

# BACHELOR-ARBEITEN IN MAINZ



**ARBEITEN AUS DEN LEHRAMTSBEZOGENEN STUDIENGÄNGEN IN  
BILDUNGSWISSENSCHAFTEN, FACHWISSENSCHAFTEN & FACHDIDAKTIK**

Herausgegeben vom Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH)  
in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) und dem Gutenberg-  
Lehrkolleg (GLK) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Heft 5, Juni 2016



Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)



JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ



**REDAKTION & LAYOUT**  
Dipl.-Psych. Alena Karavaya |  
Tanja Upravitelev  
2. Auflage

Foto/© Stefan F. Sämmer

---

# I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

<i>Zur vorliegenden Broschüre</i> .....	Prof. Dr. Margarete Imhof.....	3
<i>Grußwort zum 5. Tag der Bachelorarbeit</i> .....	Prof. Dr. Mechthild Dreyer.....	4
<i>Hängt die Einstellung von angehenden Lehrern zu Inklusion von der selbsteingeschätzten Kompetenz ab?</i> .....		
	Lisa Miethbauer.....	7
<i>The Irrelevant Sound Effect in Free Recall Tasks</i> .....	Anna Dick.....	9
<i>Was wissen SuS* über Eulen und Greifvögel?</i> .....	Alice Fein.....	11
<i>Bedenken gegenüber der Inklusion - Selbstwirksamkeit und Stages of Concern bei Lehramtsanwärtern</i> .....		
	Alexander Göbel.....	13
<i>Personelle Netzwerke am Hofe Elisaveta I. Petrovna von Russland</i> .....		
	Anastasia Drushchits.....	14
<i>Frühpensionierung im Lehrerberuf - Internationale Tendenzen</i> .....		
	Vanessa-Maren Kraft.....	16
<i>Exploring and Presenting Animals - Eine bilinguale Rallye durch die Fasanerie in Wiesbaden</i> .....		
	Miriam Hackenberger.....	18
<i>Geschlecht und Schule</i> .....	Joshua Hausen.....	20
<i>Retrospektiv perzipiertes Erziehungsverhalten, akademisches Selbstkonzept und Prüfungsangst bei Studierenden</i> .....		
	Manuela Kilberg.....	23
<i>Der Einfluss von Medikamenten auf die schulische Leistung von Kindern mit ADHS</i> .....		
	Irina Körner.....	25
<i>Konzentrationsförderung am Beispiel von Bewegungserziehung im Jugendalter</i> .....		
	Julia Janine Opheys.....	28
<i>Wie können Lehrkräfte ihre Emotionen effektiv regulieren?...</i>	Tobias Schütz.....	30
<i>Sprachförderung im Fachunterricht Geographie</i> .....	Andreas Spika.....	32
<i>Offene Lernformen als Chance für die individuelle Förderung von Hochbegabung</i> .....		
	Antonia Straub.....	35
<i>Kreativität im Lehrerberuf - eine Bestandsaufnahme</i> .....	Christine Weber.....	38
<i>Gratulation an die Preisträger</i> .....		
		41
<i>Einladung zum 6. Tag der Bachelor-Arbeit</i> .....	Prof. Dr. Margarete Imhof.....	42

# ZUR VORLIEGENDEN BROSCHÜRE ...



**Abb.1** Frau Prof. Dr. Margarete Imhof.

im Bachelor of Education haben mit ihrer ersten eigenständigen Forschungsarbeit einen wichtigen Schritt zur Entwicklung eines forschungs- und wissenschaftsorientierten Habitus geleistet. Sie diskutieren ihre Themen mit hohem Engagement und mit Sachkenntnis und präsentieren sie professionell und unterhaltsam der Öffentlichkeit. Die Broschüre richtet sich in erster Linie an die

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Absolventen und Absolventinnen des lehramtsbezogenen Studiengangs Bachelor of Education haben im Januar 2016 ihre Abschlussarbeiten in kurzen Aufsätzen und auf wissenschaftlichen Postern vorgestellt, in denen sie aktuelle Themen aus ihren Unterrichtsfächern, aus der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften bearbeitet haben. So kann die Broschüre „Bachelorarbeiten in Mainz“ jetzt zum fünften Mal erscheinen. Das ist fast schon ein kleines Jubiläum und auf jeden Fall ein Anlass, ein kurzes Fazit zu ziehen; und ich denke, es fällt positiv aus. Die Studierenden

Schulen und an die Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit ihren Schülerinnen und Schülern an den Studien beteiligt haben, indem sie Befragungen durchgeführt haben oder sich auf Unterrichtsversuche eingelassen haben. Am Ende haben hoffentlich alle etwas gelernt. Im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis ist es uns wichtig, die Ergebnisse an die Öffentlichkeit zurückzugeben. Diese Broschüre schließt den

Kreis: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an den Studien können über die erzielten Ergebnisse diskutieren und sich kritisch mit der wissenschaftlichen Interpretation der Praxis auseinandersetzen – und diese weiterentwickeln. Die vorliegenden Aufsätze und Poster wurden alle am Tag der Bachelorarbeit im Januar 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität präsentiert. Die Kreativität und die Produktivität, die die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiengang und ihre Betreuerinnen und Betreuer investiert haben, hat sich einmal mehr gelohnt.

