Leseförderung – Teil 7: Wenn Lesen plötzlich leichter wird

geschrieben von Redakteur | September 1, 2026

Wie Kinder Wörter immer schneller erkennen, beim Lesen selbst dazulernen – und wie sich dabei ihr Gehirn verändert

Im letzten Teil unserer Reihe ist etwas Entscheidendes geschehen: Ein Kind hat die Buchstaben M, U und T vor sich gesehen, die Zeichen mit Lauten verbunden und daraus zum ersten Mal selbstständig das Wort „Mut“ gelesen.

Doch was passiert, wenn dasselbe Kind morgen wieder auf „Mut“ trifft? Muss es erneut Buchstabe für Buchstabe entziffern? Und was geschieht bei der dritten, fünften oder zehnten Begegnung?

Wörter, die anfangs mühsam entziffert werden, können später scheinbar mühelos erkannt werden. Erfahrene Leserinnen und Leser schauen auf „Mut“ und wissen praktisch augenblicklich, welches Wort vor ihnen steht.

Wie wird aus langsamem Entschlüsseln schnelles und sicheres Lesen?

Eine der spannendsten Antworten der Leseforschung lautet: Das Lesen selbst kann verändern, wie wir ein Wort beim nächsten Mal lesen.

Das zweite Mal ist nicht wie das erste Mal

Hat ein Kind ein unbekanntes Wort erfolgreich entziffert, hat es nicht nur herausgefunden, welches Wort dort steht. Es bekommt zugleich die Gelegenheit zu lernen, wie dieses Wort geschrieben ist und wie seine Buchstabenfolge mit seiner Aussprache zusammenhängt.

An dieser Stelle setzt eine der einflussreichsten Theorien der Leseforschung an: die Self-Teaching-Hypothese des Leseforschers David Share. Ihre Grundidee: Wenn ein Kind ein geschriebenes Wort selbstständig über seine Laute erschließt, kann dieser Vorgang zu einem Selbstlernmechanismus werden. Das Kind sammelt dabei Wissen über die Schreibweise des Wortes. Es wird beim Lesen gewissermaßen zu seinem eigenen Lehrer.

Das löst ein grundlegendes Problem des Lesenlernens: Niemand könnte einem Kind jedes geschriebene Wort einzeln beibringen, dem es im Laufe seines Lebens begegnen wird. Kinder brauchen deshalb Möglichkeiten, ihr Wissen über geschriebene Wörter zunehmend selbstständig zu erweitern.

Lesenlernen geschieht also auch durch das Lesen selbst.

Allerdings funktioniert das nicht nach dem Muster „einmal gelesen – für immer gelernt“. Ob und wie viel bei einer Begegnung hängen bleibt, hängt unter anderem vom Wort, von den Fähigkeiten des Kindes und von der jeweiligen Schriftsprache ab.

Ein systematischer Forschungsüberblick von Yixun Li und Min Wang über 62 Experimente aus 45 Veröffentlichungen fand über verschiedene Schriftsysteme hinweg deutliche Hinweise darauf, dass das selbstständige Erschließen geschriebener Wörter über ihre Lautstruktur den Aufbau orthografischen Wissens unterstützt.

Die entscheidende Aussage lautet deshalb: Jedes erfolgreich selbstständig gelesene neue Wort kann eine Gelegenheit zum Lernen sein.

Keine „Wortbilder“ im Kopf

Nehmen wir wieder unser Wort: „Mut“.

Beim ersten Mal hat das Kind vielleicht langsam gelesen: M – U – T. „Mut.“

Beim nächsten Mal geht es möglicherweise schneller. Irgendwann erkennt es das Wort nahezu unmittelbar. Häufig wird dieser Vorgang damit erklärt, dass Kinder ein „Wortbild“ speichern. Der Begriff ist anschaulich – und gerade deshalb problematisch. Denn er legt nahe, das Gehirn fotografiere die äußere Gestalt eines Wortes und speichere dieses Bild ab.

Die Forschung beschreibt etwas anderes.

Die amerikanische Leseforscherin Linnea Ehri verwendet dafür den Begriff *orthographic mapping*. Vereinfacht gesagt werden dabei über Buchstaben-Laut-Beziehungen Schreibweise, Aussprache und Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis miteinander verknüpft.

