

Starke, Anja; Röhm, Alexander; Rademacher, Katharina; Grengel, Michelle; Saban-Dülger, Nur Seda; Stitzinger, Ulrich

Sprachentwicklungsstörungen im pädagogischen Alltag identifizieren. Einflussfaktoren auf diagnostische Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in Ausbildung und Praxis

Empirische Sonderpädagogik 16 (2024) 4, S. 315-333



Quellenangabe/ Reference:

Starke, Anja; Röhm, Alexander; Rademacher, Katharina; Grengel, Michelle; Saban-Dülger, Nur Seda; Stitzinger, Ulrich: Sprachentwicklungsstörungen im pädagogischen Alltag identifizieren. Einflussfaktoren auf diagnostische Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in Ausbildung und Praxis - In: Empirische Sonderpädagogik 16 (2024) 4, S. 315-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340239 - DOI: 10.25656/01:34023; 10.2440/003-0035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340239>

<https://doi.org/10.25656/01:34023>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

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-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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

Sprachentwicklungsstörungen im pädagogischen Alltag identifizieren: Einflussfaktoren auf diagnostische Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in Ausbildung und Praxis

Anja Starke¹, Alexander Röhm², Katharina Rademacher¹, Michelle Grengel², Nur Seda Saban-Dülger¹ & Ulrich Stitzinger³

¹ Universität Bremen

² Technische Universität Dortmund

³ Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

Diagnostisches Handeln im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen (SES) wird oft sprachtherapeutischen Berufsfeldern zugeordnet. Kinder mit SES erfordern von allen Fachkräften, die am Bildungsprozess beteiligt sind, Sensibilität für das Erkennen von Förderbedarfen und entsprechende diagnostische Kompetenzen. Die vorliegende Studie geht daher der Frage nach, welche Faktoren diagnostische Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit SES beeinflussen. Dazu nahmen $N = 454$ Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich unterschiedlicher Ausbildungs- und Praxisphasen an einer Online-Erhebung teil. Mittels eines vollfaktoriellen $3 \times 2 \times 2 \times 2$ -Online-Experiment wurde untersucht, inwiefern Hinweise auf die Deutlichkeit einer SES-Symptomatik (keine vs. wenig deutliche vs. deutliche Symptomatik), die Mehrsprachigkeit (ja vs. nein), das Verhalten (unangepasst vs. angepasst) und das Geschlecht (männlich vs. weiblich) eines Schulkindes in einem fiktiven Beobachtungsprotokoll diagnostische Entscheidungen und zugeschriebene Ursachen durch die Lehrkräfte beeinflussen. Einstellungen und Selbstwirksamkeit zur Diagnostik sowie Wissen über SES wurden kontrolliert. Hinsichtlich Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Wissen zeigten sich keine Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisphasen sowie den Schulstufen. Die weiteren Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte sowohl sprachlich-kommunikative als auch sozial-emotionale Förderbedarfe weitestgehend zuverlässig identifizieren. Erstere konfundieren allerdings mit dem gleichzeitigen Vorliegen von Hinweisen auf eine Mehrsprachigkeit. Insgesamt zeigt sich, dass Lehrkräfte zunächst offen in einen diagnostischen Prozess einsteigen und bei einer gewissen Deutlichkeit der Symptomatik entsprechende Entwicklungsbereiche adäquat fokussieren. Es zeigt sich jedoch auch, dass es einer stärkeren Sensibilisierung während der Lehramtsaus- und Weiterbildung für die Verwobenheit der einzelnen Entwicklungsbereiche bedarf.

Schlagwörter: Diagnostische Entscheidungen, Sprachentwicklungsstörungen (SES), sozial-emotionale Kompetenzen, Mehrsprachigkeit, Lehrkräfte

Identifying developmental language disorders in educational practice: Factors influencing diagnostic decision-making processes among teachers in training and practice

Summary

Diagnostic assessment in the context of developmental language disorders (DLD) is often associated with the field of speech-language pathology. However, professionals across various pedagogical disciplines may encounter children with DLD, requiring teachers to possess a high level of sensitivity and the skills necessary to identify DLD and address its impact on the educational process. This study investigates the factors influencing diagnostic assessment of DLD. To this end, $N = 454$ primary and secondary school teachers, spanning various training and practice phases, participated in an online survey. Using a $3 \times 2 \times 2$ -full factorial online-experiment, a fictional observation protocol was employed as a stimulus to examine how cues related to the severity of DLD (no DLD vs. mild severity vs. high severity), multilingualism (yes vs. no), behavior (unadapted vs. adapted), and pupil's sex (male vs. female) influenced teachers' diagnostic decisions and attributions about the child's characteristics. Teachers' attitudes and self-efficacy regarding diagnostics, as well as their knowledge about DLD, were controlled. The results show no significant differences in attitudes, self-efficacy, or knowledge of DLD between teachers from different training stages, practice phases, or school types. Further findings indicate that teachers reliably identify both language and communicative needs, as well as social-emotional needs. However, language-related judgements tend to be confounded by cues of child's multilingualism. Overall, the findings suggest that teachers approach the diagnostic process with an open mind and focus appropriately on relevant developmental cues when the symptoms are clear. Nevertheless, there is a need to enhance teacher training and continuing education to better address the interconnectedness of the individual developmental domains.

Keywords: diagnostic decisions, developmental language disorders (DLD), social-emotional skills, multilingualism, teachers

Für eine Diagnostik in der inklusiven Schule bedarf es eines breiten professionellen Wissens (Tometten et al., 2021). In heterogenen Klassen müssen individuelle Ausgangsbedingungen eines Kindes, die etwa in Kombination mit aktuellem Lehrkraft Handeln zu Barrieren im schulischen Lernen führen können, erkannt, benannt und Ideen für Veränderungen im schulischen System entwickelt werden (Ricken, 2017). Dies geschieht innerhalb eines diagnostisch-didaktischen, in der Regel zyklischen Prozesses aus Informationssammlung (z. B. über Gespräche, Beobachtungen, [standardisierte] Testungen), Hypothesenbildung und anschließender Ableitung von

pädagogischen Handlungen sowie einer Evaluation des Handelns, was in einen erneuten Durchlauf des Zyklus mündet (Ricken & Schuck, 2011). Zu jedem Zeitpunkt in diesem Prozess trifft die Lehrkraft mehr oder weniger bewusst Entscheidungen für den weiteren Verlauf des Prozesses, welche durch zahlreiche Faktoren sowohl auf Lehrkraft- und Schüler:innenebene als auch auf der Prozessebene selbst beeinflusst werden können.

Innerhalb der (schul-)psychologischen Forschung wurde vor allem der Zusammenhang von Lehrkrafturteilen und Schüler:innenleistungen erforscht (Urhahne & Wijnia, 2021). Meta-Analysen zeigen, dass

die Urteile zwar deutlich mit den Leistungen zusammenhängen und damit eine gewisse Validität der Lehrkrafturteile nachgewiesen werden kann (Machts et al., 2016; Südkamp et al., 2012). Gleichzeitig zeigen die Studien auch deutlichen Verbesserungsbedarf. Neben eher in der Beurteilungssituation selbst angelegten Variablen (z. B. Spezifität der Einschätzungen, betrachtete Domäne; Machts et al., 2016) spielt bei der Einschätzung der schulischen Entwicklung von Schüler:innen vor allem die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften eine Rolle (Herppich et al., 2018). Sie beeinflusst maßgeblich, ob Lernausgangslagen und Lernbedingungen angemessen analysiert und Erkenntnisse für das pädagogische Handeln nutzbar gemacht werden können.

Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenzen bilden das wesentliche Fundament für das Handeln von Lehrkräften. Neben Facetten des Wissens- und Könnens spielen vor allem Einstellungsaspekte, selbstbezogene Kognitionen und motivationale Aspekte eine beachtliche Rolle (Baumert & Kunter, 2006). Herppich et al. (2018) schlagen ein Kompetenzmodell vor, welches ausgehend von kognitiven Dispositionen der Lehrkraft diagnostische Entscheidungsprozesse beschreibt. Zu den *kognitiven Dispositionen* zählen die Autor:innen pädagogisches sowie fachspezifisches Wissen, welches die Lehrkräften für eine reliable und valide Einschätzung benötigen. Zum Bereich des *pädagogischen Wissens* gehören etwa das Wissen um Formen von Diagnostik (formativ vs. summativ), aber auch mögliche Einflussfaktoren auf die eigene Urteilsbildung wie etwa der Halo-Effekt. *Fachspezifisches Wissen* wird für das jeweilige Unterrichtsfach und die damit verbundenen Einschätzungen des fachlichen Entwicklungsstandes der Schüler:innen benötigt (im Überblick Xu & Brown, 2016). Übertragen auf den sonderpädagogischen Kontext könnten hierunter auch Wissen um Spezifika in einzelnen Förderschwerpunk-

ten fallen. Neben diesem von Herppich et al. (2018) als kognitive Disposition bezeichneten Kompetenzbereich weisen die Autor:innen auf weitere persönliche Faktoren hin, die die Einschätzung von Lehrkräften in realen schulischen Situationen beeinflussen können. Hierzu zählen neben allgemeinen Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung vor allem Aspekte von Motivation, Selbstkonzept und Einstellungen.

Einfluss von Lehrkraftmerkmalen auf diagnostische Entscheidungsprozesse

Unter dem Begriff *Einstellung* werden subjektive Bewertungen eines Sachverhaltes verstanden (Haddock & Maio, 2014), welche das konkrete Handeln einer Person beeinflussen. In Bezug auf diagnostisches Handeln zeigt sich, dass die Einstellung von Lehrkräften zu unterschiedlichen diagnostischen Strategien einen deutlichen Einfluss auf die Implementationsqualität und -quantität dieser hat (siehe im Überblick: Yan et al., 2021; Xiang et al., 2023).

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* kennzeichnet die individuelle Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen (Bandura, 1997). Bezogen auf Lehrkräften meint dies die Zuversicht, (auch herausfordernde) Aufgaben oder Situationen im schulischen Alltag erfolgreich bewältigen zu können. Für das diagnostische Handeln gibt es erste Hinweise, dass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung mit einer höheren Intention zur Nutzung diagnostischer Strategien zusammenhängt (Yan et al., 2021).

Als weitere Komponente spielt das *professionelle Wissen* über diagnostische Vorgehensweisen, aber auch über Spezifika des Faches eine bedeutsame Rolle für diagnostische Entscheidungen (Klug et al., 2016). Spezifisches Wissen über ein Erscheinungsbild beeinflusst das nachfolgende diagnostische Handeln (Fink et al., 2023).

Einfluss von Schüler:innenmerkmalen auf diagnostische Entscheidungsprozesse

Neben den benannten Faktoren auf Lehrkräftebene beeinflussen auch verschiedene Merkmale von Schüler:innen die Einstellungen und Bewertungen der Lehrkräfte ihnen gegenüber (z. B. Röhm et al., 2022; Röhm et al., 2018). Schüler:innen mit Migrationshintergrund werden in Bezug auf ihre schulische Leistung häufig schlechter eingeschätzt als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (z. B. Bonefeld et al., 2020; Lorenz, 2021). In Kombination mit anderen Faktoren werden Mädchen teilweise eher stigmatisiert als Jungen (Glock & Kleen, 2022; Zensen & Röhm, 2021), während Jungen wiederum eher negative Auswirkungen in Lehrkraft-Schüler:in-Interaktionen erfahren (Olsson, 2023). Im Hinblick auf den Umgang mit Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen konnten Röhm et al. (2022) zeigen, dass insbesondere die dargestellte Art des Förderbedarfs, die der Behinderung zugeschriebene Ursache und die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs zu Einstellungsänderungen führten. Als Moderatoren des Effekts des Förderbedarfs erwiesen sich die Selbstwirksamkeit der Befragten und ihr Status im Lehramtsstudium oder Referendariat.

Diese und weitere der exemplarisch oben zitierten Befunde unterstreichen die engen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie professionellem Wissen der Lehrkräfte einerseits und den Merkmalen der Schüler:innen, wie Förderbedarf, Geschlecht, Migrationshintergrund, andererseits. Zudem weisen sie darauf hin, dass bereits wenige Informationen über Merkmale eines Kindes genügen, um die Wahrnehmung sowie diagnostische Entscheidungen und Urteile von Lehrkräften nachhaltig zu beeinflussen (Franz et al., 2023).

Sprachdiagnostik in heterogenen Lerngruppen

Vor dem Hintergrund eines maßgeblich (schrift-)sprachbasierten Unterrichts stellt die Analyse von sprachlichen Lernausgangslagen eine bedeutsame Aufgabe aller Lehrkräfte dar. Dabei spielt einerseits die Bestimmung des sprachlichen Entwicklungsniveaus eine Rolle, um das im Unterrichtsgeschehen verwendete sprachliche Niveau an die Lernenden anzupassen. Andererseits spielt auch die Qualität des sprachlichen Lernens die Frage nach Voraussetzungen im Bereich der Sprachverarbeitung eine Rolle, um angemessene Methoden zur Vermittlung von Sprache auswählen zu können. Im Gegensatz zu typisch entwickelten ein- und mehrsprachigen Kindern zeigen Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) deutliche Schwierigkeiten in der Verarbeitung von sprachlichen Informationen, die unter anderem auf einer eingeschränkten Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses beruhen (Larson et al., 2023). Diese eingeschränkten Sprachverarbeitungskapazitäten müssen bewusst in die Planung didaktischer Lernarrangements einbezogen werden, um sprachliches Lernen und (sprachliche) Bildungsteilhabe zu ermöglichen.

SES zählen mit einer Prävalenz von etwa 10 % zu den am häufigsten vorkommenden Entwicklungsstörungen (Norbury et al., 2016). Bei 2 bis 3 % ist die SES assoziiert mit einer Primärbeeinträchtigung (z. B. Hörbeeinträchtigungen, Down-Syndrom). Diese Formen der SES stehen im folgenden Beitrag nicht im Fokus, sondern SES, die ohne erkennbare mitverursachende Bedingung auftreten und etwa 7 bis 8 % einer Altersgruppe betreffen (Norbury et al., 2016).

Kennzeichnend für eine SES sind bedeutsame Schwierigkeiten im Erwerb von Sprache(n), was sich symptomatisch sowohl im Sprachverstehen als auch in der Produktion zeigen kann (Kauschke et al., 2023) und mit deutlichen Auswirkungen auf schulische Lernprozesse einhergeht (Janus et al., 2019).

Enge Zusammenhänge zeigen sich auch mit der sozial-emotionalen Entwicklung (Chow et al., 2018). Sozial-emotionale Beeinträchtigungen kommen häufiger bei Kindern mit SES im Vergleich zur Gruppe ohne SES vor (im Überblick: Zwirnmann et al., 2022). Allerdings werden laut einer Meta-Analyse von Hollo et al. (2014) sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen häufig nicht erkannt. Es lässt sich vermuten, dass im Schulalter zunehmend implizitere Hinweise auf sprachliche Schwierigkeiten, wie zum Beispiel Vermeidungsverhalten bei sprachlastigen Aufgaben, durch die pädagogische Dringlichkeit unangepassten Verhaltens überdeckt werden.

Fehldiagnosen von SES treten auch im Kontext von Mehrsprachigkeit auf (Buac & Jarzynski, 2022), da Symptome einer SES auf der Oberfläche Übergangsphänomenen in einem typischen Mehrsprachenerwerb ähneln können (Lüke et al., 2020). Zur Sicherstellung der (Bildungs-)Teilhabe aller Schüler:innen ist eine Identifikation möglicher Ursachen für sprachliche Schwierigkeiten bedeutsam, damit der Unterricht hinsichtlich der Herausforderungen des sprachlich-kommunikativen Lerngegenstandes adäquat geplant und angepasst werden kann (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Eine sichere Identifikation eines Förderbedarfs im Bereich der Sprache scheint Lehrkräften jedoch schwer zu fallen (Hoffmann & Böhme, 2017). Dies mag einerseits auf einen sehr heterogen ausgeprägten Wissensstand von Lehrkräften über SES (Glasby et al., 2022) zurückzuführen sein. Andererseits stellt die Identifikation von SES im Kontext von Mehrsprachigkeit oder auch deutlich ausgeprägten sozial-emotionalen Schwierigkeiten eine Herausforderung für pädagogisches und therapeutisches Fachpersonal dar.

Fragestellungen

Im Rahmen des Projekts *SprachPädal* (Sprachentwicklungsstörungen im pädagogischen Alltag identifizieren) gehen wir

daher der Frage nach, welche Faktoren auf Lehrkraft- und Schüler:innenebene den diagnostischen Prozess von Lehrkräften und deren damit einhergehende Entscheidungen beeinflussen. Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei die Frage, inwiefern Hinweise auf eine SES, eine Mehrsprachigkeit, ein unangepasstes Verhalten oder das Geschlecht in einer fiktiven Fallvignette die Entscheidungen von Lehrkräften im diagnostischen Prozess im Hinblick auf Schwierigkeiten in sprachlich-kommunikativen, sozial-emotionalen oder anderen Entwicklungsbereichen beeinflussen. Ferner wird die Rolle der Einstellungen zur Diagnostik, der diagnostischen Selbstwirksamkeit sowie des Wissens über SES für diese Prozesse näher in den Blick genommen. Konkret werden die folgenden Forschungsfragen adressiert:

FF1: Inwiefern unterscheiden sich Lehrkräfte in den unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisphasen und Lehramts-typen hinsichtlich ihrer diagnostischen Selbstwirksamkeit, ihren Einstellungen zur Diagnostik und ihrem Wissen über SES?

FF2: Wie beeinflussen die Schüler:innenmerkmale Deutlichkeit der SES-Symptomatik, Mehrsprachigkeit, Verhalten und Geschlecht die diagnostischen Entscheidungen der Lehrkräfte?

FF3: Welche Ursachen vermuten Lehrkräfte hinter den beschriebenen Auffälligkeiten?

Methode

Studiendesign

In einem $3 \times 2 \times 2 \times 2$ Online-Experiment wurden (angehende) Lehrkräfte im Zeitraum vom 14.06. bis 31.12.2023 über soziale Medien und Mailinglisten rekrutiert. Die Teilnehmenden wurden zufällig einem von 24 Fragebögen mit einem fiktiven Beobachtungsprotokoll als Stimulus zugewiesen. Die *Deutlichkeit der SES-Symptomatik* (keine vs. wenig deutliche vs. deutliche

Symptomatik), die *Mehrsprachigkeit* (ja vs. nein), das *Verhalten* (unangepasst vs. angepasst) und das *Geschlecht* (männlich vs. weiblich) der Fallvignette wurden manipuliert. Zu Beginn des Fragebogens wurden die Ausrichtung des Lehramts, die Schulstufe die Schulform, die Ausbildungs- bzw. Praxisphase sowie weitere soziodemografische Daten der Teilnehmenden abgefragt. Vor der Stimuluspräsentation wurde die diagnostische Selbstwirksamkeit erfasst. Im Anschluss an die Stimuluspräsentation wurden diagnostische Entscheidungen der Lehrkräfte und vermutete Ursachen im Hinblick auf die beschriebenen Auffälligkeiten als primär abhängige Variablen sowie die Einstellungen zur Diagnostik und Wissen über SES erhoben. Abschließend wurde über den Hintergrund der Studie aufgeklärt. Alle Dokumente zur vorliegenden Publikation wie Fragebogen(skalen), Stimulismaterial, Datensatz und R-Skript sind im OSF-Projekt „SprachPädAI“ unter <https://osf.io/v54ht/> publiziert.

Stichprobe

Insgesamt nahmen $N = 454$ Lehrkräfte ($M = 32.90$ Jahre, $SD = 12.01$; 80.8% weiblich, 2.2% divers) vollständig an der Umfrage teil. Von den Teilnehmenden gaben $n = 80$ (17.62%) einen expliziten förderpädagogischen Hintergrund an. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Lehrkräfte nach Phase der Ausbildung bzw. Berufstätigkeit, Schulstufe und gewählter Schulform.

Stimulismaterial

Das Stimulismaterial in Form eines fiktiven Beobachtungsprotokolls enthält im Kopfbereich allgemeine Angaben zum Kind und zum Anlass der Beobachtung (Abbildung 1). Alle 24 Fallvignetten gleichen sich im Beobachtungsgegenstand (Lernverhalten), Unterrichtsfach (Sachunterricht), Thema (Ernährung), dem Beobachtungsanlass (Rückgang von Schulleistungen), dem Datum und der Uhrzeit (15.11.2022, 10:30 - 11:00 Uhr),

der Klassenleitung (Frau S.) sowie der beobachtenden Person (E.F.). Der Name des Kindes wird mit dem ersten Anfangsbuchstaben abgekürzt (T.). Es folgt ein Auszug aus zwei beobachteten Unterrichtssituationen.

Manipulation der Deutlichkeit der SES-Symptomatik

Es wurden sowohl offensichtliche Symptome einer SES auf linguistischen Ebenen wie auch implizitere Hinweise, wie etwa Vermeidungsstrategien bei sprachlastigen Aufgaben, integriert. Fallbeispiele ohne Hinweise auf eine SES sind durch ein direktes Bearbeiten der Arbeitsaufträge und unauffällige sprachliche Äußerungen der Kinder („Mh, wo kommt der [Kuchen/kek] denn hin?“) gekennzeichnet. Fallbeispiele mit weniger deutlichen Hinweisen auf eine SES vermeiden zunächst die direkte Bearbeitung der sprachlastigen Aufgabe und zeigen leichte syntaktische Auffälligkeiten (Verbstellung; „Mh, wo der [Kuchen/kek] denn hinkommen?“). In der Vignette mit deutlichen Hinweisen auf eine SES beginnen die Kinder zu erzählen, anstatt das Arbeitsblatt zu bearbeiten (Vermeidungsverhalten). Hierzu wurden zusätzlich komplexere linguistische Auffälligkeiten auf phonologischer (Vorverlagerung von /g/ und /k/), syntaktischer (Verbstellung) und semantisch-lexikalischer Ebene (Umschreibung von Brokkoli; „Wir haben dedessen Pizza mit leine Bäume.“; „Mh, wo der [Tuchen/tet] denn hintommen?“) in die Vignette aufgenommen.

Manipulation der Mehrsprachigkeit

Im Kopf des Beobachtungsbogens stehen Angaben zur Mehrsprachigkeit des Kindes (ja vs. nein). Zusätzlich wurden in den sprachlichen Äußerungen der mehrsprachigen Kinder Beispiele mit Code-Switching auf Wortebene integriert („kek“ für Kuchen; „ekmek“ für Brot auf Türkisch). In der Vignette mit einer zusätzlichen SES wurden die Wörter entsprechend an die Symptomatik angepasst (s. o.).

Tabelle 1

Absolute und relative Verteilung der befragten Lehrkräfte nach Phase der Ausbildung bzw. Berufstätigkeit, Schulstufe und gewählter Schulform

	Lehramtstudium			Referen- dariat	Lehramt in der Praxis	Sonstige	Σ
	Bachelor	Master	Staats- examen				
Primarstufe (n = 191)							
Allgemeine Grundschule	15	8	8	4	45	1	81 (17.84%)
Grundschule mit inklusiv-/ förderpäda- gogischer Ausrichtung	15	31	1	10	33	0	90 (19.82%)
Sonstige	4	0	1	0	11	4	20 (4.41%)
Sekundarstufe (n = 263)							
Allgemeine Sekundar- schule	4	4	3	2	29	0	42 (9.25%)
Sekundar- schule mit inklusiv-/ förderpäda- gogischer Ausrichtung	8	15	0	1	8	1	33 (7.27%)
Allgemeines Gymnasium	41	25	17	11	37	6	137 (30.18%)
Gymnasium mit inklusiv-/ förderpäda- gogischer Ausrichtung	3	2	0	0	2	0	7 (1.54%)
Allgemeines Berufskolleg	5	1	0	0	5	1	12 (2.64%)
Berufskolleg mit inklusiv-/ förderpäda- gogischer Ausrichtung	2	3	0	0	0	0	5 (1.10%)
Sonstige	5	3	2	2	14	2	27 (5.95%)
Gesamt	102 (22.47%)	92 (20.26%)	31 (6.83%)	30 (6.61%)	184 (40.53%)	15 (3.30%)	454 (100%)

Manipulation des Verhaltens

In Fallbeispielen mit Hinweisen auf unangepasstes Verhalten wurden externalisierende Verhaltensweisen integriert. Das Kind re-

agiert abweisend auf die direkte Ansprache und Instruktion durch die Lehrkraft, äußert laut, dass die Aufgabe blöd sei, steht auf und läuft durch die Klasse. In der anschließenden Partnerarbeit zerknüllt es sein Blatt,

versucht mit dem Papierball den Mülleimer zu treffen und steht immer wieder auf.

Manipulation des Geschlechts

Das beschriebene Kind ist laut Beobachtungsbogen und gemäß dem verwendeten Pronomen entweder männlich oder weiblich.

Pretest

Der Pretest mit 28 Lehramtsstudierenden ($M = 22.1$ Jahre, $SD = 2.3$; 89% weiblich) ergab eine erfolgreiche Manipulation aller unabhängigen Variablen (Krippendorffs Alpha: SES = .76; Mehrsprachigkeit = .71; Verhalten = .80; Geschlecht = .89).

Instrumente

Die im Folgenden beschriebenen Instrumente sind Items und Skalen aus einem längeren Onlinefragebogen (siehe OSF-Projekt), den die Lehrkräfte vor und nach dem Lesen der Beobachtungsprotokolle beantworten sollten. Im Fragebogen selbst wurden neben den nachfolgend beschriebenen Skalen auch potenzielle diagnostische Vorgehensweisen der Lehrkräfte über geschlossene und offene Fragen erfasst. Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der diagnostischen Entscheidungen der Lehrkräfte ist allerdings nicht Inhalt des vorliegenden Beitrags.

Die Einschätzung der *diagnostischen Selbstwirksamkeit* der Lehrkräfte wurde in fünf Items (McDonalds Omega = .72) erfasst, wobei vier Items nach Westphal et al. (2018) adaptiert und um ein eigenes Item ergänzt wurden. Die befragten Lehrkräfte gaben auf einer vier-stufigen Likert-Skala (0 = *stimme gar nicht zu*; 3 = *stimme vollständig zu*) an, inwiefern sie Aussagen wie „Bei der Identifikation möglicher Ursachen für das Verhalten meiner Schüler:innen fühle ich mich unsicher“ (eigenes Item) zustimmen.

Einstellungen zur Diagnostik der Lehrkräfte wurde mit insgesamt sieben Items (McDonalds Omega = .76) in Anlehnung an Westphal et al. (2018) erfasst. Mittels einer

vier-stufigen Likert-Skala (0 = *stimme gar nicht zu*; 3 = *stimme vollständig zu*) wurde die Zustimmung zu Aussagen wie „Das Einholen zahlreicher Perspektiven auf das Verhalten von Schüler:innen kann bei der Förderplanung hilfreich sein“ oder „Für das Erkennen von Unterstützungsbedarfen von Schüler:innen ist der Einbezug unterschiedlicher Informationsquellen essenziell.“ erfasst.

Das *Wissen der Lehrkräfte über SES* wurde in Anlehnung an Scherger (2023) mit sechs Items (McDonalds Omega = .77) im Hinblick auf das Auftreten von sprachlichen Symptomen erfasst. Die Lehrkräfte gaben ihre Zustimmung zu Aussagen wie „Ein Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung hat Schwierigkeiten, früh erste Worte zu sprechen“ auf einer vier-stufigen Likert Skala (0 = *stimme gar nicht zu*; 3 = *stimme vollständig zu*) an.

Nach der Präsentation der Fallvignette wurden die Lehrkräfte mit unterschiedlichen geschlossenen und offenen Fragen durch einen hypothetischen diagnostischen Prozess geleitet. Für die hier berichtete Teilstudie werden die ersten diagnostischen Entscheidungen hinsichtlich näher zu betrachtender Entwicklungsbereiche sowie die abschließende Ursachenzuschreibung näher analysiert. Im Fragebogen wählten die Lehrkräfte dazu aus einer Auswahl zunächst bis zu vier *Entwicklungsbereiche* aus, die sie in einem anschließenden Diagnostikprozess genauer betrachten würden. Nach der detaillierteren Beschreibung des eigenen Diagnostikprozesses wurden die Lehrkräfte gefragt, welche *Ursachen* sie für das im Protokoll beschriebene Verhalten des Kindes am wahrscheinlichsten halten. Dazu schätzten sie auf einer vier-stufigen Likert-Skala (0 = *gar nicht realistisch*; 3 = *sehr realistisch*) ein, wie realistisch der jeweilige Aspekt aus ihrer Sicht das Verhalten des Kindes erklären könnte. Die insgesamt neun Items umfassten *Ursachenzuschreibungen zu Auffälligkeiten in den kognitiven Fähigkeiten, sozial-emotionalen Fähigkeiten, motorischen Fähigkeiten, sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, der auditiven Wahrnehmung, der visuellen Wahrnehmung, zum sprachlichen Lernum-*

Allgemeine Angaben	
Klasse, Klassenleitung	Klasse 2b, Frau S.
Datum, Uhrzeit	15.11.2022, 10:30 – 11.00 Uhr
Beobachtete:r Schüler:in	T. (männlich)
Beobachtende Person	E.F.
Beobachtungsanlass	Frau S. bat um eine Beobachtung von T., da bereits im letzten Halbjahr die Schulleistungen, insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch, aber auch im Fachunterricht zurückgegangen sind.
Mehrsprachigkeit	Ja
Beobachtungsgegenstand	Lernverhalten
Unterrichtsfach, Thema	Sachunterricht, Ernährung
Beobachtungssituation	
Zeit	Beobachtetes Verhalten
10:30 Uhr	Frau S. gibt Arbeitsauftrag für Einzelarbeit (<i>verschiedene Lebensmittel sollen auf einem Arbeitsblatt einer Ernährungspyramide zugeordnet werden</i>). T. schaut auf sein Arbeitsblatt und beginnt zu erzählen, "Wir haben dedessen Pizza mit leine Bäume." Er zeigt auf einen Brokkoli. Danach beginnt T. mit der Aufgabe. Er überlegt laut, „Mh, wo der tet denn hintommen?“, ordnet jedoch die Lebensmittel willkürlich und falsch zu. Die Lehrkraft geht durch den Klassenraum und sieht T.s Arbeitsergebnisse. Auf eine direkte Ansprache und erneute Instruktion durch die Lehrkraft hin reagiert T. abweisend. Er äußert laut, dass die Aufgabe blöd sei, steht auf und läuft durch die Klasse.
10:45 Uhr	Frau S. gibt Arbeitsauftrag für Partnerarbeit (<i>Austausch über Ergebnisse der Einzelarbeit mit Sitznachbar*in</i>). Sitznachbar stellt seine Ergebnisse vor. T. zeigt auf ein Brot und fragt: „Warum du hast das etmet dahin delegt?“ Der Sitznachbar begründet seine Entscheidung. Als T. an der Reihe ist zerknüllt T. sein Blatt, versucht wiederholt mit dem Papierball den Mülleimer zu treffen und steht immer wieder auf.

Abbildung 1

Stimulusbeispiel (Experimentelle Manipulationen: Deutliche SES-Symptomatik; Mehrsprachigkeit; unangepasstes Verhalten; männlich).

feld in der Familie, zur Hochbegabung oder keinem Anlass zur Sorge.
Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der diagnostischen

Selbstwirksamkeit, Wissen über SES und Einstellungen zur Diagnostik können in Tabelle 2 abgelesen werden.

Tabelle 2
Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der diagnostischen Selbstwirksamkeit, Wissen über SES und Einstellungen zur Diagnostik

		<i>M</i>	<i>SD</i>	(2)	(3)
(1)	Diagnostische Selbstwirksamkeit	2.98	.40	.13**	.06
(2)	Wissen über SES	2.29	.45		.25***
(3)	Einstellungen zur Diagnostik	2.42	.40		

Anmerkung. ** $p < .01$; *** $p < .001$

Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels *R* (Version 4.3.3) und den Pakten *base*, *stats*, *Hmisc*, *lsr*, *multcomp*, *emmeans* und *car* (siehe R-Skript im OSF-Projekt für Details). Zur Untersuchung eines Unterschieds zwischen den unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisphasen sowie Lehramtstypen auf diagnostische Selbstwirksamkeit, Einstellungen zur Diagnostik und Wissen über SES wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit den Faktoren Schulstufe (Primar- vs. Sekundarstufe) und Ausbildungs-/Praxisphase (Bachelor vs. Master vs. Staatsexamen vs. Referendariat vs. Berufspraxis vs. Sonstige) für alle drei abhängigen Variablen gerechnet. Zur Verringerung von Alpha-Fehlern werden nur Effekte der MANOVA mit $p < .01$ berücksichtigt (Field et al., 2012).

Zur Auswertung des Mehrfachantworten-Sets zu den bis zu vier näher betrachteten Entwicklungsbereichen wurden die Antworthäufigkeiten für die Bereiche kognitive Kompetenzen, motorische Kompetenzen, visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, Lern- und Arbeitsorganisation und Unterrichtsorganisation zusammengefasst und als *andere Kompetenzen* bezeichnet. Daraufhin wurden die absoluten und relativen Häufigkeiten der Antworten je Kompetenzbereich für jede Kombination der

Stimulusmanipulationen ermittelt sowie die Unabhängigkeit der Verteilung mittels Chi-Quadrat-Tests überprüft.

Eine weitere MANOVA wurde mit den vier Stimulusmanipulationen (1. Deutlichkeit der SES; 2. Mehrsprachigkeit; 3. Verhalten; 4. Geschlecht) als unabhängige Variablen sowie der Schulstufe (Primar- vs. Sekundarstufe) und der Ausbildungs-/Praxisphase der Lehrkräfte als Moderatoren und den Annahmen zu sozial-emotionalen oder sprachlich-kommunikativen Ursachen des Förderbedarfs als abhängige Variablen¹ gerechnet. Zur Sicherstellung ausreichender Zellbesetzungen ($n > 20$) wurde das Modell auf Haupteffekte sowie Zwei-Wege-Interaktionen begrenzt. Zur Verringerung von Alpha-Fehlern werden nur Effekte der MANOVA mit $p < .01$ berichtet. Signifikante Unterschiede zwischen den geschätzten Randmitteln der Effekte der nachfolgenden univariaten Varianzanalysen (ANOVA) wurden mittels Sidak-korrigierten post-hoc Tests ermittelt.

Ergebnisse

Inwiefern unterscheiden sich Lehrkräfte in den unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisphasen und Lehramtstypen hinsichtlich ihrer diagnostischen Selbstwirksamkeit, ihren Einstellungen zur

¹ Eine als alternatives Modell durchgeführte MANOVA mit allen neun Ursachenannahmen zum Förderbedarf ergab keine anderen generellen signifikanten Effekte, weshalb aus Gründen der Darstellbarkeit und Verständlichkeit an dieser Stelle das reduzierte Modell mit den zwei hauptsächlich fokussierten Förderbedarfen als abhängige Variablen dargestellt wird.

Diagnostik und ihrem Wissen über SES?

Nach Pillais Spur zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt² der Schulstufe, $V = .018$, $F(3, 442) = 2.653$, $p = .048$, oder der Ausbildungs-/Praxisphase, $V = .040$, $F(12, 1332) = 1.482$, $p = .12$, sowie kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen beiden Faktoren, $V = .025$, $F(12, 1332) = 0.927$, $p = .52$, auf die Interrelation der drei abhängigen Variablen.

Da sich zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Lehrkräfte keine Unterschiede im Hinblick auf diagnostische Selbstwirksamkeit, Einstellungen zur Diagnostik und Wissen über SES zeigten, wurden diese Variablen in der weiteren Analyse nicht näher berücksichtigt. Stattdessen und zur Kontrolle eventueller Effekte der Schulstufe oder der Ausbildungs-/Praxisphase auf diagnostische Entscheidungsprozesse wurden diese beiden Merkmale weiterhin in die folgenden Analysen als Moderatoren mit aufgenommen (siehe 5.3).

Wie beeinflussen die dargestellten Schüler:innenmerkmale die diagnostischen Entscheidungen der Lehrkräfte?

Abbildung 2 zeigt die absolute sowie relative Verteilung der Einschätzung der Lehrkräfte. Abhängig davon, welche Stimulusva-

riante der SES- und Verhaltensmanipulation gesehen wurde, wird angegeben, mit welcher Häufigkeit welcher Kompetenzbereich nach Ansicht der Lehrkräfte näher in den Blick genommen werden sollten. Hinsichtlich der Wahl einer Fokussierung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zeigt sich, dass die Entscheidung der Lehrkräfte nicht unabhängig von den Stimulusmanipulationen verteilt auftritt, $\chi^2 = 37.31$, $df = 18$, $p < .01$. Dies weist darauf hin, dass einerseits die Deutlichkeit der SES sowie andererseits auch Hinweise auf eine Mehrsprachigkeit zu einer häufigeren Wahl dieses Förderbereichs führten. Für die Auswahl sozial-emotionaler Kompetenzen zeigt sich im direkten Vergleich der einzelnen Häufigkeiten keine signifikante Abhängigkeit von den Stimulusvariationen, $\chi^2 = 12.32$, $df = 18$, $p = .83$. Allerdings wird dieser Bereich bei rein deskriptiver Betrachtung beim Vorliegen eines unangepassten Verhaltens generell häufiger gewählt im Vergleich zu Varianten mit angepasstem Verhalten. Aus Gründen der Übersicht und aufgrund weiterer generell zufälliger Verteilung über die Stimulusvarianten im Hinblick auf das familiäre Lernumfeld, $\chi^2 = 11.66$, $df = 18$, $p = .86$, sowie die anderen Kompetenzen (aggregierte Häufigkeiten), $\chi^2 = 16.08$, $df = 18$, $p = .59$, wurde auf eine Darstellung dieser Einzelwerte in der Abbildung verzichtet.

Tabelle 3

Signifikante Haupteffekte und Zwei-Wege-Interaktionen der MANOVA aller vier experimentelle Manipulationen und der Moderatoren als Faktoren nach Pillais Spur

	V	F	df1	df2	p
<i>Haupteffekte</i>					
Deutlichkeit der SES-Symptomatik	.153	16.795	4	810	< .001
Mehrsprachigkeit	.033	7.001	2	404	< .01
Verhalten	.212	54.483	2	404	< .001
<i>Zwei-Wege-Interaktionen</i>					
Deutlichkeit der SES-Symptomatik × Mehrsprachigkeit	.084	8.885	4	810	< .001

Anmerkung. Die Annahmen zu sozial-emotionalen oder sprachlich-kommunikativen Ursachen des Förderbedarfs wurden als abhängige Variablen aufgenommen.

2 Gemäß dem für das MANOVA-Modell spezifizierten Signifikanzniveau von $p < .01$ (siehe Abschnitt 4.5) wird der hier mit knapp unter 5% markierte Haupteffekt der Schulstufe nicht näher berücksichtigt.

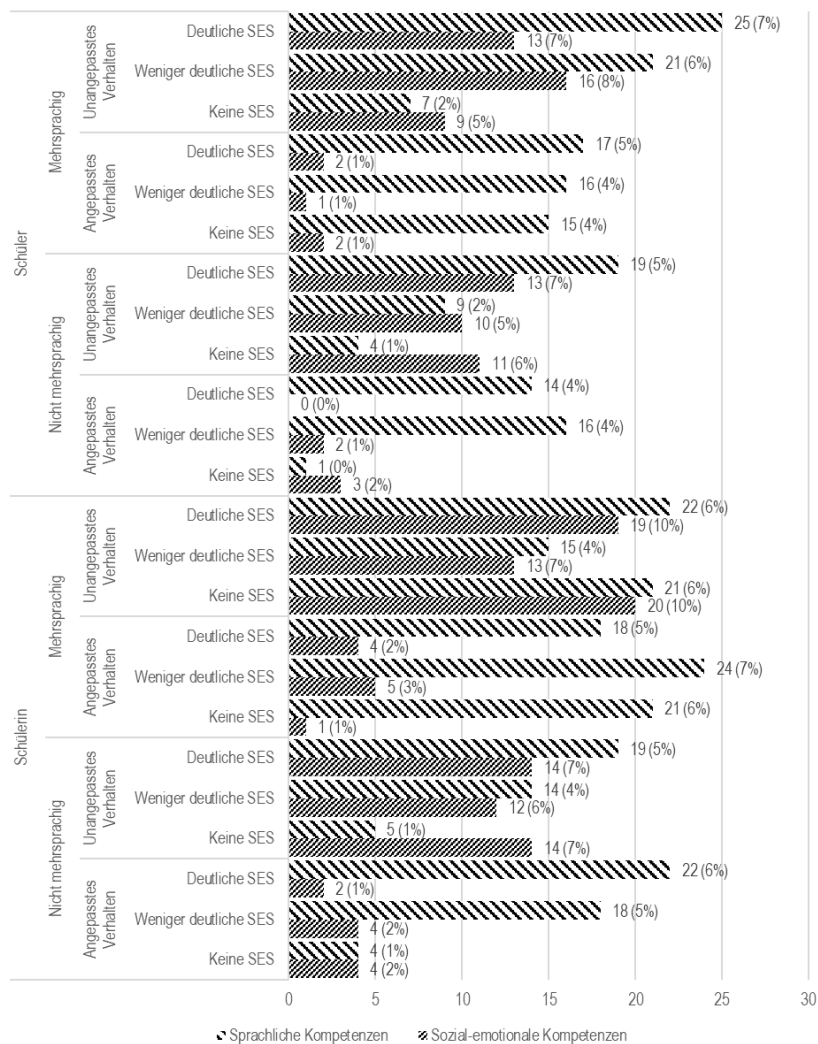


Abbildung 2
Absolute und relative Häufigkeiten der Einschätzung der Lehrkräfte, welche Kompetenzbereiche näher in den Blick genommen werden sollten (in Abhängigkeit der Stimulusmanipulationen).

Anmerkung. Relative Häufigkeiten beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Wahlen je Kompetenzbereich (sprachliche Kompetenzen: 367 Wahlen; sozial-emotionale Kompetenzen: 194 Wahlen). Mehrfachantworten möglich ($N = 454$).

Welche Ursachen vermuten Lehrkräfte hinter den beschriebenen Auffälligkeiten?

Tabelle 3 zeigt die signifikanten Haupteffekte und Zwei-Wege-Interaktionen der MANOVA nach Pillais Spur.

Haupteffekt der Deutlichkeit der SES-Symptomatik

Ein Haupteffekt der Deutlichkeit der SES-Symptomatik trat für sprachlich-kommunikative Ursachenannahmen auf, $F(2, 405) = 36.458, p < .001, \eta_p^2 = .655$. Die

Lehrkräfte schätzten eine sprachlich-kommunikative Ursache signifikant realistischer ein im Fall einer deutlichen SES-Symptomatik ($M = 2.71$, $SE = .08$), verglichen mit weniger deutlichen ($M = 2.27$, $SE = .07$) und keinen Hinweisen auf eine SES ($M = 1.79$, $SE = .08$, $p < .001$).

Haupteffekt der Mehrsprachigkeit

Ein Haupteffekt der Mehrsprachigkeit zeigte sich ebenfalls für sprachlich-kommunikative Ursachenannahmen, $F(1, 405) = 11.061$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .141$. Die Lehrkräfte schätzten eine sprachlich-kommunikative Ursache signifikant realistischer bei einem mehrsprachigen Kind ein ($M = 2.40$, $SE = .06$), im Vergleich zu einem einsprachigen Fallbeispiel ($M = 2.12$, $SE = .06$, $p < .01$).

Haupteffekt des Verhaltens

Ein Haupteffekt des Verhaltens ergab sich für sozial-emotionale Ursachenannahmen, $F(1, 405) = 106.939$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .479$. Die Lehrkräfte schätzten eine sozial-emotionale Ursache signifikant realistischer bei einem Fallbeispiel, das unangepasstes Verhalten beschrieb ($M = 1.98$, $SE = .07$), im Vergleich zu einem Fallbeispiel, in dem keine Verhaltensauffälligkeit vorkam ($M = 0.99$, $SE = .06$, $p < .001$).

Interaktion höherer Ordnung

Eine Deutlichkeit der SES-Symptomatik $\times$ Mehrsprachigkeit Zwei-Wege-Interaktion trat für sprachlich-kommunikative Ursachenannahmen auf, $F(2, 405) = 16.643$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .017$. Während Hinweise auf eine Mehrsprachigkeit generell und unabhängig von der SES-Symptomatik zu

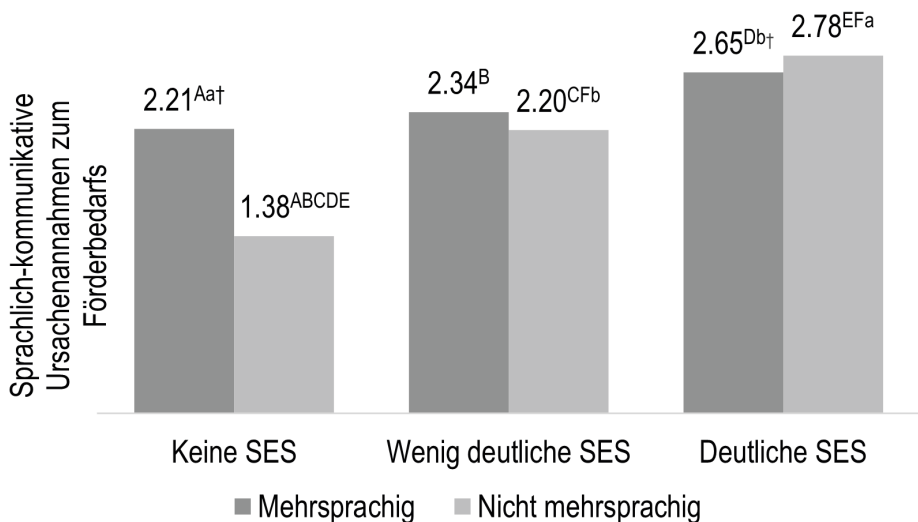


Abbildung 3

Geschätzte Randsummenmittel der SES-Symptomatik $\times$ Mehrsprachigkeit Zwei-Wege-Interaktion auf sprachlich-kommunikative Ursachenannahmen zum Förderbedarf.

Anmerkung. Mittelwerte mit dem gleichen Symbol (†) unterscheiden sich signifikant mit $p < .05$, Mittelwerte mit dem gleichen Kleinbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .01$ und Mittelwerte mit dem gleichen Großbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .001$ (Sidak-korrigierte post-hoc Vergleiche).

einer sprachlich-kommunikativen Ursachenannahme führten, wurde diese im Fall eines nicht mehrsprachigen Kindes nur mit zunehmend deutlicher SES als realistischer eingeschätzt (Abbildung 3).

Diskussion

Ziel der Studie war es, Einflussfaktoren auf diagnostische Entscheidungswege von Lehrkräften auf Lehrkraft- und Schüler:innenebene zu untersuchen.

Insgesamt wiesen die befragten Lehrkräfte eine positive Einstellung zu Diagnostik und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung auf. Das Wissen um sprachliche Symptome einer SES war ebenfalls hoch ausgeprägt. Zwischen den unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisphasen sowie Schulstufen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der drei Variablen. Im Gegensatz zu den Befunden vorheriger Studien (z. B. Glasby et al., 2022; Wray et al., 2022) zeigten in der untersuchten Stichprobe weder die vorhandene Praxiserfahrung noch die angestrebte oder tatsächliche Schulstufe einen Einfluss auf Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Wissen über SES. Während diagnostische Selbstwirksamkeit und die Einstellungen zur Diagnostik untereinander nicht korrelieren, zeigt sich ein geringer Zusammenhang zwischen den Einstellungen zur Diagnostik und dem Wissen über SES. Auch Westphal et al. (2018) konnten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Dimensionen zeigen. Dass vorhandenes Wissen über SES nur begrenzt mit diagnostik-bezogenen Selbsteinschätzungen zusammenhängt, ist somit erklärbar. Demnach ist Wissen zwar eine Grundvoraussetzung für Diagnostik (Herppich et al., 2018), aber dies bedeutet nicht automatisch, dass eine Lehrkraft überzeugt ist, dieses Wissen auch erfolgreich im Diagnostikprozess anwenden zu können.

Vergleichbar mit bisherigen Forschungsergebnissen scheinen vielmehr auch unterschiedliche Ausprägungen von

Schüler:innenmerkmalen Einfluss auf die Wahrnehmung und Reaktionen von Lehrkräften zu nehmen (z. B. Franz et al., 2023, Röhm et al., 2018). Relativ konsequent wird bei deutlichen SES-Symptomen der sprachlich-kommunikative Kompetenzbereich als ein in der weiterführenden Diagnostik zu betrachtender Bereich gewählt, selbst wenn weitere Merkmale wie Mehrsprachigkeit oder unangepasstes Verhalten ebenso salient erscheinen. Erwartungsgemäß nimmt der Fokus auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen zur weiteren diagnostischen Abklärung mit sinkender Deutlichkeit der Symptome konsequent ab. Die Befragten scheinen die Hinweise auf eine SES deutlich wahrzunehmen und entsprechende Perspektiven zu Beginn ihrer diagnostischen Vorgehensweise einzunehmen.

In Kombination mit Mehrsprachigkeit konfundieren dann beide Merkmale: Bei Vorliegen einer Mehrsprachigkeit wird im Großteil der Fälle der sprachlich-kommunikative Bereich fokussiert. Die geringere Deutlichkeit der SES hat auf diese diagnostischen Entscheidungen keinen Einfluss. Die Lehrkräfte beabsichtigen somit wenig überraschend sowohl bei Vorliegen von leichten und deutlichen SES-Symptomen wie auch bei Hinweisen auf eine Mehrsprachigkeit, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen stärker in den Blick zu nehmen. Unklar bleibt anhand der bisherigen Daten, ob die Lehrkräfte im Fall der mehrsprachigen Schüler:innen an das potenzielle Vorliegen einer SES denken oder ob Phänomene des Zweitspracherwerbs übergeneralisiert werden.

Auch bei den Verhaltensmerkmalen zeichnet sich eine Tendenz ab, dass bei beschriebenem unangepasstem Verhalten häufiger der sozial-emotionale Bereich zur diagnostischen Abklärung gewählt wird als bei Vignetten mit angepasstem Verhalten. Bei parallelen Merkmalshinweisen auf SES und unangepasstes Verhalten sind klare Ableitungen sowohl zu sprachlich-kommunikativen als auch sozial-emotionalen Kompetenzabklärungen zu erkennen. Dies steht

im Gegensatz zu den Befunden von Hollo et al. (2014), die auf einen beachtlichen Anteil nicht erkannter sprachlicher Schwierigkeiten bei Schüler:innen im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung hinweisen. Dies mag einerseits darauf hindeuten, dass das Bewusstsein für sprachlich-kommunikative Problemlagen in den letzten zehn Jahren bei Lehrkräften deutlich gestiegen ist. Andererseits ist es vermutlich auf die Anlage der Studie und Konzeption der Fallvignetten zurückzuführen, in denen die Symptome einer SES sehr viel deutlicher beschrieben wurden, als sie vermutlich im schulischen Alltag wahrnehmbar sind.

Bei den Ursachenzuschreibungen fanden sich vergleichbar mit den ersten Schwerpunktsetzungen Effekte hinsichtlich SES und Mehrsprachigkeit sowie Verhalten. Bei Vorliegen von SES und/oder Mehrsprachigkeit schätzten die Lehrkräfte das Vorliegen sprachlich-kommunikativer Ursachen als realistischer ein als beim Ausbleiben derartiger Hinweise. Hier trat die oben beschriebene Wechselwirkung von SES und Mehrsprachigkeit als eindeutige zwei-Wege Interaktion hervor. Bei mehrsprachigen Kindern wurden die in der Fallvignette beschriebenen Verhaltensweisen unabhängig von der Ausprägung der SES einer sprachlich-kommunikativen Ursache zugeschrieben. Darüber hinaus wurde unangepasstes Verhalten unabhängig von weiteren Schüler:innenmerkmalen auf sozial-emotionale Ursachen zurückgeführt. Der Effekt der SES-Symptomatik trat dabei als stärkster und der des Verhaltens als zweitstärkster Effekt hervor. Die Mehrsprachigkeit und die SES/Mehrsprachigkeit-Interaktion weisen lediglich kleine Effektstärken auf. Somit lassen sich die Annahmen, dass sprachliche Schwierigkeiten im Kontext unangepassten Verhaltens weniger gut erkannt werden, nicht bestätigen. Lehrkräfte scheinen zumindest bei deutlich vorliegenden Symptomen auch in komplexeren Konstellationen diverse Ursachenbereiche für Verhaltensweisen von Schüler:innen in Betracht zu ziehen. Es bleibt jedoch offen, ob diese

theoretische Identifikation möglicher Ursachen sich auch im konkreten Handeln der Lehrkräfte widerspiegelt. Unangepasste Verhaltensweisen von Schüler:innen erzeugen im Unterricht einen deutlich höheren Handlungsdruck für Lehrkräfte. Womöglich führt dies in der Praxis dazu, dass der Fokus der betroffenen Lehrkraft stärker auf Ursachensuche und Umgang mit sozial-emotional unangepasstem Verhalten gerichtet ist und sprachlich-kommunikative Ursachen in den Hintergrund treten. Zudem wurden innerhalb der Fallvignetten relativ deutliche SES-Symptome beschrieben, die eine Wahrnehmung dieser vermutlich erleichtert haben. Im Schulalter sind in der Realität Symptome einer SES häufig weniger deutlich zu erkennen. Sie zeigen sich etwa in einem langsameren Erwerb neuer Wörter oder Sprachverständnisschwierigkeiten. Diese können sich in vermeintlich unangepasstem Verhalten oder häufigen Konflikten mit anderen Schüler:innen äußern (Dittmann & Buschmann, 2024). Bei Fallvignetten, die keine Hinweise auf eine SES und Mehrsprachigkeit enthielten, aber unangepasstes Verhalten, zogen die Lehrkräfte nur selten sprachlich-kommunikative Kompetenzen in ihre diagnostische Entscheidungsfindung mit ein. Hier zeigen sich durchaus Hinweise darauf, dass sprachlich-kommunikative Barrieren als mögliche Ursachen für unangepasstes Verhalten nicht in Betracht gezogen werden. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der eher seltenen Thematisierung von sprachlich-kommunikativen Einflussfaktoren auf das Verhalten bei Schüler:innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf erklären (Zwirmann et al., 2022).

Hinsichtlich des Geschlechts konnten entgegen bisheriger Befunde (z. B. Glock & Kleen, 2022; Zensen & Röhm, 2021) keine Effekte auf die Einschätzungen seitens der Lehrkräfte nachgewiesen werden. Im Review von Olsson (2023) wird jedoch ebenfalls ersichtlich, dass die Evidenz zu Geschlechtseffekten gemischt ist und einzelne Studien keinen Einfluss des Geschlechts auf die Lehrkräfteeinschätzungen finden.

Insgesamt unterstreichen die vorliegenden Befunde die Annahme, dass bereits vereinzelte Hinweise über Schüler:innenmerkmale die Entscheidungen und Zuschreibungen von Lehrkräften beeinflussen können. Ebenso weisen die befragten Lehrkräfte eine gewisse Sensibilisierung im Kontext diagnostischer Entscheidungen hinsichtlich sprachlich-kommunikativer sowie sozial-emotionaler Förderbedarfe auf.

Limitationen

Die Fragebogenkonstruktion und die betrachteten Variablen waren nicht ausreichend, um die Frage nach der Identifikation von SES im Kontext von Mehrsprachigkeit zu klären. Anhand der vergleichsweise wenigen Informationen in der Fallvignette sowie aufgrund der Struktur in der Itemauswahl ist es nicht möglich eine sichere Differentialdiagnose von SES zu vollziehen. So bleibt offen, ob Lehrkräfte bei einem vermuteten sprachlich-kommunikativen Förderbedarf eher allgemeine Phänomene eines Mehrsprachenerwerbs oder eine SES in Betracht ziehen. Hierzu können die noch ausstehenden qualitativen Analysen der diagnostischen Entscheidungswege weitere Hinweise liefern. Zudem spiegeln die Informationen in den Fallvignetten nur bedingt die Informationsrealität im schulischen Alltag wider. Aufgrund der wenigen Informationen, die den Teilnehmenden über die Vignette geliefert werden konnten, mussten Symptome der SES deutlich kondensierter präsentiert werden. Häufig zeigen sich SES jedoch sehr viel diffuser. In nachfolgenden Studien wäre es daher sinnvoll, ausführlichere Fallbeschreibungen zu nutzen, um Teilnehmenden eine eher an der Realität orientierte Informationsgrundlage für diagnostische Entscheidungen zu bieten. Ebenso wären qualitative Interviews mit einer adaptiven Simulation eines diagnostischen Prozesses denkbar, um ein tieferes Verständnis für individuelles diagnostisches Handeln und subjektive Interpretationen von Verhaltensweisen zu erlangen. Aufgrund zu

geringer Zellbesetzungen konnte auch die Schulstufe der Lehrkräfte nur als dichotome Variable (Primar- vs. Sekundarstufe) und nicht als detaillierte Differenzierung der Schulform in die Analysen aufgenommen werden. Dementsprechend sollte in zukünftigen Studien geklärt werden, inwiefern die spezifische Ausrichtung der Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf Regelschule, Förderschule oder inklusiven Unterricht diagnostische Entscheidungen beeinflussen könnte.

Schlussfolgerungen

Insgesamt deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte zunächst recht offen in diagnostische Prozesse einsteigen und bei einer gewissen Deutlichkeit der Symptomatik die entsprechenden Entwicklungsbereiche in den Blick nehmen. Es zeigt sich jedoch, dass weniger deutliche Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung noch nicht im Bewusstsein der Lehrkräfte sind. Hier braucht es eine stärkere Sensibilisierung (angehender) Lehrkräfte auf die Verwobenheit der Entwicklungsbereiche, die es insbesondere in der Lehramtsausbildung zu berücksichtigen gilt. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozial-emotionale Kompetenzen müssen stärker vernetzt betrachtet werden.

Danksagung

Unser Dank gilt Laurenz Klein, Mara Kaufmann, Lena Marquardt, Janna Meyer, Luca Thiemann, Sophia Unkel und Pia Verholen für die tatkräftige Unterstützung unseres Projektes.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für*

- Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O. & Karst, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189-216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>
- Buac, M. & Jarzynski, R. (2022). Providing culturally and linguistically responsive language assessment services for multilingual children with developmental language disorder: A scoping review. *Current Developmental Disorders Reports*, 9(4), 204-212. <https://doi.org/10.1007/s40474-022-00260-6>
- Chow, J. C., Ekholm, E. & Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 337-349. <https://doi.org/10.1037/spq0000255>
- Dittmann, F. & Buschmann, A. (2024). Kinder mit Defiziten im Sprachverständnis erkennen und fördern. Ein Blick auf Schüler/innen, die im Schulalltag häufig übersehen werden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 202-208. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art19d>
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage.
- Fink, M. C., Heitzmann, N., Reitmeier, V., Siebeck, M., Fischer, F. & Fischer, M. R. (2023). Diagnosing virtual patients: the interplay between knowledge and diagnostic activities. *Advances in Health Sciences Education*, 28(4), 1245-1264. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10211-4>
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R. & Ratz, C. (2023). The influence of diagnostic labels on the evaluation of students: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09716-6>
- Glasby, J., Graham, L. J., White, S. L. & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of developmental language disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119, 103868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>
- Glock, S. & Kleen, H. (2022). A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101207. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101207>
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197-229). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J. & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- Hoffmann, L. & Böhme, K. (2017). Wird sprachlicher Förderbedarf in der Grundschule sicher erkannt? Zur Klassifikationsgüte von diagnostischen Entscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 137-147. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000203>
- Hollo, A., Wehby, J. H. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Janus, M., Labonté, C., Kirkpatrick, R., Davies, S. & Duku, E. (2019). The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1381164>
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K. & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen: Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(2), 84-102. <https://doi.org/10.7345/prolog-2302084>
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz, B. (2016). Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 22(4), 461-484. <https://doi.org/10.1080/>

- 13540602.2015.1082729
- Larson, C., Math  -Scott, J., Kaplan, D., & Weismer, S. E. (2023). Cognitive processes associated with working memory in children with developmental language disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*, 234, 105709. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105709>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 24(2), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten: Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. Inklusiv Grundschule konkret*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Lüke, C., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 221–237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_10
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. & M  ller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85–103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Applied Disciplines*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Olsson,   . (2023). Teachers' gendered perceptions of attention deficit hyperactivity disorder – a literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2076476>
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein f  r Inklusive Schulen hei  t auch Diagnostizieren lernen: Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog*innen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge, Widersprüche, Konsequenzen* (S. 187–199). Springer VS.
- Ricken, G. & Schuck, K. D. (2011). Pädagogische Diagnostik und Lernen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik Und Unterrichts* (110–119). Kohlhammer.
- Röhm, A., Grengel, M., M  hring, M., Zensen-M  hring, J., Nellen, C. & Hastall, M. R. (2022). Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education: An experimental study of student and trainee teachers' perceptions of pupils with ADHD, DLD, and intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 13, 910702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910702>
- R  hm, A., Schn  ring, A. & Hastall, M. R. (2018). Impact of single-case pupil descriptions on student teacher attitudes towards inclusive education. *Learning Disabilities*, 16(1), 37–58.
- Scherger, A.-L. (2023). Kenntnisse   ber das St  rungs-bild der Sprachentwicklungsst  rung in der deutschen Gesellschaft. *Forschung Sprache*, 11(2), 130–150.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & M  ller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Tometten, L., Heyder, A. & Steinmayr, R. (2021). Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102022. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022>
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Westphal, A., Zuber, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellungen zu Diagnostik für die Nutzung daten-basierter R  ckmeldungen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0223-x>
- Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Xiang, X., Yum, S. & Lian, R. (2023). Effect of cognitive attitude and affective attitude on formative assessment practice: Intention as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 51, e12484. <https://doi.org/10.2224/sbp.12484>

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228–260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

Zensen, J. & Röhm, A. (2021). Nicht-intendierte Stigmatisierung durch Ursachenzuschreibungen am Beispiel ADHS. In F. Sukalla & C. Voigt (Hrsg.), *Risiken und Potenziale in der Gesundheitskommunikation: Beiträge zur Jahrestagung der DGPK-Fachgruppe Gesundheitskommunikation 2020* (S. 146–156). Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.74697>

Zwirmann, S., Lücke, C. & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen: Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(VHNplus), 1–21. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

Autorinnen- und Autorenhinweis

-  Anja Starke
<https://orcid.org/0000-0003-3106-0981>
-  Alexander Röhm
<https://orcid.org/0000-0002-5912-8143>
-  Katharina Rademacher
<https://orcid.org/0000-0002-8392-2873>
-  Michelle Gregel
<https://orcid.org/0000-0002-9067-6770>
-  Nur Seda Saban-Dülger
<https://orcid.org/0000-0002-1157-9914>
-  Ulrich Stitzinger
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Korrespondenzadresse

Anja Starke
Universität Bremen,
Universitäts-Boulevard 11/13,
D-28357 Bremen
anja.starke@uni-bremen.de

Erstmals eingereicht: 05.05.2024
Überarbeitung eingereicht: 13.09.2024
Angenommen: 14.10.2024

Offene Daten	Der Datensatz steht im OSF Projekt SprachPädAI DOI 10.17605/OSF.IO/V54HT zur Verfügung.
Offener Code	Das R-Skript zu den vorliegenden Analysen ist ebenfalls im OSF-Projekt SprachPädAI einsehbar.
Offene Materialien	Die Fallvignetten sowie die Fragebogenskalen stehen im OSF-Projekt SprachPädAI zur Verfügung.
Präregistrierung	nein
Votum Ethikkommission	nein
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	nein
Autorenschaft	Studienkonzeption, Erstellung der Fallvignetten und des Fragebogens erfolgte in Kooperation aller Autor:innen. Die Auswertung der Daten erfolgte durch AR und MG. AS, AR und US haben das Manuskript angefertigt. KR hat das Lektorat übernommen.