

Leseförderung – Teil 4: Bevor Kinder lesen, müssen sie Sprache und Laute verstehen

geschrieben von Redakteur | August 11, 2026



Lesenlernen beginnt lange vor dem ersten entzifferten Wort. Kinder müssen Sprache verstehen und die Lautstruktur von Wörtern entdecken. Erst später verbindet sich beides mit der Schrift

Emil ist vier. Im Bilderbuch sieht er einen Jungen auf einer Bank. Neben ihm liegt eine Eiskugel auf dem Boden, in seiner Hand hält er nur noch die leere Waffel. Im Text steht: „Ben setzte sich auf die Bank und sagte nichts mehr.“

„Der ist traurig“, sagt Emil.

Aber woher weiß er das? Im Text steht nichts von Traurigkeit. Emil verbindet das Bild mit dem vorgelesenen Satz, eigenen Erfahrungen und seinem Wissen darüber, wie Menschen sich in solchen Situationen fühlen.

Emil kann noch nicht lesen. **Aber ein wichtiger Teil des späteren Lesens hat längst begonnen.**

Die fünfjährige Lina entdeckt etwas anderes. „Haus – Maus“, sagt ihr Vater. „Maus – Laus!“, antwortet sie. Lina interessiert sich plötzlich nicht nur dafür, was Wörter bedeuten. Sie hört, **wie Wörter klingen.**

Die beiden Kinder stehen damit für zwei Entwicklungslinien, die später zusammenfinden müssen: Kinder müssen Sprache verstehen – und sie müssen entdecken, dass gesprochene Wörter aus Lauten bestehen, die sich durch Schriftzeichen darstellen lassen.

Lesen hat zwei Seiten

Wenn wir an Lesenlernen denken, sehen wir meistens Buchstaben vor uns. Das Kind verbindet Zeichen mit Lauten, setzt diese zu Wörtern zusammen und liest irgendwann ganze Sätze.

Das ist unverzichtbar. Aber es reicht nicht.

Ein Kind kann einen Satz korrekt vorlesen und trotzdem nicht verstehen, was darin steht. Ein anderes versteht komplizierte Geschichten, solange jemand sie vorliest, kann gedruckte Wörter aber nur mühsam entschlüsseln.

Die Psychologen **Philip Gough und William Tunmer** stellten diese Unterscheidung bereits 1986 in den Mittelpunkt ihrer *Simple View of Reading*: Leseverständnis entsteht aus dem Zusammenspiel von **Dekodieren und Sprachverständnis.**

Ein kompetenter Leser braucht beides.

„Es ist einfach – aber komplex“

Arne Lervåg, Charles Hulme und Monica Melby-Lervåg untersuchten über mehrere Jahre, wie sich Sprachverständnis, Dekodieren und Leseverständnis entwickeln. Schon der Titel ihrer Studie fasst den Befund zusammen: **„It’s Simple, But Complex“ – es ist einfach, aber komplex.**

Denn hinter dem Sprachverständnis steckt ein ganzes Bündel von Fähigkeiten: Wortschatz, Grammatik, verbales Gedächtnis und die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen. Gemeinsam mit dem Dekodieren bestimmen sie maßgeblich, ob aus gelesenen Wörtern ein verstandener Text wird.

Damit wird deutlich: **Ein erheblicher Teil dessen, was ein Kind später zum Lesen braucht, entwickelt sich bereits, bevor es selbst lesen kann.**

Mit drei Jahren wird bereits am späteren Lesen gebaut

Wie früh solche Entwicklungslinien beginnen, zeigt eine Studie von **Vanessa Durand, Irene Loe, Jason Yeatman und Heidi Feldman**. Sie erfassten sprachliche Fähigkeiten von Kindern bereits mit drei Jahren und untersuchten deren Lesen sechs bis acht Jahre später.

Dabei zeigte sich kein einzelner früher „Lesefaktor“. Früher Wortschatz stand insbesondere mit dem späteren Leseverständnis in Verbindung, lautsprachliche Fähigkeiten mit dem späteren Dekodieren. Die Entwicklungswege überlappen, doch die Botschaft ist eindeutig: Die Vorgeschichte des Lesens reicht weit vor den Schulbeginn zurück.

Das bedeutet gerade nicht, Dreijährige mit Lesetraining zu

beschäftigen. In diesem Alter geht es um Grundlegenderes: **Sprache erleben, Wörter kennenlernen, zuhören, erzählen und Zusammenhänge verstehen.**

Gute Leser verstehen auch, was nicht dasteht

Hier kommt Emil wieder ins Spiel. Er sieht die heruntergefallene Eiskugel und versteht, warum Ben schweigt.