Allen, die den „Tag der Bachelorarbeiten 2016“ unterstützt haben, sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt. Besonderer Dank geht an die Vizepräsidentin der Universität

Mainz, Frau Prof. Dr. Mechthild Dreyer, die die Forschungsorientierung in der universitären Lehre konsequent fördert. Dank und Glückwunsch gehen an alle Autorinnen und Autoren sowie Betreuerinnen und Betreuer der eingereichten Arbeiten. Organisatorisch wurde der Tag der Bachelorarbeit vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), von den Mitarbeiterinnen der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften und vom Gutenberg Lehrkolleg (GLK) unterstützt und ausgestattet. Herzlichen Dank auch an Frau Upravitelev vom Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, die diese Broschüre redaktionell betreut hat. Ich wünsche allen neugierigen Leserinnen und Lesern viel Spaß bei der Lektüre.

*Margarete Imhof*

(Psychologie in den Bildungswissenschaften)

# GRUSSWORT ZUM 5. TAG DER BACHELORARBEIT

Sehr geehrte Damen und Herren,  
  
als Mitglied der Hochschulleitung und als geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung begrüße ich Sie sehr herzlich hier an unserer Universität.  
  
Ihnen, den Preisträgern und Preisträgerinnen, die heute Ihre Auszeichnung erhalten, möchte ich sehr

herzlich zu Ihrer guten Leistung gratulieren.

Der Tag der Bachelorarbeit ist ein gemeinsames Projekt des Zentrums für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH), des Gutenberg Lehrkollegs (GLK) und des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL). Ich danke daher allen Beteiligten, die diesen Tag ermöglichen und ganz



Wir möchten, dass unsere Studierenden möglichst schon im Bachelor-Studium an Forschungsthemen herangeführt werden und dabei einen forschenden Habitus entwickeln. Ein forschender oder wissenschaftlicher Habitus ist eine Gesamthaltung, die Mehreres umfasst: die Fähigkeit zur

**Abb.2** Frau Prof. Dr. Mechthild Dreyer: Vizepräsidentin

für Studium und Lehre. besonders Frau Kollegin Imhof für ihren Einsatz. Ich danke als Mitglied der Hochschulleitung ausdrücklich den Lehrenden im Lehramtsstudium. Nicht zuletzt Ihrem Einsatz in Lehre und Betreuung ist es zu verdanken, dass heute so viele hervorragende Bachelorarbeiten präsentiert werden.

Die JGU ist eine der zwölf größten Universitäten Deutschlands und eine international anerkannte Forschungsuniversität. Als solche legen wir einen besonderen Fokus auf die forschungsorientierte Lehre und damit auf das forschende Lernen. Das gilt auch für die Lehramtsausbildung.

Eigeninitiative und zur Selbstorganisation, Selbstständigkeit, Neugierde, die Fähigkeit, Positionen einschließlich der eigenen immer wieder überdenken und gegebenenfalls revidieren zu können, Probleme identifizieren, analysieren und Wege zu ihrer Lösung entwickeln zu können sowie schließlich die Fähigkeit zur Ausdauer, die Fähigkeit, Misserfolge aushalten zu können und vor allem, keine Angst vor eigenen Fehlern zu haben.

Im Rahmen der Erstellung Ihrer Bachelor-Arbeit hatten Sie die Gelegenheit, diesen wissenschaftlichen Habitus einzuüben. Sie konnten selbst praktisch erfahren, was es heißt zu

forschen, sie konnten Fallstricke und Hindernisse im Prozess des Forschens kennenlernen und auch überwinden. Sie konnten aber auch Ergebnisse und Antworten auf Ihre Fragen finden und niederschreiben.

Sie können stolz auf die hervorragenden und oft sogar publikationsreifen Arbeiten sein, die auf diesem Weg entstanden sind. Wir als Universität und ihre Betreuerinnen und Betreuer sind es auf jeden Fall und möchten dies mit der Feier am heutigen Tag zeigen.

Der Tag der Bachelorarbeit ist dafür da, Ihre Leistungen sichtbar zu machen und Ihnen ein Publikum zu geben, vor dem Sie Ihre Ergebnisse in Form von Postern vorstellen können. Die Poster-Ausstellung zeigt, wie vielfältig und aktuell die Themen sind, die Sie bearbeitet haben und welchen Mehrwert Sie mit Ihren Forschungsergebnissen auch für Schulen produzieren. Um diese Rückmeldung an die Schulen zu unterstützen, wird – wie in jedem Jahr – eine Broschüre mit den wichtigsten Arbeiten veröffentlicht und an die Schulen geschickt werden.

Wenn uns die Forschungsorientierung und das forschende Lernen im Lehramtsstudium so wichtig ist, dann hat dies einen sehr einfachen Grund: Sie als Studierende sind die Lehrerinnen und Lehrer von morgen, die entscheidend dazu beitragen

können, ob die Studierenden von übermorgen eine gute Vorbereitung auf ihr Studium erhalten.

So haben die Preisträgerinnen und Preisträger des Ersten Tags der Bachelorarbeit ihr Studium inzwischen abgeschlossen und sind als Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst in den Schulen. Sie sind dort die ersten Botschafter/innen einer Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehramtsausbildung. Im Zentrum der heutigen Veranstaltungen sollen aber die Erfahrungen stehen, die Sie mit Ihrer Forschung gemacht haben. Sie werden daher im Lauf der Veranstaltung noch zwei Erfahrungsberichte von Studierenden hören können.

Ihnen allen, die Sie heute Ihre Arbeiten präsentieren, wünsche ich: Bleiben Sie neugierig auf Wissenschaft und Forschung! Nutzen Sie die Möglichkeiten, die sich Ihnen – im Studium aber auch danach – bieten, Ihre Forschungskompetenz zu entwickeln und zu pflegen!

