

„DIE KI HAT HALT EIN GEHIRN, WO EIN COMPUTER DRIN IST (...) UND DER MENSCH EBEN NICHT“ PERSPEKTIVEN VON GRUNDSCHULKINDERN ZU EINER LAUTLESE-APP MIT KI-GESTÜTZTER SPRACHERKENNUNG

[Leandra Berger](#)

Ludwig-Maximilians-Universität München | Leandra.Berger@edu.lmu.de

[Uta Hauck-Thum](#)

Ludwig-Maximilians-Universität München | uta.hauck-thum@edu.lmu.de

ABSTRACT

Lautlesetandems gelten als etablierte Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit. Gleichwohl zeigen sich in der unterrichtlichen Praxis wiederkehrende Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf soziale Dynamiken, asymmetrische Rollenverteilungen und Rückmeldestrukturen. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Bereich generativer KI eröffnen sich neue didaktische Gestaltungsspielräume. KI-gestützte Tutorsysteme ermöglichen individualisiertes Feedback und selbstgesteuerte Übungssettings, die das Interaktionsgeschehen in kooperativen Lautlesetandems ergänzen können. Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *BesserLesen* wurde ein digitaler Demonstrator mit automatischer Spracherkennung entwickelt. Der vorliegende Beitrag stellt erste qualitative Ergebnisse zu kindlichen Perspektiven auf das Lesen mit KI-gestützten Tutorsystemen vor, die aus situationsnahen Interviews mit Drittklässler:innen hervorgehen und darauf hinweisen, dass Kinder den Demonstrator insbesondere dann als entlastend erleben, wenn Kooperation im Lautlesetandem durch asymmetrische Rollen, emotionale Überforderung oder defizitorientierte Rückmeldungen herausgefordert ist.

SCHLAGWÖRTER

— LESEKOMPETENZ — LESEFÖRDERUNG — KI-GESTÜTZTE SPRACHERKENNUNG
— KI-GESTÜTZTE LESEFÖRDERUNG — LESEFLÜSSIGKEIT — KOOPERATIVES
LAUTLESETANDEM

ABSTRACT (ENGLISH)

**„AI HAS A BRAIN WITH A COMPUTER IN IT (...) AND HUMANS DON'T”:
ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN’S PERSPECTIVES ON A READ-ALOUD
APP WITH AI-BASED SPEECH RECOGNITION**

Paired reading is widely recognized as an effective approach for promoting reading fluency. Nevertheless, recurring challenges emerge in classroom practice, particularly with regard to social dynamics, asymmetric role distributions, and feedback structures. Recent developments in the field of generative AI offer new possibilities for providing individualized feedback and self-directed practice settings that can complement existing interactional processes. In the BMBF-funded project *BesserLesen*, an AI-based demonstrator with automatic speech recognition was developed. This article presents initial qualitative findings from situational interviews with third-grade students. The analyses indicate that children experience the demonstrator as particularly relieving in moments when cooperation within the paired-reading arrangement is strained by asymmetric roles, emotional overload, or deficit-oriented feedback.

KEYWORDS

— READING COMPETENCE — READING PROMOTION — AI-BASED SPEECH
RECOGNITION — AI-SUPPORTED READING PROMOTION — READING
FLUENCY — PAIRED READING

1 — EINLEITUNG

Trotz vielfältiger Fördermaßnahmen erreicht etwa ein Viertel der Grundschul Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht die festgelegten Mindeststandards im Lesen (vgl. McElvany et al. 2023, 22). Der Zugang zu einer schriftbasierten Informationsgesellschaft und deren kultureller Sinnproduktion bleibt ihnen damit in wesentlichen Teilen verschlossen.

Eine zentrale Voraussetzung für sinnentnehmendes Lesen ist die Leseflüssigkeit, die sich nachweislich durch kooperative Lautlesetandems gezielt fördern lässt (vgl. Philipp / Jambor-Fahlen 2022, 10). Allerdings können synchrone Leseprozesse, Rückmeldungen und Fehlerkorrekturen im Peer-Setting trotz der nachgewiesenen Wirksamkeit in Bezug auf die Leseflüssigkeit auch zu Unsicherheiten, Konflikten und schambesetzten Situationen führen (vgl. Ege et al. 2022, 7; Walter 2018, 251; Walter / Ide / Petersen 2012, 460; Jalongo / Hirsh 2010, 434). Solche Erfahrungen entstehen insbesondere dort, wo Rückmeldungen im Tandem unmittelbar, öffentlich und durch asymmetrische Leistungsrelationen geprägt sind (vgl. Ege et al. 2022, 7). Da diese Dynamiken in der sozialen Interaktionsordnung des Tandems strukturell angelegt sind, gewinnen KI-gestützte Leseförderansätze an Bedeutung, die Rückmeldungen automatisieren und damit von persönlichen Bewertungsprozessen entkoppeln. Vor diesem Hintergrund und im Zuge der zunehmenden Integration generativer KI im Unterricht rücken KI-gestützte Tutorensysteme mit Spracherkennung verstärkt in den Fokus (vgl. Helm / Hesse 2025, 6). Sie ermöglichen adaptive Rückmeldungen und können potenzielle Aushandlungsprozesse im Peer-Setting entlasten. Entsprechend werden sie auch in der deutschdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschung verstärkt diskutiert (vgl. Führer / Nix 2024, 92; Herz 2025, 12).

Der vorliegende Beitrag stellt den KI-gestützten Demonstrator *BesserLesen* mit automatischer Spracherkennung vor, der im Rahmen eines BMBF-geförderten Interventionsprojekts (03VP10991): *Mobile Anwendung zur kooperativen Leseförderung von Kindern durch KI-gestützte Sprachüberprüfung – BesserLesen* entwickelt wurde. Anhand erster qualitativer Auswertungen situationsnaher Interviews (vgl. Vogl / Fuhs 2025, 130) mit Drittklässler:innen rekonstruiert der Beitrag kindliche Deutungen und Bewertungen des KI-gestützten Leseprozesses. Damit eröffnet der Beitrag eine empirische Perspektive auf KI-gestützte Leseförderung, die aufzeigt, wie Schüler:innen den KI-gestützten Leseprozess wahrnehmen und bewerten.

