

Zur Bedeutung der präsymbolischen Kommunikation hörbehinderter Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Katinka Trauth

Kommunikation ist ein zentrales Bedürfnis eines jeden Menschen (vgl. Fröhlich 2010, 12) und steht in einem relevanten Zusammenhang zu verschiedenen Entwicklungsbereichen, wie z.B. Kognition, Sozialerfahrung, Körpererfahrung (vgl. Wilken 2014, 7; Fröhlich 1995, 130). Sie beginnt im Säuglingsalter und vollzieht sich wechselseitig in der Interaktion zwischen Eltern und Kind. In dieser frühen präsymbolischen Phase erfüllt die Kommunikation diverse adaptive Funktionen, wie z.B. Bindungsaufbau, Anbahnung der Sprachentwicklung, Handlungserfahrungen, Selbstkonzept und Autonomie, intersubjektive Beziehungserfahrungen (vgl. Papoušek 2006, 16/17). Die präsymbolische Phase ist eine bedeutungsvolle Entwicklungsphase und Voraussetzung für die weitere intentionale kommunikative Entwicklung (vgl. Schnelle 2006).

Folgerichtig nimmt diese frühe kommunikative Phase auch für hörbehinderte Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung einen hohen Stellenwert ein. Jedoch ist davon auszugehen, dass es hier zu „Störungen und Fehl-

anpassungen“ (Papoušek 2006, 20) kommen kann, die die kommunikative Entwicklung erschweren.

Zur Terminologie

Möchte man die Personengruppe hörbehinderter Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben, treten zwei Herausforderungen in Erscheinung: Zum einen ist die Gruppe mit ihren jeweiligen Ausprägungen in Bezug auf die Vielfalt und Kombinationen möglicher Beeinträchtigungen äußerst heterogen, so dass eine allgemeingültige Charakterisierung nicht möglich ist. Zum anderen setzt die Beschreibung der Personengruppe zwangsläufig eine Etikettierung voraus, die notwendig ist, „damit man sich der Menschen bewusst wird, die mit [ihr] benannt werden“ (Fornfeld 2008, 58). Bislang existiert keine einheitliche Terminologie, was sicher mit den verschiedenen Sichtweisen auf Behinderung und insbesondere mit der großen Heterogenität der Gruppe zusammenhängt (vgl. Hintermair und Hülser 2004,

13).

Im Folgenden wird die Bezeichnung *hörbehinderte Menschen* bzw. *Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung* verwendet, die jedoch nicht primär auf die individuelle Schwere der Schädigung verweisen soll, sondern Behinderung vielmehr aus einer sozialgesellschaftlichen Perspektive zu beschreiben versucht (vgl. Klauß 2011; Bernasconi und Böing 2015; WHO). Die Komplexität oder Schwere der Behinderung ergibt sich also nicht allein aus der Schädigung selbst, sondern weil die Umwelt nicht auf die Bedürfnisse dieser Personengruppe ausgerichtet ist. Hörbehinderte Kinder bzw. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bilden einen nicht zu vernachlässigenden Teil innerhalb der Gruppe hörbehinderter Menschen. Laut Schätzungen haben mindestens 20 bis 30% (vgl. Hintermair 2004, 13) und bis zu 40% aller hörbehinderten Menschen weitere Behinderungen (vgl. z.B. Bruce, DiNatale und Ford 2008, 369; Guardiano und Cannon 2015, 348) mit steigender Tendenz (vgl. Jackson, Ammermann und Trautwein 2015, 357). Warum die Schätzwerte so weit auseinanderliegen, liegt möglicherweise in unklaren Diagnosen und in der uneinheitlichen Definition der Personengruppe begründet. Neben der Vielfalt an unterschiedlichen Hörschädigungen und ihren vielfältigen Auswirkungen ist prinzipiell jede Form einer zusätzlichen Behinderung bzw. Schädigung denkbar. Dazu zählen Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen, körperlich-motorischen oder der geistigen Entwicklung, der visuellen Wahrnehmung, eine Störung im Bereich des Autismus-Spektrums oder eine Kombination aus den genannten. Art und Ausprägungsgrad jeder dieser zusätzlichen

