Kita Fachtexte

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann

von Melanie Jester
und Astrid Haase

Fachwissen für die Praxis – das Portal Kita-Fachtexte bietet kompakte Fachtexte zu zehn Themenfeldern der frühen Bildung. Verständlich, praxisnah und wissenschaftlich fundiert. Für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftler*innen. Verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Fröbel
ASH Berlin Alice Salomon Hochschule Berlin University of Applied Sciences
nifbe

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann

Melanie Jester und Astrid Haase

Abstract

Mehr als jedes fünfte Kind in deutschen Kitas spricht eine nicht deutsche Familiensprache. Da sich die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder auf mehrere Sprachen verteilen, zeigen sie in der Umgebungssprache häufig geringere Kompetenzen als einsprachige Kinder. Vorlesen gilt dabei als eine effektive Maßnahme zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Doch wie lässt sich Vorlesen in mehrsprachigen Gruppen so gestalten, dass möglichst viele Kinder profitieren?

Ein Beispiel für die praktische Umsetzung mehrsprachigen Vorlesens bietet das Projekt „Vorlesen in allen Sprachen". Kindertageseinrichtungen wurden mit Büchern in verschiedenen Sprachen ausgestattet, die sowohl in der Kita als auch in den Familien genutzt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass neben mehrsprachigen Materialien auch geeignete Rahmenbedingungen entscheidend sind – insbesondere Strategien zur Einbindung der Eltern und zur Förderung der Buchausleihe.

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten des mehrsprachigen Vorlesens in Kitas. Im Fokus steht, wie unterschiedliche Ansätze wirken und welche Bedingungen ihre erfolgreiche Umsetzung ermöglichen.

Informationen zu den Autorinnen

Dr. Melanie Jester hat Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik studiert. Ihre Interessenschwerpunkte sind die kindliche Sprach- und Literacyentwicklung – vor allem auch im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung. Sie unterrichtet an der Berufsbildenden Schule Südliche Weinstraße, Rheinland-Pfalz, angehende Sozialassistent*innen, Erzieher*innen und Heilerziehungspfleger*innen.

Dr. Astrid Haase forschte an der Georg-August-Universität Göttingen und der Universität Erfurt zur Entwicklung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, zu Mehrsprachigkeit sowie zu kognitiven Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs. Zudem entwickelte sie Fördermaßnahmen zur Stärkung mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenzen bei Kindern. Seit 2025 arbeitet sie als Learning Scientist für einen deutschen Schulbuchverlag.

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

Herausgeberin
Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

Redaktion
Dr. Karsten Herrmann, Henrike Ortmann
(redaktion@kita-fachtexte.de)

Lektorat
Dr. Frauke Severit

Zitiervorschlag
Jester, M., & Haase, A. (2025). Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 7*. https://doi.org/10.58123/aliceopen-796 und https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/wie-mehrsprachiges-vorlesen-in-der-kita-gelingen-kann

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN
2940–3960

ISBN
978–3–910703–17–9

DOI
https://doi.org/10.58123/aliceopen-796

URN
https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-7963

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

Inhalt

1. Mehrsprachigkeit in der Kita **5**

2. Vorlesen in der Kita **6**
3. Mehrsprachiges Vorlesen in der Kita
3.1. Unterstützende Scaffolding-Strategien vor dem Vorlesen
3.2. Unterstützende Scaffolding-Strategien während und nach dem Vorlesen

4. Das Projekt „Vorlesen in allen Sprachen" (ViaS) **13**

5. Zusammenfassung **15**

6. Fragen und weiterführende Informationen **16**
6.1. Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung des Textes
6.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
6.3. Glossar

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

1. Mehrsprachigkeit in der Kita

Über 23 Prozent sprechen nicht deutsche Familiensprachen

Der Bildungsbericht 2024 zeigt, dass über 23 Prozent der Kinder, die eine Kindertageseinrichtungen in Deutschland besuchen, eine nicht deutsche Familiensprache sprechen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Mehrsprachige Kinder prägen somit wesentlich den Kitaalltag. Mehrsprachig aufwachsen bedeutet, dass für die Kinder zwei oder mehr Sprachen eine subjektive Bedeutung haben bzw. diese im Alltag relevant sind und sie in diesen Sprachen sinnvolle Äußerungen produzieren können (Wagner, 2022). So ist diese Gruppe sehr heterogen und vielfältige Faktoren spielen beim Spracherwerb eine Rolle: Welche Sprachen werden in den Familien gesprochen und in welchem Umfang? Seit wann hat das Kind Kontakt zu den jeweiligen Sprachen? Auch der sozioökonomische Status der Familien kann Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen (Holzinger et al., 2020).

Mehrsprachigkeit hat Vor- und Nachteile

Mehrsprachigkeit im frühen Kindesalter ist mit einer Reihe von Vorteilen, aber auch mit spezifischen Herausforderungen verbunden. So kann der Erwerb mehrerer Sprachen u. a. die kognitive Flexibilität fördern, da mehrsprachige Kinder lernen, irrelevante Informationen auszublenden, zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln und widersprüchliche Reize zu verarbeiten (Kroll et al., 2015). Gleichzeitig erfordert der mehrsprachige Spracherwerb eine höhere kognitive Anstrengung. Ein zentraler Aspekt ist dabei der reduzierte sprachliche Input pro Sprache: Da das tägliche Sprachangebot auf zwei oder mehr Sprachen verteilt ist, erhalten mehrsprachig aufwachsende Kinder weniger Input in jeder einzelnen Sprache als einsprachig aufwachsende Kinder (Grosjean, 2020). Dies kann dazu führen, dass ihr Wortschatz – zumindest im Vorschulalter – im Vergleich zu einsprachig Gleichaltrigen geringer ausfällt (Baldaeus et al., 2021).

