

Lesen ist kein Talent

Was wir über Lesen, Lesenlernen und Legasthenie wissen — und was das für Bücher bedeutet, die allen offenstehen

Lars Tiedemann

Dipl. Heilpädagoge (FH) · AssistUK

25. Juli 2026

Arbeitsfassung. Dieser Text ergänzt die vorhandenen Literacy-Grundlagen um zwei Bereiche, die dort bisher fehlen: den Leseprozess selbst und die Lese-Rechtschreibstörung. Er ist als fachliche Grundlage gedacht — für die Website, für Fortbildung, für Beratungsmaterial und für die Entwicklung von Lese-Werkzeugen. Alle Quellen wurden im Juli 2026 geprüft; das Verzeichnis am Ende weist den Prüfstatus aus. Wo die Evidenz dünn ist, sage ich das.

Inhalt

1. Der Satz, der alles verändert
 2. Was beim Lesen eigentlich passiert
 3. Wie Menschen lesen lernen
 4. Der Motor: Warum jedes selbst erlesene Wort zählt
 5. Legasthenie — was sie ist und was sie nicht ist
 6. Die Unterscheidung, an der sich alles entscheidet
 7. Was beim Lesen hilft — nach Evidenzstärke geordnet
 8. Was nicht hilft, aber überall empfohlen wird
 9. Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf
 10. Warum eigene Bücher anders wirken
 11. Konsequenzen für die Praxis
 12. Grenzen dieses Textes
 13. Literatur (mit Prüfvermerk)
-

1. Der Satz, der alles verändert

In Förderplänen steht er selten so deutlich, aber gemeint ist er oft: „Für Lesen reicht es bei ihr nicht.“ Manchmal klingt er fürsorglich — man wolle das Kind nicht überfordern.

Manchmal klingt er nüchtern — man müsse Prioritäten setzen. Das Ergebnis ist dasselbe: Ein Mensch bekommt keine Bücher mehr.

Dagegen steht ein Grundsatz, der sich in der internationalen Forschung durchgesetzt hat und den Karen Erickson und David Koppenhaver auf eine Formel gebracht haben: **Literacy for All**. Es gibt keine kognitiven, motorischen oder sensorischen Voraussetzungen, die ein Mensch erfüllen muss, bevor er mit Schrift in Berührung kommen darf (Erickson & Koppenhaver 2020). Wer diesen Satz ernst nimmt, dreht die Beweislast um: Nicht das Kind muss belegen, dass es reif für Bücher ist — wir müssen belegen, dass wir alles versucht haben, ihm Schrift zugänglich zu machen.

Dieser Text handelt davon, was wir tatsächlich wissen: wie Lesen funktioniert, wie man es lernt, was bei Legasthenie anders läuft, und welche der vielen gut gemeinten Lesehilfen wirklich etwas bringen. Ich schreibe ihn, weil ich beim Bau eines Lese-Werkzeugs feststellen musste, wie viel von dem, was als gesichert gilt, es nicht ist — und wie oft ausgerechnet die Maßnahmen empfohlen werden, gegen die es Evidenz gibt.

2. Was beim Lesen eigentlich passiert

Lesen wirkt bei geübten Lesern wie ein einziger Vorgang. Tatsächlich sind es zwei, die unabhängig voneinander gelingen oder scheitern können.

Gough und Tunmer haben das 1986 als **Simple View of Reading** formuliert:

Leseverstehen = Dekodierung × Sprachverständnis. Ein Produkt, keine Summe — wenn einer der beiden Faktoren null ist, ist das Ergebnis null. Wer flüssig dekodiert, aber die Wörter nicht kennt, versteht nichts. Wer alles versteht, was man ihm vorliest, aber die Buchstaben nicht in Laute übersetzen kann, kommt nicht in den Text hinein.

Diese Unterscheidung ist praktisch bedeutsam, weil sie zwei völlig verschiedene Förderwege begründet — und weil sie erklärt, warum Vorlesen so wirksam ist: Es umgeht die Dekodierung und lässt den Faktor Sprachverständnis arbeiten.

Was das Auge dabei tut, ist gut erforscht. Lesen ist keine gleitende Bewegung, sondern eine Folge von Sprüngen (Sakkaden) und Haltepunkten (Fixationen). Nur während der Fixationen wird Information aufgenommen, etwa 200 bis 250 Millisekunden lang. Etwa 10 bis 15 Prozent aller Sakkaden gehen zurück — das sind **Regressionen**, ein Reparaturmechanismus, kein Fehler (Rayner et al. 2016). Wer Lesetechniken anbietet, die Regressionen unterbinden, entfernt eine Funktion, keine Störung.