Die Leseforscherin Jelena Marković, die gemeinsam mit Garvin Brod und Leonard Tetzlaff die Entwicklung orthografischen Wissens bei deutschen Grundschulkindern untersucht hat, bestätigt diese Sicht. Auf unsere Nachfrage erklärt sie: Zu Beginn des Lesenlernens werden zunächst Buchstaben und Laute miteinander verbunden, sodass Wörter noch mühevoll erlesen

werden müssen. Mit zunehmender Leseerfahrung und durch wiederholtes Lesen entstehen jedoch orthografische Repräsentationen, die im mentalen Lexikon gespeichert werden und beim späteren Lesen zunehmend automatisch abgerufen werden können.

Entscheidend ist dabei: Eine solche orthografische Repräsentation ist mehr als ein bloßes „Wortbild“. Sie umfasst, wie Marković erläutert, unter anderem die spezifischen Buchstaben-Laut-Zuordnungen und die orthografische Struktur eines Wortes.

Ein vertrautes geschriebenes Wort ist also nicht einfach ein visuelles Foto. Verschiedene Informationen greifen ineinander:

- Wie wird das Wort geschrieben?
- Wie wird es ausgesprochen?
- Welches gesprochene Wort kenne ich dazu?
- Was bedeutet es?

Beim geübten Lesen läuft dieses Zusammenspiel so schnell ab, dass wir davon kaum noch etwas bemerken. Wir sehen „Mut“ – und lesen Mut.

Genau diese zunehmende Automatisierung ist von großer Bedeutung. Muss ein Kind ein Wort nicht mehr jedes Mal mühsam Buchstabe für Buchstabe entschlüsseln, kann es zunehmend automatisch auf die gespeicherte orthografische Repräsentation zugreifen. Das Lesen wird flüssiger und schafft damit günstigere Voraussetzungen für das Verstehen von Sätzen und Texten.

Das ist auch für die Leseförderung bedeutsam. Denn wer Lesenlernen als Abspeichern von Wortbildern versteht, könnte daraus folgern, ein Kind müsse Wörter nur häufig genug ansehen und sich ihre Form einprägen. Doch schnelle Worterkennung entsteht nicht einfach durch visuelles Auswendiglernen. Das

Kind baut Verbindungen zwischen Schrift und Sprache auf und lernt zunehmend die Strukturen seines Schriftsystems kennen.

Kinder lernen mehr als einzelne Wörter

Ein Kind begegnet beim Lesen Tausenden verschiedenen Wörtern. Dabei lernt es nicht nur einzelne Schreibweisen. Mit wachsender Erfahrung entdeckt es auch, welche Buchstaben und Buchstabenkombinationen in seiner Schriftsprache vorkommen, welche Muster typisch sind und wie Wörter aufgebaut sein können.

Marković beschreibt diesen Lernprozess so: Kinder begegnen beim Lesen unterschiedlichen Wörtern und können daraus Buchstabenmuster und Regelmäßigkeiten des Wortaufbaus erkennen und speichern. Mit der Zeit lernen sie beispielsweise, welche Buchstabenkombinationen in ihrer Schriftsprache zulässig sind und welche nicht. Dieses Wissen können sie wiederum nutzen, um bei unbekannten Wörtern Analogien zu bereits Bekanntem herzustellen.

Bemerkenswert ist, wie früh sich Ansätze eines solchen Wissens zeigen können. Marković verweist darauf, dass es bereits bei Kindern im Kindergartenalter Hinweise darauf gibt, dass sie erfundene Wörter mit zulässigen Buchstabenmustern eher als mögliche Wörter erkennen als Buchstabenfolgen mit unzulässigen Mustern. In der Schule kommt dann die systematische Vermittlung orthografischer Regeln hinzu.

Die Forschung spricht von orthografischem Wissen. Dazu gehört also sowohl Wissen über bestimmte Wörter als auch allgemeineres Wissen über die Regelmäßigkeiten einer Schriftsprache.