2 — LESEFLÜSSIGKEIT ALS SCHLÜSSELKOMPETENZ LITERALER TEILHABE

Lesekompetenz gilt als zentrale Voraussetzung für den souveränen Umgang mit Texten und Medien. Sie bildet die Grundlage für fachliches Lernen, literarisches Verstehen und Erleben sowie für eine aktive Teilhabe an einer schriftlich geprägten Informationsgesellschaft (vgl. Philipp / Jambor-Fahlen 2022, 10-11). Trotz der zentralen Bedeutung zeigt sich, dass Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit Schwierigkeiten haben, die festgelegten Mindeststandards im Lesen zu erreichen (vgl. McElvany et al. 2023, 22). Zwar gelingt es diesen Schüler:innen, Texte zu dekodieren, jedoch

bleibt ein kohärentes Textverständnis häufig aus. Als zentrale Ursache hierfür gelten unzureichend automatisierte basale Lesefertigkeiten, wodurch kognitive Ressourcen vorrangig für die Dekodierung beansprucht werden und somit für höhere Verstehensprozesse nicht ausreichend zur Verfügung stehen (vgl. LaBerge / Samuels 1974, 320; Steinle / Stevens / Vaughn 2022, 2; Philipp / Jambor-Fahlen 2022, 16). Dies erschwert nicht nur die Teilnahme an textbasierten Lernprozessen, sondern beeinträchtigt auch die Entwicklung von Lesefreude und einem positiven Leseselbstkonzept (vgl. Mentel et al. 2022, 150; Behrens 2024, 187). In diesem Zusammenhang rückt die Leseflüssigkeit als vermittelnde Instanz zwischen Dekodierung und verstehendem Lesen verstärkt in den Fokus. Das Konstrukt der Leseflüssigkeit umfasst dabei vier zentrale Teilaspekte:

die (auf Wortebene) genaue (accurate), voll automatisierte, schnelle (automatically; fast) und (auf lokaler Textebene) sinnkonstituierende, phrasierende (pro-sodic parsing; reading with expression) Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die es dem Leser ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnittes mental zu konstruieren. (Rosebrock / Nix 2006, 93)

Leseflüssigkeit bezeichnet mehr als die schnelle und fehlerfreie Worterkennung. Sie umfasst ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Teilprozesse, darunter sinngemäß Betonen, syntaktisch Phrasieren und rhythmisch Vorlesen. In dieser Funktion vermittelt Leseflüssigkeit zwischen der technischen Entschlüsselung von Schrift und dem kohärenten, sinnentnehmenden Textverstehen. Als Brücke zwischen Dekodierung und Bedeutungskonstruktion stellt sie eine zentrale Voraussetzung für hierarchiehöhere Textverarbeitungsprozesse dar. Vor diesem Hintergrund gilt die Förderung hierarchieniedriger Lesefertigkeiten als eine „zentrale literale Erwerbsaufgabe[n]“ (Rosebrock / Nix 2020, 35).

3 — KOOPERATIVE LAUTLESETANDEMS UND KI-GESTÜTZTE TUTORENSYSTEME IN DER LESEFÖRDERUNG

Lautleseverfahren zielen grundsätzlich auf die Förderung hierarchieniedriger Lesefertigkeiten. Bei regelmäßiger Anwendung zeigen sich in empirischen Studien positive Effekte (vgl. NICHD 2000, 17; Therrien 2004, 257). Zwei methodische Ansätze haben sich dabei besonders etabliert: „Repeated Reading“ (Samuels 1979, 377) und „Paired Reading“ (Topping 1995, 7). Der erste Ansatz basiert auf der wiederholten Lektüre von Textpassagen mit dem Ziel, den Sichtwortschatz zu erweitern (vgl. Rosebrock / Nix 2020, 46) und eine zunehmend flüssige und fehlerfreie Dekodierung zu erreichen (vgl. Samuels 1979, 377; Lee / Yoon 2017, 213). Das Paired Reading hingegen basiert auf dem Konzept des Modelllernens nach Bandura (vgl. 1986, 266). Hierbei liest ein:e Tutand:in gemeinsam mit einem:r Tutor:in, der bzw. die den Lesevorgang begleitet, modelliert und bei Bedarf unterstützt.

Das kooperative Lautlesetandem stellt ein Lautleseverfahren dar, das zentrale Elemente beider Ansätze kombiniert (vgl. Rosebrock et al. 2010, 36). Eingeführt wird das Verfahren über eine Sportmetaphorik, bei der in einer festen Lerndyade Schü-

ler:innen die Rollen von Trainer:in (Tutor:in) und Sportler:in (Tutand:in) übernehmen und gemeinsam ‚trainieren‘. Der ausgewählte Text wird dabei mehrmals halblaut und synchron gelesen. Währenddessen führt der bzw. die Trainer:in die Textzeilen mit dem Finger, passt das Lesetempo an, markiert Lesefehler und gibt am Ende ein Feedback. Über ein zuvor vereinbartes Signal kann der bzw. die Sportler:in anzeigen, einen Abschnitt eigenständig lesen zu wollen. Kommt es zu einem Lesefehler, wird der entsprechende Satz gemeinsam wiederholt. Ziel ist es, durch wiederholtes und modellierendes Lesen sowohl die Lesegenauigkeit als auch die Leseflüssigkeit gezielt zu fördern (vgl. Rosebrock / Nix 2020, 48).

Verschiedene Studien belegen die Wirksamkeit des kooperativen Lautlesetandems zur gezielten Förderung der Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock et al. 2010, 41; Lauer-Schmaltz / Rosebrock / Gold 2014, 56; Spilles / Hagen / Hennemann 2019, 72; Kuhn 2020, 10). Gleichwohl treten in der praktischen Umsetzung spezifische Herausforderungen auf, die insbesondere aus der performativen und kommunikativen Dimension des gemeinsamen Lesens resultieren.

Ein zentrales Spannungsfeld ergibt sich aus der hierarchischen Struktur, die durch die feste Rollenvergabe im Lautlesetandem von Beginn an etabliert wird. Dadurch organisiert sich die Dyade als Hilfesystem, in dem strukturelle Ungleichheiten nicht nur angelegt, sondern institutionell gerahmt sind. An diese Überlegung knüpfen Böse und Wilm (2024) an, wenn sie auf grundlegende Probleme schulischer Differenzierungspraktiken, die mit der Kategorisierung von Schüler:innen einhergehen und sich bis zur Verfestigung asymmetrischer Macht- und Interaktionspositionen auf Mikroebene fortsetzen (vgl. Böse / Wilm 2024, 189). Sie betonen die Gefahr, dass sich solche Überlegenheitsmechanismen in kooperativen Settings nicht nur situativ entfalten, sondern dauerhaft stabilisieren und reproduzieren können (ebd. 191).