Ein weiterer Befund aus der Blickbewegungsforschung räumt mit einer verbreiteten Vorstellung auf: dem **Wortbild**. Die Idee, geübte Leser erkennen Wörter an ihrer Umrissform, ist populär — sie steckt hinter der Empfehlung, keine Großbuchstaben zu verwenden, und hinter Verfahren, die Wortkonturen sichtbar machen. Kevin Larson fasst den Forschungsstand in einem Satz zusammen: „*Word shape is no longer a viable model of word recognition.*“ (Larson, Microsoft Typography). Was tatsächlich übertragen wird, ist abstrakte Buchstabenidentität. Eine Vorschau in GROSSBUCHSTABEN — Kontur zerstört, Buchstaben erhalten — wirkt genauso gut wie normale Schrift; gleiche Kontur ohne gemeinsame Buchstaben ist die langsamste Bedingung überhaupt.

Die Empfehlung, im Fließtext keine Großbuchstaben zu setzen, bleibt trotzdem richtig. Nur die Begründung ist falsch: Es liegt an der Übung, nicht am Umriss.

3. Wie Menschen lesen lernen

Linnea Ehri hat den Erwerb in Phasen beschrieben, die sich als tragfähig erwiesen haben:

Prä-alphabetisch. Das Kind „liest“ über visuelle Hinweise — es erkennt das Firmenlogo, nicht das Wort. Es kann *McDonald's* am gelben Bogen identifizieren und scheitert an denselben Buchstaben in anderer Aufmachung.

Teil-alphabetisch. Erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen entstehen, meist Anfangs- und Endlaute. Das Kind rät auf dieser Basis.

Voll-alphabetisch. Alle Buchstaben werden verarbeitet, Wörter systematisch erlesen. Langsam, aber zuverlässig.

Konsolidiert. Häufige Buchstabengruppen (Silben, Morpheme, Endungen) werden als Einheit verarbeitet. Das Lesen wird flüssig.

Zwei Dinge folgen daraus. Erstens: Die visuelle Wiedererkennung ganzer Wortformen ist keine Zielstufe, sondern die **Anfangsstufe, die verlassen werden muss**. Ehri formuliert scharf: „*Words do not have sufficiently distinctive letters or shapes for readers to be able to read thousands of them using visual memory.*“ Verfahren, die Kinder auf Wortumrisse trainieren, halten sie in einer Sackgasse fest.

Zweitens: Der Weg führt über die Buchstaben-Laut-Beziehung. Das ist keine Meinung, sondern der am besten belegte Befund der Leseforschung. Das *What Works Clearinghouse* des US-Bildungsministeriums stuft Phonembewusstheit, Dekodierung, Leseflüssigkeit und Verstehensstrategien jeweils mit **STRONG** ein — der höchsten Evidenzkategorie. Die deutsche S3-Leitlinie zur Lese-Rechtschreibstörung empfiehlt Graphem-Phonem- und Phonem-Graphem-Arbeit mit **Empfehlungsgrad A bei 100 Prozent Konsens**.

Eine Nuance, die oft falsch zitiert wird: Reines Training der phonologischen Bewusstheit **ohne Bezug zu Buchstaben** ist ausdrücklich *nicht* empfohlen (Grad B). Es geht nicht darum, Laute zu hören — es geht darum, Laute und Buchstaben zu verbinden.

4. Der Motor: Warum jedes selbst erlesene Wort zählt

Der wichtigste Mechanismus für alle, die Lesewerkzeuge bauen oder einsetzen, ist die **Self-Teaching-Hypothese** von David Share (1995).

Sie beantwortet eine Frage, die man leicht übersieht: Wie kommt ein Kind zu Tausenden von Wörtern, die es sofort erkennt? Nicht durch Unterricht — dafür sind es zu viele. Share zeigt: Jedes Mal, wenn ein Kind ein unbekanntes Wort **selbst** phonologisch erliest, entsteht eine wortspezifische Gedächtnisspur. Das Kind bringt sich das Lesen weitgehend selbst bei; die Dekodierung ist der Motor, der das leistet.

Diese Hypothese ist gut geprüft. Share selbst (1999) fand, dass orthographisches Lernen deutlich zurückgeht, wenn man die phonologische Verarbeitung stört. Kyte und Johnson (2006) ließen Kinder Wörter lesen, während sie gleichzeitig eine Silbe murmelten (artikulatorische Unterdrückung) — der Lerneffekt brach ein. De Jong et al. (2009) bestätigten das auch fürs stille Lesen. Ein systematischer Review von 62 experimentellen Studien (Li & Wang 2022) trägt den Befund über Sprachen und Lernertypen hinweg.

Und hier wird es für digitale Lesehilfen unbequem. Wenn ein Programm ein Wort ausspricht, sobald das Kind es antippt, entfällt genau der Rechenschritt, der die Gedächtnisspur erzeugt. Das Kind hat das Wort „gelöst“ — aber nichts gelernt.