Psychologen nennen solche Schlussfolgerungen **Inferenzen**. Beim Verstehen ergänzen wir ständig Informationen, die nicht ausdrücklich genannt werden.

„Lea kam zu spät in die Schule. Als sie ihren Mantel auszog, tropfte Wasser auf den Boden.“

Nirgendwo steht, dass es geregnet hat. Trotzdem erschließen wir genau das.

Schon Vorschulkinder entwickeln diese Fähigkeit beim Verstehen gesprochener Geschichten. Für das spätere Lesen ist sie zentral: **Bevor Kinder zwischen den Zeilen lesen können, lernen sie gewissermaßen zwischen den Sätzen zu hören.**

Catherine Davies: Aus dem Bilderbuch keine Prüfung machen

Könnte man diese Fähigkeit einfach trainieren, indem Erwachsene beim Vorlesen besonders viele Fragen stellen?

Die Entwicklungspsychologin **Catherine Davies** untersuchte das mit Michelle McGillion, Caroline Rowland und Danielle Matthews in einer randomisierten Studie mit 100 Vierjährigen. Eltern sollten beim gemeinsamen Bilderbuchlesen gezielt Fragen stellen, die ihre Kinder zu Schlussfolgerungen anregten.

Die Forscherinnen bezeichnen Inferenzen als „**essential for effective language comprehension**“, also als wesentlich für erfolgreiches Sprachverstehen. Doch das gezielte Fragetraining verbesserte die Inferenzfähigkeit der Kinder nicht wie erwartet. Stärker hing diese mit den bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten zusammen.

Die Autorinnen vermuten deshalb, dass es bei Vorschulkindern sinnvoller sein könnte, Wortschatz und sprachliches Wissen breit auszubauen, als einzelne Schlussfolgerungstechniken zu trainieren.

Das entlastet: **Aus dem gemeinsamen Bilderbuch muss keine Prüfung werden.**

Statt eine Frage nach der anderen zu stellen, können Erwachsene kindliche Gedanken aufgreifen. Auf „Der hat Angst“ muss nicht sofort „Warum?“ folgen. Ein „Du glaubst, er hat Angst – erzähl mal“ kann ein viel offeneres Gespräch eröffnen.

Geschichten verlangen mehr als Wörter

Eine Geschichte zu verstehen ist eine erstaunlich komplexe Leistung. Das Kind muss behalten, was vorher geschehen ist, Ursachen und Folgen erkennen und verstehen, was Figuren wissen, wollen oder fühlen.

Ein Junge versteckt beispielsweise einen Schlüssel. Seine Mutter ist währenddessen nicht im Zimmer. Später sucht sie danach. Das Kind weiß, wo der Schlüssel liegt. Versteht es aber auch, dass **die Mutter das nicht wissen kann?**

Hier spielt die **Theory of Mind** eine Rolle: Kinder lernen zunehmend, dass andere Menschen eigenes Wissen, eigene Wünsche und Überzeugungen besitzen.

Auch das gehört zum Geschichtenverständnis. Warum handelt eine

Figur aufgrund falscher Informationen? Warum glaubt sie einer Lüge? Warum erwartet sie etwas, von dem das Kind längst weiß, dass es nicht eintreten wird?

Geschichten zu verstehen heißt deshalb oft auch, **vorübergehend aus der Perspektive einer anderen Person zu denken**.

Der stille Assistent: das Arbeitsgedächtnis

Beim Verstehen hilft außerdem das Arbeitsgedächtnis. Wer einen längeren Satz hört oder liest, muss den Anfang noch verfügbar halten, wenn er am Ende angekommen ist.

Lervåg, Hulme und Melby-Lervåg zeigen, dass verbales Gedächtnis gemeinsam mit Wortschatz, Grammatik und Inferenzfähigkeit zum sprachlich-kognitiven Fundament des Leseverständnisses gehört.

Daraus folgt allerdings nicht, Kinder mit speziellen „Gehirntrainings“ auf das Lesen vorzubereiten. Die Forschung liefert wenig Anlass für die Vorstellung, komplexe Lesefähigkeit ließe sich durch isolierte Übungen des Arbeitsgedächtnisses erzeugen.

Die andere Hälfte beginnt beim Klang der Wörter

Bis hierhin ging es vor allem um Bedeutung. Doch ein Kind kann Geschichten ausgezeichnet verstehen und trotzdem noch nicht lesen.

Jetzt wird Linas „Haus – Maus – Laus“ wichtig.

Sie hört Wörter plötzlich nicht nur als Bedeutungsträger. Sie entdeckt ihre **Lautstruktur**: Reime, Silben, Anfangslaute und schließlich einzelne Sprachlaute.

Fachleute nennen diese Fähigkeit **phonologische Bewusstheit**.

Und genau hier hat die deutschsprachige Entwicklungspsychologie seit Jahrzehnten wichtige Forschung geleistet.

Wolfgang Schneider: Was die Würzburger Forschung gezeigt hat

Der Würzburger Entwicklungspsychologe **Wolfgang Schneider** und seine Forschungsgruppe untersuchten schon früh, wie phonologische Bewusstheit vor dem Schuleintritt mit dem späteren Lesen und Schreiben zusammenhängt.

Aus dieser Arbeit entstand unter anderem das bekannte Würzburger Programm „**Hören, Lauschen, Lernen**“ von Petra Küspert und Wolfgang Schneider. Kinder beschäftigen sich spielerisch mit Reimen, Silben und Lauten.

Trainingsstudien zeigten deutliche Verbesserungen der phonologischen Bewusstheit. Die langfristigen Auswirkungen auf Lesen und Rechtschreiben waren allerdings differenzierter und nicht bei allen Kindern und zu allen Messzeitpunkten gleich stark.

Gerade deshalb ist die Würzburger Forschung interessant: **Phonologische Bewusstheit ist wichtig – aber sie ist nicht das ganze Lesenlernen.**

Bei Kindern mit zunächst schwachen Voraussetzungen konnten Schneider und Kollegen zudem zeigen, dass gezielte Förderung die späteren Lese- und Rechtschreibleistungen verbessern kann. Gleichzeitig profitierten Kinder unterschiedlich stark.

Auch hier gilt also: Entwicklungswege sind individuell.

Reime sind wichtig – einzelne Laute noch wichtiger

Der Bamberger Psychologe **Maximilian Pfo**st wertete für eine systematische Übersicht 21 unabhängige Längsschnittstudien aus dem deutschen Sprachraum aus.

Sein Ergebnis bestätigt phonologische Bewusstheit als bedeutsamen Prädiktor späterer Lese- und Rechtschreibleistungen. Dabei waren Fähigkeiten auf der **Phonemebene**, also das Erkennen und Manipulieren einzelner Sprachlaute, stärker mit späterem Lesen und Schreiben verbunden als gröbere Reimfähigkeiten.

Damit bekommt Linas Reimspiel seinen richtigen Platz.

„Haus – Maus“ ist ein Anfang. Später wird daraus die Erkenntnis, dass *Maus* mit /m/ beginnt und aus einzelnen Lauten besteht.

Und dann kommt der entscheidende nächste Schritt:

Dieser Laut hat ein Zeichen.

Aus /m/ wird **M**.

Jetzt trifft Lautbewusstheit auf Schrift.

Deutsch ist nicht Englisch

Dass wir dabei auch deutsche Forschung benötigen, hat noch einen anderen Grund: Alphabetische Schriftsysteme unterscheiden sich.

Das Englische besitzt viele unregelmäßige Beziehungen zwischen Schrift und Aussprache. Im Deutschen ist die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten beim Lesen vergleichsweise konsistenter.

Ergebnisse aus englischsprachigen Studien lassen sich deshalb

nicht in jedem Detail unverändert auf deutschsprachige Kinder übertragen. Pfost weist ausdrücklich darauf hin, dass die Eigenschaften der jeweiligen Orthografie berücksichtigt werden müssen.

Die grundlegende Erkenntnis bleibt jedoch dieselbe: **Ein Kind muss die Lautstruktur der gesprochenen Sprache erkennen und anschließend lernen, wie diese durch Schrift repräsentiert wird.**

Margaret Snowling: Die Spur führt häufig zu den Lauten

Die Würzburger Befunde treffen sich hier mit jahrzehntelanger internationaler Forschung. Die britische Psychologin und Dyslexieforscherin **Margaret Snowling** und der Psychologe **Charles Hulme** unterscheiden klar zwischen Problemen des Dekodierens und Schwierigkeiten des Sprachverständnisses.

Bei Dekodierproblemen zeigt die Interventionsforschung nach ihrer Zusammenfassung besonders deutlich die Bedeutung von „**letter-sound knowledge, phoneme awareness and reading practice**“ – Buchstaben-Laut-Wissen, Phonembewusstheit und Lesepraxis.

Reime und Silben sind deshalb wertvolle Vorläufer. Aber irgendwann muss ein Kind lernen, dass ein Buchstabe für einen Laut steht und wie sich daraus Wörter zusammensetzen lassen.

Ein sprachlich reicher Alltag ersetzt diesen systematischen Lernschritt nicht.

Buchstaben und Laute sind keine Nebensache

Ein Forschungsteam um **Charles Hulme** konnte in einer Förderstudie noch genauer zeigen, wodurch sich Fortschritte

beim frühen Lesen erklären ließen.

Die Forschenden formulierten ihre Schlussfolgerung bemerkenswert klar: „**Letter-sound knowledge and phoneme awareness are two causal influences**“ – Buchstaben-Laut-Wissen und Phonembewusstheit tragen ursächlich zur Entwicklung frühen Lesens bei.

Das verhindert einen falschen Gegensatz, der Diskussionen über Leseförderung immer wieder prägt.

Kinder brauchen Geschichten, Gespräche und einen reichhaltigen Wortschatz.

Und sie müssen systematisch lernen, wie Buchstaben und Laute zusammengehören.

Das eine ersetzt das andere nicht.

Vom richtigen zum flüssigen Lesen

Selbst wenn ein Kind das alphabetische Prinzip verstanden hat, kostet Lesen zunächst enorme Aufmerksamkeit. Buchstaben müssen erkannt, in Laute übersetzt und zusammengesetzt werden.

Erst mit Übung wird dieser Prozess zunehmend automatisiert.

Auch hier liefert deutsche Forschung einen interessanten Hinweis. Ein Forschungsteam um **Jan-Henning Ehm und Marcus Hasselhorn** begleitete 257 Kinder vom Kindergarten bis zum Ende der ersten Klasse. Neben phonologischer Bewusstheit und Buchstaben-Laut-Wissen untersuchten die Forschenden die Geschwindigkeit, mit der Kinder vertraute visuelle Reize benennen konnten – das sogenannte *Rapid Automatized Naming*.

Bestimmte Komponenten dieser Benennungsgeschwindigkeit sagten später die Leseflüssigkeit voraus.

Das hilft zu verstehen, warum **richtig lesen und flüssig lesen nicht dasselbe sind**. Solange ein Kind fast seine gesamte

Aufmerksamkeit für das Entziffern benötigt, bleibt weniger geistige Kapazität für den Inhalt.

Automatisierung schafft Raum für Verstehen.

Was beim Geschichtenhören im Gehirn geschieht

Auch die Entwicklungsneurowissenschaft zeigt, dass Geschichtenhören keine passive Beschäftigung ist.

Der amerikanische Kinderarzt **John Hutton** untersuchte mit seinem Team 19 Kinder zwischen drei und fünf Jahren im Kernspintomografen, während sie Geschichten hörten. Eine reichhaltigere häusliche Leseumgebung war mit stärkerer Aktivierung in Hirnregionen verbunden, die unter anderem mit Bedeutungsverarbeitung, mentaler Vorstellung und narrativem Verständnis in Verbindung gebracht werden.

Hutton und seine Kollegen formulierten bewusst vorsichtig: Die Leseexposition sei „**positively associated**“, also positiv mit diesen Aktivierungsmustern verbunden.

Das beweist nicht, dass Vorlesen bestimmte „Lesezentren“ aufbaut.

Es zeigt vielmehr, wie aktiv das Gehirn beim Zuhören arbeitet: Sprache muss verarbeitet, mit Wissen verbunden und in Vorstellungen übersetzt werden.

Wiederholen und zurückblättern gehören dazu

Auch scheinbar nebensächliche Situationen beim gemeinsamen Lesen passen in dieses Bild.

Ein Kind möchte drei Seiten zurückblättern, weil dort bereits

ein Hund zu sehen war. Vielleicht überprüft es gerade eine Vermutung oder verbindet zwei Ereignisse miteinander.

Oder es möchte zum zwanzigsten Mal dasselbe Buch hören.

Für Erwachsene ist die Handlung längst bekannt. Für das Kind kann gerade diese Vertrautheit hilfreich sein. Weil der grobe Verlauf keine volle Aufmerksamkeit mehr verlangt, können neue Wörter, Einzelheiten und Zusammenhänge stärker auffallen.

Wiederholung ist nicht Stillstand.

Die „Lesekrise“ beginnt nicht erst in der ersten Klasse

Wenn Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, müssen wir selbstverständlich über Schule sprechen: über Unterrichtsqualität, Lehrerbildung, Förderangebote, Zeit zum Lesen und Bildungspolitik.

Doch entwicklungspsychologisch beginnt die Geschichte früher.

Ein Kind kommt nicht als unbeschriebenes Blatt in die erste Klasse. Es hat bereits mehrere Jahre Sprache erlebt. Es besitzt einen größeren oder kleineren Wortschatz. Es versteht unterschiedlich komplexe Sätze. Es kennt viele Geschichten oder wenige. Es hört Reime und Laute mühelos heraus – oder findet genau das schwierig.

Diese Unterschiede entbinden die Schule nicht von ihrer Verantwortung.

Sie machen ihre Verantwortung größer.

Denn Schule muss erkennen, welche Voraussetzungen Kinder mitbringen und wo Unterstützung notwendig ist.

Gleichzeitig muss sie etwas leisten, was auch ein besonders anregendes Elternhaus nicht ersetzen kann: **Kinder systematisch**

in das Schriftsystem einführen und ihnen das Dekodieren beibringen.

Der Königsweg hat zwei Spuren

Der Weg zum Lesen lässt sich deshalb als zwei Entwicklungslinien verstehen.

Auf der einen Seite wächst das **Sprachverständnis**: Wörter, Grammatik, Geschichten, Wissen, Zusammenhänge und Schlussfolgerungen.

Auf der anderen Seite wächst das Bewusstsein für die **Lautstruktur der Sprache**: Reime, Silben, Anfangslaute und schließlich einzelne Phoneme.

Dann kommt die Schrift hinzu.

Das Kind lernt, dass **M** für /m/ stehen kann. Es verbindet Buchstaben und Laute, entziffert Wörter und wird mit zunehmender Übung schneller und sicherer.

Jetzt treffen die beiden Wege aufeinander.

Aus Schrift wird Sprache. Aus Sprache wird Bedeutung.

Emil und Lina werden Leser

Emil sieht die heruntergefallene Eiskugel und sagt: „Der ist traurig.“

Er liest noch nicht. Aber er entwickelt die Fähigkeit, aus Informationen Bedeutung entstehen zu lassen.

Lina ruft: „Maus – Haus – Laus!“

Auch sie liest noch nicht. Aber sie entdeckt die Lautstruktur der Sprache.

Später wird jemand Lina zeigen, dass /m/ durch ein **M**

dargestellt werden kann. Emil wird irgendwann selbst lesen:
„Ben setzte sich auf die Bank und sagte nichts mehr.“

Dann brauchen beide, was lange vorher begonnen hat.

Sie müssen Schrift entschlüsseln.

Und sie müssen verstehen, was diese Schrift bedeutet.

Lesenlernen beginnt lange vor dem ersten gelesenen Wort. Lesen selbst entsteht dort, wo Dekodieren und Verstehen zusammenfinden.

Quellen und weiterführende Literatur

Gough, Philip B.; Tunmer, William E. (1986): *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Remedial and Special Education, 7(1), 6–10.

Lervåg, Arne; Hulme, Charles; Melby-Lervåg, Monica (2018): *Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex*. Child Development, 89(5), 1821–1838.

Durand, Vanessa N.; Loe, Irene M.; Yeatman, Jason D.; Feldman, Heidi M. (2013): *Effects of Early Language, Speech, and Cognition on Later Reading: A Mediation Analysis*. Frontiers in Psychology, 4, 586.

Davies, Catherine; McGillion, Michelle; Rowland, Caroline; Matthews, Danielle (2020): *Can Inferencing Be Trained in Preschoolers Using Shared Book-Reading?* Journal of Child Language, 47(3), 655–679.

Schneider, Wolfgang; Küspert, Petra; Roth, Ellen; Visé, Mechtild; Marx, Harald (1997): *Short- and Long-Term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from Two German Studies*. Journal of Experimental Child Psychology,

66(3), 311–340.

Schneider, Wolfgang; Ennemoser, Marco; Roth, Ellen; Küspert, Petra (1999): *Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody?* Journal of Learning Disabilities, 32(5), 429–436.

Pfost, Maximilian (2015): *Children's Phonological Awareness as a Predictor of Reading and Spelling: A Systematic Review of Longitudinal Research in German-Speaking Countries.* Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47(3), 123–138.

Snowling, Margaret J.; Hulme, Charles (2012): *Interventions for Children's Language and Literacy Difficulties.* International Journal of Language & Communication Disorders, 47(1), 27–34.

Hulme, Charles; Bowyer-Crane, Claudine; Carroll, Julia M.; Duff, Fiona J.; Snowling, Margaret J. (2012): *The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read.* Psychological Science, 23(6), 572–577.

Ehm, Jan-Henning et al.: *Examining the Contribution of RAN Components to Reading Fluency, Reading Comprehension, and Spelling in German.* Reading and Writing.

Hutton, John S.; Horowitz-Kraus, Tzipi; Mendelsohn, Alan L.; DeWitt, Tom; Holland, Scott K. (2015): *Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories.* Pediatrics, 136(3), 466–478.