Zusätzlich erschweren organisatorische und situative Faktoren das synchrone halblautle Lesen im Tandem. Unterschiede im Lesetempo, Ablenkungen sowie ein hoher Geräuschpegel im Klassenzimmer können die gemeinsame Lektüre beeinträchtigen (vgl. Walter / Ide / Petersens 2012, 33).

Vor diesem Hintergrund gewinnen technische Unterstützungsformate wie Hörbücher an Bedeutung, da sie eine individuelle Anpassung an das Lesetempo ermöglichen und Lernende von der sozialen Dynamik im Tandem entlasten (vgl. Gailberger 2011, 76).

An diese Entwicklung knüpfen aktuelle Ansätze KI-gestützter Leseförderung an, die über eine rein auditive Unterstützung hinausgehen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen im kooperativen Lautlesetandem rücken KI-gestützte Tutorsysteme zunehmend in den Fokus. Sie eröffnen neue Perspektiven für eine Ausgestaltung lautlesebasierter Förderformate (vgl. Gailberger / Helm 2024, 143; Führer / Nix 2024, 92; Herz 2025, 12; Helm / Hesse 2025, 2) und schaffen adaptive Trainingsumgebungen, in denen Schüler:innen im eigenen Tempo weitgehend selbstständig üben können (vgl. Li et al. 2007, 194).

Während sich der Einsatz generativer KI bisher primär in der Schreibwissenschaft und -didaktik (vgl. Anson / Straume 2022, 4; Schindler 2024, 47) sowie in der Litera-

turwissenschaft (vgl. Magirius / Scherf 2023, 410) etabliert hat, richtet sich das Forschungsinteresse zunehmend auf die Potenziale im Bereich der Leseförderung (vgl. Helm / Hesse 2025, 3). Erste Anwendungsbeispiele wie *La-Le-Tu* (Carlsen Verlag), *Buddy-Bo* (IQSH) oder *eKidz* (eKidz.eu GmbH) werden aktuell erprobt und eröffnen neue Perspektiven für das Training hierarchieniedriger Lesefertigkeiten. Gleichzeitig werden technische und didaktische Grenzen sichtbar. Derzeit eingesetzte Spracherkennungsalgorithmen basieren überwiegend auf Trainingsdaten erwachsener Sprecher:innen und sind daher nur eingeschränkt in der Lage, kindliche Sprache mit ihren spezifischen prosodischen Mustern, Artikulationsbesonderheiten und regionalen Varietäten, zuverlässig zu erfassen (vgl. Sobti / Guleria / Kadyan 2024, 4). Die Entwicklung geeigneter Sprachmodelle für Kinder erweist sich als aufwendig, da die Erhebung kindlicher Sprachdaten methodisch wie technisch anspruchsvoll bleibt (ebd.).

Aktuelle Arbeiten (vgl. Herz 2025, 12; Gailberger / Helm 2024, 148; Helm / Hesse 2025, 3) verweisen darauf, dass sich insbesondere KI-gestützte Sprachtechnologien als potenzielle Trainingspartner:innen für Lautleseverfahren anbieten, da sie Modellfunktionen übernehmen und Rückmeldungen automatisch bereitstellen können. Erste empirische Befunde zeigen, dass sich dadurch insbesondere Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit verbessern lassen (vgl. Al-Bogami / Alahmadi 2025, 12; Mostow / Nelson-Taylor / Beck 2013, 265). Aus lesedidaktischer Perspektive sollte die Diskussion um Wirksamkeit jedoch nicht dichotom geführt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Lesepraktiken und Interaktionsformen von Lernenden nachhaltig verändern (vgl. Herz 2025, 12-13). Damit verschiebt sich der Fokus von der Frage nach medialer Wirksamkeit hin zu einem Verständnis von Leseförderung als dynamischem Zusammenspiel sozialer, technologischer und kultureller Praktiken.

4 — DER KI-GESTÜTZTE DEMONSTRATOR BESSERLESEN

Der im Projekt entwickelte Demonstrator¹ orientiert sich in seiner Grundstruktur am kooperativen Lautlesetandem (vgl. Rosebrock / Nix 2020, 49). Der Kern der Anwendung ist ein eigenes, im Projekt entwickeltes Spracherkennungsmodell, das auf Basis von Sprachdaten von Grundschulkindern in Deutschland trainiert wurde. Dabei wurden Leseproben von Kindern im Alter zwischen sechs und elf Jahren aus verschiedenen Regionen Deutschlands (u.a. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hamburg) einbezogen, um kindliche Artikulation, prosodische Varianz und regionale Varietät abzubilden. Das Modell ermöglicht eine Analyse der Leseleistung auf Phonemebene und generiert darauf aufbauend automatisierte Rückmeldungen zur Aussprache.

Didaktisch ist der Demonstrator in ein narratives Rahmendesign eingebettet. Ein Avatar, das sogenannte ‚Lesemonster‘ (Abb. 1), übernimmt die Rolle eines Lautlesetutors. Das Lesemonster begleitet den Leseprozess durch individualisierte Rückmeldungen, positive Verstärkungen und korrektive Hinweise. Im Verlauf des Trainings kann der Avatar durch das Sammeln sogenannter ‚Skins‘ personalisiert werden. Diese werden über das Freischalten von Schatzkisten (Abb. 3) nach erfolgreich absolvierten Leseinheiten vergeben und ermöglichen eine fortschreitende Gestaltung des Lesemonsters (Abb. 2). Mit diesen Gestaltungsprinzipien greift der Demonstra-

¹ Entwickelt von der Parallax und Digitale Lernwelten GmbH

tor zentrale Elemente der Gamification auf, die darauf abzielen, Lesemotivation und langfristiges Engagement im Leseprozess zu fördern (vgl. Bodynek 2025, 91).

