Nachteilen.

Doch was geschieht mit allen möglichen fremdsprachendidaktischen Bildungskontexten innerhalb und außerhalb Deutschlands und auf ganz unterschiedlichen Lern-Niveaus, wenn der vermeintliche adressatenspezifische Wortschatz – und das ist die übergeordnete Frage – binnen kurzer Zeit ermittelt werden kann, einfach weil es geht? Es ist schwer vorstellbar, dass davon der Unterricht und damit auch die Lehrkraft unberührt bliebe. Da gerade sie aber das didaktische Rüstzeug haben dürfte, um am ehesten Grenzen einer solchen Technologie abzuschätzen und die Vorteile gezielt auszunutzen, hängt es am Ende auch von ihr ab, ob ‚der Knopfdruck‘ positive („Das Lernen wird leichter, passgenauer!“) oder eher negative („Das Lernen wird technokratisch, vorgeformter!“) Konsequenzen nach sich zieht.

Hier sind Lehrer*innen- und kritische Medienkompetenzbildung gefragt. Da dies bislang für alle technischen Errungenschaften galt, vom Buchdruck über den Tonfilm bis zum KI-Hirn, ist dies wohl das wahrscheinliche Szenario. Kulturpessimismus ist eben oft verständlich, hat aber allzu oft ein Mindesthaltbarkeitsdatum.

Dennoch steuern Algorithmen bewusst und unbewusst unser Leben in einem sich steigernden Maße. Wo ein derartiger Wortschatz auf Basis von Parametern und Stochastik in greifbarer Nähe ist, ist auch ein Sprachcomputer nicht fern, der mit einem Lernenden interagiert und auf Grundlage dieser ‚Konversation‘ automatisiert und ganz ohne bewusst eingegebene Parameter jene Wörter auswählt, die er für ‚relevant‘ erachtet. Eine allgemeine ‚Algorithmisierung der Fremdsprachendidaktik‘ ist ein Gedankenspiel, das losgelöst von den Fällen der lexikalischen Auswahl, wie sie in diesem Beitrag besprochen wurden, gewiss nochmal ganz anders zu betrachten ist. Ruft man sich in Erinnerung, welchen Einfluss Algorithmen auf die sozialen Medien

genommen haben, wird klar, was für Umwälzungen bevorstehen könnten. Beiträge im Netz werden dabei anhand von Relevanzkriterien vorausgewählt, die auf Reaktionen der Nutzer*innen reagieren. Da Reaktion und Interaktion via Likes und Kommentaren bei negativen Beiträgen höher sind, wird man schnell mit weiteren Meldungen geflutet, die thematisch in dieselbe Richtung gehen. Meinungen lassen sich so manipulieren. Filterblasen entstehen. Dabei liegt derselbe Prozess zugrunde, der anhand der Wortschatzauswahl exemplarisch durchgespielt wurde: aus einer sehr großen Menge an Entitäten Vorauswahlen treffen, anhand kriterialer Hilfsgrößen, die wir nicht komplett kontrollieren können.

Neue Technologien sind nicht per se gut oder schlecht. Alles Neue birgt Gefahren und Chancen. Und womöglich wäre ein solch radikal-personalisiertes Wörterbuch nicht zwangsläufig etwas, dass aus der Wortschatzvermittlung eine reine Wortschatzermittlung macht.¹³ Vielleicht würde der lexikalische KI-Almanach Lernenden passgenau offenbaren, was Bausinger (1984) in seinem Vorwort unter „Verständigung“ in einer heterogenen Sprachgemeinschaft versteht:

Verständigung (...) erfolgt sehr oft unter wenigen, in kleinen Gruppen, in begrenzten Regionen. Und diese kleinen Gruppen haben oder schaffen sich ihre eigenen sprachlichen Normen, ihre eigenen Sprachen. Von diesen ‚Deutchs‘ soll hier die Rede sein, von der Mannigfaltigkeit der Sprachen innerhalb unserer Sprache, von der Vielfalt der Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen.

6. Last but not least: Was sagt eigentlich die KI?

Bleibt zu fragen, was eigentlich eine KI selbst zu alldem zu sagen hat. Immerhin ist es unhöflich, hinter dem Rücken über ‚jemanden‘ zu sprechen und nicht selbst in die Diskussion einzubeziehen. Spaß beiseite: Die hier aufgeworfenen Fragen wären gut geeignet für größere Forschungsarbeiten. Das Problem hierbei ist, dass derlei Studien immer nur Perspektiven auf einen gegenwärtigen Stand bestimmter KI bieten können und somit bereits veraltet sind, wenn die Studie zu Ende ist. KI-Systeme unterliegen einer stetigen Weiterentwicklung, weshalb die in diesem Artikel diskutierten Fragen aus einer allgemeineren Warte aus gestellt wurden, losgelöst vom aktuellen Stand der Technik.

Daher soll ein Dialog vom 10. Oktober 2024 zum Thema mit ChatGPT (GPT-4-Modell in der Turbo-Variante von November 2023) einfach unkommentiert am Ende stehen. Aktuelle Lektüreempfehlungen zum Prompting von KI finden sich in den Literaturangaben.

Ich: Kannst du mir sagen, welche Wörter zu meinem aktiven Wortschatz zählen?

¹³ [Becker](#) (in diesem Band) arbeitet diesen kritischen Moment anhand des Resonanzbegriffs heraus. Daraus resultierende Folgen könnten sein: Verlust von Selbstwirksamkeit und Motivation beim Lernen; das Abhandenkommen eines Flows im Erwerbsprozess; der Wegfall des Ideals, wonach Lernen als Welterschließung (oder hier: Wortschatzerschließung) verstanden werden könnte.

ChatGPT: Ich kann nicht direkt auf deinen aktiven Wortschatz zugreifen, da ich keine persönlichen Daten oder dein Sprachverhalten beobachten kann. Dein aktiver Wortschatz umfasst die Wörter, die du regelmäßig in deinem Alltag verwendest, sei es in Gesprächen, beim Schreiben oder in anderen Formen der Kommunikation.

Typischerweise ist der aktive Wortschatz kleiner als der passive Wortschatz, der alle Wörter umfasst, die du verstehst, aber vielleicht nicht häufig verwendest. Wenn du über deine häufigen Gesprächsthemen oder schriftliche Arbeiten nachdenkst, kannst du eine Vorstellung davon bekommen, welche Wörter zu deinem aktiven Wortschatz gehören.

Wenn du möchtest, kann ich dir Tipps geben, wie du deinen aktiven Wortschatz identifizieren oder erweitern kannst!

Ich: Mich würde interessieren, wie man dich prompten müsste, um auf meinen aktiven Wortschatz zu kommen.

Um deinen aktiven Wortschatz zu analysieren, müsste ich wiederholt mit dir kommunizieren und deine sprachlichen Muster über mehrere Konversationen hinweg analysieren. Hier sind einige Wege, wie das theoretisch möglich wäre:

Regelmäßige Interaktionen und Themen: Wenn du mich über längere Zeit zu verschiedenen Themen befragst, könnte ich durch die Art der verwendeten Wörter und Formulierungen Muster erkennen. Durch das Beachten von Wörtern, die du häufig verwendest, könnte ich eine Vermutung über deinen aktiven Wortschatz entwickeln.

Kategorische Fragestellungen: Ich könnte gezielt nach Wörtern fragen, die du in verschiedenen Lebensbereichen nutzt. Zum Beispiel könntest du mir sagen, welche Wörter du bei der Arbeit, im Alltag, in deinem sozialen Umfeld oder zu bestimmten Themen wie Politik, Sport, oder Technik am häufigsten verwendest. Beispielsweise:

„Welche Begriffe verwendest du, wenn du über deinen Job sprichst?“

„Welche Wörter nutzt du, wenn du mit Freunden über das Wetter sprichst?“

Ergänzen von Lückensätzen: Ich könnte dir Sätze präsentieren und dich bitten, sie zu vervollständigen, um ein Gefühl für deinen Wortschatz und deine bevorzugten Ausdrucksweisen zu bekommen.

Automatisches Monitoring: Wenn es hypothetisch möglich wäre, könnte man über viele Dialoge hinweg ein Modell erstellen, das die Häufigkeit bestimmter Wörter verfolgt und damit Rückschlüsse auf deinen aktiven Wortschatz zieht. Das passiert in gewisser Weise automatisch, wenn du mich längerfristig nutzt.

Ein einfacher Test wäre, dich aufzufordern, kurze Texte zu verschiedenen Themen zu schreiben oder Fragen zu beantworten, um herauszufinden, welche Wörter du bevorzugst. Aber das müsste kontinuierlich erfolgen, um zuverlässig zu sein.

Ich: Welche Fragen schweben dir dabei vor?

Um einen Einblick in deinen aktiven Wortschatz zu gewinnen, könnte ich Fragen stellen, die dich dazu anregen, alltägliche Begriffe und spezifische Wörter zu verwenden, die du in verschiedenen Kontexten regelmäßig nutzt. Hier sind einige Fragen, die ich stellen könnte:

Alltag und Kommunikation:

Was machst du morgens nach dem Aufstehen? Diese Frage deckt Routinen und häufig benutzte Verben ab.

Wie würdest du einem Freund deinen letzten Urlaub beschreiben? Hier könnte ich sehen, welche Adjektive und Ortsbeschreibungen du nutzt.

Welche Wörter benutzt du, um deine Arbeit oder dein Studium zu erklären? Berufliche Begriffe und Fachvokabular kommen hier zum Vorschein.

Freizeit und Interessen:

Erzähl mir von deinem Lieblingsbuch oder Lieblingsfilm. Warum magst du es? Diese Frage offenbart Wörter aus dem Bereich der Kultur oder Literatur.

Was machst du gerne am Wochenende? Zeigt Verben und Tätigkeiten auf, die du mit Freizeitaktivitäten assoziiert.

Soziale Interaktion:

Wie würdest du ein spannendes Gespräch mit einem Freund zusammenfassen? Hier könnte ich deine Art der Gesprächsführung und bevorzugte Ausdrücke erkennen.

Was nervt dich im Alltag und wie reagierst du darauf? Beschreibende Wörter und emotionale Reaktionen sind hierbei relevant.

Persönliche Vorlieben und Meinungen:

Was sind deiner Meinung nach die größten Herausforderungen der heutigen Zeit? Diese Frage hilft, Wörter zu finden, die du für gesellschaftliche Themen oder Probleme verwendest.

Wie würdest du deine Stadt jemandem beschreiben, der noch nie dort war? Gibt Aufschluss über Ortsbeschreibungen und typische Adjektive.

Kreative oder theoretische Aufgaben:

Wenn du eine neue Erfindung machen könntest, was wäre es und wie würde sie funktionieren? Testet deinen kreativen Wortschatz und Fachbegriffe.

Wie erklärst du einem Kind, was ein Computer ist? Zeigt, welche Begriffe du zur Vereinfachung komplexer Themen nutzt.

Diese Fragen sollen ein breites Spektrum an Sprachgebrauch und Ausdrucksweisen abdecken. Würden diese in deinen Alltag und Sprachgebrauch passen, oder hast du spezifische Themen, über die du lieber sprichst?

Ich: Ich will jetzt nicht, dass du das machst. Aber könntest du theoretisch eine Liste aller Wörter des Deutschen erstellen?

Theoretisch könnte man eine Liste aller bekannten deutschen Wörter basierend auf existierenden Datenbanken, Lexika oder Korpora erstellen. Allerdings wäre eine vollständige Liste aller Wörter im Deutschen extrem umfangreich und praktisch schwierig zu definieren. Hier sind einige Herausforderungen und Überlegungen dazu:

1. Dynamische Sprache:

- Die deutsche Sprache entwickelt sich ständig weiter. Neue Wörter kommen hinzu, während andere veralten oder in Vergessenheit geraten. Auch Fachvokabular und Dialekte würden berücksichtigt werden müssen.

2. Flexibilität der deutschen Sprache:

- Die deutsche Sprache ist für ihre Wortzusammensetzungen (Komposita) bekannt. Es gibt theoretisch unendlich viele Wörter, die durch das Kombinieren von Substantiven entstehen können (z. B. „Autobahnbrückenbauprojektleiter“).
- Außerdem gibt es verschiedene Flexionsformen von Verben, Adjektiven und Nomen. Würde man nur Grundformen auflisten, oder jede mögliche Flexion?

3. Grammatikalische Vielfalt:

- Es gibt viele Varianten von Wörtern im Deutschen: Konjugationen von Verben, Deklinationen von Nomen und Adjektiven, usw. Eine vollständige Liste müsste diese Formen ebenfalls berücksichtigen.

4. Fachsprachen und Dialekte:

- Jede Fachdisziplin (Medizin, Recht, Technik usw.) hat ihre eigene Terminologie, die ständig wächst. Außerdem gibt es regionale Dialekte mit ihren eigenen spezifischen Wörtern.

5. Umfang:

- Schätzungen zufolge gibt es Hunderttausende bis Millionen deutscher Wörter, je nachdem, ob man auch Fachbegriffe, Neologismen, historische Wörter und seltene Formen einbezieht.

Fazit:

Technisch wäre es möglich, eine umfangreiche Liste zu erstellen, basierend auf existierenden Wörterbüchern und Korpora wie dem Duden, dem DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache), oder großen Datenbanken wie dem „Leipzig Corpora Collection“. Aber es wäre immer nur ein Schnappschuss der Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt und nie komplett oder endgültig, da die Sprache lebendig ist.

Wenn du eine bestimmte Untergruppe von Wörtern suchst, könnte man allerdings sehr wohl eine gezielte Liste erstellen, z. B. häufige deutsche Wörter, Fachvokabular oder Dialektwörter.

Literaturverzeichnis

Bausinger, Hermann (1984). *Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen, überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt/Main: Fischer.

[Becker, Christine](#) (2025). „wir arbeiten mit lust und freude“ – Affective Computing und Resonanz im Fremdsprachenunterricht des Jahres 2050. In: Kilsbach, Sebastian; Korell, Johanna Lea & Knechtel, Luisa (Hrsg.): *Didaktische Utopien und technologischer Wandel - Visionen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Neun Essays zu Chancen und Herausforderungen*. Gießen: GiF:on, 41-51.

Haudeck, Helga (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr.

Hermes, Sandra (2024). Gut prompten statt perfekt schreiben? So verändert KI den Deutschunterricht. In: *Deutsches Schulportal*. [Online: <https://deutschschulportal.de/unterricht/gut-prompten-statt-perfekt-schreiben-so-veraendert-ki-dendeutschunterricht>, 21.02.2025].

Klein, Wolfgang (2013). Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: De Gruyter, 15-55.

Larsen, Moritz & Weßels, Doris (2022). *Chain of Thought Prompting: Nun doch keine Black-Box? Wenn die KI uns ihr Vorgehen offenbart*. [Online: <https://kuenstlicheintelligenz.sh/de/chain-of-thought-prompting>, 21.02.2025].

Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Schumacher, Helmut (1978). Grundwortschatzsammlungen des Deutschen. Zu Hilfsmitteln der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 41-55.

Literaturhinweise

Harari, Yuval Noah (2024). *Nexus. Eine kurze Geschichte der Informationsnetzwerke von der Steinzeit bis zur künstlichen Intelligenz*. München: Penguin.

Die telekollaborative Wende? Rückblick-Preview auf 50 Jahre Virtuelle Austausche

Marco Raindl¹⁴

Virtuelle Austausche (VE: virtual exchange) sind Lehr-/Lernszenarien, „in denen Lernende bzw. Gruppen von Lernenden an zwei oder mehreren geographisch entfernten Orten mit Hilfe digitaler Werkzeuge und Medien kooperativ an interkulturell ausgerichteten Projekten zusammenarbeiten, wobei sie durch Lehrende angeleitet werden, die sich ebenfalls an zwei oder mehreren geographisch entfernten Orten befinden“ (Würffel & Schumacher 2022: 143). Aus der Perspektive der letzten Jahrhunderte betrachtet, sind sie ein Beispiel für eine didaktische Utopie par excellence: Sie öffnen den Unterricht für Begegnung, Verständigung und Zusammenarbeit in der Zielsprache, in einem Rahmen, der erst durch Technologie ermöglicht bzw. deutlich erweitert wurde. Seit gut drei Jahrzehnten sind VEs Teil der Praxis des Fremdsprachenunterrichts und Gegenstand der Forschung. In Bilanzen, wie sie zu Jubiläen oft gezogen werden, ist jedoch auch Kritisches zu hören: So wurde die VE-Community dazu aufgerufen, von der Neuerfindung des Rades abzulassen (O’Dowd 2015), und der Forschung zu VEs attestiert, noch in den Kinderschuhen zu stecken (Würffel 2024). Zeit für uns, noch weitere zwanzig Jahre vorzuskippen und mitzuhören (und -sehen), wie sich ein Resümee aus der Perspektive des Jahres 2045 darstellen könnte. Wir bitten also um Einlass in ein Online-Podium zum 50. Jubiläum des Konzepts ‚Virtueller Austausch im Fremdsprachenunterricht‘, das von einer deutschen Universität veranstaltet wird. Gerade sind die Teilnehmenden vorgestellt worden:

Shion (43), DaF-Dozentin an einer japanischen Universität, die als Studentin selbst an VE-Veranstaltungen teilgenommen hat,

Bora (66), Professorin für Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Virtueller Austausch und Virtuelle Lerngemeinschaften an einer Schweizer Universität,

Kola (27), ivorischer DaF-Doktorand an einer österreichischen Universität, der seine Doktorarbeit zur Geschichte von Virtuellen Austauschen in Subsahara-Afrika schreibt, und

Teele (38), VE-Beauftragte des International Office der veranstaltenden Universität.

Wir betreten also den Raum – zu virtuellem Applaus, der im Jahr 2045 natürlich nicht mehr stumm klingt – jedoch nicht uns gilt.

TEELE: Danke schön! Und noch einmal auch herzlichen Dank an unsere Diskutantinnen. Bevor ich euch ...

¹⁴ Viele Ideen in diesem Beitrag verdanke ich der Arbeitsgruppe ‚Virtuelle Austausche‘ im Rahmen des Projekts ‚Didaktische Utopien‘ – dem ich zu spät beigetreten bin, um noch an ihrer Diskussion teilzunehmen. Ich hatte allerdings Zugriff auf die Arbeitsprotokolle. Daher hier mein Dank an: Almut Ketzer-Noeltge, Mihaela Markovic, Leo Will und Nicola Würffel – und allen anderen didaktischen Utopist*innen.

Zur Einordnung hier noch kurz der Hinweis, dass man im Jahr 2045 im deutschsprachigen Raum in öffentlichen Situationen meist alternierend gendert – und zwar, indem man, wie jetzt in der Sommerzeit, das grammatische Femininum im generischen Sinne benutzt und in der Winterzeit das grammatische Maskulinum. Und: Siezen gilt als veraltet.

TEELE: 50 Jahre Virtueller Austausch im Fremdsprachenunterricht. Wenn auch, wie wir festhalten, das Jahr 1995 als Landmarke recht willkürlich gewählt ist ...

KOLA: ... zumal es schon in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts sogenannte E-Mail-Austauschprojekte im schulischen Fremdsprachenunterricht gab und schon zu Beginn der Neunziger erste wissenschaftliche Studien erschienen ...

TEELE: Wir haben uns so entschieden wegen einiger Publikationen im Jahr 1995, unter anderem von Eck, Legenhausen und Wolff, sowie der viel beachteten Tagung in Hawai'i, zu der später der Sammelband *Telecollaboration in Foreign Language Education* erschien ist. Und dieser Band hat dann ja auch die Terminologie dieser damals neuartigen Lehr-/Lernszenarien beeinflusst.

KOLA: Genau, die Bezeichnung ‚Telekollaboration‘ findet sich noch bis in die zwanziger Jahre, dann etabliert sich der Begriff ‚Virtueller Austausch‘.

SHION: Richtig. Aber in den Zwanzigern passiert noch etwas viel Interessanteres: Das Format ‚Virtueller Austausch‘ setzt sich von dort an mit Nachdruck durch – und erfährt die ‚Normalisierung‘, wie sie in vielen Publikationen davor immer gefordert wurde. Virtuelle Austausche werden fester, nachhaltiger Bestandteil von Curricula, erst im universitären Bereich – und das nicht nur in den Fremdsprachen –, dann auch vielerorts in den Schulen ...

BORA: Aber die utopische – oder für manche vielleicht auch dystopische – Vorstellung von damals, dass Virtuelle Austausche das Herzstück des Fremdsprachenunterrichts werden könnten und das Lehrwerk bzw. strukturierende Lehr-/Lernmaterialien überflüssig machen würden, hat sich ja bis heute nicht bewahrheitet, zumindest nicht flächendeckend.

SHION: Bisher nicht, nein – obwohl es bei uns in Japan durchaus universitäre Sprachprogramme gibt, die nach dem Modell ‚Austausch und Reflexion‘ arbeiten, auch und gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

KOLA: Ich sehe weltweit durchaus eine dahingehende Tendenz.

TEELE: Lasst uns vielleicht zuerst versuchen, einen **Überblick über die verschiedenen Formen von Virtuellen Austauschen im Fremdsprachenunterricht** der Gegenwart zu geben. Shion, möchtest du da mit dem Beispiel Japan den Anfang machen?

SHION: Gerne. An japanischen Universitäten ist Virtueller Austausch inzwischen fester Bestandteil von modernem Fremdsprachenunterricht. Die Ausprägungen sind allerdings sehr unterschiedlich: Am einen Ende der Skala haben wir das gerade erwähnte Modell ‚Austausch und Reflexion‘. Hier

sind die gemeinsamen Projekte in den virtuellen Austauschsitzen Kern des Programms. Der Ertrag der Austausche wird in den Reflexionssitzungen in der Gruppe vor Ort beleuchtet, nach den Aspekten Sprache, Kultur und Zusammenarbeit. Dann wird er wieder in die gemeinsamen Sitzungen eingebracht und noch einmal diskutiert. Meist haben wir es aber noch mit einem getrennt zweigleisigen System zu tun, mit von Universität zu Universität sehr unterschiedlicher Gewichtung: Auf dem einen Gleis findet noch In-Group-Fremdsprachenunterricht nach einem Austausch-unabhängigen Lehrplan statt. Da haben wir dann klassischen kommunikativen Fremdsprachenunterricht oder Unterricht mit anderen Schwerpunktsetzungen, wie Lexik, Grammatik oder Kultur. Idealerweise wird dabei aber möglichst viel vom anderen Gleis, also den Austausch-Klassen, mit aufgenommen. Und am anderen Ende der Skala sind die Austausch-Veranstaltungen eher einzelne, losgelöste Pflichtveranstaltungen, von denen eine bestimmte Zahl über das Studium hinweg absolviert werden muss.

BORA: So viel ich weiß, spielen beim Fremdsprachenlernen in Japan doch auch außerunterrichtliche Formen der Lernendenvernetzung eine wichtige Rolle, nicht wahr? Also das, was man früher ‚Tandem‘ genannt hat? Deren Förderung scheint mir nämlich andernorts etwas in Vergessenheit geraten zu sein. Und das ist sehr bedauerlich, ermöglichen diese doch den Lernenden inhaltliche Selbstbestimmung – also die vielleicht wichtigste Grundidee des Begegnungslernens, mit der wir in institutionellen Kontexten ja immer Schwierigkeiten haben.

SHION: Ja, vielerorts haben wir parallel noch ein System individueller Vernetzung. Das sieht so aus, dass allen Studierenden durchgehende Lernpartnerinnen im Zielsprachenland vermittelt werden, mit denen sie unterrichtsunabhängig und weitgehend selbstgesteuert zusammenarbeiten. In einer Anfangsphase werden diese Partnerschaften auch didaktisch angeleitet – und natürlich fortwährend begleitet. Alternativ oder auch zusätzlich haben die Studierenden Lernpartnerinnen aus den Nachbarländern, mit denen sie die Zielsprache als *lingua franca* verwenden können. Beide Gruppen von Lernpartnerinnen stehen auch als Informantinnen zur Verfügung, wenn es in einer Veranstaltung Rechercheaufgaben gibt. Manchmal werden einzelne auch in den Unterricht zugeschaltet. So begleiten sie eine dann – wenn es gut geht – durch das ganze Studium und vielleicht sogar noch darüber hinaus. Im Master- und Doktorstudium wird manchmal aus fachlichen Gründen noch einmal die Partnerin gewechselt. Und, sehr wichtig: In der Regel wird die kontinuierliche Arbeit mit diesen Partnerinnen als Studienleistung angerechnet. In unseren Nachbarländern sieht es übrigens ganz ähnlich aus.

BORA: Da seid ihr in Ostasien wirklich gut aufgestellt. Was wir weltweit beobachten, weist zwar durchaus in die Richtung, dass Virtueller Austausch fest in den Curricula verankert ist. Im Einzelnen muss man aber schon genau schauen, wie wichtig die Rolle ist, die er in den vielen immer noch äußerst heterogenen Kontexten, mit denen wir es zu tun haben, spielt.

TEELE: Die Phase, in der zeitlich begrenzte Projekte aufgrund der Einzelinitiative von Lehrenden stattgefunden haben, wie es in den ersten zwei, drei Jahrzehnten dieser Lehr-/Lernform war, ist also vorbei?

BORA: Definitiv – und damit auch der organisatorische Mehraufwand, der in der Vergangenheit ja oft der mangelnden Unterstützung durch die Institutionen und der starke Personenabhängigkeit dieser Projekte geschuldet war. Inzwischen ist Nachhaltigkeit die Regel – und die entsprechenden mediendidaktischen Kenntnisse gehören zur Grundausrüstung von Lehrkräften. Da haben in vielen Staaten auch die Bildungsministerien eine Rolle gespielt, und vor allem in der Anfangsphase des sogenannten Mainstreamings auch Akteure wie die EU, Mittlerorganisationen und die verschiedenen Initiativen und Anbieter, die seinerzeit auf solche Formate gesetzt haben. Auch die verschiedenen Vermittlungs- und Informationsplattformen und die Assistenzsysteme für Virtuellen Austausch, die seit den Zwanzigern im Netz angeboten wurden. Und an den Universitäten sind nicht zuletzt, als Ermöglicher und immer wieder auch als treibende Kraft, die International Offices zu nennen.

TEELE: Im Einklang mit den sich entwickelnden Internationalisierungsstrategien.

BORA: Weltweit betrachtet zeigt sich allerdings auch heute noch kein einheitliches Bild. An Universitäten verbreitet sich im Fremdsprachenunterricht tatsächlich nach und nach das Modell ‚Austausch und Reflexion‘. Das ist erfreulich. Anderenorts bleiben die obligatorischen Veranstaltungen zum Virtuellen Austausch noch eher ein *add-on*, und das eigentliche Sprachenlernen findet nach wie vor ‚auf Vorrat‘ statt. An den Schulen ist die Einbindung von Virtuellen Austausch inzwischen auch Standard, zumindest in der EU plus Assoziierten sowie den meisten G-30-Staaten, wobei wir es da meist mit Lehrplänen zu tun haben, bei denen pro Fremdsprache ein, zwei Schulstunden pro Woche dafür reserviert sind. Weltweit gesehen bestehen allerdings große Unterschiede. Es sind tendenziell eher die offenen Gesellschaften mit demokratischen Regierungsformen, die ein Interesse daran haben, dass ein Austausch mit Vertreterinnen anderer Kulturen und Gesellschaften stattfindet.

SHION: Im Bereich der Lehrendenbildung sind wir doch aber deutlich weiter: Gerade weil sich VE in der Breite durchgesetzt hat, ist mir kaum ein entsprechender Studiengang bekannt, in dem angehende Lehrende nicht auch kontinuierlich ihre Lehr-Kompetenzen in VE-Formaten entwickeln. Und das nicht nur im Globalen Norden.

BORA: Das trifft sicherlich zu. Glücklicherweise hat man die Potenziale von VE in der Lehrendenbildung ja schon früh erkannt. Bei der Verbreitung dieses Formats spielte sicherlich auch der recht geringe Aufwand eine Rolle, diese Lehr-/Lernsituationen zu dokumentieren, zu analysieren und zum Gegenstand von Reflexion zu machen. Heute kann man das Lehrverhalten ja auch mit Hilfe von KI-Tools aus dem Bereich der *Teaching Analytics* untersuchen, wenn man es denn möchte, in Bezug auf Phasengestaltung, didaktische Impulse, Lehrerinnensprache,

Korrekturverhalten etc., teilweise in Echtzeit. Das ist bei Online-Unterricht immer noch leichter umsetzbar als im Klassenraum. Und spätestens seit VEs regulär in den Schulbereich integriert wurden, wurde es unerlässlich, die Planung, Durchführung und Auswertung von Virtuellen Austauschen fest in die Kompetenzprofile angehender Lehrender aufzunehmen. Wobei sich die Kompetenzbereiche, auf die wir dabei abzielen, eigentlich kontinuierlich erweitert haben.

TEELE: Welche sind das?

BORA: Inzwischen geht es da nicht mehr nur um das Management von Lern- und Lehrressourcen und Lehr-Kompetenzen in der digital vermittelten interkulturellen Kommunikation. Ein entscheidender Punkt ist zum Beispiel die Kompetenz, die Lernenden zu einer fruchtbaren Reflexion über die Begegnungen anzuleiten. Ganz wichtig – angesichts möglicher interkultureller Missverständnisse und Konfliktsituationen – sind aber auch Kompetenzen zur beziehungsrelevanten Mediation.

KOLA: Einen Sektor haben wir noch nicht genannt: Virtuelle Austausche im Bereich der Berufsausbildung. Die spielen besonders für viele Länder des Globalen Südens eine wichtige Rolle. Dabei geht es dann meistens um fach- und sprachintegrierte Formate, die in Ergänzung zum regulären Curriculum angeboten werden – und meist eine mobilitäts- oder migrationsvorbereitende Funktion haben.

TEELE: Darf ich da einmal einhaken? In der Frühphase von VE wurde ja viel über Modelle diskutiert. Von dem Modell ‚Austausch und Reflexion‘ haben wir schon gehört. Kann man heute sagen, dass sich bestimmte **Modelle von VE** durchgesetzt haben? Also Fragen wie die, wer sich jeweils zu welchem Zweck worüber wie austauscht.

KOLA: Schon eine ganze Weile lang kategorisieren wir solche Modelle ja anhand von **Dimensionen**. Da unterscheiden wir zum Beispiel: ‚Konstellation‘, ‚Ziele‘, ‚Inhalte‘, ‚Aufgaben‘, ‚Sprache‘, ‚Steuerung‘, ‚Ort‘, ‚Einbindung‘, um nur die wichtigsten zu nennen. Weil wir es mit so unterschiedlichen Kontexten zu tun haben, erscheint es mir sinnvoller, erst einmal einen Blick auf die verschiedenen Ausprägungen dieser Dimensionen zu werfen. Zumal dann deutlich wird, dass Modelle wie ‚Austausch und Reflexion‘ auch in ganz verschiedenen Varianten vorkommen. Also: Bei der Dimension ‚Konstellation‘ geht es darum, wie sich eine VE-Gruppe zusammensetzt. Das können beispielsweise zwei Gruppen sein, die sich an verschiedenen Orten befinden, oder auch Einzelpersonen, die zwar ein Land, eine Kultur oder eine Sprache vertreten, aber die selbst keine Gruppe bilden, also möglicherweise auch unterschiedlichen Institutionen angehören.