Und dieses allgemeinere Wissen kann wiederum das Lernen neuer Wörter unterstützen. Marković zufolge erleichtert

orthografisches Wissen das Lernen und Speichern neuer orthografischer Repräsentationen. Diese können anschließend im mentalen Lexikon gespeichert und beim Lesen zunehmend automatisch abgerufen werden.

Es entsteht damit ein bemerkenswerter Kreislauf:

Kinder lesen Wörter – dadurch erwerben sie orthografisches Wissen – und dieses Wissen hilft ihnen wiederum dabei, neue Wörter zu lernen und zunehmend sicherer zu lesen.

Wie bedeutsam dieses Wissen für die weitere Leseentwicklung werden kann, zeigt die Längsschnittstudie von Jelena Marković, Garvin Brod und Leonard Tetzlaff mit 325 deutschsprachigen Drittklässlerinnen und Drittklässlern. Die Kinder wurden über ein Schuljahr untersucht. Orthografisches Wissen sagte dabei die weitere Entwicklung des Lesens auf Wort- und Textebene voraus. In einer Teilstichprobe von 100 Kindern zeigte sich ein entsprechender Zusammenhang auch unter Berücksichtigung von Wortschatz und Benennungsgeschwindigkeit.

Wichtig ist dabei das Wort „voraus“: Die Studie zeigt einen Zusammenhang über die Zeit. Sie beweist nicht, dass orthografisches Wissen allein die bessere Leseentwicklung verursacht.

Andere deutsche Untersuchungen machen deutlich, wie komplex dieser Lernprozess ist. Kinder entwickeln mit zunehmender Schrifterfahrung ein Gespür für typische Buchstabenmuster. Doch nicht jedes Wissen über solche Muster hängt unmittelbar mit der Leseleistung zusammen.

Eine 2025 veröffentlichte Untersuchung von Xenia Schmalz, Heike Mehlhase, Gerd Schulte-Körne, Kristina Moll und Hua-Chen Wang mit 94 Grundschulkindern fand zwar Zusammenhänge zwischen orthografischem Lernen, orthografischem Wissen, Lesen und Rechtschreiben. Für den erwarteten Zusammenhang zwischen dem Gespür für typische Buchstabenmuster und Lesen beziehungsweise Rechtschreiben oder orthografischem Lernen fanden die

Forschenden jedoch keine entsprechende Evidenz.

Auch eine aktuelle Untersuchung von Heike Mehlhase und Kolleginnen und Kollegen mit 343 Zweitklässlern zeigt: Unterschiedlich komplexe Rechtschreibstrukturen sind unterschiedlich schwer zu lernen. Die Studie betrifft vor allem das Rechtschreiben und darf deshalb nicht einfach auf die Entwicklung der Leseflüssigkeit übertragen werden.

Sie macht aber deutlich: Orthografisches Lernen ist kein simpler Speichervorgang. Was gelernt werden soll, macht einen Unterschied.

Warum das Deutsche einen Unterschied macht

Ein erheblicher Teil der internationalen Leseforschung stammt aus dem englischsprachigen Raum. Das ist auch für unseren Zusammenhang wichtig.

Beim Lesen sind die Beziehungen zwischen Buchstaben beziehungsweise Buchstabengruppen und Lauten im Deutschen im Allgemeinen regelmäßiger als im Englischen. Deutschsprachige Leseanfänger können deshalb die Aussprache vieler unbekannter Wörter vergleichsweise zuverlässig aus der Schrift erschließen.

Das kann auch Self-Teaching erleichtern: Wenn das selbstständige Entziffern neuer Wörter eine Gelegenheit zum Lernen schafft, spielt es eine Rolle, wie zuverlässig sich aus einer Schreibweise die Aussprache erschließen lässt.

Das bedeutet nicht, dass die deutsche Rechtschreibung einfach wäre. Vor allem beim Schreiben gibt es zahlreiche Mehrdeutigkeiten und Regeln, die sich nicht allein aus dem Klang eines Wortes ableiten lassen.

Englischsprachige Befunde sind deshalb auch für uns wichtig –

aber keine exakte Blaupause für deutschsprachige Kinder.

Vom richtigen zum schnellen Lesen

Ein Kind kann ein Wort richtig lesen und trotzdem noch sehr langsam sein.

