

Zwischen den Seiten

Vorlesen und gemeinsames Lesen: was es bringt, was es nicht bringt — und wie es gelingt, auch mit Unterstützter Kommunikation

Lars Tiedemann

Dipl. Heilpädagoge (FH) · AssistUK

19. September 2026

Arbeitsfassung. Dieser Text ergänzt den Aufsatz „Lesen ist kein Talent“ um eine Frage, die dort nur einen Absatz bekam: Was geschieht eigentlich, wenn zwei Menschen zusammen ein Buch lesen — und was davon wirkt? Er ist als Grundlage gedacht für Familien, Kitas, Schulen, Wohngruppen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und alle, die mit Menschen lesen, die unterstützt kommunizieren. Die Quellen habe ich im September 2026 geprüft; das Verzeichnis am Ende weist den Prüfstatus aus. Wo ich aus Befunden eine Praxisregel ableite, die selbst nicht untersucht ist, sage ich das.

Inhalt

1. Zwei Arten, dasselbe Buch zu lesen
 2. Begriffe: Vorlesen, dialogisches Lesen, gemeinsames Lesen
 3. Was gemeinsames Lesen bringt
 4. Was es nicht bringt
 5. Was den Unterschied macht: Gespräch, Wiederholung, Worterklärung
 6. Der Blick zur Schrift
 7. Menschen, die unterstützt kommunizieren: Was schiefgeht
 8. ... und was hilft
 9. Das Handwerk: Kommentieren, Einladen, Antworten
 10. Warten
 11. Die Kommunikationshilfe liegt auf dem Tisch
 12. Das richtige Buch
 13. Jugendliche und Erwachsene
 14. Geschichten für mehrere Sinne
 15. Papier oder Bildschirm
 16. Zu zweit oder in der Gruppe
 17. Fünfzehn Ideen für die Praxis
 18. Zwölf Prüffragen an eine Lesesituation
 19. Grenzen dieses Textes
 20. Fazit in fünf Sätzen
 21. Literatur (mit Prüfvermerk)
-

1. Zwei Arten, dasselbe Buch zu lesen

Zwei Erwachsene lesen derselben Person dasselbe Bilderbuch vor. Die erste liest vom ersten bis zum letzten Wort, flüssig und schön betont, in vier Minuten. Am Ende fragt sie: „Na, hat es dir gefallen?“ Die zweite braucht zwölf Minuten und liest weniger Text. Sie schlägt die Seite auf und sagt erst einmal nichts. Dann: „Oh. Der ist nass.“ Sie wartet. Die Person schaut auf den Hund, dann auf ihre Kommunikationshilfe. Die Erwachsene zeigt dort auf NICHT und GUT, sagt „nicht gut, nass sein“ und wartet wieder.

Beide haben vorgelesen. Nur in der zweiten Situation ist etwas geschehen, was die Forschung seit vierzig Jahren untersucht. Wenn ich diese Forschung in einem Satz zusammenfassen müsste, hieße er: **Was wirkt, geschieht zwischen den Seiten.** Nicht der vorgelesene Text macht den Unterschied, sondern das Gespräch, das an ihm entsteht — und bei Menschen, die unterstützt kommunizieren, die Frage, ob sie an diesem Gespräch überhaupt beteiligt werden.

Dieser Text handelt von beidem: von dem, was belegt ist, und von dem Handwerk, das daraus folgt. Er beginnt mit einer Zahl, die zeigt, dass schon der erste Schritt nicht selbstverständlich ist. In Deutschland wird 32,3 Prozent der Kinder zwischen einem und acht Jahren selten oder nie vorgelesen, 18,4 Prozent nie — so der Vorlesemonitor 2024, eine Befragung von 815 Eltern (Stiftung Lesen u. a. 2024). Für Kinder und Erwachsene mit schweren Behinderungen gibt es eine solche Zahl nicht. Was es gibt, steht in Abschnitt 7, und es ist nicht ermutigend.

2. Begriffe: Vorlesen, dialogisches Lesen, gemeinsames Lesen

Vorlesen heißt zunächst nur: Eine Person liest, eine andere hört zu.

Dialogisches Lesen ist ein Programm mit Namen und Herkunft. Grover Whitehurst und seine Arbeitsgruppe an der Universität Stony Brook brachten Eltern in einer einmonatigen Studie bei, beim Bilderbuchlesen offene Fragen zu stellen und die Antworten ihrer Kinder aufzugreifen und zu erweitern; die Kinder schnitten danach in Tests der Ausdrucksfähigkeit besser ab und sprachen in längeren Äußerungen (Whitehurst u. a. 1988). Der Grundgedanke ist ein Rollentausch: Das Kind wird nach und nach zum Erzähler, die erwachsene Person zur ZuhörerIn, die nachfragt. Im Deutschen ist auch „dialogische Bilderbuchbetrachtung“ gebräuchlich (Kraus 2005; BiSS-Transfer 2024).

Gemeinsames Lesen — im Englischen *shared reading* — ist der weitere Begriff. Karen Erickson und David Koppenhaver bestimmen es mit einer Formulierung von Ezell und Justice als die Interaktionen zwischen einer erwachsenen und einer lernenden Person, während sie zusammen ein Buch ansehen und lesen. Als Ziele nennen sie Beteiligung, Interaktion und dass die lernende Person die Führung übernimmt (Erickson & Koppenhaver 2020, Kap. 1). Ich verwende in diesem Text „gemeinsames Lesen“ als Oberbegriff und nenne die Programme beim Namen, wo es auf sie ankommt.

Eine Klarstellung vorab: Gemeinsames Lesen ist kein Leseunterricht. Es ersetzt nicht, was im Aufsatz „Lesen ist kein Talent“ steht — dass Buchstaben, Laute und das Entschlüsseln von Wörtern ausdrücklich gelehrt werden müssen. Was es leistet und was nicht, ist Gegenstand der nächsten beiden Abschnitte.

3. Was gemeinsames Lesen bringt

Der älteste große Überblick fasste Studien zur Häufigkeit des Vorlesens im Elternhaus zusammen und fand einen Zusammenhang mit Sprachentwicklung, früher Literacy und späterer Leseleistung von $d = 0,59$, das sind etwa acht Prozent der Unterschiede zwischen Kindern. Der Zusammenhang hing nicht vom sozialen Status der Familie ab, wurde aber kleiner, sobald die Kinder selbst lesen konnten (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini 1995).

Am besten belegt ist die Wirkung auf die Sprache – und dort auf den aktiven Wortschatz. Eine Metaanalyse über 16 Studien mit 626 Kindern verglich dialogisches Lesen mit gewöhnlichem Vorlesen: Der Wortschatz gewann $d = 0,42$, der aktive Wortschatz $d = 0,59$ (Mol u. a. 2008). Der Bericht des amerikanischen *National Early Literacy Panel* kam über 16 Studien auf eine Wirkung von 0,73 auf die mündliche Sprache, ohne einen Ausreißer auf 0,57 (Lonigan, Shanahan & Cunningham 2008). Eine neuere Metaanalyse über 19 randomisierte Studien mit 2.594 Kindern zwischen einem und sechs Jahren, in denen Eltern angeleitet wurden, fand $d = 0,41$ für die Ausdrucksfähigkeit und $d = 0,26$ für das Sprachverstehen – und $d = 1,01$ für das, was die Eltern beim Lesen anders machten (Dowdall u. a. 2020). Das amerikanische Prüfportal *What Works Clearinghouse* stuft dialogisches Lesen für die mündliche Sprache als positiv wirksam ein (WWC 2007).

Auch mehrsprachige Kinder profitieren. In Norwegen verbesserte ein Programm mit gemeinsamem Lesen in Kita und Elternhaus bei 464 mehrsprachigen Kindern in 123 Gruppen Wortschatz, Grammatik und Perspektivübernahme in der Zweitsprache (Grøver u. a. 2020). In Deutschland gewannen 45 Vorschulkinder mit Migrationshintergrund durch dialogisches Lesen in der Kleingruppe mehr als durch den regulären Vorlaufkurs – die Gruppen waren allerdings einander angeglichen, nicht ausgelost (Ennemoser, Kuhl & Pepouna 2013).

Langfristig führen zwei Wege zum Lesen, nicht einer. In einer fünfjährigen Studie mit 168 Kindern sagte die Bucherfahrung im Elternhaus Wortschatz und Hörverstehen voraus, und diese das Lesen in der dritten Klasse. Dass Eltern ihren Kindern Buchstaben und Wörter beibrachten, sagte dagegen die frühen Schriftfertigkeiten voraus, und diese das Wortlesen in der ersten Klasse (Sénéchal & LeFevre 2002). Bücher füttern das Verstehen; das Entschlüsseln braucht einen eigenen Weg. Und wer liest, lernt Sprache, mit der er leichter liest: Der Anteil, den die Leseerfahrung an den Unterschieden in der mündlichen Sprache erklärt, steigt von 12 Prozent im Vorschulalter auf 34 Prozent bei Studierenden (Mol & Bus 2011).