Darüber hinaus zeigen Studien, dass mehrsprachige Kinder häufig eine langsamere Sprachverarbeitung sowie eine geringere Genauigkeit beim Hörverstehen und Sprechen aufweisen (Sambanis, 2020). Besonders das Hörverständnis spielt eine zentrale Rolle: Es ist nicht nur essenziell für die soziale Teilhabe, sondern gilt auch als wichtige Voraussetzung für das Leseverständnis (Hoover & Gough, 1990). Um gesprochene Sprache zu verstehen, benötigen Kinder vielfältige sprachliche Teilfähigkeiten – insbesondere einen gut entwickelten Wortschatz und sichere Grammatikkenntnisse (Karalık & Merç, 2019). Diese Teilfähigkeiten scheinen vornehmlich bei mehrsprachigen Kindern eine besonders große Rolle für das Hörverständnis zu spielen – das heißt: Je besser ihr Wortschatz und ihre grammatischen Kenntnisse ausgeprägt sind, desto leichter fällt es ihnen, Gesprochenes zu verstehen (Karalık & Merç, 2019). Diese spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder sollten bei der sprachlichen Förderung im Elementarbereich gezielt berücksichtigt werden, um allen Kindern bestmögliche Entwicklungs- und Bildungschancen zu eröffnen.

Kinder in ihrer Erstsprache fördern

Die Förderung der Erstsprache mehrsprachiger Kinder ist aus sprachwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht von Bedeutung. Denn die gezielte Unterstützung in einer der Sprachen eines Kindes wirkt sich nicht nur positiv auf diese Sprache aus (Blatter et al., 2013; Kong & Hurless, 2023; Weber et al., 2007), sondern kann auch die Entwicklung der weiteren Sprache(n) fördern (Petersen et al., 2016). Dieses Phänomen wird als cross-linguistischer Transfer bezeichnet: Sprachliche Kompetenzen, die in einer Sprache erworben wurden, können auf andere Sprachen übertragen und dort genutzt werden (Benson, 2002). Entscheidend ist dabei, dass Kinder grundlegende Konzepte von Sprache verstehen: Das Verständnis von grammatischen Strukturen wie Tempus (Zeitformen wie Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) oder Numerus (Unterscheidung zwischen Ein- und Mehrzahl) in der Erstsprache erleichtert einem Kind das Erlernen dieser Konzepte in der weiteren Sprache. Die Förderung der Erstsprache kann somit auch den Erwerb der Zweitsprache nachhaltig unterstützen.

Tempus
Das Tempus bezeichnet die Zeitform eines Verbs und zeigt an, ob etwas in der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft geschieht (z. B.ich spiele, ich spielte, ich werde spielen).

Numerus
Der Numerus beschreibt, ob ein Wort im Singular (Einzahl) oder im Plural (Mehrzahl) steht, z. B. das Kind (Singular) vs. die Kinder (Plural).

2. Vorlesen in der Kita

Vorlesen stärkt Wortschatz und Schriftsprache

Eine Möglichkeit, die kindliche Sprachentwicklung zu fördern, bietet das gemeinsame Betrachten, Erzählen und Vorlesen von Geschichten und Kinderbilderbüchern. Vorlesen kann sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirken (Bus et al., 1995; Dowdall et al., 2020). Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, haben einen größeren Wortschatz und ein besseres Sprachverständnis (Frijters et al., 2000). Außerdem fördert da s Vorlesen orthografische Kenntnisse sowie das Interesse an Schriftsprache (Apel et al., 2013; Grolig et al., 2020). Somit haben Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, insgesamt bessere Ausgangsbedingungen in der Schule (Niklas et al., 2016; Shahaeian et al., 2018).

Dialogisches Vorlesen wirkt besonders stark

Insbesondere das **dialogische Vorlesen** hat sich als eine effektive Methode zur Sprachförderung herausgestellt (Baldaeus et al., 2021). Während beim klassischen Vorlesen eine Person die Geschichte vorliest und die Kinder ruhig zuhö-

ren, ist das Ziel in einer dialogischen Vorlesesituation, mit den Kindern in einen Dialog zu treten. In Kleingruppen nutzt die pädagogische Fachkraft das Buch/die Geschichte und die Bilder, um durch den gezielten Einsatz von Fragen (wie z. B. wer, was oder warum?), Modellierungsstrategien (wie etwa das Aufgreifen und Erweitern kindlicher Äußerungen) und der Orientierung an den kindlichen Interessen und Erfahrungen, die Kinder zum Erzählen anzuregen. Sie übernehmen eine aktive Rolle in der Vorlese-/Erzählsituation und gestalten diese maßgeblich mit (Baldaeus et al., 2021; Hubrig, 2020; Näger, 2017).

Praxisbeispiel: Dialogisches Vorlesen mit „Wir zwei gehören zusammen"

Frau Müller sitzt mit vier Kindern (drei bis sechs Jahre) im Kreis auf einem Teppich. Sie schauen sich das Buch „Wir zwei gehören zusammen" von Michael Engler an.