Eine große Längsschnittstudie von Panagiotis Karageorgos, Tobias Richter und Kollegen begleitete 1.095 deutsche Grundschulkinder von der ersten bis zur vierten Klasse.

Kinder, die bereits am Ende der ersten Klasse ein grundlegendes Niveau korrekter Worterkennung erreicht hatten, zeigten in den folgenden Jahren stärkere Zuwächse bei der Geschwindigkeit der Worterkennung und beim Leseverständnis. Kinder, die dieses Niveau später erreichten, entwickelten sich in beiden Bereichen im Durchschnitt langsamer.

Die entscheidende Erkenntnis liegt nicht in einem bestimmten Messwert: Sichere Worterkennung schafft günstige Voraussetzungen dafür, dass Lesen zunehmend schneller wird. Mit wachsender Übung können Vorgänge, die anfangs viel Aufmerksamkeit beanspruchen, zunehmend automatisiert ablaufen.

Das bedeutet aber nicht, dass beim geübten Lesen die Verarbeitung der Laute irgendwann abgeschaltet wird und ein völlig anderes „Ganzwortsystem“ übernimmt. Untersuchungen von Anniek Vaessen und Leo Blomert über alle sechs Grundschuljahre sprechen gegen eine solche einfache Vorstellung. Phonologische Fähigkeiten blieben über die untersuchte Entwicklung hinweg mit Leseflüssigkeit verbunden, auch wenn sich die Stärke verschiedener Zusammenhänge mit wachsender Leseerfahrung veränderte.

Statt eines Austauschs zweier Lesesysteme können wir uns die Entwicklung deshalb besser so vorstellen: Aus einem langsamen und anstrengenden Zusammenspiel verschiedener Prozesse wird ein zunehmend schnelles und gut abgestimmtes Zusammenspiel.

Das ist auch für das Leseverständnis wichtig. Solange die Erkennung einzelner Wörter sehr viel Aufmerksamkeit beansprucht, bleibt weniger davon für Satz, Zusammenhang und Bedeutung übrig. Wird die Worterkennung flüssiger, entstehen günstigere Voraussetzungen für das Verstehen. Aber: Wer flüssig liest, versteht nicht automatisch alles.

Eine fünfjährige Längsschnittstudie von Jan-Henning Ehm und Kolleginnen und Kollegen mit 525 deutschsprachigen Kindern zeigt, dass sowohl Dekodierfähigkeiten als auch sprachliche Fähigkeiten Unterschiede im späteren Leseverständnis erklären.

Deshalb gilt: Schnelle Worterkennung schafft günstige Voraussetzungen für Textverstehen – sie garantiert es nicht. Wortschatz, Grammatik, Vorwissen und weitere sprachliche Fähigkeiten bleiben unverzichtbar.

Aus „Mut“ wird „mutig“

Mit wachsender Leseerfahrung entdeckt ein Kind noch etwas anderes: Geschriebene Wörter enthalten häufig vertraute bedeutungstragende Bausteine.

Mut – mutig – ermutigen – Ermutigung

Wer den Wortstamm *mut* kennt, begegnet in den anderen Wörtern etwas Vertrautem. Gleichzeitig verändern Vor- und Nachsilben Form und Bedeutung. Solche bedeutungstragenden Einheiten werden Morpheme genannt.

Untersuchungen mit deutschen Kindern zeigen, dass solche Strukturen bereits während der Grundschulzeit für die Wortverarbeitung relevant werden. Dabei entwickeln sich die Effekte von Wortstämmen, Zusammensetzungen sowie Vor- und Nachsilben nicht alle gleichzeitig. Das Lesesystem erweitert sich. Der alphabetische Code bleibt wichtig, aber mit wachsender Erfahrung stehen dem Kind zusätzliche Strukturen zur Verfügung: vertraute Buchstabenfolgen, Wörter, Wortstämme

und andere bedeutungstragende Einheiten.

Lesen wird dadurch nicht weniger sprachlich. Es wird sprachlich immer reicher.

Wie Lesen das Gehirn verändert

Diese Entwicklung lässt sich nicht nur im Verhalten beobachten. Lesenlernen geht auch mit Veränderungen der neuronalen Verarbeitung einher.