4. Was es nicht bringt

Wer nur den vorigen Abschnitt liest, überschätzt das Vorlesen. Vier Befunde gehören daneben.

Erstens: Vorlesen allein lehrt nicht lesen. Der Bericht des *National Early Literacy Panel* fand keine Wirkung auf das Buchstabenwissen ($-0,06$) und keine gesicherte auf die Lautbewusstheit ($0,11$), und keine einzige der einbezogenen Studien hatte das eigentliche Lesen, Rechtschreiben oder Entschlüsseln gemessen. Die Autoren schreiben, es gebe keinen Beleg, dass gemeinsames Lesen die schriftsprachlichen Fertigkeiten im engeren Sinn verbessere, und als alleinige Antwort reiche es nicht aus — gerade nicht bei Kindern mit Risiken (Lonigan, Shanahan & Cunningham 2008). Auch das *What Works Clearinghouse* sieht für die Lautverarbeitung keine erkennbare Wirkung (WWC 2007).

Zweitens: Gegen eine ernsthafte Vergleichsgruppe schrumpft der Effekt. Die bisher strengste Metaanalyse — 54 Studien, 5.569 Kinder — kommt insgesamt auf $g = 0,19$. Gegen Kontrollgruppen, die gar nichts bekamen, waren es $0,26$; gegen Kontrollgruppen, die ebenfalls Zuwendung und eine Beschäftigung bekamen, $0,03$ und damit statistisch nichts. In den Nachuntersuchungen war kein gesicherter Effekt mehr da. Die Autorinnen und Autoren nennen die Wirkung unspezifisch und vorübergehend (Noble u. a. 2019). Dieselbe Gruppe prüfte es in einer eigenen randomisierten Studie mit 150 Kindern nach: Die Eltern lasen nach sechs Wochen tatsächlich anders, die Kinder hatten gegenüber der aktiven Vergleichsgruppe keinen Sprachvorsprung (Noble u. a. 2020). Eine deutsche Studie mit 201 Vorschulkindern fand kleine und überwiegend kurzfristige Effekte; nach fünf Monaten war nur das schlussfolgernde Verstehen von Geschichten noch im Vorteil (Grolig u. a. 2020). Eine ganz neue Metaanalyse über 64 Studien mit 10.463 Kindern vom Vorschul- bis ins Grundschulalter kommt dagegen auf $g = 0,76$ und berichtet sogar große Effekte auf das Entschlüsseln ($1,10$) — das scheint dem ersten Punkt zu widersprechen. Die Autoren nennen selbst die Gründe zur Vorsicht: Die Effekte waren größer bei Schulkindern und bei Tests, die die Forschenden selbst entwickelt hatten, kleiner bei standardisierten Tests, und die Studien streuen stark (Tang, Lau & Du 2026). Die Spannweite selbst ist der Befund: Wie viel herauskommt, hängt davon ab, womit man vergleicht, womit man misst und was in einem Programm außer dem Gespräch über das Buch noch steckt.

Drittens: Die, die es am meisten bräuchten, profitieren vom Standardprogramm am wenigsten. Beim dialogischen Lesen mit den Eltern lag der Effekt für Kinder ohne Risiko bei $d = 0,53$, für Kinder mit Risiko bei $0,13$; bei den Vier- bis Fünfjährigen bei $0,14$ (Mol u. a. 2008). Wortschatzförderung wirkt im Mittel deutlich, reicht aber nicht, um die Lücke zu benachteiligten Kindern zu schließen (Marulis & Neuman 2010). Ganz einheitlich ist das Bild nicht — der Panel-Bericht und Dowdall u. a. fanden keinen gesicherten Unterschied nach Risiko oder Bildung der Eltern.

Viertens: Im Alltag einer Gruppe kommt weniger an als in der Studie. Eine Metaanalyse über 31 Studien in Kitas und Schulen fand $d = 0,54$ für die mündliche Sprache. Wenn Forschende selbst vorlasen, waren es $0,79$; wenn die Fachkräfte der Einrichtung es taten, $0,35$ — beim aktiven Wortschatz $1,10$ gegen $0,28$. Die Ergebnisse, so die Autorinnen, ließen sich im natürlichen Gruppenalltag schlicht nicht wiederholen (Mol, Bus & de Jong 2009).

Was folgt daraus? Nicht, dass Vorlesen überschätzt wäre und man es lassen könnte. Sondern dass der verbreitete Satz, Vorlesen sei die wichtigste einzelne Tätigkeit für das Lesenlernen — er stand bis September 2026 so ähnlich auch auf unserer Website —, genauer gefasst werden muss: **Gemeinsames Lesen ist notwendig, aber nicht hinreichend.** Es wirkt auf Sprache, Verstehen und die Beziehung zu Büchern, und es wirkt umso mehr, je mehr Gespräch darin steckt, je öfter es stattfindet und je besser die erwachsene Person es kann. Buchstaben und Laute brauchen daneben ihren eigenen Platz.

5. Was den Unterschied macht: Gespräch, Wiederholung, Worterklärung

Das Gespräch. Eine Metaanalyse über 38 Studien mit 2.455 Kindern untersuchte, wovon es abhängt, ob Kinder beim Vorlesen neue Wörter lernen. Drei Dinge zählten: der dialogische Stil, die Zahl der Begegnungen mit dem Wort und die Zahl der getesteten Wörter. Nicht entscheidend waren das Alter des Kindes und wer vorlas (Flack, Field & Horst 2018). Dazu passt ein deutscher Befund: Ob Vorschulkindern eine Geschichte vorgelesen oder frei erzählt wurde, machte für das Wortlernen keinen Unterschied (Lenhart u. a. 2018). Es kommt also nicht auf den gedruckten Wortlaut an, sondern auf die Sprache, die das Kind hört, und auf das, was mit ihr geschieht.

Die Wiederholung. Dreijährige hörten entweder dieselbe Geschichte dreimal oder drei verschiedene Geschichten — die neuen Wörter kamen in beiden Bedingungen gleich oft vor. Die Kinder mit derselben Geschichte behielten die Wörter sehr sicher; die Kinder mit den wechselnden Geschichten lernten keines (Horst, Parsons & Bryan 2011). Dass Kinder „noch mal dasselbe“ wollen, ist kein Mangel an Neugier, sondern eine Lernstrategie. Für die Praxis gibt es dafür ein erprobtes Muster: jedes Buch dreimal, beim ersten Mal mit wenigen Kommentaren und Schlüsselfragen, ein bis zwei Tage später mit mehr Worterklärungen, beim dritten Mal erzählen die Kinder selbst nach (McGee & Schickedanz 2007).

Die Worterklärung. In einer Studie in ganzen Klassen, in denen etwa die Hälfte der Kinder Englisch als Zweitsprache lernte, brachte wiederholtes Vorlesen einen Zuwachs von 12 Prozent bei den Wortbedeutungen, kurze Erklärungen beim Lesen weitere 10 Prozent, zusammen 22; in einer zweiten Studie mit mehr Wiederholung 41 Prozent (Biemiller & Boote 2006). Eine Übersicht über 36 Studien nennt sechs wiederkehrende Strategien — wieder lesen, Wörter ausdrücklich erklären, fragen und sprechen, nacherzählen, Gegenstände zum Buch, Aktivitäten nach dem Lesen — und hält zugleich fest, dass Kinder in vielen Studien nur einen kleinen Teil der angebotenen Wörter lernen (Wasik, Hindman & Snell 2016).

6. Der Blick zur Schrift

Warum lehrt Vorlesen allein keine Buchstaben? Weil die Zuhörenden nicht hinschauen. Blickmessungen zeigen, dass Vorschulkinder beim Vorlesen sehr wenig Zeit auf der Schrift verbringen, gleich wie die Seite gestaltet ist (Evans & Saint-Aubin 2005). In einer zweiten Studie gingen beim gewöhnlichen Vorlesen etwa fünf bis sechs Prozent der Blicke zur Schrift; der Anteil stieg deutlich, wenn die erwachsene Person über die Schrift sprach oder auf sie zeigte (Justice, Pullen & Pence 2008).