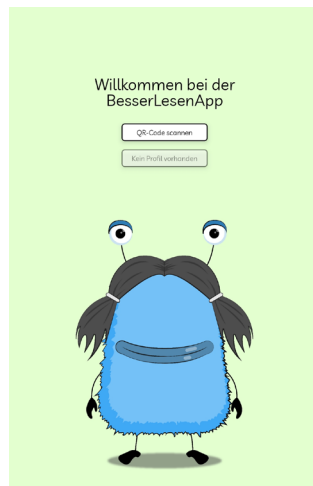


Abb. 1: Lesemonster
(Screenshot App)

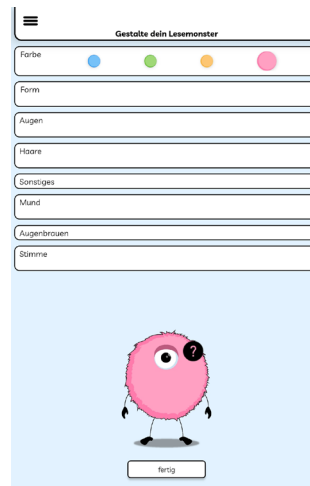


Abb. 2: Monsterlabor
(Screenshot App)

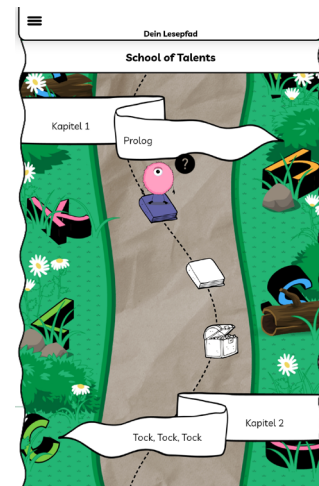


Abb. 3: Leseplan
(Screenshot App)

Als Lesematerial wurde im Demonstrator das Kinderbuch *School of Talents* (Schellhammer 2021) eingespeist. Die Auswahl begründet sich durch den altersgerechten Umfang, die sprachliche Zugänglichkeit und das hohe motivationale Potenzial der Lektüre. Die Lektüre wurde in mehrere aufeinanderfolgenden Abschnitte segmentiert, um die Erkennungsgenauigkeit des Spracherkennungsmodells zu erhöhen und zugleich gezielte und regelmäßige Rückmeldungen im Verlauf des Trainings zu ermöglichen. Die Segmentierung orientiert sich an der Buchseitenstruktur, sodass jeweils eine Seite als eigenständige Leseinheit bearbeitet wird. Jeder Lektüreabschnitt durchläuft vier aufeinander aufbauende Lesephasen (Abb. 4), die auf wiederholtes, rhythmisiertes und automatisiertes Lesen abzielen. In der ersten Phase hören die Kinder den jeweiligen Textabschnitt. Dabei lässt sich die Vorlesegeschwindigkeit individuell anpassen. Die zweite Phase ist dem synchronen Mitsprechen im Flüsterton gewidmet und bereitet die dritte Phase vor, in der das laute Mitsprechen im Gleichklang mit dem Vorlesemodell erfolgt. Diese Phase wird akustisch aufgezeichnet und bildet die Grundlage für ein erstes feedbackgestütztes Ausspracheprofil, das durch das System automatisiert erstellt wird. In der abschließenden vierten Phase lesen die Kinder den Abschnitt eigenständig laut vor. Auch diese Leseleistung wird aufgezeichnet und analysiert.

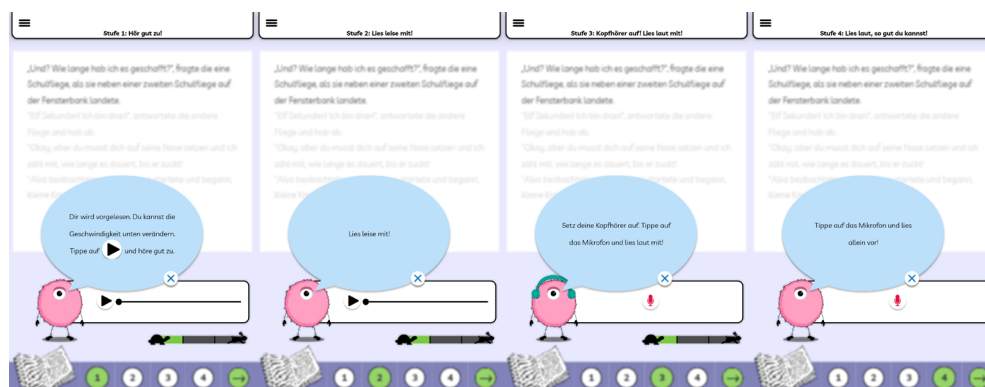


Abb. 4: Lesephasen (Screenshot App)

Das im Anschluss an die Lesephasen generierte Feedback erfolgt differenziert und wird visuell aufbereitet. Durch farbliche Hervorhebungen auf Wortebene werden Aussprachefehler markiert und für die Lernenden nachvollziehbar gemacht. Per Klick auf die markierten Wörter erhalten die Kinder eine farbcodierte Rückmeldung im Ampelsystem (Abb. 5), das die phonetische Genauigkeit einzelner Buchstaben visualisiert: Grün signalisiert eine korrekte Aussprache, Gelb weist auf leichte Abweichungen vom phonetischen Modell hin und Rot markiert deutliche Aussprachefehler.

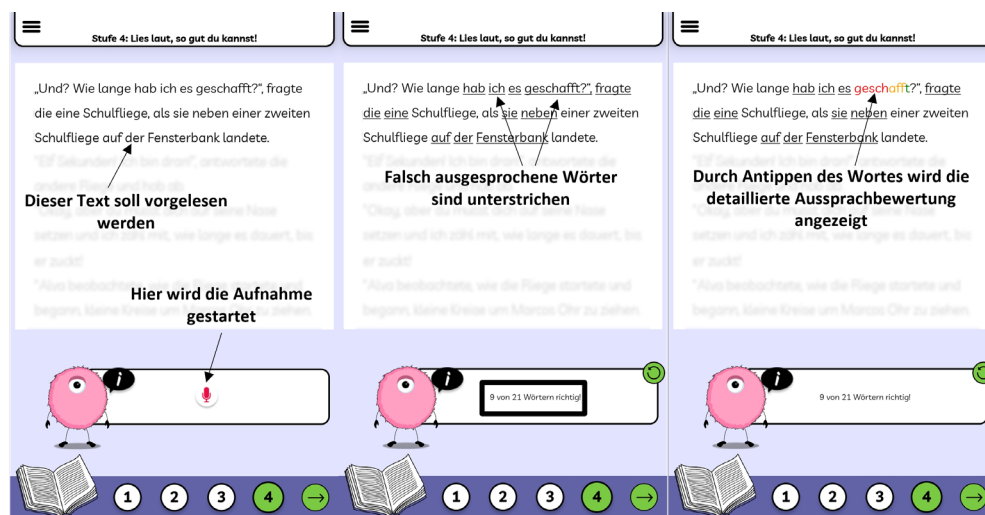


Abb. 5: Feedback (Screenshot App)

5 — PROJEKTBESCHREIBUNG UND METHODISCHES VORGEHEN

Das Projekt ist als Verbundvorhaben dreier Universitäten organisiert. Die Technische Universität Braunschweig verantwortet die Entwicklung der Spracherkennungstechnologie, während die Technische Universität München und die Ludwig-Maximilians-Universität München die Intervention konzipieren und umsetzen. Das Gesamtprojekt folgt einem Mixed-Methods-Design, das quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombiniert, um den Einfluss des KI-gestützten Demonstrators auf die Lesekompetenz, Lesemotivation und das Leseselbstkonzept von Grundschüler:innen zu untersuchen.