Menschen kommen nicht mit einem fertig ausgebildeten, ausschließlich für Schrift bestimmten „Lesezentrum“ zur Welt. Das Gehirn nutzt und verändert vorhandene Systeme für die kulturell erworbene Fähigkeit des Lesens.

Besonders bekannt ist ein Bereich im hinteren unteren Teil der linken Gehirnhälfte, der bei geübten Leserinnen und Lesern stark auf Schrift reagiert. In der Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig von der *Visual Word Form Area*, kurz VWFA, gesprochen.

Ghislaine Dehaene-Lambertz, Karla Monzalvo und Stanislas Dehaene untersuchten zehn sechsjährige Kinder wiederholt vor und während ihres ersten Schuljahres. Mit dem Lesenlernen entwickelte sich in einem zuvor nur schwach spezialisierten Bereich des visuellen Kortex eine stärkere Reaktion auf geschriebene Wörter.

Lesenlernen geht also mit messbaren Veränderungen der funktionellen Organisation des Gehirns einher. Das bedeutet jedoch nicht, dass die VWFA eine Art Speicher für fotografische Wortbilder wäre.

Eine 2026 veröffentlichte Längsschnittstudie von Agnieszka Dębska und Kolleginnen und Kollegen verfolgte Kinder über zwei Jahre ab Beginn des formalen Lesenlernens. Dabei beobachteten die Forschenden eine Entwicklung von stärker auf Schrift ausgerichteten Reaktionen hin zu einer stärkeren gemeinsamen

Verarbeitung von Schrift und gesprochener Sprache.

Vorsichtig formuliert: Während Kinder lesen lernen, verändert sich das Zusammenspiel neuronaler Systeme für Schrift und gesprochene Sprache.

Damit treffen sich Hirnforschung und kognitive Leseforschung in einem wesentlichen Punkt: Kompetentes Lesen entsteht nicht dadurch, dass irgendwo im Gehirn eine immer größere Bilderkartei geschriebener Wörter angelegt wird.

Schrift wird zunehmend eng mit Sprache verknüpft.

Was bedeutet das für die Leseförderung?

Aus diesen Grundlagenstudien lässt sich keine einzelne Unterrichtsmethode ableiten. Aber eine Konsequenz ist gut begründbar: Kinder sollten möglichst häufig Gelegenheit bekommen, Wörter mit ihren vorhandenen Kenntnissen erfolgreich selbst zu erschließen.

Das heißt nicht, sie mit beliebig schwierigen Texten allein zu lassen. Es heißt ebenso wenig, jedes stockend gelesene Wort sofort vorzusagen.

Entscheidend ist die passende Unterstützung.

Manchmal braucht ein Kind Zeit, manchmal einen Hinweis, manchmal muss ein schwieriges Wort tatsächlich erklärt oder vorgelesen werden. Günstig sind Situationen, in denen das Wort herausfordert, das Kind aber eine reale Chance besitzt, selbst zum Ziel zu gelangen.

Und noch etwas folgt aus der Forschung: Flüssiges Lesen entsteht nicht durch das Auswendiglernen möglichst vieler „Wortbilder“.

Kinder benötigen sichere Grundlagen des alphabetischen Lesens,

erfolgreiche eigene Leseerfahrungen und zunehmend reiches orthografisches und sprachliches Wissen. Denn jede neue Leseerfahrung kann nicht nur das Wissen über ein bestimmtes Wort erweitern, sondern auch das Wissen über Muster und Regelmäßigkeiten der Schriftsprache – und dieses Wissen kann wiederum das Lernen weiterer Wörter erleichtern.

Wie oft ein bestimmtes Wort gelesen werden muss, bevor es schnell und sicher erkannt wird, lässt sich nicht mit einer allgemein gültigen Zahl beantworten. Kinder unterscheiden sich, Wörter unterscheiden sich – und Leseerfahrungen unterscheiden sich.

Aber ein Grundgedanke bleibt: Eine erfolgreiche Begegnung mit einem geschriebenen Wort kann die nächste Begegnung verändern.

Für ein Kind kann ein einziges kurzes Wort zunächst eine anspruchsvolle Aufgabe sein: M – U – T. „Mut."