Daraus ist eine der am besten untersuchten Techniken überhaupt entstanden: das **Zeigen auf Schrift** (*print referencing*). Dreißig Kinder aus einem Förderprogramm für benachteiligte Familien, mit denen in 24 Sitzungen über acht Wochen schriftbezogen gelesen wurde, überholten die Vergleichsgruppe mit bildbezogenem Lesen beim Erkennen von Wörtern, Schrift und Buchstaben (Justice & Ezell 2002). In einer randomisierten Studie mit 106 Kindern in 23 Gruppen und 120 Sitzungen über 30 Wochen gab es mittlere Effekte auf Schriftkonzepte, Buchstabenwissen und das Schreiben des eigenen Namens (Justice u. a. 2009). Und in der größten Studie – 550 Kinder, 85 Gruppen, 30 Wochen – waren die Kinder noch zwei Jahre später beim Lesen, Rechtschreiben und Leseverstehen im Vorteil (Piasta u. a. 2012).

Die Technik ist einfach (nach Zucker, Ward & Justice 2009):

- **Fragen zur Schrift:** „Wie viele Wörter stehen auf dieser Seite?“
- **Bitten:** „Zeig mir, wo ich anfangen soll.“
- **Kommentare:** „Diese beiden Wörter sind gleich.“ – „Das ist dein Buchstabe.“
- **Ohne Worte:** auf die Schrift zeigen; mit dem Finger der Zeile folgen.

Als Dosis nennt das Programm vier bis sechs solcher Hinweise je Lesesitzung; zwei Sitzungen in der Woche haben sich als wirksam erwiesen (Dynia, Schwartz & Rogers 2017). Mehr ist nicht besser: Ein Buch, in dem auf jeder Seite nach Buchstaben gefragt wird, ist keine Geschichte mehr. Wie das beim ABC-Buch aussieht, steht im Aufsatz „Ein Buchstabe, ein Laut, ein Bild“.

7. Menschen, die unterstützt kommunizieren: Was schiefgeht

Die bisher genannten Studien stammen fast alle von Kindern ohne Behinderung. Was weiß man über Menschen, die nicht oder kaum sprechen?

Zuerst, dass ihnen nicht weniger Bücher fehlen, sondern Beteiligung. In einer Befragung von je 15 Elternpaaren unterschied sich die Ausstattung der Elternhäuser mit Lese- und Schreibmaterial kaum. Aber die Kinder, die unterstützt kommunizierten, hatten weniger Gelegenheit, Gedrucktes selbst zu nutzen, zu malen und zu schreiben, und beim Vorlesen

ergriffen sie seltener die Initiative und stellten seltener Fragen zum Text. Ihre Eltern nannten als wichtigste Ziele Kommunikation und dann körperliche Bedürfnisse wie Fortbewegung und Essen; bei den Eltern der Vergleichskinder stand an zweiter Stelle Literacy (Light & Kelford Smith 1993).

Eine Videostudie derselben Arbeitsgruppe sah genauer hin: fünf Vorschulkinder mit schweren Körper- und Sprechbeeinträchtigungen, je zwei Vorlesesituationen von zehn Minuten mit ihren Müttern. Mutter und Kind waren beim selben Thema – aber die Beteiligung war, so die Autorinnen, asymmetrisch: Die Mütter beherrschten den Austausch, und die Kinder ließen viele ihrer Gelegenheiten zur Mitteilung verstreichen (Light, Binger & Kelford Smith 1994). Das ist kein Vorwurf an Mütter. Wer vorliest und keine Antwort bekommt, füllt die Stille – mit noch mehr Text, mit Benennen („Guck, ein Hund!“), mit Fragen, die man gleich selbst beantwortet.

Bei sechsjährigen Kindern mit Cerebralparese fand eine niederländische Studie dasselbe Muster: kaum Unterschiede in der häuslichen Leseumgebung, aber weniger Beteiligung an allem, was beim Vorlesen mit Wörtern zu tun hat. Wie verständlich ein Kind sprach, sagte voraus, wie aktiv es beteiligt wurde. Und die Eltern wussten oft nicht, was sie von ihrem Kind erwarten durften (Peeters u. a. 2009).

Wie viel an dieser Erwartung hängt, zeigt der Blick zurück: 22 Erwachsene mit angeborenen schweren Sprech- und Bewegungsbeeinträchtigungen, die lesen und schreiben gelernt hatten, berichteten übereinstimmend von einer Kindheit mit reichlich Lese- und Schreibmaterial und regelmäßiger Erfahrung mit Schrift (Koppenhaver, Evans & Yoder 1991). Und eine aktuelle Fallstudie hält fest, woran die übliche Förderung ausgerichtet ist: an Zahl und Richtigkeit der Antworten auf Aufforderungen und Fragen der Erwachsenen (Quick, Dorney & Erickson 2026). Genau das – Abfragen statt Austausch – ist das Muster, das gemeinsames Lesen durchbrechen soll.

8. ... und was hilft

Die Gesamtlage: mittlere Evidenz, kleine Studien. Eine Übersichtsarbeit prüfte gemeinsames Geschichtenlesen für Lernende mit hohem Unterstützungsbedarf nach festgelegten Qualitätsmaßstäben und kam zum Ergebnis: mittleres Evidenzniveau (Hudson & Test 2011). Zehn Jahre und 32 Studien später lautet das Urteil genauso – mittleres Niveau für Verstehen, Wortschatz und frühe Literacy (Toews, McQueston & Kurth 2021). Eine Übersicht über 23 Studien mit jungen Kindern mit Behinderungen fand die größten Effekte bei der Ausdrucksfähigkeit, aber nur je drei Einzelfall- und Gruppenstudien, die die Anforderungen an das Studiendesign ohne Vorbehalt erfüllten (Towson u. a. 2021). Für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen stuft das *What Works Clearinghouse* dialogisches Lesen als möglicherweise positiv wirksam ein, auf schmaler Grundlage – zwei

Studien, 52 Kinder — und mit dem Hinweis, dass die Kinder genug Zeit zum Antworten brauchen (WWC 2010).

Am besten untersucht ist, was die erwachsene Person lernt. Jennifer Kent-Walsh, Cathy Binger und ihre Kolleginnen haben Eltern und Schulbegleitungen in wenigen Sitzungen beigebracht, beim Bilderbuchlesen dreierlei zu tun: auf der Kommunikationshilfe des Kindes mitzuzeigen, erwartungsvoll zu warten und offene Fragen zu stellen. In der Studie mit sechs Eltern-Kind-Paaren nahmen die Kinder danach in zehn Minuten im Mittel 33 Gesprächsbeiträge mehr als vorher; in einer zweiten Studie mit zwei Paaren waren es knapp 40. Wo das Ziel Äußerungen aus mehreren Symbolen waren, kamen im Mittel zehn solcher Beiträge hinzu (Kent-Walsh, Binger & Hasham 2010; Rosa-Lugo & Kent-Walsh 2008; Binger u. a. 2008; Binger u. a. 2010; Zahlen nach Sennott, Light & McNaughton 2016). Übergreifend gilt das Mitzeigen auf der Kommunikationshilfe — Modeling — als wirksam (Biggs, Carter & Gilson 2018; O'Neill, Light & Pope 2018), und die Anleitung der Gesprächspartner ebenso (Kent-Walsh u. a. 2015). Ausführlich dazu: Aufsatz „Zeigen, was man sagt“.

Vertraute Bücher und einfache Hilfen. Bei Mädchen mit Rett-Syndrom genügten Handschienen, einfache Kommunikationshilfen und eine sehr knappe Anleitung der Mütter, um die Beteiligung beim Vorlesen zu verändern; bei der Hälfte der Mädchen lösten vertraute Bücher mehr symbolische Kommunikation aus als unbekannte (Koppenhaver, Erickson & Skotko 2001; Koppenhaver u. a. 2001; Skotko, Koppenhaver & Erickson 2004).

Angepasste, altersgemäße Bücher mit geplanten Hilfen. Die Arbeitsgruppe um Diane Browder arbeitet anders: mit Büchern, die dem Alter entsprechen und im Text vereinfacht sind, einer festen Schrittfolge und systematisch abgestuften Hilfen. Das funktionierte bei Lernenden mit Mehrfachbehinderung, mit schwerer kognitiver Beeinträchtigung und Sehbeeinträchtigung — dort mit Gegenständen zum Buch — und mit ganz unterschiedlichen Antwortwegen: Blick, Zeigen, Auswahl eines Gegenstands (Browder, Trela & Jimenez 2007; Browder u. a. 2008; Mims u. a. 2009; Browder, Lee & Mims 2011). Bei vier kaum sprechenden Kindern mit Autismus stieg die Beteiligung mit angepassten Büchern auf 87 bis 100 Prozent gegenüber 41 bis 52 Prozent vorher (Mucchetti 2013).