Ich wünsche Ihnen dazu viel Erfolg und alles Gute auf Ihrem weiteren Studien- und Lebensweg!

*Prof. Dr. Mechthild Dreyer*

Vizepräsidentin für Studium und Lehre

# HÄNGT DIE EINSTELLUNG VON ANGEHENDEN LEHRERINNEN UND LEHRERN ZU INKLUSION VON DER SELBSTEINGESCHÄTZTEN KOMPETENZ AB? -

*Lisa Miethbauer*

Meine Bachelorarbeit beschäftigte sich mit der Frage, ob die selbsteingeschätzten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden mit ihrer Einstellung zu Inklusion im Unterricht in Verbindung stehen.

Modells ermittelt wurde.

Es gab dabei verschiedene Resultate.

Die Lehramtsstudierenden schätzen ihre

Kompetenzen insgesamt eher hoch ein. Je höher

Kann man

beispielsweise

davon ausgehen,

dass Lehrer, die ihre

Kompetenzen generell

gut einschätzen,

auch gleichzeitig

offen der Inklusion

gegenüber sind? Oder

besteht dabei kein

Zusammenhang?

Es wurde eine

Datenerhebung mit

103 Probanden,

mithilfe eines Online-

Fragebogens, durchgeführt und anschließend

ausgewertet. Die selbsteingeschätzten

Kompetenzen wurden dabei in die Bereiche

Unterrichten, Erziehen und Beurteilen unterteilt.

Auf der anderen Seite stand die Einstellung zu

Inklusion, die anhand des „Stages of Concern“-



**Abb.3** Frau Prof. Dr. Margarete Imhof (links) und

Preisträgerin Lisa Miethbauer (rechts).

sie diese einschätzen, desto offener sind sie, im

Hinblick auf ihr Interesse, ihre Neugier und auf das

Entwerfen eigener Ideen zur Weiterentwicklung

des Konzepts, der Inklusion gegenüber eingestellt.

# Hängt die Einstellung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu Inklusion von der selbsteingeschätzten Kompetenz ab?

**Lisa Miethbauer**

Betreuung durch:  
**Prof. Dr. Margarete Imhof**  
 Psychologie in den  
 Bildungswissenschaften

## Zusammenfassung

**Inklusion** bedeutet eine Weiterentwicklung des Schulsystems und Veränderungen in der Schule und im Klassenraum. Die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern sind ein ausschlaggebender Aspekt in ihrer Handlungskompetenz. Doch: Stehen die **selbsteingeschätzten Kompetenzen** von **Lehramtsstudierenden** mit ihrer Einstellung zu **Inklusion** in Verbindung? Dies wurde anhand einer Datenerhebung in Erfahrung gebracht.

**Je höher die** Lehramtsstudierenden ihre **Kompetenzen** einschätzen, **desto offener sind sie**, im Hinblick auf ihr Interesse, ihre Neugier und auf das Entwerfen eigener Ideen zur Weiterentwicklung, **der Inklusion gegenüber, eingestellt.**

## Theoretischer Hintergrund

Mit ihrem Können und ihren Einstellungen zu Inklusion können Lehrpersonen dessen Gelingen maßgeblich beeinflussen. Um das in einem frühen Stadium zu betrachten, wurde mithilfe der Modelle von Gröschner (2009) (angelehnt an die Bildungsstandards) und Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom (2004) überprüft, inwiefern die selbsteingeschätzte Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit ihrer Einstellung zu Inklusion zusammenhängt.

## Hypothesen

Je stärker eine Person ihre Kompetenzen im Bereich Unterrichten/ Erziehen/ Beurteilen einschätzt,

- 1) desto mehr Interesse zeigt sie für Inklusion.
- 2) desto mehr Ideen oder Anregungen entwickelt sie, um das Konzept der Inklusion zu verbessern.

## Methode

### Stichprobe

103 Lehramtsstudierende (84 weiblich, 19 männlich) verschiedener Schulformen

### Instrumente

Zwei Multiple Choice-Fragebögen

- zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen (Modell von Gröschner)
- in Bezug auf die Implementation einer Innovation (hier: Inklusion) in der Schule (Modell von Bitan-Friedlander et al.)

## Ergebnisse

Je höher die Studierenden ihre Kompetenzen beim Unterrichten und Erziehen einschätzen, desto interessierter und neugieriger sind sie der Inklusion gegenüber. Je höher die Studierenden ihre Kompetenzen beim Unterrichten, Erziehen und Beurteilen einschätzen, desto höher ist ihre Bereitschaft, das Konzept der Inklusion weiterzuentwickeln.

*Information* steht dabei für Interesse und Neugier, *Refocusing* für das Entwerfen eigener Ideen zur Weiterentwicklung von Inklusion.

	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen
<i>Information</i>	-.24*	-.31*	n.s.
<i>Refocusing</i>	-.40**	-.31**	-.34**

*Korrelationen.* n.s. = nicht signifikant. \*Korrelation ist bei Niveau 0.05 signifikant (zweiseitig). \*\*Korrelation ist bei Niveau 0.01 signifikant (zweiseitig).

## Fazit

Die selbsteingeschätzten **Kompetenzen** einer Lehrkraft können mit ihrer **Einstellung** zu Inklusion zum Teil in **Verbindung** gebracht werden.

### Literatur

Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A & Milgrom, Z. (2004). Types of „teachers in training“: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.

Gröschner, A. (2009). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung: Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004). Jena: Friedrich-Schiller- Universität.

