

Wie Kinder den geheimen Code unserer Buchstaben knacken

geschrieben von Redakteur | August 25, 2026

Warum Hören, Sprechen und Wortschatz zum Lesenlernen gehören – und weshalb gute Leseförderung bei mehrsprachigen Kindern auch Deutsch fördert

„Maus“, sagt das Kind und zeigt auf das Tier im Bilderbuch. „Und womit fängt Maus an?“, fragt der Vater. Das Kind überlegt kurz: „Mit M.“ Eine unscheinbare Szene – und doch passiert im Kopf des Kindes gerade etwas Erstaunliches. Es hat nicht nur das Bild erkannt und das passende Wort gefunden. Es beginnt, das Wort selbst zu untersuchen. Plötzlich geht es nicht mehr allein darum, was „Maus“ bedeutet, sondern auch darum, wie das Wort klingt und woraus es besteht. Das Kind entdeckt Sprache als etwas, das man auseinandernehmen kann.

Normalerweise tun wir das nicht. Wenn jemand sagt: „Hol bitte deine Jacke“, denken wir weder darüber nach, dass „Jacke“ aus zwei Silben besteht, noch interessiert uns der erste Laut des Wortes. Wir verstehen die Botschaft und holen – hoffentlich – die Jacke. Beim Lesenlernen muss ein Kind Sprache jedoch auf einmal mit anderen Augen und Ohren betrachten. Es muss entdecken, dass gesprochene Wörter aus kleineren lautlichen Einheiten bestehen und dass sich diese Laute mit Zeichen auf

dem Papier verbinden lassen. Aus dem gehörten /m/ wird das sichtbare M. Und aus M, AU und S wird irgendwann nicht mehr eine rätselhafte Folge schwarzer Zeichen, sondern eine Maus.

An dieser Stelle kommt die phonologische Bewusstheit ins Spiel. Sie gehört zu den wichtigen Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Sie ist aber nicht mit Leseförderung gleichzusetzen. Denn ein Kind muss nicht nur den Code der Schrift entschlüsseln. Es muss auch die Sprache verstehen, die dieser Code transportiert. Gerade für Kinder, die Deutsch als zweite oder weitere Sprache erwerben, wird dieser Unterschied besonders wichtig.

Wenn Wörter plötzlich einen Klang bekommen

Phonologische Bewusstheit klingt komplizierter, als sie im Alltag ist. Gemeint ist die Fähigkeit, die lautliche Struktur von Sprache bewusst wahrzunehmen und mit ihr umzugehen. Kinder entdecken beispielsweise, dass „Haus“ und „Maus“ ähnlich klingen, können „Ba-na-ne“ in Silben zerlegen oder hören, dass „Maus“ mit einem anderen Laut beginnt als „Laus“. Bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne geht es um größere Einheiten wie Wörter, Reime und Silben. Die phonemische Bewusstheit richtet sich dagegen auf einzelne Sprachlaute, die Phoneme. Ein Kind hört dann beispielsweise das /m/ am Anfang von „Maus“ oder kann mehrere einzeln vorgesprochene Laute zu einem Wort verbinden.

Diese Unterscheidung ist für das Lesenlernen wichtig. Denn unser alphabetisches Schriftsystem beruht darauf, dass gesprochene Sprache mit Schriftzeichen dargestellt werden kann. Was uns Erwachsenen banal erscheint, ist für Kinder eine gewaltige Abstraktionsleistung. Ein Kind muss verstehen, dass der Laut /m/, den es schon seit Jahren hört und spricht, mit einem Zeichen zusammenhängt, das so aussieht: M. Nach und nach muss es solche Beziehungen für immer mehr Buchstaben und

Buchstabengruppen entdecken und die einzelnen Laute beim Lesen wieder zu Wörtern verbinden. Erst dann verwandelt sich Schrift in Sprache.

Dass phonologische und insbesondere phonemische Fähigkeiten beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle spielen, gehört zu den robusten Befunden der Leseforschung. Zugleich ist das wissenschaftliche Bild differenzierter geworden. Phonologische Bewusstheit sollte nicht als isolierte Fähigkeit verstanden werden, die Kinder zunächst vollständig erwerben müssen, bevor das eigentliche Lesenlernen beginnen kann. Sie entwickelt sich im Zusammenspiel mit Buchstabenkenntnis, alphabetischem Wissen und den ersten Erfahrungen mit Schrift.