Eine Spannung, die man aushalten muss. Diese beiden Linien wollen nicht dasselbe. Die eine übt das richtige Antworten auf Fragen zum Text und belegt, dass das geht. Die andere — Erickson, Koppenhaver und ihr Umfeld — will, dass die Person von sich aus etwas sagt, und verzichtet dafür auf Prüffragen. Ein Befund zeigt, warum das nicht dasselbe ist: Neun Vorschulkinder mit Autismus antworteten nach dialogischem Lesen häufiger und lernten Wörter — aber ihre eigenen, unaufgeforderten Beiträge nahmen nicht zu (Fleury & Schwartz 2017). In den Schulungsmaterialien aus North Carolina steht dazu ein Satz, den ich für den wichtigsten des ganzen Feldes halte: Man kann niemandem beibringen, die Initiative zu ergreifen, indem man ihn auffordert (Center for Literacy and Disability Studies 2025a). Für Menschen, die ihr Leben lang gefragt und selten gehört wurden, ist die Initiative das Ziel. Ich folge in den nächsten Abschnitten deshalb dieser Linie — und sage in Abschnitt 19, dass gerade sie am wenigsten durch Wirksamkeitsstudien gedeckt ist.

9. Das Handwerk: Kommentieren, Einladen, Antworten

Die Herkunft. Der Dreischritt, der heute unter dem Merkwort *CAR* durch Fortbildungen geht, stammt aus dem Elternprogramm „Language is the Key“ eines Forschungsinstituts in Seattle: *Comment and wait — Ask questions and wait — Respond by adding a little more*; darüber der Grundsatz, der Führung des Kindes zu folgen. Das Handbuch nennt eine Fünf-Sekunden-Regel — still bis fünf zählen — und erklärt das Antworten an einem Beispiel: Das Kind sagt „Ball“, die erwachsene Person „Ball, großer Ball“ (Notari-Syverson u. a. 1999).

Die Anpassung. Das Zentrum für Literacy und Behinderung der Universität von North Carolina, an dem Karen Erickson arbeitet, hat den Dreischritt für Lernende übernommen, die unterstützt kommunizieren — und an zwei Stellen verändert (Center for Literacy and Disability Studies 2019, 2025a):

- **Kommentieren (C).** Die erwachsene Person liest die Seite und sagt etwas dazu — kurz, in ein oder zwei Wörtern, die auch die Person selbst sagen könnte. Kommentare haben Vorrang vor Fragen; Fragen werden, so das Material, so weit wie möglich vermieden.
- **Einladen (A).** Aus „Fragen stellen“ ist „zum Mitmachen einladen“ geworden: „Erzähl mir etwas zu dieser Seite“ — oder eine Geste zur Kommunikationshilfe mit erwartungsvollem Blick. Ausdrücklich gemeint sind keine Prüffragen.
- **Antworten (R).** Wenn die Person etwas mitteilt — gleich wie —, wiederholt die erwachsene Person genau das, in derselben Form, und fügt ein wenig hinzu: Ein Symbol wird mit demselben Symbol und einem weiteren beantwortet, eine Gebärde mit derselben Gebärde und einer weiteren. Ist die Mitteilung ein Blick, eine Bewegung, ein Laut, dann deutet die erwachsene Person sie und zeigt, wie man es sagen könnte: „Du schaust zur Tür. Du könntest sagen: RAUS.“

Feste deutsche Begriffe gibt es dafür nicht. Ich sage **Kommentieren — Einladen — Antworten** und behalte die Reihenfolge bei; wer ein Merkwort braucht, nimmt K-E-A. Das ist meine Übersetzung, kein eingeführter Fachbegriff.

Die nächste Stufe. Das dialogische Lesen hat für die Art der Impulse zwei weitere Merkwörter. Sie stammen aus Whitehursts Arbeitsgruppe und wurden für das Programm mit Vier- bis Fünfjährigen entwickelt, damit Erwachsene sich die Techniken merken können (Zevenbergen & Whitehurst 2003) — nicht, wie oft zu lesen ist, schon in der Studie von 1988. *PEER* beschreibt den Ablauf: anregen, die Antwort würdigen, erweitern, wiederholen. *CROWD* beschreibt fünf Arten von Impulsen (Whitehurst o. J.); im Deutschen sind dafür beschreibende Begriffe üblich (Kraus 2005; König, Kühn & Pollert 2011):

Englisch	Deutsch	Beispiel
Completion	Satz vervollständigen lassen	„Und dann rief der Wolf: Ich ...“
Recall	Rück- und Erinnerungsfrage	„Was war mit dem Hund passiert?“
Open-ended	offener Impuls zum Bild	„Erzähl mir, was hier los ist.“
Wh-questions	W-Frage	„Wo versteckt sie sich?“
Distancing	Frage mit Alltagsbezug	„Warst du auch schon mal so nass?“

Das Material aus North Carolina setzt diese fünf Arten an die Stelle des Einladens — als Aufforderungen („Erzähl mir ...“), im Wechsel, und erst dann, wenn drei Dinge zutreffen: Die Person beteiligt sich ohne körperliche Hilfen und ohne Belohnung, sie wendet sich Buch und Vorlesender zu, und sie äußert sich von sich aus mit Symbolen (Center for Literacy and Disability Studies 2025b). Vorher bleibt es beim einfachen Dreischritt. Rück- und Alltagsfragen gelten schon im Ursprungsprogramm als etwas für Ältere.

10. Warten

Wenn es eine einzelne Technik gibt, an der gemeinsames Lesen mit Menschen, die unterstützt kommunizieren, gelingt oder scheitert, dann ist es diese. Und sie besteht darin, nichts zu tun.

Die Unterrichtsforschung weiß seit den 1970er Jahren, dass Lehrkräfte nach einer Frage typischerweise weniger als eine Sekunde warten, bevor sie weitersprechen — und ebenso kurz, nachdem eine Schülerin geantwortet hat (Rowe 1986). Pausen über anderthalb Sekunden sind selten; die günstigen Wirkungen auf Länge und Qualität der Antworten beginnen bei etwa drei (Stahl 1994, nach Rowe).

Für Menschen, die eine Seite erst ansehen, das Gehörte verarbeiten, einen Gedanken fassen, ein Symbol suchen und es dann mit Hand, Blick oder Taster auslösen müssen, sind drei Sekunden nichts. Die Empfehlungen staffeln sich entsprechend:

Quelle	Wartezeit
Unterrichtsforschung (Rowe, nach Stahl 1994)	ab etwa 3 Sekunden
„Language is the Key“ (Notari-Syverson u. a. 1999)	mindestens 5 Sekunden
Material für Lernende, die unterstützt kommunizieren (Center for Literacy and Disability Studies 2019, 2025a)	mindestens 10 Sekunden; manche brauchen 30 und mehr
frühe Studie zur Zeitverzögerung (Halle, Marshall & Spradlin 1979)	15 Sekunden

Gewartet wird dreimal: nach dem Aufschlagen der Seite, bevor irgendetwas gesagt ist; nach dem Vorlesen; nach dem eigenen Kommentar. Die *erwartungsvolle Pause* gehört zu den drei Partnerfertigkeiten, die in der Forschung zur Anleitung von Gesprächspartnern am häufigsten gelehrt werden (Kent-Walsh u. a. 2015).

Zehn Sekunden Stille sind lang. Ich empfehle, sie anfangs wirklich zu zählen, die Hände stillzuhalten und den Blick zwischen Buch und Person wandern zu lassen — erwartungsvoll, nicht fordernd. Wer nach zehn Sekunden nichts bekommt, macht ohne Kommentar weiter. Die Pause war trotzdem nicht umsonst: Sie hat gezeigt, dass hier Platz ist. Die genaue Sekundenzahl ist übrigens nirgends an dieser Gruppe untersucht; sie ist Erfahrungswissen erfahrener Leute.

11. Die Kommunikationshilfe liegt auf dem Tisch

Immer. Die Kommunikationshilfe der Person — Tafel, Buch, Gerät, Gebärden der Bezugsperson — ist während des ganzen Lesens erreichbar. Das klingt selbstverständlich und ist es nicht: Beim Vorlesen liegt das Gerät erstaunlich oft in der Tasche, „damit es nicht ablenkt“.

Die erwachsene Person zeigt mit. Jeder Kommentar wird auf der Kommunikationshilfe der Person gezeigt — nicht der ganze Satz, sondern ein oder zwei Wörter. „Der ist aber nass“ wird zu NICHT GUT; „Jetzt rennt sie weg“ zu GEHEN; „Das hätte ich auch gern“ zu ICH MÖCHTEN. So sieht die Person, wie man mit ihren eigenen Mitteln über ein Buch spricht.

Kernvokabular für das Gespräch, Bilder für die Dinge. Das Buch liefert die besonderen Wörter — Drache, Feuerwehr, Geburtstagstorte — über seine Bilder; auf die kann man zeigen. Die Kommunikationshilfe liefert die Wörter, mit denen man über alles sprechen kann: mögen, nicht, noch mal, gehen, groß, weg, ich, du. Niemand muss für jedes Buch neue Symbole anlegen (Center for Literacy and Disability Studies 2025a; zum Kernvokabular der Aufsatz „Die zweihundert Wörter, die fast alles sagen“). Im deutschsprachigen Raum ist der Gedanke, wenige Wörter gezielt und über längere Zeit in den Mittelpunkt zu stellen, als Arbeit mit Fokuswörtern beschrieben (Sachse & Willke 2011); zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung in der Unterstützten Kommunikation liegt ein eigener Beitrag derselben Autorinnen vor (Sachse & Willke 2013).