Das Cover anschauen

Frau Müller: *Guckt mal, was seht ihr hier auf dem Buch?*

Lina (vier Jahre): *Hase! Und … äh … Igi!*

Frau Müller: *Ah, ja! Du meinst bestimmt den Igel?*

Lina: *Ja, Igel.*

Frau Müller: *Genau! Und was machen sie hier?*

Emilia (drei Jahre): *Die gucken lieb.*

Jona (sechs Jahre): *… sind Freunde!*

Frau Müller: *Ja, sie sind Freunde. Was denkt ihr, worum es in der Geschichte geht?*

Hassan (sechs Jahre): *Sie spielen?*

Frau Müller: *Das finden wir gleich heraus!*

Herausforderung: Kinder sprechen mehr oder andere Sprachen als die Fachkräfte

Interventionsstudien zeigen, dass Kinder von diesen Sprachförderstrategien beim Vorlesen profitieren und dass sich ihre sprachlichen Leistungen deutlich verbessern (Pillinger & Vardy, 2022). Dies gilt insbesondere auch für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen (Ennemoser et al., 2013). Wie kann aber mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte nicht die Familiensprachen der Kinder beherrschen bzw. die Familiensprachen der Kinder so vielfältig sind, dass sie durch die pädagogischen Fachkräfte gar nicht abzudecken sind? Im Folgenden werden verschiedene Ansätze aufgezeigt, wie Vorlesen in sprachlich heterogenen Kitagruppen möglich sein kann (Schmitt-

Reiners & Ringler, 2014). Hierbei ist zu betonen, dass es sich zumeist um Erfahrungen aus der Praxis handelt, die in der Regel nicht wissenschaftlich begleitet oder evaluiert wurden.

3. Mehrsprachiges Vorlesen in der Kita

Mehrsprachiges Vorlesen fördert alle Sprachen

Mehrsprachiges Vorlesen bezeichnet das Vorlesen von Geschichten in mehreren Sprachen, um Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen anzusprechen und ihre Sprachentwicklung sowohl in der Umgebungs- als auch in der Mutter-/Familiensprache zu fördern. Dies spiegelt sich in den Bildungsplänen wider, so heißt es beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz:

> *„Durch die große Relevanz vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen für das Erlernen von Sprache und die Bedeutung der Sprache für den Aufbau von Beziehungen spielt die erste Sprache (Muttersprache oder Familiensprache) eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der Persönlichkeit. Ihre sichere Beherrschung durch das Kind und ihre Akzeptanz in seinem sozialen Umfeld sind deshalb wichtige Voraussetzungen für alle darauf folgenden Schritte der kindlichen Entwicklung und des Lernens". (Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz, 2018, S. 53–54)*

Sprachenvielfalt lässt sich in und durch Bilderbücher(n) verdeutlichen und so liegt mittlerweile eine große Auswahl an mehrsprachigen Kinder- und Bilderbüchern vor, die zunehmend in den Kitas zu finden sind (z. B. https://www.mulingula.de/buchtipps/mehrsprachige-kinderbuecher.html; https://www.daz-portal.be/material/bilderb%C3%BCcher/). Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, wie mehrsprachige Bücher und mehrsprachiges Vorlesen im Kitaalltag integriert werden können.

Nacheinander Lesen ermöglicht tiefes Eintauchen

So können Geschichten sukzessiv (nacheinander) – erst in deutscher und dann in einer anderen Sprache, die die pädagogische Fachkraft beherrscht und die auch von Kindern gesprochen wird, vorgelesen werden. Der Vorteil hieran ist, dass der „Vorlesefluss" nicht unterbrochen wird und die Kinder die Gelegenheit bekommen, tiefer in eine Sprache und die Geschichte einzutauchen. Das „Nacheinander" mag jedoch eher zum klassischen Vorlesen verleiten bzw. in dialogischen Situationen ist es für die pädagogische Fachkraft schwieriger, beide Sprachgruppen gleichermaßen zu adressieren. Denn während mehrsprachige Kinder zumindest Anteile in beiden Geschichten verstehen, verstehen deutschmonolinguale Kinder wenig in der nicht deutschsprachigen Geschichte. Gleichwohl betont Bereznai (2016), dass auch Letztere von solchen Angeboten profitieren, da sie bedeutsam für den Erstspracherwerb und für das spätere Fremdsprachenlernen sind:

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

> *„Zunächst können sie in die fremde Klangwelt eintauchen und versuchen, mithilfe von Kontext, Bildern, internationalen Wörtern (wie z. B. Mama, Papa, Baby) etc. zu erraten, worum es in der Geschichte geht. Wenn vorab einzelne Schlüsselwörter besprochen wurden, können die Kinder auch versuchen, diese beim Vorlesen herauszuhören. Dies schult nicht nur die auditive Aufmerksamkeit, es lässt sie auch die Erfahrungen mehrsprachig aufwachsender Kinder nachempfinden."*

Paralleles Lesen macht Sprachen hörbar

Alternativ können Bücher auch simultan (oder parallel) mehrsprachig vorgelesen werden. Sind beispielsweise manche Familiensprachen der Kinder in vorhandenen mehrsprachigen Büchern nicht vertreten, können Kitagruppen ihren eigenen mehrsprachigen Kontext schaffen: In vielen Geschichten gibt es wiederkehrende Passagen, Redewendungen oder Sätze. Diese können in die Muttersprachen der Kinder übersetzt und dann beim Vorlesen eingebaut werden. So wiederholt sich z. B. im Bilderbuch „Riese Rick macht sich schick" (Scheffler & Donaldson, 2002) immer wieder die Aussage „(und) niemand ist so schick, wie der Riese Rick". Die Kinder können ermuntert werden, hier miteinzustimmen, und dies kann dann in verschiedenen Muttersprachen wiederholt werden. Die Übersetzungen in für die Kinder bedeutsame Sprachen können auf (Klebe-)Karten festgehalten und im Buch belassen werden, sodass sie auch für andere Vorlesende zur Verfügung stehen.