Klatschen allein macht noch keine Leser

Kaum etwas steht so sehr für phonologische Förderung wie das Silbenklatschen. „Ba-na-ne“ – drei Silben, drei Mal klatschen. Auch Reimspiele gehören zu den Klassikern: Haus – Maus, Hand – Wand, Hose – Rose. Solche Spiele haben ihren Sinn. Kinder entdecken dadurch, dass Wörter nicht nur etwas bedeuten, sondern auch eine Form und einen Klang besitzen. Sie lernen gewissermaßen, Sprache von außen zu betrachten.

Nur sollte daraus kein pädagogischer Dauerlauf werden. Ein Kind wird nicht automatisch zum besseren Leser, wenn es genügend Silben geklatscht hat. Für das alphabetische Lesen wird zunehmend entscheidend, dass es einzelne Laute wahrnimmt und diese mit geschriebenen Zeichen verbinden kann. Aus „Hörst du das /m/?“ wird irgendwann „Das ist das M“. Und später: „Schau, hier steht MAMA. Hörst du das /m/ auch dort?“ Genau an solchen Stellen verwandelt sich ein Sprachspiel allmählich in Leseförderung.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Meta-Analyse von Florina Erbeli und ihrem Team aus dem Jahr 2024. Sie

untersuchte 16 Studien mit insgesamt 1.155 Kindern vom Vorschulalter bis zur ersten Klasse und ging der Frage nach, wie viel phonemische Förderung eigentlich sinnvoll ist. Bei reiner phonemischer Förderung stiegen die Effekte zunächst mit der Dauer, erreichten rechnerisch bei gut zehn Stunden ihr Maximum und nahmen anschließend wieder ab. Für Programme, die Buchstaben einbezogen, ergab sich ein anderes Verlaufsmuster; dort stiegen die Effekte bei längerer Förderung weiter an. Die Autor:innen mahnen allerdings selbst zur Vorsicht bei der Interpretation einzelner Dosierungswerte. Die praktische Botschaft ist deshalb nicht, Trainingsstunden mit der Stoppuhr zu zählen. Interessanter ist etwas anderes: Mehr Lauttraining ist nicht automatisch besser – und Laute sollten auf dem Weg zum Lesen mit Schrift verbunden werden.

Der Moment, in dem Laute sichtbar werden

Stellen wir uns das Kind mit dem Bilderbuch noch einmal vor. Zunächst fragt der Erwachsene: „Was reimt sich auf Maus?“ – „Haus.“ Einige Zeit später heißt es: „Welchen Laut hörst du am Anfang von Maus?“ – „Mmmm.“ Und dann kommt etwas Neues hinzu: „Genau. Und schau einmal: So sieht das M aus.“

Für ein Kind ist das keine Kleinigkeit. Ein Laut, den es bisher nur hören und selbst erzeugen konnte, bekommt plötzlich eine sichtbare Gestalt. Diese Entdeckung wiederholt sich mit weiteren Lauten und Buchstaben. Schließlich gelingt etwas, das zunächst fast wie Zauberei wirken muss: Das Kind sieht Zeichen, verwandelt sie in Laute, verbindet diese miteinander – und hört in seinem Kopf ein Wort.

Wie wichtig gerade diese Verbindung ist, zeigt eine außergewöhnlich große französische Längsschnittstudie von Paul Gioia, Johannes Ziegler und Jerome Deaubeau aus dem Jahr 2026. Die Forschenden analysierten Daten von 810.328 Erstklässlerinnen und Erstklässlern. Dabei erwies sich das

Wissen um das alphabetische Prinzip – also das Verständnis dafür, wie Schriftzeichen und Sprachlaute systematisch aufeinander bezogen sind – als besonders robuster Prädiktor der späteren Leseflüssigkeit. Der Zusammenhang zwischen phonemischer Bewusstheit und späterem Lesen wiederum hing unter anderem davon ab, wie gut Buchstabenkenntnis, alphabetisches Wissen und mündliches Sprachverständnis entwickelt waren.

Das stellt die Bedeutung phonologischer Bewusstheit nicht infrage. Es ordnet sie ein. Nicht der Laut allein führt zum Lesen. Das Kind muss entdecken, wie Laut und Schrift zusammengehören.

Lesenlernen funktioniert nicht wie ein Staffellauf

Die Vorstellung klingt zunächst plausibel: Erst entwickelt ein Kind phonologische Bewusstheit, dann lernt es Buchstaben und anschließend lesen. Eine Fähigkeit übergibt gewissermaßen den Staffelstab an die nächste. Ganz so ordentlich verläuft die Entwicklung allerdings nicht. Die Fähigkeiten beeinflussen sich gegenseitig. Kinder entdecken Laute, begegnen Buchstaben, versuchen erste Wörter zu entziffern – und gewinnen gerade durch die Beschäftigung mit Schrift wiederum neue Einsichten in die Lautstruktur ihrer Sprache.

Die amerikanische Leseforscherin Linnea Ehri beschreibt dieses Verhältnis deshalb eher als einen Kreislauf denn als eine gerade Entwicklungslinie: Phonologische Bewusstheit erleichtert den Zugang zu Schrift, während Erfahrungen mit Buchstaben, Lesen und Schreiben ihrerseits die Lautbewusstheit weiterentwickeln. Phonologische Bewusstheit ist also keine Eingangstür, die erst vollständig geöffnet werden muss, bevor ein Kind das Haus des Lesens betreten darf.

Für die Praxis hat das eine wichtige Konsequenz. Erwachsene

müssen nicht warten, bis ein Kind sämtliche Reime erkennt, jedes Wort in Silben zerlegen und jede denkbare Lautaufgabe lösen kann, bevor Buchstaben ins Spiel kommen. Viel sinnvoller ist das Zusammenspiel: hören, sehen, verbinden, lesen.

Ein Kind kann „Igel“ lesen und trotzdem keinen Igel kennen

Bis hierhin haben wir allerdings nur eine Seite des Lesens betrachtet. Nehmen wir an, ein Kind sieht I – G – E – L, entschlüsselt die Buchstabenfolge korrekt und sagt „Igel“. Eine beachtliche Leistung. Aber was ist, wenn es gar nicht weiß, was ein Igel ist? Dann hat es das Wort dekodiert, aber nicht verstanden.

Beim Satz „Der Igel sucht unter dem Laub nach Nahrung“ wird das Problem noch deutlicher. Nun muss das Kind nicht nur „Igel“, „Laub“ und „Nahrung“ lesen können. Es muss wissen, was diese Wörter bedeuten, ihre Beziehungen im Satz verstehen und daraus eine Vorstellung entwickeln. Wer „Laub“ nicht kennt und mit „Nahrung“ nichts anfangen kann, wird den Satz kaum vollständig verstehen – selbst wenn er ihn technisch fehlerfrei vorliest.

Damit sind wir bei der zweiten großen Seite der Leseförderung. Kinder müssen Schrift entschlüsseln und die Sprache verstehen, die sie entschlüsseln. Wortschatz, Grammatik, mündliches Sprachverständnis und Weltwissen sind deshalb keine Zugaben zum Lesenlernen. Sie gehören zu seinen Grundlagen.

Wer Deutsch lernt, lernt auch für das Lesen

Bei Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, wird dieser Zusammenhang besonders sichtbar. Viele Kinder in deutschen Kitas und Grundschulen sprechen neben Deutsch eine oder

mehrere weitere Sprachen. Manche wachsen von Geburt an zweisprachig auf, andere begegnen Deutsch intensiv erst in der Kita oder Schule, wieder andere sind erst vor kurzer Zeit nach Deutschland gekommen. Sie alle unter dem Etikett „Migrationshintergrund“ zusammenzufassen, sagt deshalb über ihre tatsächlichen sprachlichen Voraussetzungen erstaunlich wenig aus.

Mehrsprachigkeit ist weder eine Leseschwäche noch automatisch ein phonologisches Defizit. Für das Verstehen deutschsprachiger Texte braucht ein Kind dennoch ausreichende Kenntnisse des Deutschen. Ein Kind kann „Schmetterling“ technisch korrekt erlesen und trotzdem nicht wissen, welches Tier gemeint ist. Es kann einen Satz flüssig vorlesen, ohne seine grammatische Struktur vollständig zu verstehen. Deutschförderung und Leseförderung lassen sich deshalb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht sauber voneinander trennen.

Wie früh dieser Zusammenhang beginnt, zeigt eine 2026 veröffentlichte Längsschnittstudie von Freideriki Tselekidou, Nathalie Topaj, Laura Justice und Natalia Gagarina. Die Forschenden begleiteten 59 russisch-deutsch und türkisch-deutsch aufwachsende Kinder vom Kindergarten bis in die zweite Klasse. Der deutsche Wortschatz bereits im Kindergarten sagte später sowohl das Satz- als auch das Textverständnis voraus. Beim Textverständnis zeigte sich zudem ein Zusammenspiel von frühem Wortschatz und späterem Dekodieren. Die Studie ist aufgrund der Stichprobengröße kein Grund für pauschale Aussagen über alle mehrsprachigen Kinder, liefert aber einen wichtigen Hinweis: Sprachförderung lange vor dem selbstständigen Lesen kann für das spätere Leseverständnis relevant sein.

Wenn „Maus“ gar keine Maus ist

Auch bei der Beurteilung phonologischer Fähigkeiten ist

deshalb Vorsicht geboten. Stellen wir einem Kind die Frage „Was reimt sich auf Haus – Maus oder Tisch?“ und es antwortet falsch, scheint die Sache zunächst eindeutig: Das Kind erkennt den Reim nicht. Aber stimmt das wirklich?

Vielleicht kennt es „Maus“ noch nicht sicher. Vielleicht versteht es die Aufgabenstellung nicht vollständig. Dann wird aus einer vermeintlich reinen Aufgabe zur phonologischen Bewusstheit plötzlich auch eine Wortschatz- und Sprachverständnisaufgabe.

Das ist pädagogisch und diagnostisch bedeutsam. Schwierigkeiten bei deutschen Reim-, Silben- oder Lautaufgaben dürfen bei einem Kind, das Deutsch erst erwirbt, nicht vorschnell als allgemeine phonologische Schwäche interpretiert werden. Umgekehrt wäre es genauso problematisch, tatsächliche Schwierigkeiten beim Lesenlernen einfach mit Mehrsprachigkeit zu erklären. Entscheidend ist, was dem Kind schwerfällt: die Lautverarbeitung, die Verbindung von Lauten und Buchstaben, das Dekodieren, der deutsche Wortschatz, das Sprachverständnis – oder eine Kombination daraus.

Die Familiensprache muss nicht an der Garderobe bleiben

Aus der Bedeutung des Deutschen für das Lesen deutscher Texte sollte keinesfalls geschlossen werden, Familien müssten zu Hause möglichst viel Deutsch und möglichst wenig ihrer Familiensprache sprechen. Ein Kind kann bereits über umfangreiches sprachliches und begriffliches Wissen verfügen, auch wenn ihm die entsprechenden deutschen Wörter noch fehlen. Vorhandenes Wissen verschwindet schließlich nicht, sobald die Sprache wechselt.

Kennt ein Kind beispielsweise bereits das Tier Schmetterling und dessen Bezeichnung in seiner Familiensprache, muss es das Konzept „Schmetterling“ nicht neu erwerben. Es lernt zunächst

eine weitere Bezeichnung für etwas, das es schon kennt. Beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs kann die Frage „Wie heißt das bei euch zu Hause?“ deshalb sinnvoll sein. Das vorhandene Wissen wird nicht beiseitegeschoben, sondern kann zum Ausgangspunkt für neues sprachliches Lernen werden.

Dabei sollten wir allerdings auch die andere Seite nicht kleinreden: Damit ein Kind deutschsprachige Bücher und später Unterrichtstexte selbstständig versteht, muss sein deutscher Wortschatz wachsen. Familiensprache wertzuschätzen und Deutsch gezielt zu fördern sind deshalb keine konkurrierenden Ziele.

Wörter brauchen Verwandte

Ein gut entwickelter Wortschatz besteht ohnehin nicht aus einer möglichst langen Liste gespeicherter Wörter. Wörter werden besonders nützlich, wenn sie miteinander vernetzt sind.

Nehmen wir „Teich“. Ein Kind kann lernen: Das auf dem Bild ist ein Teich. Viel wertvoller wird das Wort jedoch, wenn es gleichzeitig erfährt, dass ein Teich ein Gewässer ist, dass er kleiner als ein See sein kann, dass darin Frösche, Fische und Wasserpflanzen leben und dass es am Teich ein Ufer gibt. Wenn später in einem Buch steht: „Am Ufer des Teiches saß ein Frosch“, muss das Kind nicht drei isolierte Wörter zusammensetzen. In seinem Kopf existiert bereits ein kleines Bedeutungsnetz.

Bilderbücher bieten dafür ausgezeichnete Möglichkeiten. Wenn in einer Geschichte ein Fuchs „schleicht“, lässt sich fragen: Was heißt schleichen? Kann man schnell schleichen? Was ist der Unterschied zwischen schleichen, gehen, rennen und trampeln? Vielleicht schleicht das Kind anschließend selbst durch das Zimmer. Aus einem zunächst unbekannten Verb wird eine Erfahrung – und aus der Erfahrung kann ein dauerhaft verfügbares Wort werden.

Genau an solchen Stellen zeigt sich, warum Wortschatzarbeit

nicht etwas ist, das neben der Leseförderung stattfindet. Sie ist ein Teil davon.

Wenn gutes Alltagsdeutsch noch nicht genügt

Hinzu kommt eine weitere Hürde. Ein Kind erzählt auf dem Schulhof flüssig von seinem Wochenende, diskutiert beim Fußball über ein Foul, versteht die Witze seiner Freunde und wirkt sprachlich vollkommen sicher. Trotzdem kann ihm ein Satz wie „Aufgrund der niedrigen Temperaturen verzögert sich die Entwicklung der Pflanzen“ erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Das ist kein Widerspruch. Alltagssprache und die Sprache von Büchern, Sachtexten und Unterricht stellen unterschiedliche Anforderungen.

Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin hat diesen Unterschied besonders prägnant beschrieben: „Bildungssprache ist demnach das, womit man sich in der Schule Wissen aneignen kann“, erklärte sie in einem Interview. Für die Leseförderung ist diese Unterscheidung wichtig. Es reicht auf Dauer nicht, dass ein Kind sich auf Deutsch mühelos mit anderen unterhalten kann. Es muss zunehmend auch Wörter wie „Ursache“, „Eigenschaft“, „vermutlich“, „hingegen“ oder „infolgedessen“ verstehen und mit komplexeren Satzstrukturen umgehen können. Gerade beim Übergang vom Lesenlernen zum Lesen, um zu lernen, gewinnt diese sprachliche Kompetenz an Bedeutung.

Vorlesen ist ein kleines Sprachlabor

Damit bekommt das Vorlesen eine besondere Funktion. Bilderbücher liefern Wörter nicht isoliert, sondern in Geschichten, Bildern und Zusammenhängen. Das Bild hilft beim Erschließen eines unbekannten Wortes, die Handlung liefert

Bedeutung und das Gespräch mit einem Erwachsenen ermöglicht Nachfragen. Gerade für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann daraus ein besonders reichhaltiger Sprachraum entstehen.

Im Buch heißt es beispielsweise: „Der Hase versteckte sich hinter dem morschen Baumstamm.“ Vielleicht kennt das Kind „morsch“ nicht. Statt das Wort zu übergehen, lässt es sich beiläufig erklären: „Morsch bedeutet, dass das Holz schon alt und brüchig ist. Schau, hier ist sogar ein Stück abgebrochen.“ Einige Seiten später kann man fragen: „Warum ist der Ast wohl so leicht abgebrochen?“ Das neue Wort begegnet dem Kind erneut und wird mit Bedeutung gefüllt.

Und nicht nur einzelne Wörter sind wichtig. Geschichten erzählen und verstehen zu können, gehört ebenfalls zu den sprachlichen Grundlagen des späteren Lesens. Eine 2026 veröffentlichte Längsschnittstudie untersuchte bei russisch-deutsch und türkisch-deutsch bilingualen Kindern, ob die Fähigkeit, Geschichten bereits im Kindergarten inhaltlich zu strukturieren, mit dem deutschen Leseverständnis drei Jahre später zusammenhing. Bemerkenswert ist dabei, dass die Forschenden die Erzählfähigkeiten sowohl in Deutsch als auch in der jeweiligen Erstsprache erfassten. Damit rückt neben Lauten und Wörtern eine weitere Ebene in den Blick: Kinder müssen lernen, Ereignisse miteinander zu verknüpfen, Absichten von Figuren zu verstehen und aus Einzelheiten eine zusammenhängende Geschichte zu bilden.

Das Bilderbuch wird so zu einem kleinen Sprachlabor – allerdings zu einem, in dem weiterhin eine Geschichte erzählt wird. Nicht jedes unbekannte Wort muss abgefragt, nicht jeder Reim analysiert und nicht jeder Buchstabe gesucht werden. Ein Buch darf vor allem ein Buch bleiben. Leseförderung wird nicht automatisch besser, wenn aus jeder Gutenachtgeschichte eine Unterrichtsstunde wird.

Für Deutsch gilt nicht automatisch, was für Englisch gilt

Bei der Bewertung der Forschung ist noch ein Punkt wichtig, der in populären Ratgebern häufig untergeht: Ein erheblicher Teil der internationalen Leseforschung stammt aus englischsprachigen Ländern. Englisch und Deutsch stellen Leseanfänger jedoch vor teilweise unterschiedliche Herausforderungen. Beim Lesen sind die Beziehungen zwischen Graphemen und Lauten im Deutschen vergleichsweise regelmäßig. Im Englischen kann die Aussprache derselben Buchstaben oder Buchstabengruppen deutlich stärker variieren. Umgekehrt ist das deutsche Schreiben erheblich komplexer als das Lesen – ein Unterschied, der auch für die Interpretation von Forschungsergebnissen wichtig ist.

Das bedeutet nicht, dass phonologische Bewusstheit im Deutschen unwichtig wäre. Es bedeutet aber, dass englischsprachige Forschung nicht unesehen auf das deutsche Lesenlernen übertragen werden sollte. Eine 2024 veröffentlichte Längsschnittstudie der Ludwig-Maximilians-Universität München macht zudem deutlich, dass verschiedene frühe Fähigkeiten teilweise unterschiedlich mit Lesen und Rechtschreiben zusammenhängen. Die Forschenden begleiteten 353 Kinder vom Ende des Kindergartens bis in die erste Klasse; 35,7 Prozent der Kinder wuchsen mehrsprachig auf.

Für das Lesen erklärten zunächst Buchstabenkenntnis, phonologische Verarbeitung und das schnelle automatisierte Benennen vertrauter Reize – Rapid Automated Naming, kurz RAN – jeweils eigenständige Varianz. Nach Berücksichtigung der bereits im Kindergarten vorhandenen Leseleistung blieben phonologische Verarbeitung und RAN signifikant. Wurde zusätzlich die Rechtschreibleistung der ersten Klasse kontrolliert, blieb RAN als signifikanter kognitiver Prädiktor bestehen. Für die Rechtschreibung ergab sich ein anderes Muster.

Das ist wissenschaftlich interessanter als die Suche nach dem einen „Lesegen“. Es gibt nicht die eine Vorläuferfähigkeit, die allein darüber entscheidet, wie gut ein Kind lesen lernt.

Wenn Lesen schwerfällt, reicht ein Test nicht

Für Eltern und Fachkräfte folgt daraus eine wichtige Botschaft: Ein Kind, das nicht sicher reimt, entwickelt nicht zwangsläufig eine Lese-Rechtschreibstörung. Ebenso wenig ist jede Leseschwierigkeit eines mehrsprachigen Kindes die Folge unzureichender Deutschkenntnisse.

Statt nach dem einen Warnsignal zu suchen, sollte genauer hingeschaut werden. Kann das Kind Laute in vertrauten Wörtern unterscheiden? Kennt es Buchstaben und ihre Lautwerte? Kann es Laute zu einem Wort zusammenziehen? Liest es langsam oder ungenau? Kann es ein Wort dekodieren, kennt aber dessen Bedeutung nicht? Versteht es einzelne Wörter, scheitert jedoch an komplexeren deutschen Sätzen?

Die Münchner Untersuchung zeigt beispielhaft, wie mehrere Faktoren bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs zusammenspielen. Phonologische Verarbeitung sagte dort die Zugehörigkeit zur Risikogruppe bei der Rechtschreibung voraus; für die Risikogruppe beim Lesen waren phonologische Verarbeitung, frühe Leseleistung und RAN signifikante Prädiktoren. Solche Ergebnisse sprechen gegen einfache Diagnosen nach dem Muster „Kann nicht reimen – wird schlecht lesen“.

Gute Leseförderung braucht Code und Bedeutung

Was folgt daraus für Eltern, Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte? Gute frühe Leseförderung braucht Code und

Bedeutung. Kinder müssen entdecken, dass Wörter aus Lauten bestehen, dass Buchstaben und Buchstabengruppen diese Laute repräsentieren und dass sich geschriebene Wörter entschlüsseln lassen. Gleichzeitig brauchen sie eine immer reichere Sprache, um zu verstehen, was sie da entschlüsseln.

Das eine funktioniert auf Dauer nicht ohne das andere. Wer ein Wort nicht dekodieren kann, kommt nicht an seine geschriebene Bedeutung heran. Wer es perfekt dekodiert, aber nicht kennt, hat es noch nicht verstanden. Gerade die aktuelle Forschung mit bilingualen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache macht sichtbar, wie früh beide Entwicklungslinien zusammenlaufen: Der Wortschatz des Kindergartenkindes kann Jahre später für das Textverständnis relevant sein, während zugleich das Dekodieren beherrscht werden muss, damit dieser sprachliche Wissensschatz beim Lesen überhaupt genutzt werden kann.

Gute Leseförderung besteht deshalb weder aus endlosem Silbenklatschen noch aus möglichst frühem Lesenlassen. Sie verbindet Sprechen und Zuhören, Vorlesen und Erzählen, Wortschatz und Weltwissen, Laute und Buchstaben, Dekodieren und Verstehen. Bei einem jüngeren Kind kann das mit einem Reim beginnen. Später wird aus /m/ ein M, aus M – U – T ein Wort – und aus dem Wort irgendwann ein Gedanke.

Aus drei Buchstaben wird eine Idee

Nehmen wir genau dieses kleine Wort: Mut. Zunächst hört das Kind /m/ – /u:/ – /t/ und versucht, die Laute zusammenzuziehen: „Mut.“ Später liegen vielleicht die Buchstaben M, U und T vor ihm. Es verbindet Laut und Schrift und liest das Wort selbst.

Jetzt könnte die Übung beendet sein. Drei Buchstaben richtig dekodiert – geschafft.

Oder man fragt: „Was ist eigentlich Mut?“ Wann warst du schon einmal mutig? Ist jemand mutig, wenn er gar keine Angst hat?

Kann man Angst haben und trotzdem etwas Mutiges tun? Und wie heißt Mut vielleicht in einer anderen Sprache, die das Kind spricht?

Plötzlich geht es nicht mehr nur um drei Buchstaben. Es geht um Sprache, Erfahrung und Bedeutung. Aus Lauten sind Buchstaben geworden, aus Buchstaben ein Wort und aus einem Wort eine Idee.

Genau dort beginnt Lesen.

Literatur

Erbeli, F., Rice, M., Xu, Y., Bishop, M. E. & Goodrich, J. M. (2024): *A Meta-Analysis on the Optimal Cumulative Dosage of Early Phonemic Awareness Instruction*. *Scientific Studies of Reading*, 28(4), 345–370.

Gioia, P., Ziegler, J. C. & Deauvieu, J. (2026): *Beyond phonemic awareness: The alphabetic principle predicts reading acquisition in a nationwide longitudinal study*. *Cognition*, 271, 106457.

Sigmund, J. L., Mehlhase, H., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2024): *Early cognitive predictors of spelling and reading in German-speaking children*. *Frontiers in Education*, 9, 1378313.

Tselekidou, F., Topaj, N., Justice, L. & Gagarina, N. (2026): *The Contributions of Kindergarten Oral Language Skills to Reading Comprehension in Second Language German Bilinguals*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 69(2), 611–626.

Tselekidou, F., Justice, L., Topaj, N. et al. (2026): *From stories to literacy: oral narrative macrostructure and reading comprehension in bilingual children*. *Reading and Writing*.

Gogolin, I. (2013): Interview „Bildungssprache ist komplexer“. *Erziehung & Wissenschaft*, 10/2013.