### KONTAKT:

LMIETHBA@STUDENTS.UNI-MAINZ.DE

Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

**JGU**  
 JOHANNES GUTENBERG  
 UNIVERSITÄT MAINZ

---

# THE IRRELEVANT SOUND EFFECT IN FREE RECALL TASKS - *Anna Dick*

Der *Irrelevant Sound Effect* ist von besonderem Interesse, da er sich als ein besonders robustes Phänomen erwiesen hat. Gewöhnlich beschäftigen sich Studien mit der Auswirkung von irrelevanten Störgeräuschen auf *Serial Recall* Aufgaben. In solchen Aufgaben wird der *Irrelevant Sound Effect* Interferenzen zugeschrieben. Die aktuelle Studie zielt darauf ab, die zugrunde liegenden Prozesse aufmerksamkeitsbasierte Prozesse zu belegen, wurde die Aufgabe auf drei verschiedene Arten modifiziert. Die Hälfte der Wortpaare war assoziiert und gehörte somit zu dem Vorwissen der Teilnehmer, während die andere Hälfte der Wortpaare nicht assoziiert war. Des Weiteren gab es drei Abschnitte, in denen die Wortpaare auf verschiedene Arten präsentiert wurden: anhand zweier Wörter (ausgeschrieben), zweier Bilder, oder eines Wortes und eines Bildes. Gemäß dem Picture Superiority Effect werden Bilder effektiver enkodiert, was dazu führt, dass die Vertiefung in die Aufgabe steigt und der störende Ton (deviant) seine Fähigkeit verliert, die Leistung zu beeinträchtigen. Die Teilnehmer mussten die Aufgabe zweimal durchführen: einmal in Stille und einmal begleitet von einem störenden Hintergrundgeräusch. Zwischen beiden Aufgaben mussten alle Teilnehmer eine Zähltaufgabe durchführen.

in *Free Recall* Aufgaben zu identifizieren. Daher wurde eine *Free Recall* Aufgabe erstellt, um das Mitwirken von Aufmerksamkeitsprozessen zu beweisen. Die Teilnehmer des Experiments sollten sich 20 Wortpaare per Durchgang merken und anschließend so viele abrufen, wie möglich. Um den Einfluss von Faktoren wie Vorwissen, Aufgabenschwierigkeit und Arbeitsgedächtniskapazität auf Dies diente dazu, den Zusammenhang zwischen der Arbeitsgedächtniskapazität und der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu kontrollieren, zu erproben.

Obwohl kein Zusammenhang zwischen der Arbeitsgedächtniskapazität und der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu kontrollieren, gefunden werden konnte, konnte der Einfluss von Vorwissen und Aufgabenschwierigkeit bewiesen werden. Assoziierte Wortpaare und Wortpaare, die anhand zweier Bilder präsentiert wurden, blieben unberührt von dem *Irrelevant Sound Effect*. Somit lieferten sie einen Beweis dafür, dass Vorwissen und Aufgabenschwierigkeit die störende Wirkung eines irrelevanten Hintergrundgeräusches eliminieren können. Daher dient lediglich der *Duplex-mechanism Account* als eine adäquate Erklärung für den *Irrelevant Sound Effect* in *Free Recall* Aufgaben.

# The Irrelevant Sound Effect in Free Recall Tasks

**Anna Dick**

anjanke@students.uni-mainz.de

Betreuung durch:  
**Dr. Bozana Meinhardt-Injac**  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

## Summary

The current study aims at finding evidence for the underlying processes of the **irrelevant sound effect (ISE) in free recall tasks**. Results provide evidence that top-down factors like foreknowledge can eliminate the disruptive effect of irrelevant sound. Therefore, the current study serves as evidence that **attentional processes have significant influence on the ISE in free recall tasks**.

## Conclusion

First, results show that attentional capture can be abolished by foreknowledge. After all, the irrelevant sound had no disruptive effect on the associated word pairs serving as foreknowledge. Nevertheless, interaction between the mode of presentation and the ISE was not significant in this task. Most probably, the small amount of participants and the relatively small sound effects (i.e. only for non-associated item pairs) do not allow reliable predictions about a correlation of mode of presentation and the ISE. Here, further research would be necessary.

## References:

Baddeley, A.D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829-839.  
Jones, D.M., Macken, W.J., & Murray, A.C. (1993). Disruption of visual short-term memory by changing-state auditory stimuli: the role of segmentation. *Memory & Cognition*, 21, 318-328.  
Piavio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241-263.  
Hughes, R.W., Hurlstone, M.J., Marsh, J.E., Vachon, F., & Jones, D.M. (2013). Cognitive control of auditory distraction: Impact of task difficulty, foreknowledge, and working memory capacity supports duplex-mechanism account. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39, 539-553.

## Theoretical Background

Usually, studies on the irrelevant sound effect (ISE) are concerned with the effect of irrelevant speech on serial recall tasks, in which the ISE is attributed to interference processes (see for example: Baddeley, 2003; Jones, Macken, & Murray, 1993). However, interference based models cannot explain the effect of irrelevant sounds on other task types. Obviously, there must be another mechanism at work. The current study extends the exploration of the ISE in free recall tasks. Its main aim is to provide evidence for the involvement of attention-related processes in the ISE, which can be expected to be influenced by top-down factors like foreknowledge and stimuli presentation (Hughes et al., 2013).