Beeinträchtigungen können sehr unterschiedlich sein und machen daher eine individuelle Beschreibung erforderlich. In der Forschung scheint jedoch insofern Konsens zu herrschen, als aufgrund der Hörbehinderung die Lebenswirklichkeit des Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung noch einmal exponentiell verändert und komplexer wird. Die Bedürfnisse und die Förderung ändern sich quantitativ und qualitativ, da die Hörbehinderung und die weiteren Behinderungen in einer sich beeinflussenden und verstärkenden Wechselseitigkeit zueinander stehen (vgl. Bruce, DiNatale und Ford 2008; Luckner und Carter 2001).

Im Rahmen dieses Artikels und der zugrundeliegenden Forschung soll der Fokus auf die hörbehinderten Kinder gerichtet werden, die erhebliche weitere Beeinträchtigungen im Bereich der körperlich-motorischen und geistigen Entwicklung haben. Unberücksichtigt bleiben dabei hörbehinderte Kinder mit einer weiteren Behinderung alleine im Bereich des Lernens oder der emotional-sozialen Entwicklung.

Kommunikation und präsymbolische Phase

Publikationen zu hörbehinderten Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung beschreiben vielfältige Entwicklungsrisiken und Belastungen. Ein bedeutungsvoller Aspekt ist die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bzw. der Sprache (vgl. Bruce und Borders 2015; Jackson, Ammermann und Trautwein 2015; Meadow-Orlans, Smith-Gray und Dyssegaard 1995). Vergleichbares zeigen Veröffentlichungen zur Gruppe hörgeschädigter Kinder (z.B. vgl. Sarimski 2009)

oder zu Kindern/Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (z.B. vgl. Sarimski 2007; Braun und Orth 2007).

Daher sollte die Förderung der Kommunikationsfähigkeit gerade in der Arbeit mit hörbehinderten Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein zentrales Anliegen sein (vgl. Ewing und Jones 2003, 267).

Kommunikationsfähigkeit wird dabei häufig an der verbalen oder zumindest nonverbalen Fähigkeit zu kommunizieren gemessen. Diese Sichtweise jedoch berücksichtigt nicht die präsymbolischen Fähigkeiten. Die problematische Konsequenz für (hörbehinderte) Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die über oben beschriebene höhere Kommunikationsfähigkeit (noch) nicht verfügen, besteht darin, „das (sic!) Bezugspersonen teilweise das Gefühl haben, ihre Gegenüber wären gar nicht zur Kommunikation fähig“ (Bernasconi und Böing 2016, 152).

Kommunikation sollte somit aus einer breiteren Perspektive betrachtet werden und nicht auf nonverbale Ausdrucksformen und auf verbale Sprache in Form der Unterhaltung, auf Verstehen und Verstanden-werden reduziert werden. Fröhlich (2010, 12) erweitert die Perspektive, indem er auf die eigentliche Bedeutung des Wortes „Gemeinsamkeit herstellen“ blickt (vgl. ebd). Es geht um einen interaktiven Prozess zwischen mindestens zwei Personen, da ansonsten „nichts Gemeinsames, kein[en] Austausch oder ein Miteinander-Teilen“ (Beck 2010, 15) entstehen könnte.

Gemeinsamkeiten werden typischerweise unmittelbar nach der Geburt in der präsymbolischen Phase in der Interaktion zwischen Eltern und Kind hergestellt. Dies erfolgt über das Verhalten des Säuglings, das die Eltern

beobachten und dem sie stets Intentionalität zuschreiben, wenngleich noch keine eigentliche Intentionalität existiert. In der Folge greifen sie das Verhalten auf und reagieren mit ähnlichem Verhalten (vgl. Papoušek 1981; Braun und Orth 2007, 68). Auf den Prozess des gleichzeitigen Handelns folgt mehr und mehr eine rhythmisierte *Ko-Regulation* (Fogel 1993) und Anpassung, es entstehen reziproke Muster. Die Interaktionen werden vielfach wiederholt, leicht variiert, bleiben dabei jedoch für das Kind vorhersagbar. Hieraus bildet sich eine Grundlage, Gefühle zu teilen, Gemeinsamkeiten zu erleben und eigene Themen entstehen zu lassen, was Stern (2000) als *Attunement* bezeichnet.

