

Claudia Riemer / Lars Schmelter /
Karin Vogt (Hrsg.)

Künstliche Intelligenz beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Arbeitspapiere der 46. Frühjahrskonferenz zur
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Künstliche Intelligenz beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Jürgen Kurtz, Michael Legutke, Hélène Martinez,
Ivo Steininger und Nicola Würffel

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Claudia Riemer / Lars Schmelter / Karin Vogt (Hrsg.)

Künstliche Intelligenz beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Arbeitspapiere der 46. Frühjahrskonferenz zur Erforschung
des Fremdsprachenunterrichts

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381162321>

© 2026 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-381-16231-4 (Print)

ISBN 978-3-381-16232-1 (ePDF)

ISBN 978-3-381-16233-8 (ePub)



Inhalt

Vorwort	7
<i>Mark Bechtel</i>	
Herausforderungen beim Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht	9
<i>Carolyn Blume</i>	
Eine (diskursive) Zeitenwende? Zur Rezeption von KI bei Fremdsprachenlehrpersonen und die etwaigen Implikationen für die Professionalisierung	21
<i>Daniela Caspari</i>	
Anstelle von „Knopf im Ohr“ – generative KI als Anlass zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere in den 2./3. Fremdsprachen	33
<i>Andreas Grünewald</i>	
Gekommen, um zu bleiben: Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht. Auswirkungen auf Aufgabenkultur, Prüfungsformate und Lehrkräfteprofessionalisierung	45
<i>Andreas Guder</i>	
Vom Suchen in der Tiefe: Zur allgemeinen Verfügbarkeit von Large Language Models in Unterricht und Sprachkontakt mit der distanten Fremdsprache Chinesisch	57
<i>Petra Kirchhoff</i>	
KI tötet den Fremdsprachenunterricht. Lang lebe der Fremdsprachenunterricht!	67
<i>Jürgen Kurtz</i>	
Expansive Bildungsansprüche, evidenzbasierte Steuerungsmaximen und die alltägliche Durchprozessierung des Fremdsprachenlernens. Risiken und Potenziale der Nutzung generativer künstlicher Intelligenz	75
<i>Christiane Lütge</i>	
Zwischen Kontinuität und Transformation: Lehrkräfteprofessionalität im KI-gestützten Fremdsprachenunterricht	87
<i>Hélène Martinez</i>	
KI als Zementmischer oder Gamechanger? Plädoyer für die Übernahme von Verantwortung	97
<i>Grit Mehlhorn</i>	
Künstliche Intelligenz beim Lernen und Lehren der russischen Sprache	109
<i>Claudia Riemer</i>	
Generative Künstliche Intelligenz beim Fremd-/Zweitsprachenlernen und -lehren. Transformationsprozesse in der Fremd-/Zweitsprachenvermittlung, Lehrerbildung und Forschung	121

Henning Rossa

Zum Verhältnis von Mensch und Maschine im schulischen Fremdsprachenunterricht
– zwischen Integration und Subversion 133

Michael Schart, Claude und Chadd

Generative KI als Sparringspartner 143

Lars Schmelter

Zwischen Verdrängung, Verzweiflung und Kollapshoffnung – Folgefremdsprachen
lernen und lehren als solidarisches Preppen mit und gegen KI? 155

Torben Schmidt

Von ‚allwissenden‘ Schulbüchern, einer neuen Aufgaben- und Prüfungskultur und
Co-Teaching mit Technologie im Fremdsprachenunterricht 167

Dirk Siepmann

Künstliche Intelligenz und Fremdsprachenunterricht: zurück zu Humboldt? 177

Ivo Steininger

Empirische Explorationen zu Potenzialen von *Artificial Intelligence* im
Englischunterricht mit literarischen Texten 189

Carola Surkamp

Sprachenlernen nicht nur *mit* und *über*, sondern auch *trotz* und *jenseits von* Künstlicher
Intelligenz: Warum wir den Fremdsprachenunterricht weiterhin brauchen 201

Britta Viebrock

Fremdsprachenlernen und KI: einige grundsätzliche Überlegungen 213

Karin Vogt

Künstliche Intelligenz-Anwendungen beim Bewerten von Zweit- und Fremdsprachen 223

Katharina Wieland

Eine zweite Fremdsprache für alle – dank KI? 233

Nicola Würffel

(Nur) Goldgräberstimmung oder Möglichkeiten mit Transformationspotenzial? Zum
Einzug generativer künstlicher Intelligenz in den fremdsprachlichen Unterricht 245

Adressen der Beiträger:innen und Herausgeber:innen 257

Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz 261

Vorwort

Künstliche Intelligenz ist als Phänomen auch im fremdsprachendidaktischen Bereich nicht mehr wegzudenken. Die niederschwellige Verfügbarkeit des kostenlosen Chatbot ChatGPT ab November 2022 und in der Folge vieler weiterer (v. a. generativer) KI-Werkzeuge hat disruptive Tendenzen mit sich gebracht, die auch und besonders das Fremd- und Zweitsprachenlernen und -lehren betreffen. KI-gestützte Anwendungen eröffnen Lehrenden und Lernenden neue Möglichkeiten, Interaktion, Feedback und Lernprozesse individuell und adaptiv zu gestalten – Ziele und Prozesse des Sprachenlernens selbst drohen jedoch in eine Legitimierungskrise zu geraten.

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zeigt sich die emergente Rolle von KI in verschiedenen Bereichen, z. B. adaptive Vokabeltrainer, dialogorientierte Chat- und Voicebots, automatisierte Sprachdiagnostik und -bewertung, individuelles Feedback, maschinelle Übersetzung und Spracherkennung. Die damit verbundenen tiefgreifenden Veränderungen beeinflussen nicht nur die Lehr-/Lernarrangements im Unterricht, sondern berühren auch fremdsprachendidaktische Forschungsbereiche wie Technologieunterstütztes Sprachenlernen/*Technology Enhanced Language Learning* (TELL), Lernprozess-Analysen/*Learning Analytics* und digitale Prüfungsformate.

Neue Szenarien zur Leistungsbewertung und Kompetenzmessung eröffnen sich bzw. werden notwendig angesichts der Tendenzen des exklusiven Rückgriffs auf KI-basierte Technologien für die Bewältigung von bestimmten Aufgaben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, die mit Risiken der akademischen Integrität in Verbindung stehen.

Die Aus- und Fortbildung von Fremd- und Zweitsprachenlehrer:innen reagiert auf diese Entwicklungen und zielt auf Kompetenzen im Umgang mit KI-Technologien, damit Lehrkräfte ihre Grundlagen verstehen, Anwendungen kritisch auswählen, fachdidaktisch einbetten und ethisch reflektieren können.

Vor diesem Hintergrund haben die Teilnehmer:innen der 46. *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* anhand der folgenden Leitfragen über Künstliche Intelligenz beim Fremd-/Zweitsprachenlernen und -lehren vom 18. bis 20. Februar 2026 im Schloss Rauischholzhausen diskutiert.

1. Welche sprachen- und bildungspolitischen Veränderungen ergeben sich aktuell und zukünftig durch (generative) KI-Anwendungen auf das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen? Wie ist Ihre Haltung dazu?
2. Welche didaktischen und methodischen Auswirkungen auf das Fremd-/Zweitsprachenlernen und -lehren sind seit Aufkommen von (generativen) KI-Anwendungen sichtbar geworden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Sie?
3. Welchen Forschungsbedarf sehen Sie für den sinnvollen Einsatz von KI-Anwendungen beim Fremd-/Zweitsprachenlehren und -lernen einschließlich der Bewertung von fremd-/zweitsprachlichen Leistungen? Welche Forschungsziele sind in einem sich

dynamisch verändernden Bereich sinnvoll und welche Forschungsansätze eignen sich?

4. Welche Ansätze mit welcher Zielsetzung eignen sich für die Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrer:innen bei der Integration und kritischen Reflexion von KI-Anwendungen?

Die Leitfragen waren den Teilnehmer:innen in erprobter Manier vorab übermittelt worden und lagen ihren schriftlichen Vorabstatements im Umfang von ca. acht Seiten zugrunde, die vor der Konferenz allen Teilnehmer:innen zugegangen waren. Nach der Konferenz haben alle Teilnehmer:innen ihre vorläufigen Beiträge zur Konferenz für die vorliegende Veröffentlichung überarbeitet.

Das Schloss Rauischholzhausen bot auch in diesem Jahr die Möglichkeit, die fruchtbaren Diskussionen in einer entspannten Atmosphäre zu rahmen. Den Verantwortlichen vor Ort danken die Veranstalter:innen und Teilnehmer:innen für die auch in diesem Jahr gewährte gesprächsförderliche Gastfreundschaft.

Bielefeld, Heidelberg und Wuppertal, im Sommer 2026

Claudia Riemer, Lars Schmelter und Karin Vogt

Herausforderungen beim Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht

Mark Bechtel

1 Einleitung

Seitdem *ChatGPT* im November 2022 für Privatpersonen zugänglich wurde, wird in Fachkreisen und in einer breiteren Öffentlichkeit auch darüber diskutiert, welche Auswirkungen künstliche Intelligenz (KI) auf das schulische Lehren und Lernen hat. Davon ist auch der Fremdsprachenunterricht (FSU) betroffen. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen bildungspolitische Herausforderungen, die mit dem Einsatz von KI im schulischen FSU verbunden sind. Darüber hinaus wird erläutert, welche curricularen Veränderungen sich durch den Einsatz von KI-Tools im FSU aus meiner Sicht ergeben. Ein besonderes Potenzial von KI im FSU wird in der praktischen Umsetzung der Aufgabenorientierung mithilfe des Einsatzes von Chatbots gesehen. Abschließend werden Forschungsbedarfe zusammengestellt und Konsequenzen für die Lehrerbildung benannt. Zunächst soll jedoch geklärt werden, was mit KI gemeint ist, was beim Einsatz von KI beim Lehren und Lernen zu beachten ist und welches Potenzial ihr im FSU zugesprochen wird.

2 Problemaufriss

Eigentlich ein „Teilgebiet der Informatik, in dem Methoden erforscht werden, mit deren Hilfe Computersysteme menschliche Aufgaben übernehmen können“, ist KI zu einem Sammelbegriff geworden für die „Fähigkeit einer Maschine, menschliche Eigenschaften zu imitieren“ (Falck, 2024, S. 8). Das bekannteste Beispiel ist ein Chatbot (z. B. *ChatGPT*, *generative pre-trained-transformer*). Hierbei handelt es sich um „ein vortrainiertes Sprachmodell, welches maschinelles Lernen nutzt, um Ergebnisse aus einem bestimmten Datenpool zu generieren“ (Falck, 2024, S. 8). Diese generative KI basiert auf einem *large language model* (LLM), das eine „Text-Vorhersage-Maschine“ darstellt, „deren neuronale Netzwerke mit Daten-Inputs und Daten-Outputs trainiert wurden, um aufgrund statistischer Wahrscheinlichkeiten das jeweils nächste Wort vorherzusagen“ (Falck, 2024, S. 8; vgl. auch SWK, 2024, S. 8). Ein Chatbot wurde auf der Grundlage sehr großer Datenmengen mit der Methode überwachten maschinellen Lernens darauf trainiert, Zusammenhänge zwischen Eingaben (Prompts) und den wahrscheinlich besten Ausgaben herzustellen (vgl. Falck, 2024, S. 8). Durch das Verfassen von Prompts kann man einen Chatbot z. B. auffordern, jegliche Art von Texten in unterschiedlichen Sprachen zu generieren, zu einem eingespeisten Text nach bestimmten Kriterien Feedback zu geben oder mit Lernenden zu kommunizieren.

Die Ergebnisse, die die KI-Tools in Sekundenschnelle erzielen, sind durchaus beeindruckend. Gleichzeitig muss den Nutzern klar sein, dass eine generative KI nicht über ein „Verständnis von Wahrheit“ verfügt, also „nicht wirklich intelligent“ ist, wie es Falck (2024, S. 9) formuliert, sondern die von ihr vorgelegten Ergebnisse lediglich auf der Grundlage von Wahrscheinlichkeiten und einer bestimmten Menge an Trainingsdaten generiert wurden. Insofern handelt es sich bei einer generativen KI nach Falck (2024, S. 9) um eine Art ‚stochastischer Papagei‘. Falck (2024, S. 24) betont, dass es daher wichtig sei, sich bei der Nutzung von Chatbots folgende kritische Aspekte bewusst zu machen:

- a. unzureichende Aktualität (ein Chatbot greift bei den Antworten nur auf die Datenmenge zurück, mit der er trainiert wurde, nicht jedoch auf die aktuell eingegebenen Daten; diese können aber für die nächsten Trainingsdaten herangezogen werden),
- b. fehlender Internetzugriff (zumindest die kostenfreie Version eines Chatbots greift aktuell nicht auf das Internet zu),
- c. fehlende Quellenangaben (in der kostenfreien Version eines Chatbots kann nicht nachvollzogen werden, woher die zusammengestellten Informationen stammen),
- d. fehlerhafte Informationen (da dem Chatbot ein Sinn für Wahrheit fehlt und er nicht über echtes Wissen verfügt, kann es zu falschen Informationen kommen, die ebenso überzeugend dargestellt werden wie richtige),
- e. Halluzination¹ (ein Chatbot kann Informationen komplett erfinden) und
- f. Verzerrungseffekte (ein Chatbot reproduziert nur Informationen, die ihm als Trainingsdaten zur Verfügung gestellt werden, auch wenn diese nicht der Realität entsprechen; die generierten Texte können daher Stereotype und Vorurteile enthalten).

Im Vergleich zu den älteren Versionen hat sich die Leistungsfähigkeit der aktuellen Chatbots jedoch erheblich erhöht. Eine Kennzahl hierfür ist nach Falck (2024, S. 9) die Anzahl sog. „Parameter“: Während die älteren Chatbots (GPT-3.5) mit ca. 175 Milliarden Parametern trainiert wurden, liegt bei den aktuellen die Anzahl der Parameter zwischen 300 Milliarden und 100 Billionen. Durch den deutlich größeren Umfang an Trainingsmaterial könnten die aktuellen Chatbots „mit einer größeren Sprachvielfalt auf Anfragen reagieren“ (Falck, 2024, S. 9) und seien daher weniger anfällig für erfundene Informationen.

Das Potenzial des Einsatzes von KI im FSU ist vielfältig. Mit dem Einsatz von Schreibassistenten-Tools kann beispielsweise Sprachbewusstheit beim Verfassen eigener Texte gefördert werden (vgl. Gruber, 2023, S. 158; Schmidt & Strasser, 2022, S. 169), mithilfe von *Intelligent Language Tutoring-Systems* ist es möglich, im Sinne der Differenzierung adaptives individuelles Feedback zu geben (vgl. Hong, 2023, S. 40; Schmidt & Strasser, 2022, S. 174), Chatbots können Lernenden als Kommunikationspartner dienen, die anders als Mitschüler authentischen zielsprachlichen Input liefern können (vgl. Hong, 2023, S. 40; Schmidt & Strasser 2022, S. 171). Gleichzeitig birgt die im Bereich der Übersetzung

1 Zweig (2025, S. 19f) hält den Begriff „Halluzination“, mit dem „als real wahrgenommene Sinesseindrücke, für die es keinen erkennbaren äußeren Reiz gibt“ bezeichnet werden, in diesem Zusammenhang für unpassend und plädiert dafür, ihn durch den aus der Psychologie stammenden Begriff „Konfabulation“ zu ersetzen, der dort für das „Erfinden von Inhalten, die ein Patient in diesem Moment für wahr hält“ steht.

erstaunliche Leistungsfähigkeit von KI-Tools (z. B. *DeepL*) die Gefahr, dass der Eindruck entsteht, das schulische Erlernen von Fremdsprachen sei überflüssig.

3 Bildungspolitische Herausforderungen durch den Einsatz von KI im FSU

Bei den Ergebnissen von generativen KI-Tools wie Chatbots, die in der Lage sind, das, was jemand schreibt oder sagt, unmittelbar und mit relativ hoher Genauigkeit in eine andere Sprache zu übersetzen, ist es nicht verwunderlich, dass die Frage aufkommt, warum in der Schule überhaupt noch Fremdsprachen gelernt werden sollen. So schlägt beispielsweise der ehemalige Baden-Württembergische Ministerpräsident Kretschmann vor, sich beim Erlernen von Fremdsprachen auf Englisch zu konzentrieren und ansonsten auf den „Knopf im Ohr“ zu setzen, um mittels KI-basierter Übersetzungstools Alltagssituationen im Ausland zu bewältigen (vgl. Krempf, 2023). Ähnlich argumentiert der Mathematik- und Informatikprofessor Christian Spannagel (2023) in seinem Blog und verbindet dies mit der Forderung, die Stundenzahl für die zweite Fremdsprache zugunsten des Fachs Informatik zu reduzieren. Angesichts solcher Behauptungen bzw. Forderungen ist es m. E. aus bildungspolitischer Sicht geboten, deutlich zu machen, dass eine derartige Argumentation zu kurz greift, da sie verkennt, wie vielfältig die Kompetenzen sind, die Schülerinnen und Schülern beim Fremdsprachenlernen entwickeln, und welchen Beitrag der Fremdsprachenunterricht zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung leisten kann (s. u.).

In der Tat stellt sich jedoch die Frage, welche Auswirkungen die Nutzung von KI-Tools für die Schule insgesamt hat, insbesondere vor dem Hintergrund, dass KI-Tools von Schülerinnen und Schülern derzeit oft unreflektiert dazu genutzt werden, Hausaufgaben erledigen oder jegliche Art von Texten produzieren zu lassen, und damit vortäuschen, das Produkt selbst erstellt zu haben, obwohl die Erstellung lediglich an eine Maschine abgegeben wurde und das eigentlich damit intendierte Lernen gar nicht stattgefunden hat. Vor diesem Hintergrund könnte man auf die Idee kommen, die Nutzung von KI in der Schule zu verbieten. In bildungspolitischen Dokumenten geht es jedoch nicht um ein Verbot. Vielmehr wird empfohlen, „das Potenzial generativer KI-Technologien wie LLM zu nutzen, dabei ihre Grenzen klar zu erkennen und verantwortungsbewusst mit ihren Beschränkungen umzugehen“ (SWK, 2024, S. 18). Zwar könnten „Lernende [...] im ungünstigen Fall durch die Nutzung von LLM lernförderliche Arbeitsaufträge auslagern“, ein Verbot von LLM sei dennoch „weder angemessen noch realistisch“, wegen „ihrer hohen lernförderlichen Potenziale und ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung [sollte] stattdessen eine produktive Nutzung etabliert werden“ (SWK, 2024, S. 18). In diesem Sinne ist auch die von der KMK herausgegebene „Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen“ (KMK, 2024, S. 3) zu verstehen, in der als Ziel ausgegeben wird, „Schülerinnen und Schüler zu befähigen die neusten digitalen Entwicklungen kritisch-reflektiert anwenden zu können, um digital mündig zu werden.“ Falck (2025) bringt es auf den Punkt, wenn er die Aufgabe der Schule darin sieht, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, generische KI-Tools „zielgerichtet, reflektiert und verantwortungsbewusst zu nutzen“ und zur Unterstützung des eigenen Lernens einzusetzen, anstatt das Lernen zu umgehen.

Als Zielvorstellung bedeutet das für Falck (2024, S. 55) konkret, „Schülerinnen und Schüler so auf eine KI-geprägte Welt vorzubereiten, dass sie verstehen lernen, wie diese Technologie funktioniert, welche Veränderungsprozesse sie in der Gesellschaft bewirkt, welche Probleme sie mit sich bringt und wie ein mündiger Umgang mit ihr aussehen kann“. Hierbei gilt es für die Schule, die „fünf Dimensionen von Lernen und KI“ zu beachten, und zwar das „Lernen mit, durch, über, trotz und ohne Künstliche Intelligenz“ (Falck, 2024, S. 55). Was bedeuten die fünf Dimensionen dieses KI-Lernmodell im Einzelnen? Falck (2024, S. 55) führt dazu Folgendes aus:

- „Lernen mit KI“: „Lernende benötigen Anwendungs- und Strategiewissen darüber, wie sie KI-Tools aktiv einsetzen können, um die eigenen Lernprozesse zu unterstützen“ (Falck, 2024, S. 55), d. h. die Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, mit KI umzugehen, die entsprechenden KI-Tools zu bedienen und zielführend einzusetzen (z. B. eine Prompting-Kompetenz ausbilden).
- „Lernen durch KI“: „Lernende können bei eigenen Lernprozessen (passend zum Lernstand) von adaptiven Lern- und Tutoresystemen durch Korrektur/Feedback unterstützt werden“ (Falck, 2024, S. 55), d. h. die Schülerinnen und Schüler sollen durch KI-generierte adaptive Lernsysteme im Sinne einer individuellen Förderung begleitet werden.
- „Lernen über KI“: „Lernende benötigen Wissen darüber, wie KI funktioniert, wo ihre Grenzen liegen und welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ethischen Dimensionen zu beachten sind“ (Falck, 2024, S. 55), d. h. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, auf einer Metaebene zu verstehen, wie KI-Tools funktionieren, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und welche Gefahren mit ihnen verbunden sind.
- „Lernen trotz KI“: „Lernende benötigen Reflexions- und Diskussionsmöglichkeiten sowie Antworten auf die Frage, warum sie lernen sollen, was die Maschine besser kann“ (Falck, 2024, S. 55), d. h. Schülerinnen und Schülern soll bewusst gemacht werden, dass eine KI das eigene Lernen nicht ersetzen, sondern als Unterstützung beim Lernen dienen soll.
- „Lernen ohne KI“: „Lernenden sollten auch weiterhin schulische Bildungsprozesse ermöglicht werden, die nicht von Datenverarbeitung und Bildschirmen geprägt sind“ (Falck, 2024, S. 55), d. h. für Schülerinnen und Schüler sollen Räume bestehen, „in denen der Einsatz von Computern nicht erforderlich ist oder zumindest bewusst in den Hintergrund rückt“, in denen sie erfahren können, dass „Menschen in Beziehungen lernen und Selbstwirksamkeit in realen Zusammenhängen erleben müssen“ (Falck, 2024, S. 58).

Eine bildungspolitische Voraussetzung für die Nutzung von KI in der Schule ist, dass KI-Tools datenschutzkonform bereitgestellt werden und für alle Schülerinnen und Schüler ein gleichermaßen erreichbarer, kostenfreier Zugang gewährleistet wird (vgl. KMK, 2024, S. 11).

Eine weitere Voraussetzung, die grundlegender ist, besteht darin, dass in Zukunft überhaupt genügend Energieressourcen zur Verfügung stehen, damit der steigende Stromverbrauch, der mit der Nutzung von KI einhergeht, abgedeckt werden kann. Siepmann

(2025, S. 18) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass durch die Begrenzung der weltweiten Energieressourcen bei gleichzeitigem steigendem Energiebedarf mit einem Rückgang oder sogar Stillstand der Digitalisierung unseres Lebens zu rechnen ist, ausgenommen seien davon nur wenige Bereichen wie Militär und Gesundheitswesen.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei der Nutzung von KI im Unterricht schlägt Falck (2025) einen Dreischritt aus Verstehen, Anwenden und Reflektieren vor. Wenn im Unterricht ein KI-Tool zum Einsatz kommen soll, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal verstehen, was KI ist, wie das jeweilige KI-Tool funktioniert, wo seine Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen bestehen und wo seine Grenzen liegen. Für Falck (2025) schafft „dieses Grundverständnis [...] die Basis für kritisches Denken und verhindert, dass KI zur scheinbar allwissenden Autorität wird“. In einem zweiten Schritt geht es darum, das ausgewählte KI-Tool „gezielt und zweckorientiert einzusetzen“. In einem dritten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen in der Anwendung des KI-Tools reflektieren (Wo hat mir die KI geholfen? Wo hat sie mich in eine falsche Richtung geführt? Wo hat sie mich behindert?).

4 Notwendigkeit curricularer Veränderungen

Auf der curricularen Ebene machen es generative KI-Tools aus meiner Sicht notwendig, Veränderungen für die schulischen Fremdsprachen vorzunehmen, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

a) Betonung der Eigenständigkeit beim Kompetenzerwerb

Bei der in den Bildungsstandards von 2023 neu eingeführten „fremdsprachenspezifische[n] digitale[n] Kompetenz“ (KMK, 2023, S. 25) wird konstatiert, dass „[d]urch die Digitalisierung [...] Werkzeuge für eine (fremd)sprachliche Kommunikation und Interaktion entstanden [sind], bei denen einerseits hinsichtlich der gelingenden Kommunikation das eigenständige Verfügen über sprachliche Mittel und die mit ihnen erreichbaren funktional-kommunikativen Kompetenzniveaus an Bedeutung verlieren“, andererseits würden „spezifische Kompetenzen an Bedeutung [gewinnen], z. B. in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit dieser Werkzeuge und der Angemessenheit der mit diesen Hilfsmitteln entstandenen Kommunikationsprodukte.“ Mir scheint die Formulierung im ersten Satz unpassend, da sie suggeriert, dass der Einsatz digitaler Werkzeuge dazu führe, dass es immer weniger wichtig werde, über die sprachlichen Mittel und die kommunikativen Kompetenzen eigenständig zu verfügen. Ist das wirklich so gemeint? Das würde bedeuten, dass wir den digitalen Werkzeugen (z. B. KI generierten Übersetzungstools) diese Kompetenzen übertragen würden. Die Formulierung scheint mir missverständlich (oder wenn beabsichtigt, nicht zielführend), wenn es weiterhin um die Entwicklung von Kompetenzen gehen soll, die von Schülerinnen und Schülern individuell entwickelt werden, wie es in den *Can-do-statements* zu den einzelnen Teilkompetenzen festgelegt ist.

Schaut man sich die *Can-do-Statements* bei den funktional-kommunikativen Kompetenzen in den Bildungsstandards von 2023 genauer an (KMK, 2023), so wird deutlich, dass zur Zeit ihrer Erarbeitung noch nicht absehbar war, wie unreflektiert einige Schülerinnen und Schülern mit KI-Tools im FSU umgehen. So heißt es beispielsweise in

einem *Can-do-statement* für „Schriftliche Produktion“: „Schülerinnen und Schüler können strukturell unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu vertrauten und gesellschaftlich relevanten Themen verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden“ (KMK, 2023, S. 16). Hier müsste aus heutiger Sicht m. E. ergänzt werden, dass das Verfassen „eigenständig“ erfolgen muss, da die Gefahr groß ist, dass eine Schülerin mithilfe eines KI-Übersetzungstools den Text verfassen lässt, was jedoch keiner Performanz dieser Schülerin entsprechen würde, die auf das Verfügen einer individuellen Kompetenz rückschließen ließe.

Andere *Can-do-Statements*, in denen die Eigenständigkeit bereits explizit eingefordert wird, müssten aus heutiger Sicht präzisiert werden, wie z. B. bei: „Die Schülerinnen und Schüler können (digitale) Hilfsmittel in der Regel selbstständig nutzen, um relativ einfache zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen zu verfassen und zu revidieren/korrigieren“ (KMK, 2023, S. 17). Während es sinnvoll ist, als Ziel die selbstständige Nutzung von KI-Tools als Hilfsmittel festzuschreiben, um einen eigenen Text zu revidieren/korrigieren, müsste m. E. die Passage gestrichen werden, dass digitale Hilfsmittel zum Verfassen des Textes genutzt werden dürfen. Vielmehr müsste präzisiert werden, dass sich die Nutzung von KI-Tools ausschließlich auf die Unterstützung beim Schreibprozess beziehen darf, das eigentliche Verfassen des Textes im Sinne der Stärkung der Dimension „Lernen trotz KI“ aber weiterhin eigenständig durch die Schülerinnen und Schüler erfolgen muss. Diese Argumentation ließe sich auf die anderen funktional-kommunikativen Kompetenzen übertragen.

b) Hervorheben des Stellenwerts der Persönlichkeitsentwicklung beim Fremdsprachenlernen

Damit deutlich wird, dass KI-basiertes Übersetzen, auch wenn es in Sekundenschnelle überzeugende Ergebnisse liefert, den schulischen FSU nicht einfach ersetzen kann, müsste aus meiner Sicht viel deutlicher der Stellenwert des Fremdsprachenlernens für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben und zugleich präzisiert werden. Die Existenz von KI-Tools als Reflexionsfolie kann hier sogar erkenntnisfördernd sein, indem sichtbar wird, was die KI schlicht nicht leisten kann. Hierbei ist vor allem an die interkulturellen Kompetenzen zu denken, die beim Fremdsprachenlernen gefördert werden. So können KI-Tools Schülerinnen und Schülern beispielsweise nicht abnehmen, sich in der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten oder in (realen bzw. virtuellen) fremdsprachlichen Begegnungssituationen auf Unbekanntes einzulassen, Nicht-Verstehen auszuhalten, den Versuch zu unternehmen, sich in eine Person aus einer anderen Kultur hineinzuversetzen und ihre Perspektive nachzuvollziehen. Aber auch die Förderung kommunikativer Kompetenzen kann einen eigenen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten, auch wenn dieser subtiler erscheint und in vielerlei Hinsicht erst noch näher beschrieben werden müsste. Ein Beispiel wäre aus meiner Sicht die Selbstwirksamkeitserfahrung von Schülerinnen und Schülern, die sie im Anfangsunterricht machen können, wenn sie sich überwunden haben, die ersten Sätze in einer Sprache auszusprechen, die nicht ihre Erstsprache ist, und verstanden worden sind.

c) Aufwertung transversaler Kompetenzen

Durch die Nutzung von KI-Tools müssen m. E. die transversalen Kompetenzen „Sprachbewusstheit“ (KMK, 2023, S. 23) und „Sprachlernkompetenz“ (KMK, 2023, S. 24) noch weiter aufgewertet werden. Das ist damit zu begründen, dass im Bereich der Sprachbewusstheit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, KI-generierte Texte auf Textsortenangemessenheit, inhaltliche Passung usw. zu prüfen und mit selbstständig verfassten Texten zu vergleichen. Im Bereich der Sprechlernkompetenz müsste als Kompetenzerwartung formuliert werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler während des Schreibprozesses darüber bewusst sind, welchen Beitrag die Verwendung bestimmter KI-Tools zur Erreichung der eigenen Lernziele geleistet hat.

d) Überdenken der kommunikativen Anwendungsfelder

Die Aufgabenorientierung zur Umsetzung der Kompetenzorientierung ist in den Bildungsstandards verankert (KMK, 2023, S. 2). Im Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung von inhaltsorientierten, realitätsnahen Lernaufgaben (*task*, *tâche*, *task*) darauf vorbereitet werden, Kommunikationssituationen im Zielsprachenland angemessen zu bewältigen (Bechtel erscheint). Wenn man die Realitätsnähe als ein wichtiges Merkmal einer Lernaufgabe ernst nimmt, sollten angesichts der zu erwartenden Ausweitung der Nutzung von KI-Tools im Alltag von Jugendlichen die in den Curricula angeführten Kommunikationssituationen, auf die es die Schülerinnen und Schüler im Unterricht vorzubereiten gilt, einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Auf welche Kommunikationssituationen braucht man die Schülerinnen und Schüler nicht mehr vorzubereiten, weil sie durch die Nutzung von digitalen Tools im Alltag nicht mehr vorkommen? Insbesondere sind hiervon Kommunikationssituationen betroffen, wenn sie asynchron und schriftlich stattfinden. Anders als noch vor einigen Jahren sind beispielsweise bei der Suche nach einer Unterkunft im Zielsprachenland mithilfe entsprechender digitaler Apps keine fremdsprachlichen Kompetenzen mehr nötig, da im Alltag ein KI-basiertes Übersetzungs-Tool alle Einträge automatisch in die von den jeweiligen Nutzerinnen und Nutzern voreingestellte Sprache überträgt. Sind davon auch synchron-mündlich ablaufende Kommunikationssituationen betroffen? Ist es nicht mehr nötig, im FSU die Kompetenz des dialogischen Sprechens zu fördern, weil es mithilfe der Verknüpfung von Spracherkennung und KI-Übersetzungstool im Alltag zur Selbstverständlichkeit wird, dass bei einem Dialog beide Gesprächspartner in ihrer jeweiligen Erstsprache verbleiben können? Wird sich diese Art von Dialog mit „Knopf im Ohr“ wirklich durchsetzen? Oder ist ein solcher Einsatz von KI letztlich zu voraussetzungslos, verlangt er doch die Bereitschaft des Gegenübers, sich überhaupt auf eine durch eine Maschine vermittelte Kommunikation einzulassen, bei der die Direktheit und Ganzheitlichkeit der Kommunikation verloren geht? Hier geht es also um die Beantwortung der Frage, welche Kommunikationssituationen in der Fremdsprache nicht mehr vorkommen werden, weil sie von KI-Tools übernommen werden, und um die Frage, in welchen Kommunikationssituationen KI die eigenständige Rezeption und Produktion in der Fremdsprache nicht ersetzen kann.

5 KI als Chance zur praktischen Umsetzung der Aufgabenorientierung

KI-basierte Chatbots haben das Potenzial, wesentliche Merkmale der Aufgabenorientierung besser im FSU umzusetzen, als dies bislang möglich war. Im Zentrum der Aufgabenorientierung stehen realitätsnahe Kommunikationssituationen, von denen angenommen wird, dass die Schülerinnen und Schüler ihnen im Zielsprachenland im Kontakt mit Erstsprachensprecher:innen begegnen (wie z. B. eine Verabredung zum Kino zwischen einer Lernerin und ihrer Austauschschülerin). Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit solchen Kommunikationssituation zu konfrontieren, wobei sie lernen sollen, diese kommunikativ angemessen zu bewältigen. Das Hauptproblem bei der unterrichtlichen Umsetzung der Aufgabenorientierung besteht darin, dass im Klassenraum i.d.R. außer der Lehrkraft nur Lernende der Zielsprache anwesend sind, jedoch keine Zielsprachensprecher:innen, die bei der Simulation solcher Kommunikationssituationen den sprachlichen Input eines Erstsprachensprechers liefern könnten. Das bedeutet, dass im Unterricht der Dialog zwischen zwei Personen simuliert wird, die beide ein lernersprachliches Niveau haben, wobei keine der beiden mit einem Input eines Erstsprachensprechers konfrontiert wird. Keiner von beiden kann daher in einer solchen Partnerarbeit lernen, authentischen zielsprachlichen Input zu verarbeiten. Hier könnte ein KI-basierter Chatbot einen Mehrwert leisten, da er die Rolle des Erstsprachensprechers im Dialog übernehmen könnte. Dies stellte einen Mehrwert dar, den der schulische FSU ohne ein solches KI-Tool schlicht nicht in der Lage ist zu liefern.

Wie die Aufgabenorientierung mithilfe von KI im FSU umgesetzt werden kann, zeigt beispielsweise Rudolph (2025) beim Einsatz eines Chatbots zur Förderung des dialogischen Schreibens im Französischunterricht. In einem aufgabenorientierten Unterrichtsprojekt besteht die Zielaufgabe darin, dass sich vor einem fiktiv geplanten Austausch zwischen einer Schule aus Deutschland und einer Partnerschule in Laval (Québec) die Schülerinnen und Schüler aus Deutschland mit ihren Austauschpartnern darüber verständigen sollen, welche gemeinsamen Freizeitaktivitäten sie unternehmen wollen. Der:die jeweilige Austauschpartner:in wird durch den Chatbot simuliert. Damit der Chatbot seine Aufgabe, als erstsprachlicher frankophoner Gesprächspartner zu dienen, erfüllen kann, muss ein entsprechender Megaprompt formuliert werden (Rudolph 2025, S. 33):

„Du bist ein*e 14-jährige*r québecer Austauschschüler*in, bei der ich im Rahmen eines Schulaustausches eine Woche verbringen werde. Du lebst in Laval, Québec. Wir planen zusammen meine Zeit in Laval und entscheiden, welche Freizeitaktivitäten wir unternehmen werden. Du magst manche Aktivitäten, andere aber nicht. Schreibe wie ein*e 14-Jährige auf Französisch, aber ohne Fehler. Schreibe in kurzen Sätzen wie bei einem WhatsApp-Chat.“

Im Rahmen eines Lernaufgabenzirkels informieren sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit Hilfe einer Internetrecherche in Einzelarbeit über potentielle Freizeitaktivitäten in Laval und äußern sich dazu, wie sie die gemeinsame Zeit während der Austauschwoche verbringen möchten. In einem weiteren Schritt wird den Schülerinnen und Schülern ein Beispiel einer Aushandlung in Form eines Chatverlaufs, so wie es in der Zielaufgabe gefordert ist, als Lesetext vorgelegt, zu dem inhaltliche Fragen beantwortet, die Merkmale der Textsorte analysiert und nützliche Redemittel herausgesucht werden sollen. Danach

erfolgt die Kommunikation mit dem Chatbot, wobei die Schülerinnen und Schüler einen Zeitplan für die fiktive Austauschwoche bekommen, den sie bei ihrer Einigung auf bestimmte Freizeitaktivitäten berücksichtigen sollen. Jede:r Schüler:in ruft über einen Link den Chatbot auf seinem:ihrer Tablet auf und interagiert schriftlich mit dem Chatbot. Der Vorteil des Einsatzes eines Chatbots besteht hierbei für Rudolph (2025, S. 31) darin, dass in einem ‚Schutzraum‘ kommuniziert wird, „in dem sich Schüler*innen ausprobieren können [...], ohne Angst davor zu haben, Fehler zu machen und sich einer sozial unangenehmen Situation auszusetzen“. Darüber hinaus könne das Gespräch mehrfach wiederholt werden, wobei der Chatbot nicht immer gleich reagiere, so dass mehrfaches Üben möglich sei. Nach der Durchführung der Zielaufgabe schließt sich eine Phase der Sicherung anhand von inhaltlichen Leitfragen an, die Ausgangspunkt für weitere kommunikative Aktivitäten sein können. Abschließend wird in der Klasse reflektiert, welche Erfahrungen mit dem Chatbot als KI-Tool gemacht wurden.

Rudolph (2025) verdeutlicht, dass es vor dem Einsatz des Chatbots notwendig ist, als Lehrkraft eine Reihe von Entscheidungen zu treffen, um den Chatbot entsprechend konditionieren zu können:

- 1) Inwiefern soll der Chatbot sprachliche Fehler der deutschen Schüler*innen korrigieren oder nicht? 2) Auf welchem Niveau soll der Chatbot Wortschatz, grammatische und syntaktische Strukturen verwenden? Soll sich der Chatbot auf das sprachliche Niveau der Schüler*innen beschränken, z. B. indem ihm das bisher gelernte Repertoire auf Basis eines Lehrwerks eingespielt wird? 3) Welches Sprachregister soll der Chatbot verwenden? Welche regionale Varietät der Zielsprache soll er verwenden? Soll er ein jugendtypisches Sprachregister nutzen? Inwiefern soll der Bot soziopragmatische Funktionen übernehmen (turn-taking, durch das Gespräch führen) oder soll er dies nur unterstützend tun, wenn die Lernenden es nicht selbst tun? 5) Wie soll der Bot reagieren, wenn die Lernenden unangemessenen Input (Schimpfwörter, Beleidigungen, sexualisierte Sprache o.ä.) verwenden? 6) Wie soll mit Überprüfbarkeit, Kontrolle und Feedback umgegangen werden? Sollen die Chatverläufe der Schüler*innen durch eine Lehrkraft einsehbar und speicherbar sein? (Rudolph, 2025, S. 33)

Bei vorliegendem Beispiel liegt der Fokus auf der Anwendung eines KI-Tools als Schreibpartner, der einen Erstsprachensprecher simulieren soll, sowie auf der Reflexion über die damit gemachten Erfahrungen. Der von Falck (2025) eingeforderte Schritt, vorab die Funktionsweise des eingesetzten KI-Tools sowie die damit verbundenen Potentiale und Gefahren zu verstehen, ist hier nicht explizit vorgesehen, könnte aber leicht zu Beginn des Lernaufgabenzirkels bei der Vorstellung der Zielaufgabe integriert werden.

6 Forschungsbedarfe und -ansätze beim Einsatz von KI-Anwendungen im FSU

Als Forschungsansatz zur Erforschung des Einsatzes von KI-Tools im FSU eignet sich m. E. der *Design-Based-Research*-Ansatz bzw. die Aktionsforschung, da beide erlauben, ein (innovatives) Unterrichtskonzept zu erarbeiten, dieses im Unterricht auszuprobieren, während der Erprobung Daten zur Beantwortung einer zu Beginn formulierten Forschungsfrage zu

erheben, aufzubereiten und auszuwerten. Ziel ist es hierbei, Erkenntnisse zu gewinnen, die der Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts dienen.

Das bedeutet, dass zunächst auf der konzeptuellen Ebene Unterrichtskonzepte für den FSU entwickelt werden müssen, in denen KI-Tools nach dem Dreischritt Verstehen/Anwenden/Reflektieren zum Einsatz kommen, um ausgewählte Teilkompetenzen zu fördern. Für den Französischunterricht liegen hier beispielsweise Unterrichtskonzepte zur Förderung des dialogischen Sprechens (Hunzelmann, 2025), des dialogischen Schreibens (Rudolph, 2025) bzw. des monologischen Schreibens (Bramlage, 2025; Theurich & Massen, 2025; Todtenhaupt, 2025) vor.

Bei der Erprobung der Unterrichtskonzepte scheinen mir folgende Forschungsfragen von Interesse:

A. Wie wirkt sich der Einsatz der verwendeten KI-Tools auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus?

B. Wie wirkt sich der Einsatz der verwendeten KI-Tools auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler aus, d. h. wie gut ist das mithilfe des Einsatzes von KI entstandene Schülerprodukt gelungen?

Als Datenerhebungsinstrument zur Beantwortung der Forschungsfrage A eignet sich ein schriftlicher Fragebogen, bei dem die Schülerinnen und Schüler eine quantitative Einschätzung ihrer Motivation bei der Nutzung des jeweiligen KI-Tools auf einer Skala von 1 (gar nicht motiviert) bis 5 (stark motiviert) abgeben und in einem Freitext ihre Einschätzung verbal begründen sollen. Während die Auswertung der Motivationswerte quantitativ mit Hilfe der deskriptiven Statistik erfolgt, geschieht die Auswertung der Freitextantworten mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.

Als Datenerhebung zur Beantwortung der Forschungsfrage B müssen die Schülerprodukte eingesammelt und zu einem Korpus zusammengestellt werden. Das Datenkorpus muss mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach zuvor festgelegten Qualitätskriterien ausgewertet werden.

Interessant scheint mir darüber hinaus die folgende Forschungsfrage:

C. Wie wirkt sich die Motivation und die Leistung der Schülerinnen und Schüler beim Einsatz eines KI-Tools zur Bearbeitung einer Aufgabe im Vergleich zum Verzicht auf das KI-Tool aus?

Bei Forschungsfrage C müsste das Unterrichtskonzept mit einem quasi-experimentellen Element verbunden werden. Dieses müsste vorsehen, dass die Klasse in zwei Gruppen A und B geteilt wird, wobei Gruppe A zum Zeitpunkt t1 mit dem KI-Tool und Gruppe B zeitgleich ohne das KI-Tool arbeitet, während zum Zeitpunkt t2 bei einer ähnlichen Aufgabe Gruppe A ohne das KI-Tool arbeitet und Gruppe B mit dem KI-Tool. Geeignete Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden entsprechen denen aus A und B (s. o.).

Ein weiteres Erkenntnisinteresse ist anders gelagert. Vor dem Hintergrund der sich immer weiter ausbreitenden Behauptung, der Einsatz von KI-Übersetzungs-Tools würde den schulischen FSU überflüssig machen, erscheint es mir wichtig zu untersuchen, welche Gründe dafürsprechen, dass KI den Fremdsprachenunterricht nicht ersetzen kann. Als Forschungsansatz würde m. E. die Biographieforschung in Frage kommen. Mit Hilfe von narrativen Interviews müssten Personen, die eine Fremdsprache gelernt haben (hier wären unterschiedliche Zielniveaus zu unterscheiden), aufgefordert werden, darüber zu berichten,

was das Fremdsprachenlernen mit ihnen gemacht hat, welche Auswirkungen es auf ihre Persönlichkeitsentwicklung hatte und welche persönlichen und beruflichen Möglichkeiten sich für sie dadurch eröffneten. Die Forschungsfrage könnte folgendermaßen lauten:

D. Was hat es mit einem als Individuum gemacht, den langwierigen Prozess des Fremdsprachenlernens durchlaufen zu haben?

Die Datenauswertung würde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen.

7 Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrer:innen bei der Integration und kritischen Reflexion von KI-Anwendungen

In der universitären fachdidaktischen Ausbildung wäre es m. E. sinnvoll, eine Sitzung einer Einführungsvorlesung dafür zu verwenden, für das Thema „KI im FSU“ zu sensibilisieren. Die hiermit verbundenen Ziele wären: Die Studierenden wissen in Grundzügen, was KI ist, wie sie funktioniert, welche Gefahren und Potentiale für das Fremdsprachenlernen damit verbunden sind; die Studierenden kennen exemplarisch konkrete KI-Tools und wissen, für die Förderung welcher Kompetenzen sie im FSU eingesetzt werden können; sie kennen Unterrichtsmodelle, die einen zielgerichteten, reflektierten und verantwortungsbewussten Einsatz von KI-Tools vorsehen. Bei den Sitzungen der Einführungsvorlesung, bei denen die einzelnen Teilkompetenzen thematisiert werden, müsste darüber hinaus verdeutlicht werden, wie bei der Umsetzung in die Praxis neben herkömmlichen Verfahren auch entsprechende KI-Tools zum Einsatz kommen können.

In einem Masterseminar könnte das Thema „KI im FSU“ vertieft werden, durch eine Kombination aus selbstständiger Wissensaneignung zum schulischen KI-Einsatz allgemein und ausgewählten KI-Tools (inklusive ausgewählter empirischer Untersuchungen), der Analyse praxisorientierter Veröffentlichungen zum KI-Einsatz und der selbstständigen Erstellung eines Lernaufgabenzirkels, in dem KI-Tools eingesetzt werden.

Literatur

- Bechtel, Mark. (erscheint). Aufgabenorientierung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, & Lars Schmelter (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Bramlage, Christina. (2025). Lapub – Zieltextformate mit und durch KI und der Methode CoReP erstellen. *Französisch heute*, 56(2), 16–22.
- Falck, Joschka. (2024). *Effektiv unterrichten mit Künstlicher Intelligenz: Wie Lehrkräfte und Lernende ChatGPT und andere KI-Tools in der Schule erfolgreich einsetzen können* (3. Aufl.). Persen.
- Falck, Joschka. (2025). *Lernen mit KI als didaktisch verschränkter Prozess*. <https://joschafalck.de/lernen-mit-ki> [21.01.2026].
- Gruber, Alice. (2023). Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren. In László Kovács (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft* (S. 157–163). De Gruyter.
- Hong, Wilson Cheong Hin. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5, 37–45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>

- Hunzelmann, Ramona. (2025). Das Prompten macht den Unterschied: Realitätsnah chatten durch Megaprompts. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 198, 9–16.
- KMK 2023 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den ersten Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss*.
- KMK 2024 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*.
- Krempel, Stefan. (2023). Ministerpräsident Kretschmann: KI macht Fremdsprachenlernen weitgehend unnötig. *heise online*. <https://www.heise.de/news/Kretschmann-KI-macht-Fremdsprachenlernen-weitgehend-unnoetig-9210365.html> [21.01.2026].
- Rudolph, Tom. (2025). Förderung der schriftlichen Interaktionskompetenz durch Instant-Messaging mit einem französischsprachigen Chatbot. *Französisch heute*, 56(2), 29–35.
- Schmidt, Torben, Strasser, Thomas (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik – International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184.
- Siepmann, Dirk. (2025). Digitalisierung und Fremdsprachenlernen. In Christoph Bürgel & Benjamin Inal (Hrsg.), *Fremdsprachenlehren und -lernen im Spannungsfeld von digital und analog* (S. 17–36). Narr Francke Attempto.
- Spannagel, Christian. (2023). *Fremdsprachen: Macht der Informatik Platz!* <https://de.linkedin.com/posts/christian-spannagel> [21.01.2026].
- SWK 2024 = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (Hrsg.). (2024). *Large language models und ihre Potenziale im Bildungssystem (Impulspapier)*. SWK. <https://doi.org/10.25656/01:28303>.
- Theurich, Pauka, & Massen, Wanda. (2025). Den inneren Monolog einer literarischen Figur mit Hilfe von KI erstellen. *Französisch heute*, 56(2), 23–28.
- Todtenhaupt, Barbara. (2025). Clever mit KI arbeiten: Mit Large Language Models das Schreiben ko-konstruktiv gestalten. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 198, 17–21.
- Zweig, Katharina. (2025). *Weiß die KI, dass sie nichts weiß? Wofür wir Chatbots und KI-Agenten nutzen sollten, wo sie sich irren und wo wir aufpassen müssen – ChatGPT und Co. einfach erklärt*. Heyne.

Eine (diskursive) Zeitenwende? Zur Rezeption von KI bei Fremdsprachenlehrpersonen und die etwaigen Implikationen für die Professionalisierung

Carolyn Blume

1 Einleitung: Adieu Digitalmuffel? Einstellungen zur KI und Implikationen für die Aus- und Fortbildung

Seit zwei Jahrzehnten dominiert bei dem Thema Digitalisierung in der deutschen Bildung ein Defizitnarrativ: Lehrpersonen seien zurückhaltend, überfordert oder ablehnend gegenüber digitalen Innovationen. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen und Lehrpersonen in anderen Ländern sind sie „Digitalmuffel“ (mamk 2017, o.S.). Mit dem Aufkommen generativer künstlicher Intelligenz (KI) geraten diese Zuschreibungen jedoch unter Druck. Erste empirische Befunde deuten darauf hin, dass Lehrpersonen – auch im Fremdsprachenunterricht – diesen Technologien vergleichsweise offen gegenüberstehen und KI-Tools zumindest in instrumenteller Hinsicht bereits jetzt in ihre Praxis integrieren (vgl. Böhme & Mesenhöller, 2024; Korell et al., 2025; Leonhardt et al., 2025). Diese Entwicklung ist insofern bemerkenswert, als sie einem über Jahre stabilen Diskurs widerspricht, in dem Lehrpersonen primär als zögerliche oder ablehnende Akteur:innen der Digitalisierung konstruiert wurden.

Die Verschiebung – sei sie empirisch oder diskursiv – ist mit Blick auf die Ausgestaltung von Aus- und Fortbildungsbedarfe von zentraler Bedeutung. Wenn mangelnde Akzeptanz nicht länger als Hauptbarriere gilt, verlieren defizitorientierte Modelle an Erklärungskraft. Stattdessen rücken die Qualität des technologischen Einsatzes und die zugrunde liegenden Professionalisierungslogiken in den Fokus. Gerade mit Blick auf KI, die grundsätzliche Fragen zu den Methoden und zur Rolle des schulischen Fremdsprachenunterrichts aufwirft (vgl. u. a. Caspari; Rossa; Schmidt, in diesem Band), wird die Notwendigkeit wirksamer Lehr-/Lerngelegenheiten für (angehende) Fremdsprachenlehrpersonen deutlich, die diese grundlegenden Herausforderungen adäquat adressieren.

Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass die entscheidende Verschiebung im diskursiven Rahmen zu verorten ist, innerhalb dessen die Einstellungen und Praktiken von Fremdsprachenlehrpersonen verhandelt werden. Auf der Grundlage empirischer Befunde zur Nutzung und zu den Einstellungen von Fremdsprachenlehrpersonen gegenüber digitalen Anwendungen werden zunächst Anzeichen für und gegen eine signifikante Veränderung in diesen Bereichen herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird eruiert, welche Professionalisierungsbedarfe sich ergeben, wenn sich die diskursive Rahmung von einem „Ob“ hin zu einem „Wie“ der Nutzung verschiebt. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Anforderungen

mit dem Einsatz generativer KI im Fremdsprachenunterricht verbunden sind. Beispiele einzelner Fortbildungsaktivitäten, die die Einstellungen, Kompetenzen und Praktiken adressieren, die für die didaktisch sinnvolle Nutzung von KI im Fremdsprachenunterricht als relevant erachtet werden, werden beschrieben. Aus den identifizierten Bedarfen und mit Blick auf die gegenwärtigen Praxen werden zum Schluss strukturelle Erfordernisse beschrieben, um (angehende) Lehrpersonen zu befähigen, die Herausforderungen einer KI-mediatisierten schulischen Bildung zu adressieren.

2 Macht es endlich Klick? Die Einstellungen von Lehrpersonen zur Digitalisierung in Zeiten der generativen KI

Die Annahme, dass Lehrpersonen digitalen Innovationen überwiegend zurückhaltend gegenüberstehen, ist in der deutschsprachigen Bildungsforschung über Jahre hinweg empirisch gestützt worden. Fremdsprachenlehrpersonen nutzen digitale Medien weniger oft in der Schule im Vergleich zu internationaler Nutzung (Eickelmann & Vennemann, 2017; Niemann, 2024). Angehende Lehrpersonen sind skeptischer und zurückhaltender in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien für persönliche, akademische oder künftige professionelle Zwecke als Studierende in anderen Ländern oder aus anderen Studiengängen (Blume, 2020; Kammerl & Pannarale, 2007; Schmid et al., 2017). Gleichzeitig ist dieses Bild eng mit einem diskursiven Rahmen verknüpft, in dem (angehende) Lehrpersonen bzw. ihre Ausbildung primär defizitär erscheinen (vgl. Gerlach, 2020). Die genannten Befunde werden dabei häufig im Sinne eines Mangels an Kompetenzen, Motivation oder Innovationsbereitschaft gedeutet und so in ein defizitorientiertes Narrativ eingebettet (Küper, 2022; Rothland, 2022).

Vor diesem Hintergrund gewinnen aktuelle Befunde zur Nutzung generativer KI besondere Bedeutung. Erste Studien deuten darauf hin, dass Lehrpersonen – auch im Fremdsprachenunterricht – diesen Technologien vergleichsweise offen gegenüberstehen und sie zumindest in instrumenteller Hinsicht bereits nutzen. So berichten etwa Böhme & Mesenhöller (2024) anhand einer 2022 durchgeführten Erhebung in drei Bundesländern entlang den Parametern des *Technology Acceptance Model* von einer relativ hohen sozialen Akzeptanz von KI. Ebenso deuten Erhebungen des Forschungsinstituts Bitkom (Rohleder, 2024) sowie des Schulbarometers der Robert Bosch Stiftung (2025) darauf hin, dass ein erheblicher Anteil von Lehrpersonen KI-Tools bereits einsetzt oder deren Nutzung plant.

Auch fachspezifische Studien im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zeichnen ein ähnliches Bild: Während Kenntnisse häufig als bedingt vorhanden beschrieben werden, lässt sich gleichzeitig ein ausgeprägtes Interesse sowie eine zunehmende Integration von KI in unterrichtsbezogene Praktiken feststellen (vgl. Grünwald, in diesem Band; Irion et al., 2025; Janßen et al., 2025). Im internationalen Diskurs resümiert Guder (in diesem Band), dass chinesische Lehrpersonen bzw. Lehrpersonen des Faches Chinesisch als Fremdsprache ebenfalls wenig „Berührungsängste“ im Umgang mit KI hätten. Die zunehmende Nutzung von KI bei Englischlehrpersonen (vgl. Fobizz, 2023; Helm & Große, 2024) steht im Kon-

trast zu früheren Studien, wo ebendiesen ein eher zögerliches Digitalisierungsverhalten bescheinigt wurde (Eickelmann & Vennemann, 2017; Niemann, 2024).¹

Gleichzeitig werden anhand dieser und anderer Daten jüngerer Datums Unsicherheiten im Umgang mit KI, mangelnde Selbstwirksamkeit oder unreflektierte Nutzung beobachtet und beschrieben (vgl. Beiträge in diesem Band, u. a. Martinez; Schmidt; Vogt). So konnten Irion et al. (2025) trotz großem Interesse an KI geringere Kenntnisse und Kompetenzselbsteinschätzungen bei $n = 279$ Französisch- und Spanischlehrkräften identifizieren. Einblicke aus dem vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderten Verbund „DigiNICs: Digital gestützte Networked Improvement Communities zur Stärkung digitaler Souveränität in den Fächern sprachlicher Bildung“ ergeben auf ähnliche Weise, dass KI-Tools zwar relativ gut bekannt sind, die Selbsteinschätzung zu den Kompetenzen jedoch niedriger ausfällt und die tatsächliche Nutzung im Unterricht noch begrenzter ist (Leonhardt et al., 2025). Auch Riemer (in diesem Band) stellt anekdotisch fest, dass DaF/DaZ-Lehrpersonen sich zu dem Thema zurückhaltend zeigen.

Deutlich wird, dass die Daten keineswegs eindeutig sind. Die gleichen empirischen Befunde können je nach Perspektive und Schwerpunktsetzung entweder als Fortschritt oder als fortwährendes Defizit gelesen werden. Gerade hierdurch wird die Relevanz des diskursiven Rahmens deutlich, und dass die Analysen der digitalen Affinität von Lehrpersonen sowohl eine empirische als auch eine diskursive Frage sind.

3 Die Illusion der Innovation? Kontinuitäten im Wandel

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die aktuellen Entwicklungen mit Blick auf die Nutzung von KI tatsächlich eine grundlegende Veränderung markieren oder vielmehr bestehende Muster in neuer Form fortschreiben. So könnte etwa die wachsende Zahl an Lehrpersonen, die der KI offen gegenüberstehen, als generationaler Effekt der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen im Kontext einer Kultur der Digitalität (Allert & Richter, 2017) gesehen werden. Auch langjährige bildungspolitische Impulse (Hösl & Kniep, 2019), zuletzt im Zuge der COVID-19-Pandemie intensiviert (vgl. Dittert et al., 2025; Krämer et al., 2022), spielen vermutlich eine Rolle in der fortschreitenden Normalisierung digitaler Praktiken von Lehrpersonen.

Ein Blick auf frühere Studien legt zudem nahe, dass die diagnostizierte Zurückhaltung von Lehrpersonen immer differenzierter zu betrachten war, als es das Defizitnarrativ vermittelte. In einer Studie von angehenden Deutsch- und Englischlehrkräften identifizierten wir (Blume & Marci-Boehncke, 2023) zum Beispiel eine U-förmige Verteilung der digitalbezogenen Einstellungen und Kompetenzen in der befragten Kohorte. Den Standardabweichungen der Items nach zu urteilen, müsste eigentlich von zwei gegensätzlichen Gruppen gesprochen werden: diejenigen, die ein hohes Maß an selbst wahrgenommener (pädagogischer) digitaler Kompetenz haben und diejenigen, die zurückhaltende Einstellungen gegenüber Digitalisierung oder Digitalität äußern und sich geringe Fertigkeiten

1 Dabei wurde die Nutzung durch Lehrpersonen anderer Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum vor dem Aufkommen generativer KI bzw. Virtual- bzw. Augmented Reality mit wenigen Ausnahmen kaum dezidiert untersucht (vgl. Niemann, 2024). Die wenigen Studien, die es gibt, deuten aber auf ähnlichen Einstellungen hin (vgl. Le, 2023).

zuschreiben. Auch Leonhardt et al. (2025) beschreiben eine große Varianz in den Antworten der von ihnen befragten Fremdsprachenlehrpersonen zur Nutzung von und Einstellungen zu digitalen Medien. Die Heterogenität dieser vergleichsweise kleinen Stichprobe spiegelt die Aufteilung unter praktizierenden Lehrpersonen wider, bei der von einer innovationszugewandten Spitze und einer großen Gruppe an neutralen Kooperierenden, Minimalnutzenden oder Skeptiker:innen – je nach Studie anders beschrieben – die Rede ist (vgl. Kammerl & Pannarale, 2007; Niemann, 2024; Pant et al., 2008).

Des Weiteren müsste nuancierter dargestellt werden, wie Lehrpersonen digitale Medien verwendet haben bzw. verwenden. So zeigt Waffner (2020), dass Lehrpersonen digitale Medien vor allem instrumentell statt transformativ nutzen. Dabei stellt sie fest, dass

digitale Medien eher als Tool und weniger als integraler Bestandteil des Lernens verstanden werden. Das korrespondiert mit dem Befund, dass das Lehrpersonal Computern und Smartboards mehrheitlich wohlwollend gegenübersteht. Dem World Wide Web des Internets oder sozialen Netzwerken wie Twitter und Facebook, die über den Klassenraum und die eigene Schule hinausweisen, jedoch mit Skepsis begegnet wird. (Waffner, 2020, S. 75)

Ähnlich resümieren Janßen et al. (2025) sowie Irion et al. (2025), dass primär funktionale Anwendungskontexte mit wenig Bezug zu authentischen, digital mediatisierten Text- und Kommunikationspraktiken zu finden sind, sodass auch bei Fremdsprachenlehrpersonen vor allem instrumentelle Nutzungskompetenzen dominieren.

Dieses Muster finden sich auch in aktuellen Befunden zur KI-Nutzung wieder. So weist Vogt (in diesem Band) darauf hin, dass frühere Studien einen Zusammenhang zwischen den Vorerfahrungen mit digitalen Medien und den Einstellungen von Lehrpersonen identifiziert hatten. Ebenso finden sich rekurrierende, asymmetrische Bewertungen der KI-Nutzung: Während Lehrpersonen generativer KI für eigene professionelle Zwecke mehrheitlich offen gegenüberstehen, wird ihr Einsatz durch Schüler:innen deutlich kritischer beurteilt (Autenrieth & Schluchter, 2026). Die Art der Nutzung spiegelt auch bestehende Erfahrungen wider: Laut dem Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2025) wird KI primär zur Unterstützung bereits etablierter Praktiken eingesetzt, etwa zur Aufgaben- oder Materialerstellung, während tiefgreifende didaktische Transformationen bislang selten sind. Lediglich vereinzelt wird von einem nuancierten und reflektierten Einsatz von KI berichtet (vgl. Grünewald in diesem Band).

Insgesamt deutet die Datenlage also eher auf eine kontinuierliche Entwicklung als auf einen Bruch hin. Lehrpersonen integrieren neue Technologien selektiv, ohne dass dies zwangsläufig zu einer grundlegenden Veränderung des Fremdsprachenunterrichts führt. Hierfür sprechen unter anderem Erhebungen jüngerer Datums, die auch abseits der generativen KI eine stetige Entwicklung in den Einstellungen und Nutzungsverhalten angehender und praktizierender Lehrpersonen suggerieren. So belegen beispielsweise Ergebnisse des Schulbarometers 2025, dass nahezu zwei Drittel der Lehrkräfte KI bereits zur Planung oder Durchführung des Unterrichts einsetzen (Robert Bosch Stiftung, 2025). Genauso viele fühlen sich hinsichtlich digitaler Medien im Allgemeinen selbstwirksam und äußern positive Einstellungen (Robert Bosch Stiftung, 2024), auch wenn diese Einschätzung in Bezug auf KI wesentlich nüchterner ist (Robert Bosch Stiftung, 2025). Erhebungen von Lehramtsstudierenden weisen ebenfalls Werte aus, die grundsätzlich als positiv

im Sinne einer zunehmend offenen digitalisierungsbezogenen Einstellung interpretiert werden können (Hülshoff et al., 2024; Rubach & Lazarides, 2023). Die Datenlage deutet mit Blick auf diese Historie eher auf ein langsames Fortschreiten einer seit einem Jahrzehnt erkennbaren Entwicklung der immer größer werdenden Anzahl an Lehrpersonen hin, die digitale Anwendungen berücksichtigen, als auf eine radikale Veränderung.

Die Analyse dieser verschiedenen Stränge legt also nahe, dass das Defizitnarrativ selbst Teil des Problems sein könnte. Indem es die Aufmerksamkeit auf vermeintliche Defizite von Lehrpersonen richtet, trägt es dazu bei, strukturelle Bedingungen der Digitalisierung aus dem Blick zu verlieren. Gerade vor diesem Hintergrund gewinnt die zaghaft beobachtete Offenheit gegenüber KI eine neue Bedeutung: Sie macht sichtbar, dass mangelnde Bereitschaft möglicherweise weniger ein zentrales Hindernis darstellt als lange angenommen wurde. Damit verschiebt sich auch die Frage, unter welchen Bedingungen die Professionalisierung Lehrpersonen dazu verhelfen kann, KI als Teil einer weiteren Digitalisierung der Schule fachdidaktisch sinnvoll und pädagogisch reflektiert einsetzen zu können.

Gleichzeitig fordert diese Einordnung dazu auf, weitere Faktoren in den Blick zu nehmen, die in der Aufrechterhaltung des defizitären Diskurses um Lehrpersonen im Hintergrund verweilen. Solange die *Beliefs* der Lehrkräfte problematisiert werden, können andere Gründe für die langsame Digitalisierung in den Schulen ausgeblendet werden. Wenn jedoch die Bereitwilligkeit von Lehrkräften nicht verkannt werden kann, treten Barrieren in den Bereichen der Kompetenzen oder der praktischen Verfügbarkeit hervor. Hier ist mit Blick auf die Professionalisierung die Frage, was Lehrpersonen benötigen, um kompetent für den Fremdsprachenunterricht in einer Ära der KI zu werden.

4 Vom „Ob“ zum „Wie“: Professionalisierung im Kontext einer KI-mediatisierten Fremdsprachenbildung

Wenn angesichts einer breiten Akzeptanz nicht mehr primär mangelnde Bereitschaft oder ablehnende Einstellungen als zentrale Barrieren gelten können, verlieren Ansätze der Professionalisierung, die auf Sensibilisierung und Motivation abzielen, an Relevanz. Stattdessen treten komplexere Kompetenzanforderungen in den Fokus.

Im Kontext generativer KI lassen sich diese Anforderungen in mehreren Dimensionen präzisieren, die sich in unterschiedlichen Modellen der *Critical AI-Literacy* teilweise wiederfinden (vgl. u. a. Kurtz, in diesem Band). Erstens erfordert der Einsatz von KI eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Bedingungen von Wissen und Sprachproduktion. Dies betrifft nicht nur die Bewertung von Schüler:innenleistungen, sondern auch grundlegende Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts, etwa im Hinblick auf Authentizität, Kreativität und kommunikative Kompetenz sowie auf epistemische Fragen zur Autor:innenschaft und Expertise (Blume, im Druck). Zudem gewinnt die Fähigkeit zur bedeutsamen didaktischen Integration von KI im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. Lernarrangements, in denen KI selbst zum Gegenstand wird oder in denen authentische, digitale Text- und Kommunikationspraktiken (vgl. Janßen & Viebrock, 2024) thematisiert werden, müssen verstärkt beschrieben und disseminiert werden.

Mit dem Einsatz generativer KI sind erhöhte Anforderungen im Bereich der professionellen Urteilsfähigkeit verbunden. Bereits thematisierte Herausforderungen der Digitalität

bezüglich gleichberechtigter Teilhabe, Repräsentation, Barrierefreiheit, digitale Souveränität und Macht (Buendgens-Kosten & Blume, 2025; Engel & Karpowitz, 2022) müssen mit Blick auf die Besonderheiten von KI neu ausgehandelt werden und in spezifischen Settings kontextualisiert werden. Zum Teil geschieht dies bereits (vgl. Blume, 2025; Bouchard, 2026; Liu & Darwin, 2026; Schneider 2022) und die Analysen machen vor allem deutlich, dass professionelles Handeln diesbezüglich in besonderem Maße durch Ambiguität gekennzeichnet ist und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit erfordert (Droste & Roviró, 2025).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie entsprechende Professionalisierungsprozesse gestaltet werden können. Vorliegende Befunde sowie Analysen zu wirksamen Fortbildungen sprechen gegen kurzfristige, punktuelle Fortbildungsformate und legen stattdessen die Notwendigkeit längerfristiger, prozessbegleitender Angebote nahe, die sowohl Wissensaufbau als auch praktische Erprobung und Reflexion ermöglichen. Insbesondere Formate, die kollaboratives Lernen, Theorie-Praxis-Verzahnung und iterative Entwicklung von Unterrichtskonzepten fördern, werden hier als vielversprechend erachtet (Lipowsky & Rzejak, 2019).

4.1 Wie bildet man Lehrpersonen für einen instabilen Gegenstand fort? Ein Beispiel aus der Praxis

Ein Beispiel für einen solchen Ansatz bietet das Teilprojekt des o.g. Verbundvorhabens DigiDiv (vgl. DigiNICs Autorengruppe, im Druck), in dem Fortbildung, Unterrichtsentwicklung und Forschung systematisch miteinander verschränkt werden. Im Zentrum steht dabei die Idee, Professionalisierung als ko-konstruktiven Entwicklungsprozess im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften und netzwerkbasierten Strukturen zu gestalten. Lehrpersonen entwickeln, erproben und reflektieren gemeinsam mit Forschenden Unterrichtsszenarien, die KI einbeziehen. Unter Rückgriff auf die Theorien von *Design-Based Research* (Schäfer & Siepmann, 2025) agieren sie in diesem Kontext als aktiv gestaltende Akteur:innen im Prozess der Innovation und Implementation. Im Kontext von KI erweist sich dieser Ansatz als besonders geeignet, da sich technologische Entwicklungen und didaktische Nutzungsmöglichkeiten dynamisch verändern (Lepelt & Blume, im Druck). Zugleich lässt sich der Ansatz eng an etablierte Befunde zu wirksamer Lehrkräftefortbildung anschließen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019).

Wie sich diese Form der Professionalisierung konkret ausgestalten lassen kann, zeigen die im Rahmen von DigiDiv durchgeführten Aktivitäten exemplarisch. Im Rahmen entsprechender PLG-Strukturen entwickelten und erprobten Lehrpersonen eigene Chatbots oder analysierten bestehende Systeme für die Nutzung in Diagnostik- und Feedbackprozessen (Lepelt & Blume, im Druck). In dieser Situation erhielten Lehrpersonen die Gelegenheit, implizite Annahmen über sprachliches Lernen, Bewertung und Unterstützung zu explizieren und im Lichte neuer technologischer Möglichkeiten zu überprüfen. Lehrpersonen reflektierten etwa die Rolle von Diagnostik, die Qualität von Feedback oder den Umgang mit fehleranfälligen KI-Systemen und entwickelten daraus kontextspezifische Handlungsstrategien.

Zugleich bestätigen die Erfahrungen in DigiDiv die These, dass der Fokus auf individuelle Defizite den Blick auf strukturelle Bedingungen versperrt. In den Fortbildungs- und Ent-