Für einen erfahrenen Leser ist dieselbe Buchstabenfolge kaum noch eine Aufgabe. „Mut" erscheint praktisch augenblicklich als Wort.

Zwischen diesen beiden Momenten liegen unzählige Begegnungen mit Schrift. Das Kind hat Wörter entziffert und wiedererkannt, Regelmäßigkeiten kennengelernt, orthografisches Wissen aufgebaut, Wortteile entdeckt und geschriebene Sprache immer sicherer mit gesprochener Sprache und Bedeutung verbunden.

Deshalb ist Lesenlernen mehr als das einmalige Knacken eines Codes. Wer den Code geknackt hat, lernt beim Lesen, ihn immer sicherer, schneller und flexibler zu nutzen.

Am Anfang muss das Kind Buchstaben, Laute und Wörter noch mit großer Aufmerksamkeit zusammenbringen. Später geschieht vieles davon in Sekundenbruchteilen.

Wir sehen Schrift – und Sprache entsteht.

Literatur

Dehaene-Lambertz, G., Monzalvo, K. & Dehaene, S. (2018): *The emergence of the visual word form: Longitudinal evolution of category-specific ventral visual areas during reading acquisition*. PLOS Biology, 16(3), e2004103. DOI: 10.1371/journal.pbio.2004103.

Dębska, A., Wang, S., Jednoróg, K. & Pattamadilok, C. (2026): *Reading acquisition drives linguistic cross-modal convergence in the left ventral occipitotemporal cortex*. NeuroImage, 326, 121678. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2025.121678.

Ehm, J.-H., Schmitterer, A. M. A., Nagler, T. & Lervåg, A. (2023): *The Underlying Components of Growth in Decoding and Reading Comprehension: Findings from a 5-Year Longitudinal Study of German-Speaking Children*. Scientific Studies of Reading, 27(4), 311–333. DOI: 10.1080/10888438.2022.2164199.

Ehri, L. C. (2014): *Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning*. Scientific Studies of Reading, 18(1), 5–21. DOI: 10.1080/10888438.2013.819356.

Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M.-B., Schindler, J. & Naumann, J. (2020): *The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination*. Cognitive Development, 56, 100949. DOI: 10.1016/j.cogdev.2020.100949.

Li, Y. & Wang, M. (2023): *A systematic review of orthographic learning via self-teaching*. Educational Psychologist, 58(1), 35–56. DOI: 10.1080/00461520.2022.2137673.

Marković, J., Brod, G. & Tetzlaff, L. (2025): *The impact of orthographic knowledge on reading development in German third graders*. Reading and Writing, 38, 1291–1308. DOI: 10.1007/s11145-024-10560-5.

Mehlhase, H., Sigmund, J. L., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2026): *Orthographic learning and the relationship to spelling in German second graders*. Journal of Experimental Child

Psychology, 269, 106516. DOI: 10.1016/j.jecp.2026.106516.
Schmalz, X., Mehlhase, H., Schulte-Körne, G., Moll, K. & Wang, H.-C. (2025): *Do Faster Learners Know More? How the Learning of Orthographic Regularities Affects Reading in German Primary School Children*. Scientific Studies of Reading, 29(5), 500–520. DOI: 10.1080/10888438.2025.2550337.
Share, D. L. (1995): *Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition*. Cognition, 55(2), 151–218. DOI: 10.1016/0010-0277(94)00645-2.
Vaessen, A. & Blomert, L. (2010): *Long-term cognitive dynamics of fluent reading development*. Journal of Experimental Child Psychology, 105(3), 213–231. DOI: 10.1016/j.jecp.2009.11.005.

Bisher sind in der Reihe zur Leseförderung folgende Beiträge erschienen:

Ein Baby liest bereits am ersten Tag

Im Anfang war das Bild

Warum Bilderbücher heute wichtiger sind denn je

Bevor Kinder lesen, müssen sie Sprache und Laute verstehen

Erzählen – vom Erlebnis zur Geschichte

Wie Kinder den geheimen Code unserer Buchstaben knacken

Wenn Lesen plötzlich leichter wird

Lesen ist mehr als Wörter erkennen: Wie Kinder Texte verstehen lernen