Was die Eltern leitet, ist eine biologisch angelegte Kompetenz, eine Anpassungs- und Reaktionsbereitschaft, die Papoušek und Papoušek (1989, 35) als „intuitive elterliche Didaktik“ beschreiben und die auf eine im Kind biologisch angelegte Interaktionsbereitschaft trifft. Dazu gehören z.B. die Anpassung der Stimmlage und des Sprechtempos oder das Gefühl für Timing und Rhythmus. Ausgelöst werden diese Fähigkeiten unbewusst durch das sogenannte Kindchenschema und dann, wenn das Kind entsprechende Rückkopplungssignale gibt (z.B. zurücklächeln) (vgl. Papoušek und Papoušek 1989, Papoušek 1994).

Die präsymbolische Kommunikation gilt als eine Bedingung für die Entwicklung von Intentionalität und ist dadurch ein bedeutsamer Teil. In dieser Phase entsteht die Basis der Bindung an Mutter und Vater (respektive jede andere Bezugsperson) und das Kind erlernt relevante Kompetenzen, die als Grundlage für eine intentionale Kommunika-

tion benötigt werden. Zu diesen Kompetenzen gehören die Grundmuster des Dialogs auf einer noch nicht-symbolischen Ebene und die Fähigkeit, Kontingenzen zu entdecken. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, den ursächlichen Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und den daraus resultierenden Konsequenzen in seiner Umgebung zu entdecken. Über das Erleben von Kontingenzen in sozialen Bezügen erlernt das Kind Handlungsmuster und erfährt Selbstwirksamkeit, die wiederum als intrinsischer Motor wirkt, um mehr Erfahrungen zu sammeln und weiter zu lernen (vgl. Papoušek 1981).

Aufgrund der Komplexität der Behinderung sind die Ausdrucksformen der Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig nicht alterstypisch. Die von den Eltern erwarteten Ausdrucksformen wie z.B. Lautieren, Lächeln, Blickkontakt oder Zeigegesten treten oftmals nicht in Erscheinung und die tatsächlichen Ausdrucksformen in Form verschiedener Verhaltensweisen sind häufig subtil, weniger ausgeprägt und für Eltern kaum oder nicht wahrnehmbar bzw. werden nicht als kommunikative Äußerungen bewertet und folglich behandelt (vgl. Braun und Orth 2007; Fröhlich 1985, 12; Sarimski 2007, 327 und 332; Meadow-Orlans, Smith-Gray und Dyssegaard 1995) wie auch Publikationen zum Kommunikationsverhalten taubblinder und hörsehbehinderter Menschen belegen (vgl. z.B. Janssen und Rødbroe 2014; Wanka 2012, 77). Wie die individuellen Ausdrucksformen und die daraus resultierenden kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung tatsächlich aussehen – und hier sei der Transfer auf die Personengruppe hörbehinderter Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung abermals erlaubt – ist empirisch bislang kaum belegt (vgl. Bernasconi und Böing 2015, 152) und sollte vermutlich, um die Vielfalt und Individualität erkennen

zu können, immer bevorzugt eine Studie am bzw. in Form einer Beschreibung des Einzelfalls bleiben:

Aus diesem Grund verbieten sich verallgemeinernde Aussagen oder Schlüsse über die Kommunikationsmöglichkeiten bzw. –modalitäten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, da so die Gefahr des Blickwinkels und der Fehlinterpretation besteht (Bernasconi und Böing 2015, 152/153).

Die Kommunikation und Interaktion mit Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist also erschwert, weil kommunikative Äußerungen häufig nicht als solche zu erkennen und in einem nächsten Schritt nicht aufgegriffen und nach dem dialogischen Prinzip des Turn-Taking (z.B. Kaye 1977; Alsop 1993; Horsch 2004) „beantwortet“ werden: „[...] was der eine nicht auszudrücken vermag, kann der andere nicht verstehen“ (Bernasconi und Böing 2015, 152). Kontingenzen und Kontingenzerwartungen entwickeln sich jedoch nur, wenn das Kind hinreichend viele immer wiederkehrende Gelegenheiten bekommt, die Wirkung seiner Handlung in kontingenten Zusammenhängen zu erleben (vgl. Nadel 1999, 140).