Der vorliegende Beitrag entstammt dem qualitativen Teilprojekt der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dieses fokussiert nicht auf die Wirkungsmessung, sondern auf die Rekonstruktion von Praktiken, Bedeutungszuschreibungen und sozialen Aushandlungsprozessen, die im Umgang mit dem KI-gestützten Demonstrator und im kooperativen Lautlesetandem entstehen.

Entsprechend richtet sich der Blick auf die Praktiken der Schüler:innen im kooperativen Lautlesetandem und bei der Nutzung des KI-gestützten Demonstrators. Hierfür begleitet das Forschungsteam der Ludwig-Maximilians-Universität München im Schuljahr 2024/25 vier dritte Klassen an drei Tagen pro Woche im Unterricht. Die Datenerhebung erfolgt mittels teilnehmender Beobachtung, die in Form von Feldnotizen dokumentiert und durch ergänzende Audioaufnahmen unterstützt wird. Letztere dienen primär der Gedächtnisstütze und ermöglichen die Ausarbeitung dichter Beobachtungsprotokolle.

Ergänzend kommen situationsnahe Interviews zum Einsatz (vgl. Vogl / Fuhs 2025, 129). Diese Interviewform zielt darauf, kürzlich beobachtete oder miterlebte Situationen aus dem schulischen Alltag zum Gesprächsanlass zu machen und so subjektive Bedeutungszuschreibungen der Kinder zu rekonstruieren (vgl. Fuhs 2012, 94; Vogl / Fuhs 2025, 130). Im Unterschied zu leitfadengestützten oder problemzentrierten Interviews, die stärker auf vorstrukturierte Themenbereiche ausgerichtet sind, richten sich situationsnahe Interviews auf das gemeinsame Erinnern und Aushandeln unmittelbar vergangener Erfahrungen (ebd.). Die Interviews finden in denselben Räumlichkeiten statt, in denen zuvor auch die beobachteten Situationen stattfanden. Der vertraute Raum und Personen sowie die Präsenz kürzlich erlebter Gegenstände dienen den Kindern dabei als Erinnerungsstütze und Erzählanlass (ebd.). Auf diese Weise wird die konkrete, für die Schüler:innen sicht- und erfahrbare Lebenswelt zum Ausgangspunkt der Kommunikation. Anstelle von Einzelinterviews, die insbesondere bei jüngeren Kindern zu angepasstem Antwortverhalten führen können (vgl. Heinzel 2025, 37), werden Gruppengespräche mit bis zu vier Kindern durchgeführt, um soziale Dynamiken und kollektive Deutungsmuster sichtbar zu machen.

Während die Intervention aktuell noch andauert, läuft parallel eine erste Analysephase. Beobachtungsprotokolle und Interviewausschnitte aus dem initialen Erhebungszeitraum werden gesichtet, transkribiert und bilden die Grundlage für eine Auswertung im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996).

6 — ERSTE ERGEBNISSE

Ziel der situationsnahen Interviews (vgl. Vogl / Fuhs 2025, 129) ist es, die kindlichen Perspektiven auf das KI-gestützte Lesetraining sowie auf das kooperative Lautlesetandem zu erfassen und in ihren jeweiligen Erfahrungen zu rekonstruieren. Der folgende Auszug aus einem Gespräch mit vier Drittklässler:innen bildet die Grundlage für eine rekonstruktive Analyse, die sich sowohl auf die subjektiven Vorstellungen der Kinder über KI als auch auf ihre Bewertung der KI-gestützten Lautleseförderung richtet.

Teilnehmer:innen: Ariane, Ingmar, Julia & Amir ²

I: Und wie findet ihr das Lautlesetandem? #00:09:05:07#

Ariane: Also, ich finde eigentlich das Tandemlesen besser ohne den Partner. Und ja (...) na ja, wenn ich alleine lese, kann ich eben viel schneller lesen. Und wenn ich jetzt mit dem Tandem (...) ein bisschen nicht so einfach, weil (Name) macht meistens ein bisschen Quatsch (lacht). Vor allem, wenn da noch die ganzen anderen Jungs sind. In der App, wenn man da alleine liest, ist es schon viel besser. #00:09:14:09#

Julia: Ja, weil da sagt es dir erst danach, und da muss man halt nicht aufpassen, ob der andere Fehler hat. #00:09:40:01#

Amir: Und wenn man schnell liest (...) #00:09:49:09#

Julia: Dann kommt der Tandempartner eben nicht mit. #00:09:52:08#

Amir: Und wenn man in der App schnell liest, dann bekommt man auch Fehler. #00:09:55:02#

Julia: Ja, mit dem Partner, da muss man eben auch auf den Partner schauen. Und wenn man in der App liest, dann ist man halt alleine und kann einfach nur auf das iPad schauen. #00:10:10:01#

Ingmar: Beim Tandem muss man auch aufpassen, dass der Sportler, wenn man (...) wenn er einen Fehler macht (...) da muss man aufpassen. Und in der App, da kann man halt einfach lesen, und man muss nicht aufpassen, dass der Monster halt so einen Fehler macht, weil das ist ja KI. #00:10:25:00#

Ariane: Ja, weil die App das einfach von alleine macht. Und der Partner muss eben „Stopp!“ sagen oder eben antippen und dann den ganzen Satz von vorne sagen. Und das ist ein bisschen nervig, weil (...) naja (...) wenn man den Satz gut gelesen hat und nur ein Wort falsch gelesen hat, muss man von vorne anfangen. Das nervt ein bisschen (...) #00:10:54:08#

² Die Namen wurden im Rahmen der Transkripterstellung pseudonymisiert. Die verwendeten Namen sind durch einen Character-Name-Generator erzeugt worden.