## Hypotheses

- (1) The ISE will be higher for non-associated word pairs than for associated word pairs due to the role of foreknowledge.
- (2) The ISE will be higher for more difficult stimuli presentation (word/word and word/picture item pairs) than for picture/picture stimuli (see *picture superiority effect* by Piavio, 1969)

## Method

- **Participants:** 20 young adults/ age 19-30/ 16 female
- **Free recall task:** recall of item-pairs
- **Experimental outline:** three experimental blocks with 20 item pairs each, ten consisting of semantically associated items (e.g. house/roof), the other ten of non-associated items (e.g. rhinoceros/comb).
- **Stimuli:** In each block, item pairs are presented in different ways: word/word, picture/picture, word/picture (see Fig.1)
- Participants do the task twice: in silence and accompanied by speech (Danish newspaper article read by a female native speaker)

## Results

Proportion correct data were analyzed by a rmANOVA:

Main effect sound:  $F(1, 19) = 1.98, p = .17$

=> not statistically significant

Main effect stimuli:  $F(2, 38) = 4.5431, p < .05$

=> the highest pc for picture-picture stimuli

Main effect association:  $F(1, 19) = 33, p < .001$

=> higher pc for associated than unassociated item pairs

**H1: Interaction sound and association:**  $F(1, 19) = 5.92, p < .05$

=> irrelevant sound disrupted recall of unassociated but not of associated item pairs (see Fig. 2)

**H2: Interaction between sound and stimuli:**  $F(2, 38) = 1.75, p = .18$

=> not significant

Fig. 1: Stimuli examples

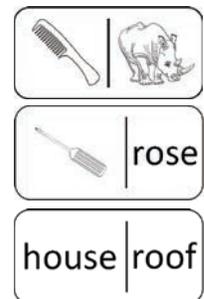
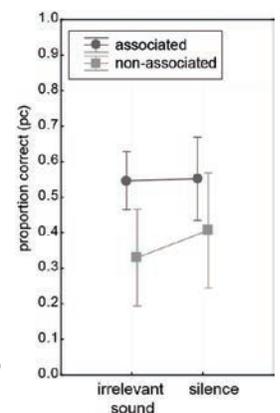


Fig. 2: Interaction between sound and association



# WAS WISSEN SuS\* ÜBER EULEN UND GREIFVÖGEL - *Alice Fein*

Als rasante Jäger der Himmelswelt sind Greifvögel und Eulen der Inbegriff der Perfektion. Majestät der Lüfte, wie man den Adler im Sprachgebrauch bezeichnet, der mit seinen Adleraugen hoch oben seine Bahnen zieht, der Falke, der im Sturzflug mit spektakulären Geschwindigkeiten seine Beute ergreift oder die Schleiereule, die in völliger Dunkelheit eine Maus mit ihrem hoch

Lebensbedingungen. Zudem können daran optimal die Nahrungsbeziehungen im Ökosystem Wald sowie die Wechselbeziehungen zwischen Individuen und ihrer Umwelt erarbeitet werden. Haben SuS\* wirklich Ahnung von den Kriegern der Lüfte oder sind die heimischen Tiere im Schulalltag wenig bekannt? Ist das Thema in den Köpfen der SuS\* präsent und im alltäglichen Leben integriert



Abb.4 Während des Posterspaziergangs.

entwickelten Gehör punktgenau orten kann, faszinieren die Menschheit seit Jahrhunderten. Hervorragende Jagdtechniken, eindrucksvolle Flugmanöver und extrem scharfe Sinne zeigen die Überlegenheit dieser Kreaturen in vielerlei Hinsicht. Greifvögel, wie auch Eulen können somit im Biologieunterricht als exemplarisches Beispiel eine Verwendung finden. Neben dem Verständnis von Diversität durch den großen Artenreichtum, eignen sich die Tiere vor allem für das Aufzeigen von allgemeinen Merkmalen des Körperbaus eines Vogels und für die perfekt entwickelten Sinneswelten in Anpassung an die jeweiligen

oder werden diese Tiere von der breiten Masse an SuS\* verkannt und von jedem Einzelnen vernachlässigt? Dabei taucht die Frage auf: Was wissen Schüler über Eulen und Greifvögel? Die folgende Arbeit beschäftigt sich genau mit dieser Fragestellung. Mit einem auf der Basis der aktuellen Lehrpläne und Schulbücher konzipierten Fragebogen soll der Wissensstand von SuS\* an Gymnasien und IGS überprüft werden. Der Fokus liegt dabei auf der differenzierten Betrachtung verschiedener Klassenstufen und Geschlechtern sowie auf dem Kenntnisvergleich zwischen Eulen und Greifvögeln.

\* Schülerinnen und Schüler



# Was wissen SuS\* über Eulen und Greifvögel?



- Planung und Durchführung einer Umfrage in den Jahrgangsstufen 6, 9, und 12 -

## Alice Fein

Betreuung durch:  
**Prof. Dr. Daniel Dreesmann**  
Fachdidaktik der Biologie

### Zusammenfassung

Eulen und Greifvögel tauchen im Bewusstsein und Alltag eines jeden eher selten auf, trotzdem sind sie wichtige Akteure im Naturgeschehen.

Ziel der Arbeit war die differenzierte Ermittlung des Wissenstandes der SuS verschiedener Jahrgangsstufen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das vorhandene Wissen über die Krieger der Lüfte ausbaufähig ist und die verstärkte Relevanz der Integration ins Unterrichtsgeschehen unbedingt von Nöten ist.



\*SuS = Schüler & Schülerinnen

### KONTAKT:

AFEIN@STUDENTS.UNI-MAINZ.DE

### Theoretischer Hintergrund

Als rasante Jäger und Majestäten der Lüfte sind Eulen und Greifvögel der Inbegriff der Perfektion. Auch als exemplarische Beispiele werden sie im Unterricht u. a. als Anpassungskünstler der Sinneswelten oder als Konsumenten in Ökosystemen integriert. Doch sind die Krieger der Lüfte in den Köpfen der SuS präsent oder werden sie im Alltag von der breiten Masse verkannt?