Um dies zu ermöglichen, gilt es für jedes hörbehinderte Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung das gesamte wahrnehmbare Verhalten zu erforschen und herauszufinden, welche individuellen Ausdrucksmöglichkeiten für die präsymbolische Kommunikation nutzbar sind und zuverlässig erscheinen. Hier spielt auch die Hörbehinderung eine bedeutungsvolle Rolle, da durch sie verbale Ansprachen der hörenden Eltern nicht oder nur eingeschränkt und nur im unmittelbaren Sichtfeld des Kindes wahrgenommen werden können. Es kommt zu weniger Impulsen mit der möglichen Konsequenz, dass die Kinder ihre Initiative und Reaktionsbereitschaft reduzieren, was wiederum Einfluss

auf das intuitive elterliche Kommunikationsverhalten nimmt (vgl. Sarimski 2009, 36-38, Meadow-Orlans, Smith-Gray und Dyssegaard 1995).

Essenziell ist es daher, dass zunächst alle individuellen Ausdrucksmöglichkeiten als kommunikative Äußerung wahrgenommen und in einer für das Kind wahrnehmbaren Modalität aufgegriffen werden (vgl. Stern 2000; Papoušek 2012).

Das Ziel ist dabei zunächst nicht, dass sich die Kinder komplexere intentionale Kommunikationsformen aneignen. Vielmehr geht es darum, dass Kinder mit sehr schwerer Behinderung die in ihrem Repertoire verfügbaren Verhaltensweisen häufiger einsetzen und sich damit an einem basalen kommunikativen Dialog beteiligen lernen (Sarimski 2007, 333).

Hierzu benötigen die Interaktionspartner*innen und insbesondere das hörbehinderte Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausreichend Gelegenheit (vgl. Nadel 1999, 140). Ein Konflikt entsteht hier, wenn die Lernphase der ersten Lebenswochen, -monate und -jahre aus verschiedenen Gründen weniger intensiv und kontinuierlich erlebt oder sogar versäumt wurden. Mit zunehmendem Alter des Kindes verschwindet das intuitive Wissen über die kindgemäße Ansprache auf Seiten der Eltern, da das Kindchenschema, also der Auslöser für die intuitiven elterlichen Fähigkeiten, verblasst. Das Kind wächst heran, die für die Eltern notwendigen Stimuli verschwinden, aber dennoch braucht das Kind die Ansprache und Zuwendung, die für das Säuglingsalter typisch sind (z.B. Papoušek und Papoušek 1989; Fröhlich 1998).

Da aber eben die Phase der vorsprachlichen Kommunikation einen „intersubjektiven Lern- und Erfahrungskontext“ (Papoušek 2012, 71) bereitstellt, der Voraussetzung für

eine weitere kommunikative Entwicklung darstellt, sollte diese nicht ausgelassen, sondern im Gegenteil gefördert werden (Schnelle 2006).

Auf Basis der Elemente der *elterlichen Didaktik* lassen sich Handlungsimplikationen ableiten, die systematisch in den präsymbolischen Dialog mit dem hörbehinderten Kind mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit integriert werden müssen. Hier entsteht ein für Eltern schwieriger Balanceakt: Auf der einen Seite steht die große Herausforderung, ein ehemals intuitives Verhalten bewusst zu reaktivieren und in der Interaktion mit dem Kind kontinuierlich anzuwenden und auf der anderen Seite die Gefahr, darüber die altersangemessenen Bedürfnisse, also die Lebenswirklichkeit eines Kindes, das möglicherweise bereits drei oder vier Jahre alt ist, zu berücksichtigen und ihnen zu entsprechen und die Interaktion nicht auf ein frühkindliches Niveau zu reduzieren (vgl. Braun und Orth 2007; Fröhlich 1998).

Welche Konsequenzen sind für die Förderung abzuleiten?