Kommentare vorher planen. Gute Kommentare aus ein, zwei Kernwörtern fallen einem beim Lesen nicht ein. Das Material empfiehlt deshalb, sie vor dem Lesen festzulegen — und zwar gleich für drei oder mehr Lesungen desselben Buches, jedes Mal mit anderen Kommentaren (Center for Literacy and Disability Studies 2019). Klebezettel auf den Seiten genügen.

Antworten in derselben Form. Wer gebärdet, bekommt eine Gebärde zurück und eine dazu. Wer auf ein Symbol zeigt, bekommt dasselbe Symbol und eines dazu. Die Lautsprache

läuft immer mit.

12. Das richtige Buch

Eine Studie, die Bücher für diese Zielgruppe gegeneinander testet, kenne ich nicht. Aus den bisherigen Befunden lässt sich aber einiges ableiten — als Ableitung, nicht als Beleg:

- **Vertraut schlägt neu.** Vertraute Bücher lösten bei der Hälfte der Mädchen mit Rett-Syndrom mehr symbolische Kommunikation aus (Koppenhaver u. a. 2001), und Wörter werden aus wiederholten Geschichten gelernt, nicht aus wechselnden (Horst, Parsons & Bryan 2011). Ein Buch ist erst nach drei bis fünf Lesungen „gelesen“.
- **Wiederkehrende Sätze.** Bücher mit Refrain oder Reim machen das Vervollständigen möglich — und damit die einfachste Form, selbst „vorzulesen“: mit einer Sprechtafel, auf der die wiederkehrende Zeile liegt.
- **Wenig Text, ein klares Bild.** Je weniger auf der Seite steht, desto mehr Zeit bleibt für das Gespräch — und Whitehurst rät ohnehin, mit jedem Wiederlesen weniger Text vorzulesen.
- **Altersgemäß.** Die Übersichtsarbeit von Hudson und Test bestimmt gemeinsames Geschichtenlesen von vornherein als Zugang zu altersgemäßer Literatur. Ein Buch über Teddys ist für eine Sechzehnjährige das falsche Buch, gleich auf welchem Sprachstand sie ist (Abschnitt 13).
- **Die Person wählt.** Zwei oder drei Bücher zur Auswahl; „noch mal das von gestern“ ist eine gute Wahl.
- **Eigene Bücher.** Ein Buch mit Fotos vom eigenen Wochenende hat einen Vorteil, den kein gekauftes Buch hat: Die Person weiß mehr darüber als die, die vorliest. Warum das so stark wirkt, steht in „Lesen ist kein Talent“, Abschnitt 10.

Frei zugängliche Sammlungen einfacher Bücher für Leseanfänger jeden Alters gibt es seit 2008 im Englischen — eine von Gary Bishop und Karen Erickson gegründete Plattform mit Bedienung über Taster und Blicksteuerung, die inzwischen unter neuem Namen weitergeführt wird. Für Erwachsene, die wenig lesen, gibt es im Deutschen Verlage mit Büchern und Zeitungen in Einfacher Sprache auf den Niveaus A1 bis B1.

13. Jugendliche und Erwachsene

Fast alles, was über gemeinsames Lesen geforscht ist, stammt von Kindern unter sechs Jahren. Das hat Folgen: Es entsteht der Eindruck, gemeinsames Lesen sei eine Sache für Kleine — und wer mit dreißig Jahren noch nicht liest, habe die Gelegenheit verpasst.

Erickson und Koppenhaver halten dagegen, dass frühe Literacy nie aufhört, von Bedeutung zu sein; ihre Beispiele sind 27 und 61 Jahre alt. Viele ältere Lernende und Erwachsene mit schweren Behinderungen stünden nicht deshalb am Anfang, weil sie nicht lernen könnten, sondern weil sie früher zu wenig Gelegenheit hatten (Erickson & Koppenhaver 2020, Kap. 1). Das deckt sich mit allem, was ich in über dreißig Jahren gesehen habe.

Die Forschung lässt diese Gruppe fast ganz aus. Eine kontrollierte Studie zum gemeinsamen Lesen mit Erwachsenen, die unterstützt kommunizieren, habe ich nicht gefunden; zwei der wichtigsten Übersichtsarbeiten benennen die Lücke selbst (Sennott, Light & McNaughton 2016; Kent-Walsh u. a. 2015). Es gibt Beschreibungen — ein zweijähriges Literacy-Programm für 17 junge Erwachsene mit Down-Syndrom (Moni & Jobling 2001), fünf Erwachsene mit Autismus in unterstützter Beschäftigung (Foley & Staples 2003), Lesekreise in Buchhandlungen und Cafés, in denen Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen gemeinsam Bücher lesen (Fish u. a. 2006) — aber keine Wirksamkeitsdaten. Im deutschsprachigen Raum liegen Praxisbeiträge zu selbst gestalteten Büchern und zu Literacy-Ideen für Erwachsene vor (Horneber 2015; Pointner & Malzer 2015).

Was ich daraus für die Praxis ableite:

- **Das Handwerk bleibt dasselbe** — kommentieren, einladen, antworten, warten. Es ist nicht kindlich; es ist höflich.
- **Der Stoff ändert sich.** Fußball, Arbeit, Musik, Liebe, Kochen, Nachrichten, die eigene Lebensgeschichte. Bücher und Zeitungen in Einfacher Sprache. Selbst gemachte Bücher über die eigene Wohnung, den Urlaub, die verstorbene Mutter.
- **Der Ort ändert sich.** Nicht die Kuschecke, sondern der Küchentisch, das Café, die Pause in der Werkstatt, der Lesekreis.
- **Die Rolle kann sich umkehren.** Ein Erwachsener, der mit seiner Kommunikationshilfe der Nichte ein Bilderbuch „vorliest“, liest nicht auf Kinderniveau. Er ist Onkel.

14. Geschichten für mehrere Sinne

Für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, für die Bild und Wort nicht der Zugang sind, gibt es eine eigene Tradition: Geschichten, bei denen zu jedem Satz ein Gegenstand, ein Geräusch, ein Geruch, eine Berührung gehört. In Deutschland hat Barbara Fornefeld sie als mehr-Sinn-Geschichten ausgearbeitet (Fornefeld 2013), in Schottland entstanden die *multi-sensory stories* einer Elternorganisation; eine niederländisch-belgische Forschungsgruppe hat sie untersucht.

Die Befunde sind ehrlich und lehrreich. In einer Vergleichsstudie — 45 Personen mit mehr-Sinn-Geschichten, 31 mit gewöhnlichen Büchern, je zehn Lesungen — richteten die Zuhörenden mit den mehr-Sinn-Geschichten mehr Aufmerksamkeit auf Buch und Reize,

nicht aber auf die erzählende Person (ten Brug u. a. 2016). In einer weiteren Auswertung waren die Zuhörenden 69 Prozent der Zeit aufmerksam, mit einem Höhepunkt bei der fünften Lesung (ten Brug u. a. 2015). In einer kleinen schottischen Studie zu Geschichten über heikle Themen — Arztbesuch, Körperpflege — beteiligten sich sieben von acht Personen stärker; das Urteil stammt allerdings von Eltern und Fachkräften (Young u. a. 2011).

Und dann dies: In 49 Paaren aus Begleitperson und zuhörender Person waren 84 Prozent der Bücher nach den Regeln gebaut — aber nur in 1,3 Prozent der Sitzungen wurde die Geschichte so gelesen wie vorgesehen (ten Brug u. a. 2012). Der interaktive Stil der Mitarbeitenden war mäßig und veränderte sich über die Zeit nicht (Penne u. a. 2012). Das Buch war da. Das Handwerk fehlte. Es ist derselbe Befund wie in Abschnitt 4, am anderen Ende des Spektrums.

Festzuhalten ist auch, was nicht untersucht wurde: Alle Ergebnisse betreffen Aufmerksamkeit, Wachheit und Beteiligung — nicht Verstehen, nicht Literacy. Eine empirische Auswertung der deutschen mehr-Sinn-Geschichten habe ich nicht gefunden. Für Menschen mit zerebral bedingter Sehbeeinträchtigung ist die Lage noch dünner: Eine Übersicht über die Interventionsforschung nennt sie am Anfang stehend und überwiegend von niedrigem Evidenzniveau (Delay u. a. 2023), und zur Unterstützten Kommunikation bei dieser Gruppe gibt es nach Auskunft der Fachleute selbst praktisch keine Forschung (Blackstone u. a. 2021). Was es gibt, sind Empfehlungen erfahrener Praktikerinnen — wenige, klare, vertraute Bildelemente vor ruhigem Hintergrund — und die Studien aus Abschnitt 8, in denen Gegenstände das Bild ersetzen.