Julia: Ja, es ist halt ein bisschen anstrengend mit dem Sportler, weil man muss halt immer aufpassen, ob der richtig liest. Und wenn er halt allein lesen will, dann kann man ja auch nicht richtig lesen. #00:11:19:07#

Ariane beschreibt die Interaktion im Tandem nicht als kooperatives Lernverhältnis, sondern als störanfällig und hemmend für ihr individuelles Lesetempo. Ihre Aussage verweist damit auf ein zentrales Spannungsfeld. Die strukturelle Anforderung synchronen Lesens kollidiert mit dem Bedürfnis nach individueller Autonomie. Das Verhalten der Partner:innen erscheint ihr als limitierender Faktor für konzentriertes und flüssiges Lesen. Auch Julia und Amir thematisieren das Lesetempo und machen deutlich, dass im kooperativen Lautlesetandem ein zu hohes Lesetempo dazu führen kann, dass sich die Lesehandlungen der Beteiligten entkoppeln und der gemeinsame Rhythmus verloren geht. Amir überträgt diese Beobachtung anschließend auf das Lesen mit der KI-gestützten App. Er macht deutlich, dass auch in der App ein zu hohes Lesetempo Konsequenzen hat, da bei zu schneller Artikulation die Rückmeldung von Fehlern nicht mehr zuverlässig erfolgt. Damit vergleicht er die soziale Rückmeldung im Tandem mit der algorithmisch-technischen Reaktion der App. Beide Systeme erscheinen aus seiner Sicht als regulative Instanzen, die ein angepasstes, kontrolliertes Lesetempo einfordern.

In den weiteren Beiträgen der Kinder entsteht eine zunehmend differenzierte Gegenüberstellung von Tandemlesen und dem Lesen mit der App. Julia hebt hervor, dass das Lesen im Tandem durch eine ständige gegenseitige Kontrolle geprägt ist, während beim Lesen mit der App der Fokus ausschließlich auf das eigene Lesen gerichtet bleibt. Die soziale Bezogenheit des Tandemlesens wird damit einer individualisierten, auf das iPad zentrierten Handlungspraxis gegenübergestellt. Ingmar führt diese Perspektive weiter, indem er auf die Verantwortung der Trainer:innen verweist, die in der App von der KI übernommen wird. Implizit kontrastiert er damit die Fehleranfälligkeit menschlicher Partner:innen mit der erwarteten Verlässlichkeit der App. Ariane akzentuiert diesen Vergleich, indem sie darauf verweist, dass die App Fehler automatisch erkennt, während dies im Tandem aktiv vollzogen werden muss. Gleichzeitig kritisiert sie die Regel des „Stopp“-Signals als unflexibel und störend, insbesondere bei kleinen Lesefehlern. Julias abschließende Bemerkung verbindet diese Kritikpunkte, indem sie das Tandemlesen als „anstrengend“ beschreibt, da die permanente Orientierung an den Partner:innen den eigenen Lesefluss unterbricht.

I: Und was macht die App anders als das Tandemlesen? #00:11:35:01#

Ariane: Ich glaube, die KI macht es ein bisschen besser, weil der Partner (...) wenn es (...) der Partner kann eben nicht im Buch rumkritzeln, nicht unterstreichen, nicht anmalen. Und das kann die KI auf dem Tablet bei dem Ding schon. Die KI kann so Tipps geben, wo man drauf hinweist. Und dann ist es eben viel einfacher. Und das macht der Tandempartner nicht immer. #00:11:55:01#

Julia: Der Partner ist ja auch kein Computer, kann nicht alles wissen. Der Trainer kann es vielleicht mal verpassen oder so und die KI halt nicht. #00:12:40:06#

Ariane: Die KI hat halt ein Gehirn, wo ein Computer drin ist (...) und der Mensch eben nicht. (Name) wird auch manchmal sauer oder so. Und wenn ich genervt bin und (Name) sagt: „Stopp! Schnell! Langsamer! Schneller! Schneller!“, dann kriege ich noch mehr Wut. Und irgendwann RASTE ich dann aus.
#00:13:04:03#

In der Gesprächssequenz kontrastieren die Kinder ihre Erfahrungen im kooperativen Lautlesetandem mit den Eigenschaften der KI-gestützten App. Ariane beschreibt die App zunächst als funktional überlegen, da sie visuelle Rückmeldungen und Hinweise bietet, die Tandempartner:innen nicht oder nicht in gleicher Verlässlichkeit geben. Arianes Beschreibung deutet darauf hin, dass sie der App eine höhere Verlässlichkeit und Sensibilität zuschreibt als ihren Tandempartner:innen. Während die App aus ihrer Sicht zuverlässig unterstützt und kontrolliert, werden menschliche Rückmeldungen als störend oder übergriffig erlebt. Ihre Äußerung verweist damit auf negative Erfahrungen im Tandemlesen, in denen Praktiken wie Fehlermarkieren oder Korrigieren nicht als Unterstützung, sondern als Eingriff wahrgenommen werden.

Julia ergänzt diese Perspektive, indem sie die KI im Vergleich zu den Trainer:innen als konstant und fehlerfrei beschreibt. Während menschliche Rückmeldungen durch Unaufmerksamkeit beeinträchtigt sein können, erscheint die KI aus ihrer Sicht als durchgängig aufmerksam und zuverlässig.

In einem weiteren Redebeitrag vertieft Ariane diese Gegenüberstellung zwischen menschlicher und technischer Rückmeldung. Sie beschreibt die KI als etwas mit „einem Gehirn, wo ein Computer drin ist“. Diese Formulierung verweist auf eine von ihr wahrgenommene kognitive Leistungsfähigkeit der App. Das Tandemlesen hingegen verknüpft sie mit emotional belastenden Erfahrungen. Partner:innen würden mitunter „sauer“ reagieren, Kritik äußern und dadurch affektive Spannungen hervorrufen „Dann RASTE ich aus“.

Die Aussagen der Kinder verdeutlichen, dass sie den KI-gestützte Demonstrator nicht als abstraktes technisches System, sondern als sozialen Akteur wahrnehmen. In ihren Beschreibungen versehen die Schüler:innen den Demonstrator mit Zuschreibungen, die sowohl technische als auch normative Dimensionen umfassen. Diese Zuschreibungen verändern das Verhältnis zwischen Kind und Demonstrator. Aus der instrumentellen Nutzung entsteht eine Form interaktiver Beziehung, in der der Demonstrator als bewertende und regulierende Instanz fungiert. Damit zeigen die Aussagen der Schüler:innen, wie sich technische Artefakte in Lernkontexten zu bedeutsamen Interaktionspartner:innen transformieren können.