Es gibt dazu eine direkte Prüfung. Staels und Van den Broeck (2015) haben Shares Paradigma mit 65 leseschwachen niederländischen Kindern repliziert, mit und ohne Sprachausgabe, Nachtest nach drei und sieben Tagen. Ihr Befund: „*a negative effect of text-*

to-speech software on orthographic learning was demonstrated in this study". Sie führen es auf das passive Zuhören zurück.

Das heißt nicht, dass Vorlesehilfen schaden. Es heißt, dass sie **etwas anderes tun**, als viele glauben — und dass die Reihenfolge zählt. Genau das zeigt die Arbeitsgruppe um Richard Olson und Barbara Wise in Colorado: In ihrem ROSS-System lasen leseschwache Kinder am Bildschirm und konnten für schwierige Wörter Hilfe **anfordern** — nachdem sie es selbst versucht hatten. Die Kinder erzielten deutliche Zuwächse; am wirksamsten war bei den schwersten Fällen **silbenweise** statt ganzwortweise Rückmeldung (Wise, Ring & Olson 1999, n = 122). Auch van Daal und Reitsma (1990) kamen zu dem Schluss, der aussichtsreichste Weg sei segmentierte Lautrückmeldung.

Die Gestaltungsregel lautet also: erst selbst versuchen, dann Hilfe — und wenn Hilfe, dann lieber in Silben als in ganzen Wörtern.

Ein zweiter Befund derselben Gruppe verdient Beachtung: Kinder forderten Sprachhilfe **nicht bedarfsgesteuert** an — die Häufigkeit hing nicht von der Wortschwierigkeit ab. Und leseschwache Kinder blieben vom Feedback abhängig, statt sich davon zu lösen (van Daal & Reitsma 1993). Wer ein solches Werkzeug einsetzt, sollte das im Blick behalten.

5. Legasthenie — was sie ist und was sie nicht ist

Die Lese-Rechtschreibstörung ist eine umschriebene Entwicklungsstörung: Die Leseleistung liegt deutlich unter dem, was nach Alter, Intelligenz und Beschulung zu erwarten wäre. Der Kern ist ein **phonologisches Defizit** — Schwierigkeiten, Sprachlaute zu unterscheiden, zu speichern und mit Buchstaben zu verknüpfen.

Was Legasthenie **nicht** ist, muss man leider ebenso deutlich sagen, weil sich hartnäckige Vorstellungen halten:

- **Kein Sehproblem.** Die gemeinsame Stellungnahme der amerikanischen Kinderärzte- und Augenärzteverbände ist eindeutig: Sehstörungen verursachen keine Legasthenie; Augentrainings, Prismenbrillen und getönte Filter sind nicht zu empfehlen (AAP/AAO/AAPOS 2009, bestätigt 2014). Die deutsche S3-Leitlinie lehnt Training der visuellen Wahrnehmung einschließlich Blicksteuerung mit **Grad A bei 100 Prozent Konsens** ab.
- **Kein Buchstabenverdrehen-Phänomen.** Das Verwechseln von b und d ist bei Leseanfängern normal und kein diagnostisches Merkmal.
- **Keine Frage der Intelligenz oder Anstrengung.**
- **Kein Zustand, der sich auswächst.** Er wird kompensierbar, verschwindet aber nicht.

Ein Hinweis zur Leitlinie selbst: Die S3-Leitlinie 028-044 stammt von **2015** und ist formal seit 2020 abgelaufen; die Überarbeitung ist angemeldet, Fertigstellung geplant für Oktober 2026. Wer sie zitiert, sollte das dazusagen.

6. Die Unterscheidung, an der sich alles entscheidet

Wenn Sie sich aus diesem Text eine einzige Unterscheidung merken, dann diese:

	Kompensation	Förderung
Ziel	jetzt an den Inhalt kommen	die Lesefähigkeit verbessern
Gemessen wird	Leistung mit der Hilfe	Leistung ohne die Hilfe, später
Beispiele	Vorlesefunktion, größere Schrift, weite Abstände	Buchstaben-Laut-Arbeit, wiederholtes Lautlesen
Rechtlich	Nachteilsausgleich	Therapie und Unterricht

Beides ist legitim und beides wird gebraucht. Der Fehler liegt darin, das eine als das andere auszugeben — und dieser Fehler ist im Markt für Lesehilfen die Regel.

Der sauberste Beleg für die Trennung steckt in der bekanntesten Studie zu Buchstabenabständen. Zorzi et al. (2012) haben die Lesefehler von Kindern mit Legasthenie durch weitere Abstände **halbiert** — ein eindrucksvolles Ergebnis. Beim Nachtest zwei Monate später lagen beide Gruppen jedoch exakt auf ihrem Ausgangsniveau der jeweiligen Textform. Der Effekt hängt am Reiz, nicht am Leser. Für **keine** der geprüften visuellen Darbietungshilfen gibt es eine Studie, die eine Verbesserung der Lesefähigkeit *ohne* die Hilfe nachweist.

Ein zweiter Querbefund entwertet einen Großteil der üblichen Produktargumente: **Präferenz sagt Leistung nicht vorher.** Bei digitalen Leselinealen lasen nur 29 Prozent von 177 Personen mit ihrem bevorzugten Lineal am schnellsten — und „gar kein Lineal“ war zugleich eine der schnellsten und die unbeliebteste Bedingung (Niklaus et al. 2023). Bei Hintergrundfarben hatte die von Menschen mit Legasthenie am häufigsten gewählte Kombination die **längste** Fixationsdauer (Rello & Baeza-Yates 2017). Und bei Farbfiltern berichteten **alle 18** Kinder einen subjektiven Nutzen — bei objektiv null Effekt (Ritchie et al. 2012).

Das ist kein Argument gegen Wahlfreiheit. Es ist ein Argument dagegen, aus Zufriedenheit auf Wirksamkeit zu schließen.

7. Was beim Lesen hilft — nach Evidenzstärke geordnet

Gut belegt

Weite Abstände — aber gekoppelt. Zorzi et al. (2012, n = 74) halbierten die Fehler; der Tempogewinn entsprach nach Angabe der Autoren dem durchschnittlichen Lernzuwachs eines ganzen Schuljahres. Je schlechter ein Kind Buchstaben identifizierte, desto mehr profitierte es. Kontrollkinder profitierten nicht — der Effekt ist also spezifisch.

Hier liegt allerdings eine Falle, die in der Praxis regelmäßig übersehen wird. Galliussi et al. (2020, n = 128) haben Wort- und Buchstabenabstand getrennt variiert: Erhöhter

Wortabstand verbessert das Tempo. Erhöhter **Buchstabenabstand allein verschlechtert es** ($p < 0,001$) — in beiden Gruppen. Bei Zorzi wuchsen Wort- und Zeilenabstand proportional mit; das war keine Nebensache, sondern Bedingung. Die British Dyslexia Association fordert Wortabstand von mindestens dem 3,5-fachen des Buchstabenabstands.

Und mehr ist nicht besser: Bei extremen Werten brechen Tempo, Verständnis und Präferenz ein, wobei schnelle Leser am meisten verlieren (Wallace et al. 2022).

Ausreichende Schriftgröße. Die S3-Leitlinie nennt mindestens 14 pt; Rello fand 18, 22 und 26 pt signifikant besser als 14. Wichtig ist das Konzept der **kritischen Schriftgröße**: Vergrößern hilft bis zu einem Punkt und darüber hinaus nicht mehr. Es beseitigt eine Barriere, es hebt keine Obergrenze.

Passende Schriftart — individuell. Zwischen der für eine Person schnellsten und langsamsten Schrift liegen im Mittel **35 Prozent Lesegeschwindigkeit**, ohne Verständniseinbußen (Wallace et al. 2022, n = 352). Aber welche Schrift das ist, unterscheidet sich individuell. Die Kategorie Serif gegen Sans-Serif ist dagegen weitgehend ein Nicht-Thema. Datenbasiert empfohlen werden Helvetica, Arial, Verdana, Courier; Kursivschrift schneidet durchgängig schlechter ab.

Linksbündig statt Blocksatz. WCAG 1.4.8 verlangt ausdrücklich keinen Blocksatz. Grund: Die unregelmäßigen Wortabstände erzeugen „Flusslinien“ und stören die Sakkadenplanung.

Vorlesen als Zugang. Die Metaanalyse von Wood et al. (2018) über 22 Studien mit 2.942 Teilnehmenden ergibt $d = 0,35$ — nach Korrektur für Publikationsbias 0,24. Ein kleiner bis mittlerer Effekt. Bemerkenswert und selten zitiert: Der einzige signifikante Moderator war das Studiendesign; in den methodisch saubereren Within-Subject-Studien war der Effekt **nicht signifikant**. Besser belegt ist der Nachteilsausgleich bei Prüfungen.

Wichtig ist auch, was Vorlesen **nicht** kostet: Der aus der Multimedia-Lernforschung befürchtete Überlastungseffekt tritt bei dieser Zielgruppe nicht auf. Knoop-van Campen et al. (2018) fanden bei Kindern mit Legasthenie eine Verkürzung der Lernzeit von 8,3 auf 5,0 Minuten bei identischem Wissenszuwachs — 40 Prozent Aufwandsersparnis ohne Lernverlust.

Und ein Mythos ist erledigt: „Hören ist minderwertiges Lesen“ stimmt nicht. Über 46 Studien mit 4.687 Teilnehmenden beträgt der Unterschied zwischen Hören und Lesen desselben Textes $g = 0,07$ (Clinton-Lisell 2022) – nicht von null zu unterscheiden.

Wiederholtes Lautlesen – der einzige Weg zur echten Förderung. Therriens Metaanalyse (2004) ergibt $d = 0,83$ für Leseflüssigkeit und $d = 0,67$ für Verständnis. Entscheidend ist die Ausgestaltung: **Ein erwachsenes Modell plus korrekatives Feedback** schlägt Peer-Modell und kein Modell. Im deutschsprachigen Raum sind das die Lautleseverfahren und Lautlesetandems (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold) – die am besten belegte Leseförderung überhaupt.

Schwach belegt

Kurze Zeilen. Schneps et al. (2013a) fanden bei Oberstufenschülern mit Legasthenie 27 Prozent mehr Tempo und 57 Prozent weniger Regressionen auf einem Gerät mit nur 12,7 Zeichen pro Zeile. Die Nachfolgestudie mit 103 Teilnehmenden fand jedoch **keinen Haupteffekt** – der Nutzen beschränkte sich auf Teilgruppen mit schwacher Phonemdekodierung oder geringer visueller Aufmerksamkeitsspanne. Bei hoher visueller Aufmerksamkeitsspanne war Papier besser. Daher der Titel: „for **Some** with Dyslexia“.

Digitales Leselineal. Kleine Effekte ($d = 0,18–0,30$), nur beim Tempo, kein Verständniserfolg, und nur bei Dyslexie (Niklaus et al. 2023). Nach Korrektur für Mehrfachtestung überlebt nur eine der vier geprüften Varianten.

Silbenmarkierung. Hier ist die Lage unbequemer, als der deutsche Markt vermuten lässt. Der entscheidende Test ist die Inkongruenz-Kontrolle: Farbwechsel absichtlich *nicht* an der Silbengrenze. Zweimal durchgeführt, zweimal null Effekt – bei finnischen Erstklässlern (Häikiö et al. 2015) und auf Deutsch (De Simone et al. 2023, $n = 40$). Die einzige publizierte deutsche Erhebung mit besonders leseschwachen Zweitklässlern fand mit Silbenfärbung sogar leicht **niedrigere** Werte; einziger Vorteil war ein geringerer Hilfebedarf (Brügelmann 2025, $n = 21$).

Wichtig ist die Abgrenzung: **Silbentrainings**, bei denen Kinder selbst aktiv segmentieren, wirken sehr wohl (Müller et al. 2017, Effektstärke 0,82). Das ist ein Beleg für Silbenanalyse-Unterricht, nicht für vorab eingefärbten Text. Die S3-Leitlinie bildet das exakt ab: Segmentierung**training** Grad A, grafische Segmentierung im Text nur klinischer Konsenspunkt.

Von **Silbentrennung mit Bindestrichen** im Fließtext ist abzuraten: Sie verlangsamt (Häikiö et al. 2015) und behindert wahrscheinlich den Aufbau orthographischen Wissens.

8. Was nicht hilft, aber überall empfohlen wird

Legasthenie-Schriftarten. OpenDyslexic und Dyslexie sind vermutlich die bekanntesten Lesehilfen überhaupt — und die Evidenz ist nicht schwach, sondern konsistent negativ. Kuster et al. (2018) fanden mit 170 Kindern weder Tempo- noch Genauigkeitsvorteile; die Mehrheit bevorzugte Arial. Wery und Diliberto (2017) fanden keine Verbesserung, und **kein einziges Kind** bevorzugte die Schrift. Rello und Baeza-Yates maßen mit Eye-Tracking bei 48 Personen: OpenDyslexic war nicht besser.

Am aufschlussreichsten ist die Auflösung des Rätsels. Eine Studie hatte zunächst sieben Prozent Vorteil gefunden — der **verschwand vollständig, sobald der Wortabstand kontrolliert wurde**. Kuster et al. schließen: Wenn die Schrift hilft, dann wegen ihrer weiteren Abstände, nicht wegen ihrer Buchstabenformen. Der Font-Effekt war ein Abstands-Effekt.

Farbfilter und farbige Overlays. Der klarste Fall. Die britische Praxisleitlinie SASC (2025) hält fest, dass Begriffe wie „Irlen-Syndrom“ oder „skotopische Sensitivität“ „*inappropriate and should not be used*“ sind. Ein Review über 51 Publikationen kommt zu dem Schluss, der Einsatz farbiger Gläser oder Folien „*cannot be endorsed*“ (Griffiths et al. 2016); Effekte seien wahrscheinlich Placebo. Eine doppelt maskierte Cross-over-Studie fand, dass optimale und Placebo-Tönung **ununterscheidbar** waren (Suttle & Conway 2024). Bei Wiederholung nach durchschnittlich 25 Tagen wählten 11 von 21 Personen eine völlig andere Farbe. Die S3-Leitlinie ist unmissverständlich: Irlen-Linsen und vergleichbare Farbfolien **sollen nicht** eingesetzt werden, Grad A, 100 Prozent Zustimmung.

Selbst Arnold Wilkins, der prominenteste Befürworter, schreibt inzwischen, Filter seien „*not an effective treatment for dyslexia in general*“.

Ein methodischer Hinweis, der viel erklärt: Fast die gesamte Positiv-Evidenz beruht auf einem Test, der zufällig angeordnete Wörter ohne Zusammenhang vorlegt und kein Verstehen misst. Wo mit zusammenhängendem Text geprüft wurde, verschwand der Effekt.

Creme statt Weiß. Die Empfehlung ist konsensbasiert, nicht evidenzbasiert. Die methodisch beste Studie fand keinen Farbeffekt auf die Fixationsdauer ($p = 0,548$) — signifikant waren dort Schriftgröße und Zeichenabstand. Die Theorie dahinter („Weiß blendet“) ist zudem widerlegt: Die Lesegeschwindigkeit bleibt von 100 bis etwa 2 Prozent Kontrast konstant. Zu **Dark Mode und Legasthenie** existiert keine einzige Studie.

Bionic Reading. Vier unabhängige Untersuchungen mit über 2.500 Personen, konsistent null bis negativ. Eine trägt den Titel „*No, Bionic Reading does not work*“ (Snell 2024). Die Herstellerbehauptung stützt sich auf zwölf Testpersonen und wurde nie an Menschen mit Legasthenie geprüft.

Wortkontur-Verfahren. Kein Forschungsstand, widerlegtes Modell, und nach Ehris Phasenmodell das Training einer Entwicklungssackgasse.

9. Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf

Bis hierher ging es um Menschen, die lesen lernen oder lesen könnten. Für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf gelten dieselben Grundsätze — mit drei Ergänzungen.

Erstens: Vorlesen ist der Einstieg, nicht der Notbehelf. Beim gemeinsamen Lesen erfährt eine Person, dass Schrift Bedeutung trägt, dass Bücher eine Struktur haben, dass Geschichten Freude machen. Shared Reading ist der zentrale Baustein des Emergent-Literacy-Ansatzes.

Zweitens: Mitlesen hilft nicht allen. Eine Studie mit 26 Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung fand: **Nur Teilnehmende mit starken Lesefähigkeiten profitierten vom Mitlesen** (Saletta Fitzgibbons et al. 2025). Für Menschen, die nicht lesen, zählt Bild und Ton — der Text bleibt trotzdem sichtbar, weil Schrift zur Umgebung gehören soll, aber er ist nicht der Kanal.

Drittens: Das Umfeld entscheidet mit. Das ist der unbequemste Befund dieses Textes. Eine Moderatoranalyse zeigt für Leseförderung eine Effektstärke von 0,66, wenn eine Person begleitet — und **0,15 und nicht signifikant, wenn die Intervention ausschließlich am Computer läuft**. Eine App allein ist der schwächste bekannte Wirkpfad. Sie ist ein exzellentes Zugangswerkzeug; als Förderinstrument braucht sie einen Menschen daneben.

Dazu kommt ein Befund, der die ganze Leichte-Sprache-Bewegung betrifft: Leichte Sprache erreicht ausgerechnet die Menschen am schlechtesten, die am wenigsten lesen können. In der Mediennutzungsstudie von Bosse und Hasebrink (2016) nutzten von der Teilgruppe „Lernen“ 96 Prozent Fernsehen und 76 Prozent Radio, aber nur 48 Prozent das Internet; ein Drittel nie. Und *mehr* Befragte, die lesen können, nutzten Leichte Sprache als solche ohne Lesefähigkeit. Wer diese Gruppe erreichen will, muss bei Audio und Bild anfangen — nicht bei vereinfachtem Text mit Vorlesefunktion.

10. Warum eigene Bücher anders wirken

Es gibt einen Unterschied zwischen einem Buch, das man bekommt, und einem Buch, das man gemacht hat.

Für den zweiten Fall spricht mehr als Motivation. Ein selbst erstelltes Buch handelt vom eigenen Leben, verwendet die eigenen Wörter und wiederholt vertraute Satzmuster — alles Eigenschaften, die den Zugang erleichtern. Es macht die Person zur Autorin, nicht zur Empfängerin. Und es löst ein praktisches Problem: Für Erwachsene mit Leseschwierigkeiten gibt es kaum passende Bücher. Was einfach genug ist, ist meist für Kinder gemacht — und erwachsenen Menschen Kinderbücher vorzusetzen, ist ein Würdethema, kein Detail.

International zeigt **Tar Heel Reader** (Center for Literacy and Disability Studies, University of North Carolina), wie tragfähig dieser Gedanke ist: eine kostenlose Sammlung sehr

einfacher, barrierefreier Bücher, jedes sprachausgabefähig und mit ein bis drei Tastern bedienbar, dazu ein Werkzeug zum Selbermachen. Über 10.000 Autorinnen und Autoren weltweit haben beigetragen. Die Bücher sind winzig — typisch sechs bis fünfzehn Seiten, ein Bild und ein Satz pro Seite — und handeln vom Alltag.

Im deutschsprachigen Raum gibt es dazu bislang keine Entsprechung. Das ist der Anlass, aus dem BookTo entstanden ist.

11. Konsequenzen für die Praxis

Für die Förderung. Was wirkt, ist Arbeit an der Buchstaben-Laut-Beziehung, wiederholtes Lautlesen mit einem erwachsenen Modell und korrektivem Feedback, und ausreichend Zeit. Digitale Werkzeuge unterstützen das; sie ersetzen es nicht.

Für den Zugang. Weite und gekoppelte Abstände, ausreichende Schriftgröße, eine individuell passende Schrift, linksbündiger Satz, begrenzte Zeilenlänge, Vorlesefunktion mit einstellbarem Tempo. Das ist billig, schnell umsetzbar und gut belegt.

Für Werkzeuge, die beides verbinden wollen. Erst selbst versuchen lassen, dann Hilfe anbieten — und Hilfe lieber silbenweise als ganzwortweise. Einstellungen anbieten, aber mit fertigen Profilen, damit niemand vor einer Reglerwüste steht. Und weil Präferenz die Leistung nicht vorhersagt, wäre ein kurzer Selbsttest — zwei Absätze, zwei Einstellungen, Zeit messen — die wertvollste Einzelfunktion, die eine Lese-App bieten kann. Mir ist keine bekannt, die das tut.

Für die Kommunikation über solche Werkzeuge. Hier liegt eine Chance, die sich kaum jemand nimmt. Der Normalfall ist, echte Studien zu Zeichenabstand und Zeilenlänge zu zitieren, um damit Funktionen zu belegen, die nie geprüft wurden. Wer stattdessen jede Funktion ehrlich kennzeichnet — *belegt, Komfortoption, unerforscht* —, hat ein Alleinstellungsmerkmal, das kein Wettbewerber kopieren kann, ohne die eigenen Versprechen zu widerrufen.

Konkret zu vermeiden sind Formulierungen wie „verbessert die Lesefähigkeit“, „trainiert das Lesen“, „Legasthenie-Schrift“ oder „Farbfilter“. Belastbar formulieren lässt sich: „*macht Texte jetzt leichter zugänglich*“, „*als Nachteilsausgleich anerkannt*“, „*Abstände und Schriftgröße folgen der S3-Leitlinie und WCAG 1.4.12*“.

Und für die Haltung. Zurück zum Anfang. Wenn Lesen kein Talent ist, sondern ein Können, das sich in Phasen aufbaut und von jedem selbst erlesenen Wort getragen wird — dann ist die Frage nie, ob es „bei jemandem reicht“. Die Frage ist, welchen nächsten Schritt diese Person gehen kann und was wir bereitstellen, damit sie ihn gehen kann. Auch wenn dieser Schritt nur darin besteht, ein Buch anzuschauen, während jemand vorliest.

12. Grenzen dieses Textes

Ich bin Heilpädagoge und Entwickler, kein Leseforscher. Dieser Text fasst zusammen, was ich bei der Arbeit an einem Lese-Werkzeug an Evidenz gesichtet habe; er ersetzt keine systematische Übersichtsarbeit.

Einige Volltexte waren nicht frei zugänglich (Staels & Van den Broeck 2015, Olson & Wise 1992). Für diese Arbeiten habe ich mich auf Abstracts und Sekundärdarstellungen gestützt; die Richtung der Befunde ist gesichert, die exakten Kennwerte konnte ich nicht prüfen.

Die deutsche S3-Leitlinie ist formal abgelaufen und wird derzeit überarbeitet. Eine Neubewertung könnte einzelne Empfehlungen verschieben.

Zur Wortkontur-Darstellung und zu einigen weiteren verbreiteten Verfahren gibt es schlicht keine Studien. „Nicht belegt“ heißt dort nicht „widerlegt“ — es heißt, dass niemand nachgesehen hat.

Und schließlich: Fast alle zitierten Studien haben kleine Stichproben. Die größte Metaanalyse zum Vorlesen umfasst knapp 3.000 Personen, die typische Einzelstudie 20 bis 100. Das ist die Datenlage, mit der wir arbeiten müssen. Sie rechtfertigt Zurückhaltung bei starken Aussagen — in beide Richtungen.

13. Literatur (mit Prüfvermerk)

Geprüft im Juli 2026. ✓ = Volltext oder Abstract eingesehen; ○ = über Sekundärquelle belegt.

Leseprozess und Erwerb

- ✓ Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. — Simple View of Reading.
- ✓ Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.
- ✓ Share, D. L. (1999). Phonological Recoding and Orthographic Learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95–129.
- ✓ Kyte, C. S. & Johnson, C. J. (2006). The role of phonological recoding in orthographic learning. *JECP*, 93(2), 166–185.
- ✓ de Jong, P. F. et al. (2009). Determinants of orthographic learning. *JECP*, 104(3).
- ✓ Li, Y. & Wang, M. (2022). A systematic review of orthographic learning via self-teaching. *Educational Psychologist*. — 62 experimentelle Studien.
- ✓ Ehri, L. C. — Phasenmodell des Worterkennens; Zitat zur visuellen Wortform.
- ✓ Larson, K. *The Science of Word Recognition*. Microsoft Typography. — „Word shape is no longer a viable model.“

- ✓ Rayner, K. et al. (2016). So Much to Read, So Little Time. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(1).
- ✓ Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All*.

Legasthenie: Leitlinien und Positionen

- ✓ AWMF S3-Leitlinie 028-044, *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung* (2015; abgelaufen 2020, Überarbeitung angemeldet). Kurzfassung: Galuschka & Schulte-Körne, *Dtsch Arztebl Int* 2016;113:279–86.
- ✓ AAP/AAO/AAPOS (2009, bestätigt 2014). Joint Statement: Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision.
- ✓ SASC (2025). *SpLDs and Visual Difficulties*.
- ✓ What Works Clearinghouse — Evidenzeinstufungen zu Phonembewusstheit, Dekodierung, Flüssigkeit.

Darbietung und Lesehilfen

- ✓ Zorzi, M. et al. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *PNAS*, 109(28), 11455–11459.
- ✓ Galliussi, J. et al. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia. *Annals of Dyslexia*. — Wort- vs. Buchstabenabstand getrennt.
- ✓ Hakvoort, B. et al. (2017). *JECP*, 164, 101–116. — Einschränkung des Abstands-Effekts.
- ✓ Wallace, S. et al. (2022). Towards Individuated Reading Experiences. *ACM TOCHI*, 29(4). — 35 % Unterschied zwischen Schriften.
- ✓ Kuster, S. M. et al. (2018). Dyslexie font does not benefit reading. *Annals of Dyslexia*.
- ✓ Wery, J. J. & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font. *Annals of Dyslexia*.
- ✓ Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2017). How to present more readable text for people with dyslexia. *Universal Access in the Information Society*, 16(1).
- ✓ Griffiths, P. G. et al. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 36(5).
- ✓ Ritchie, S. J. et al. (2011). Irlen Colored Overlays Do Not Alleviate Reading Difficulties. *Pediatrics*, 128(4).
- ✓ Suttle, C. & Conway, M. (2024). Doppelt maskierte Cross-over-Studie zu Präzisionstönungen. *Clinical and Experimental Optometry*.
- ✓ Niklaus, T. et al. (2023). Digital Reading Rulers. *CHI 2023*.
- ✓ Snell, J. (2024). No, Bionic Reading does not work. *Acta Psychologica*, 247.
- ✓ Schneps, M. H. et al. (2013a/b). Shorter lines facilitate reading ... *PLOS ONE*, 8(8) und 8(9).

Vorlesen und assistive Technik

- ✓ Wood, S. G. et al. (2018). Does Use of Text-to-Speech ... Improve Reading Comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73–84.
- ✓ Clinton-Lisell, V. (2022). Listening Ears or Reading Eyes. *Review of Educational Research*.

- ✓ Knoop-van Campen, C. et al. (2018). Effects of audio support on multimedia learning ... *Dyslexia*, 24(2).
- ○ Staels, E. & Van den Broeck, W. (2015). Orthographic Learning and the Role of Text-to-Speech Software. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 39–50. — Volltext paywalled; Befundrichtung über Abstract gesichert.
- ✓ Wise, B. W., Ring, J. & Olson, R. K. (1999). *JECP*. — ROSS, n = 122.
- ○ Olson, R. K. & Wise, B. W. (1992). Reading on the computer with orthographic and speech feedback. *Reading and Writing*, 4(2). — Kennwerte nicht frei zugänglich.
- ✓ van Daal, V. & Reitsma, P. (1990, 1993). Segmentierte vs. Ganzwort-Rückmeldung.
- ✓ Hux, K. et al. (2020). Effect of text-to-speech rate on reading comprehension by adults with aphasia. *AJSLP*, 29(1).

Silbenmethode

- ✓ Häikiö, T., Hyönä, J. & Bertram, R. (2015). *Journal of Cognitive Psychology*, 27(5).
- ✓ De Simone, E. et al. (2023). *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(11). — deutschsprachig.
- ✓ Brügelmann, H. (2025). Farbige Silbengliederung. peDOCS.
- ✓ Müller, B. et al. (2017). Effects of a Syllable-Based Reading Intervention. *Frontiers in Psychology*, 8:1635.

Förderung

- ✓ Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4).
- ✓ Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. — Lautleseverfahren.

Zielgruppe und Nutzung

- ✓ Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen*. die medienanstalten.
- ✓ Saletta Fitzgibbons, M. et al. (2025). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.
- ✓ WCAG 2.2, Erfolgskriterien 1.4.8 und 1.4.12.

Rückmeldungen willkommen: lars.tiedemann@assistuk.net