Tandems verbinden Sprachen direkt

Möchte man ein regelmäßiges mehrsprachiges Vorleseangebot in der Kita etablieren, können Vorlesetandems gebildet werden, die entweder aus zwei pädagogischen Fachkräften bestehen, die die entsprechenden Sprachen beherrschen, oder mithilfe von ehrenamtlichen Lesepat*innen bzw. Familienmitgliedern, die gern in ihren Muttersprachen vorlesen. In diesen Tandems liest eine Person einen Teil der Geschichte auf Deutsch und die oder der Co-Vorlesende den gleichen Abschnitt in einer anderen Sprache vor. So ergibt sich ein direkter Sprachwechsel, der es einfacher erlaubt, über die unterschiedlichen Sprachen zu sprechen und diese zu vergleichen: Wie heißt beispielsweise ein Tier in verschiedenen Sprachen? Klingt der Tiername ähnlich oder sehr unterschiedlich? Welche lautmalerischen Tierlaute werden in verschiedenen Sprachen für dieses Tier verwendet? So quakt der Frosch z. B. in Englisch „ribbit ribbit", in Türkisch „vrak vrak" und in Polnisch „kum kum".

Schmitt-Reiners und Ringler (2014) weisen darauf hin, dass das Tandem gute Vorlesekompetenzen benötigt. Denn nicht alle Familien einer Nationalität sprechen die offizielle Landessprache bzw. die Hochsprache, die jedoch in den Büchern verwendet wird. Spricht etwa eine Familie einen marokkanisch-arabischen Dialekt, so kennt das Kind möglicherweise Hocharabisch als Bildungssprache noch nicht. Hier sollte die bzw. der Vorlesende zwischen „wirklich gesprochenen Familiensprachen" und der Hochsprache Brücken schlagen können.

Digitale und auditive Medien als Ergänzung

Unabhängig von der gewählten Vorgehensweise des Vorlesens können weitere Medien gezielt zum Einsatz kommen. Dies meint zum einen die klassischen Hörbücher und -spiele, die sich die Kinder in ihren jeweiligen Sprachen anhören und dazu die Bücher betrachten können. Es meint aber auch digitale Apps, in denen über eine Sprachausgabe die Geschichte in unterschiedlichen Sprachen vorgelesen werden kann. Das Ziel ist es, die Mehrsprachigkeit wertzuschätzen, die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und ihr Interesse an Büchern zu wecken.

Darüber hinaus beschreiben Massler und Theinert (2017) weitere unterstützende Strategien, die vor, während und nach dem Vorlesen zum Einsatz kommen können. Diese Strategien wurden zwar im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für Schüler*innen entwickelt, jedoch lassen sich Aspekte hieraus auf den Elementarbereich übertragen.

3.1 Unterstützende Scaffolding-Strategien vor dem Vorlesen

Vorwissen aktivieren, um Verständnis zu sichern

Im Kitaalltag mit seinen Routinen fällt es oft nicht auf, dass Kinder nicht alles verstehen, denn ihr Wortschatz entwickelt und differenziert sich noch. Sie erschließen sich Informationen aus dem Kontext, den Reaktionen der anderen Kinder oder der Mimik und Gestik der pädagogischen Fachkräfte und reagieren in Situationen dann oft angemessen. Während des Vorlesens kann es aber für Kinder schwierig sein, zu folgen, wenn ihnen zentrale Begriffe/Wörter unbekannt sind – und dies gilt sowohl für mehr- als auch für einsprachige Kinder. Daher ist es grundsätzlich für Kinder hilfreich, wenn sie sich auf das Vorlesen und die Geschichte einstimmen können. Massler und Theinert (2017) beschreiben dies als pre-scaffolding: Hier geht es darum, Kinder vor dem eigentlichen Vorlesen auf die Geschichte vorzubereiten und ihr Vorwissen zu aktivieren. So kann z. B. zu Beginn das Buchcover „Riese Rick macht sich schick" betrachtet und gemeinsam überlegt werden: Was ist ein Riese? Was bedeutet es, sich schick zu machen? Des Weiteren kann es für Kinder beim Verstehen einer Geschichte hilfreich sein, wenn sie eine kurze Zusammenfassung der Geschichte hören: Worum geht es? Was passiert in der Geschichte? Dies unterstützt Kinder dabei, passende Vorstellungen zu aktivieren, was es ihnen erleichtert, Verständnislücken zu schließen und sich neue Inhalte zu erschließen.