15. Papier oder Bildschirm

Die Frage ist falsch gestellt. Die Metaanalysen fragen genauer — und antworten überraschend einheitlich.

Ohne Erwachsene ist ein gutes digitales Buch besser als ein Papierbuch.

Geschichten mit Erzählstimme, passender Musik und bewegten Bildern schlugen das gedruckte Buch beim Verstehen ($g = 0,40$) und beim Wortschatz ($0,30$), wenn das Kind jeweils allein damit war. Gegenüber dem Papierbuch, das mit einer erwachsenen Person gelesen wurde, gab es keinen gesicherten Unterschied (Takacs, Swart & Bus 2014). Eine neuere Metaanalyse über 39 Studien bestätigt: Die Begleitung durch Erwachsene beim gedruckten Buch ist wirksamer als ein angereichertes digitales Buch, das allein gelesen wird (Furenes, Kucirkova & Bus 2021).

Was zur Geschichte gehört, hilft; was zum Spielen einlädt, stört. Über 43 Studien mit 2.147 Kindern brachten Zusätze, die die Geschichte tragen, einen Gewinn beim Verstehen von $0,39$ — bei benachteiligten Kindern $0,66$. Interaktive Zusätze brachten nichts ($-0,04$), und die, die mit der Geschichte nichts zu tun hatten, zogen eher nach unten (Takacs, Swart & Bus 2015). Eine aktuelle Auswertung unterscheidet weiter: eingebaute Minispiele schaden,

antippbare Stellen und eingebaute Fragen bleiben wirkungslos (Bus u. a. 2026). Ein eingebautes Wörterbuch hilft dem Wortschatz, dem Verstehen der Geschichte nicht (Furenes, Kucirkova & Bus 2021).

Das Gerät verändert die Erwachsenen. Eltern machten mit ihrem Kleinkind am gedruckten Buch im Mittel 11,9 dialogische Äußerungen, am angereicherten E-Book 6,2 (Munzer u. a. 2019). Und in einer kleinen deutschen Pilotstudie lernten Kinder mit einem digitalen Bilderbuch nur dann, wenn es dialogisch mit ihnen gelesen wurde (Cordes, Egert & Hartig 2023).

Für Menschen mit Behinderungen kommt etwas hinzu, was in diesen Studien nicht vorkommt und was ich deshalb als Praxiswissen kennzeichne: **Für viele ist der Bildschirm der einzige Weg, ein Buch selbst in der Hand zu haben.** Wer kein Buch halten und keine Seite umblättern kann, blättert mit einem Taster, dem Blick oder einem Fingertipp – und bestimmt damit zum ersten Mal selbst das Tempo. Wer nicht sprechen kann, lässt die Seite vorlesen und liest damit jemandem vor. Daraus folgt für digitale Bücher in diesem Feld:

- Erzählstimme und Mitmarkieren des gesprochenen Wortes: ja.
- Spiele, Belohnungen, wackelnde Figuren: nein.
- Nichts läuft von selbst weiter. Die Person blättert.
- Das Gerät liegt zwischen zwei Menschen. Es ersetzt keinen von beiden.

16. Zu zweit oder in der Gruppe

Eine ältere Studie ließ 27 Kinder Geschichten in drei Anordnungen hören – allein mit der erwachsenen Person, zu dritt und in der ganzen Klasse. Verstanden wurde am meisten in der Dreiergruppe, dann zu zweit, am wenigsten in der Klasse; Kommentare und Fragen gab es zu zweit und zu dritt deutlich mehr als in der Klasse (Morrow & Smith 1990). Die Studien zum dialogischen Lesen in Kitas arbeiteten mit Gruppen von höchstens fünf Kindern, täglich etwa zehn Minuten (Whitehurst u. a. 1994). Whitehurst und seine Mitautorin vermuten dennoch, dass zu zweit mehr herauskommt, weil sich offene Fragen in der Gruppe schwer durchhalten lassen (Zevenbergen & Whitehurst 2003). Deutsche Handreichungen empfehlen höchstens drei bis vier Kinder und räumen ein, dass es für die beste Gruppengröße keinen empirischen Beleg gibt (Kraus 2005; BiSS-Transfer 2024; Baldaeus u. a. 2021).

Für Gruppen, in denen Menschen unterstützt kommunizieren, leite ich ab: **zwei bis vier Personen**, jede mit ihrer Kommunikationshilfe auf dem Tisch, das Buch so, dass alle es sehen – am Bildschirm oder an der Wand ist das oft leichter als mit einem Buch auf dem Schoß. Die Wartezeit wird in der Gruppe nicht kürzer, sondern wichtiger: Wer in der Gruppe am schnellsten ist, antwortet sonst immer. Und zehn Minuten täglich sind mehr wert als eine

Stunde am Freitag — dass wenig Dosis wenig bringt, ist einer der klareren Befunde (Dowdall u. a. 2020).

17. Fünfzehn Ideen für die Praxis

Belegt sind die Prinzipien dahinter — Gespräch, Wiederholung, Zeigen auf Schrift, Mitzeigen auf der Kommunikationshilfe, Warten. Die Ausgestaltung ist Praxiswissen.

1. **Ein Buch, eine Woche.** Dasselbe Buch an drei bis fünf Tagen. Montag: die Bilder. Mittwoch: die Gefühle. Freitag: „Und bei dir?“
2. **Kommentarzettel.** Vor dem Lesen fünf Kommentare aus je ein bis zwei Kernwörtern auf Klebezettel schreiben und auf die Seiten kleben: NICHT GUT · NOCH MAL · ICH MAG DAS · WEG · GROSS. Für die nächste Lesung neue Zettel.
3. **Still bis zehn zählen.** Nach dem Aufschlagen, nach dem Vorlesen, nach dem Kommentar. Hände ruhig, Blick freundlich.
4. **Einladen statt abfragen.** „Erzähl mir was zu dieser Seite“ — und die Hand weist zur Kommunikationshilfe. Keine Frage, deren Antwort man schon kennt.
5. **Wiederholen plus eins.** Die Person zeigt HUND. Antwort, auf ihrer Hilfe gezeigt und gesprochen: „HUND NASS.“ Eine Gebärde bekommt eine Gebärde dazu.
6. **Deuten und anbieten.** Die Person lacht, schaut weg, wird unruhig: „Du lachst. Du könntest sagen: LUSTIG.“ Ohne zu verlangen, dass sie es tut.
7. **Die wiederkehrende Zeile gehört der Person.** Refrain auf eine Sprechtafel oder ein Feld der Kommunikationshilfe. Die erwachsene Person liest bis zur Lücke und wartet.
8. **Ein Schrift-Moment je Doppelseite.** Finger unter die Zeile. „Das ist dein Buchstabe.“ — „Dieses Wort ist lang.“ Vier bis sechs Hinweise im ganzen Buch, nicht mehr.
9. **Umblättern ist Mitbestimmen.** Wer umblättert, bestimmt das Tempo — von Hand, mit Taster, mit Blick oder indem die Assistenz auf ein verabredetes Zeichen blättert.
10. **Rollentausch.** Die Person liest vor: dem kleinen Bruder, der Gruppe, der Oma am Telefon — mit der Sprachausgabe, Seite für Seite.
11. **Wählen lassen.** Zwei bis drei Bücher hinlegen. Die Wahl gilt, auch wenn es zum zwanzigsten Mal dasselbe ist.
12. **Eigene Bücher machen.** Sechs bis zehn Fotos vom Wochenende, ein Satz je Seite. Die Person entscheidet, welche Fotos hineinkommen und was dazu gesagt wird — mit ihren Mitteln: auswählen, ja und nein, Kernwörter.
13. **Zu dritt lesen.** Zwei bis vier Personen, alle Kommunikationshilfen auf dem Tisch, das Buch groß für alle. Reihum kommentieren, niemand muss.

