

Korrigenda zum Fachbuch:

Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule

Leider hat sich bei dem obigen Band der Fehlerteufel eingeschlichen. Wir bitten dies zu entschuldigen. Betroffen sind folgende Seiten:

S. 40 (Abschnitt nach dem Zitat): Korrekt ist der Name *Haberzettl* (nicht Haberzettel). Im Literaturverzeichnis fehlt überdies die Quellenangabe:
Haberzettl, S.: Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. Urban & Fischer: München, 2014, S. 1–18.

S. 52: Bei Abb. 15 muss es in der Bildunterschrift heißen: (nach von Knebel 2007)

S. 52: letzter Satz „... im Sinne von Knebels“

S. 178/179: In den beiden Abbildungen lauten die korrekten Angaben:

Abb. 54:

Aufgaben bzw. Fragen

- *Was kann das Wort bedeuten? Was habt ihr herausgefunden?*
- *Beschreibe, wie du vorgegangen bist.*

Erwartbare Tätigkeiten/Aktivitäten

- *Schülerinnen bzw. Schüler präsentieren ihre Ergebnisse mündlich.*
- *Schülerinnen bzw. Schüler berichten/beschreiben, wie sie das Wort analysiert haben und verwenden dabei die erforderlichen sprachlichen Register.*

Abb. 55:

Aufgaben

- *Finde weitere/andere Komposita.*
- *Erkläre, was die Komposita bedeuten. Dafür kannst du die Komposita wieder zerlegen.*

Erwartbare Tätigkeiten/Aktivitäten

- *Schülerinnen bzw. Schüler verstehen die Aufgabe.*
- *Schülerinnen bzw. Schüler berichten, wie sie vorgegangen sind und verwenden dafür die erforderlichen sprachlichen Register.*

S. 240:

Knebel, U. von ...

Die Fehler wurden inzwischen auf den entsprechenden Seiten korrigiert. Diese finden Sie zum Download auf der Webseite des Verlags:

<https://www.friedrich-verlag.de/shop/sprachdiagnose-sprachfoerderung-und-sprachbildung-in-der-grundschule-31316>

„Der frühe L2-Erwerb ist gegenüber dem L1-Erwerb durch eine Dissoziation zwischen Genus- und Kasus-erwerb gekennzeichnet. Die zweisprachigen Kinder bauen ein Kasus-system auf, ohne die Genusdifferenzierung (vollständig) zu berücksichtigen, d.h. ihr Kasusparadigma ist bezüglich des Genus unterspezifiziert.“ (Kaltenbacher & Klages 2006, S. 87f.)

Die Verläufe für die Entwicklung von Morphosyntax \uparrow und Flexionsmorphologie haben gezeigt, dass sich für den Zweitspracherwerb systematische, dem Erstspracherwerb durchaus vergleichbare, Erwerbsabfolgen identifizieren lassen. Deutlich wurde aber auch, dass vor allem die Flexionsmorphologie Kindern mit Deutsch als Zweitsprache größere Schwierigkeiten bereitet und ihr Erwerb oft einen längeren Zeitraum umfasst. Gleichzeitig sind die Entwicklungsverläufe individuell (siehe dazu Haberzettl 2014; Kaltenbacher & Klages 2006; Wegener 1995). So erreichten in der Studie von Kaltenbacher und Klages (2006) die schwächeren Kinder maximal die dritte Entwicklungsstufe, während die stärkeren Kinder die vierte oder fünfte Stufe erreichten. Die Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache variieren hier also deutlich. Das stellen auch Haberzettl (2014, S. 13) und Sahel (2010), die die Nominalflexion \uparrow bei Realschülerinnen und -schülern untersucht hat, fest. Eine wichtige Erklärung für die Kompetenzunterschiede in der zweitsprachlichen Entwicklung ist dabei die Dauer des Kontaktes zur deutschen Sprache, die bei einer Einschätzung oder Bewertung einer Sprachleistung unbedingt berücksichtigt werden sollte.

Kontaktzeit

Nicht ohne Grund sind in den Informationen zum kindlichen Zweitspracherwerb in der Regel keine Altersangaben zu finden. Das hat einen guten Grund. Obwohl davon ausgegangen wird, dass der frühkindliche Zweitspracherwerb im Alter von ca. drei bis vier Jahren einsetzt, heißt das nicht, dass alle Kinder in dieser Zeit intensiver mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt kommen. Folglich ist das Lebensalter der Kinder nicht mit der Kontaktzeit zur deutschen Sprache gleichzusetzen, d. h., ein Kind im Alter von sechs Jahren hat nicht per se auch bereits seit sechs Jahren Kontakt zur deutschen Sprache, sondern im besten Fall erst seit drei Jahren. Das ist besonders wichtig in der Diagnose der sprachlichen Kompetenzen, da ein sechsjähriges Kind mit Deutsch als Zweitsprache nicht mit einem sechsjährigen Kind mit Deutsch als Erstsprache verglichen werden kann. Zudem gibt es Kinder, die bereits vor dem dritten oder vierten Lebensjahr mit der deutschen Sprache in Berührung kommen, was im Übrigen gar nicht so selten ist: beim Einkaufen, beim Spielen, beim Spazierengehen usw. Genauso gibt es Kinder, deren Kontakt erst im Alter von fünf oder sechs Jahren beginnt. Für den zweitsprachlichen Erwerb spielt das Erwerbsalter daher eine wichtige Rolle. Dies ist auch auf bisherige Erkenntnisse aus der

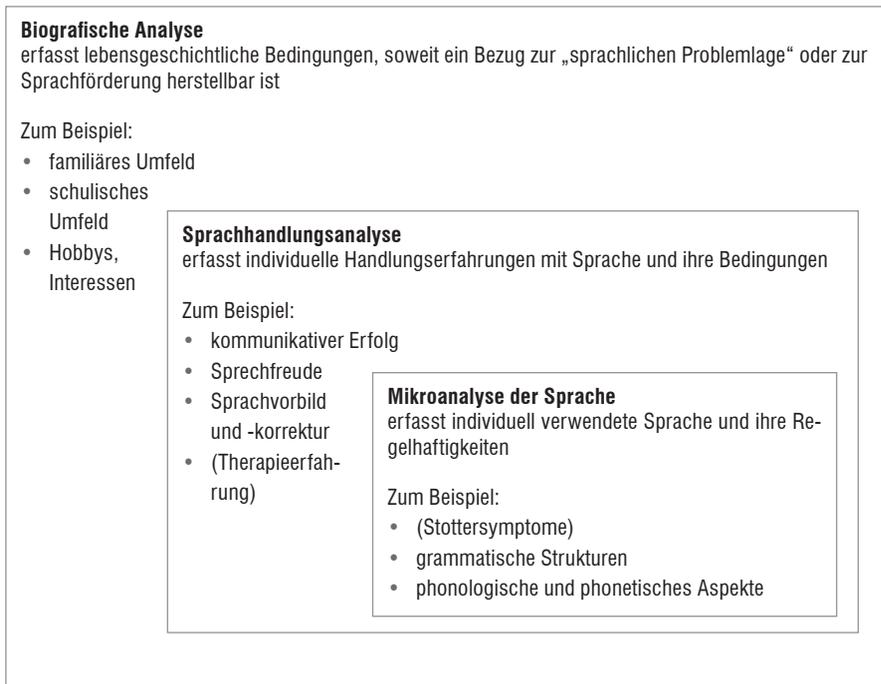


Abb. 15: Analyseebenen einer sprachhandlungstheoretischen Sprachdiagnose (nach von Knebel 2007)

werbs und Gebrauchs“ (ebd.). Die Biografische Analyse liefert wiederum ergänzende Einsichten in jene lebensweltlichen Bedingungen, die sich auf das sprachliche Können auswirken. Wenn beispielsweise ein Schüler mit Deutsch als Zweitsprache die Verbzweitstellung nicht sicher beherrscht, ist dies ein Ergebnis der Mikroanalyse von Sprache, z. B. mithilfe des Verfahrens *Tulpenbeet* (siehe dazu Abb. 18, auf Seite 71). Es stellt sich aber die Frage, welche individuellen Sprachhandlungserfahrungen mit dieser Teildiagnose einhergehen, z. B. ob der Schüler auf sprachliche Vorbilder in seinem Umfeld zurückgreifen kann oder ob seine Kommunikation im Alltag davon betroffen ist. Hier spielen auch die lebensweltlichen Bedingungen eine Rolle, z. B. welche Sprachen in der Familie gesprochen werden oder welche Kontaktmöglichkeiten der Schüler außerhalb des Unterrichts zur deutschen Sprache hat. Erst zusammen ergeben Mikroanalyse, Sprachhandlungsanalyse und Biografische Analyse einen umfassenderen Einblick in das sprachliche Vermögen und dessen Bedingungen.

Wenn nachfolgend verschiedene Formen der Sprachdiagnose dargestellt werden, dann befinden wir uns im Sinne von Knebel in erster Linie im

Bereich der Mikroanalyse. Eine Erweiterung auf die Umweltbedingungen sprachlicher Kompetenz erfolgt hingegen mit dem Fokus auf Lernerinnen und Lerner mit Deutsch als Zweitsprache in Kap. 1.3.3.

ZUSAMMENFASSUNG

Pädagogische Diagnose dient dem Erkenntnisgewinn, um daraus Handlungsoptionen abzuleiten. Um Lernvoraussetzungen, -potenziale und -stände zu erfassen, bedarf es einer umfassenden individuumsbezogenen Diagnose. Diese schließt im Bereich Sprache neben der Erfassung sprachlicher Fähigkeiten individuelle Bedingungen und Erfahrungen rund um Sprache ein.

2.1.2 Formen der Sprachdiagnose

Klassisch werden diagnostische Verfahren in informelle, semiformelle und formelle Verfahren unterteilt (SQA 2015). Unter informeller Diagnose versteht man beispielsweise spontane Beobachtungen im Unterricht. Sie sind weder kriteriengeleitet noch standardisiert, sondern beziehen sich auf Auffälligkeiten in einer bestimmten Situation aus der subjektiven Perspektive des oder der Beobachtenden und führen daher auch zu „unsystematisch erworbene[n] subjektive[n] Urteilen und Einstellungen“ (ebd., S. 5). Hesse und Latzko grenzen sie als eine Form der Alltagsdiagnostik von einer wissenschaftlichen Diagnostik ab (vgl. Hesse & Latzko 2011, S. 58ff.) Informelle Diagnostik ermöglicht zwar ein schnelles Handeln in einer Unterrichtssituation, führt aber zu keinen langfristigen (Förder-)Maßnahmen. Da sie zudem keine geplante und gezielte Diagnostik darstellt, sind wesentliche Qualitätsmerkmale, wie Gütekriterien[†] oder Merkmalsorientierung und Urteilsgenauigkeit, nicht erfüllt. Ein Verständnis von Diagnose als systematischer Erhebung von Daten, die als Grundlage für weitere Entscheidungen dient, in unserem Fall einer möglichen Sprachförderung, schließt die informelle Diagnostik bzw. Alltagsdiagnostik aus. Sie wird daher im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

Semiformelle Verfahren weisen im Vergleich zu informellen eine stärkere Strukturierung auf, lassen aber oftmals einen gewissen Interpretationsspielraum offen und genügen damit den strengen Anforderungen einer psychometrischen[†] Diagnostik nicht in vollem Umfang. Typisch sind zum Beispiel mündliche Befragungen oder Beobachtungen, die anhand bestimmter Kriterien vorgenommen werden, zu denen freie Notizen gemacht werden können. Sie werden in der Schule häufiger angewandt. Den höchsten Strukturie-

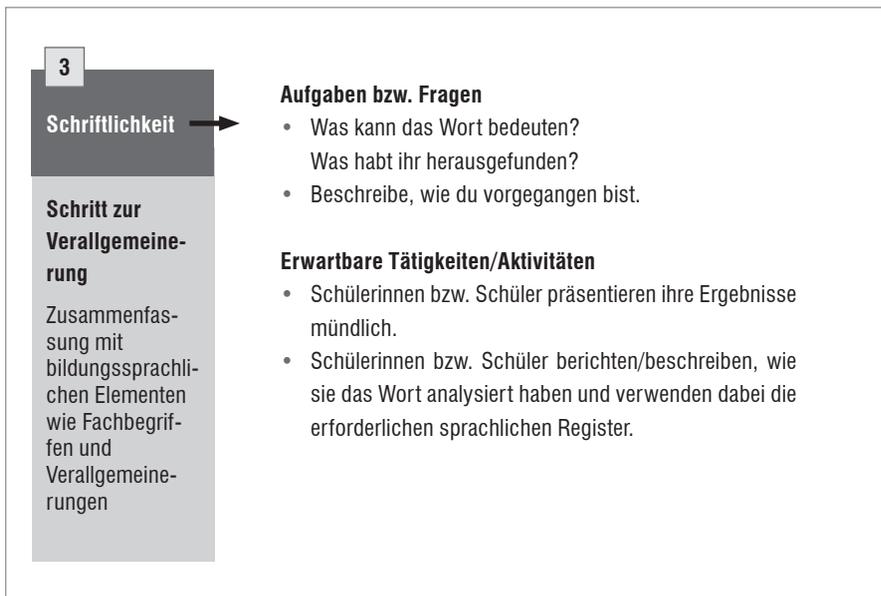


Abb. 54: Erste Anwendung des bildungs- und fachsprachlichen Registers in Phase 3

„Stolperstein“ in seine beiden Teile zerlegen. Geschieht dies bei den Lernenden noch eher alltagssprachlich ohne Einbeziehung des bildungs- und fachsprachlichen Registers, ist es Aufgabe der Lehrkraft, dies einzuführen (siehe Abb. 53).

Grundsätzlich wird in der zweiten Phase aufseiten der Schülerinnen und Schüler noch eine starke Nähe zur Alltagssprache erwartet. Sie sind aufgefordert, ihr Vorwissen und ihre Vermutungen miteinander auszuhandeln. Die erwartete Nähe zur Alltagssprache zeigt sich auch in der Aufgabenstellung, in der die Lehrkraft noch nicht mit Operatoren[†] arbeitet. Dies erfolgt erst in der dritten Phase (siehe Abb. 54.)

In der dritten Phase verwendet die Lehrkraft schließlich einen Operator[†] (Beschreibe, wie du vorgegangen bist). Die Schülerinnen und Schüler sind somit aufgefordert, ihr Vorgehen zu beschreiben. Dabei sollen sie das fachsprachliche Register (z. B. Fachbegriffe: Nomen, Verben, zusammengesetzte Wörter/Komposita) und das bildungssprachliche Register (z. B. Inversion: Zuerst haben wir ...) anwenden. Dies erfolgt mit Unterstützung der Lehrkraft im Sinne des *Mikroscaffoldings*.

Schließlich vollzieht sich in der vierten Phase (independent writing/Wissenshaft) der Wechsel in die Bildungs- und Fachsprache, der zunächst im Rahmen der Aufgabenstellung erfolgt. Die Lehrkraft verwendet nun den

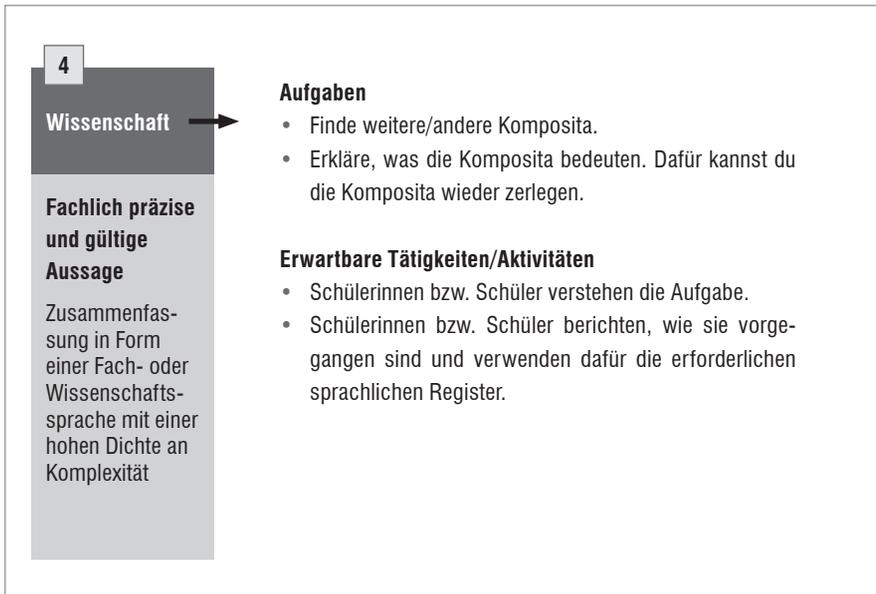


Abb. 55: Wechsel in das bildungs- und fachsprachliche Register in Phase 4

fachsprachlichen Begriff Komposita und formuliert eine bildungssprachliche Anforderung mit dem Operator[†] „erkläre“ (siehe Abb. 55).

Der Übergang zwischen Alltags- und Bildungssprache wurde an dieser Stelle anhand eines einfachen Beispiels dargestellt, um zu zeigen, welche Planungen und Handlungen von der Lehrkraft erforderlich sind und wie Aufgabenstellung und Schüleräußerungen zusammenhängen. Auf den ersten Blick erscheint das *mode continuum* als linearer Prozess, bei dem alle Lernenden den Übergang gleichermaßen durchlaufen. Mit Blick auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, den Lerngegenstand und deren Passung, der zum Beispiel im Zuge eines sprachlichen Planungsrahmens erfolgt, wird jedoch sehr schnell deutlich, dass es sich in der Regel um individuelle und rekursive Prozesse handelt, die bei der Planung mit zu bedenken sind. Der sprachliche Planungsrahmen und das *mode continuum* sind daher Rahmungen für einen bildungssprachförderlichen Unterricht. Es kann angenommen werden, dass Lernende ihr sprachliches Repertoire in einem solchen Rahmen eher erweitern können als in einem Unterricht, der die sprachlichen Voraussetzungen und Anforderungen ignoriert. Wird der Unterricht außerdem durch *Scaffolding* und *Sustained shared thinking* angereichert, profitieren davon nicht nur Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, sondern alle.

- Gogolin, I.: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 263–280.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMiG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann, 2011.
- Gogolin, I. & Lange, I. (unter Mitarbeit von D. Griebhaber): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann, 2010.
- Gogolin, I. & Lange, I.: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenaue, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer Verlag, 2011. S. 107–129.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W.: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann, 2011.
- Guckelsberger, S. & Reich, H. H.: Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/1, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, 2008, S. 83–93.
- Griebhaber, W.: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse (Stand 21.04.2006) Verfügbar unter: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (letzter Aufruf: 24.05.2019).
- Griebhaber, W.: Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. B.: Fillibach, 2007, S. 31–48.
- Griebhaber, W.: Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2010.
- Griebhaber, W.: Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In: Hövelbrinks, B., Fuchs, I., Maak, D., Duan, T. & Lütke, B. (Hrsg.): DER – DIE – DAZ-Forschungsbefunde zu Spracherwerb und Sprachgebrauch von Deutsch als Zweitsprache, Berlin, Boston: de Gruyter, 2018, S. 7–24.
- Grimm, H.: SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe, 2017.
- Grund, M., Leonhart, R. & Naumann, C. L.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Klassen (DRT 4). Göttingen: Hogrefe, 2017a.
- Grund, M., Leonhart, R. & Naumann, C. L.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. Klassen (DRT 5). Göttingen: Hogrefe, 2017b.
- Guckelsberger, S. & Reich, H. H.: Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/1, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 83–93.
- Haberzettl, S.: Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. Urban & Fischer: München, 2014, S. 1–18.
- Haider, B.: Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, 2010, S. 207–208.
- Hanisch, A.-K.: Warum ist dieser Fehler passiert? Rechtschreibbewusstheit im Unterricht anbahnen. In: Die Grundschulzeitschrift 290, 2015, S. 44–47.
- Hanisch, A.-K.: Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann, 2018.

- Hascher, T.: Lernen dokumentieren und verstehen. 2011. Verfügbar unter: https://boris.unibe.ch/52855/1/srdp_hascher_lernen_dokumentieren_2011-12-16.pdf (letzter Aufruf: 31.12.2019).
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2014.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible learning besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2016.
- Hattie, J. & Timperley, H.: The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112, 2007.
- HAVAS 5 frühkindliche Förderung LI Hamburg. HAVAS 5 und VASE 6–8. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/havas-5/> (letzter Aufruf: 08.01.2020).
- Heilmann, B.: Diagnostik & Förderung – leicht gemacht: Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch, Klett, 2012.
- Heinzel, F.: Der Blick auf Kinder. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 173–188.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6., aktualisierte Auflage, 2015.
- Helten-Pacher, M.-R.: Sprachförderung in allen Fächern. Überlegungen zur LehrerInnenausbildung und -fortbildung. In: von Fenkart, G., Lembens, A. & Erlacher-Zeitlinger, E. (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, 2010, S. 120–133.
- Heppt, B., Stanat, P., Dragon, P., Berendes, K. & Weinert, S.: Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 2014, S. 139–149.
- Heppt, B., Henschel, S. & Haag, N.: Everyday and academic language proficiency: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. In: *Learning and Individual Differences*, Vol. 47, April 2016, S. 244–251
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Arabisch. München: Hueber, 2015a.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Englisch. München: Hueber, 2015b.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Französisch. München: Hueber, 2015c.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Griechisch. München: Hueber, 2015d.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Italienisch. München: Hueber, 2015e.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Spanisch. München: Hueber, 2015f.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Russisch. München: Hueber, 2015g.
- Hesse, L.: Eine Kiste Nichts. Deutsch-Türkisch. München: Hueber, 2015h.
- Hesse, I. & Latzko, B.: *Diagnostik für Lehrkräfte*, 2. Aufl. Stuttgart: UTB, 2011.
- Hirsh, D. & Nation, P.: What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? In: *Reading in a foreign Language* 8 (2), 1992, S. 689–696.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U.: SFD. Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik. Testverfahren für Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Hamburg: Persen, 2016.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U.: *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik*. Hamburg: Persen, 2018.
- Hoffmann, L.: *Alltagssprache*, 2019 Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf (letzter Aufruf: 30.08.2019).
- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R.: *Marburger Sprach-Screening (MSS): Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule (1. Klasse/Vorschule)*. 2. Aufl., Hamburg: Persen, 2018.
- Hövelbrinks, B.: *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, 2014.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand, 2004.
- Knebel, U. von: Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2007, S. 1082–1103.
- Kniffka, G.: Scaffolding, 2010. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (letzter Aufruf: 18.01.2020).
- Koch, P. & Oesterreicher, W.: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch (36), 1985. S. 15–43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W.: Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut, G. & Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin/New York: de Gruyter Verlag, 1994, S. 587–604.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Berckele, C.: Alltagsintegrierte Sprachförderung. Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz, 2015. Kultusministerkonferenz: Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009.
- Kurt, B.: Tests zum Hörverstehen mit Lösungen zum Download, 2015. Verfügbar unter: <https://grundschul-blog.de/hoerverstehenstests/> (letzter Aufruf: 18.10.2019).
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K.: Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014.
- Kuzminykh, K.: Der abenteuerlustige Bär mit einem großen Herzen. Adjektive im Vergleich. In: Praxis Deutsch 278, 2019, S. 21–25.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Stuttgart 2009, Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/s_sueb/allgschulen/bbbb/2_fokus/buch_bbbb.pdf (letzter Aufruf: 27.12.2019).
- Landwehr, N.: Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: hep Verlag, 2007. (Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung, Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen, 3).
- Lange, I.: Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 123–142.
- Le-Scherello, T.: Wie der Tiger seine Streifen bekam und der Wasserbüffel seine Oberzähne verlor. Deutsch-Englisch. Vachendorf: Nova MD 2018a.
- Le-Scherello, T.: Wie der Tiger seine Streifen bekam und der Wasserbüffel seine Oberzähne verlor. Deutsch-Vietnamesisch. Vachendorf: Nova MD, 2018b.
- Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Verlag Jugend & Volk, 2003.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Poerschke, J.: Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (HAMLET 3–4). Göttingen: Hogrefe, 2006.
- Lengyel, D.: Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann, 2009.