Zugleich verweisen die Aussagen der Schüler:innen auf Erfahrungen mit dem sozialen Setting des kooperativen Lautlesetandems, das sie als potenziell konfliktanfällig und emotional herausfordernd beschreiben. Rückmeldungen sind dort untrennbar mit sozialen Erwartungen, Bewertungen und gegenseitiger Aufmerksamkeit verbunden. Vor diesem Hintergrund erscheint der KI-gestützte Demonstrator als entlastende und verlässliche Alternative, da er interaktive Auseinandersetzungen reduziert und eine stärker selbstbestimmte, von sozialer Kontrolle weitgehend befreite Leseerfahrung ermöglicht.

Insgesamt zeigt sich exemplarisch, dass das Vertrauen der Kinder in den KI-gestützten Demonstrator eng mit ihren bisherigen Erfahrungen im Tandemlesen verknüpft ist. Aufgrund dessen, dass sie den Demonstrator als objektiv und zuverlässig erleben, erscheint ihnen das Lesen mit dem KI-gestützten Demonstrator weniger konfliktbelastet als das Lesen im Tandem. Damit wird deutlich, dass der KI-gestützte Leseprozess für Schüler:innen eine Möglichkeit darstellt, sich temporär den sozialen Anforderungen und Bewertungen im Tandemlesen zu entziehen.

7 — DISKUSSION UND AUSBLICK

Die rekonstruierten Gesprächssequenzen zeigen, dass kooperative Lautlesetandems nicht nur Orte des unterstützenden Lesetrainings sind, sondern komplexe soziale Interaktionsordnungen hervorbringen. Diese Interaktionsdynamiken greifen unmittelbar in Prozesse des Textverstehens ein, da Kinder berichten, dass ihre Aufmerksamkeit weniger auf den Text als auf die fortlaufende Kontrolle und Bewertung durch den Partner oder die Partnerin gerichtet ist. Dadurch kann die individuelle Lesetätigkeit unterbrochen und der Aufbau kohärenter Bedeutungsstrukturen erschwert werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint der KI-gestützte Demonstrator aus kindlicher Perspektive als entlastende Alternative zu den sozial-kommunikativen Anforderungen im kooperativen Lautlesetandem. Er übernimmt Feedbackprozesse, reduziert soziale Komplexität und ermöglicht ein stärker selbstgesteuertes, am individuellen Lernstand orientiertes Lesetraining. Zugleich wird in den Aussagen der Schüler:innen deutlich, dass sie den Demonstrator nicht allein als technisches Werkzeug, sondern als bewertende und regulierende Instanz wahrnehmen. Dem Demonstrator werden Eigenschaften wie Zuverlässigkeit und Gerechtigkeit zugeschrieben, sodass er in den Beschreibungen der Kinder zu einem sozial handlungsfähigen Akteur des Lesetrainings wird. Während Rückmeldungen der Tandempartner:innen teilweise als emotional belastend oder ungerecht erlebt werden, erscheint der Demonstrator in ihren Beschreibungen als faire und verlässliche Instanz. Der Demonstrator übernimmt Bewertung und Kontrolle in neutraler Form und reduziert dadurch soziale Macht- und Bewertungsasymmetrien.

Damit erweitern die Schüler:innen die Perspektive auf das kooperative Lautlesetandem um eine zentrale Dimension. Die Aussagen der Schüler:innen machen deutlich, dass das kooperative Lautlesetandem aus ihrer Sicht nicht nur ein Verfahren zur Förderung hierarchieniedriger Lesefertigkeiten ist, sondern zugleich eine sozial-emotionale Praxis, die durch asymmetrische Rollen, Bewertungspraktiken und Interaktionsdynamiken geprägt ist.

Gerade diese sozial-emotionalen Anforderungen bilden den Hintergrund für die Frage, ob KI-gestützte Rückmeldesysteme entlastend wirken können und wie sie bestehende Dynamiken im kooperativen Lautlesetandem verändern.

Der Beitrag knüpft damit an aktuelle Diskurse zur KI-gestützten Leseförderung an, die bislang vor allem Wirksamkeitsfragen in den Mittelpunkt stellen (vgl. Herz 2025, 12-13), und erweitert diese um eine kindzentrierte Perspektive. Dadurch verschiebt

sich der Fokus von der Frage nach der Effektivität KI-gestützter Leseverfahren hin zu einem Verständnis von Leseförderung als komplexem Zusammenspiel technologischer und sozial-emotionaler Faktoren.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

—— *BesserLesen, KI-gestützter Demonstrator zur Förderung der Leseflüssigkeit*. Unveröffentlichte Betaversion 2.4 (Entwicklung im Rahmen des BMBF-Projekts *BesserLesen* an der LMU München, TU Braunschweig und TU München). — *Buddy Bo, Lesen macht stark - Training*. Version 1.0.2, 10.02.2025 (IQSH Schleswig-Holstein) <https://apps.apple.com/de/app/buddy-bo/id10.06.2025>. — *eKidz.eu, Lesen leicht gemacht*. Version 3.4.93, 10.05.2025 (eKids.eu GmbH) <https://apps.apple.com/de/app/ekidz-eu-lesen-leicht-gemacht/id1280460611> [10.06.2025]. — Homepage „La-Le-Tu der Lautlesetutor“ (o. J.): <https://www.laletu.de/home> [10.06.2025]. — Schellhammer, Silke (2021): *School of Talents. Erste Stunde: Tierisch laut*. Hamburg: Carlsen Verlag.

SEKUNDÄRQUELLEN

—— Al-Bogami, Reem M. / Alahmadi, Nsreen A. (2025): Effects of an AI-based reading progress tool on third-grade EFL learners' oral reading fluency. In: *Computers and Education Open*, H. 9 (2025), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100283>

—— Anson, Chris M. / Straume, Ingerid (2022): Amazement and Trepidation: Implications of AI-Based Natural Language Production for the Teaching of Writing. In: *Journal of Academic Writing*, H. 12 (2022), 1-9. <https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820>

—— Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

—— Behrens, Ulrike (2024): Lese(un)flüssigkeit erleben und verstehen: eine Aufgabensequenz für das Lehramtsstudium. In: Carl, Mark-Oliver / Jörgens, Moritz / Schulze, Tina (Hg.): *Literarische Texte lesen - Texte literarisch lesen*. Berlin: J.B. Metzler, 187-196. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_11

—— Bodynek, Johanna (2025): Gamification in der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Motivationssteigerung durch spielerische Elemente in digitalen Anwendungen. In: *Praxis Sprache*, H. 2 (2025), 91-95. <https://doi.org/10.2443/skv-s-2025-56020250203>

—— Böse, Sarah / Wilm, Gianna (2024): Hilfepraktiken im Hilfesystem. Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im Unterricht. In: Wilm, Gianna et al. (Hg.): *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 189-208. <https://doi.org/10.25656/01:30422>

—— Ege, Andre et al. (2022): Technologieunterstützte Förderung der Leseflüssigkeit im Erwachsenenalter mittels Reading While Listening. In: *Lernen und Lernstörungen*, H. 11 (2022), 19-30. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000333>

—— Führer, Carolin / Nix, Daniel (2024): ChatGPT als Lektürebegleitung. Können Antworten der Künstlichen Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? In: *Ide*, H. 2 (2024), 60-69.

—— Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz, 80-103.

—— Gailberger, Steffen (2011): *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim: Beltz.

—— Gailberger, Steffen / Helm, Gerrit (2024): kluug das Lesen fördern. Digitale systematische Leseförderung für die Grundschule. In: Carl, Mark-Oliver / Jörgens, Moritz / Schulze, Tina (Hg.): *Literarische Texte lesen - Texteliterarisch lesen*. Berlin: Springer, 143-172. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_9

—— Heinzel, Friederike (2025): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Methodische Zugänge und Herausforderungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz, 28-45.

—— Helm, Gerrit / Hesse, Florian (2025): Lesediagnostik und Leseförderung mit KI. Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. In: *leseforum.ch*, H. 2 (2025), 1-23. <https://doi.org/10.58098/lff/2025/1/878>

—— Herz, Cornelius (2025): Weiterlesen - Digitaler, Gesellschaftlich-Kultureller und Systematischer Ausbau des Mehrebenenmodells der systematischen Leseförderung nach Rosebrock / Nix. In: *MiDU*, H. 7 (2025), 1-25. <https://doi.org/10.18716/ojs/MIDU/2025.0.1>

—— Jalongo, Mary R. / Hirsh, Rae A. (2010): Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. In: *Early Childhood Education*, H. 37 (2025), 431-435. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5>

—— Kuhn, Melanie R. (2020): Whole class or small group fluency instruction: A tutorial of four effective approaches. In: *Education Sciences*, H. 10 (2020), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10050145>

—— LaBerge, David / Samuels, S. Jay (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: *Cognitive Psychology*, H. 6 (1974), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

—— Lauer-Schmaltz, Marie / Rosebrock, Cornelia / Gold, Andreas (2014): Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: *Didaktik Deutsch*, H. 19 (2014), 44-61. <https://doi.org/10.25656/01:17152>

—— Lee, Jiyeon / Yoon, So Y. (2017): The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, H. 50 (2017), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>

—— Li, Xiaolong / Ju, Yun-Cheng / Deng, Li / Acero, Alex (2007): Efficient and Robust Language Modeling in an Automatic Children's Reading Tutor System. In: *Proc. IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)*, H. 4 (2007), 193-196. <https://doi.org/10.1109/ICASSP.2007.367196>

—— Magirius, Marco / Scherf, Daniel (2023): Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT - Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 4 (2023), 406-415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>

—— McElvany, Nele et al. (Hg.) (2023): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>

—— Mentel, Henrike et al. (2022): Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In: Steins, Giesela et al. (Hg.): *Mythen, Fehlvor-*

stellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht. *Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 135-155. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_7 — **Mostow, Jack / Nelson-Taylor, Jessica / Beck, Joseph E. (2013)**: Computer-guided oral reading versus independent practice: Comparison of sustained silent reading to an automated reading tutor that listens. In: *Journal of Educational Computing Research*, H. 49 (2013), 249-276. <https://doi.org/10.2190/EC.49.2.g> — **National Reading Panel, National Institute of Child Health & Human Development (NICHD) (2000)**: *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC.: U.S. Government Printing Office. — **Philipp, Maik / Jambor-Fahlen, Simone (Hg.) (2022)**: *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5881980> — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2006)**: Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch*, H. 20 (2006), 90-112. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2020)**: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuauflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Rosebrock, Cornelia et al. (2010)**: Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: *Didaktik Deutsch*, H. 15 (2010), 33-58. <https://doi.org/10.25656/01:21312> — **Samuels, Jay S. (1979)**: The Method of Repeated Readings. In: *The Reading Teacher*, H. 32 (1979), 403-408. — **Schindler, Kirsten (2024)**: Schreiben mit, durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. In: *Ide*, H. 2 (2024), 32-41. — **Sobti, Rajni / Guleria, Kalpna / Kadyan, Virender (2024)**: Comprehensive literature review on children automatic speech recognition system, acoustic linguistic mismatch approaches and challenges. In: *Multimedia Tools and Applications*, H. 83 (2024), 1-63. <https://doi.org/10.1007/s11042-024-18753-4> — **Spilles, Markus / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas (2019)**: Playing the Good Behavior Game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. In: *Insights into Learning Disabilities*, H. 16 (2019), 59-77. — **Steinle, Paul. K. / Stevens, Elisabeth / Vaughn, Sharon (2022)**: Fluency interventions for struggling readers in grades 6 to 12: A research synthesis. In: *Journal of Learning Disabilities*, H. 55 (2022), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0022219421991249> — **Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (1996)**: *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. — **Therrien, William J. (2004)**: Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. In: *Remedial and Special Education*, H. 25 (2004), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801> — **Topping, Keith. J. (1995)**: *Paired reading, spelling and writing: The Handbook for Teachers and Parents*. London: Cassell. — **Vogl, Susanne / Fuhs, Burkhard (2025)**: Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung* (3., aktualisierte Neuauflage). Weinheim: Beltz Juventa, 124-143. — **Walter, Jürgen / Ide, Sarah / Petersen, Anna (2012)**: Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems: Entwicklungen und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 63 (2012), 448-464. — **Walter, Jürgen (2018)**: Zur Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit auf der Basis von Hörbüchern in Kombination mit wiederholtem Lesen: Weite Evidenz. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 10 (2018), 248-272. <https://doi.org/10.25656/01:16597>

ÜBER DIE AUTORINNEN

[Leandra Berger](#) studierte Lehramt an Grundschulen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit dem Abschluss ihres Masterstudiums ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekt *BesserLesen* promoviert sie zu Praktiken im kooperativen Lautlese-tandem.

[Prof. Dr. Uta Hauck-Thum](#) ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In ihrer Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit schulischen Transformationsprozessen im Kontext von Digitalität und Nachhaltigkeit sowie Künstliche Intelligenz in der Schule.