14. **Erwachsenenstoff für Erwachsene.** Vereinszeitung, Rezept, Liedtext, Krimi in Einfacher Sprache, das eigene Fotobuch. Ort: Küchentisch statt Kuschelecke.
 15. **In der Sprache der Familie.** Eltern lesen und erzählen in der Sprache, in der sie am besten erzählen können — ob vorgelesen oder frei erzählt wird, macht für das Wortlernen keinen Unterschied (Lenhart u. a. 2018; zur Mehrsprachigkeit der Aufsatz „Sprechen Sie zu Hause bitte Deutsch mit ihm?“).
-

18. Zwölf Prüffragen an eine Lesesituation

1. Liegt die Kommunikationshilfe der Person erreichbar auf dem Tisch — die ganze Zeit?
 2. Sehen beide das Buch und einander?
 3. Hat die Person das Buch mit ausgesucht?
 4. Wird dieses Buch zum ersten Mal gelesen — oder zum dritten?
 5. Habe ich meine Kommentare vorher überlegt, in Wörtern, die die Person auch sagen könnte?
 6. Zeige ich diese Wörter auf ihrer Kommunikationshilfe mit?
 7. Wie lange warte ich wirklich? (Einmal mit der Uhr messen.)
 8. Wie viele meiner Äußerungen sind Fragen, deren Antwort ich kenne?
 9. Was tue ich, wenn die Person etwas mitteilt — greife ich es auf, in ihrer Form, und füge etwas hinzu?
 10. Wer blättert um?
 11. Habe ich heute wenigstens einmal auf die Schrift gezeigt?
 12. Passt das Buch zum Alter der Person — nicht nur zu ihrem Sprachstand?
-

19. Grenzen dieses Textes

Die starke Evidenz stammt von jungen Kindern ohne Behinderung. Metaanalysen mit Tausenden von Kindern gibt es nur dort. Was ich für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene sage, ist übertragen.

Die Forschung zur Unterstützten Kommunikation besteht aus Einzelfallstudien mit wenigen, jungen Personen am Anfang ihrer Kommunikationsentwicklung.

Gemessen wurden meist Gesprächsbeiträge, nicht Lesen. Für Menschen, die mit Blicksteuerung oder Tastern kommunizieren, gibt es nach Auskunft der Übersichtsarbeit selbst keine experimentell kontrollierte Studie (Sennott, Light & McNaughton 2016). Für Erwachsene habe ich keine gefunden.

Der Dreischritt aus Kommentieren, Einladen und Antworten ist als Paket nicht auf Wirksamkeit geprüft. Seine Bausteine — Mitzeigen auf der Kommunikationshilfe, erwartungsvolles Warten, aufgreifendes Antworten — sind einzeln und in anderen Paketen belegt. Für das Schulungsprogramm aus North Carolina habe ich keine veröffentlichten Ergebnisdaten gefunden; die eine Studie aus dem Umfeld hat keine Kontrollgruppe (Quick & Erickson 2024). Die Wartezeiten von zehn und mehr Sekunden sind Erfahrungswerte.

Die Entscheidung gegen Prüffragen ist eine Haltung, keine Messung. Die Arbeitsgruppe um Browder belegt, dass systematisches Fragen mit abgestuften Hilfen das Textverstehen verbessert. Ich halte die Initiative der Person für das wichtigere Ziel; wer für eine bestimmte Person das Verstehen in den Vordergrund stellt, hat dafür Belege auf seiner Seite.

Für mehr-Sinn-Geschichten sind Aufmerksamkeit und Beteiligung belegt, nicht Lernen. Für Menschen mit zerebral bedingter Sehbeeinträchtigung fehlt Forschung fast ganz.

Deutschsprachige Wirksamkeitsstudien sind wenige und klein. Eine deutsche Metaanalyse zum dialogischen Lesen habe ich nicht gefunden.

Nicht alles habe ich im Volltext gesehen. Das vierte Kapitel des Buches von Erickson und Koppenhaver, in dem das gemeinsame Lesen ausgeführt wird, lag mir nicht vor; ich stütze mich auf das frei zugängliche erste Kapitel und auf die offenen Schulungsmaterialien ihres Zentrums, die ich im Wortlaut geprüft habe. Im Verzeichnis gilt das ✓ bei diesem Buch deshalb nur für das erste Kapitel. Die deutschsprachigen Fachbeiträge zur Unterstützten Kommunikation und das Buch zu den mehr-Sinn-Geschichten habe ich nur bibliografisch bestätigt; sie tragen ein ○. Wann die Merkwörter PEER und CROWD zum ersten Mal gedruckt erschienen, konnte ich nicht feststellen; die oft genannte Jahreszahl 1992 für Whitehursts Überblicksartikel ließ sich nicht bestätigen.

20. Fazit in fünf Sätzen

Gemeinsames Lesen wirkt — gut belegt auf Sprache und aktiven Wortschatz, kaum auf Buchstaben und Laute, und deutlich weniger, als die übliche Begeisterung verspricht, wenn man es streng prüft. Was wirkt, ist nicht der vorgelesene Text, sondern das Gespräch daran, dasselbe Buch mehrmals und eine erwachsene Person, die ihr Handwerk kann. Menschen, die unterstützt kommunizieren, fehlen beim Vorlesen nicht die Bücher, sondern die Beteiligung; die lässt sich mit wenig Anleitung für die Begleitpersonen herstellen. Das Handwerk besteht aus vier Dingen: kommentieren statt abfragen, zum Mitmachen einladen, in der Form der Person antworten und eins hinzufügen — und lange genug warten, mit der Kommunikationshilfe auf dem Tisch. Dafür ist niemand zu alt, und niemand muss vorher etwas können.

21. Literatur (mit Prüfvermerk)

Geprüft am 19. September 2026. ✓ = Fundstelle über Crossref, PubMed, OpenAlex, ERIC oder die Seite der Herausgeber bestätigt, Befund an Abstract oder Volltext geprüft. ○ = Fundstelle bestätigt, der zitierte Inhalt nicht selbst eingesehen oder nur über Sekundärdarstellung belegt.

Wirkung des Vorlesens und des dialogischen Lesens

- ✓ Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (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), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- ✓ 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://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- ✓ Flack, Z. M., Field, A. P. & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- ✓ 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, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- ✓ Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- ✓ Lonigan, C. J., Shanahan, T. & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Kap. 4). Washington, DC: National Institute for Literacy. ERIC ED504224.
- ✓ Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- ✓ Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- ✓ Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>

- ✓ Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- ✓ Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R. & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- ✓ Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- ✓ Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- ✓ Stiftung Lesen, Deutsche Bahn Stiftung & DIE ZEIT (2024). *Vorlesemonitor 2024*. Mainz: Stiftung Lesen. <https://www.stiftunglesen.de>
- ✓ Tang, M., Lau, K.-L. & Du, Y. (2026). Effects and moderators of dialogic reading on children's reading literacy: A three-level meta-analysis on studies from 2000 to 2025. *International Journal of Educational Research*, 137, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102963>
- ✓ What Works Clearinghouse (2007). *Dialogic Reading* (Intervention Report, Early Childhood Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- ✓ What Works Clearinghouse (2010). *Dialogic Reading* (Intervention Report, Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities). https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_dialogic_reading_042710.pdf
- ✓ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Wiederholung, Worterklärung, Zeigen auf Schrift

- ✓ Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- ✓ Dynia, J. M., Schwartz, L. & Rogers, M. (2017). *Recommended dose for print referencing*. STAR – Sit Together and Read, The Ohio State University. <https://star.ehe.osu.edu/2017/08/08/recommended-dose-for-print-referencing/>
- ✓ Evans, M. A. & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913–920. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x>
- ✓ Horst, J. S., Parsons, K. L. & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00017>

- ✓ Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- ✓ Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- ✓ Justice, L. M., Pullen, P. C. & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855–866. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855>
- ✓ Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: A comparison between read-aloud and free storytelling approaches. *Educational Psychology*, 38(5), 596–616. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363377>
- ✓ McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>
- ✓ Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810–820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- ✓ Wasik, B. A., Hindman, A. H. & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- ✓ Zucker, T. A., Ward, A. E. & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62–72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>

Das Handwerk: Herkunft der Techniken

- ✓ Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>
- ✓ BiSS-Transfer (2024). *Dialogisches Lesen (dialogische Bilderbuchbetrachtung)*. Stand 07.05.2024. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/dialogisches-lesen-dialogische-bilderbuchbetrachtung/>
- ✓ Center for Literacy and Disability Studies (2019). *Shared Reading* (Project Core, Fortbildungsmodul, Transkript). University of North Carolina at Chapel Hill. <https://project-core.com/professional-development-modules/>
- ✓ Center for Literacy and Disability Studies (2025a). *Follow the CAR* (Tar Heel Shared Reader, Fortbildungsmodul, Transkript). University of North Carolina at Chapel Hill. <https://www.sharedreader.org/follow-the-car-module/>
- ✓ Center for Literacy and Disability Studies (2025b). *Putting the CROWD in the CAR* (Tar Heel Shared Reader, Fortbildungsmodul, Transkript und Handreichung „Choosing Your Approach“).

<https://www.sharedreader.org/putting-the-crowd-in-the-car-module/>

- ✓ Halle, J. W., Marshall, A. M. & Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 431–439. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-431>
- ✓ König, A., Kühn, S. & Pollert, G. (2011). *Die Techniken des Dialogischen Lesens* (Arbeitsblatt 3). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut. <https://www.weiterbildungsinitiative.de>
- ✓ Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen — neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Landau: Empirische Pädagogik.
- ✓ Morrow, L. M. & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 213–231. <https://doi.org/10.2307/748003>
- ✓ Notari-Syverson, A., Maddox, M., Lim, Y. S. & Cole, K. (1999). *Language Is the Key: A Program for Building Language and Literacy. Training Manual*. Seattle: Washington Research Institute. ERIC ED470824.
- ✓ Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- ✓ Stahl, R. J. (1994). Using „think-time“ and „wait-time“ skillfully in the classroom. ERIC Digest. ERIC ED370885.
- ✓ Whitehurst, G. J. (o. J.). *Dialogic reading: An effective way to read aloud with young children*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/early-literacy-development/articles/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- ○ Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- ✓ Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Hrsg.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (S. 177–200). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410607355-15>

Unterstützte Kommunikation und hoher Unterstützungsbedarf

- ✓ Biggs, E. E., Carter, E. W. & Gilson, C. B. (2018). Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 443–473. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.443>
- ✓ Binger, C., Kent-Walsh, J., Berens, J., Del Campo, S. & Rivera, D. (2008). Teaching Latino parents to support the multi-symbol message productions of their children who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(4), 323–338. <https://doi.org/10.1080/07434610802130978>
- ✓ Binger, C., Kent-Walsh, J., Ewing, C. & Taylor, S. (2010). Teaching educational assistants to facilitate the multisymbol message productions of young students who require augmentative and

alternative communication. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 108–120.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/09-0015\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0015))

- ✓ Browder, D. M., Lee, A. & Mims, P. (2011). Using shared stories and individual response modes to promote comprehension and engagement in literacy for students with multiple, severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 339–351.
- ✓ Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-DeLzell, L. & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(1–2), 3–12. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.3>
- ✓ Browder, D. M., Trela, K. & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 206–219. <https://doi.org/10.1177/10883576070220040301>
- ✓ Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive Literacy for All: Teaching Students with Significant Disabilities to Read and Write*. Baltimore: Brookes. (✓ gilt für Kapitel 1, als Verlagsauszug eingesehen; Kapitel 4 „Emergent Reading“ lag nicht vor.)
- ✓ Fleury, V. P. & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- ✓ Hudson, M. E. & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1–2), 34–45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- ✓ Kent-Walsh, J., Binger, C. & Hasham, Z. (2010). Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 97–107. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0014))
- ✓ Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. & Binger, C. (2015). Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271–284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>
- ✓ Koppenhaver, D. A., Erickson, K. A., Harris, B., McLellan, J., Skotko, B. G. & Newton, R. A. (2001). Storybook-based communication intervention for girls with Rett syndrome and their mothers. *Disability and Rehabilitation*, 23(3–4), 149–159. <https://doi.org/10.1080/09638280150504225>
- ✓ Koppenhaver, D. A., Erickson, K. A. & Skotko, B. G. (2001). Supporting communication of girls with Rett syndrome and their mothers in storybook reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 395–410. <https://doi.org/10.1080/10349120120094284>
- ✓ Koppenhaver, D. A., Evans, D. A. & Yoder, D. E. (1991). Childhood reading and writing experiences of literate adults with severe speech and motor impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 7(1), 20–33. <https://doi.org/10.1080/07434619112331275653>

- ✓ Light, J., Binger, C. & Kelford Smith, A. (1994). Story reading interactions between preschoolers who use AAC and their mothers. *Augmentative and Alternative Communication*, 10(4), 255–268. <https://doi.org/10.1080/07434619412331276960>
- ✓ Light, J. & Kelford Smith, A. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 10–25. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276371>
- ✓ Mims, P. J., Browder, D. M., Baker, J. N., Lee, A. & Spooner, F. (2009). Increasing comprehension of students with significant intellectual disabilities and visual impairments during shared stories. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 409–420.
- ✓ Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358–372. <https://doi.org/10.1177/1362361312470495>
- ✓ O'Neill, T., Light, J. & Pope, L. (2018). Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1743–1765. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132
- ✓ Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkom, H. & de Moor, J. (2009). Home literacy environment: Characteristics of children with cerebral palsy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(6), 917–940. <https://doi.org/10.1080/13682820802464759>
- ✓ Quick, N., Dorney, K. & Erickson, K. (2026). Interactive shared reading case study of a student with complex support needs. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 21(1), 59–83. <https://doi.org/10.64546/jaasep.618>
- ✓ Quick, N. & Erickson, K. (2024). Changing teacher practices and perceptions and improving student communication outcomes through shared reading. *Rural Special Education Quarterly*, 43(4), 176–190. <https://doi.org/10.1177/87568705241286894>
- ✓ Rosa-Lugo, L. I. & Kent-Walsh, J. (2008). Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 30(1), 49–61. <https://doi.org/10.1177/1525740108320353>
- ○ Sachse, S. K. & Willke, M. (2011). Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. In K. Bollmeyer u. a. (Hrsg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 375–394). Karlsruhe: von Loeper.
- ○ Sachse, S. K. & Willke, M. (2013). Dialogische Bilderbuchbetrachtung als Form der Sprachförderung in der Unterstützten Kommunikation. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK kreativ!* (S. 181–193). Karlsruhe: von Loeper.
- ✓ Sennott, S. C., Light, J. C. & McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101–115. <https://doi.org/10.1177/1540796916638822>
- ✓ Skotko, B. G., Koppenhaver, D. A. & Erickson, K. A. (2004). Parent reading behaviors and communication outcomes in girls with Rett syndrome. *Exceptional Children*, 70(2), 145–166. <https://doi.org/10.1177/001440290407000202>

- ✓ Toews, S. G., McQueston, J. & Kurth, J. A. (2021). Evaluation of the evidence base for shared reading to support literacy skill development for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(2), 77–93. <https://doi.org/10.1177/15407969211008531>
- ✓ Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L. & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2700–2715. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00401

Jugendliche und Erwachsene

- ✓ Fish, T. R., Rabidoux, P., Ober, J. & Graff, V. L. W. (2006). Community literacy and friendship model for people with intellectual disabilities. *Mental Retardation*, 44(6), 443–446.
- ✓ Foley, B. E. & Staples, A. H. (2003). Developing augmentative and alternative communication (AAC) and literacy interventions in a supported employment setting. *Topics in Language Disorders*, 23(4), 325–343. <https://doi.org/10.1097/00011363-200310000-00007>
- ○ Horneber, M. (2015). Selbst gestaltete Bücher. In *UK wird erwachsen* (S. 277 ff.). Karlsruhe: von Loeper.
- ✓ Moni, K. B. & Jobling, A. (2001). Reading-related literacy learning of young adults with Down syndrome: Findings from a three year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/10349120120094275>
- ○ Pointner, C. & Malzer, C. (2015). Alles für jeden. Erwachsene Literacy-Ideen für Bildschirm und Papier. In *UK wird erwachsen* (S. 292 ff.). Karlsruhe: von Loeper.

Geschichten für mehrere Sinne; Sehen

- ✓ Blackstone, S. W., Luo, F., Canchola, J., Wilkinson, K. M. & Roman-Lantzy, C. (2021). Children with cortical visual impairment and complex communication needs: Identifying gaps between needs and current practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 612–629. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00088
- ✓ Delay, A., Rice, M., Bush, E. & Harpster, K. (2023). Interventions for children with cerebral visual impairment: A scoping review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(4), 469–478. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15431>
- ○ Fornefeld, B. (2013). *Mehr-Sinn-Geschichten: erzählen, erleben, verstehen*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- ✓ Penne, A., ten Brug, A., Munde, V., van der Putten, A., Vlaskamp, C. & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167–178. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01448.x>
- ✓ ten Brug, A., van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 350–359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x>

- ✓ ten Brug, A., van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2015). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multisensory storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190–198. <https://doi.org/10.1111/jppi.12128>
- ✓ ten Brug, A., van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(11), 1043–1053. <https://doi.org/10.1111/jir.12260>
- ✓ Young, H., Fenwick, M., Lambe, L. & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: A multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563603>

Papier und Bildschirm

- ✓ Bus, A. G., Kucirkova, N., ten Braak, D. & Ciesielska, M. (2026). Which interactive features in children's digital picture books promote reading comprehension? A meta-analysis. *Early Education and Development*, 37(2), 269–288 (online 2025). <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2571978>
- ✓ Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2023). Fostering child language with short-term digital storybook interventions. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 55(4), 155–168. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000264>
- ✓ Furenes, M. I., Kucirkova, N. & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074> (Befund am Abstract geprüft; Einzelwerte nicht gesehen)
- ✓ Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N. & Radesky, J. (2019). Differences in parent–toddler interactions with electronic versus print books. *Pediatrics*, 143(4), e20182012. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- ✓ Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5, 1366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- ✓ Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>