

Terfloth, Andreas

Alternative Aufgaben und Prüfungsformate mit KI als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Die Deutsche Schule 118 (2026) 3, S. 220-227



Quellenangabe/ Reference:

Terfloth, Andreas: Alternative Aufgaben und Prüfungsformate mit KI als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit
- In: Die Deutsche Schule 118 (2026) 3, S. 220-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361827 - DOI:
10.25656/01:36182; 10.31244/ddS.2026.03.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361827>

<https://doi.org/10.25656/01:36182>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKT

DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
118. Jahrgang 2026, Heft 3, S. 220–227
<https://doi.org/10.31244/dds.2026.03.05>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2026

Andreas Terfloth

Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate mit KI als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Aufgaben- und Prüfungsformate unter den Bedingungen von Digitalität und Künstlicher Intelligenz (KI) neu zu bestimmen sind. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass KI schulische Lernprozesse bereits prägt, während Prüfungen vielfach an tradierten Formaten festhalten. Dadurch entsteht eine strukturelle Spannung zwischen veränderten Formen des Lernens und fortbestehenden Logiken der Leistungsbewertung. Diese Spannung ist auch eine Frage der Bildungsgerechtigkeit: Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate können dazu beitragen, KI-Kompetenzen, kritisches Denken, Reflexion und fachliche Basiskompetenzen systematisch miteinander zu verbinden. Sie eröffnen Möglichkeiten, Lernprozesse, Begründungen und unterschiedliche Formen von Leistung sichtbar zu machen. Damit dies insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage wirksam werden kann, braucht es verlässliche Rahmenbedingungen, Ressourcen und eine systematische Professionalisierung von Lehrkräften.

Schlüsselwörter: Prüfungsleistung; Prüfungsaufgabe; Künstliche Intelligenz; Aufgabendidaktik; Bildungschancengleichheit

Alternative Assignments and Examination Formats Using AI as a Means of Promoting Educational Equity

Abstract

This article addresses the question of how tasks and assessment formats need to be re-defined under the conditions of digital transformation and artificial intelligence (AI). It starts from the observation that AI already shapes school learning processes, while examinations often remain tied to traditional formats. This creates a structural tension between changing forms of learning and persistent logics of assessment. The article argues that this tension is also a matter of educational equity. Alternative task and assessment formats can help to systematically connect AI related competencies, critical thinking, reflection, and basic subject skills. They make it possible to render learning processes, reasoning, and diverse forms of achievement visible. For this to become effective, especially

in schools facing challenging social conditions, reliable frameworks, adequate resources, and systematic teacher professional development are required.

Keywords: exam performance; exam question; artificial intelligence; question design; equal educational opportunities

1 Einleitung

Wir befinden uns in der größten technologischen und gesellschaftlichen Veränderung seit der Industriellen Revolution. Künstliche Intelligenz (KI) ist innerhalb kurzer Zeit zu einem selbstverständlichen Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit geworden und prägt zunehmend auch schulische Lern- und Bildungsprozesse. Schüler*innen nutzen digitale Werkzeuge, um Texte zu erschließen, Informationen zu recherchieren, Präsentationen zu strukturieren, Bilder zu erzeugen oder eigene Schreibprozesse zu unterstützen. Damit verändert sich nicht nur der Zugang zu Wissen, sondern auch die Frage, was schulisches Lernen, Denken und Leisten unter Bedingungen von Digitalität und KI bedeuten. Auffällig ist jedoch, dass ein zentrales Element schulischer Praxis bislang vergleichsweise stabil bleibt: die Prüfung.

Trotz der Intensität, mit der in Deutschland seit einigen Jahren über Digitalität und Künstliche Intelligenz im schulischen Kontext debattiert wird, fällt auf, dass Prüfungen und ihre Formate als ein zentrales Element schulischer Praxis bislang nur randständig in den Blick geraten. Das einschlägige Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ bzw. die ergänzende Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2021) legt in einem eigenen Kapitel zur Prüfungskultur zwar notwendige Veränderungen nahe und formuliert entsprechende prioritäre Maßnahmen, die aber in der Folge wenig konkrete Berücksichtigung in Richtlinien, Forschung und Fortbildung gefunden haben. Vielmehr fokussieren auch das Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zu Large Language Models (SWK, 2023) oder der Kompetenzverbund lernen:digital diesen Bereich nur sehr randständig und überwiegend mit Blick auf Fragen der Infrastruktur, der Lehrkräfteprofessionalisierung sowie auf didaktisch-methodische Innovationen im Unterricht, weniger auf veränderte Prüfungsformate. Auch die wissenschaftliche Debatte verhandelt vorrangig veränderte Lehr-Lern-Arrangements, Kompetenzmodelle und Aspekte schulischer Medienbildung. Demgegenüber bleibt die Frage, wie Aufgaben- und Prüfungsformate von der Klassenarbeit über Lernzielkontrollen bis zu zentralen Abschlussprüfungen im Licht digitaler und KI-bezogener Transformationen neu zu denken wären, wenig konkret bearbeitet.

Diese Leerstelle erscheint insofern problematisch, als Prüfungen ein konstitutiver Bestandteil dessen sind, was Tyack und Tobin (1994) als „grammar of schooling“ beschrieben haben. Sie sind ein tief verankerter Bestandteil der organisatorischen und normativen Strukturen, die festlegen, was schulisches Lernen ist und wie es legitimiert wird. Dementsprechend wird letztlich über Aufgaben, Prüfungen und Prüfungsinhalte fortgeschrieben, welches Wissen als relevant gesetzt wird, welche Performanzen sozial anerkannt werden und welche Lernwege Schüler*innen letztlich verfolgen. In diesem Sinne ist insbesondere die Prüfungsfrage nicht eine unter vielen, sondern eine zentrale Stellgröße, über die Schulentwicklung auch mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit gezielt vorangetrieben werden kann. Ohne veränderte Prüfungsformate erleben Schulen, die ihren Unterricht weniger instruktiv gestalten wollen, einen performativen Widerspruch zwischen geöffneten

ten Lernsettings und geschlossenen Prüfungsformaten, der nicht aufzulösen ist. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass eine substanzielle Reform schulischen Lernens unter Bedingungen von Digitalität und KI ohne eine konsequente Auseinandersetzung mit Aufgaben- und Prüfungsformaten unvollständig bleibt, und schlägt vor, alternative Aufgaben- und Prüfungsformate auch als gerechtigkeitspolitischen Hebel zu denken.

2 KI-Kompetenzen und Bildungsgerechtigkeit

Für Schule stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche befähigt werden können, verantwortungsvoll, reflektiert und aktiv mit KI und anderen Technologien umzugehen, weil dies zu den zentralen Zukunftskompetenzen gehören wird, die über Teilhabechancen und berufliche Perspektiven mitentscheiden (OECD, 2019). Bildung steht damit vor der doppelten Aufgabe, nicht nur Wissen über KI zu vermitteln, sondern Lernende in die Lage zu versetzen, KI für eigenes Denken, Forschen und Gestalten zu nutzen, ohne dass die Technologie Denkprozesse ersetzt beziehungsweise diese von den Schüler*innen ausgelagert werden.

Gleichzeitig verweisen Befunde darauf, dass sich im Umgang mit KI eine neue Form sozialer Ungleichheit herausbildet, indem eine vergleichsweise kleine Gruppe von Menschen KI-Systeme souverän nutzt und steuert, während ein großer Teil der Bevölkerung durch diese Technologien gesellschaftlich und ökonomisch abgehängt wird. Diese Entwicklung berührt grundlegende Fragen von Bildungsgerechtigkeit, da der Zugang zu KI-Kompetenzen nicht gleich verteilt ist und stark von sozialen und familiären Voraussetzungen abhängt. Die ICIL-Studie (Eickelmann et al., 2024) und die JIM-Studie (mpfs, 2025) zeigen, dass hinsichtlich dieser Zukunftskompetenzen gravierende Ungleichheiten zwischen Schüler*innen je nach sozialer Herkunft bestehen. Während insgesamt ein erheblicher Anteil der Achtklässler*innen lediglich über grundlegende digitale Fertigkeiten verfügt und kaum in der Lage ist, digitale Informationen kritisch zu bewerten oder lernwirksam zu nutzen, zeigt sich, dass diese Defizite an nicht gymnasialen Schulformen sowie bei Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lebenslagen besonders ausgeprägt sind (Casamassima et al., 2024). Entsprechend nutzen Gymnasiast*innen digitale Werkzeuge und KI häufiger für schulische Zwecke und informationsorientierte Recherchen, während andere diese Angebote eher im Freizeitkontext einsetzen. Eine zentrale Botschaft dieser Befunde ist, dass digitale Ungleichheit weniger eine Frage des Zugangs zur Technik als vielmehr der Fähigkeit ist, diese strategisch, reflektiert und lernförderlich einzusetzen. Mit der Verbreitung generativer KI verschärft sich die digitale Spaltung zusätzlich, weil die produktive Nutzung von KI-Systemen anspruchsvolle metakognitive, sprachliche und epistemische Kompetenzen voraussetzt, die ungleich verteilt sind. Wer KI bereits in einem anregenden häuslichen Umfeld kennenlernt, Texte mit ihr kritisch verhandelt und ihre Ergebnisse einordnen kann, baut einen Vorsprung auf, der nicht primär technischer Natur ist (Klein, 2024; mpfs 2025; Steenbuck & Terfloth, 2025).

3 Konsequenzen für Schule und Unterricht

Die digitale Ungleichheit ist eine der Herausforderungen des Bildungssystems. Schulen können diese Ungleichheiten jedoch nicht ausgleichen, solange sie weiterhin auf Aufga-

ben- und Prüfungsformate setzen, die entweder KI ausblenden oder ihre souveräne Nutzung in den privaten Raum verlagern. Pädagogische Verantwortung beginnt nicht erst bei der Ausstattung der Schulen, sondern bei der Frage, welche Aufgaben gestellt und welche Kompetenzen über Prüfungen wertgeschätzt werden.

Vor diesem Hintergrund rücken alternative Aufgaben- und Prüfungsformate in den Fokus. Projekte, komplexe Aufgaben, handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Portfolios oder forschende Lernsettings eröffnen den Lernenden deutlich mehr Möglichkeiten, Kompetenzen zu entwickeln, zu zeigen und sich darüber als selbstwirksam zu erleben als stark standardisierte Formate. Idealerweise setzen diese Formate nicht allein auf die Reproduktion von Wissen, sondern auf eigenständiges, kritisches Denken, Anwenden, Reflektieren und Gestalten. Gerade für Schüler*innen mit heterogenen sprachlichen, kulturellen oder fachlichen Ausgangslagen bieten diese Formate breitere Zugänge zum Lernen. Sie ermöglichen unterschiedliche Einstiege in ein gemeinsames Thema und machen Lernprozesse sichtbar, weil nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Weg dorthin zählt. Kooperation, Kommunikation, Strategie und Entwicklung werden damit zu relevanten Bestandteilen schulischen Lernens und idealerweise auch der Leistungsbewertung. Dass dies nicht nur eine didaktische, sondern auch eine gerechtigkeits-theoretische Pointe hat, ist gerade vor dem Hintergrund der Forschung zu Schulen in sozial benachteiligten Lagen bekannt: Standardisierte, abstrakt-schriftliche Prüfungssituationen reproduzieren milieuspezifisch erworbene Sprach- und Habitusformen besonders deutlich (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020) und benachteiligen Lernende, deren häusliches Umfeld diese Formen nicht selbstverständlich vorhält.

4 KI als Unterstützungswerkzeug statt als Abkürzung

Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate ermöglichen es, den gezielten Erwerb von KI-Kompetenzen in den Mittelpunkt zu rücken, ohne diesen auf technisches Bedienwissen zu verkürzen. In projektorientierten, forschenden oder produktorientierten Aufgaben lernen Schüler*innen, KI reflektiert einzusetzen, Ergebnisse zu prüfen, Entscheidungen zu begründen und eigene Denkprozesse zu steuern. KI-Tools können Rückmeldungen geben, Perspektiven erweitern und beim Ordnen von Informationen helfen. Die inhaltliche Verantwortung und die zentrale Denkarbeit verbleiben bei den Lernenden. KI wird so zu einem Werkzeug, mit dem anspruchsvolle kognitive Tätigkeiten eingeübt werden, die für gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Perspektiven zentral sind.

Die Individualisierung von Lernprozessen spielt dabei weiterhin eine wichtige Rolle. KI kann Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus unterstützen, sprachlich entlasten und adaptive Zugänge zu komplexen Aufgaben eröffnen. Entscheidend ist jedoch, dass diese Unterstützung nicht als Ausgleich von Defiziten verstanden wird, sondern als Ermöglichung eines aktiven Kompetenzaufbaus. Ohne eine klare didaktische Rahmung besteht die Gefahr, dass KI Lernprozesse verkürzt. Phänomene wie „Deskilling“ und „Skill-skipping“ entstehen dort, wo Ergebnisse von KI-Systemen übernommen werden, ohne die zugrunde liegenden Lernschritte selbst zu durchlaufen. Besonders für Schüler*innen aus benachteiligten Lagen kann dies langfristig problematisch sein, weil fehlende Grundlagen nicht automatisch ausgeglichen, sondern technisch verdeckt werden. Gerade deshalb braucht der KI-Einsatz in alternativen Aufgabenformaten klare pädagogische Leit-

planen, z. B. durch die Angabe der Prompts und Iterationen, und vor allem durch eine explizite mündliche Reflexion der Ergebnisse, des Lernprozesses und der KI-Nutzung.

An dieser Stelle setzt eine häufig geäußerte Sorge an, nämlich dass alternative Aufgabenformate das Einüben von Basiskompetenzen schwächen könnten. Diese Befürchtung greift jedoch in mehrfacher Hinsicht zu kurz. Lesen, Schreiben, Rechnen und fachliches Grundwissen sind Voraussetzung für die Bearbeitung komplexer Aufgaben und werden in gut gestalteten Formaten kontinuierlich eingefordert. Texte müssen verstanden, Informationen ausgewählt, Argumente entwickelt und Ergebnisse nachvollziehbar dargestellt werden. Entscheidend ist die Architektur der Aufgaben. Wirksame Lernsettings verbinden gezielte und intelligente Übungsphasen und Scaffolding mit anspruchsvollen Anwendungsphasen, die in entsprechenden Prüfungsformaten münden. KI kann dabei unterstützen, Basiskompetenzen adaptiv zu trainieren und zugleich den Transfer in komplexe Kontexte zu ermöglichen. Üben und Anwenden stehen damit nicht in Konkurrenz, sondern ergänzen sich systematisch. Wenn Lernen in dieser Weise gestaltet wird, muss sich auch die Leistungsbewertung weiterentwickeln.

Alternative Prüfungsformate bieten die Möglichkeit, Kompetenzen differenzierter und gerechter sichtbar zu machen. Leistungen können über Prozessdokumentationen, Lernjournale, mündliche Erläuterungen, Präsentationen oder Reflexionen erfasst werden. Fachliche Anforderungen bleiben bestehen, werden jedoch um Aspekte wie Problemlösefähigkeit, Transfer und Begründung ergänzt. Für die Akzeptanz solcher Prüfungsformate sind Transparenz und Nachvollziehbarkeit zentral. Klare Kriterien und ausgewiesene Kompetenzanteile schaffen Orientierung für Lernende, Lehrkräfte und Schulaufsichten und stellen sicher, dass alternative Prüfungsformate nicht als weniger verbindlich missverstanden werden. In diesem Zusammenspiel von Aufgaben, KI-Nutzung und Bewertung liegt ein wesentlicher Hebel, um Bildungsgerechtigkeit im digitalen Zeitalter konkret zu gestalten.

5 Systematische Maßnahmen, um Schulen in benachteiligter Lage gezielt zu stärken

Damit alternative Aufgaben- und Prüfungsformate mit KI tatsächlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können, sind entsprechende Empfehlungen bis hin zu verlässlichen rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen erforderlich. Prüfungsordnungen müssen so weiterentwickelt werden, dass prozessorientierte und kompetenzbasierte Leistungsnachweise rechtssicher möglich sind. Dies schafft die Grundlage dafür, Lernprozesse, Begründungen und Reflexionen unter Berücksichtigung einschlägiger Zukunftskompetenzen systematisch in die Leistungsbewertung einzubeziehen. Ergänzend braucht es verbindliche Leitlinien zur KI-Nutzung im Unterricht und in Prüfungen, die Schulen Orientierung geben und verhindern, dass einzelne Standorte isolierte Lösungen entwickeln müssen, die häufig genug zu neuen Ungleichheiten führen, weil sie nur dort entstehen, wo Ressourcen und Kompetenzen ohnehin schon konzentriert sind.

5.1 Gezielte Förderung von Schulen in herausfordernder Lage

Dementsprechend stehen Schulen in sozial benachteiligter Lage bei der Einführung von alternativen Aufgaben- und Prüfungsformaten oftmals vor besonderen Herausforderungen. Für viele Lernende ist Schule der zentrale und oft einzige Ort, an dem sie systematisch digitale und KI-Kompetenzen erwerben können. Um diese Verantwortung wahrnehmen zu können, benötigen diese Schulen eine gezielte sächliche und personelle Ressourcenausstattung. Dazu gehören vor allem zusätzliche Zeitfenster für die Entwicklung von Aufgabenformaten, personelle Unterstützung bei der technischen Implementierung sowie der Zugang zu datenschutzkonformen KI-Anwendungen wie AIS-Chat. Das Potenzial für individuelle Förderung durch KI ist vielfach dargelegt und legt nahe, dass darüber auch ein Beitrag zur Verbesserung der Lernleistungen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit erfolgen kann. Langfristige Unterstützungsstrukturen sind entscheidend, damit schulische Entwicklungsprozesse nicht punktuell bleiben, sondern nachhaltig wirken.

Die Qualifizierung von Lehrkräften ist in diesem Zusammenhang keine Zusatzaufgabe, sondern eine zentrale Gerechtigkeitsfrage. Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate mit KI erfordern professionelle Kompetenzen in Aufgabenentwicklung, Diagnostik, Leistungsbewertung und der pädagogischen Rahmung von KI-Nutzung. Wo diese Kompetenzen fehlen, profitieren vor allem diejenigen Lernenden, die ohnehin über günstige Voraussetzungen verfügen. Ein gerechtes Bildungssystem muss daher sicherstellen, dass alle Lehrkräfte die Möglichkeit haben, diese Kompetenzen systematisch zu erwerben und weiterzuentwickeln. Dies impliziert eine konsequente Verankerung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie eine deutliche Aufwertung der schulinternen Fortbildungsstrukturen, insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen.

5.2 Konkrete Programmkomponenten für Schulen in herausfordernder Lage

Ein wirksames Programm zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit verbindet mehrere Elemente. Neben der systematischen Qualifizierung von Lehrkräften sollten flächendeckende Projektwochen in den Schulen etabliert werden, in denen das Lernen mit und über KI thematisiert wird. Zudem müssen diese Themen verpflichtend in die Curricula integriert werden. Bereits in der Grundschule sollte eine altersangemessene Metareflexion über KI stattfinden, um früh Kompetenzen im bewussten und kritischen Umgang mit digitalen Werkzeugen aufzubauen. Diese Ansätze lassen sich sinnvoll in bestehende Programme zur Förderung überfachlicher Kompetenzen integrieren, etwa in den Bereichen Problemlösen, Kommunikation, Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit.

Langfristig eröffnet sich so die Perspektive eines Prüfungssystems, das Leistung nicht verengt, sondern vielfältige Potenziale sichtbar macht. Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate mit KI können dazu beitragen, Lernende unabhängig von Herkunft oder Startbedingungen in anspruchsvolle Denk- und Arbeitsprozesse einzubinden. Bildungsgerechtigkeit zeigt sich dann nicht in formaler Gleichbehandlung, sondern in der ernsthaften Ermöglichung von Teilhabe an einer zentralen Zukunftstechnologie für alle Lernenden.

6 Fazit

Solange generative KI und Digitalität wenig reflektiert in den Unterricht einziehen, während Aufgaben und Prüfungen in tradierten Formaten – und zwar überwiegend schriftlich, individualisiert, geschlossen, unter Aufsicht – fortgeschrieben werden, entsteht eine strukturelle Inkonsistenz, da zwar im Lernprozess zur Nutzung digitaler Werkzeuge ermutigt, sie in der Bewertung aber systematisch ausgeblendet wird. In der Folge wird Schulentwicklung in der digitalen Welt nicht substantiell vorangetrieben, vielmehr verbleibt Schule unter veränderten technischen Vorzeichen in ihrer Logik verhaftet. Entsprechend wirkt die alte Grammatik der Schule weiter – mit allen ihren Selektionseffekten, die in der deutschen Schulforschung seit Jahrzehnten als zentrale Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit beschrieben werden (z. B. El-Mafaalani, 2020).

Eine substantielle Reform schulischen Lernens unter Bedingungen von Digitalität und KI sollte daher einerseits das Format der Aufgaben und andererseits die Reform der Prüfungsformate einschließen – andernfalls bleibt der proklamierte Wandel ein oberflächlicher. Alternative Aufgaben- und Prüfungsformate sind in dieser Perspektive nicht ein didaktisches add-on, vielmehr haben sie das Potenzial, Schule und Unterricht maßgeblich zu verändern. Sie können dazu beitragen, Lernende unabhängig von Herkunft oder Startbedingungen in anspruchsvolle Denk- und Arbeitsprozesse einzubinden und Leistung in einer Vielfalt sichtbar zu machen, die der pluralen gesellschaftlichen Wirklichkeit eher entspricht als hochgradig standardisierte Aufgaben und Prüfungssettings. Bildungsgerechtigkeit zeigt sich dann nicht in formaler Gleichbehandlung, sondern in der ernsthaften Ermöglichung von Teilhabe an einer zentralen Zukunftstechnologie für alle Lernenden. Diese Perspektive ist anspruchsvoll, weil sie die Stabilität des „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) gerade dort herausfordert, wo es sich als besonders hartnäckig erweist. Sie ist zugleich aber auch realistisch, weil sie an empirische Befunde, theoretische Diskussionsstränge und zahlreiche Praxisbeispiele zu Leistungsbeurteilung und kompetenzorientiertem Prüfen anschließen kann (z. B. Beutel & Pant, 2024). Eine systematische Verknüpfung dieser Stränge mit der Frage, wie KI in Schule und Unterricht eingebettet werden soll, ist eine Voraussetzung dafür, dass die Schule des digitalen Zeitalters nicht nur technisch modernisiert wird, sondern in ihrer normativen Architektur unter Einbezug von Digitalität gerechter wird.

Literatur und Internetquellen

- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2024). *Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 202–215). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Senkbeil, M., Gerick, J., Fröhlich, N., & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senk-

- beil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 73–115). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.03>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 47–72). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.02>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Klein, W. (2024, 29. November). *Digital Divide: Wie ungleich sind digitale Kompetenzen in Deutschland verteilt?* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/digital-divide-wie-ungleich-sind-digitale-kompetenzen-in-deutschland-verteilt/>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (2025). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2025/>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission). (2023). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://doi.org/10.25656/01:28303>
- Steenbuck, O., & Terfloth, A. (2025). Hochbegabung und Künstliche Intelligenz in der Schule: Warum KI neue Wege für das Lernen hochbegabter Schülerinnen und Schüler eröffnet. In Karg-Stiftung (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der schulischen Begabtenförderung – Neue Fördermöglichkeiten, neue Herausforderungen*. <https://doi.org/10.25656/01:34172>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Andreas Terfloth, Referent in der Lehrpersonenfortbildung, Autor, freiberuflicher Schulberater.

E-Mail: bildungdigital.eu@gmail.com