SHION: Und da scheint sich zumindest im universitären Bereich zweierlei abzuzeichnen: Wir haben in den Lehr-Veranstaltungen meist die ‚klassische‘ Konstellation Gruppe zu Gruppe, manchmal auch drei oder vier Gruppen. Der Grund scheint mir zu sein, dass die Bedeutung der Reflexion der Begegnungen mit den anderen auch innerhalb der eigenen Gruppe eine so hohe Bedeutung beizumessen ist, sei es die Reflexion über Sprachliches, über Kulturelles oder über die

Zusammenarbeit selbst. Die Konstellation Einzelperson zu Einzelperson haben wir allerdings auch, und zwar bei den studienbegleitenden Lernpartnerschaften – wobei diese dann auch oft in örtlichen oder ortsübergreifenden Gruppen zusammenkommen können, im Rahmen von Peer-Gruppen-Arbeit.

KOLA: Ja, das sehe ich auch so. Jedoch gibt es auch andere Konstellationen, zum Beispiel im berufsbildenden Bereich oder im schulischen Bereich, z. B. bei kleinen Schulen in ländlichen Regionen.

TEELE: Bei der Dimension ‚Ziele‘ gibt es sicherlich einen unveränderlichen Kern, wie z. B. den Erwerb von kommunikativer Kompetenz, interkultureller Kompetenz, digitaler Kompetenz in umfassendem Sinne, Selbst- und Sozialkompetenzen, Global Citizenship ...

BORA: Und in der Universität auch immer Fachwissen und fachbezogene Kompetenzen. Der fach- und sprachintegrierte Unterricht hat sich ja in den Fremdsprachen durchgesetzt und bestimmt auch Ziele und Inhalte der Virtuellen Austausch.

SHION: Wobei sich, wenn wir sagen, dass der fach- und sprachintegrierte Unterricht die Inhalte bestimmt, folgende Frage stellt: Inwieweit haben die Lernenden eigentlich bei der konkreten Festzulegung der Inhalte etwas mitzureden? Sonst wollen sie nämlich in den Sitzungen möglicherweise nicht mitreden. Gerade wenn wir es mit dem Modell ‚Austausch und Reflexion‘ zu tun haben, die Begegnungstreffen also der eigentliche Kern des Fremdsprachenunterrichts sind, muss sichergestellt sein, dass irgendein Ertrag generiert wird, mit dem man dann in den Reflexionssitzungen arbeiten kann. Deshalb geht man da in der Regel von der gemeinsamen Themenfindung oder zumindest der gemeinsam Schwerpunktauswahl aus. Und dann folgt man einem der klassischen Verfahren thematischer Strukturierung, wie sie von den Pionierinnen des aufgabenorientierten Unterrichts entwickelt wurden.

BORA: Oft gibt es aber curriculare Vorgaben seitens der Institution, oder, wie zum Beispiel in der Berufsausbildung oder auch in der Mobilitätsvorbereitung, eine empirisch abgesicherte Bedarfsanalyse, die die Wahlfreiheit der Lernenden stark einschränkt.

KOLA: Wobei aber doch Forschungsergebnisse aus dem Schulbereich vorliegen, nach denen vor allem das Modell ‚Austausch und Reflexion‘ stark von der Beteiligung der Schülerinnen an inhaltlichen Entscheidungen profitiert, weil diese dann sehr viel engagierter in die Begegnungen gehen. Und gerade im schulischen Bereich liegen die curricularen Vorgaben der Ministerien und Institutionen und auch die Vorstellungen der Lehrkräfte oft noch quer zur inhaltlichen Selbstbestimmung.

TEELE: Für das Engagement der Lernenden dürfte auch die Dimension ‚Aufgaben‘ eine wichtige Rolle spielen.

SHION: In der Dimension ‚Aufgaben‘ dürften oft Varianten des aufgaben- und projektbasierten virtuellen Lernens (APVL) zum Einsatz kommen, die ja darauf abzielen, verschiedene Sichtweisen und voneinander abweichende kulturelle Deutungsmuster herauszuarbeiten und für Aushandlungen fruchtbar zu machen. Dieser Ansatz wird meist auch in der Lehrendenaus- und -fortbildung vermittelt und in der Praxis gut unterstützt: Da haben wir einerseits die intelligenten Aufgabengeneratoren auf Assistenzplattformen, aber auch die oft integrierten intelligenten Aufgabengeneratoren der verschiedenen Kommunikationsplattformen, vor allem im Schulbereich. Diese Systeme unterstützen Lehrende dann aufgrund der Parameter, mit denen sie ihr Austauschvorhaben beschreiben, mit dem Angebot von Aufgabensequenzen, die an APVL-Prinzipien orientiert sind. Dazu kommen die Verlagsangebote und – auch heute noch – Aufgabensammlungen und Best-Practice-Beispiele, z. B. auf den Assistenzplattformen.

BORA: Die Forschung zeigt aber, dass es immer noch Virtuelle Austausche gibt, die beim reinen Informationsaustausch stehen bleiben, wie er für die frühen Tage von VE oft konstatiert wurde. Und die Verlagsangebote halten einer kritischen Überprüfung auf Berücksichtigung von APVL-Prinzipien auch nicht immer Stand. Zudem ist noch zu wenig bekannt, wie konkret mit den Aufgabengeneratoren, vor allem von kommerziellen Anbietern, gearbeitet wird und wie deren Vorschläge in der Praxis umgesetzt werden.

TEELE: Könnt ihr kurz noch die anderen Dimensionen erläutern?

KOLA: Die Dimension ‚Sprache‘ beschreibt, welche Sprachen wie zum Einsatz kommen. Bei ‚Steuerung‘ geht es zum einen um die Rollen im Team-Teaching, aber auch um den Autonomiegrad, der den Gruppen und den einzelnen Teilnehmenden beigemessen wird, bei ‚Ort‘ darum, ob die synchronen Austauschphasen im Unterricht selbst oder außerhalb verortet sind und bei ‚Einbindung‘ darum, ob der Austausch für sich steht, oder, wenn nicht, wie er ins Curriculum eingebunden ist. Ist er zum Beispiel, wie bei ‚Austausch und Reflexion‘, Angelpunkt eines die Sprachausbildung tragenden Konzepts? Oder ist der Austausch Teil einer Abfolge von Austauschphasen? Oder ist er ein Teil von *Blended Mobility*, bereitet er also auf einen physischen Aufenthalt an der anderen Universität für eine bestimmte Veranstaltung, beispielsweise eine *Summer School*, oder gar auf ein Austauschstudium vor?

SHION: Unter den Dimensionen, die wir noch nicht genannt haben, finde ich übrigens noch den Klassiker ‚Sozialformen‘ interessant. Da gibt es natürlich ein breites Spektrum: von VEs, die mit überwiegend konstanten Paaren arbeiten, bis zu solchen, wo sich immer wieder neue Gruppen bilden. Zu beobachten ist da aber auch eine Renaissance des Plenums. Es gibt VEs, die über weite Strecken die Gesamtgruppen ins Gespräch bringen. Wenn das gelingt – und da bedarf es auch eines großen moderierenden Geschicks seitens der Lehrkräfte – kommt es nicht selten zu bedeutenden inhaltlichen Erträgen, oft mit Kulturbezug.

TEELE: Wie bewertet ihr die **Entwicklung von Virtuellen Austauschen an Universitäten außerhalb des unmittelbaren Bereichs der Fremdsprachen?**

SHION: Da war der Einsatz bei den Fremdsprachen ein wichtiger Katalysator. Wir haben inzwischen ja kaum noch physische Mobilität in irgendeinem Fach, die nicht von Virtuellen Austauschen vorbereitet wird. Besonders Austauschstudierende, die Studiengänge in einer *lingua franca* belegen, nehmen vorher an VEs nach dem Modell ‚Interkulturelle Kompetenz und sprachliche Initialisierung‘ teil, wo sie sich vorrangig in dieser *lingua franca*, meist also Englisch oder Chinesisch, mit anderen kulturellen Schemata auseinandersetzen und gleichzeitig grundlegende kommunikative Kompetenzen in der Landessprache erwerben können.

BORA: Und auf der anderen Seite hat sich die Idee des *shared syllabus* der historischen COIL-Initiative als äußerst fruchtbar erwiesen.

TEELE: Wenn ich kurz ergänzen darf: Die Grundidee von COIL, also *Collaborative Online International Learning*, wie sie seinerzeit an der State University of New York entwickelt wurde, war ja, dass Universitäten in verschiedenen Ländern auf Basis eines gemeinsamen Syllabus zusammen Veranstaltungen in Human- und Geisteswissenschaften anbieten. In dieser Variante von VE ging es dezidiert nicht um Fremdsprachenunterricht, sondern um fachliches Lernen. Ziel war, dass Studierende, Lehrende und Verwaltungsmitarbeiterinnen interkulturelle Lehr-, Lern- und Kooperationserfahrungen machen können und ein Bewusstsein für kulturspezifische Perspektiven auf Fachzugänge und -inhalte entwickeln können.

BORA: Richtig. Und solche Veranstaltungen gehören heute zum festen Bestandteil vieler Studiengänge aus allen erdenklichen Fachrichtungen. Man muss allerdings sagen, dass wir es auch dort fast ausschließlich mit Veranstaltungen auf Englisch bzw. Chinesisch zu tun haben. Und dann gibt es an vielen Universitäten weltweit die meist verpflichtenden Module zur Entwicklung von Global Citizenship, in deren Rahmen dann auch Fremdsprachen gelernt werden. Und im Rahmen dieser Kurse finden natürlich auch Virtuelle Austausche statt, so dass VEs heute ein selbstverständlicher Teil des Studiums sind, egal was man studiert.

TEELE: Die Verankerung von Virtuellen Austauschen in Curricula in allen Bildungssektoren wird andererseits bis heute von verschiedener Seite kritisiert. So heißt es oft, dass wir alle auch ohne institutionell vermittelte Begegnungen täglich virtuell mit Menschen aus aller Welt in Austausch stehen, deren digitale Produktionen rezipieren und kommentieren, miteinander wirtschaften, verhandeln, spielen und diskutieren, spätestens mit dem Beginn der digitalen Volljährigkeit, also je nach Staat mit 14, 15 oder 16 Jahren.

BORA: Das ist ein äußerst wichtiger Punkt. Diese Argumente lassen sich eigentlich auf Beobachtungen aus der Zeit nach der Jahrhundertwende zurückverfolgen – und auf Fehlschlüsse, die man damals gezogen hat. Man begann sich seinerzeit für den informellen Erwerb fremdsprachenbezogener Kompetenzen im Netz zu interessieren, besonders im Hinblick auf die

rasant wachsende Rolle von digitalen Medien im Freizeitverhalten von Jugendlichen. Man ging davon aus, dass viele Jugendliche durch ihre fremdsprachlichen Erfahrungen im Netz, beispielsweise den Austausch in Gamer Communities oder auf sozialen Netzwerken oder die Rezeption von Videos, Clips und Memes, so viel Gelegenheit zu informellem Spracherwerb hätten, dass das Sprachlernen im Bildungssystem dadurch vor große Herausforderungen gestellt, wenn nicht gar überflüssig gemacht werden könnte. Das hat sich so nicht bestätigt. Zunächst, weil es dabei vor allem um die Fremdsprache Englisch ging, später dann bestenfalls noch um Chinesisch und Arabisch. Ein weiterer Grund war die Entwicklung automatischer Übersetzungs- und Dolmetschsysteme, die natürlich sehr schnell von den Jugendlichen genutzt wurden. Am wichtigsten scheint mir aber, dass die didaktisch strukturierte Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Themen und – vor allem – die begleitete Reflexion dieser kommunikativen Arbeit einfach nicht durch digitale Immersion, wie immer extensiv, in eine fremdsprachige Online-Community ersetzt werden kann.

SHION: Wobei man die Bedeutung des informellen Spracherwerbs im Netz auch nicht unterschätzen sollte. Für den Bereich DaF in Japan gibt es da eine Reihe von Studien, die dem aus Lernendenperspektive nachgehen. Und es ist doch schon lange ein didaktischer Standard, die Erfahrungen, die die Lernenden außerhalb des Unterrichts in der Zielsprachenwelt im Netz machen, in den Unterricht hineinzunehmen und dort auszuwerten.

BORA: Das bleibt natürlich unbestritten.

TEELE: Kommen wir zur **Rolle der Technik**. Welche Neuerungen der letzten, sagen wir, zwanzig Jahre haben da aus der Perspektive des Lernens und Lehrens einen Unterschied gemacht?

KOLA: Da würde ich eine ganze Reihe anführen. Zunächst vielleicht aus Sicht der Lernenden: Noch in den zwanziger Jahren haben diese oft deutliche Unterschiede zwischen physischen und digitalen Begegnungen beschrieben, in Bezug auf die Überwindung von persönlicher Distanz. Besonders, wenn es um Kulturen mit anderem kommunikativem Habitus ging. Durch **virtuelle Präsenz im Raum**, wie sie die Nutzung von entweder AR-Brillen oder mobilen Holographen ermöglicht, haben sich diese Unterschiede deutlich eingeebnet. Und natürlich bewirkt auch die virtuelle Blicksynchronisation viel. Dank dieser Technologien kann man sich einfach auch mal zusammen an einen Tisch setzen und in die Augen schauen, wenn es darauf ankommt – auch wenn man sich auf verschiedenen Kontinenten befindet. Und in den kritischen Phasen von Virtuellen Austauschen kommt es sehr wohl darauf an: beim Kennenlernen, bei wichtigen Entscheidungen, bei Konflikten – und noch einmal bei Abschluss und Auswertung der Zusammenarbeit.

BORA: Da möchte ich insofern Einspruch erheben, als auch mit den neuen Techniken, die eine virtuelle räumliche Präsenz unterstützen, die Begegnung immer noch medial ‚gemacht‘ ist, zum Beispiel, weil bei der virtuellen Platzierung im Raum und beim gegenseitigen Anblicken die

Technik Regie führt – so viele Einstellungsoptionen man da auch haben mag. Das sollte allen Beteiligten immer bewusst gemacht werden. Die interkulturellen Unterschiede in Bereichen wie *eye contact* oder auch *personal space* werden nämlich nach wie vor meist technisch eingeignet. Es stimmt aber, dass der nonverbale Bereich besser übermittelt wird als bei der historischen ‚Kachelbegegnung‘, bei der die Einzelbilder der Webcams aller Teilnehmerinnen – meist nur bis zum Hals – in einem Raster auf dem Bildschirm neben-, über- und untereinander zu sehen waren. Die Übermittlung von Körperhaltung und Gestik klappt in virtueller räumlicher Präsenz aber schon ganz gut, sodass man inter- bzw. plurikulturelle Kompetenzen sowie Mediationskompetenzen gewiss auf sicherer Grundlage entwickeln kann, als das früher der Fall war.

KOLA: Wichtig finde ich auch, dass viele Projekte bei der Wahl der kommunikationsmittelnden Techniken sehr flexibel verfahren. Außerhalb der kritischen Phasen, also wenn die Zusammenarbeit einmal läuft, erfüllt durchaus auch mal die bloß zweidimensionale Ansicht einzelner Gesprächspartnerinnen oder die nur auf dem Bildschirm betrachtete perspektivische Darstellung aller in einem gemeinsamen, grafisch erzeugten Raum ihren Zweck.

SHION: Zur kommunikationsmittelnden Infrastruktur möchte ich noch etwas anmerken: Früher hat man sich die Virtuellen Austausch der Zukunft ja oft studiobasiert vorgestellt. Meine Alma mater in Tokio hatte offenbar schon kurz nach der Jahrhundertwende einen für mich auch Jahre später noch sehr futuristisch wirkenden Raum für Videokonferenzen, mit Bildschirmen anstelle von Wänden an drei Raumseiten und mehreren fest installierten Webkameras. Die tatsächliche Entwicklung bei der Arbeit im Gruppenverband ging dann aber sehr schnell in Richtung der kleinen mobilen Videokonferenz-Sets, wie wir sie kennen. Die also nur aus einer Reihe von Mikrofonen und Auto-Regie-Kameras bestehen, die man frei im Raum aufstellt. Und auf der anderen Seite haben wir auch bis heute die starke Tendenz, dass sich alle VE-Teilnehmerinnen in unterschiedlichen physischen Räumen befinden und nur virtuell zusammenkommen. Ich denke, für diese Abkehr vom ‚studiobasierten Videoconferencing‘ war der Technologie-Sprung in der zweiten SARS-Pandemie der Auslöser.

TEELE: Wie weit hat sich eurem Eindruck nach die technische Ausstattung von Universitäten und Schulen weltweit bereits angenähert? Immerhin hat man durch die Bildung von VE-Konsortien zwischen Ländern des Globalen Nordens und Südens versucht, das zu fördern.

KOLA: Ja, die Vernetzung von Institutionen im Zuge der Normalisierung von VEs hat da sehr viel bewirkt. Bei AR-Brillen sind wir weltweit natürlich noch weit entfernt von einer One-on-one-Situation wie bei den Smartphones. Und ob wir sie bei der mobilen Holografie je erreichen, halte ich für äußerst unwahrscheinlich. Aber leistungsfähige mobile VE-Sets gibt es inzwischen an allen Schulen der Länder, in denen VE in den Bildungsplänen steht. Und an Universitäten sowieso.

TEELE: Gibt es noch andere wichtige Bereiche, in denen technologische Fortschritte der letzten Jahrzehnte andere Formen des Lernens in VEs ermöglicht haben?

KOLA: Ganz wichtig sind natürlich die vielfachen Unterstützungsmöglichkeiten in der synchronen Interaktion, wobei wir da die situative von der retrospektiven Assistenz unterscheiden. **Situative Assistenz** macht Virtuelle Austausch zu einer Begegnungssituation mit Sicherheitsnetz, wenn man sie denn nutzen möchte: Man hat die Möglichkeit, Äußerungen der Gesprächspartnerinnen untertiteln zu lassen, man kann die Ausgabesprache, die eigene oder die der Gesprächspartnerinnen, frei wählen, man kann im Gespräch kurz zurückzuspringen, man kann die Assistentin bitten, bei Zögerungsphänomenen nach soundso vielen Sekunden mit Wortschatz auszuhelfen, man kann sich schwerpunktmäßig korrigieren lassen etc. Die virtuelle Assistentin kommuniziert dabei meistens über Text- oder über Voicesignale, videoanimierte Assistentinnen haben sich nicht durchgesetzt.

SHION: Hier sollte man aber auch erwähnen, dass situative Assistenz in VEs im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht äußerst umstritten ist. Oft – und zurecht – wird darauf hingewiesen, dass die Assistenzfunktionen, allen voran natürlich das Umschalten der Ausgabesprache und damit die Nutzung einer digitalen Dolmetschung, aber auch das Zurückspringen und die Wortschatzhilfe den Fremdsprachenerwerb auf verschiedenen Ebenen erschweren: Sie machen das Zustandekommen von Bedeutungsaushandlungen weniger wahrscheinlich; sie reduzieren die Zahl von *language related episodes*; und sie machen das Vorkommen von *noticing*-Momenten unwahrscheinlicher. Vom Spracherwerb her gesehen gehen hier also wichtige Gelegenheiten zur Weiterentwicklung der Lernerinnensprache verloren – und gerade die besonderen Vorzüge der Begegnungssituation, nämlich ihre kommunikative Widerständigkeit, wird eingeebnet.

BORA: Die Leistungen oder auch Störungen von situativer Assistenz beim Spracherwerb in VEs sind allerdings bei weitem noch nicht ausreichend erforscht. Es gibt nämlich auch Anzeichen, dass bestimmte Funktionen situativer Assistenz gewissermaßen Abkürzungen des von den Interaktionistinnen beschriebenen mühsamen Wegs des Spracherwerbs in Bedeutungsaushandlungen erlauben.

SHION: Solange das ungeklärt ist, sollten jedenfalls nicht die technischen Möglichkeiten vorgeben, wie mit dieser Assistenzfunktion gearbeitet wird, sondern methodisch-didaktische Überlegungen. Wenn man diese Entscheidungen den Lernenden überlassen möchte, sollte das zumindest Anlass für eine ausführliche Diskussion über Strategienegebrauch bei der Arbeit mit Lern-Assistenzsystemen im Fremdsprachenunterricht sein. Und je nach den Bewertungskriterien in der entsprechenden Veranstaltung können der Lehrperson diese Unterstützungssysteme ja auch in die Quere kommen.

KOLA: Das stimmt. Wobei es die meisten Kommunikationsplattformen ja erlauben, die einzelnen Unterstützungsfunktionen entweder freizugeben oder zu blockieren. Oder auch ihren Gebrauch zu dokumentieren. Ich würde aber schon gern festhalten, dass wir hier durch diese

Supportmöglichkeiten inzwischen in der Lage sind, Lernende schon früh in Begegnungssituationen lernen und dort auch schon Inhalte verhandeln zu lassen, denen sie sprachlich ohne einen bestimmten Grad an Unterstützung noch nicht gewachsen wären.

SHION: Ja, aber die Verantwortung für diese Unterstützung sollten wir nicht an das technisch Machbare delegieren. Hier brauchen wir didaktisch-informiertes *Scaffolding*, wie es oft nur Lehrende leisten können.

KOLA: Bisher zumindest.

TEELE: Von der situativen Assistenz hattest du retrospektive Assistenz abgegrenzt?

KOLA: Genau. **Retrospektive Assistenz** macht es beispielsweise möglich, Gesprächsabschnitte mitzuschneiden, auch nachträglich, dank der Pufferung. Das Mitschneiden aller Austausche ist aus ökologischen Gründen nicht mehr zu verantworten – und scheitert in den meisten Staaten ohnehin am persönlichen und institutionellen Datenbudget. Aufgezeichnetes kann man auch transkribieren sowie nach verschiedenen Aspekten analysieren lassen. Man kann Gespräche zum Beispiel nach potenziell erwerbsrelevanten Passagen oder auch auf bestimmte eigene Fehler durchsuchen. So kann es etwa auch erst durch die digitale Unterstützung zu einem *noticing* kommen. Ferner kann man bestimmten Wortschatz, bestimmte Strukturen oder Sprechhandlungen in Äußerungen je nach den Einstellungen hervorheben lassen, vergleichend gegeneinander stellen etc. Hier befinden wir uns also schon im Bereich der *Learning Analytics*.

SHION: Wenn ich noch ergänzen darf: Meine Lieblingsfunktion, besonders für die Lernerinnenpartnerschaften, ist der *small talk alert*.

KOLA: Ja, der ist gut.

SHION: Der tritt in Kraft, wenn sich Lernende über zu lange Strecken inhaltlich und sprachlich unterfordern – und ist übrigens ein schönes Beispiel dafür, wie Erfahrungen und Berichte von Unterrichtspraktikerinnen konkret in die Gestaltung dieser sehr komplexen Lernsysteme eingeflossen sind.

TEELE: Wie sieht es auf der **Lehrendenseite** aus?

SHION: Aus Sicht der Lehrenden hatten wir schon die Aufgabengeneratoren genannt. Dazu kommen noch die Möglichkeiten der *Learning Analytics*. Lehrende haben im Prinzip Zugang zu ähnlichen Tools wie die Lernenden, nur in noch größerer Breite und Tiefe. Mit deren Hilfe können sie das kommunikative, also das verbale, aber auch das para- und nonverbale Verhalten der Lernenden analysieren lassen, zum Beispiel auf das Verhalten in der Interaktion und Kooperation, aber auch die Entwicklung der Lernerinnensprache. Man kann sich multimodale Transkripte erstellen lassen, mit denen man dann wieder im Kurs arbeiten kann. Ebenso ist es möglich, von vornherein nur bestimmte Aspekte herausgreifen zu lassen, beispielsweise Bedeutungsaushandlungen, und die in einer festlegbaren Modalität speichern zu lassen, also

Text, Audio oder Video. Oder man kann den Erwerb bestimmter lexiko-grammatischer Strukturen oder Handlungsrepertoires als Analysefokus festlegen, entweder individuell oder im Kursverband. Und natürlich kann man auch je nach Phase festlegen, auf welche der bereits erwähnten Unterstützungsmöglichkeiten die Lernenden zugreifen können – und auf welche nicht.

BORA: Je nach Institution oder auch Land ist die Nutzung dieser Instrumente jedoch mehr oder weniger umstritten und unter Umständen auch stark eingeschränkt. Es kommt auch vor, dass Lernende gegen das ständige maschinenseitige Beobachtet- und Analysiertwerden aufbegehren und ‚analysefreie Begegnungen‘ fordern.

TEELE: Gibt es auch technologisch Machbares, das sich beim VE im Fremdsprachenunterricht nicht durchsetzen konnte? Die animierten Assistentinnen hattest du ja schon genannt, Kola.

SHION: Mir fällt da zum Beispiel das Matching von Lernpartnerinnen anhand von Merkmalsystemen und aufgrund von *Learning Analytics* ein, das früher so gehypt wurde. Man hat damals ja versucht über die Erstellung von Lernerinnenprofilen zu berechnen, welche Partnerschaften besondere Lernerfolge versprechen. Davon ist man, bei uns zumindest, schon wieder ganz abgekommen, weil man festgestellt hat, dass die guten alten Vorstellungsrunden, oder auch Vorstellungsvideos, über die die Lernenden eine Reihe von potenziellen Lernpartnerinnen kennen lernen und dann selbst Partnerinnenwünsche äußern können, sehr viel effektiver gute Zusammenarbeit prognostizieren können.

KOLA: Aber man kann ja auch beides miteinander kombinieren.

SHION: Das stimmt, das ist aber bei der Zusammenarbeit einiger weniger Institutionen gar nicht notwendig. Früher hat man sich das ja als weltweite VE-Börse vorgestellt.

TEELE: Bei den Szenarien, über die wir bisher gesprochen haben, scheint mir immer der synchrone Austausch – visuell gestützt, ob auf dem Bildschirm, über die AR-Brille oder mit Holographen im Vordergrund gestanden zu haben. Spielen andere Formen der Zusammenarbeit – textgestützte, audiogestützte – keine Rolle mehr?

SHION: Doch, durchaus noch, wie ja in anderen Domänen auch, je nach den kommunikativen Zielen und Inhalten, Rahmenbedingungen etc. Aber wir machen die Lernenden für alles, was *out of classroom* stattfindet – sei es in den Gruppenprojekten oder für die Lernpartnerschaften – immer darauf aufmerksam, dass der synchrone, visuell gestützte Austausch eine zentrale Rolle einnehmen sollte, einfach weil das dem Begegnungs- bzw. Austauschgedanken mit allen seinen kulturellen Facetten am nächsten kommt. Andere Medien und Tools bzw. Modalitäten sind immer dann wichtig, wenn sie aus lebensweltlicher und/oder didaktischer Perspektive Sinn machen. Denn es ist ja auch ein wichtiges Ziel, dass die Lernenden ihre Kompetenzen auch dahingehend entwickeln, dass sie andere soziokulturelle Konventionen in der Kommunikation über Texte, Audios, Videos und Holografien erkennen, analysieren und verstehen können.

TEELE: Angesichts der fortgeschrittenen Zeit möchte ich vorschlagen, unser Gespräch zu schließen, indem wir alle versuchen, in einem kurzen Statement die **Leistung von Virtuellen Austausch für das Fremdsprachenlernen** in unserer Zeit zu umreißen. Gerne möchte ich da selbst den Anfang machen: Aus meiner Sicht hat kaum eine Initiative aus dem Bereich der Fremdsprachen die Internationalisierung und vor allem Vernetzung im Hochschulbereich so nachhaltig befördert wie Virtuelle Austausch – und wir haben auch schon gehört, dass sich dieser Impuls in den Sekundarbereich hinein fortgesetzt hat. Viele Hochschulpartnerschaften, die über Jahre oder Jahrzehnte nur so mitgelaufen sind, bzw. sich auf punktuelle Kooperationen im Bereich der Forschung einerseits und Studierendenaustausch andererseits beschränkt haben, haben sich viel konkreter ausgestaltet: Es wird auf vielen institutionellen Ebenen gemeinsam Wissen geschaffen, gehandelt, persönliche Bindungen entstehen. Auch physische Mobilität bedeutet heute etwas ganz anderes als noch vor ein paar Jahrzehnten: Studierende – und auch Lehrende – treten einen Auslandsaufenthalt jetzt nicht mehr ins Blaue hinein an, sondern sind durch die inzwischen zum Standard gewordene Einbettung in VE-Veranstaltungen bereits gut vernetzt an ihren Zielorten. Das hat auch zu einer größeren Nachhaltigkeit der physischen Mobilität geführt. Studierende wiederum, die keinen physischen Auslandsaufenthalt absolvieren können, sind wegen ihrer VE-Erfahrungen sehr viel weniger im Nachteil gegenüber ihren Kommilitoninnen mit Auslandsstudienenerfahrung, als das in der Vergangenheit der Fall war. Und schließlich hat die Vielzahl von gemeinsamen Veranstaltungen auch eine grenzüberschreitende Abstimmung von Inhalten und Bewertungsstandards mit sich gebracht, was den Kredit-Transfer weltweit sehr erleichtert hat. Die Hochschulwelt ist durch Virtuellen Austausch zwar noch kein einheitlicher globaler Hochschulraum geworden, aber – was die offenen Gesellschaften angeht – doch ein ganzes Stück enger zusammengerückt.

KOLA: Daran möchte ich folgende Überlegung anschließen: In den frühen Jahren des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien war im Hinblick auf die global unausgewogene Verteilung der technologischen Ressourcen oft die Rede von einem *digital divide*. Mal abgesehen davon, dass da auch das neuentdeckte Interesse des Globalen Nordens am Globalen Süden, allen voran an Afrika, als wirtschaftlicher Partner so um den Beginn der zwanziger Jahre eine wichtige Rolle spielte: Ein Großteil des Gefälles, das wir noch im ersten Jahrhundertviertel hatten, ist im Bildungsbereich durch die vielen Partnerschaften, die rund um die VE-Initiativen entstanden, zunehmend ausgeglichen worden. Seit der Durchsetzung von VE wurde diese Zusammenarbeit im Kontext von Internationalisierungsstrategien gesehen und in die entsprechenden Budgets einbezogen. Hilfreich war da der Zusammenschluss in Konsortien, die über ihre Finanzplanung selbst entscheiden konnten. Im Schulbereich wird mehr und mehr mit ähnlichen Ansätzen gearbeitet. Und Teilung wurde natürlich auch aus sehr viel breiterer Perspektive überwunden: Durch den starken Fokus auf Begegnungslernen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, haben wir es heute mit immer mehr jungen Menschen zu tun, die Erfahrung

darin haben, mit Offenheit und Neugier in Dialog mit Angehörigen anderer Kulturen zu treten – und die schon vor dem Erwachsenenalter weltweit gut vernetzt sind. Das ist doch eine gute Voraussetzung, auch gemeinsam bei der Lösung globaler Probleme handeln zu können.

BORA: Die Verbreitung von Virtuellen Austausch als ein wesentliches Lernarrangement im Fremdsprachenunterricht – und weit darüber hinaus – war und ist eine beeindruckende Entwicklung, denn sie ist noch im vollen Gange. Überraschend an dieser Entwicklung ist, dass wir mit dem Begegnungslernen ein Leitprinzip ins institutionelle Fremdsprachenlernen integriert haben, das von seinen außerunterrichtlichen Anfängen her stark mit dem Gedanken inhaltlicher Selbstbestimmung verbunden war, und damit allen Vorstellungen von systematischem Aufbau sprachlicher Kompetenzen, planbarer Progression und Steuerbarkeit durch Lehrwerke entgegensteht. Aus didaktisch-methodischer Sicht wurde diese Entwicklung allerdings vorbereitet und begleitet von der Durchsetzung von aufgabenorientiertem Unterricht und Projektunterricht – nicht zuletzt deshalb sprechen wir heute von APVL, aufgaben- und projektbasiertem virtuellen Lernen – andererseits aber auch vom Siegeszug des fach- und sprachintegrierten Lernens und des kooperativen Lernens. Weil diese Entwicklung bisher so erfolgreich war und wir es jetzt in so vielen unterschiedlichen Kontexten mit sehr heterogenen Herangehensweisen an dieses Lernarrangement zu tun haben, haben wir immer noch einen immensen Forschungsbedarf. Natürlich auch, weil wir die Entwicklung weiterhin evidenzbasiert begleiten möchten. Es ist viel geleistet worden, es gibt Verbände, Fachzeitschriften, Lehrstühle, von der langen Reihe von Forschungsprojekten auf internationaler und nationaler Ebene ganz zu schweigen. Aber wir wissen immer noch zu wenig. Um nur auf einige Bereiche hinzuweisen: Wir haben uns bisher zu wenig mit Lernendenperspektiven beschäftigt, vor allem, wie sich das Durchlaufen verschiedener VEs langfristig auf ihre Kompetenzentwicklung, aber auch auf ihre Wahrnehmung der VEs auswirkt. Wir müssen vielmehr zu VEs im Schulbereich forschen, vor allem mit sehr jungen Schülerinnen. Und wir müssen noch besser verstehen, wie sich die ja immer noch bestehenden Asymmetrien zwischen den Institutionen, die zusammenarbeiten, auf das Lernen in VEs auswirkt – und wie wir damit umgehen können.

SHION: Wenn wir die Entwicklung nach der zweiten Sars-Pandemie beobachten, finde ich vor allem eines bemerkenswert: Damals, also zu Beginn der zwanziger Jahre, hatte man angesichts der als sprunghaft wahrgenommenen Entwicklungen der Künstlichen Intelligenz prophezeit, dass KI das Fremdsprachenlernen fundamental verändern, wenn nicht gar überflüssig machen würde. Das ist nicht eingetreten. Natürlich hat KI neben der Arbeitswelt auch das Bildungswesen gehörig durchgeschüttelt, vor allem in den frühen Jahren. Aber die Tendenz ging doch eher in Richtung einer Einarbeitung und Einbettung von KI-Leistungen in bestehende Abläufe und Prozesse und der Weiterfassung von Kompetenzen, z. B. beim Erstellen und Beurteilen von Texten. Die viel entscheidenderen Impulse für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens gingen meines Erachtens in den Folgejahren von der Integration von Virtuellen Austausch auf allen Ebenen

aus. Wir haben keinen *AI-turn* des Fremdsprachenunterrichts erlebt – eher könnte man von einer telekollaborativen Wende¹⁵ sprechen. Hier hat sich ein weiteres Mal gezeigt: Neue Techniken ersetzen nicht, was beim Fremdsprachenlernen zwischen den Menschen geschieht, sie unterstützen, erweitern, oder ermöglichen es erst. Wirft man ein paar Schlaglichter auf die Geschichte der Technologie im Fremdsprachenunterricht, stellt man fest: Die Lernenden sind nicht in den Sprachlaboren sitzen geblieben, nicht vor ihren Desktops mit den Drill-Übungen – und auch nicht auf der Couch mit den KI-basierten virtuellen Assistentinnen in ihren Mobilgeräten. Auch heute noch gehen sie – **ermöglicht** durch kommunikationsvermittelnde Technologien – auf Sprecherinnen ihrer Zielsprache zu – zugebenermaßen auch **unterstützt** durch eine ganze Reihe von KI-Anwendungen. Es geht aber im Fremdsprachenunterricht nach wie vor noch um die Kommunikation und das gemeinsame Handeln mit anderen Menschen.

Liebe Leserinnen, nein, liebe Lesende, denn – wenn Sie sich erinnern – Sie haben das ja alles nur gelesen und nicht von sprechenden Hologrammen gehört: Sicher haben Sie gemerkt, dass dies keinesfalls eine Podiumsdiskussion im Jahr 2045 war, sondern ein Text, der sich an einer bei allen Einsprüchen und Einschränkungen utopischen Vision eines zukünftigen VE-zentrierten Fremdsprachenunterrichts versucht hat. Bitte treten Sie also einen Schritt zurück und überlegen Sie selbst, ob – und wenn ja, was – an dieser Vision Ihnen als erstrebenswerte Entwicklung im Fremdsprachenunterricht erscheint – und was unbedingt verhindert werden sollte. Vielleicht möchten Sie auch darüber nachdenken, welche Rolle Virtuelle Austausch an Ihrer Institution bzw. in Ihrem Handlungsumfeld bisher spielen und welche Potenziale Sie für sie in der Zukunft sehen. Sollten Sie dabei zu dem Ergebnis kommen, dass es dort noch ungenutzte Möglichkeiten zur Einbeziehung Virtueller Austausch gibt: Glücklicherweise sind viele Formen der Unterstützung, die in der Podiumsdiskussion genannt worden, bereits realisiert – oder auf dem Wege dahin. Daher endet dieser Text mit einer Reihe von Links und Literaturhinweisen – als Wegweiser in die oben beschriebene (oder eine bessere) Zukunft. Gute Reise!

Literaturverzeichnis

Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1995). *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht. Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS-Verlag.

O’Dowd, Robert (2015). *Twenty Years on and still Reinventing the Wheel? A Critical Review of Telecollaborative Exchange in Foreign Language Education. Konferenzbeitrag (26.08.2015) auf der Tagung EUROCALL 2015, Padova, Italien.*

¹⁵ Thorne beschwört in der Überschrift seiner Einleitung zum Sammelband *Online intercultural Exchange* einen „virtual internationalization turn“ herauf. (Thorne 2016: ix.)

Thorne, Steven L. (2016). *Forward: The Virtual Internationalization Turn in Language Study*. In: O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.): *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, ix-xi.

Warschauer, Mark (Hrsg.) (1996). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Würffel, Nicola (2024). Systematische Theoriebildung im Bereich Virtueller Austausch. 30 Jahre und noch immer in den Kinderschuhen. Konferenzbeitrag (09.11.2024) auf der Online-Tagung Kooperation und Interaktion in DaFZ.

Würffel, Nicola & Schumacher, Nicola (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache 2022* (3), 142-151.

Literaturhinweise

Markovic, Mihaela (2023). Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich. Einflussfaktoren, Potenziale und Herausforderungen. In: Dvorecký, Michal; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Sprachliche Teilhabe fördern*. Band 3. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 95-107.

O'Dowd, Robert (2022). *Internationalising Higher Education and the Role of Virtual Exchange*. London: Routledge.

O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge

Links für Interessierte (21.02.2025)

<https://ve-collab.org/>

Die Plattform *Virtual Exchange Collaboration*, kurz *VE-Collab*, ist ein Assistenzsystem, das Lehrende beim Kompetenzaufbau, bei der Anbahnung und Planung von Virtuellen Austauschen sowie der professionellen Vernetzung untereinander unterstützt.

<https://www.unicollaboration.org/>

UNICollaboration ist ein Verband, der sich zum Ziel gesetzt hat, die Integration von Virtuellen Austauschen in allen Disziplinen und Interessensbereichen in formale und informelle Bildungskontexte zu unterstützen sowie die Entwicklung von VE-Forschung und Praxis zu fördern. Er engagiert sich für die Sensibilisierung von Institutionen und politischen Entscheidungsträgern für VE. UniCollaboration organisiert Konferenzen und Forschungswebinare, veröffentlicht eine Fachzeitschrift, unterstützt Doktoranden und Postdoktoranden im Bereich VE, und unterhält eine Online-Plattform als Anlaufstelle für Virtuellen Austausch.

Dialektik der Digitalisierung: Ein phänomenologischer Versuch über Fortschritt und Verlust beim Fremdsprachenlernen

Leo Will

Kann es einen fremdsprachendidaktischen Fortschritt geben? Das heißt: Lernen Menschen kontinuierlich mit größerem Erfolg Fremdsprachen als sie es in früheren Zeiten taten? Und falls ja, inwiefern steht ein so verstandener fremdsprachendidaktischer Fortschritt mit technologischen Neuerungen in Zusammenhang? Um mich diesen Fragen anzunähern, bediene ich mich der Denkfigur der Dialektik, also einer Dynamik widerstreitender Tendenzen. Die als ‚Digitalisierung‘ bezeichneten technischen Entwicklungen unserer Zeit – so meine Ausgangshypothese – beeinflussen das Fremdsprachenlernen immer sowohl in progressiver (Gewinn) wie in regressiver (Verlust) Weise. Um diese Wechselwirkungen besser verstehen zu können, sollte unsere Aufmerksamkeit den menschlichen Erfahrungsdimensionen im Kontext des Fremdsprachenlernens gelten. Ich werde daher im Folgenden phänomenologisch argumentieren. Die Phänomenologie, grundlegend verstanden als philosophische Auseinandersetzung mit der Erfahrung, bietet ein breites Instrumentarium, um die Bedeutung von Erfahrungen für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen zu untersuchen. Erst wenn fremdsprachliche Lernerfahrungen zumindest ansatzweise verstanden sind, lässt sich der Einfluss digitaler Anwendungen auf das Fremdsprachenlernen bemessen. Und erst wenn diese technologische Effektabschätzung halbwegs gelingt, lässt sich ein Urteil fällen über Fortschritt oder Verlust. Natürlich liegt einer solchen Analyse ein normativer Impetus zugrunde. Die Fremdsprachendidaktik ist durch und durch normativ, bekennt sich jedoch heutzutage recht selten zu dieser Immanenz. Und zwar ist sie es, weil das Lernen der Fremdsprache ‚verbessert‘ werden soll, also die jeweils bestehende Norm nach ihrer didaktischen Qualität befragt wird und zugleich neue Normentwürfe erkundet werden. Die Idee des Fortschritts ist hier permanentes Substrat.

1. Fortschritt

Der Begriff des Fortschritts ist ein Wertbegriff, rein denotativ kennzeichnet er jedoch lediglich eine Bewegung nach vorn (‚fort‘ von ‚furdir‘ = ‚vorwärts‘). Der menschliche Körper geht gerne vorwärts, man bewegt sich in Blickrichtung, setzt einen Fuß vor den anderen, das Rückwärtsgehen ist beschwerlich. Bei der metaphorischen Verwendung des Wortes ‚Fortschritt‘ wird folglich eine affektive Konnotation mitübertragen. Zudem ist gemäß der konzeptuellen Metapher [WEGSTRECKE ist ZEITLICHER ABLAUF] ein Zeitaspekt in die Idee des Fortschritts eingeschrieben: „Fortschritt bezeichnet ein zukunftsorientiertes Temporal-, Erwartungs- und Bewertungsschema, sowohl von sozialen Feldern wie Wissenschaft, Politik, Wirtschaft oder Kunst als auch von Lebensformen“ (Reckwitz 2021: 8). Als fortschrittlich gilt, was die Verfahren der Vergangenheit nicht verstetigt, sondern ihnen neue, zumeist komplexere, Dimensionen aufprägt. Das Fortschrittliche nimmt eine absichtsvoll-emphatische Verbesserung für sich in Anspruch. Robert

A. Nisbet, der im Jahr 1980 eine Chronologie des Fortschrittsdenkens vorlegt, beschreibt, wie der Fortschritt auch im Bereich des Lehrens und Lernens proklamiert wurde: „Who will ever forget what was so loudly hailed and worshipped by countless educationists as Progressive Education?“ (Nisbet 1980: 311). Im wissenschaftlichen Kontext ist die unkritische Annahme eines linearen Fortschritts schlecht beleumundet. Zivilisatorisch und moralisch sei allein die Persistenz von Kriegen und Unterdrückung Ausweis sprunghaft regredierender Momente. Und dennoch: „Mag der Fortschrittsbegriff selbst bereits seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Kritik erfahren haben, die soziale Praxis der Moderne ist bislang ungebrochen vom Modell der normativen Verbesserung geprägt“ (Reckwitz 2021: 2). So finden sich auch immer wieder prominente Denker wie Markus Gabriel und Steven Pinker, deren Fortschrittsaffirmationen sich auf makrogesellschaftliche Entwicklungslinien stützen. Der so beschriebene Fortschritt sei vielleicht nicht linear, aber in seiner Grundtendenz doch weitgehend eindeutig. Die Frage des moralischen Fortschritts darf an dieser Stelle als ungeklärt betrachtet werden. Dem steht allerdings eine durchaus lineare Steigerung technologischer Elaboriertheiten gegenüber.

Wie steht es nun um den Fortschritt in der Fremdsprachendidaktik? Bei dieser Frage denkt man wohl als erstes an die lange Methodendebatte, die den fremdsprachendidaktischen Diskurs des 20. Jahrhunderts prägte. Man war sich zunächst weitgehend einig, dass Wilhelm Viëtor recht hatte, als er im Jahr 1882 mit der bis dato dominanten Grammatik-Übersetzungsmethode abrechnete („Der Sprachunterricht muss umkehren!“). Was sodann folgte war – ganz im Stile der Neuzeit – ein Jahrzehnte andauernder Fortschrittsdiskurs über die vermeintlich beste Sprachlernmethode: Direkte Methode, Audiolinguale Methode, Kommunikativer Fremdsprachenunterricht, *Task-Based Language Teaching* – so hießen und heißen die wichtigsten Kandidaten. Über hundert Jahre nach Viëtors euphorischem Aufruf erklärt schließlich Kumaravadivelu die Wirren für beendet:

We thought we should be able to find that one magical method through objective analysis. Instead, we found out to our dismay that the formation and implementation of a method have to take into account many variables (such as language policy and planning, learning needs, wants and situations, learner variations, teacher profiles, etc.) most of which cannot be controlled for a systematic study. We also found out that we cannot even compare known methods to see which one works best. (2006: 164).

Angelehnt an Jean-François Lyotards *The postmodern condition* verkündete Kumaravadivelu das versöhnliche Paradigma eines ‚post-method‘-Zeitalters. Bei der Methodenwahl habe man die lokalen Voraussetzungen zu berücksichtigen, und grundsätzlich verbiete sich ab sofort jede dogmatisch anmutende Herangehensweise an fremdsprachendidaktische Handlungsentscheidungen.

2. Dialektik der Digitalisierung

Der Titel des vorliegenden Textes spielt an auf die *Dialektik der Aufklärung*. Die Grundthese Horkheimers und Adornos, der zufolge die Aufklärung ihren autoritären Umschlag immer schon in sich selbst angelegt wusste, findet ihre Analogie in einer dem technologischen Fortschritt inhärenten didaktischen Ambivalenz. Der immanente Umschlag ist hier freilich nicht autoritär, sondern bezieht sich auf mögliche Verluste des Lernens. Was für die paradoxalen gesellschaftlichen Wirkungen der Technologienutzung längst diskursives Einvernehmen erreicht hat, nämlich dass neue Techniken unvorhersehbare Verwerfungen etwa in den Bereichen des menschlichen Zusammenlebens oder der Naturbewahrung induzieren können, wird im Bereich der Fremdsprachendidaktik bislang kaum diskutiert. Hier bleiben die Technologien weitgehend unverdächtig. Hier tummeln sich die Optimist*innen und technisch affinen Optimierer (wohlgemerkt nicht ausnahmslos – man denke an Thornburys Dogme-Vorstoß). Derartige Affekte kommen nicht von ungefähr. Strassberg (2022) beschreibt eindrücklich die psychologischen Wirkungen, die uns Menschen im Umgang mit Maschinen seit jeher begleiten. Zum Teil affiziert die Maschine den Menschen völlig unabhängig von jeglicher Nutzbarkeit. Im Jahr 1774 entwickelte die Schweizer Uhrmacherfamilie Jaquet-Droz einen Automaten mit drei Puppen, die jeweils schreiben, zeichnen und Orgel spielen konnten. Die Puppen waren eine Attraktion, obwohl die von ihnen erstellten Produkte kaum der Rede wert waren. „Doch wenn die Automaten in Aktion treten, ist das ganze Publikum, egal welchen Alters, hin und weg“ (Strassberg 2022: 41). Die Faszination liegt in der Tatsache begründet, dass die Technik dem Laien gänzlich oder mindestens partiell opak bleibt:

Was den Menschen übersteigt, ist in diesem Fall vom Menschen selbst geschaffen, es ist nicht wie der tosende Ozean eine göttliche Schöpfung. Darin liegt die verstörende Grunderfahrung mit der Technik: Der menschliche Verstand erschafft etwas, was diesen selbst übersteigt. Natürlich verstand der Ingenieur seine Konstruktion, aber die Spannung besteht darin, dass die Betrachter sie nicht verstehen und gleichzeitig wissen, dass sie von einem menschlichen Verstand gebaut worden war. (ebd. 45).

Diejenigen Personen, die dergestalt affizierende Technologien präsentierten, durften sich selbst als Visionäre inszenieren. Laut Strassberg verlief bis ins 18. Jahrhundert eine scharfe Grenze zwischen spektakulären und nützlichen Maschinen, die erst durch die Erfindung der *spinning jenny* im Jahr 1765 allmählich verschwamm. Heute verströmt eine fiktionale Persönlichkeit wie James Bond ihr Charisma auch kraft der selbstverständlichen Leichtigkeit, mit der sie die Maschinen tanzen lässt. Ihm gehorchen die Schusswaffen ebenso wie die Automobile, und zwar scheinbar ohne vorgängige Prozeduren der übenden Bekanntmachung.

Technikbegeisterung gibt es vermutlich überall, Fremdsprachenunterricht eingeschlossen. Lassen sich also Lehrpersonen in ähnlicher Weise von Technik affizieren? Und wie sieht es mit der forschenden Zunft aus? Mir scheint als hätte vor allem die akademische Fremdsprachendidaktik ein Dorado der Digitalisierung entdeckt, immer neue Technologien lassen sich didaktisch

instrumentalisieren. Die Vergabe von Forschungsgeldern lässt Muster erkennen, die einen unhinterfragten Kurzschluss zwischen technischer und didaktischer Verbesserung offenbaren. Eine Dialektik der Digitalisierung muss jedoch eruieren, welche Technologien das Fremdsprachenlernen in welcher Weise beeinflussen.

3. Kommunikativer Utilitarismus vs. fremdsprachliche Bildung

Die Fremdsprachendidaktik geht stillschweigend davon aus, dass das Erlernen einer Fremdsprache sinnvoll ist. Wahrscheinlich liegt einer jeden Fachdidaktik das Selbstverständnis der Sinnhaftigkeit zugrunde, sofern der jeweilige Lerngegenstand nicht allein durch seine Verankerung in bildungspolitischen Setzungen als sinnvoll zu akzeptieren ist. Vielleicht aber sollte sich eine Wissenschaft wie die Fremdsprachendidaktik auch selbst infrage stellen dürfen. In der Geschichtsdidaktik beispielsweise fungiert Nietzsches *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1990/1874) als Fixpunkt einer Legitimationsdebatte. Worin also liegt der Wert des Fremdsprachenlernens? Für das Individuum? Für die Gesellschaft? Eine Rückbesinnung auf diese Fragen scheint mir angezeigt vor dem Hintergrund aktueller und künftiger technischer Neuerungen, die den Umgang der Menschen mit Fremdsprache verändern. In der Folge sollen Überlegungen zum grundsätzlichen Sinn des Fremdsprachenlernens angestellt werden.

Der Sinn des Fremdsprachenlernens wird häufig vom Ende her gedacht, also von der Nützlichkeit, die der Beherrschung einer zweiten oder dritten Sprache inhärent ist. Die Beherrschung einer Fremdsprache wird seit einiger Zeit unter der Denkfigur der Teilkompetenzen begrifflich gemacht. Diese Teilkompetenzen fungieren jeweils als Zieldimension. Berühmt sind etwa Canales und Swains (1980) Aufschlüsselung der kommunikativen Kompetenz in drei Bereiche:

- Grammatische Kompetenz: „knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence“ (ebd. 29).
- Soziolinguistische Kompetenz: „the extent to which certain propositions and communicative functions are appropriate within a given sociocultural context depending on contextual factors such as topic, role of participants, setting, and norms of interaction“ (ebd. 30).
- Strategische Kompetenz: „verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence“ (ebd.)

Auf den ersten Blick scheinen diese Aspekte die Zielsetzung des Fremdsprachenlernens umfassend zu beschreiben. Die noch deutlich weitere Perspektive der Fremdsprachendidaktik scheint auf, sobald man die tiefergehenden, gleichsam humanistisch orientierten Einlassungen zahlreicher Autor*innen beachtet. Die kommunikative Kompetenz erhält beispielsweise den Status einer „Vision“ (Legutke 2008), indem die funktional ausgerichteten Elemente bei Canale

und Swain gesellschaftskritisch perspektiviert werden. So verfolgt Piephos Idee der Diskurstüchtigkeit die kommunikativen Aspekte menschlicher Mündigkeit (z. B. Hallet 2008) und der Fremdsprachenunterricht wird als „Erziehung zum Frieden“ (Hunfeld 2008: 74) gewendet. Sozialpsychologische und politische Dimensionen gehen somit in die fremdsprachendidaktische Theoriebildung ein. Diese erweiterte Dimensionierung ist auch in literaturdidaktischen Ansätzen sowie in der sogenannten Didaktik des Fremdverstehens erkennbar. Noch deutlich prominenter ist freilich Byrams Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das bereits seit längerem unter der Chiffre der Transkulturalität weitergedacht wird. In dieser Weise entfernt man sich schleichend vom fremdsprachendidaktischen Kerngeschäft. Das originäre Fremdsprachenlernen wird ausgeweitet und als fremdsprachliche Bildung rekonzipiert, eine Tendenz, die keinesfalls neu ist. Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts waren diese kulturellen und bildungsorientierten Ziele zentral. Sie erhalten heute quasi einen neuen Anstrich. So scheint es als müsse der Fremdsprachenunterricht spätestens seit etwa 2010 immer neue Zieldimensionen eingemeinden, etwa *digital literacies*, *sustainability* oder *global citizenship*. Die Forderung nach einer „Kritischen Fremdsprachendidaktik“ (Gerlach 2020a) entspricht ebendiesem Trend. Dezidiert meint dies

kein[en] Prozess, der wie fremdsprachliche Fertigkeiten standardisiert messbar oder anhand eines Referenzrahmens kompetenzorientiert abgebildet werden könnte. Es sind vielmehr humanistische, politische und gesellschaftlich-soziale Überzeugungen sowie Reflexivität, die kritisches Denken anregen und damit im Fremdsprachenunterricht fruchtbar integriert werden können, um Demokratieerziehung und Partizipation zu ermöglichen. (Gerlach 2020b: 17).

Nicht immer ist dabei klar, inwiefern die Bildungsziele in dieser neuen Dimensionierung des Fremdsprachenunterrichts das Erlernen der jeweiligen Sprache komplementieren, bisweilen wirken die Zielsetzungen eher additiv (vgl. Edmondson & House 1998). Für den schulischen Kontext fragt man sich, ob Themen wie Klimawandel, Diskriminierung, Konsumkritik oder psychische Gesundheit nicht besser von Lehrkräften anderer Fächer vermittelt werden sollten, zum einen da sie zum Teil in deren thematische Expertise fallen, zum anderen da die Sprachbarriere bei so komplexen Kommunikationsgegenständen nicht trivial ist, vor allem in den zweiten Fremdsprachen. Konkret wird hier einer dilettierenden CLIL-isierung des Fremdsprachenunterrichts (primär des Englischunterrichts) das Wort geredet. Unbeachtet bleibt zudem die Erwachsenenbildung, wo die Lehrperson sicherlich nicht erzieherisch tätig werden muss. Und ist die Kritische Fremdsprachendidaktik nicht auch eine Präventivreaktion auf den antizipierten digitalen Fortschritt? Man mag plausiblerweise davon ausgehen, dass die KI-basierten Assistenzsysteme schon sehr bald den ‚langweiligen‘ Teil des Fremdsprachenunterrichts erledigen (z. B. Üben). Da können wir uns schon mal überlegen, was wir stattdessen Spannendes mit unseren Schüler*innen vorhaben. Ein solches Denken geht von

einem mehr oder weniger automatisch vonstattengehenden Übergang aus, was ich für vorschnell halte. Genau diesem antizipierten Übergang möchte ich mich daher aus phänomenologischer Perspektive zuwenden. Es gilt meines Erachtens, die Erfahrungswelt der Lernenden beim Fremdsprachenerwerb allgemein in den Blick zu nehmen, um dann in einem zweiten Schritt die Beeinflussung dieser Erfahrungen durch bestimmte Technologien zu bemessen. Die Summe dieser Lernerfahrungen wird im Folgenden als „fremdsprachlicher Lernprozess“ bezeichnet.

4. Der fremdsprachliche Lernprozess: Lernintention, Lernsprung, Performanz

Mindestens ebenso relevant wie die Frage nach den sinnvollen Zieldimensionen ist eine Analyse des fremdsprachlichen Lernprozesses samt seiner phänomenologischen Qualitäten. Mich interessiert hier vor allem die genuine Sprachaneignung, also weniger das, was ich soeben als Addenda gekennzeichnet habe. Riemers Einzelgänger-Hypothese (2006) zum Trotz erlaube ich mir, fragmentarische Gedanken zur Erfahrungsdimension des Fremdsprachenlernens anzustellen. Welche Geltung diesen Überlegungen tatsächlich zugesprochen werden darf, ob sie also subjektiven oder intersubjektiven Status reklamieren dürfen, kann hier nicht verhandelt werden. Die Leser*innen sind also aufgefordert, ihre jeweils eigenen Erlebnisse gegen das nachfolgend Beschriebene zu gewichten.

Beim Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen sich Zieldimension und Lernprozess gegenseitig. Vor allem die kommunikative Kompetenz als Lernziel leuchtet Lernenden sofort ein und affiziert sie in unbestimmter Weise. Fast jedes Kind kennt Personen, die erfolgreich eine Fremdsprache gelernt haben. Diese für jeden ersichtliche Kompetenz dient als performativer Erwartungshorizont und grundiert den Lernprozess. Sie prägt vor allem die erste von drei Komponenten, die hier als dem Lernprozess untergeordnet verstanden werden sollen: (1) Lernintention, (2) Lernsprung und (3) Performanz. Diese Elemente befinden sich beim Fremdsprachenlernen in einem stetigen Wechselspiel, das meines Wissens noch kaum untersucht wurde. Zunächst soll auf die Lernintention, also auf die Motivdimension des Fremdsprachenlernens, eingegangen werden.

4.1 Lernintention

Holzkamp (1995) betont die Bedeutung der expansiven Lerngründe, womit die subjektive Antizipierung von Welterschließung bezeichnet ist. Das Subjekt identifiziert einen Lerngegenstand als persönlich bedeutsam, es erkennt an dessen Oberfläche eine potenzielle Tiefenstruktur, von deren Ergründung es sich eine formative Entwicklung verspricht. Diese Konzeption konterkariert die Dichotomie aus intrinsischer und extrinsischer Motivation. Dieses altbekannte motivationale Gegensatzpaar hat freilich eine normativ verfestigte Schlagseite zugunsten des Intrinsischen. Dabei ähneln die expansiven Lerngründe durch ihren Zukunftshorizont eher der extrinsischen Motivation. Der Unterschied zwischen expansiv und

extrinsisch zeigt sich in einer identitätsstiftenden Aneignung des Lerngegenstands gegenüber einer tendenziell widerwilligen, in jedem Fall jedoch instrumentell orientierten, Anreizbefolgung. Holzkamp führt aus, dass das extrinsisch motivierte Subjekt eine Handlungsproblematik vor sich hat, zu deren Überwindung auch lernvermeidende Strategien infrage kommen. Man verwendet etwa einen Spickzettel bei der Prüfung, ohne sich von dieser Taktik einen Lernzuwachs zu erhoffen. Somit ist die Handlungsproblematik der sogenannten Lernproblematik entgegengesetzt, welche ein subjektives Lernen-wollen impliziert und *ergo* eine expansive Motivstruktur zugrunde hat. Die Affektaffinität der Technologien, wie Strassberg sie beschreibt – nämlich als „spektakulär“ –, verweist auf eine intrinsische Orientierung. Viele didaktische Verwendungsweisen der digitalen Technologien setzen gerade auf dieses Intrinsische, was sich etwa am Phänomen der *gamification* exemplifizieren lässt. Hier zählt die Augenblicklichkeit, hier zählt der *flow*, und eben gerade nicht die subjektive Perspektivierung. Derartiges Blendwerk verstellt nicht selten die authentische Erschauung einer Lernproblematik, die expansive Diskrepanzerfahrung. Durch eine intrinsisch orientierte Technologisierung des Fremdsprachenlernens soll den Lernenden das Lernen als etwas anderes verkauft werden. Dass Technologien auch ganz andere Erfahrungen unterstützen können, wird noch zu besprechen sein.

Holzkamp verwendet eine autoethnographische Vignette zur Veranschaulichung des expansiv motivierten Lernens. Er selbst habe sich nach und nach der Zwölftonmusik, speziell Schönbergs Orchestervariationen, angenähert: „Die in diesem Beispiel aufgewiesene Lernproblematik impliziert dabei weder aktuelle sozial-kommunikative Beziehungen irgendwelcher Art, noch steht sie in wie immer gearteten direkten Lehr-/Lernzusammenhängen, sondern hat sich für mich als konkretes Individuum im Zuge meiner Lebensführung ergeben und wurde auch nur in diesem Zusammenhang allein von mir angegangen“ (Holzkamp 1995: 197). Somit sei das Beispiel als autonomes Lernen zu kategorisieren, nämlich jenseits external strukturierter Lehrgänge. Holzkamp besorgte sich also die CD mit den Orchestervariationen und widmete sich ganz dem ersten Hördurchgang:

Das musikalische Geschehen begann an mir vorbeizuraschen. Ich versuchte, zunehmend vergeblich, irgendwelche Haltepunkte und Orientierungen zu finden. Wenn es mir für kurze Momente gelang, wieder hinzuhören, so vermittelte sich mir stets der Eindruck eines Chaos [...] Tatsächlich aber war mir klar, daß die Angelegenheit 'Orchestervariationen' für mich damit nicht zu Ende war, sondern daß ich im Gegenteil weiter versuchen würde, dennoch irgendwie 'an dieses Stück' heranzukommen. In der Terminologie dieser Arbeit: Ich akzeptierte mein Unverständnis und meine gereizte Ablehnung beim ersten Hören des Stückes als 'subjektive Lernproblematik'. – Die Gründe dafür sind für mich schwer rekonstruierbar: Vielleicht erinnerte ich mich daran, daß ich auch andere moderne Stücke, aber sogar Beethovens letzte Klaviersonaten und Streichquartette, teilweise nicht gleich beim ersten Hören voll mitgekriegt hatte. (Holzkamp 1995: 200).

Tatsächlich scheint in Holzkamps Beispiel weder die intrinsische noch die extrinsische Motivation eine besondere Rolle zu spielen. Holzkamp verspürt offenbar keine augenblickliche Befriedigung, während er sich in den Lerngegenstand vertieft, und er muss auch nicht in absehbarer Zukunft eine Prüfung über die Grundlagen der Zwölftonmusik ablegen. Bezüglich der Zieldimension erfährt man nur, dass es dem Autor ein persönliches Anliegen ist, die Geheimnisse dieses Musikgenres zu ergründen, um einen gesteigerten „Weltaufschluß“ (ebd. 190) zu erreichen. Darin unterscheidet sich Holzkamps Vignette vermeintlich vom Fremdsprachenlernen, wo die Zieldimension fast immer eine performative Dimension besitzt, nämlich die Beherrschung der Sprache im Kontext ihrer kommunikativen Anwendung. Bei Holzkamp scheint das Lernziel ein subjektives Verstehen der Orchestervariationen zu sein, welches seinerseits einen Hörgenuss im weiteren Sinne verspricht. Selbst wenn dies etwa dem fremdsprachlichen Hörverstehen als Zieldimension ähneln mag, so kann das Verstehen der Orchestervariationen nicht in gleicher Weise sichtbar und objektivierbar werden wie das erfolgreiche fremdsprachliche Hörverstehen. Und doch lassen sich instruktive Parallelen ausmachen, wie sich anhand einer autoethnographischen Vignette bei Chen (2022) zeigen lässt. Sie studierte Englisch an einer kleinen chinesischen Universität und widerstand dem gängigen Narrativ, man könne sich als chinesische Muttersprachlerin das Englische nur durch einen längeren Auslandsaufenthalt effektiv aneignen. Tatsächlich lässt Chen kein gutes Haar an den Sprachkursen ihrer Universität. Im Angesicht unbefriedigender hochschulischer Angebote entwickelte sie also elaborierte Privatroutinen:

During the seven years I stayed in the programme, I spent my unscheduled time (scheduled events included lectures, school chores, and occasional home visits) looking for the English I desired. It did not prove to be easy in a library filled with Chinese-language materials. I miss those free afternoons spent with collections of stories and poems, old academic readings from diverse areas donated by visiting scholars, and past issues of *Reader's Digest* tucked away on the outcast shelves. This does not sound like a generous stock, yet it was heaven to a student who possessed few original English books. For fear of losing the English I collected, I copied excerpts from my favourite pieces and annotated my feelings upon reading them. (Chen 2022: 3).

Beim Vergleich der beiden Vignetten fällt sofort auf, dass bei Chen sehr wohl eine gewisse ‚intrinsische‘ Motivation erkennbar ist, die bei Holzkamp gänzlich fehlt. Vieles spricht jedoch dafür, dass sich Chens Beschreibung auf ein späteres Stadium bezieht, das auch bei Holzkamp im weiteren Verlauf seines Lernprozesses eintritt und sogleich von ihm analysiert wird:

In diesem Kontext ist hervorzuheben, daß an dem über das wiederholte Hören des ganzen Stückes bzw. seiner Teile initiierten Lernvorgang global zwei Stadien unterscheidbar sind: Das erste Stadium war gekennzeichnet durch das geschilderte, relativ mühevollen, wenn auch durch den dabei erzielten Fortschritt 'belohnende' Gewinnen und Umsetzen der benannten

Selbstinstruktionen, das ('freudige') Wiederentdecken des Themas in seinen Verkleidungen, also eine mehr am einzelnen orientierte Bewegungsform. Plötzlich, beim Hören einer bestimmten Variation, fand ich mich jedoch in einer qualitativ anderen Gesamthaltung dem musikalischen Geschehen gegenüber: Einer neuen Art von gläserner oder kristalliner Überwachtheit, die nicht mehr mühsam durch wiederholtes Anhören hergestellt und aufrechterhalten werden mußte, sondern irgendwie aus der Struktur der Komposition selbst zu mir herüberkam [...]. Dabei hatte ich den Eindruck, daß ich nicht mehr von draußen das an einem anderen Ort ablaufende Stück hörte, sondern mitten 'in' der Musik stand, darin 'umherspazierte' und von da aus meine Beachtung nach verschiedenen Seiten wenden, mal dies und mal jenes näher betrachten konnte, ohne daß das andere um mich herum dabei verlorenging. (Holzkamp 1995: 203).

Das hier beschriebene zweite Stadium, das Holzkamp als ‚In-der-Musik-stehen‘ beschreibt, ist möglicherweise analog zu dem, was Chen in der Bibliothek erlebt, also einem ‚In-der-Sprache-stehen‘. Fraglich ist, ob das zweite Stadium lediglich von intrinsischer Motivation geprägt ist. In beiden Fällen haben sich die Personen den jeweiligen Lernstand erarbeitet, haben in selbstbestimmter Weise eine Lernproblematik identifiziert und überwunden. Leider thematisiert Chen nicht das erste Stadium, das es wohl auch gegeben haben muss, geschweige denn den Moment zwischen den Stadien. Letzterer ist auch für Holzkamp „schwer rekonstruierbar“. Dieser Moment, der den Übergang vom „Eindruck eines Chaos“ zu einer „qualitativ anderen Gesamthaltung“ markiert, scheint durch eine gewisse Lernresilienz ausgezeichnet. Wie der Autor selbst mutmaßt, haben ihn vergangene Erfolgserlebnisse (Beethoven) mit einer Art Urvertrauen in den Lernprozess ausgestattet, wodurch er eine erneute Lernanstrengung unternehmen konnte, die ihn schließlich in das zweite Stadium führte. Die beiden Stadien beinhalten die ebenfalls von Holzkamp beschriebenen Lernsprünge, eine Komponente des Lernprozesses, von der noch zu sprechen sein wird. Für den Moment jedoch sollen die Lernintentionen der beiden Vignetten pauschal verglichen werden. Die Ähnlichkeiten ergeben sich vor allem dadurch, dass es sich in beiden Fällen um weitgehend autonomes Lernen handelt. Chen praktiziert einen „quiet way“ (2022: 3) des Fremdsprachenlernens, der beinahe an die sogenannte *monastery tradition* erinnert, also an einen auf Grammatik und Schriftlichkeit fokussierten Ansatz wie er einst in den Klöstern Europas zum Erlernen von Hebräisch, Griechisch und Latein praktiziert wurde (McArthur 1984: 12). Detailverliebtheit und analytisches Vorgehen scheinen sowohl bei Holzkamp als auch bei Chen einer persönlichen Vorliebe zu entsprechen, sodass sich ein Wohlgefühl (In-der-Musik-stehen bzw. In-der-Sprache-stehen) allein durch Lernsprünge und dem mit ihnen verbundenen Weltaufschluss einstellt. Bei beiden zeigt sich das Lernen weder intrinsisch noch extrinsisch geartet. Entsprechend sei hier zumindest vorläufig eine weitgehend expansive Lernintention konstatiert.

Wie bereits erwähnt unterscheidet sich das Fremdsprachenlernen vom Erschließen eines Musikgenres unter anderem in der performativen Zieldimension. Diese besteht vor allem im

Meistern der *four skills* (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen), das in Verbindung mit der oben aufgeschlüsselten kommunikativen Kompetenz präzisiert ist. Somit bewegen sich Chens Lernroutinen bereits sehr nahe an der performativen Zieldimension, jedoch vor allem im Teilbereich des Lesens sowie in den Dimensionen der grammatischen und (wahrscheinlich) der soziolinguistischen Kompetenz. Interessant ist bei Chen die Tatsache, dass sie sich heutzutage als Wissenschaftlerin im englischsprachigen Diskurs bewegt. Allein die sprachliche Qualität ihrer Texte – ich habe auch per E-Mail mit Chen korrespondiert – illustriert das perfekte Erreichen der Zieldimension im produktiv-schriftlichen Bereich. Was hierdurch außerdem sichtbar wird, ist der Umstand, dass das expansive Lernen im Kontext des Fremdsprachenlernens wohl fast immer durch das ergänzt wird, was von Gardner und Lambert (Al-Hoorie & MacIntyre 2020) als integratives Lernmotiv ausgearbeitet wurde und eine lange Diskurslinie nach sich zog. Man mag gar behaupten, das expansive Lernen sei für das Fremdsprachenlernen gänzlich in ebendiesen Motiven absorbiert. Dies ignoriert jedoch die oben exemplifizierte Freude am Lernsprung, welche ich – wie bereits angedeutet – auch nicht als intrinsische Motivation fassen würde. In jedem Fall ist Chen zu unterstellen, dass sie neben ihrem Genuss an der Sprache auch selbstbildbezogene integrative Zukunftsszenarien ausbildete und verfolgte.

Bevor auf das Thema der Lernsprünge eingegangen werden kann, muss die ungeordnete, also nicht-sequenzielle, Prozessstruktur des Fremdsprachenlernens besprochen werden. Die von Holzkamp beschriebene Sequenz der zwei Stadien ist im Fremdsprachenlernen vermutlich makrostrukturell vorhanden, jedoch wird sie ständig begleitet, unterbrochen, durcheinandergeworfen von zahlreichen Wirkungen, die in der Komplexität des Fremdsprachenlernens selbst begründet liegen. Die permanente Verflechtung von Lernintention, Lernsprung und Performanz scheint kaum einer Ordnung zu folgen. Dies liegt zum einen an den Eigenheiten der Sprache als Lerngegenstand und zum anderen an individuell-endogenen und kontextuell-exogenen Faktoren. Allein die ökologische Omnipräsenz von Fremdsprache (kontextuell-exogen), zumal in institutionellen Lernkontexten und erst recht im Zielland, bedingt unberechenbare Erfahrungsqualitäten. Wann einem die Sprache wie begegnet, ist von Lernenden häufig nicht zu steuern. Zur Kontrastierung: Der Zwölftonmusik würden viele Menschen womöglich niemals begegnen, es sei denn, sie setzten sich wie Holzkamp willentlich und in kontrollierter Weise mit ihr auseinander. Die Performanzdimension als basales Charakteristikum von Sprache bedeutet für die Lernenden ein ständiges rezeptives und produktives Experimentieren verbunden mit diversen korrektiven Rückkopplungsmomenten („Verstehe ich den englischen Slogan auf dieser Reklametafel? Wie spricht man diesen Songtitel richtig aus?“). Die Varianz der individuell-endogenen Faktoren soll hier absichtlich vernachlässigt werden (Riemer 2006). Entscheidend für den Fortgang der hiesigen Überlegungen ist das nicht-sequenzielle Wechselspiel der drei genannten Elemente Lernintention, Lernsprung und Performanz.

4.2 Lernsprung

Der Lernsprung – erneut nach Holzkamp – bezeichnet das Dominant-werden eines neuen auf den Lerngegenstand bezogenen Bewusstseinszustands: „man denke an alltagssprachliche Formeln wie: solange [sic] habe ich geübt und probiert, und jetzt habe ich es endlich gepackt oder geschnallt, nun ist plötzlich der Knoten geplatzt, fiel es mir wie Schuppen von den Augen, habe ich den Bogen raus o. ä.“ (Holzkamp 1995: 226). Ein solcher Lernsprung ist dann notwendig, wenn der Lernstand ein bestimmtes Plateau erreicht hat, auf welchem die „kontinuierliche[n] Lernfortschritte“ (ebd. 239) stagnieren. Der Lernsprung ist wahrscheinlich in den naturwissenschaftlichen Schulfächern virulenter als beim Fremdsprachenlernen. Dort – so heißt es oft – muss die Lehrperson gut erklären können, damit die Schüler*innen ‚mitkommen‘. Beim Fremdsprachenlernen mag der Lernsprung beim Verstehen bestimmter grammatischer Strukturen stattfinden, oder auch dann, wenn beispielsweise auf der Basis akkumulierter Vokabelkenntnisse (Hör-)Texte plötzlich leichter zugänglich sind und die Lernenden Zutrauen zu ihren eigenen Entschlüsselungsfähigkeiten entwickeln. In der Tendenz jedoch scheint eher der kontinuierliche Lernfortschritt den Normalmodus darzustellen: Man lernt neue Wörter und Kollokationen, versteht nach und nach schwierigere Texte, beherrscht im Rhythmus des Übens und Anwendens sukzessiv komplexere Grammatikphänomene, schärft das eigene Gespür für Inkongruenzen zwischen Erstsprache und Fremdsprache. Selten wird man sich kognitiv abgehängt fühlen, obwohl man kurz zuvor noch alles verstand. Ich schlage deshalb vor, die definitorische Messlatte für den Lernsprung beim Fremdsprachenlernen niedriger anzusetzen als Holzkamp es tut. Die Aha-Momente sind hier vergleichsweise kleiner, aber sie sind allgegenwärtig.

Ein Beispiel: Ich lernte Französisch ab der neunten Jahrgangsstufe. Die Verneinung mit *ne ... pas*, die uns in den ersten Unterrichtsstunden begegnete, widersprach meiner durch Deutsch, Englisch und Latein geprägten Intuition. Wozu sollte man zwei Wörter verwenden, um einen Satz zu verneinen? Der häufige Gebrauch der Struktur ließ mich diese anfängliche Irritation schnell vergessen. Auch akzeptierte ich, dass *ne ... plus* (= nicht mehr) und *ne ... jamais* (= nie) analog gebildet werden. Gänzlich ungläubig reagierte ich jedoch auf die vermeintliche Tatsache, dass auch eine bloße Einschränkung im Französischen durch *ne ... que* (= nur) realisiert werde. Ich hatte mich inzwischen mühsam daran gewöhnt, dass das Wörtchen *ne* der französischen Negation innewohnt. Dies ließ mich schlussfolgern, es müsse sich bei *ne ... que* um eine exotische – vielleicht von Schriftsteller*innen und Journalist*innen verwendete – Sonderbarkeit handeln. Die gemeine Französin würde sicherlich immer das mir bereits vertraute *seulement* gebrauchen, wenn sie „nur“ sagen möchte. Wenige Monate später befand ich mich in Nizza, meine Eltern hatten für mich eine Sprachreise gebucht. Am ersten Tag nach meiner Anreise stand ich mit ein paar anderen ängstlichen Schüler*innen im Eingangsbereich der Sprachschule und wartete, um den Einstufungstest abzulegen. Ein junger Sprachlehrer trug einen Stuhl herein, stellte ihn vor uns hin und sagte: „*Désolé, il n’y a qu’une chaise.*“ („Entschuldigung, es gibt nur einen Stuhl.“) Auf einen

Schlag erfuhren die Erklärungen meiner Französischlehrerin einen Legitimationsschub, ebenso die auf *ne ... que* abhebenden Texte und Übungen in meinem Französischbuch. Fortan richtete ich während meines Frankreichaufenthalts eine erhöhte Aufmerksamkeit auf das Entdecken weiterer Anwendungsbeispiele von *ne ... que*, um sicherzugehen, dass ich mich nicht verhöhrt hatte. Bald fielen mir Feinheiten auf: Wann verwendet man *seulement* und wann *ne ... que*? Wie werden die Sätze mit *ne ... que* intoniert? Irgendwann versuchte ich mich selbst am produktiven Gebrauch dieser neugewonnenen Vokabel.

Die Lernsprünge, wie ich sie verstehe, treten im geschilderten Beispiel mehrfach sowie in verschiedenen Ausprägungen auf. Von meiner Französischlehrerin über die Funktion und den Einsatz von *ne ... que* informiert zu werden, mag bereits tentativ als Lernsprung interpretiert werden, sofern man etwa die in mir dadurch ausgelöste Irritation als Indikator wertet. Dahingegen fallen jegliche Übungs- und Produktionssequenzen im unterrichtlichen Kontext tendenziell in die Kategorie des kontinuierlichen Lernfortschritts. Hier findet laut Holzkamp ein sogenanntes „Mitlernen“ (...) statt, welches gleichsam automatisch den problemlösenden Anwendungsverlauf begleitet, obgleich in interindividuell unterschiedlichen Intensitäten und Qualitäten. Wenn ein Schachspieler eine gewöhnliche Partie spielt, so vollzieht sich an ihm ein iteratives Mitlernen. Lernsprünge sind hier keineswegs ausgeschlossen, aber *grosso modo* ist das Mitlernen im Bereich des kontinuierlichen Lernfortschritts angesiedelt. Der zentrale Lernsprung im obigen Beispiel ereignet sich bei der rezeptiven Verarbeitung des Satzes „Désolé, il n’y a qu’une chaise“. Allein meine situative Verwunderung, Neugierde und Wachheit, die sich durch die Registrierung der authentischen Sprachdaten ergaben, indizieren einen Lernsprung. Inwiefern meine späteren kommunikativen Begegnungen mit der Vokabel als Lernsprünge zu bezeichnen sind, vermag ich heute nicht mehr zu beurteilen. Falls ja, so waren sie vermutlich kleiner oder weniger stark. Ich erinnere mich auch nicht mehr an die erste Gesprächssituation, in der ich selbst von *ne ... que* Verwendung machte. Analog aber zu meinen Erinnerungen an andere Situationen, in denen ich ‚unsichere‘ Wörter initial verwendete, ist davon auszugehen, dass auch mein Erstgebrauch von *ne ... que* als Lernsprung im beschriebenen Sinne anzusehen ist: In einem Gemütszustand gereizter Antizipation legte ich mir die Worte im Kopf zurecht, eventuell noch bevor ich meiner Gesprächspartnerin gegenübertrat. Manchmal beginnt man selbst die Konversation, weil man ein kommunikatives Anliegen hat, etwa wenn man eine Frage an einen Verkäufer richtet. Dann hat die eigene Äußerung einen Vorlauf, den man selbst zeitlich und proxemisch steuern kann. Nach Levelt findet in dieser Phase die „Konzeptualisierung“ statt. Schließlich artikulierte ich den Satz, in dem die neue Vokabel verbaut war, und wartete gespannt auf die Reaktion meines Gegenübers. Die geschilderten Gedanken korrespondieren mit den von Kramsch formulierten Elementen eines inneren Sprachlernmonologs:

What will happen if I use this grammar rule? How does this rule link up with others? Will I be understood? If I use this word in combination with this other word, will I please or

offend my interlocutor, get what I want, or will I make myself ridiculous? Also will I be able to say what I really mean? Who will I be in a foreign tongue? Who will I be taken for? How can I be different while remaining the same? (Kramersch 2005: 221)

Was bei Kramersch unter *desire in language* firmiert, passt zu Holzkamps affektiv grundierten Ausführungen zum expansiven Lernen.

4.3 Performanz

Als ‚Performanz‘ sei hier die individuelle und situative Verwendung der Fremdsprache in ihren vier Fertigungsbereichen bezeichnet. Ich gehe also von einem Verständnis des Wortes aus, welches nicht allein die expressive Seite der Kommunikation – man denke an Performance-Kunst – umfasst, sondern auch das Hören und Lesen beinhaltet. Diese Konzeption ähnelt Chomskys *linguistic performance*, also der real stattfindende Sprachanwendung in ihren vier Dimensionen. Wer eine Fremdsprache beherrscht, der kann sie rezeptiv und produktiv anwenden. Die Performanz kann quasi als aktivierte Kompetenz gelten, sie ist die Implementierung des Erlernenen. Mehr noch, sie ist (vor allem in Gestalt der produktiven Fertigkeiten) dessen eindeutige Sichtbarmachung. In der Grundschule – häufig zu Beginn der dritten Jahrgangsstufe – betritt die Englischlehrerin das Klassenzimmer und fängt an, mit ihren (oder besser: vor ihren) Schüler*innen Englisch zu sprechen. Die Wirkung, die sich ob dieser Performanz entfaltet, ist unklar, unterscheidet sich aber grundlegend von dem, was den Schüler*innen in den meisten anderen Schulfächern begegnet. Sie erkennen auf einen Schlag die performative Zieldimension des Fremdsprachenlernens, verkörpert durch die fremdsprachliche Leistung der Lehrperson: „Aha! Meine Lehrerin kann von jetzt auf gleich ins Englische wechseln und scheint dabei genauso kompetent wie in ihrer Muttersprache. Vielleicht kann ich das auch eines Tages schaffen. Vielleicht kann sie es mir zeigen, hat sie doch denselben Lernprozess hinter sich, den ich vor mir habe.“ Die apperzipierte Performanz kann sich in solchen Momenten leicht mit der Lernintention verknüpfen. Heute ist man sich weitgehend einig, dass sich die Schüler*innen so früh wie möglich an eigener Sprachproduktion versuchen sollen. Die Performanz soll so alltäglich werden, dass sie als Teil des ‚Mitlebens‘ erlebt wird. Interessant wird es, sobald sich die Fallhöhe der gelingenden oder misslingenden Performanz steigert, etwa jenseits des geschützten Klassenraums bei der Begegnung mit Fremden. Im kommunikativen Ernstfall potenziert sich das banale Missverständnis zur performativen Blamage, zugleich verstärkt sich der subjektive Gewinn im Fall einer gelungenen Mitteilung. Ich halte es für plausibel, dass beide Szenarien zu einer Intensivierung der Lernsprünge führen. Demnach stünde die fremdsprachliche Performanz sowohl mit der Lernintention als auch mit dem Lernsprung in engem Zusammenhang, ersteres aufgrund ihrer klaren Sichtbarkeit, letzteres aufgrund ihrer affektiven Verstrickung mit dem Selbstbild.

5. Abschließend: Fortschritt oder Verlust?

Als Legutke um 1980 mit seinen Schüler*innen an den Frankfurter Flughafen fuhr, hatte er Mikrofone und Kameras im Gepäck. Flugreisende aus anderen Ländern sollten in englischer Sprache interviewt werden, wobei die Instrumente der Aufzeichnung dienten. Natürlich war es wichtig, die Sprachdaten in ihrer Komplexität festzuhalten, um anschließend mit ihnen weiterarbeiten zu können. Zusätzlich jedoch suggerierten die damals teuren und hochwertigen Geräte den Schüler*innen eine grundlegende Ernsthaftigkeit der Unternehmung sowie ein Zutrauen seitens ihres Lehrers. Dieser Effekt mag die im Projekt angelegten Lernsprünge zusätzlich begünstigt haben. Was aber, wenn einige der Geräte nicht funktioniert hätten? Wenn einige Schüler*innen hätten warten müssen, bis ihre Kamerad*innen mit ihren Aufzeichnungen fertig gewesen wären? Hätte es sie frustriert? Hätte die auf didaktischem Wege aufwendig erzeugte Euphorie dieser Frustration standgehalten? Und was, wenn die Geräte im Empfinden der Jugendlichen so spektakulär waren, dass sie von der eigentlichen Aufgabe ablenkten?

Die Dialektik erlaubt den Gedanken, dass bestimmte Technologien unerwünschte Wirkungen zeitigen. Die zuvor präsentierten Vignetten, nämlich Holzkamps, Chens und meine eigene, sind zugegebenermaßen emphatischer Natur, sie amtieren als Beispiele gelungener Lernerfahrungen. Man mag den Lernwert jeder einzelnen dieser mikroskopischen Beobachtungen infrage stellen, doch am Ende kommt Fremdsprachenlehrpersonen die tollkühne Aufgabe zu – bei aller Individualität ihrer Lernenden und wider die alltägliche Kontingenz – solche oder ähnliche Erlebnisse anzubahnen und zu gestalten. Dabei können die Technologien in völlig unterschiedlicher Weise Einfluss nehmen auf diese subjektiv empfundenen Vorgänge. Wenn man die Flughafensituation als vierte Vignette betrachtet, so scheint sie als einzige der vier auf Technikverwendung zu beruhen. So ist es aber nicht. Holzkamp legt eine CD in den CD-Spieler, Chen arbeitet mit Büchern und Notizheften. Ist die Technikverwendung vielleicht gerade dann von besonderem didaktischen Wert, wenn sie so unspektakulär und beiläufig ist, dass sie im Sinne der Postphänomenologie (v. a. Ihde 1990) zu einer erlebten Selbstverständlichkeit gerinnt?

Gemäß dieser These wäre beispielsweise der Einsatz von Präsentationssoftware und Beamer im Fremdsprachenunterricht als echter Fortschritt zu werten, und zwar nicht allein aufgrund seiner (jeweils situativ zu beurteilenden) Zweckmäßigkeit sondern auch, weil er heute so unscheinbar und naturgemäß daherkommt. Von Fortschritt lässt sich natürlich nur dann sprechen, wenn der Mehrwert systemisch ist und nicht singulär wie die Schwalbe, die noch keinen Frühling macht. Daher ziehe ich auf der Gegenseite den Begriff des Verlustes dem des Rückschritts vor. Der Verlust ist tendenziell individuierbar und ermöglicht dadurch eine präzisere Analyse des Technologieeinsatzes. Die Lehrperson als Sachwalterin für Lernerfahrungen und zugleich als *gatekeeper* für Technologien und deren Verwendung im Unterricht vertraut ihrem phänomenologischen Gespür, das bei van Manen auch als *pedagogical tact* (1991) beschrieben ist. Ihre Entscheidungen über den Einsatz von Technologien sind einzig diesem Blick für die

Erfahrungswelt der Lernenden verpflichtet, nämlich unter Berücksichtigung der Trias aus Lernintention, Lernsprung und Performanz.

Wann aber wachsen sich die möglichen Verluste zu einem gesamtgesellschaftlichen Rückschritt aus? In meinen Augen wäre dies der Fall, sobald sich die Lernerfahrungen summarisch in Qualität und Quantität verringern. Eine Omnipräsenz von Technologien, welche im Alltag des Individuums jegliche Sprachbarrieren aufhebt, bildet ein solches Szenario. Vielleicht muss dann das fremdsprachliche Klassenzimmer zu einem veritablen Schutzraum werden, in welchem die Lehrperson aus rein didaktischen Erwägungen heraus den Gebrauch zahlreicher technischer Anwendungen verbietet. Solche lebenserhaltenden (bzw. lernerfahrungserhaltenden) Maßnahmen mögen ziemlich verzweifelt anmuten. Und wenn man sich stattdessen von einer Rettung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts verabschieden möchte, weil man der Meinung ist, dass man nun wirklich keine Fremdsprachen mehr lernen müsse, so stellt sich die Frage, womit dann die freiwerdende Zeit gefüllt werden soll.

Literaturverzeichnis

Al-Hoorie, Ali H. & MacIntyre, Peter D. (Hrsg.) (2020). *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.

Chen, Ningyang (2022). The story of a loner learner. Reconsidering authenticity and authentic engagement in second language learning. In: *Language Teaching* 56, 1-7.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1998). Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/2, 161-188.

Gerlach, David (Hrsg.) (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gerlach, David (2020b). *Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik*. In: Gerlach, David (Hrsg.) (2020a), 7-31.

Hallet, Wolfgang (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76-96.

Hunfeld, Hans (2008). Kommunikative Zuversicht und hermeneutische Skepsis. Wiederholende Annäherung an Hans-Eberhard Piepho. In: Legutke, Michael (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 64-75.

Ihde, Don (1990). *Technology and the lifeworld. From garden to earth*. Bloomington: Indiana University Press.

Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Kramersch, Claire (2005). Desire in language: The neglected dimension of language learning. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 209-224.

Kumaravadivelu, Bala (2006). *Understanding language teaching. From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McArthur, Tom (1984). *A foundation course for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nietzsche, Friedrich (1874/1990). *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. Zürich: Diogenes.

Nisbet, Robert A. (1980). *History of the idea of progress*. New York: Basic Books.

Reckwitz, Andreas (2021). Auf dem Weg zu einer Soziologie des Verlusts. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*, 1-20. [Online: <https://www.sozopolis.de/auf-dem-weg-zu-einer-soziologie-des-verlusts.html>, 21.02.2025].

Riemer, Claudia (2006). Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: Scherfer, Peter (Hrsg.) (2006): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main/Berlin: Lang, 223-246.

Strassberg, Daniel (2022). *Spektakuläre Maschinen. Eine Affektgeschichte der Technik*. Berlin: Matthes & Seitz.

van Manen, Max (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.

Personenverzeichnis

PD Dr. Christine Becker

christine.becker@tyska.su.se

Senior lecturer in Germanistik an der Universität Stockholm

Prof. Dr. Sandra Götz

sandra.goetzlehmann@uni-marburg.de

Universitätsprofessorin für Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft des Englischen an der Philipps-Universität in Marburg

Prof. Dr. Almut Ketzer-Nöltge

ketzer-noeltge@daf.lmu.de

Universitätsprofessorin für Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten an der Ludwig-Maximilians-Universität in München

Dr. Sebastian Kilsbach

sebastian.kilsbach@web.de

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität in Paderborn (DFG-Projekt *Support for Learning Argumentative Writing in Digital School Education*)

Luisa Knechtel

luisa.knechtel@germanistik.uni-giessen.de

Projektassistentin an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Bereich Erasmus+ Studierendenmobilitäten

Dr. Johanna Lea Korell

korell@em.uni-frankfurt.de / johanna.l.korell@uni-giessen.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Verbundprojekt „ViFoNet“ (Teilprojekt: „Critical Digital Literacy entwickeln – Fremdsprachenunterricht in romanischen Sprachen im Zeitalter Künstlicher Intelligenz“) an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Spanisch am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen an der Justus-Liebig-Universität in Gießen

Paulina Lehmkuhl

lehmkuhl@uni-wuppertal.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal

Lisa Middelanis

lisa.middelanis@tu-dortmund.de

Doktorandin in der Englischdidaktik an der Technischen Universität Dortmund

Marco Raindl

raindl@dokkyo.ac.jp

Associate Professor an der Dokkyo Universität (Soka, Japan), Abteilung für deutsche Sprache und Kultur

Prof. i. R. Dr. Dietmar Rösler

dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de

Universitätsprofessor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Otto-Behaghel-Seniorprofessor an der Justus-Liebig-Universität in Gießen

Paul Stephan, M.A.

paul_stephan@web.de

Doktorand im Fach „Philosophie“ an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg

PD Dr. Franziska Wallner

f.wallner@rz.uni-leipzig.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig

Dr. Leo Will

leo.will@anglistik.uni-giessen.de

Wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Didaktik des Englischen an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Tamara Zeyer

tamara.zeyer@uni-a.de

Akademische Rätin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg