

## Lesediagnostik und Leseförderung mit KI Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen

Gerrit Helm & Florian Hesse

### Abstract

In der Deutschdidaktik ist das Aufkommen generativer Künstlicher Intelligenz (KI) auf grosse Resonanz gestossen. Während in der Schreib- und Literaturdidaktik bereits etliche konzeptuelle Vorschläge und erste empirische Untersuchungen zum Einsatz von KI vorliegen, ist eine lesedidaktische Auseinandersetzung mit KI noch stärker im Entstehen begriffen. Letztere speist sich vor allem aus der Hoffnung, dass KI dabei unterstützen kann, den fortwährend schwachen Leseleistungen von Schüler:innen im deutschsprachigen Raum entgegenzuwirken. Um in diesem Zusammenhang einen Überblick über gegenwärtige Entwicklungen zum Lesen im Kontext von KI zu gewinnen, kartiert der Beitrag zunächst aktuelle Konzeptionen zum Einsatz von KI sowie zum Umgang mit KI-generierten Texten im Leseunterricht. Darauf aufbauend wird mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen gefragt, welche Wissensbestände in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden müssen, um KI im Rahmen von Lesediagnostik und -förderung sinnstiftend nutzen zu können. Im Fazit werden schliesslich weiterführende Schlussfolgerungen der vorgenommenen Standortbestimmung für die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung sowie für die lesedidaktische Forschung gezogen.

### Schlüsselwörter

Leseförderung, Lesediagnostik, Künstliche Intelligenz, KI, lesebezogenes Lehrpersonenwissen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

### Autoren

Gerrit Helm, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, D-07743 Jena,  
gerrit.helm@uni-jena.de

Florian Hesse, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, D-07743 Jena,  
florian.hesse@uni-jena.de

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

# Lesediagnostik und Leseförderung mit KI

## Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen

Gerrit Helm & Florian Hesse

### 1 Einleitung

Generative Künstliche Intelligenz (KI) wird in der Deutschdidaktik spätestens seit dem Aufkommen von OpenAIs ChatGPT 3.0 vielfältig diskutiert und zunehmend auch im Rahmen empirischer Studien untersucht. Auffällig ist dabei, dass die verschiedenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts im Diskurs unterschiedlich stark repräsentiert sind. Vergleichsweise fortgeschritten sind die Diskussionen etwa in der Schreibdidaktik, die sich bereits seit Längerem mit den Potenzialen von natural language processing (NLP) und machine learning (ML) beschäftigt – etwa im Rahmen von (teil-)automatisierten Bewertungen von und Rückmeldungen zu Lernendertexten (vgl. Ramesh & Sanampudi, 2022), die inzwischen auch mittels neuerer KI-Modelle generiert werden können (Haverkamp et al., 2024). Ebenso hat sich in der Literaturdidaktik ein reger Diskurs zum Einsatz von KI entwickelt, der die Potenziale von KI für literarische Rezeptions- und Produktionsprozesse herausarbeitet (Magirius et al., 2024) oder grundlegende Einflüsse von KI auf den (schulischen) Umgang mit Literatur diskutiert (Hesse & Jagdschian, i. V.). Die Lesedidaktik steht demgegenüber noch am Anfang, beginnt aber inzwischen auch, Vorschläge für den Einsatz von KI in der Lesediagnostik und -förderung zu entwickeln. Dabei wird analog zu anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts ein wichtiges Potenzial von KI darin gesehen, dass sie eine – die bestehenden Unterrichtsmassnahmen ergänzende bzw. erweiternde – individuelle Lesediagnose und -förderung ermöglicht.

Ogleich das Ansinnen nachvollziehbar ist, durch den Einsatz von KI dem fortlaufenden Negativtrend in den Leseleistungen von Lernenden im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Heine et al., 2023; McElvany et al., 2023) etwas entgegenzusetzen, darf nicht ignoriert werden, dass die (vermutete) Wirksamkeit des Einsatzes von KI an Bedingungen geknüpft ist. Hierbei ist zunächst zu bedenken, dass KI zwar im Fokus des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses steht, dies aber nicht bedeutet, dass KI auch in Schulen zum Einsatz kommt. So gelangt etwa eine repräsentative Studie der Vodafone-Stiftung unter Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren im Januar 2024 zu dem Ergebnis, dass zwar etwa 80% der knapp 1600 Befragten annehmen, dass KI den Unterricht in den kommenden Jahren verändern wird, aber zugleich ein etwa ähnlich grosser Anteil angibt, dass KI an der eigenen Schule verboten ist (7%), kein Thema ist (38%) oder keine klaren Regeln zur Nutzung von KI bestehen (38%) (Vodafone-Stiftung, 2024). Deutlich zeigt sich hier das für Schulen schon länger bekannte Problem, dass Innovationen im Allgemeinen und im Bereich des Lesens im Speziellen nur schleppend Eingang in den Unterrichtsalltag finden (Ehlert et al., 2025; Gräsel, 2010; Souvignier et al., 2021). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich der Einsatz von KI nur dann positiv auf die Leseleistungen von Schüler:innen auswirkt, wenn Lehrpersonen über das nötige Wissen verfügen, um die Chancen und Grenzen von KI einschätzen zu können, da nur so ein gewinnbringender Einsatz oder auch bewusster Verzicht auf KI möglich wird. Analog zur Implementation indizieren erste Studien allerdings auch hier Nachholbedarf. So zeigen Befragungen von Lehramtsstudierenden im Kontext des Schreibens mit KI, dass diese grösstenteils nur wenige (fachspezifische) KI-Tools kennen und nutzen (Helm & Hesse, 2024) und darüber hinaus mehrheitlich Fortbildungsbedürfnisse auf einer sehr basalen Ebene (allgemeine Funktionsweise von KI, datenschutzrechtliche Aspekte etc.) anzeigen (Hesse & Helm, 2025).

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die Forderung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz in Deutschland zu unterstreichen, dass (angehende) Lehrpersonen schnellstmöglich auf die professionellen Herausforderungen im Umgang mit KI vorbereitet werden müssen und hierbei auch fachspezifische Besonderheiten berücksichtigen müssen:

«[Lehrpersonen] müssen nicht nur bei Lernenden die allgemeine Medienkompetenz fördern, sondern wissen, inwiefern und unter welchen Bedingungen LLM sich für die Inhalte ihres Fachs lernwirksam einsetzen lassen und als Vorbild für die Lernenden fungieren» (SWK, 2024, S. 15).

Doch welche Wissensbestände sind es, die Lehrpersonen zu einem lernwirksamen Einsatz von KI befähigen? Dies zu bestimmen, sei eine dringende Herausforderung, die «insbesondere» von den Fachdidaktiken

zu leisten sei (SWK, 2024). Im vorliegenden Beitrag möchten wir dieser Herausforderung begegnen, indem wir Wissensbestände skizzieren, die für einen verantwortungsbewussten und lernwirksamen Einsatz von KI im Rahmen von Lesediagnostik und -förderung wichtig erscheinen. Hierfür möchten wir zunächst einen Überblick über aktuell vorgeschlagene Einsatzszenarien von KI in der Lesediagnostik und -förderung geben (Kap. 2). Darauf aufbauend eruieren wir in einem zweiten Schritt, welches Wissen Lehrpersonen benötigen, um die Konzepte sinnstiftend in den Unterricht integrieren zu können. Als Orientierung dient hierbei das TPACK-Modell professioneller Kompetenz (Mishra et al., 2023; Mishra & Koehler, 2006), das neben fachlichem, pädagogischem und fachdidaktischem Wissen auch technologisches Wissen berücksichtigt. Der Beitrag schliesst mit Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung.

## 2 Aktuelle Konzepte zur Nutzung von KI in der Lesediagnostik und -förderung

Sichtet man aktuelle didaktische Konzepte zum Einsatz von KI im Bereich Lesen, so lassen sich die Vorschläge zunächst hinsichtlich des Stellenwerts von KI unterscheiden. Einerseits können Szenarien identifiziert werden, in denen an etablierten (unterrichtlichen) Zielen von Leseförderung und -diagnose festgehalten und KI instrumentell eingesetzt wird, um bestehende (analoge) Lesediagnose- und Lesefördermassnahmen zu erweitern bzw. zu modifizieren. Andererseits liegen Ansätze vor, in denen der Umgang mit KI-generierten Texten und deren Spezifika in der Lesediagnostik und -förderung fokussiert wird. KI bzw. KI-generierte Texte fungieren hier nicht als Instrument, sondern als Gegenstand der Betrachtung. Im instrumentell ausgerichteten Szenario finden sich Ansätze sowohl zur Lesediagnostik als auch zur Leseförderung, während im KI als Gegenstand betrachtenden Szenario bislang ausschliesslich Förderansätze vorliegen. Somit haben Vorschläge zum Einsatz von KI in der Leseförderung gegenwärtig ein deutliches Übergewicht gegenüber Ansätzen zum Einsatz von KI in der Lesediagnostik. Im Folgenden werden die einzelnen Vorschläge sukzessive in den Blick genommen, bevor das Folgekapitel darauf eingeht, welche Wissensbestände aufseiten der Lehrpersonen notwendig sind, um die Konzepte sinnstiftend umsetzen zu können.

### 2.1 Lesediagnostik und -förderung mit KI als Instrument

Didaktische Konzepte, in denen KI-Anwendungen vorrangig als *Instrument* eingesetzt werden, lassen sich zunächst – wenn auch nicht in jedem Fall trennscharf – dahingehend unterscheiden, ob KI im Rahmen der Lesediagnostik oder der Leseförderung genutzt wird. Eine Übersicht dieser Szenarien liefert die Abbildung 1:

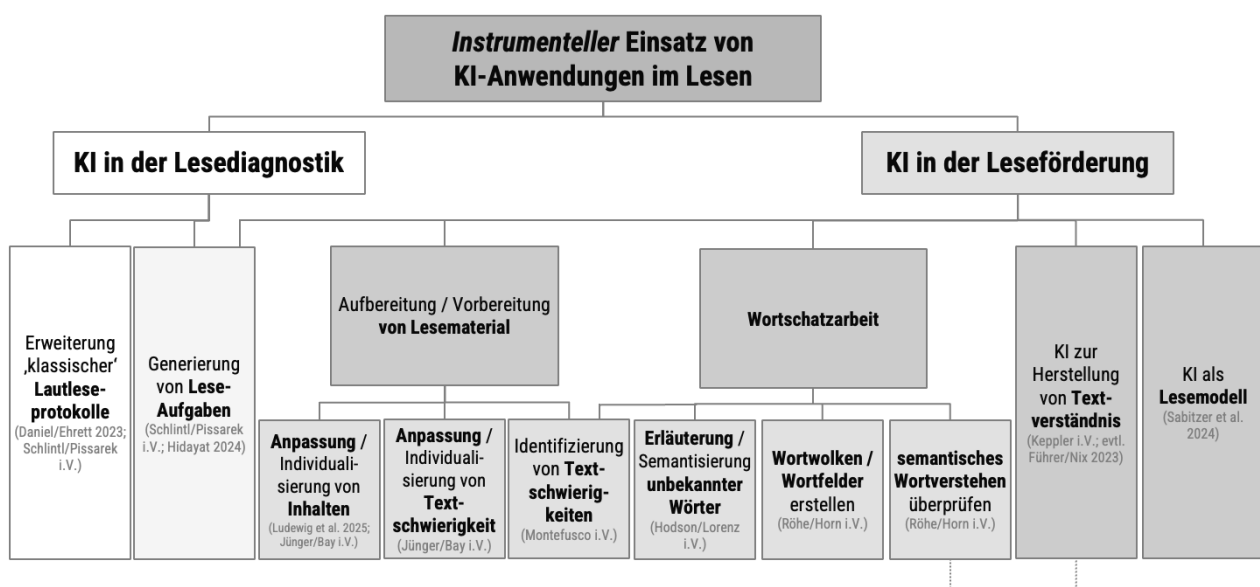


Abbildung 1: Übersicht von didaktischen Konzepten, die einen instrumentellen Einsatz von KI vorsehen.

### 2.1.1 Diagnostik

#### Lautleseprotokolle mit KI

Als ein erstes Diagnoseszenario lässt sich sowohl auf dem Markt der KI-Anwendungen als auch im nationalen und internationalen Forschungsdiskurs der Vorschlag ausmachen, das laute Vorlesen von Lernenden KI-gestützt auszuwerten, um auf diesem Weg Aussagen über Leseleistungen treffen zu können. KI-Anwendungen wie der *LautLeseTutor* (*LaLeTu*, Klett Verlag) oder das *MS Teams-Plugin Lesefortschritt* (Schlintl & Pissarek, i. V.) ermöglichen, dass ein (im Programm zuvor hinterlegter) selbsterstellter oder KI-generierter Text von Lernenden eingelesen und die so entstehende Audiodatei von der KI automatisiert ausgewertet wird. Abhängig von den gewählten Einstellungen meldet die Anwendung dann die Lesegeschwindigkeit und -flüssigkeit zurück und markiert die ausgelassenen, eingefügten oder fehlerhaft gelesenen Wörter mit unterschiedlichen Farbcodes. Damit lässt sich dieser Einsatz von KI als Adaption oder Modifikation der im deutschsprachigen Raum als Lautleseprotokoll (Rosebrock et al., 2017), international als *Running Record* (Clay, 2000) bezeichneten Verfahren beschreiben. Das Grundprinzip der Verfahren bleibt dabei unberührt. Modifiziert wird lediglich der Umstand, dass die Dokumentation des Gelesenen nicht länger von Testleitenden (z. B. der Lehrperson oder pädagogischem Personal), sondern von der KI durchgeführt wird. Für die Lehrpersonen resultiert daraus in erster Linie eine zeitliche Entlastung, da diese nicht länger in sämtlichen Diagnosesituationen präsent sein müssen (Daniel & Ehrett, 2023). Einzuräumen ist jedoch, dass die Leistungen der KI gegenwärtig häufig noch hinter den Erwartungen zurückbleiben: Beispielsweise führen geringste dialektal oder regional eingefärbte Aussprachevarianten zu Fehlanalysen der KI. Darüber hinaus gelingt eine Differenzierung zwischen dem (eigentlich) zu diagnostizierenden Vorlesen, Hintergrundgeräuschen und ggf. Kommentaren der Lernenden bislang nicht zufriedenstellend (Daniel & Ehrett, 2023; Schlintl & Pissarek, i. V.).

#### Generierung von Leseaufgaben

In einem zweiten Szenario wird KI herangezogen, um automatisiert Verständnisfragen (z. B. als Multiple-Choice-Fragen) zu selbstgewählten oder von der KI erstellten Texten generieren zu lassen. Potenziell erlaubt dies eine Einschätzung der Leseleistungen ähnlich dem Vorgehen zahlreicher standardisierter Diagnoseverfahren – so z. B. im Textlese-Abschnitt des *ELFE Leseverständnistests* (Lenhard et al., 2018). International diskutiert wird beispielsweise die bereits vor *ChatGPT* veröffentlichte und auf KI basierende Plattform *ReadTheory* (Hidayat, 2024; Ismawati & Syafryadin, 2022). Auf dieser können Multiple-Choice-Fragen zu hinterlegten Lesetexten generiert und die Schwierigkeit der Fragen abhängig vom Antwortverhalten der Lernenden adaptiert werden, sodass ein «Reading-Level» der Lernenden ermittelt wird. In ähnlicher Form verfügen im deutschsprachigen Raum sowohl *fobizz* als auch *MS-Lesefortschritt* über die Funktion, zu eingespeisten Texten, Bildern oder sogar Videos (einfache) Verständnisfragen zu generieren (vgl. Schlintl & Pissarek, i. V.). Auch Multifunktionsanwendungen wie *ChatGPT*, *LeChat* oder *Gemini* geben nach Aufforderung unterschiedliche Formen von Verständnisfragen zu eingespeisten Texten zurück. Empirische Betrachtungen im Diskurs der Fremdsprachendidaktik zur Qualität von KI-generierten Leseverständnisfragen zu vorgegebenen Texten zeigen allerdings, dass KI-erstellte Lesetexte kaum die Ansprüche an ein funktionales Test-Design erfüllen und stets einer Überarbeitung durch Lehrpersonen bedürfen (Shin, 2023; Shin & Lee, 2023). Dijkstra et al. (2022) schlagen vor, die mit generativer KI erstellten Fragen zu Texten nicht nur als Leistungs-, sondern auch als Lernaufgaben über die Diagnose hinaus zu nutzen, was die Autor:innen anhand der Anwendung *EduQuiz* erproben. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Lesediagnose und Förderung im Kontext von KI z. T. fließend ineinander übergehen.

### 2.1.2 Leseförderung

#### Aufbereitung und Adaption von Lernmaterial

Im Bereich der *Leseförderung* mit KI besteht zunächst die Möglichkeit, KI für die *Aufbereitung und Adaption von Lernmaterial* zu nutzen. Beispielsweise können relevante Informationen über Lernende, z. B. deren Lese- und Sprachstand sowie persönliche Interessen in einen textmodifizierenden Prompt integriert werden, um einen passgenauen Text zu erhalten (Statkus et al., 2025). Hierbei können die Anpassungen auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Ludwig et al. (2025) erproben eine Textadaption auf inhaltlicher Ebene im Rahmen des Projekts *Leseki:DS*. Hier werden bestehende Textgrundlagen genutzt, die nach den Wünschen der Lernenden (etwa gewünschter Namen der Protagonisten, Handlungsorte etc.) von der KI umgearbeitet werden. Vermutet wird, auf diesem Weg die Selbstbestimmung (Ryan et al., 2021) und

Lesemotivation der Lesenden steigern zu können (Ludewig et al., 2025). Jünger und Bay (i. V.) erproben im Projekt *TRILL* ebenfalls Textadaptationen mit KI. Dabei lassen sie automatisierte Anpassungen nicht bloss auf inhaltlicher Ebene, sondern auf Ebene der Textschwierigkeit vornehmen. Sie schlagen vor, sowohl den Lese- als auch Sprachstand der Lernenden zu erfassen und die Ergebnisinformationen in einen Prompt einer Multifunktionsanwendung wie *ChatGPT* einzuspeisen. Bisher einsehbar Resultate (Textbeispiele) beider Projekte lassen vermuten, dass eine Reflexion der entstandenen Texte durch die Lehrperson beim aktuellen Stand der Möglichkeiten von KI (noch) unabdingbar bleibt. Entstandene Textprodukte präsentieren sich vielfach auf Ebene der Themenauswahl, Wortwahl und der syntaktischen Gestaltung durchaus passgenau, verbleiben aber dann auf Ebene der Kohärenz und Themenentfaltung über den Satz hinaus sowie beim literarästhetischen Anspruch derart basal, dass sie z. T. kaum als «Text» wahrzunehmen sind.

Weniger auf die Modifikation denn auf die Analyse von Texten ausgerichtet ist der Vorschlag von Montefusco (i. V.), mit generativer KI für den Unterricht vorgesehene Texte zunächst auf etwaige Textschwierigkeiten insbesondere im Bereich Wortschatz (v. a. mehrdeutige oder unbekannte Wörter für Lernende mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch) hin untersuchen zu lassen. Das Konzept bewegt sich damit bereits in die Nähe einer didaktischen Analyse mit KI. Anhand exemplarischer Texte zeigt Montefusco auf, dass *ChatGPT* in der Analyse von potenziellem Unterrichtsmaterial nicht nur auf Schwierigkeiten durch metaphorische Verwendungsweisen von Ausdrücken hinweist, sondern auch Wörter herausstellt, die in unterschiedlichen Kulturräumen unterschiedlich bezeichnet werden (z. B. den Deckel eines Klebstoffs als «Kappe»). So werden Lehrpersonen auf potenzielle «Stolpersteine» (Montefusco, i. V.) aufmerksam, die ein umfangreiches Wissen in den Lernendensprachen und -kulturen voraussetzen. Diese können sodann gezielt in der Vorbereitung des Leseunterrichts berücksichtigt und vorentlastet werden.

### **Wortschatzarbeit mit KI**

Breites Potenzial scheinen KI-Anwendungen im Bereich der *Wortschatzarbeit* zu bieten. Die stochastische Funktionsweise grosser Sprachmodelle, zu jedem Wort das nächstwahrscheinliche Folgewort auszugeben, (vgl. Fürstenberg & Müller, 2024) greifen Hodson und Lorenz (i. V.) für die Semantisierung unbekannter Wörter auf. Diese können von der KI erläutert oder in typischen (d. h. wahrscheinlichen) Kontexten ausgegeben werden. Die Autorinnen vermuten, dass eine Erschliessung unbekannter Wörter mit Prompts einerseits die Selbstständigkeit der Lernenden fördern und andererseits die Hemmschwelle, sich mit unbekanntem Wörter zu befassen, senken kann. Somit entsteht eine Alternative für Lernende, die Schwierigkeiten mit «traditionellen Methoden der Bedeutungserschliessung» zeigen (Hodson & Lorenz, i. V., S. 15). Zur (ggf. anschließenden) Überprüfung und Sicherung des Verstehens auf Wortebene lässt sich – vergleichbar mit dem Vorschlag zur automatischen Generierung von Textverständnisfragen – der Vorschlag finden, auf Wortebene automatisiert Fragen zu Wortbedeutungen von der KI herstellen zu lassen (Röhe & Horn, i. V.).

Eine ähnliche Einbettung der stochastischen Funktionsweise von KI präsentieren Röhe und Horn (i. V.), die vorschlagen, mit KI Wortwolken oder Wortfelder automatisiert erstellen zu lassen. Im Vergleich mit Wortwolken, die Lernende selbst entwickeln oder korpusbasiert aus dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) entnommen haben, können diese einen Anlass zur Sprachreflexion bieten und so das Lesen vorentlasten.

### **Sicherstellen des Textverständnisses**

Auf eine Sicherstellung des *Textverständnisses* zielt das Konzept von Keppler (i. V.): In einem von ihr vorgelegten Unterrichtsvorschlag nutzen Lernende Text-zu-Bild-KI um Deutungshypothesen zu lyrischen Texten zu entwickeln. Hierzu werden beispielsweise Bilder zu einzelnen Gedichtstrophen generiert, die als «visuelle Anknüpfungspunkte» (Keppler, i. V., S. 9) zur Reflexion von Stimmungen und Motiven der Strophen dienlich sein können. Anders als etwa die Bereitstellung von (künstlerischen) Bildern durch eine Lehrperson erlauben Text-zu-Bild-Anwendungen eine eigenständige Nutzung durch Lernende, sodass diese zu einer Strategie der Texterschliessung werden können (Keppler, i. V.).

Eine weitere Form der Sicherung des Textverständnisses mit KI schlagen Führer und Nix (2023) vor: In Form einer Anschlusskommunikation mit einer KI (z. B. *ChatGPT*) sollen Lernende ihre lokale und globale Kohärenzbildung zu einem Text reflektieren und gemeinsam mit der KI ein «Gesamtverständnis des Textes» entwickeln (Führer & Nix, 2023, S. 9). Eine exemplarische Erprobung anhand der Bearbeitung des Textes *Vor dem Gesetz* (Kafka) durch Oberstufenschüler:innen zeigt jedoch, dass «nur wenige tatsächliche Anschlusskommunikationen realisiert werden» (Führer & Nix, 2023, S. 16). Lernendenseitig ist dies v. a. dadurch

bedingt, dass die Schüler:innen zumeist nur kurze und isolierte Fragen (z. B. nach der Bedeutung eines Wortes) stellen. Aufseiten der KI besteht ein Problem darin, dass diese weder über einen Erfahrungs- noch Erwartungshorizont verfügt, auf dessen Grundlage Lernende zum Textverständnis hingeführt werden könnte (vgl. Führer & Nix, 2023, S. 15).

### KI als Lesemodell

Noch (weit) vor der öffentlichen Zugänglichmachung von *ChatGPT* wurde mit dem Aufkommen von Sprachassistenten wie *Alexa* (Amazon) oder *Siri* (Apple) erwogen, die *Text-to-Speech*-Funktion der intelligenten Assistenten zum Training der Leseflüssigkeit zu nutzen. Erprobt wurde beispielsweise das Setting eines gemeinsamen Vorlesetheaters, bei welchem sich *Alexa* und Lernende unterschiedlicher Schul- und Klassenstufen die Rollen aufteilten (Durski et al., 2019, 2020). Die stetig leistungsfähiger werdende Sprachausgabe der Multifunktionsanwendungen wie *ChatGPT* oder spezifische *Text-to-Speech*-KI-Anwendungen wie *ElevenLabs* (vgl. Sabitzer et al., 2024, S. 18) erweitern hier das Spektrum der Möglichkeiten, sodass KI als Lesemodell fungieren kann (Wampfler, 2023). So können KI-Anwendungen mit Prompts nicht nur so vorbereitet werden, dass sie abwechselnd mit Lernenden Textpassagen vorlesen, sie können zugleich (in der Funktionsweise der oben vorgestellten Lautleseprotokolle) eine Rückmeldung zum Lesen der Lernenden geben. Ein solcher Einsatz von KI stellt damit eine Modifikation und Adaption verbreiteter Lautleseverfahren (Rosebrock et al., 2017), z. B. des Tandem-Lesens oder dem Lesen mit dem Hörbuch (Gailberger, 2011), dar, bei dem KI die Rolle von Lesepartner:innen oder des Hörmediums übernimmt.

### 2.2 Lesediagnostik und -förderung mit KI als Gegenstand

Die zunehmende Verbreitung von künstlicher Intelligenz hat nicht nur einen Einfluss auf die unterrichtlichen Verfahren im Bereich der Lesediagnostik und -förderung, sondern auch darauf, wie Texte – als Gegenstände des Lesens – produziert und rezipiert werden. Lesende müssen fortan in Betracht ziehen, dass ein vorliegender Text trotz – oder gerade aufgrund – einer oberflächlich unauffälligen Erscheinung von einem Sprachmodell generiert wurde. Bajohr (2023) geht soweit zu vermuten, dass die zukünftige Standarderwartung an einen Text sein könnte, dass dieser *artifizial* ist, also weitgehend ohne menschliche Einflussnahme erstellt wurde. Dies stellt auch veränderte Anforderungen an die Lesekompetenz und somit an die (schulische) Leseförderung und -diagnostik. Philipp (2024, S. 42) betont, dass das Lesen bereits mit dem Aufkommen von Internetdokumenten eine Ausdifferenzierung erfahren hat, und insbesondere evaluative Fähigkeiten in ihrer Relevanz aufgewertet wurden, und dies nun durch Zugänglichmachung von generativer KI und Chatbots noch einmal verstärkt wurde.

Als Reaktion schlägt Philipp die vermehrte Förderung *epistemisch wachsamem Lesens* vor, bei der Lernende (digitale) Texte auf Kohärenz, Korrektheit und Wahrhaftigkeit prüfen und hierbei sowohl internale Ressourcen wie Vor-, Welt- und Textwissen als auch externale Ressourcen wie Metadaten und Informationen aus anderen Texten hinzuziehen (vgl. Philipp, 2024, S. 43). Konkret empfiehlt er den gezielten Einsatz von fünf Strategien (vgl. Philipp, 2024, S. 44):

1. Relevanzbeurteilung des Textes (Passt die Information / das Dokument zum Ziel?),
2. Epistemisches Validieren (Warum ist eine Behauptung plausibel?),
3. Kontextualisieren (In welchem Kontext steht die Aussage?),
4. Sourcing / Metadatenutzung (Wer steckt hinter der Aussage?) und
5. Corroboration / Dokumentenvergleich (Was behaupten andere Dokumente?).

Zugleich räumt Philipp ein, dass KI-generierte Texte diese zuerst für den kritischen Umgang mit digitalen Texten ausgelegten Strategien herausfordern, bieten KI-Texte oberflächlich kaum Anhaltspunkte für Plausibilitätsbrüche (im Sinne eines epistemischen Validierens) und verschliessen sich gewissermassen der Frage, wer genau hinter den Aussagen steckt (= «die KI»).

Ein konkretes Unterrichtskonzept zum Umgang mit oftmals als «Halluzinationen» bezeichneten stochastisch plausiblen, doch inhaltlich fehlerhaften Ausgaben von Chatbots stellen Hendler et al. (2024) vor. In drei Phasen werden Lernende hierbei aufgefordert, zunächst aus weiteren Quellen (Suchmaschinen, Fachbüchern) im Sinne einer *Wissensaktivierung* Informationen zu einem potenziell KI-generierten Text zu suchen (entspricht in Teilen der von Philipp vorgeschlagenen Corroboration). Anschliessend sollen sie in die Rolle von Expert:innen schlüpfen, die überprüfen, inwieweit der KI fehlerhafte Informationen (zu dem

Themenfeld, zu welchem sie sich die Expertise angelesen haben) durch gezieltes Prompting zu entlocken sind oder gerade vermieden werden können. Daraus wird in einer *Sicherungsphase* abgeleitet, wie ein angemessener Umgang mit KI-generierten Texten gestaltet sein muss. Limitiert wird dieser zunächst nachvollziehbare Unterrichtsvorschlag vermutlich (zukünftig) dadurch, dass die stetigen Optimierungen der KI-Anwendungen das «Halluzinieren», welches den Ausgangspunkt dieses Unterrichtskonzepts darstellt, vermehrt zu einer Seltenheit in KI-Ausgaben wird.

### 2.3 Zwischenfazit

Der Überblick didaktischer Konzepte zum Einsatz von KI in der Lesediagnostik und -förderung lässt eine Reihe von konzeptübergreifenden Tendenzen erkennen.

- Erstens zielt die Mehrheit der Konzepte auf 1-zu-1-Förder- bzw. Diagnosesituationen ab. Dies folgt der verbreiteten Vorstellung, dass KI besonders gut geeignet sei, individualisierte Lernsituationen zu ermöglichen. So sprechen Führer und Nix (2023, S. 8) von der «historisch einmaligen Chance» der individuellen Begleitung des Leseprozesses (vgl. auch Gero et al., 2023; Jauhiainen & Guerra, 2023). Konzepte, die auf soziale Dimensionen des Lesens zielen, sind demgegenüber selten.
- Zweitens lässt sich die Mehrheit der Konzepte auf der Prozessebene des Lesens verorten (Rosebrock & Nix, 2020). Konkret stehen vielfach die *hierarchieniedrigen Prozesse des Lesens* und damit die sprachverarbeitenden Lesefertigkeiten vor allem auf Wort- und Satzebene im Mittelpunkt – und weniger die textverarbeitenden Lesefähigkeiten wie etwa das Herstellen lokaler und globaler Kohärenz. Ziel einer Leseförderung auf dieser hierarchieniedrigen Ebene ist zumeist das Sicherstellen einer *Automatisierung* (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994) in der Verarbeitung der sprachlichen Einheiten auf Wort- und Satzebene, wohingegen die Textverarbeitung auf hierarchiehoher Ebene u. a. durch den Einsatz von Strategien zu unterstützen wäre. Bei den betrachteten KI-basierten Diagnose- und Förderverfahren ist der (starke) Fokus auf die Automatisierung nachvollziehbar, da zu erwarten ist, dass ein grosser Anteil schwacher Lesender gerade in diesem Bereich Förderbedarf aufweist. Zugleich ist diese Fokuslegung auffällig und muss zukünftig zum Gegenstand lesedidaktischer Reflexion werden. Denn wie beispielsweise Wild (2025) anhand der Auswertungen des *FILBy*-Projekts zeigen kann, resultiert eine Fortführung der auf *Automatisierung* zielenden Leseflüssigkeitstrainings anstelle von Strategietrainings im Fall bereits ausreichender Leseflüssigkeit nicht nur zu einer Stagnation im Lesefortschritt, sondern sogar zu Rückschritten. Dementsprechend muss hinterfragt werden, inwieweit KI-gestützte Lesediagnostik und -förderung der Automatisierung des Lesens sensibel für den höchstrelevanten «Umschaltunkt» sind, ab dem Lernenden weiterführende Lesefähigkeiten und -fertigkeiten, wie z. B. Lesestrategien, vermittelt werden. Da aus Studien bekannt ist, dass Lehrpersonen «wenige und – darüber hinaus – stets die gleichen Strategiearten vermitteln» (Schmitz et al., 2021, S. 142), gilt es zu prüfen, inwiefern zukünftig auch die Vermittlung von (KI-unterstützten) Lesestrategien möglich und zielführend ist.
- Drittens ist in Anknüpfung an die beiden vorherigen Punkte die Tendenz auszumachen, dass innerhalb der didaktischen Konzepte vorrangig bestehende («klassische») Verfahren der Lesediagnostik und -förderung durch KI erweitert und in bereits existierende Logiken eingebettet werden. Besonders deutlich wird dies etwa bei KI-gestützten Lautleseprotokollen (Daniel & Ehrett, 2023; Schlintl & Pissarek, i. V.) oder dem Einsatz von Text-to-Speech-KI als Hörmedium im Lautlesen (Sabitzer et al., 2024). Angesichts der Beobachtung, dass KI beispielsweise im Bereich des Schreibens häufig ein *disruptives* Potenzial nachgesagt wird (Alier et al., 2024; Schindler, 2024), kann bei Sichtung der vorliegenden Konzepte im Bereich des Lesens mit Scherf (2013, S. 422) eher von «Evolution statt Revolution» gesprochen werden. Diese Entwicklung ist einerseits nachvollziehbar, da sie an didaktisch etablierten Verfahren in der Förderung und Diagnostik anschliesst, die sich mit Blick auf die Bedürfnisse vieler Lernende jeweils als notwendig erwiesen haben. Hierdurch dürfte die Akzeptanz gegenüber grundlegend neuen Ansätzen deutlich gesteigert werden (vgl. Scherf, 2013). Andererseits besteht so die Gefahr, dass das eigentliche Potenzial künstlicher Intelligenz für die Leseförderung und -diagnostik nicht (annähernd) ausgeschöpft wird. Um eine Hypothese zu formulieren, könnte etwa die Art und Weise, wie *Große Sprachmodelle* (LLMs) eingegebene Strings verarbeiten/«erlesen» zum Anlass genommen werden, für das Lesen relevante Verarbeitungseinheiten (jenseits der Buchstaben

und Silben) neu zu fassen. Möglicherweise sind hier die in der (Text-)Verarbeitung durch LLMs relevanten Token (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 328) auch als potenzielle Leseinheit zu erwägen.

- Auf einer übergeordneten Ebene ist festzustellen, dass sich die vorgeschlagenen Konzepte bemerkenswert trennscharf in zwei Gruppen einordnen lassen. So scheinen Konzepte, die KI als Unterstützungsinstrument in der Leseförderung und -diagnostik vorsehen, stets davon auszugehen, dass bestehende und damit nicht-KI-generierte Texte gelesen werden. Umgekehrt sehen Konzepte, die KI-generierte Texte als *Gegenstand* mithilfe von Strategien begegnen wollen, nicht vor, dass dabei KI (unterstützend) zum Einsatz kommt. Konzeptionell denkbar ist hingegen eine dritte Möglichkeit, nämlich KI-Anwendungen als Instrument zu erwägen, um dann KI-generierte Texte als Gegenstand (unterrichtlich) in den Blick zu nehmen. Beispielsweise wären Strategien denkbar, bei denen die (computerlinguistischen) Analysemöglichkeiten von KI (z. B. Uchida, 2024) genutzt werden, um auf (KI-)spezifische Formulierungen in einem Text aufmerksam zu werden und diesen somit als artifiziell zu «entlarven». Genauso wäre eine Anpassung von ChatBots möglich, die Nutzende mit Impulsen lenken, relevante Fragen an einen eingegebenen Text zu stellen, um dessen Plausibilität oder fehlende Plausibilität sichtbar zu machen. Konkrete didaktische Konzepte, die in diese Richtung deuten, sind bisher jedoch nicht vorzufinden.
- Als vierte Möglichkeit ist anzunehmen, dass eine Vielzahl von Diagnose- und Förderszenarien anzusetzen sind, in denen eine Lesediagnose oder -förderung ohne KI anhand «natürlicher», nicht-KI-generierter Texte ein zu präferierendes Vorgehen verbleibt. Somit kann – und sollte – aus einer reflektierenden Betrachtung von KI und deren Chancen und Grenzen auch stets die bewusste Entscheidung gegen einen Einsatz von KI in der Lesediagnose und -förderung resultieren können. Die vier aufgezeigten Möglichkeiten lassen sich strukturell in einer 2x2-Matrix anordnen (s. Tabelle 1).

	<b>Leseförderung und -diagnostik ohne KI-Einsatz</b>	<b>Leseförderung und -diagnostik mit KI</b>
<b>«Natürliche», nicht-KI-generierte Texte als Gegenstand</b>	bestehende («klassische») Verfahren der Leseförderung (inklusive Lesestrategien) und Lesediagnostik (z. B. ein Lautlesetandem bei einem Werk der KJL durchführen, Lesestände mit dem <i>Salzburger Lesescreening 2–9</i> erfassen)	KI-basierte Erweiterungen bei <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lautleseprotokollen</li> <li>▪ Lautleseverfahren</li> <li>▪ Wortschatzarbeit</li> <li>▪ Textaufbereitung</li> </ul> (z. B. eine KI-gestützte Auswertung der Lesegeschwindigkeit und Anzahl richtiger Wörter beim lauten Vorlesen im <i>LaLeTu</i> )
<b>KI-generierte Texte als Gegenstand</b>	epistemisch wachsaues Lesen KI-generierter Texte (z. B. einen (KI-generierten) Text hinsichtlich seiner Plausibilität und unter Einbezug weiterer Quellen prüfen)	Hierzu liegen derzeit keine Konzepte vor.

Tabelle 1: Matrix zur Einordnung von didaktischen Konzeptionen zum Lesen im Kontext von KI

### 3 Lehrpersonenwissen zum Lesen mit KI

Die Ausführungen im vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass die derzeit vorgeschlagenen Konzepte für Lesediagnose und -förderung mit KI vorrangig an etablierten Verfahren anknüpfen bzw. diese modifizieren. Dieser Befund legt nahe, dass aufseiten der Lehrpersonen bislang erforderliche Wissensbestände im Bereich Lesediagnostik und -förderung (vgl. AG Leseverstehen, 2023; Lietz, 2021; Rutsch, 2016) nicht abgelöst, sondern vielmehr erweitert und differenziert werden müssen.

Ein Modell von Lehrpersonenwissen, das eine solche Differenzierung ermöglicht, ist das international in der Mediendidaktik geläufige TPACK-Modell von Mishra und Koehler (2006). Ausgehend von der auch im deutschsprachigen Raum verbreiteten Annahme, dass sich das Lehrpersonenwissen nach Shulman (1986,

1987) heuristisch in pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge; PK), Fachwissen (content knowledge, CK) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge, PCK) gliedern lässt, interessieren sich die Autoren für deren Schnittmengen mit technologischem Wissen (technological knowledge, TK). Das TK ist dabei nicht per se auf digitale Medien oder KI beschränkt, sondern umfasst in einem allgemeineren Sinn das Wissen über die in Vermittlungskontexten eingesetzten Lehr-Lern-Medien. Dementsprechend ist es für Mishra und Koehler zwar nicht irrelevant, dass sich Lehrpersonen Wissen über spezifische Technologien (z. B. KI) aneignen. Entscheidend seien aber vor allem die Relationen zwischen TK, PK und CK, wie sie in Abbildung 2 an den Schnittmengen der sich überlappenden Kreise dargestellt sind.

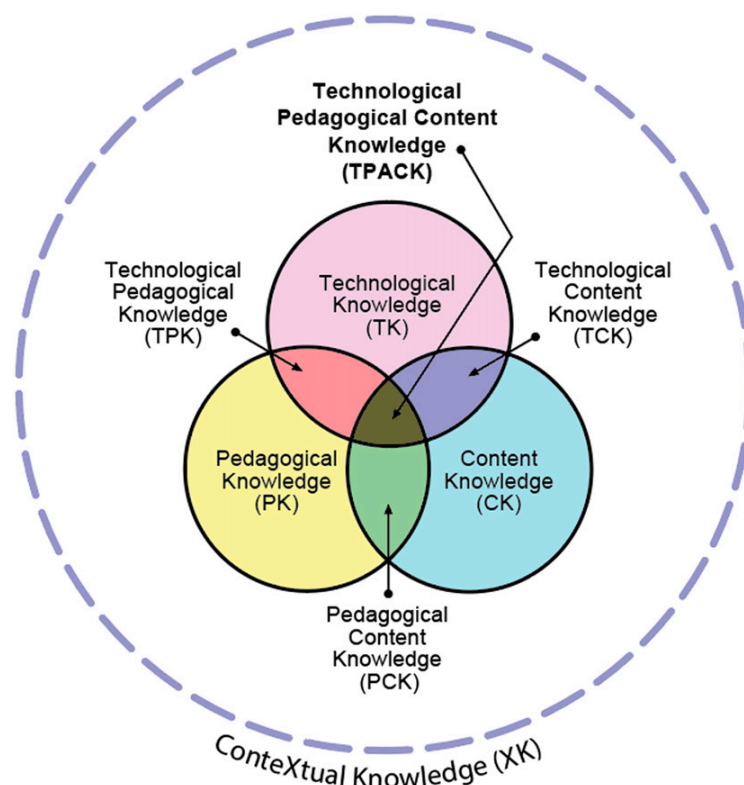


Abbildung 2. TPACK-Modell aus Mishra (2019)

Nachfolgend soll das TPACK-Modell strukturierend genutzt werden, um erforderliche Inhaltsbereiche des Lehrpersonenwissens zur Lesediagnostik und -förderung im Kontext von KI analytisch präzise zu beschreiben, wengleich zu betonen ist, dass sich die verschiedenen Wissensbereiche in Anwendungssituationen wechselseitig beeinflussen bzw. voneinander abhängig sind. Der Fokus unserer Überlegungen liegt dabei auf jenen Wissensfacetten, die von der KI bzw. Technologie unmittelbar bestimmt bzw. beeinflusst sind. Dies schließt das TK, das *technological pedagogical knowledge* (TPK), das *technological content knowledge* (TCK) und schliesslich das *technological pedagogical content knowledge* (TPACK) ein. Darüber hinaus wollen wir zeigen, dass sich auch das *content knowledge* (CK) und das *contextual knowledge* (XK) von Lehrpersonen verändern müssen, da generative KI nicht nur Einfluss auf die Diagnose und Förderung von Lesekompetenz im *instrumentellen* Sinn hat, sondern sich auch die zu lesenden Texte als *Gegenstände* sowie deren Rezeptions- und Produktionsbedingungen verändern.

### 3.1 Technological Knowledge (TK)

Lehrpersonen benötigen in Zukunft ein grundlegendes Wissen darüber, welche digitalen Anwendungen auf KI zugreifen und wie KI funktioniert. Dies schließt Kenntnisse darüber ein, wie KI – und hier insbesondere die für das Lesen einschlägigen grossen Sprachmodelle – ihre Ausgaben mittels stochastischer Verfahren generativ erzeugen. Zudem wird Wissen darüber benötigt, wie Modelle durch Clickworker:innen vortrainiert werden und welche Rolle Transformer(-modelle) bei der Datenverarbeitung und -ausgabe spielen (Fürstenberg & Müller, 2024; Müller & Fürstenberg, 2023). Ebenso sollten Lehrpersonen ein Standardrepertoire gängiger KI-Anwendungen kennen und selbständig nutzen können. Aber auch ein Grundwissen darüber, welche ökologischen (Stichwort: Ressourcenverbrauch) oder ethischen (Stichwort: Gender- oder

Racial-Bias) Aspekte im Zusammenhang mit dem Einsatz von KI stehen, sollte jeder Lehrperson vermittelt werden (z. B. De Vries, 2023; Fang et al., 2024). Ein zentrales Ziel besteht zusammenfassend in der Etablierung von *AI Literacy* – hier verstanden als ein Bündel von Wissensbeständen und Kompetenzen, das es Individuen ermöglicht, KI-Technologien im Alltag und Beruf unter Berücksichtigung ihrer Funktionsweise und damit verbundenen Grenzen zielführend nutzen zu können (vgl. ähnlich Long & Magerko, 2020, S. 598).

Bezogen auf die Lehrpersonenprofessionalisierung sind viele Aspekte einer so verstandenen *AI Literacy* weder spezifisch für das Fach Deutsch noch für die Diagnose und Förderung des Leseverstehens. Dementsprechend können sie sowohl an Universitäten als auch in Lehrpersonenfortbildungen fächer- bzw. studienübergreifend vermittelt werden. So führt beispielsweise die Universität Jena derzeit einen sog. KI-Führerschein ein, der sowohl für Studierende aller Studiengänge als auch Dozierende Grundkenntnisse im Bereich KI in einem Moodle-basierten Selbstlernkurs aufbereitet. Dies mag über zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT beinahe antiquiert erscheinen. Allerdings belegen die bereits einleitend zitierten empirischen Studien, dass unter vielen Lehrpersonen, Lehramtsstudierenden und Schüler:innen nach wie vor ein erhebliches Wissensdefizit zu Grundlagen von KI besteht (Hesse & Helm, 2025; Vodafone-Stiftung, 2024), das durch zielgerichtete und gut kuratierte Angebote zu beheben ist.

### 3.2 Technological Pedagogical Knowledge (TPK)

Die studienübergreifende Vermittlung von KI-bezogenem Wissen gerät dort an erste Grenzen, wo KI stärker unterrichtsbezogen gedacht wird und somit vor allem für Studierende des Lehramts, der Pädagogik, Instruktionspsychologie oder Erziehungswissenschaften von Interesse ist. In diesem Zusammenhang stellt sich an der Schnittstelle von technologischem und pädagogischem Wissen beispielsweise die Frage, wie sich durch das Aufkommen von KI die Art und Weise ändert, Unterricht zu denken. Wie bereits eingangs erläutert wurde, ist im Diskurs aktuell etwa verbreitet, die Potenziale von KI als individuellem Lernpartner zu betonen, der eine adaptive und personalisierte Unterstützung der Schüler:innen ermöglicht (im Kontext des Schreiben z. B. Gero et al., 2023). Implizites Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung scheint dabei eine Optimierung des Lernens durch vermehrte 1-zu-1-Interaktionen von Schüler:innen und KI. Besonders pointiert findet sich dieser Gedanke im Buch *Brave New Words: How AI will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)* des amerikanischen Bestseller-Autors Salman «Sal» Khan, dem Gründer der Khan Academy, einer spendenfinanzierten, nicht-kommerziellen Website für Lehrmaterial, die vielfach mit hochdotierten Preisen ausgezeichnet wurde (z. B. dem Prinzessin-von-Asturien-Preis). Im Kapitel «The Rise of The AI Tutor» legt Khan seine Vorstellungen guter Bildung explizit offen:

Educators have known for millennia that one-on-one instruction – tutoring that works with students at their own time and pace – is the best way for people to learn. It is what Alexander the Great had with his teacher, Aristotle. If Alexander was having trouble with a concept, I can imagine Aristotle slowing down for him. If Alexander had a knack for understanding military tactics, I am sure Aristotle would have sped up his instruction or gone deeper. By having this one-on-one attention, the student never feels stuck or bored. This isn't just something that happened in the deep past. Today, top athletes and musicians, for instance, continue to learn through one-on-one coaching. However, without the support of teaching assistants or technology, it's hard to imagine an individual teacher getting anywhere near this level of growth with a single coach and thirty students all at the same time. (Khan, 2024, o. S.)

Dieses Zitat ist zweifelsohne auf vielen Ebenen diskussionswürdig: Auf welche Evidenz beruft sich Khan eigentlich? Wird eine 1-zu-1-Betreuung tatsächlich nie langweilig? Ist es sinnvoll, Schule von antiken Konzepten elitärer Bildung aus zu denken? Besonders wichtig scheint uns allerdings zu hinterfragen, inwiefern Individualisierung (in der hier angedeuteten Extremform) tatsächlich in jeder Weise das Lernen fördert. Wer Schulen vorrangig als Ort betrachtet, an dem der Wissenserwerb eines Kindes gewissermassen ‚trotz‘ der Mitschüler:innen gelingt, läuft zumindest Gefahr, das Potenzial sozialer und kommunikativer Lern- und Erfahrungsräume zu übersehen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 36–42; Vygotsky, 1978). Damit sei keineswegs in Abrede gestellt, dass KI durch die Möglichkeit, individuelle Anpassungen vorzunehmen und Rückmeldung zu geben, bei gezielter Nutzung nicht grosse Potenziale (auch für soziale) schulische Lehr-Lern-Prozesse bietet. Vorsicht ist allerdings dahingehend geboten, die mit der Technologie einhergehenden Überzeugungen zu wirksamer Bildung ungefiltert zu übernehmen. Diesbezüglich kann auch Krommer (2024) zeigen, dass entlang des oben genannten Versprechens nach Individualisierung und Adaptivität viele der aktuell propagierten KI-Innovationen alte Ansätze der kybernetischen und behavioristischen Pädagogik inklusive

ihrer seit Jahrzehnten bekannten Probleme im neuen Gewand präsentieren. Anstatt vom Gegenstand aus zu fragen, wie KI didaktische Probleme lösen oder neue Perspektiven eröffnen kann, werde vielmehr darauf geachtet, bestehende (auch problematische) Unterrichtsroutrinen effektiver umzusetzen («Entlastung first, Didaktik second», Krommer 2024). So zielen auch viele der oben herausgearbeiteten didaktischen Vorschläge (s. Abbildung 1) eher darauf ab, etablierte Verfahren durch KI zeitlich zu entlasten, anstatt nach zu füllenden Leerstellen in deren Konzeptionen zu suchen.

Erklären lässt sich dieser Umstand u. a. dadurch, dass viele der oben genannten Anwendungsszenarien überwiegend den «Gebrauchssuggestionen» (Steinhoff, 2023) vieler generativer KI-Chatbots folgen. Im Vordergrund steht meist die individuelle mündliche oder schriftliche Kommunikation mit der KI, die wiederum Rückmeldungen zum individuellen Lern- bzw. Lesefortschritt gibt. Die (derzeit) auf der Startseite von ChatGPT gestellte Frage «Wie kann ich dir helfen?» legt eine solche dialogische Mensch-Maschine-Interaktion nahe. Nichtsdestoweniger gilt es zu bedenken, dass Unterricht im Allgemeinen und Lese- bzw. Literaturunterricht im Speziellen zunächst einmal eine soziale und öffentliche Situation ist (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Ehlich & Rehbein, 1986). Dies ist zuweilen anforderungsreich, weil die Schüler:innen über entsprechende Diskurs- und bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen müssen, um am Unterrichtsgespräch (über Texte) teilnehmen zu können (vgl. z. B. Morek & Heller, 2012, 2023). Im Kontext des Lesens und des Textverstehens bietet der gemeinsame Erfahrungsraum aber vor allem eine wertvolle Möglichkeit für Anschlusskommunikationen über Sach- und literarische Texte: «Man könnte die gesamte Schule [...] als eine Institution beschreiben, die gesellschaftlich eingerichtet wurde, um kompetente Anschlusskommunikation an Texte sicherzustellen» (Rosebrock & Nix, 2020, S. 23).

Nun geht es uns nicht darum, individualisierte, KI-basierte Settings gegen eine «KI-freie» Anschlusskommunikation auszuspielen. Dies würde schon deshalb zu kurz greifen, weil KI auch in Gesprächen über Texte impulsgebende Thesen liefern, Argumente beisteuern oder über Speech-To-Text-Funktionen Gespräche transkribieren und zusammenfassen kann. Vielmehr möchten wir darauf aufmerksam machen, dass KI bestimmte Anwendungsszenarien aufgrund ihrer Affordanzen näherlegt als andere und dass ein wichtiger Bestandteil pädagogischen Professionswissens darin zu sehen ist, diese in einen ganzheitlichen Bildungsansatz einzuordnen, der die unterschiedlichen Ebenen des Lernens (bzw. hier: Lesens) gleichermaßen berücksichtigt. Ein wichtiger Auftrag medienpädagogischer und fachdidaktischer Professionalisierung besteht deshalb darin, nicht nur KI-Anwendungen als solche zu thematisieren und ggf. zu problematisieren, sondern auch auf die durch sie unschwellig transportieren und zuweilen fragwürdigen Bildungsvorstellungen aufmerksam zu machen.

### 3.3 Technological Content Knowledge (TCK)

Das TCK im Schnittpunkt des technologischen und fachlichen Wissens beschreibt Wissensbestände von Lehrpersonen, die erforderlich sind, um die Möglichkeiten und Grenzen von KI hinsichtlich der Generierung bzw. Verarbeitung Sprache und Text (beim Lesen) einschätzen zu können. Für Lehrpersonen bedeutet dies, Wissensbestände in zwei Richtungen aufbauen zu müssen.

Einerseits müssen sie einschätzen können, inwieweit fachunspezifische Multifunktionsanwendungen wie ChatGPT oder Gemini in der Lage sind, eine spezifische für die Leseförderung oder -diagnostik relevante Operation angesichts ihrer grundsätzlichen Funktionsweise (siehe die Ausführungen zum TK, oben) überhaupt ausführen können. So sind viele generative KI-Anwendungen vergleichsweise gut in der Lage, unbekannte Wörter im Kontext eines vorgegebenen Textes zu erklären (vgl. Hodson & Lorenz, i. V.), geraten aber möglicherweise an Grenzen, wenn es darum geht, Fragen zu einem Text zu beantworten, die ein spezifisches Wissen voraussetzen. Dies hängt mit der probabilistischen Funktionsweise von KI-Modellen zusammen, die ein «Verstehen» von Sprache gut simulieren können, grundsätzlich aber nichts «wissen» (Fürstenberg & Müller, 2024)

Andererseits müssen Lehrpersonen evaluieren können, worin Stärken und Schwächen von Anwendungen bestehen, die *spezifisch* für den Bereich der Lesediagnostik und -förderung entwickelt wurden. Als Beispiele anzuführen sind hier die bereits vorgestellten Lautleseanwendungen *LaLeTu*, *MS-Lesestart* oder *vhs Lesetrainer*. Hier müssen sich Lehrpersonen bei der Interpretation von Diagnoseergebnissen darüber im Klaren sein, dass die digitale Umsetzung der Tools mit einigen (z. T. gravierenden) Messungenauigkeiten einhergehen. Beispielsweise haben die Anwendungen noch Probleme damit, Selbstkorrekturen verlässlich als solche

zu erkennen oder dialektale eingelesene Sätze korrekt zu interpretieren. Insbesondere letzteres hängt auch damit zusammen, dass in bestimmten Dialekten keine hinreichend grosse Menge an Trainingsdaten vorliegt.

Bezogen auf beide Blickrichtungen besteht eine zusätzliche Herausforderung darin, dass sich der Funktionsumfang sämtlicher, doch insbesondere der Multifunktionsanwendungen stetig erweitert und erneuert. Hätten sich Lehrpersonen beispielsweise im Jahr 2023 gefragt, ob ChatGPT grundsätzlich in der Lage ist, Passagen eines herausfordernden Texts oder Gedichts visuell darzustellen, wie z.B. Keppler (i. V.) dies vorschlägt, wäre dies nicht möglich gewesen. Seit der Integration des bildgenerierenden Tools Dall-E in ChatGPT 4 ist ein solches Vorhaben jedoch problemlos möglich.

Für die Lehrpersonenaus- und -fortbildung liegt vor diesem Hintergrund auf der Hand, dass eine regelmäßige Aktualisierung des TCK notwendig ist. Dabei zeichnen sich besonders nachhaltige Aus- und Weiterbildungskonzepte dadurch aus, dass sie den Fokus nicht auf die Erläuterung einzelner Tools legen (Wie funktioniert Anwendung X?), sondern die grundlegenden Prinzipien einer Anwendung exemplarisch erläutern (Wie funktionieren KI-Anwendungen des Typs X am Beispiel der Anwendungen Y und Z?). Hierdurch wird nicht nur ein vertieftes Verständnis der zugrundeliegenden Funktionen angeregt, sondern auch gewährleistet, dass Lehrpersonen aus einem Pool funktional ähnlich aufgebauter Anwendungen gezielt das für Ihren Anwendungsbereich beste Tool wählen können.

### 3.4 Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)

Das TPCK ist die komplexeste Form des Wissens im TPACK-Modell, da es alle anderen Komponenten integriert. Es geht über das fachdidaktische Wissen (PCK) hinaus, das im deutschsprachigen Raum meist über (a) den Umgang mit Schüler:innenkognitionen, (b) das Erklären, Darstellen und Repräsentieren fachlicher Inhalte, (c) die Einschätzung des Potenzials zu Texten und Aufgaben sowie – im Kontext des Lesens – (d) Wissen über Lesediagnostik und Leseförderung operationalisiert wird (AG Leseverstehen, 2023b; Lietz, 2021; Pissarek & Schilcher, 2017; Rutsch, 2016). Guter Unterricht kann im TPACK-Modell vielmehr erst dann entstehen, wenn Lehrpersonen nicht nur fachliches und pädagogisches, sondern auch technologisches Wissen integrieren – wobei hier nochmals betont sei, dass der Begriff der Technologie im TPACK-Modell weit gefasst wird und keineswegs nur digitale Medien oder KI, sondern auch die Tafel, die Arbeitsmaterialien oder die PowerPoint-Präsentation meint. Fokussiert man für den Moment den Einsatz von KI im Leseunterricht, liegt es nahe zu fordern, dass Lehrpersonen fortan in der Lage sein sollten, mit Schüler:innenkognitionen in Bezug zu KI-generierten Outputs umzugehen (inkl. eines starken Fokus auf das Evaluieren und Reflektieren der Ausgaben), fachliche Inhalte im Kontext von KI gut zu erklären, darzustellen oder zu repräsentieren, mit KI-basierten Diagnose- und Förderverfahren umzugehen sowie neben klassischen Lehrwerksaufgaben auch KI-generierte Texte und Aufgaben einzuschätzen. Gerade letztere Aufgabe scheint angesichts des inflationären Angebots an Aufgabengeneratoren und Worksheet-Craftern besonders wichtig zu werden. Verwiesen sei erneut auf die Forschung von Shin und Lee (2023). Diese forderten 38 Lehramtsstudierende und 12 berufstätige Lehrpersonen auf, kurze Texte und dazu gestellte (Multiple-Choice-)Fragen auf einer fünfstufigen Likert-Skala zum Beispiel dahingehend zu raten, inwieweit die gestellten Fragen eine Relevanz für das Textverständnis entwickeln und z.B. auf Schlüsselstellen abzielen (hier als *completion level of item* bezeichnet). Verglichen wurden dabei von Menschen entwickelte Texte und Frageitems mit ähnlichen Texten und Items, die jedoch von einer KI (ChatGPT) erzeugt wurden. Im Ergebnis zeigt sich, dass während sich die Rating bei menschlichen und KI-erzeugten Items auf Ebene der sprachlichen Oberfläche (z. B. *Natürlichkeit* der Formulierung) kaum unterschieden, die KI-erzeugten Items signifikant ( $d = .42$ ) schwächere Ratings auf Ebene der inhaltlichen Relevanz und Passung (*completion level*) erhielten. Deuten lässt sich dies in der Form, dass KI zwar durchaus in der Lage ist, Lesetexte auf ähnlichem Niveau wie professionelle Lehrpersonen herzustellen, bei der Entwicklung von lernförderlichen Aufgaben zu diesen Texten jedoch noch «viel Raum für Verbesserungen» (Shin & Lee, 2023, S. 35) ist.

Im Rahmen der Lehrpersonenaus- und -fortbildung können diese neuen Herausforderungen gut in bisherige Seminar- und Workshopformate integriert werden. Denn um beispielsweise KI-generierte Aufgaben oder Texte hinsichtlich ihres Potenzials oder Anforderungsniveaus einzuschätzen, werden letztlich ähnliche Analysekatoren benötigt, wie dies bisher auch bei Lehrwerkstexten und -aufgaben der Fall war. Damit soll nicht gesagt sein, dass letztlich egal wäre, ob man KI in der Aus- und Weiterbildung thematisiert oder bei «traditionellen» Lehr-Lernmedien bleibt. Schliesslich weisen die verschiedenen Technologien im Detail

doch Unterschiede auf. So sind etwa die eben angesprochenen Lehrwerksaufgaben und -texte statische Konstrukte, die immer Kontext des Gesamtlehrwerks (inkl. pädagogische Intention, Seiten- und Platzbegrenzung, Verbindung zu vorangehenden und folgenden Lehrwerkseinheiten) stehen, während KI-generierte Aufgaben und Texte ad hoc im Horizont der eigenen Zielstellungen generiert werden können und nicht an die eben genannten, dafür aber andere Limitationen (z. B. mangelnde Reproduzierbarkeit der KI-Ergebnisse) gebunden sind. Nichtsdestotrotz ist es uns wichtig, die grundsätzliche Anschlussfähigkeit an bisherige Professionalisierungskonzepte zu betonen, da möglicherweise gerade über den Vergleich verschiedener Technologien (Lehrwerksaufgaben vs. KI-generierte Aufgaben) die Reichweite der angelegten Analysekatoren und damit auch die Relevanz professionellen Wissens (besser) erfahrbar wird.

### 3.5 Content Knowledge (CK)

Das Fachwissen ist im TPACK-Modell kein Wissensbereich, der unmittelbar durch Technologie beeinflusst wird. Er umfasst auf einer grundsätzlichen Ebene das fachwissenschaftliche und schulbezogene Fachwissen der Lehrperson zum Unterrichtsgegenstand. Im Bereich des Lesens müssen sich Lehrpersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung beispielsweise Wissen über «kognitive Prozesse des Leseverstehens, über text- und leser:innenseitige Einflussfaktoren auf das Leseverstehen sowie Kenntnisse über lesebezogene Determinanten und Entwicklungsverläufe» (AG Leseverstehen, 2023, S. 5) aneignen. Dieses Wissen ist für weiterführende Überlegungen im Bereich der Lesediagnose und -förderung grundlegend und auch durch das Aufkommen generativer KI nicht entbehrlich.

Hevorzuheben ist allerdings, dass mit der zunehmenden Digitalisierung und generativen Produktion von Texten nicht bloss der Unterricht, sondern auch die Texte selbst grundlegenden Veränderungsprozessen unterworfen werden. Dabei kann die seit Jahren in der digitalitätsorientierten Lesedidaktik herausgearbeitete Einsicht nicht oft genug betont werden, dass Lesen und Leseverstehen längst nicht mehr auf das individuelle Lesen gedruckter Bücher beschränkt sind. Vielmehr sind Lesen und (digitale) Texte in einer Kultur der Digitalität durch Hybridität, Multimodalität und Sozialität (Lobin, 2014) bzw. Algorithmizität, Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit (Stalder, 2016) gekennzeichnet. Lernende stehen also im Alltag vor der Herausforderung, multimodale und durch Verweisstrukturen (Hyperlinks, Hashtags etc.) gekennzeichnete Texte zu verarbeiten (Philipp, 2020). Durch generative KI wird diese Anforderung dadurch gesteigert, dass eine immer (noch) grössere Anzahl von Texten oder Textelementen in (noch) grösserer Geschwindigkeit maschinell erzeugt und miteinander vernetzt werden kann. Positiv gewendet bedeutet dies, dass mehr Menschen im Sinne kultureller Teilhabe die Möglichkeit haben werden, mit wenigen Klicks und Promptzeiten je nach Anwendungsbereich Texte, Bilder oder Videos in hoher Qualität generieren zu können. Damit einher geht aber auch die Herausforderung, dass sowohl im Journalismus (Kepser & Schallenberger, 2022) als auch im Literaturbetrieb (Lauer, 2023) mehr Texte produziert werden, die keinen klassischen Publikationsprozess und damit verbundene Qualitätssicherungsmassnahmen durchlaufen. Für das Lesen informierender Texte bedeutet das, dass Strategien eines «epistemisch wachsamem Lesens» (Philipp, 2024) wichtiger werden, um Fakten von (Deep-)Fakes unterscheiden zu können (s. oben). Beim Lesen literarischer Texte werden sich Standarderwartungen an Literatur ändern, da nicht mehr zwingend damit zu rechnen ist, dass jeder Text (vollständig) durch Menschen verfasst wird. Zudem entstehen derzeit neue Formen postartifizeller Literatur (Bajohr, 2023), die auch als Gegenstände in den Unterricht eingehen.

Das Wissen über generative KI in der lesebezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen kann daher nicht als blosses Add-on gedacht werden. Denn gerade im Fach Deutsch verändern sich durch KI nicht nur der Unterricht, sondern auch die Unterrichtsgegenstände und deren Rezeptions- und Produktionsbedingungen. Eine Herausforderung dürfte dabei sein, dass Fragen danach, inwiefern KI-generierte Texte in besonderer Weise Schwierigkeiten beim Lesen erzeugen oder inwiefern die Omnipräsenz von KI zukünftig Entwicklungsverläufe des Lesens beeinflusst, gegenwärtig noch nicht gut empirisch untersucht sind. Somit steht aktuell nur eine überschaubare (wenngleich rapide wachsende) Wissensbasis zur Verfügung, die als spezifische Grundlage für Lehrpersonenfortbildungen dienen kann. Zugleich kann relativierend und entlastend festgehalten werden, dass einige der zentralen Herausforderungen beim Lesen im Kontext von KI (z. B. kritisches Lesen) nicht genuin neu sind, sondern häufig nur in verstärkter Form auftreten. Hier kann und sollte an bestehenden Konzepten zum Lesen in einer Kultur der Digitalität angeknüpft werden.

### 3.6 Context Knowledge (XK)

Das kontextuelle Wissen XK wurde dem TPACK-Modell erst in jüngeren Versionen hinzugefügt (Mishra, 2019) und berücksichtigt, dass jedes unterrichtliche Handeln und damit auch das benötigte Wissen von Lehrpersonen stets in einen situativen (z. B. gesellschaftlichen, institutionellen) Kontext eingebettet ist. In der theoretischen Konzeption umfasst dieses Wissen jede Art des Bewusstseins von Lehrpersonen über ihre Lernenden, die Schule und Schulpolitik und den rechtlichen Rahmenbedingungen, in denen sie agieren (Mishra, 2019). Für den Einsatz von KI in der Lesediagnose und -förderung kann das in erster Linie bedeuten, die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Einsatz von KI in der eigenen Institution zu kennen. Gemäss des EU AI-Acts werden z. B. KI-Systeme als *hochriskant* eingestuft, die eingesetzt werden, um Lernergebnisse zu erfassen, die einen potenziellen Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf haben (Europäische Union, 2024). So muss Lehrpersonen bewusst sein, dass beispielsweise die Durchführung eines KI-gestützten Lautleseprotokolls (Schlintl & Pissarek, i. V.) nur dann rechtlich unbedenklich ist, wenn die Resultate ausschliesslich für die Förderplanung, nicht aber die Leistungsbewertung der Lernenden herangezogen werden.

Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen gilt es für Lehrpersonen auch, sich ein Überblickswissen um die geltenden Normen, relevante Debatten und die öffentlich geäusserten Erwartungen an den Einsatz von KI-Anwendungen anzueignen. Beispielsweise legte das erste *Impulspapier* der SWK (SWK, 2024) einen Einsatz generativer KI erst ab der Sekundarstufe nahe. Folglich erschien zeitweise jedes Konzept, das einen Einsatz von KI in der Grundschule vorsieht – ungeachtet dessen Zielen und konkreter Ausgestaltung – zunächst «erklärungsbedürftig». Erst die Veröffentlichung der *Handlungsempfehlungen* durch die KMK (Kultusministerkonferenz, 2024), die die von der SWK bezogene Position selbst als «erklärungsbedürftig» einstufte, relativierte die Skepsis zum Einsatz von KI in der Grundschule. Für die potenzielle Kommunikation mit Bildungsträgern und Leitungen, mindestens aber Kolleg:innen, den Erziehungsberechtigten und auch Lernenden sollten Lehrpersonen, die einen Einsatz von KI in der Leseförderung und/oder -diagnose einplanen, aktuellen Tendenzen und Wissensbestände in den Blick nehmen.

Zum kontextuellen Wissen gehört auch, dass ein potenzieller Einsatz von KI für das Lesen auch dadurch beeinflusst wird, inwieweit weitere Kolleg:innen oder Mitglieder in (sozialen) Netzwerken auf KI in diesen Szenarien zugreifen und welche Erfahrungen damit gesammelt wurden. Bedeuten kann dies, dass Lehrpersonen über ein Wissen verfügen, mit wem ein Erfahrungsaustausch zu (ersten) unterrichtlichen Ergebnissen mit KI im Lesen möglich ist, an welchen Stellen (z. B. in sozialen Netzwerken oder auf Internet-Plattformen) weitere Anregungen oder passgenaue Materialien zu recherchieren sind. Erste Studien zeigen zudem, dass eine KI-Unterstützung am Arbeitsplatz mit einer grösseren KI-bezogenen Selbstwirksamkeit und Wertschätzung einhergeht (Collie et al., 2024).

### 3.7 Zusammenfassung

Die für einen zielführenden Einsatz didaktischer Konzepte (Kap. 2) zum Einsatz von KI in der Lesediagnose und -förderung notwendigen Wissensaspekte werden in Tabelle 2 nochmals zusammenfassend dargestellt:

	Wissen um... (Auswahl wichtiger Aspekte)
Content Knowledge (C)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ kognitive Prozesse des Leseverstehens</li><li>▪ text- und leser:innenseitige Einflussfaktoren auf das Leseverstehen</li><li>▪ lesebezogene Determinanten und Entwicklungsverläufe</li></ul>
Pedagogical Knowledge (P)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Beziehungsgestaltung zu den Lernenden</li><li>▪ Gelingensbedingungen eines lernförderlichen Unterrichtsklimas</li><li>▪ Grundlagen der Klassenführung</li></ul>
Technological Knowledge (T)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ die Funktionsweisen generativer KI</li><li>▪ Trainingsverfahren künstlicher Intelligenz</li><li>▪ ökologische, ethische und juristische Aspekte der KI-Nutzung</li><li>▪ Standardanwendungen (<i>ChatGPT, Gemini...</i>)</li></ul>
Pedagogical Content Knowledge (PCK)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ den Umgang mit Schüler:innenkognitionen</li><li>▪ das Erklären, Darstellen und Repräsentieren fachlicher Inhalte,</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die Einschätzung des Potenzials zu Texten und Aufgaben</li> <li>▪ Verfahren der Lesediagnostik und -förderung</li> </ul>
<b>Technological Content Knowledge (TC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die Sinnhaftigkeit des Einsatz allgemeiner KI-Anwendungen im Kontext des Lesens (z.B. Worterklärungen im Kontext)</li> <li>▪ Funktionen von spezifischen lesebezogenen KI-Anwendungen (z. B. <i>LaLeTu</i>)</li> </ul>
<b>Technological Pedagogical Knowledge (TP)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einfluss von KI auf Vorstellungen von Bildung und Pädagogik (und umgekehrt)</li> </ul>
<b>Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ den Umgang mit Schüler:innenkognitionen bei der Nutzung von KI</li> <li>▪ das Erklären, Darstellen und Repräsentieren fachlicher Inhalte,</li> <li>▪ die Einschätzung des Potenzials zu KI-generierten oder -modifizierten Texten und Aufgaben</li> <li>▪ Lesediagnostik und -förderung mit KI im Unterrichtszusammenhang (z. B. Einsatz von lesebezogenen KI-Tools im Unterricht)</li> </ul>
<b>Context Knowledge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rechtliche Rahmenbedingungen der KI-Nutzung in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten</li> <li>▪ KI-Nutzung im Kollegium, bei Peers, in (sozialen) Netzwerken</li> <li>▪ gesellschaftliche Normen, Debatten und Erwartung zur KI-Nutzung</li> </ul>

Tabelle 2: Übersicht der Wissensaspekte von Lehrpersonen zur Lesediagnose und -förderung im Kontext von KI in Anlehnung u. A. an die AG Leseverstehen 2023, Mishra & Koehler 2006, Mishra 2019

#### 4 Fazit und Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der Frage, inwieweit das Aufkommen von KI neue Anforderungen an das Wissen von Lehrpersonen im Bereich Lesen mit sich bringt, liefert der vorliegende Beitrag einen Überblick didaktischer Konzeption zur Lesediagnose und -förderung mit KI und leitet aus diesem zur Umsetzung notwendige Wissensbestände aufseiten der Lehrpersonen ab. Hierbei zeigt sich, dass vorgeschlagene (Unterrichts-)Konzepte zum Einsatz von KI in der Lesediagnose und -förderung eher bestehende lesedidaktische Verfahren erweitern oder modifizieren als diese grundlegend zu erneuern. So zeichnet sich eine Evolution statt Revolution ab (Scherf, 2013, S. 422).

Aus fachdidaktischer Sicht, scheint der Fokus dieser Evolution dabei primär auf einer Optimierung der Verfahren und dadurch einer (zeitliche) Entlastung der Lehrpersonen zu liegen und nur sekundär auf einer didaktischer Neuorientierung (vgl. Krommer, 2024). Die vorgeschlagenen Konzepte streben eine vermehrte Hinwendung zu 1-zu-1-Fördersituationen und -diagnosesituationen (einzelne Lernende und KI) an. Dies scheint angesichts der gegenwärtig stets eingeforderten systematischen, diagnosebasierten und individuellen Leseförderung (AG Leseverstehen, 2023a; Hebbecker et al., 2019) zunächst nachvollziehbar. Eine mehrperspektivische Betrachtung der Potenziale kann sich aber nicht damit zufriedengeben, einzig Möglichkeiten auszumachen, wie KI-Anwendungen bereits bestehende didaktische Konzeptionen erweitern. Ein offensichtliches Desiderat ist beispielsweise bei der Entwicklung von KI-gestützten Fördermassnahmen im Bereich des hierarchiehohen und sozialen Lesens auszumachen. Darüber hinaus wäre die längst brennende Frage der Lesedidaktik zu kären, was genau unter *gutem* Leseunterricht verstanden werden soll. Angesichts der zahlreichen didaktischen Konzepte, die auf eine Herauslösung der Lernenden aus sozialen Verbänden abzielen, um diese in individuelle 1-zu-1-Situationen mit künstlichen Akteur:innen versetzen zu wollen, drängt sich die Frage auf, ob dies wahrlich dem Ideal einer lernförderlichen Lesesituation entspricht.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive führt die Evolution (statt Revolution) der Konzepte dazu, dass bereits jetzt relevante Bereiche professionellen Wissens auch zukünftig relevant bleiben. Sie werden differenziert und durch neue Aspekte angereichert, bleiben in ihrer Grundstruktur jedoch bestehen. Zudem kann das Beibehalten relevanter Aspekte professionellen Wissens im Kontext des Aufkommens von KI auch ermöglichen, dass sich diese einen Weg zurück in den Interessensfokus und damit Vordergrund von (angehenden) Lehrpersonen bahnen. Wie Jensen et al. (2024, S. 12) beobachten, kann die Thematisierung von KI so «zum Katalysator werden», um drängende Fragestellungen (z. B. nach der Anbahnung von

fachdidaktischem Wissen im Bereich Lesen (auch ohne KI) bei Lehrpersonen und Studierenden), die andernfalls zunehmend in den Hintergrund geraten, erneut auf die Agenda zu setzen und weiterzuverfolgen.

Aus einer Forschungsperspektive lässt der Überblick der didaktischen Konzeptionen einen blinden Fleck im Bereich der Verfügbarkeit von Messinstrumenten erkennen. Der abgeleiteten Erkenntnis, dass mit dem Aufkommen von KI eine Erweiterung der notwendigen Wissensbestände bei Lehrpersonen einhergeht, muss sich die Frage anschliessen, wie es um diese Wissensbestände bei praktizierenden und angehenden Lehrpersonen bestellt ist. Einsichten wären hier essenziell, um passgenaue Aus- und Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, die an den Voraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer:innen anknüpfen (Korthagen, 2016; Kunter et al., 2011; Lipowsky & Rzejak, 2021). Instrumente, mit denen diese Wissensbestände von Lehrpersonen zur Lesediagnose und -förderung mit KI erfasst werden können, liegen jedoch noch nicht vor. Auch ohne die KI als einflussnehmenden Faktor stehen der lesedidaktischen Forschung überhaupt nur wenige Instrumente zur Verfügung, mit denen Einsichten in das bestehende Wissen von Lehrpersonen im Bereich Lesen möglich werden. Studien, in denen das professionelle Wissen von Lehrpersonen im Zentrum stand (z. B. COACTIV, FALKO-D), nahmen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen für das Fach Deutsch stets in Gänze in den Blick (Pissarek & Schilcher, 2017), ohne einen Fokus auf den Bereich Lesen zu legen. Spezifische, auf das lesedidaktische Wissen fokussierte Instrumente liegen vor für den Bereich des basalen Lesens (Hanke et al., 2018) und zu Grundlagen des Leseerwerbs und der Leseschwierigkeiten (Lietz et al., 2023). Vor diesem Hintergrund kann die in diesem Beitrag hergeleitete Übersicht (s. Tabelle 2) möglicherweise als Orientierung fungieren, um bestehende Instrumente zu erweitern oder spezifische, auf das Wissen von Lehrpersonen zur Lesediagnose und -förderung mit KI ausgerichtete zu entwerfen.

Einzuräumen ist schliesslich, dass der im Rahmen dieses Beitrags erstellte Überblick lediglich den Ausschnitt einer Momentaufnahme darstellt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Die hohe Aktualisierungsrate des Diskurses rund um das Themenfeld KI lässt nicht ausschliessen, dass didaktische Konzeptionen zum Lesen mit KI ausserhalb des Sichtfelds des Beitrags verblieben oder bereits kurz nach Erscheinen dieses Beitrags hervortreten und sodann das hier gezeichnete Bild verändern. Die Feststellung einer Evolution statt Revolution von Lesediagnostik und -förderung durch KI ist damit vermutlich flüchtig und die stetige kritische Überprüfung dieser Feststellung eine zentrale lesedidaktische Aufgabe.

## Literatur

- AG Leseverstehen. (2023). *Lesen professionell unterrichten—Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand. Positionspapier der AG Leseverstehen des Symposium Deutschdidaktik*. <https://doi.org/10.5283/EPUB.55097>
- Alier, M., García-Peñalvo, F.-J., & Camba, J. D. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 5. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011>
- Bajohr, H. (2023). Artificielle und postartificielle Texte. Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.
- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.). Niemeyer.
- Clay, M. M. (2000). *Running records for classroom teachers*. Heinemann.
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Gasevic, D. (2024). Teachers' generative AI self-efficacy, valuing, and integration at work: Examining job resources and demands. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100333>
- Daniel, J., & Ehrett, C. (2023). *Automation and Analysis of Running Records Assessments of Children's Reading*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4494023>
- De Vries, A. (2023). The growing energy footprint of artificial intelligence. *Joule*, 7(10), 2191–2194. <https://doi.org/10.1016/j.joule.2023.09.004>
- Dijkstra, R., Genç, Z., Kayal, S., & Kamps, J. (2022). *Reading Comprehension Quiz Generation using Generative Pre-trained Transformers*. *Proceedings of the Fourth International Workshop on Intelligent Textbooks*.
- Durski, S., Müller, W., Rebholz, S., & Massler, U. (2020). Reading Fluency Training with Amazon Alexa: *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education*, 139–146. <https://doi.org/10.5220/0009568201390146>
- Durski, S., Schwarzbach, M., Frey, L., Ashimi, Y., Massler, U., & Müller, W. (2019). *Text/Conference Paper*. [https://doi.org/10.18420/DELFI2019\\_285](https://doi.org/10.18420/DELFI2019_285)
- Ehlert, M., Adloff, M., & Souvignier, E. (2025). It's about time! Teachers' perspectives on supportive and hindering contextual conditions for implementing innovations in schools. *Education Inquiry*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2454083>
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation* (Bd. 15). Gunter Narr Verlag.
- Fang, X., Che, S., Mao, M., Zhang, H., Zhao, M., & Zhao, X. (2024). Bias of AI-generated content: An examination of news produced by large language models. *Scientific Reports*, 14(1), 5224. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55686-2>
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *leseforum.ch*, 3.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–13.
- Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien; mit Kopiervorlagen und Hörbuch «Paranoid Park» auf CD-ROM; [das Lüneburger Modell]*. Beltz.
- Gero, K. I., Long, T., & Chilton, L. B. (2023). Social Dynamics of AI Support in Creative Writing. *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580782>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hanke, P., König, J., Becker-Mrotzek, M., Bellmann, A. K., Pohl, T., Schabmann, A., Schmitt, R., & Strauß, S. (2018). Professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lesen- und Schreibenlernen – ein interdisziplinäres Projekt. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder, & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. (S. 172–177). Springer VS.
- Haverkamp, H., Hecht, M., & Schindler, K. (2024). Lernförderliches Feedback KI-basiert vermitteln. *Der Deutschunterricht*, 5, 60–71.
- Hebbecker, K., Peters, M. T., & Souvignier, E. (2019). *Diagnosebasierte individuelle Leseförderung und Feedback*. 3.
- Heine, J.-H., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D., & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller, & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Helm, G., & Hesse, F. (2024). Usage and beliefs of student teachers towards artificial intelligence in writing. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.2478/ristal-2024-0001>
- Hendler, M., Frey, J.-C., Schicker, S., & Schmölzer-Eibinger, S. (2024). Halluzinationen: Wenn KIs zu träumen beginnen. Didaktisches Konzept zur Förderung eines bewussten und kritischen Umgangs mit KI-generierten Texten in der Schule. *ide*, 2, 90–97.

- Hesse, F., & Helm, G. (2025). Writing with AI in and beyond teacher education: Exploring subjective training needs of student teachers across five subjects. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 41(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2431747>
- Hesse, F., & Jagdschian, L. (Hrsg.). (i. V.). *Literatur || Künstliche Intelligenz // Didaktik. Konzeptionen – Reflexionen – Perspektiven*. Königshausen & Neumann.
- Hidayat, M. T. (2024). Effectiveness of AI-Based Personalised Reading Platforms in Enhancing Reading Comprehension. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 115–125. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.955>
- Hodson, J., & Lorenz, K. (i. V.). Von «Hä?» zu «Aha!» – Mit KI beim Lesen Wortbedeutungen erschließen. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Ismawati, K., & Syafryadin, S. (2022). Student's perception of using readtheory.org in reading comprehension. *JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy)*, 6(2), 23. <https://doi.org/10.25157/jall.v6i2.8067>
- Jauhainen, J. S., & Guerra, A. G. (2023). Generative AI and ChatGPT in School Children's Education: Evidence from a School Lesson. *Sustainability*, 15(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/su151814025>
- Jensen, L. X., Buhl, A., Sharma, A., & Bearman, M. (2024). Generative AI and higher education: A review of claims from the first months of ChatGPT. *Higher Education*, 88(1).
- Jünger, A.-M., & Bay, W. (i. V.). Das Projekt TRILL: Optimierung des Leseunterrichts in der Grundschule durch den Einsatz von Large Language Models. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Kepler, A. (i. V.). Was KI in Gedichten sieht: Strategischer Einsatz der bildgenerierenden KI als Unterstützung für das literarische Verstehen. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Kepser, M., & Schallenberger, S. (2022). Editorial: Presse im Zeitalter der Digitalisierung – neue Aufgaben für den Deutschunterricht. *MiDu - Medien im Deutschunterricht*, 4(1), 1–15.
- Khan, S. (2024). *Brave new words: How AI will revolutionize education (and why that's a good thing)*. Viking.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krommer, A. (2024). *EdTech aus dem letzten Jahrtausend: Kybernetische Pädagogik und künstliche Intelligenz*. <https://axelkrommer.com/2024/11/04/edtech-aus-dem-letzten-jahrtausend-kybernetische-paedagogik-und-kuenstliche-intelligenz/#more-3221>
- Kultusministerkonferenz. (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. Kultusministerkonferenz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lauer, G. (2023). *Bücher aus dem Textautomaten? Zum Stand des Büchermachens* [Text/html]. 3, 1–10. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/803>
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler—Version II* (4. aktualisierte Auflage). Hogrefe.
- Lietz, M. (2021). *Professionswissen von Lehrpersonen zu Grundlagen des Leseerwerbs und Diagnostik bei Leseschwierigkeiten – Entwicklung und Validierung eines Befragungsinstruments für ausgebildete und angehende Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. Universität Zürich.
- Lietz, M., Opitz, E. & Stöckli, M. (2023). Professionswissen von Studierenden und von Regel- und Förderlehrkräften zu Grundlagen des Leseerwerbs und zur Diagnostik von Leseschwierigkeiten: Entwicklung eines Instruments und Herausforderungen. *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 103–122. <https://doi.org/10.2440/003-0001>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lobin, H. (2014). *Engelbarts Traum: Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Campus-Verlag.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Ludewig, U., Dengel, A., McElvany, N., Royal, N., Rustemeier, L., Sommer, S., Spang, E., & Zierer, C. (2025, Januar 28). *Personalisierte Lesematerialien mit generativer KI in der Grundschule: Textinteresse, -schwierigkeit und Aufgabenerfolg in einer Leseförderung mit maßgeschneiderten Inhalte*. GEBF 2025, Mannheim.
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht: Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5, 14–23.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>

- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Montefusco, A. (i. V.). Wortschatz in Lesetexten mittels Künstlicher Intelligenz für DaZ-Lernende vorentlasten. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache—Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morek, M., & Heller, V. (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In B. Lingnau & U. Preußner (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten* (S. 138–159). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), Article 4. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- Philipp, M. (2020). Leseunterricht 4.0: Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht*, 72(4), 13–23.
- Philipp, M. (2024). «Nun sag’, KI, wie hast du’s mit der Wahrheit?» Über die Lesekompetenz in Zeiten der Künstlichen Intelligenz. *ide*, 2, 42–51.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.
- Ramesh, D., & Sanampudi, S. K. (2022). An automated essay scoring systems: A systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, 55(3), 2495–2527. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>
- Röhe, V., & Horn, A. (i. V.). Künstliche Intelligenz und gesteuerte Wortschatzarbeit Zum sprachreflexiven Einsatz digitaler Ressourcen. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik: Und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (6. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Rutsch, J. (2016). *Entwicklung und Validierung eines Vignetentests zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrpersonen*. PH Heidelberg.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory’s empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Sabitzer, B., Hörmann, C., & Kuka, L. (2024). Künstliche Intelligenz (KI) in der Bildung—Ein Kinderspiel? *Medienimpulse*, 63(3). <https://doi.org/10.21243/MI-03-24-22>
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 816–837.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2>
- Schindler, K. (2024). Schreiben mit, durch und über KI - Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. *ide*, 2(2024).
- Schlintl, M., & Pissarek, M. (i. V.). KI im Leseunterricht – Diagnose leicht gemacht? In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD.
- Schmitz, A., Karstens, F., & Jost, J. (2021). Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht: Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie – Empirie – Anwendung* (S. 126–145). SLLD-B.
- Shin, D. (2023). A Case Study on English Test Item Development Training for Secondary School Teachers Using AI Tools: Focusing on ChatGPT. *Language Research*, 59(1), 21–42. <https://doi.org/10.30961/lr.2023.59.1.21>
- Shin, D., & Lee, J. H. (2023). Can ChatGPT make reading comprehension testing items on par with human experts? *Language Learning & Technology*, 27(3), 27–40.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

- Souvignier, E., Zeuch, N., Jost, J., Karstens, F., Meudt, S.-I., & Schmitz, A. (2021). Evaluation der Implementation konzeptuell unterschiedlicher Maßnahmen zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 883–908. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01033-4>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.
- Statkus, D., Hein, L., & Thomas, O. (2025). Bildung nach Maß: Ein Ansatz zur Adaption von Lerntexten durch generative Künstliche Intelligenz. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*. <https://doi.org/10.1365/s40702-025-01144-0>
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. Als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MIDU - Medien im Deutschunterricht*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4>
- SWK. (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/KMK/SWK/2024/SWK-2024-Impulspapier\\_LargeLanguageModels.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/KMK/SWK/2024/SWK-2024-Impulspapier_LargeLanguageModels.pdf)
- Uchida, S. (2024). Using early LLMs for corpus linguistics: Examining ChatGPT's potential and limitations. *Applied Corpus Linguistics*, 4(1), 100089. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2024.100089>
- Verordnung des europäischen Parlaments und des Rates vom 13. Juni 2024 zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz und zur Änderung der Verordnungen, 300/2008, EU 2024/1689 (2024).
- Vodafone-Stiftung. (2024). *Pioniere des Wandels. Wie Schüler:innen KI im Unterricht nutzen möchten*. <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Hrsg. Von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner und Ellen Souberman. Harvard University Press.
- Wampfler, P. (2023). *Schreiben mit KI-Tools: Digital unterstützte Schreibprozesse gestalten und begleiten* [Text/html]. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/806>
- Wild, J. (2025, Februar 13). *Das lesebezogene Professionswissen von angehender und praktizierender Lehrkräfte. Eine empirische Untersuchung zum Professionswissen im Bereich Lesen* [Einzelvortrag]. 9. Arbeitstreffen der AG-Leseverstehen, Regensburg.

## Autoren

**Gerrit Helm**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Professur für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lesediagnose und -förderung aus linguistischer Perspektive sowie der Professionalisierungsforschung zum Schreiben im Kontext von KI.

**Florian Hesse**, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Professur für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Unterrichts-, der Professions- und Professionalisierungs- sowie der didaktischen KI-Forschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Diagnostic de lecture et promotion de la lecture grâce à l'IA

## Concepts actuels et exigences en matière de connaissances professionnelles des enseignant·e·s

Gerrit Helm & Florian Hesse

### Résumé

Dans le domaine de la didactique de l'allemand, l'émergence de l'intelligence artificielle (IA) générative a rencontré un écho considérable. Alors que la didactique de l'écriture et de la littérature disposent déjà de nombreuses propositions conceptuelles et des premières études empiriques sur l'utilisation de l'IA, la réflexion sur l'IA dans la didactique de la lecture en est encore à ses débuts. Cette dernière s'alimente principalement de l'espoir que l'IA puisse contribuer à lutter contre les performances en lecture toujours faibles des élèves dans les pays germanophones. Afin d'obtenir une vue d'ensemble des développements actuels en matière de lecture dans le contexte de l'IA, cet article dresse tout d'abord un état des lieux des concepts actuels relatifs à l'utilisation de l'IA et au traitement des textes générés par l'IA dans l'enseignement de la lecture. Sur cette base, et dans la perspective de la professionnalisation des enseignant·e·s, l'article se demande quelles connaissances doivent être transmises dans le cadre de la formation initiale et continue afin de pouvoir utiliser l'IA de manière pertinente dans le cadre du diagnostic et de la promotion de lecture. Pour finir, des conclusions plus approfondies sont tirées de l'état des lieux dressé pour la formation initiale et continue des enseignant·e·s ainsi que pour la recherche en didactique de la lecture.

### Mots-clés

Promotion de la lecture, diagnostic de lecture, intelligence artificielle, IA, connaissances des enseignant·e·s en matière de lecture

Cet article a été publié dans le numéro 2/2025 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Diagnosi e promozione della lettura con l'intelligenza artificiale

## Concezioni attuali e requisiti per le conoscenze professionali del personale docente

Gerrit Helm & Florian Hesse

### Riassunto

Nella didattica del tedesco come lingua di scolarizzazione, l'emergere dell'intelligenza artificiale (IA) generativa ha suscitato grande attenzione. Mentre nella didattica della scrittura e della letteratura esistono già numerose proposte concettuali e primi studi empirici sull'impiego dell'IA, un confronto didattico specifico sull'uso dell'IA nella lettura è ancora agli albori. Quest'ultimo è alimentato soprattutto dalla speranza che l'IA possa contribuire a contrastare le persistenti basse prestazioni di lettura degli allievi e delle allieve nella regione di lingua tedesca.

Per offrire una panoramica degli sviluppi attuali legati alla lettura nel contesto dell'IA, il contributo mappa innanzitutto le concezioni attuali sull'impiego dell'IA e sul trattamento dei testi generati dall'IA nell'insegnamento della lettura. Su questa base, e con riferimento alla professionalizzazione del personale docente, ci si interroga su quali conoscenze debbano essere trasmesse nella formazione iniziale e continua per poter utilizzare l'IA in modo significativo nell'ambito della diagnosi e della promozione della lettura.

In conclusione, vengono tratte considerazioni più ampie su questa analisi dello stato dell'arte, con implicazioni per la formazione di base e continua degli insegnanti, così come per la ricerca nel campo della didattica della lettura.

### Parole chiave

promozione della lettura, diagnosi della lettura, intelligenza artificiale, IA, conoscenze didattiche legate alla lettura del personale docente

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2025 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Reading assessment and reading development with AI

## Contemporary concepts and demands on teacher professional knowledge

Gerrit Helm & Florian Hesse

### Abstracts

In German teaching methodology the advent of generative artificial intelligence (AI) has been met with great interest. While in writing and literature teaching methodology there are already numerous conceptual proposals and also initial empirical studies on the use of AI, a focused discussion of AI in reading instruction is still emerging. The former is primarily driven by the hope that AI could help address the persistently poor performance in reading by school pupils in the German-speaking countries. To provide an overview of current developments related to reading in the context of AI, this article first charts contemporary concepts regarding the use of AI and the handling of AI-generated texts in reading instruction. Building on this, it explores, in the context of teacher professional development, what knowledge must be shared in initial teacher education and continuing professional development to make meaningful use of AI in reading assessment and support. In the conclusion, further implications of the assessment conducted are drawn for teacher education and professional development, as well as for research into reading instruction.

### Keywords

reading development, reading assessment, artificial intelligence, AI, teacher knowledge about reading

This article was published in the 2/2025 issue of leseforum.ch