Pädagog*innen und Eltern müssen sich bewusst werden, dass alle Kinder ein zunächst noch unwillkürliches Verhaltensrepertoire und eine angeborene Motivation zu kommunizieren mit auf die Welt bringen (vgl. Trevarthen und Aitken 2001). Die frühkindlichen Verhaltensweisen tragen zunächst vermutlich keine Bedeutung und dennoch schreiben die Eltern ihnen Bedeutung zu und verstehen sie als kommunikative Äußerungen, die sie dialogisch beantworten. Dem zugrunde liegt die Vorstellung, dass das Verhal-

ten zielgerichtet ist und der Säugling kompetent ist (vgl. Dornes 1973, 77).

Auch hörbehinderte Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung kommen als entwicklungs- und bildungsbedürftige, soziale Wesen mit einem individuellen Verhaltensrepertoire zur Welt, das womöglich stark, wenn nicht sogar vollständig, in Form und Intensität von den elterlichen Erwartungen abweicht. Das können Bewegungen sein, ein Strampeln, aber auch viel weniger offensichtliche Verhaltensweisen wie eine veränderte Atmung oder die Veränderungen des Muskeltonus (vgl. Henning-Mouihate 2005, 84/85). Um die (präsymbolische) Kommunikation gezielt zu fördern, gilt es zunächst, die individuellen Verhaltensweisen und Äußerungen des hörbehinderten Kindes mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu entdecken und zu beschreiben, um eine Basis für Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Dabei muss stets präsent sein, dass das Kind womöglich nicht oder nur schlecht hört, entsprechend alle Vokalisationen (zusätzlich) in einer visuellen Form aufgegriffen werden müssen und Kommunikation uneingeschränkt im Sichtfeld des Kindes geschieht. Dies bedarf einer äußerst sensiblen Beobachtung und Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens in der Interaktion mit seinen Eltern in einem wiederkehrenden, verlässlichen und kontingenten Rahmen mit klaren Strukturen. Mit Blick auf die besondere Zielgruppe bedarf dies eines individuellen Zugangs, bei dem für jedes Kind geklärt werden sollte:

- Wie ist das Verhaltensrepertoire des Kindes?
- Welche Verhaltensweisen zeigt es?
- Welche Verhaltensweisen zeigt das Kind wiederholt?

- Zeigt das Kind Reaktionen? Zeigt es Initiativen?

Resümierend kann festgestellt werden, dass es der pädagogische Auftrag in diesem Kontext ist, die Sensitivität der Pädagog*innen und Eltern zu schärfen, damit auch flüchtige Verhaltensweisen entdeckt werden, die als kommunikative Äußerungen aufgegriffen werden können. Da dies eine bisweilen minutiöse Beobachtung erforderlich macht, eignet sich die Videodokumentation. Das videografierte Verhalten wird wiederholt überprüfbar, Einzelaspekte können hervorgehoben und unter unterschiedlichen Fragestellungen durch erfahrene Personen analysiert und ausgewertet werden. Sie dienen als Grundlage der Analyse und Beratung um in einem weiteren Schritt zu erarbeiten, welche Reaktion auf die Verhaltensweisen erfolgen kann (vgl. Papoušek 2000).

Literaturangaben

Alsop, L. (1993). A resource manual for understanding and interacting with infants, toddlers, and preschool age children with deaf-blindness. North Logan: Home Oriented Program Essentials (H.O.P.E.).

Beck, Klaus (2010). *Kommunikationswissenschaft*. (2. Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Bernasconi, T. und Böing, U. (2015). Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Braun, U. und Orth, S. (2007). Kommunikationsförderung mit schwerstbehinderten Kinder – von der Kontaktanbahnung zu gemeinsamen Zeichen. In: Fröhlich, A., Heinen, N. und Lamers, W. (2007), Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. verlag selbstbestimmtes leben: Düsseldorf, 62-75.

- Bruce, S. M. , DiNatale, P. und Ford, J. (2008). Meeting the Needs of Deaf and Hard of Hearing Students with Additional Disabilities Through Professional Teacher Development. In: American Annals of the Deaf, Volume 153 (4), 368-375.
- Bruce, S. M. und Borders, C. (2015). Communication and language in learners who are deaf and hard of hearing with disabilities: Theories, Research, and practice. In: American Annals of the Deaf, Volume 160 (4), 368-384.
- Dornes, M. (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt am Main.
- Ewing, K. M. und Jones, T. W. (2003). An educational rationale for deaf students with multiple disabilities. In: American Annals of the Deaf, Volume 148 (3), 267-271.
- Fogel, A. (1993). Two principles of communication: co-regulation and framing. In: Nadel, J. und Camaioni, L. (Hg.), New perspectives in early communicative development. London, New York: Routledge, 9-22.
- Fornefeld, B. (2008). Menschen mit Komplexer Behinderung - Klärung des Begriffs. In: Fornefeld, B. (Hg), Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 50-81.
- Fröhlich, A. (1985). Ganzheitliche Entwicklungsförderung für schwerstbehinderte Kinder. In: Das Band 2, 5-13.
- Fröhlich, Andreas (1998). Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Fröhlich, A. (2010). Communico. In: Grunick, G. (Hg.), Leben pur – Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 12-23.
- Hennig-Mouihate, B. (2005). Resonanz und Kontingenz als Elemente früher Dialogerfahrungen und deren Relevanz für die Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. In: Bönisch, J. und Otto, K. (Hg.), Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. von Loeper Literaturverlag: Karlsruhe, 77-94.
- Hintermair, M. und Hülser, G. (2004). Familien mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kindern. Eine Analyse aus Sicht betroffener Eltern. Heidelberg: Median Verlag.
- Horsch, U. (2004). Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg.
- Jackson, R. L. W., Ammermann, S. B. und Trautwein, B. A. (2015). Deafness and Diversity: Early Intervention. In: American Annals of the Deaf 160 (4), 356-367.
- Kaye, K. (1977). Toward the origin of dialogue. In: Schaffer, H. R. (Hg.). Studies in mother-infant interaction. Academic Press: London, 89-117.
- Klauß, T. (2011). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Einleitende Überlegungen. In: Fröhlich, A., Heinen, N. Klaus, T. und Lamers, W. (Hg). Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen: ATHENA-Verlag, 11-39.
- Luckner, J. L. und Carter, K. (2001). Essential Competencies for Teaching Students With Hearing Loss and Additional Disabilities, 7-15.
- Papoušek, M. und Papoušek, H. (1981). Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen. In: Zeitschrift Sozialpädiatrie, 229-238.
- Papoušek, H. und Papoušek, M. (1989). Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche

- Beeinträchtigung. In: Fröhlich, A. (Hg.), Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. verlag modernes lernen: Dortmund, 29-45.
- Papoušek, M. (1994). Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Huber: Göttingen.
- Papoušek, M. (2000). Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (8), 611-627.
- Papoušek, M. (2006). Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. In: Frühförderung interdisziplinär 25, 14-25.
- Papoušek, M. (2012). Kommunikation und Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr. In: Cierpka, M. (Hg.), Frühe Kindheit 0-3. Springer Verlag: Berlin, 69-80.
- Meadow-Orleans, K. P., Smith-Gray, S. und Dyssegaard, B. (1995). Infants Who Are Deaf or Hard of Hearing, With and Without Physical/Cognitive Disabilities. In: American Annals of the Deaf, Volume 140 (3), 279-286.
- Nadel, J. (1999). The Importance of Contingency in Communicative Development. In: CNEFEI (Hg.), The emergence of communication – Part II. Actes du Cours Interantional. Suresnes, 137-143.
- Sarimski, K. (2007). Eltern-Kind-Interaktion. In: Fröhlich, A., Heinen, N. und Lamers, W. (2007), Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Verlag selbstbestimmtes leben: Düsseldorf, 324-338.
- Sarimski, K. (2009). Frühförderung behinderter Kleinkinder. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Hogrefe: Göttingen.
- Schnelle, U. (2006). Erste Schritte. Entwicklung von Intentionalität. Unterstützte Kommunikation. Vol. 3, 5-9.
- Stern, D. (2000). Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Klett: Stuttgart.
- Trevarthen, C. und Aitkin, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42-48.
- Wilken, E. (2014). Kommunikation und Teilhabe. In: Wilken, E. (Hg.), Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart.