pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kriener-Neumann, Mareike

Erfolgreiche Transition vom Elementarbereich in die Grundschule. Sprachliche und bindungsbezogene Voraussetzungen

Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 23-29. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Quellenangabe/ Reference:
Kriener-Neumann, Mareike: Erfolgreiche Transition vom Elementarbereich in die Grundschule. Sprachliche und bindungsbezogene Voraussetzungen - In: Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 23-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-367193 - DOI: 10.25656/01:36719; 10.35468/6252-02

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-367193
https://doi.org/10.25656/01:36719

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Mareike Kriener-Neumann

Erfolgreiche Transition vom Elementarbereich in die Grundschule: Sprachliche und bindungsbezogene Voraussetzungen

Abstract

Als wichtige Voraussetzungen schulischer Lern- und Anpassungsprozesse gelten altersgemäße sprachliche Fähigkeiten und eine sichere Bindung (Attig & Weinert, 2025). Diese Querschnittstudie untersuchte Bindungsrepräsentationen und Sprachkompetenzen bei N = 49 Vorschulkindern im Alter von 5;0 bis 6;9 Jahren mithilfe standardisierter Verfahren. Rund zwei Fünftel der Kinder zeigten sprachliche Auffälligkeiten, mehr als die Hälfte unsichere Bindungsrepräsentationen; unsicher gebundene Kinder waren häufiger sprachlich auffällig, $\chi^2(1) = 6.5$, $p = .011$. Die Befunde verdeutlichen die Relevanz sprachlicher und bindungsbezogener Entwicklungsbedingungen für erfolgreiche Bildungs- und Transitionsprozesse.

Keywords: Transition, Sprachkompetenzen, Bindungsrepräsentationen, Vorschulalter, Bildungsgerechtigkeit

Der Übergang vom Elementarbereich in die Schule stellt einen bedeutsamen Einschnitt in der Bildungsbiografie von Kindern dar und wird maßgeblich von individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst (Mays et al., 2023). In dieser Phase sind u. a. neue (sprachliche) Anforderungen und erhöhte soziale sowie emotionale Anpassungsleistungen zu bewältigen (Rademacher et al., 2021).
Sprachliche Fähigkeiten sind Voraussetzung für den Erwerb von schrift-, bildungs- sowie fachsprachlichen Kompetenzen (KMK, 2019, S. 2). Sichere Bindungserfahrungen stellen die Grundlage für exploratives (Lern-)Verhalten, Selbstregulation und den Umgang mit Übergangssituationen dar (Cooke et al., 2019). Beide Entwicklungsbereiche sind sehr relevant für eine erfolgreiche Transition sowie für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (Attig & Weinert, 2025).

1 Theoretischer Hintergrund

Spracherwerb resultiert aus dem Zusammenspiel der phylogenetisch angelegten biologischen Ausstattung und umweltbedingter Faktoren (Schöler, 2020, S. 77) und erfordert Reifung, Erfahrung und Selbstregulation (Tomasello, 2020, S. 432–

doi.org/10.35468/6252-02

433) sowie soziale Interaktionen (Bruner, 1974). Die Sprachentwicklung vollzieht sich auf den Ebenen Pragmatik–Kommunikation (Sprachverwendung), Phonetik–Phonologie (Lautbildung und Lautverwendung), Lexikon-Semantik (Wortschatz) und Morphologie-Syntax (Grammatik).
Sprachliche Kompetenzen entwickeln sich insbesondere in Abhängigkeit von der Qualität des sprachlichen Inputs (Ramírez et al., 2019, S. 9). Bedeutend sind dabei ein zeitnaher, kontingenter und an das kindliche Sprachniveau angepasster Sprachinput sowie die Sensitivität der Bezugspersonen als bedeutsamer Prädiktor späterer Sprachentwicklung (Madigan et al., 2023).
Sprachkompetenzen gelten als entscheidende Voraussetzung schulischen Erfolgs und sozialer Integration (van Minnen, 2022). Ohne adäquate Intervention können Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen langfristige sprachliche, schulische und psychosoziale Folgen haben (Langbecker et al., 2020). Als Medium der Wissensaneignung (Egert et al., 2024, S. 22) ermöglicht Sprache den Zugang zu fachlichen Bildungsinhalten in allen Unterrichtsfächern und den Erwerb fach- sowie bildungssprachlicher Kompetenzen (KMK, 2019). Kinder mit Sprachauffälligkeiten haben daher beim Übergang in die Grundschule ein erhöhtes Risiko früher schulischer Misserfolge, da ihnen sprachlich vermittelte Inhalte schwerer zugänglich sind (Mehlem, 2024).
Neben sprachlichen Kompetenzen gelten frühe Bindungserfahrungen als Voraussetzung gelingender Bildungs- und Anpassungsprozesse. Die Qualität früher Eltern-Kind-Interaktionen beeinflusst auch die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und steht in engem Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen.
Bindung ist ein evolutionsbiologisch angelegtes Verhaltenssystem zum Schutz, zur Stressregulation und Überlebenssicherung (Bowlby, 2021).
Die Entwicklung sicherer, unsicher-vermeidender, unsicher-ambivalenter oder desorganisierter Bindungsrepräsentationen ist in hohem Maße von der Feinfühligkeit der Bindungspersonen abhängig (Spangler, 2019, S. 178). Bindungsrepräsentationen beeinflussen Wahrnehmung, Emotionsregulation, soziale Beziehungen und Lernprozesse.
Sicher gebundene Kinder haben meist gute Lernvoraussetzungen (Hagenauer & Raufelder, 2023), hohe kognitive Flexibilität und besondere soziale Kompetenz. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder unterdrücken häufig negative Emotionen, wirken distanziert, zeigen geringere Empathie und kognitive Flexibilität. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder sind oftmals sehr anhänglich, reagieren vielfach emotional sehr stark und verfügen über eingeschränkte soziale Kompetenzen. Kinder mit desorganisierter Bindung weisen vermehrt ein fragmentiertes Selbstbild, geringe soziale und exekutive Fähigkeiten sowie dysfunktionale Emotionsregulation auf, was häufig zu sozialen Konflikten führen kann (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 31–37).
Sowohl die Bindungs- als auch die Sprachentwicklung basieren auf biologischen Voraussetzungen, beginnen unmittelbar nach der Geburt und verlaufen in den ersten Lebensjahren parallel innerhalb dyadischer Eltern-Kind-Interaktionen.

doi.org/10.35468/6252-02

Feinfühlige Interaktionen fördern die Entwicklung sicherer Bindungsrepräsentationen und zugleich sprachliche Lernprozesse. Sensitiv und responsiv reagierende Bezugspersonen ermöglichen verlässliche kommunikative Austauschprozesse, wodurch Exploration und Sprachaneignung gefördert werden. Grossmann und Grossmann (2023) betonen den Zusammenhang zwischen sprachlicher und allgemeiner Feinfühligkeit der Mutter. Langer (2022) beschreibt Feinfühligkeit als „Brücke zwischen der frühen kindlichen Bindungs- und Sprachentwicklung" (S. 312). Bindungserfahrungen und sprachliche Kompetenzen können daher als miteinander verflochtene Entwicklungsgrundlagen verstanden werden, die schulische Anpassung und Bildungserfolg beeinflussen.

2 Fragestellungen

Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

1. Wie viele Vorschulkinder der Stichprobe zeigen sprachliche Auffälligkeiten?
2. Wie viele Vorschulkinder der Stichprobe haben eine unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentation entwickelt?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Auffälligkeiten und sicheren bzw. unsicheren/desorganisierten Bindungsrepräsentationen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign und Stichprobe

In dieser Querschnittstudie wurden N = 49 Vorschulkinder im Alter von 5;0 bis 6;9 Jahren (M = 5,3; SD = 0,43) zwischen Oktober 2020 und Februar 2022 in vier Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Die Stichprobe umfasste n = 37 fünfjährige und n = 12 sechsjährige Kinder (26 Mädchen, 23 Jungen), die alle einsprachig deutsch aufwuchsen und keine Grunderkrankungen für mögliche sprachliche Auffälligkeiten aufwiesen. Mehr als die Hälfte der Mütter und Väter absolvierte eine Berufsausbildung (24 Mütter, 27 Väter). Ein Fach- oder Hochschulabschluss lag bei n = 18 Müttern und n = 14 Vätern vor. Eine Mutter und zwei Väter hatten einen anderen Abschluss, eine Mutter keinen.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten wurden altersabhängig die standardisierten Sprachstanderhebungstests SET 3-5 (Petermann et al., 2016) für Fünfjährige und SET 5-10 (Petermann, 2018) für Sechsjährige eingesetzt. Beide erfassen rezeptive und produktive Sprachkompetenzen auf verschiedenen Sprachebenen. Der SET 3-5 umfasst mehr Subtests und erfasst zusätzlich phonetisch-phonologische sowie pragmatisch-kommunikative Kompetenzen. Da er ein differenzierteres Sprachprofil liefert, wurden alle Fünfjährigen mit dem SET 3-5 getestet.

doi.org/10.35468/6252-02

Die Erhebung erfolgte im Einzelsetting (45–60 Minuten).
Rohwerte der Untertests wurden in T-Werte (M = 50, SD = 10) transformiert. Analog zum im Manual des SET 3-5 beschriebenen Kriterium (Petermann et al., 2016, S. 31) wurden Kinder verfahrensübergreifend bei einem T-Wert unter 40 in mindestens einem Untertest als sprachauffällig klassifiziert. Die internen Konsistenzen der Untertests liegen beim SET 3-5 zwischen α = 0,70 und α = 0,93 (Petermann et al., 2016, S. 25) und beim SET 5-10 zwischen α = 0,61 und α = 0,91 (Petermann, 2018, S. 57).
Zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen wurde das standardisierte „Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder" (GEV-B; Gloger-Tippelt & König, 2016) eingesetzt. Das Verfahren beinhaltet sieben standardisiert angespielte Geschichten, die vom Kind zu Ende gespielt und erzählt werden.
Die videografierten Geschichten werden hinsichtlich spielerischer und narrativer Merkmale analysiert. Die Auswertung erfolgte durch die reliabilitätsgeprüfte Autorin nach umfangreichem Training und bestandener Prüfung (95 %).
Das GEV-B weist eine hohe Reliabilität (Test-Retest: 86 % Übereinstimmung, κ = .82; Interrater: 87 %) und konvergente Validität auf [Übereinstimmung mit Fremde-Situations-Test (FST; Ainsworth et al., 1978): 57 % und mit Child Attachment Interview (CAI; Target et al., 2011): 61 %] (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 146).

4 Ergebnisse

In dieser Stichprobe wurden 20 der 49 Vorschulkinder anhand des im Testhandbuch des SET 3-5 definierten Kriteriums als sprachauffällig klassifiziert. Die Befunde verdeutlichen, dass ein erheblicher Anteil der Kinder beim Übergang in die Grundschule sprachliche Voraussetzungen mitbringt, die schulische Lernprozesse erschweren.
Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen der 49 untersuchten Vorschulkinder ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Verteilung der Bindungsrepräsentationen, n = 49

Bindungsrepräsentation	Anzahl der Kinder
sichere	23
unsicher-vermeidende	8
unsicher-ambivalente	7
desorganisierte	11

Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der Vorschulkinder eine unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentation entwickelt hat, wobei jedes fünfte Kind desorganisiert gebunden ist. Auf Grundlage bisheriger Forschungsbefunde können diese Bindungsrepräsentationen als entwicklungsbezogene Risikomerkmale für schulische Lern- und Anpassungsprozesse betrachtet werden.

doi.org/10.35468/6252-02

Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen zwischen Kindern mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten ist in Tabelle 2 dargestellt. Der Verteilungsunterschied ist mit mittlerer Effektstärke ($\varphi = .365$) statistisch signifikant.

Tab. 2: Verteilung sprachlicher Auffälligkeiten in Abhängigkeit von der Bindungsrepräsentation

Bindungsrepräsentation	Sprachlich unauffällig	Sprachlich auffällig	Statistische Kennwerte
sichere, n = 23	18	5	$\chi^2(1) = 6.5$, $p = .011$*
unsichere/desorganisierte, n = 26	11	15	

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sprachliche Auffälligkeiten und unsichere bzw. desorganisierte Bindungsrepräsentationen im Vorschulalter gemeinsam auftreten können. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde sind beide Entwicklungsbereiche als bedeutsame Voraussetzungen für die Transition in die Grundschule anzusehen.

5 Diskussion

Die Befunde unterstützen die Annahme, dass sprachliche und bindungsbezogene Entwicklungsprozesse eng miteinander verknüpft sind und im Kontext der Transition in die Schule nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten.
Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten begegnen im Unterricht vielfältigen Barrieren, insbesondere beim Schriftspracherwerb, beim Verstehen mündlicher und schriftlicher Aufgaben und Texte, beim Erwerb neuer Begriffe sowie beim Verbalisieren und Verschriftlichen von Inhalten (Reber & Schönauer-Schneider, 2020, S. 17). Erforderlich ist daher ein sprachsensibler Unterricht mit kommunikativ anregendem Lernmilieu, vielfältigen Sprechanlässen, gezielter Fragekultur, handlungsbegleitendem Sprechen und dem Wechsel zwischen unterschiedlichen Modalitäten (Zuhören/Verstehen, Sprechen/Schreiben). Ergänzend fördern Konzentrationspausen, eine bewusst eingesetzte Lehrkraftsprache sowie differenzierende Maßnahmen (z. B. Textanpassung, variierendes Aufgabenniveau) den Sprach- und Lernprozess (Sallat, 2022).
Kinder mit unsicheren und desorganisierten Bindungsrepräsentationen zeigen im Transitionsprozess häufig Anpassungsschwierigkeiten infolge neuer Bezugspersonen, Lernorte, Routinen und Leistungsanforderungen, die sich u. a. in schneller Überforderung, geringer Frustrationstoleranz und sozialer Unsicherheit äußern (Bolz et al., 2023). Eine gelingende pädagogische Begleitung erfordert daher verlässliche Beziehungen, einen strukturierten Rahmen, klare Arbeitsaufträge, angepasste Anforderungen, positive Verstärkung sowie regelmäßige Konzentrations- und Entlastungsphasen (Wuntke, 2024).
Da sprachliche Auffälligkeiten und unsichere sowie desorganisierte Bindungsrepräsentationen häufig gemeinsam auftreten, erscheint eine Kombination sprachsensibler sowie beziehungsorientierter Fördermaßnahmen besonders bedeutsam.

doi.org/10.35468/6252-02

Aufgrund der kleinen und regional begrenzten Stichprobe sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Zukünftige Forschung sollte die Zusammenhänge zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung und deren Bedeutung für eine erfolgreiche Transition in die Grundschule anhand größerer längsschnittlicher Stichproben weiter untersuchen.

Literatur

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Routledge.

Attig, M. & Weinert, S. (2025). Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. *NEPS Forschung kompakt, 2*. https://doi.org/10.5157/NEPS:FK02:1.0

Bolz, T., Wilke, J., Vesterling, C., Rademacher, A. & von Düring, U. (2023). Unsichere Bindung, Emotionsregulationsstrategien und internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Empirische Sonderpädagogik, 15(3), 234–251. https://doi.org/10.2440/003-0009

Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (U. Seemann, Übers.; 8. Aufl.). Reinhardt.

Bruner, J. S. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition, 3*(3), 255–287.

Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J. & Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103–1126.

Egert, F., Sachse, S., Buschmann, A. & Cordes, A. K. (2024). *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen*. UTB.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit: Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Beltz.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2023). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit* (9. Aufl.). Klett-Cotta.

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2023). Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 979–997). Springer VS.

Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Langbecker, D., Snoswell, C. L., Smith, A. C., Verboom, J. & Caffery, L. J. (2020). Long-term effects of childhood speech and language disorders: A scoping review. *South African Journal of Childhood Education, 10*(1), 1–3.

Langer, J. (2022). Sprachentwicklung im Kontext von Bindung und Implikationen für die frühe Sprachförderung. In F. Piegsda, K. Bianchy, P.-C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken: Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation* (S. 311–324). Schneider Verlag Hohengehren.

Madigan, S., Plamondon, A. & Jenkins, J. M. (2023). Association between maternal sensitivity and child receptive language development: Quasi-causal evidence using a sibling comparison design. *Developmental Psychology, 59*(12), 2265–2276. https://doi.org/10.1037/dev0001604

Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Metzner-Guczka, F., Zielemanns, H., Tölle, L., Soyka, V., Krol, L. & Wichmann, M. L.-Y. (2023). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*, 357–389.

Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb: Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule.* Kohlhammer.

doi.org/10.35468/6252-02

Petermann, F. (2018). *SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (3. Aufl.). Hogrefe.

Petermann, F., Rißling, J. K. & Melzer, J. (2016). *SET 3-5: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Hogrefe.

Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J. & Koglin, U. (2021). Preschoolers' profiles of self-regulation, social-emotional and behavior skills and its prediction for a successful behavior adaptation during the transitional period from preschool to elementary school. *Early Education and Development, 33*(7), 1137–1151.

Ramírez, N. F., Lytle, S. R., Fish, M. & Kuhl, P. K. (2019). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science, 22*(3), 1–14. https://doi.org/10.1111/desc.12762

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht* (2. Aufl.). Reinhardt.

Sallat, S. (2022). Sprachstörungen in Kita und Schule: Alltags- und unterrichtsintegrierte Intervention und Adaption. In S. Tan, S. Düring, A. Wilde, H. Wunderlich & T. Fritzsche (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik* (Bd. 15, S. 47–70). Universitätsverlag Potsdam.

Schöler, H. (2020). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 65–87). Springer.

Spangler, G. (2019). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 178–190). Klett-Cotta.

Target, M., Fonagy, P. & Shmueli-Goetz, Y. (2011). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy, 29*(2), 171–186.

Tomasello, M. (2020). *Mensch werden: Eine Theorie der Ontogenese.* Suhrkamp.

van Minnen, S. (2022). Ungestörter Spracherwerb – ein Überblick. In J. Siegmüller, H. Bartels & L. Höppe (Eds.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (6. Aufl., S. 22–25). Elsevier.

Wuntke, L. V. (2024). *Schulische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern durch Erweiterung spezifischer Lehrkraftkompetenzen.* Budrich Academic Press.

Autorin

Kriener-Neumann, Mareike, Dr.
ORCID: 0009-0002-4091-5558
Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Bindungsentwicklung von Vorschulkindern, Sprachentwicklungsstörungen, Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache, Lehrkraft-Lernenden Beziehung
mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de