Scaffolding *bezeichnet eine unterstützende Strategie im Lernprozess, bei der pädagogische Fachkräfte Kinder gezielt dort abholen, wo sie in ihrer sprachlichen Entwicklung stehen, und ihnen durch passende Impulse, Rückfragen oder sprachliche Modelle helfen, die nächste Stufe in ihrer sprachlichen Entwicklung zu erreichen. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Lernpsychologie (Wood et al., 1976) und bedeutet sinnbildlich ein „Gerüst", das dem Kind beim sprachlichen Aufbau dient. Dieses Gerüst*

wird flexibel angepasst: Je sicherer das Kind in seinen sprachlichen Fähigkeiten wird, desto mehr wird die Unterstützung zurückgenommen (fading). Im Kontext der frühen sprachlichen Bildung kann Scaffolding etwa durch das gezielte Wiederholen, Umformulieren oder Ausbauen kindlicher Äußerungen erfolgen – oder durch das sprachliche Begleiten gemeinsamer Aktivitäten wie dem Vorlesen oder Spielen.

Vorab-Zusammenfassungen steigern Verständnis

Die Befürchtung, dass dann ja schon alles verraten wäre und es für die Kinder im Anschluss langweilig würde, ist unbegründet. Auch als Erwachsene verschaffen wir uns in der Regel über den Klappentext eines Buchs einen ersten Eindruck und entscheiden anschließend, ob wir es lesen wollen oder nicht. Zudem beschreiben Theinert et al. (2017), dass „ein und derselbe Text für eine Person zu unterschiedlichen Zeiten oder in unterschiedlichen Situationen eine andere Bedeutung und einen anderen Wert haben [kann]" (S. 73). So mag die pädagogische Fachkraft primär den helfenden Riesen Rick sehen, während die Kinder vielleicht einem der in Not geratenen Tiere größere Bedeutung beimessen und dieser Fokus kann sich bei der nächsten Vorleserunde desselben Buchs wieder verändert haben.

Bildungssprache erklären und vereinfachen

Auch ist es wichtig, den Text und die verwendete Sprache genauer zu betrachten: Welche Sätze sind möglicherweise zu komplex und könnten bei Bedarf vereinfacht werden? Sind die für das Verständnis notwendigen Begriffe den Kindern bekannt? Welches sind Begriffe der Bildungssprache, die also im Alltag seltener vorkommen? So seufzt beispielsweise der Riese Rick, er sei der schäbigste Riese der Stadt. Was bedeutet es, schäbig zu sein? Hier ist es für die pädagogische Fachkraft hilfreich, sich einfache Definitionen zu überlegen oder Bilder im Buch bzw. andere visuellen Hilfen zu finden, die im gemeinsamen Gespräch zur Erklärung genutzt werden können.

3.2 Unterstützende Scaffolding-Strategien während und nach dem Vorlesen

Nonverbale & stimmliche Mittel unterstützen Verständnis

Neben einer für die Kinder angemessenen Lesegeschwindigkeit sowie gezielten Pausen, um etwa Bilder zu betrachten, können weitere sogenannte non- und paraverbale Elemente zum Einsatz kommen, die das Sprachverständnis der Kinder unterstützen (Theinert et al., 2017). Nonverbale Elemente sind Gestik, Mimik und Körperhaltung, mit denen z. B. die Handlungen und Emotionen der Protagonist*innen der Geschichte verdeutlicht werden können. Im Weiteren bedeutet paraverbal die Art und Weise, wie die Stimme beim Vorlesen eingesetzt wird – also beispielsweise die Stimmlage, Betonung und Sprachmelodie. Durch die stimmlichen Nuancen können die Aussagen der Protagonist*innen sowohl verstärkt als auch abgeschwächt werden oder sogar im Widerspruch zum eigentlichen Text stehen.

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

Dialog anregen und Bezug zu eigenen Erfahrungen herstellen

Während und nach dem Vorlesen bietet sich die Möglichkeit, mit den Kindern in einen Dialog zu treten. Die pädagogische Fachkraft kann auf die Äußerungen und Fragen der Kinder eingehen und sie kann die Kinder auch durch weitere Fragen zum Nachdenken anregen. Offene Fragen, wie etwa „Warum gibt der Riese Rick den Tieren Teile seiner Kleidung?", oder Fragen, die einen Bezug zu den persönlichen Erfahrungen der Kinder herstellen, wie beispielsweise „Hast du dich schon mal schick gemacht? Was macht Mama/Papa, wenn sie/er sich schick macht?" fördern die sprachliche Entwicklung, ermöglichen es den Kindern, die Perspektive zu wechseln und Gedanken und Gefühle auszudrücken (Baldaeus et al., 2021).

Auch Aktivitäten zur Förderung des metasprachlichen Bewusstseins – z. B. durch Fragen wie „Wie sagt man ‚Riese' in deiner Sprache?" oder durch den Vergleich von Schriftzeichen – regen nicht nur den sprachlichen Austausch, sondern auch die Wertschätzung der verschiedenen Familiensprachen an. Eine mehrsprachige Wortschatzwand, auf der neue Wörter aus der Geschichte gesammelt, gemalt und in verschiedenen Sprachen festgehalten werden, unterstützt diesen Prozess visuell. Darüber hinaus können kreative Anschlussformate wie Rollenspiele, Reime oder Lieder neue Begriffe weiter festigen und in sinnstiftende Handlungskontexte einbetten.

Praxisbeispiel: Mehrsprachiges Vorlesen auf Deutsch und Türkisch

Frau Müller liest in einer Kitagruppe mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren das Buch „Wir zwei gehören zusammen" von Michael Engler vor. Zwei Kinder, Elif (fünf Jahre) und Can (vier Jahre), sprechen zu Hause Türkisch, während die anderen Kinder nur Deutsch sprechen. Frau Müller selbst spricht kein Türkisch, möchte aber die Familiensprache der Kinder einbeziehen.

Gemeinsam sehen sie sich das Buchcover an.

Frau Müller: *Guckt mal, was seht ihr hier auf dem Buch?*

Elif: *Tavşan!*

Frau Müller: *Tavşan? Was heißt das?*

Elif: *Hase!*

Frau Müller: *Ah, tavşan ist Hase auf Türkisch! Dann haben wir also einen Hasen und ...?*

Can: *Igel!*

> ***Frau Müller:*** *Genau, ein Igel. Weißt du auch, wie man Igel auf Türkisch sagt?*
>
> ***Elif:*** *Hm … (überlegt) … Kirpi!*
>
> ***Frau Müller:*** *Kirpi! Das klingt schön. Dann haben wir einen tavşan und einen kirpi.*

4. Das Projekt „Vorlesen in allen Sprachen" (ViaS)

Die Idee: Mehrsprachige Materialien und Eltern einbeziehen

Das Projekt „Vorlesen in allen Sprachen" (ViaS , https://www.froebel-gruppe.de/vorlesen-in-allen-sprachen) wurde konzipiert, um gezielt die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder zu fördern. Es stellt mehrsprachige Vorlesematerialien in Kindertageseinrichtungen bereit (siehe Abbildung 1) und integriert damit gezielt die sprachlichen Ressourcen von Kindern und ihren Familien. In teilnehmenden Kitas wurden Bücher auf Deutsch zum Vorlesen in der Einrichtung sowie in häufig gesprochenen Familiensprachen (Arabisch, Farsi, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch, Ukrainisch) zur Ausleihe für zu Hause angeboten. Damit sollte das Vorlesen in allen Sprachen eines Kindes gefördert und die Eltern in den Vorleseprozess aktiv einbezogen werden.

Stichprobe: 195 Kinder aus 29 Kitas

Im Rahmen einer Interventionsstudie wurde untersucht, wie ViaS in der Praxis umgesetzt wurde und welche Effekte das Programm auf die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder hatte. Dazu wurden 29 Kitas entweder einer Interventions- oder einer Vergleichsgruppe zugewiesen. Insgesamt nahmen 195 mehrsprachige Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren teil (siehe Abbildung 2). Ihre Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache wurden zu Beginn der Intervention und nach sechs Monaten erfasst, wobei das Hörverständnis, der Wortschatz, die morphologische Bewusstheit (Erkennen und Verändern der Sinnbestandteile von Wörtern: fahren – Fahrer) und syntaktische Fähigkeiten (korrektes Verstehen und Bilden von Sätzen) erfasst wurden. Ergänzend wurden pädagogische Fachkräfte zur Durchführung des Programms befragt, um Einblicke in die praktische Umsetzung zu gewinnen.

Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann
Melanie Jester und Astrid Haase

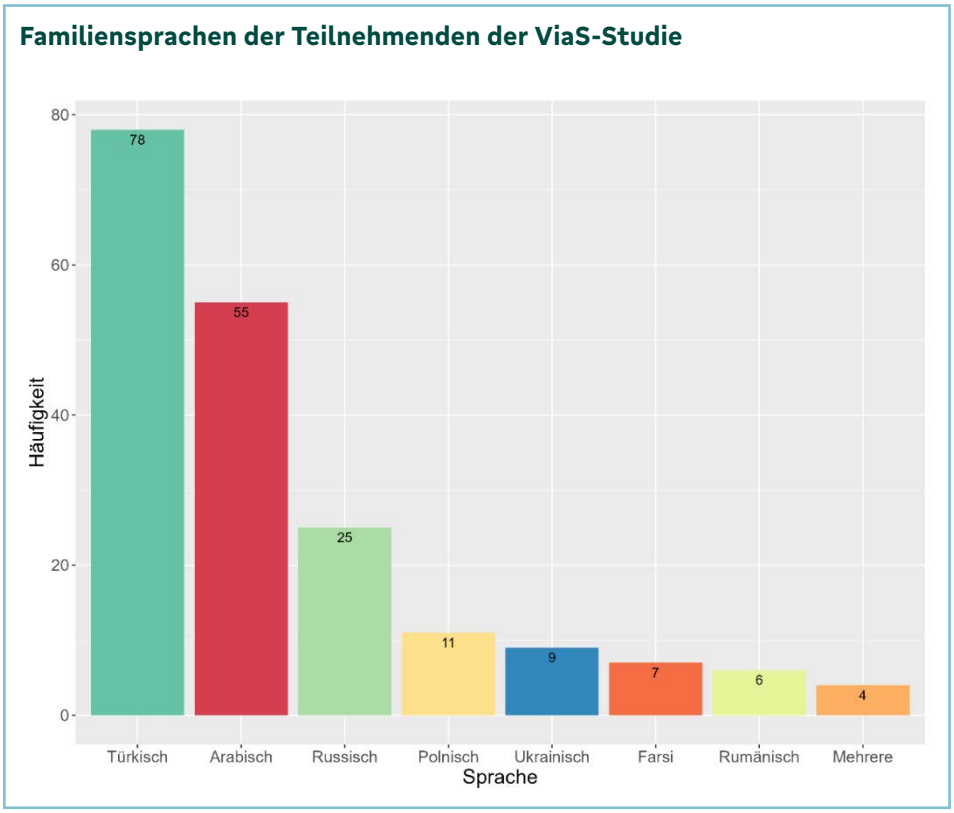

Abbildung: Häufigkeit der verschiedenen Familiensprachen in der ViaS-Stichprobe

Leichte Vorteile bei morphologischer Bewusstheit

Die Ergebnisse zeigen, dass sämtliche Kinder im Untersuchungszeitraum Fortschritte in ihren sprachlichen Fähigkeiten machten. Allerdings konnten keine generellen Interventionseffekte zugunsten der ViaS-Gruppe festgestellt werden. Ein geringer Vorteil deutete sich lediglich bei der produktiven morphologischen Bewusstheit unbekannter Wörter an ($\chi^2[1] = 3.33$, $p = .068$, $d = 0.09$).[1] Das bedeutet, dass mehrsprachige Kinder der ViaS-Gruppe tendenziell größere Fortschritte dabei machten, unbekannte Wörter zu analysieren und an einen Satz anzupassen, als Kinder der Kontrollgruppe (z. B. Schau, ein Teber. Was macht er? Er … [tebt]). Detailanalysen legen darüber hinaus nahe, dass Kinder in Kitas mit mehr Ressourcen und intensiverer Nutzung der Buchausleihe bessere Ergebnisse erzielten. Diese Befunde deuten darauf hin, dass allgemeine Entwicklungsprozesse oder bereits bestehende sprachförderliche Maßnahmen in den Kitas möglicherweise einen stärkeren Einfluss auf die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder haben als die spezifische ViaS-Maßnahme, zumindest innerhalb des untersuchten Zeitraums. Gleichzeitig unterstreichen die

1 χ^2 ist der Chi-Quadrat-Wert eines statistischen Tests, der prüft, ob sich zwei Gruppen in ihrem Lernzuwachs unterscheiden. Der dazugehörige p-Wert gibt an, wie wahrscheinlich es ist, dass ein beobachteter Unterschied rein zufällig entsteht ($p < .05$ gilt üblicherweise als statistisch bedeutsam). Der gefundene Wert von $p = .068$ liegt leicht über dieser Grenze und weist daher lediglich auf einen Trend hin. Der Effektstärkewert d beschreibt, wie groß der Unterschied zwischen den Gruppen ist; d = 0.09 entspricht einem sehr kleinen Effekt

Ergebnisse die Bedeutung der Rahmenbedingungen: Die Bereitstellung mehrsprachiger Materialien allein reicht nicht aus, sondern muss durch eine aktive Nutzung und eine gezielte Einbindung der Familien ergänzt werden.

Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, nicht nur mehrsprachige Vorlesematerialien anzubieten, sondern auch begleitende Strategien zur Förderung der Buchausleihe und zur stärkeren Einbindung der Eltern zu entwickeln. Theoretisch verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung guter Implementationsbedingungen für die Wirksamkeit sprachfördernder Maßnahmen und sprechen für adaptive Förderansätze, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen von Kindern und Institutionen berücksichtigen.

5. Zusammenfassung

Vorlesen stärkt alle Sprachen

Mehrsprachiges Vorlesen in der Kita bietet eine wertvolle Möglichkeit, die sprachliche Entwicklung aller Kinder zu fördern – insbesondere jener mit nicht deutscher Familiensprache. Der Beitrag zeigt auf, wie durch gezielte Vorlesestrategien, den Einsatz mehrsprachiger Materialien sowie die aktive Einbindung der Familien sprachliche Bildung gestärkt und Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt werden kann.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

Aufgabe 1:

Wählen Sie ein Buch aus, das sie gern mehrsprachig vorlesen würden. Überlegen Sie sich Scaffolding-Strategien, die Sie vor, während und nach dem Lesen einsetzen könnten, um die Vorlesesituation zu gestalten.

Aufgabe 2:

Gehen Sie ins Gespräch mit den Kolleg*innen in Ihrer Einrichtung und finden Sie heraus, welche Mutter- und Familiensprachen diese sprechen. Wählen Sie ein Buch aus, für das sie dann gemeinsam Übersetzungen in weitere Sprachen im Buch oder auf (Klebe-)Karten festhalten (z. B. von Namenswörtern, Präpositionen, Redewendungen).

Aufgabe 3:

Wählen Sie ein Bilderbuch aus, das sich für den Einsatz in einer sprachlich heterogenen Gruppe eignet. Entwickeln Sie gemeinsam mit den Kindern eine mehrsprachige Wortschatzwand, die zur Geschichte passt, und versuchen Sie, auch die Eltern in die Gestaltung miteinzubeziehen.

Frage 1:

Welche pädagogischen Ziele werden mit mehrsprachigem Vorlesen verfolgt und wie lassen sich diese begründen?

Frage 2:

Inwiefern lässt sich das dialogische Vorlesen mit mehrsprachigen Vorlesestrategien kombinieren – und wo liegen mögliche Spannungsfelder?

Frage 3:

Welche Bedeutung hat die Wertschätzung von Familiensprachen im frühkindlichen Bildungskontext?

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Apel, K., Brimo, D., Wilson-Fowler, E. B., Vorstius, C., & Radach, R. (2013). *Children Develop Initial Orthographic Knowledge During Storybook Reading. Scientific Studies of Reading, 17*(4), 286–302. https://doi.org/10.1080/10888438.2012.692742

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen.* Münster: Waxmann.

Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *English Language Teaching Journal*, 56(1), 68–70. https://doi.org/10.1093/elt/56.1.68

Bereznai, A. (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen*. https://nifbe.de/fachbeitraege/mehrsprachigkeit-als-ressource-nutzen/

Blatter, K., Faust, V., Jäger, D., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2013). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung: Profitieren auch Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache? In A. Redder, & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 218–238). Münster: Waxmann.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1–21. https://doi.org/10.3102/00346543065001001

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 91*(2), 383–399.

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(4), 229–239. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000109

Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466–477. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2nd Quarter), 191–203. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002

Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978–3–658–20285–9_2

Holzinger, D., Dall, M., Sanduvete-Chaves, S., Saldaña, D., Chacón-Moscoso, S., & Fellinger, J. (2020). The Impact of Family Environment on Language Development of Children With Cochlear Implants: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Ear and Hearing, 41*(5), 1077–1091. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000852

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hubrig, S. (2020). *Bilderbücher in der Kita. Der kompakte Praxisratgeber.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Karalık, T., & Merç, A. (2019). Correlates of Listening Comprehension in L1 and L2: A Meta-analysis. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 5*(3), 353–383. https://doi.org/10.32601/ejal.651387

Kong, N. Y., & Hurless, N. (2023). Vocabulary Interventions for Young Emergent Bilingual Children: A Systematic Review of Experimental and Quasi-Experimental Studies. *Topics in Early Childhood Special Education, 43*(1), 17–29. https://doi.org/10.1177/02711214211027625

Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., & Perrotti, L. (2015). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual Review of Linguistics, 1*, 377–394. https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514–124937

Massler, U., & Theinert, K. (2017). Scaffolding: Entwicklung und Evaluation der MeVoL-Design-Komponente. In R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler, & K. Peter (Hrsg.), *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 91–110). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2018): *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Näger, S. (2017). L*iteracy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur.* Freiburg i. Br.: Herder.

Niklas, F., Cohrssen, C, Tayler, C., & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*(1), 35–44. https://doi.org/10.1024/1010–0652/a000166

Petersen, D. B., Thompsen, B., Guiberson, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Cross-linguistic interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics, 37*(3), 703–724. https://doi.org/10.1017/S0142716415000211

Pillinger, C., & Vardy, E.J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533–548. https://doi.org/10.1111/1467–9817.12407

Sambanis, M. (2020). Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 61–66). Wiesbaden: Springer VS.

Scheffler, A., & Donaldson, J. (2002). *Riese Rick macht sich schick*. Weinheim: Beltz.

Schmitt-Reiners, M., & Ringler, M. (2014). Vorleseangebote mehrsprachig gestalten. Eine Arbeitshilfe. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.). https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/Dokumente/mehrsprachig/Projekt_Mehrsprach_web.pdf

Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., & Harrison, L. J. (2018). Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Yyears of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading, 22*(6), 485–502. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901

Theinert, K., Unterthiner, D., & Zerlauth, M. (2017). Didaktisch-methodische Komponenten des MeVoL-Designs: Entwicklung und Evaluation. In R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler, & K. Peter (Hrsg.), *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson.* Handbuch zu Theorie und Praxis (S. 73–90). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wagner, P. (2022). Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 172–186). Freiburg i. Br.: Herder.

Weber, J., Marx, P., & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*(1), 65–75. https://doi.org/10.1024/1010–0652.21.1.65

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89–100.

Empfehlungen zum Weiterlesen

Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2022). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Kühn, S. (2021). Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 2*. https://www.kita-fachtexte.de/de/fruehe-mehrsprachigkeit-im-kita-alltag-begleiten

Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden: Springer VS.

6.3 Glossar

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit einer Person, zwei oder mehr Sprachen zu verstehen und/oder zu sprechen. In der frühen Kindheit entsteht Mehrsprachigkeit häufig durch den Alltag in mehrsprachigen Familien oder durch den Kontakt mit verschiedenen Sprachen in Kita und Familie. Dabei können die jeweiligen Sprachfähigkeiten unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich je nach Kontext, Alter und Förderung entwickeln. Mehrsprachigkeit ist eine wertvolle Ressource und kann kognitive, soziale und sprachliche Kompetenzen stärken – insbesondere, wenn sie in pädagogischen Einrichtungen anerkannt und gezielt unterstützt wird.

Dialogisches Vorlesen

Dialogisches Vorlesen ist eine interaktive Form des gemeinsamen Lesens, bei der Kinder aktiv in das Geschehen rund um das Buch einbezogen werden. Anstatt den Text nur vorzulesen, stellt die erwachsene Bezugsperson gezielte Fragen, ermuntert die Kinder zum Erzählen, Kommentieren und Mitdenken und greift deren Beiträge auf. Ziel ist es, den Wortschatz, das Sprachverständnis und die Erzählfähigkeit der Kinder spielerisch zu fördern.

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des Fröbel e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisnahe Studientexte zu zehn Themenfeldern – für Studierende, Fachkräfte und Wissenschaftler*innen, verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Die im Peer-Review-Verfahren geprüften Beiträge sind kostenfrei als PDF verfügbar und unter offener Lizenz nutzbar. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer. Alle Texte und das Kita-Fachtext-Abo sind zu finden unter

www.kita-fachtexte.de