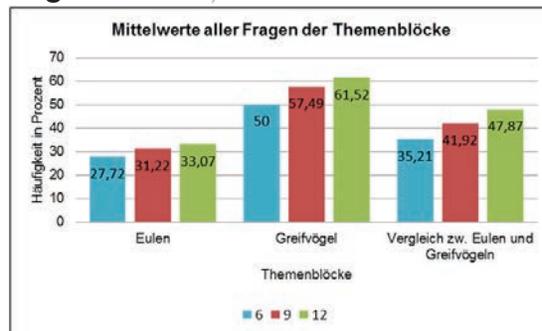
### Forschungsfrage / Hypothese

- Was wissen SuS über Eulen und Greifvögel?
- Vergleich zwischen Geschlechter, Jahrgangsstufen und Vögel

### Methode

- **Stichprobe** 512 SuS (aus 8 Schulen; 262 männlich, 250 weiblich; jeweils 167 aus Klasse 6 & 9, 178 aus Klasse 12)
- **Fragebogen** mit 30 Fragen (offene und geschlossene), unterteilt in vier Blöcke (Persönliche Angaben, Eulen, Greifvögel, Vergleich zwischen beiden) auf Basis von Lehrplänen und Schulbüchern

### Ergebnisse



Mittelwert der prozentualen Häufigkeit der SuS, die die Fragen richtig beantwortet haben bezogen auf die einzelnen, im Fragebogen erwähnten Themenblöcke.

### Fazit

Lediglich lückenhaftes Basiswissen ist bei den SuS sowohl bei Greifvögel, als auch verstärkt bei Eulen vorhanden – keine geschlechtsspezifischen Unterschiede und gering ausgeprägter Wissenszuwachs in den höheren Jahrgangsstufen. Zukünftig sollten Eulen und Greifvögel explizit im Lehrplan verankert und facettenreichere Lernmaterialien konzipiert werden. Die Begeisterung im Alltagsgeschehen kann z.B. durch Ausflüge in Greifvogelstationen geschürt werden.

Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JG|U  
JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ

# Bedenken gegenüber der Inklusion – Selbstwirksamkeit und Stages of Concern bei Lehramtsanwärtern

## Zusammenfassung

Inklusion ist fester Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft. Eine positive Einstellung hilft Lehrern dabei, Schüler mit Behinderungen erfolgreich zu inkludieren. Hier wurde der Frage nachgegangen, ob Zusammenhänge zwischen der **inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung** und der **Akzeptanz der Inklusion** bei Studierenden existieren. Wenn angehende Lehrer (mit Zielschulart Gymnasium) sich selbst für fähig halten, inklusiven Unterricht durchzuführen, sind sie dann der Inklusion gegenüber anders eingestellt als angehende Lehrer gleicher Zielschulart, die sich für weniger fähig halten?

Da sich die Operationalisierung der Akzeptanz der Inklusion nicht als reliabel genug erwiesen hat, konnte ein eindeutiger Zusammenhang nicht nachgewiesen werden. Dennoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung eine stärkere Akzeptanz der Inklusion unterstützt.

## Theoretischer Hintergrund

**Selbstwirksamkeitserwartung (SWE):** Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um ein Ziel zu erreichen (Bandura 1998). In Bezug auf inkludierenden Unterricht unterteilt sich die SWE in drei Bereiche: *Efficacy to use Inclusive Instructions*, *Efficacy in Collaboration* und *Efficacy in Managing Behaviour* (Sharma et al. 2012). Diese wurden in der Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)-Skala operationalisiert.

**Stages of Concern (SoC):** 7 Stages anhand derer die Akzeptanz der Inklusion ermittelt werden kann, Stages 1-3 zeigen Abneigung, Stages 5-7 zeigen Akzeptanz. Stage 2 zeigt Bedenken, dass zu wenig Informationen über Inklusion vorliegen (Hall et al. 1977).

## Forschungsfragen

Besteht ein Zusammenhang zwischen den **Teilbereichen der SWE** und der **Akzeptanz der Inklusion**?

## Methode

- Stichprobe: N=109, N<sub>Weiblich</sub>=83, N<sub>Männlich</sub>=26, Lehramtsstudenten der Universität Mainz ab dem 3. Semester mit Zielschulart Gymnasium
- Material: Onlinefragebogen; erfasst UV (Teilbereiche der SWE) und AV: Akzeptanz der Inklusion (operationalisiert durch SoC)

## Ergebnisse

Operationalisierung der Akzeptanz der Inklusion (Stages of Concern) teilweise nicht reliabel (Cronbachs  $\alpha < .60$ ) → keine eindeutige Aussage möglich, aber Hinweise auf negativen Zusammenhang der TEIP-Skala mit niedrigen (ablehnenden) Stages und positiven Zusammenhang mit hohen (zustimmenden) Stages. Sonderrolle der Stage 2 (Information): positiver Zusammenhang mit TEIP ( $r_{\text{Behav\_Management}} = .212$ ,  $r_{\text{Incl\_Instruction}} = .277$ ,  $r_{\text{Collab}} = .318$ ).

## Fazit

1. Der Stages of Concern Fragebogen nach Bitan-Friedlander et al. (2004) sollte nicht verwendet werden, da die Reliabilität nicht ausreicht (14 Items zur Abfrage von 7 Stages reichen nicht aus). Bessere Alternative wäre der originale Fragebogen von Hall et al. (1977) mit 35 Items.
2. TEIP-Skala kann auch ins Deutsche übersetzt und auf Lehramtsstudenten angewandt werden, da die Gütekriterien zufriedenstellend sind.
3. Positiver Zusammenhang mit Stage 2 deutet auf fehlende Informationen der Studierenden über Inklusion hin. Schlussfolgernd sollten Inhalte der Inklusion im Studium frühestmöglich behandelt werden.
4. Studierende stehen Inklusion grundsätzlich positiv gegenüber, haben aber Bedenken in Bezug auf deren Umsetzbarkeit. Dies ist zumindest teilweise ein Resultat fehlender Informationen.

## Literatur

- Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z. (2004). Types of 'teachers in training': the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: a manual for use of the SoC questionnaire*. Austin, Texas: The University of Texas.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.



---

# BEDENKEN GEGENÜBER DER INKLUSION - *Alexander Göbel*

In dieser Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy) und der Akzeptanz der Inklusion untersucht. Die Selbstwirksamkeit wird mithilfe der TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices)-Skala operationalisiert, die Akzeptanz der Inklusion mithilfe der Stages of Concern. Die TEIP-Skala wurde zur Untersuchung der Selbstwirksamkeit im Kontext der Inklusion bei Lehrern entworfen, wird hier aber mit Erfolg auf Lehramtsstudierende angewandt. Eine abgewandelte Version des Stages of Concern-Questionnaires von Bitan-Friedlander et al. (2012) konnte nur mit mäßigem Erfolg angewandt werden, da sie sich nicht als reliabel genug erwies. N=109 Lehramtsstudierende wurden zur Untersuchung der Zusammenhänge befragt. Verschiedene Typen

der Ausprägung der Stages of Concern konnten gefunden werden, die teilweise mit denen von Bitan-Friedlander et al. übereinstimmen. Die Resultate der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung mit einer verbesserten Akzeptanz der Inklusion zusammenhängt, diese Zusammenhänge konnten jedoch nicht eindeutig nachgewiesen werden, da die Stages of Concern nicht reliabel abgefragt wurden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Studierende Inklusion im Großen und Ganzen annehmen, aber dass ihnen Informationen über Umsetzung und Folgen fehlen, weswegen sie ihr teilweise skeptisch gegenüberstehen. Einige Gruppen scheinen jedoch noch nicht überzeugt. Aus den Resultaten werden einige praktische Implikationen abgeleitet.

## PERSONELLE NETZWERKE AM HOF ELISAVETA I. PETROVNAS VON RUSSLAND - *Anastasia Drushchits*

Diese Bachelorarbeit hat das Ziel die personellen Netzwerke und Patronagebeziehungen an Elisaveta Petrovnas Hof zu untersuchen. Dazu erläutert die Arbeit zunächst Elisavetas Thronbesteigung als Grundlage für den Aufbau

eines Netzwerks bei Hof. Im Hauptteil geht die Arbeit auf die Netzwerkbeziehungen am Hofe Elisavetas ein und stellt den Nutzen sowie die Bedeutung der Verbindungen von Elisaveta und ihren Günstlingen dar.



# Personelle Netzwerke am Hofe Elisaveta I. Petrovna von Russland

## Anastasia Drushchits

Betreuung durch:  
Dr. Andreas Frings

### Zusammenfassung

**Personelle Netzwerke** sowie **Patronagebeziehungen** zwischen Klient und Patron sind insbesondere in der **Regierungszeit der Elisaveta I. Petrovna von Russland** zu beobachten.

Die Arbeit erläutert daher zunächst Elisavetas Weg auf den russischen Thron. Hierzu werden bereits die personellen Beziehungen zu ihren Günstlingen herausgestellt, welche die Thronbesteigung überhaupt erst ermöglichten. Im weiteren Verlauf zeigt die Arbeit wie Elisaveta I. ihre Macht mithilfe ihres personellen Netzwerkes ausbaute und festigte. Hierbei wird vor allem auf den Nutzen eingegangen, welchen Patron sowie Klient aus der Patronagebeziehung ziehen.

### Theoretischer Hintergrund

Patronage und **personelle Netzwerke** können als konstitutive Elemente der politischen Kulturen bezeichnet werden.

Patronage ist ein Instrument, welches der politischen und sozialen Integration diene und die **öffentliche Selbstdarstellung** der Akteure und deren Art der **Kommunikation** in Sprache und Ritual prägte. Ein Blick auf die Klientelbeziehungen ist unerlässlich, da die personellen Netzwerke das Handeln politischer und gesellschaftlicher Akteure bis ins 19. Jahrhundert strukturierte (Asch, 2011).

### Forschungsfragen/Hypothesen

- (1) Die Unterstützung von Günstlingen bei der Thronbesteigung Elisavetas untersuchen.
- (2) Die personellen Netzwerke und Patronagebeziehungen am Hofe Elisaveta Petrovna Hof beleuchten.

### Methode

- Vorstellung des Patrons sowie der einzelnen Klienten
- Darstellung der Interaktionen zwischen den Akteuren

### Ergebnisse

Hinter Elisaveta stand ein komplexes personelles Netzwerk. Elisavetas Klienten umgaben wie Blutgefäße das pochende Herz Russlands.

### Fazit

Anhand dieser Arbeit wird der weitläufige Nutzen der personellen Netzwerke im Hinblick auf unsere Zeit bewusst, denn auch die heutigen Staatsoberhäupter benötigen eine permanente Unterstützung ihrer Klienten um erfolgreich regieren zu könne.

### KONTAKT:

ANASTDRU@STUDENTS.UNI-  
MAINZ.DE

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ

Asch, Ronald G. (2011). Einleitung. In: Integration – Legitimation – Korruption, S. 7-32.

# Frühpensionierung im Lehrerberuf – Internationale Tendenzen

## Vanessa-Maren Kraft

Betreuung durch:  
Dipl.-Psych. Alena Karavaya  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

Warum entscheiden sich immer mehr deutsche Lehrer für den verfrühten Ausstieg aus dem Beruf und gibt es diesen Trend nur hierzulande? Ziel dieser Bachelorarbeit war es auf internationaler Ebene Gründe für krankheitsbedingte Frühpensionierungen auszumachen und die Belastungsfaktoren die im Berufsalltag auf die Lehrer einwirken zu bestimmen. Die Ergebnisse spiegeln die hohe Stressbelastung der Lehrer wider und bestätigen den Bedarf nach einem veränderten Arbeitszeitmodell und Unterstützungsmaßnahmen für Lehrer.

A green chalkboard with white text that reads "Ich bin dann mal weg!".

KONTAKT:  
VAKRAFT@STUDENTS.UNI-  
MAINZ.DE

### Theoretischer Hintergrund

- Lehrer sind gegenüber anderen Berufen mit akademischer Ausbildung oder Beamtenstatus Vorreiter in Sachen (krankheitsbedingter) Frühpensionierung (Weber et al., 2004)
- Lehrer verlassen die Schule durchschnittlich zehn Jahre vor dem Erreichen der Regelaltersgrenze (Weber et al., 2004)
- Burnout und psychische Erkrankungen werden in der Literatur zum Thema Lehrergesundheit und Frühpensionierung immer wieder thematisiert

### Forschungsfragen/Hypothesen

- (1) Wie sind die internationalen Tendenzen bei der krankheitsbedingten Frühpensionierung?
- (2) Welche Belastungsfaktoren innerhalb des Schulsystems beeinflussen die nicht krankheitsbedingte Frühpensionierung und wie lauten die Gründe für das Ausscheiden aus dem Lehrerberuf?

### Methode (Literaturreview)

- 9 Studien aus Deutschland, England, Schottland, Irland, Australien und Belgien
- Beschränkung auf die Jahre 2000 bis 2015
- Studien zum Thema (krankheitsbedingte) Frühpensionierung; Probanden mussten Lehrer sein, keine Unterscheidung nach Schularten
- Nutzung von fächerübergreifenden Suchmaschinen, da Frühpensionierung in vielen unterschiedlichen Themengebieten betrachtet wird

### Ergebnisse

#### (1) Hypothese/Fragestellung 1

- Fünf Studien bestätigten **psychische Erkrankungen** als häufigste Ursache für krankheitsbedingte Frühpensionierungen, die häufigsten Diagnosen waren **Depressionen und Angstzustände**

#### (2) Hypothese/Fragestellung 2

- Anstieg der **außerschulischen Arbeitslast**
- Einfluss des **Schülerverhaltens** auf die mentale Gesundheit der Lehrer
- während einige Lehrer eine hohe **Verausgabungsbereitschaft** zeigen, versinken einige Lehrern in **Resignation**; beides kann zu einem Ausscheiden aus dem Beruf führen

### Fazit

Die Studie zeigte, dass Frühpensionierung und krankheitsbedingte Frühpensionierung aufgrund von psychischen Erkrankungen kein rein deutsches Problem sind. Es besteht also Bedarf an einer Anpassung des Arbeitszeitmodells und Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrer, andernfalls kann Schule wohl doch krank machen.

Literatur  
Weber, A., Wallis, D. & Lederer, P. (2004). Frühverlättern im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. Deutsches Ärzteblatt, 101 (13), A 850-859. Zugriff am 23.07.2015. Verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/41145>

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ



---

# FRÜHPENSIONIERUNG IM LEHRERBERUF - *Vanessa-Maren Kraft*

Die Entwicklungen der Frühpensionierungszahlen von Lehrern geben Anlass für eine differenzierte Betrachtung des Themas Frühpensionierung unter dem Gesichtspunkt der Lehrergesundheit. Immer mehr Lehrer müssen krankheitsbedingt frühpensioniert und durch neue Lehrer ersetzt werden.

Dieser systematische Review gibt einen Überblick über die Tendenzen der (krankheitsbedingten) Frühpensionierung von Lehrern, sowohl in Deutschland, als auch auf internationaler Ebene.

Mit Hilfe von neun Studien, die mit in diesen Review einbezogen wurden, werden die häufigsten Gründe und Belastungsfaktoren, die auf internationaler Ebene auf die Lehrer einwirken, ausfindig gemacht und miteinander verglichen, um so eine Aussage über die Situation in Deutschland, das deutsche Schul- und Pensionssystem und Änderungsvorschläge machen zu können. Die Studien basierten zum größten Teil auf retrospektiven Befragungen von bereits frühpensionierten Lehrern.

Die Untersuchung der Studien wurde mit Hilfe von zwei Fragestellungen in zwei Abschnitte aufgeteilt, um zum einen die Gründe für die krankheitsbedingten Frühpensionierungen zu erörtern und zum anderen die Belastungsfaktoren, die auf die Lehrer einwirkten und zu einer Entscheidung für eine Frühpensionierung beitragen, herauszuarbeiten.

Die Studien zur krankheitsbedingten Frühpensio-

nierung aus Deutschland, England, Schottland und Irland zeigten alle den gleichen Trend: Eine stetig steigende Zahl von Lehrern muss aufgrund von psychischen Erkrankungen frühpensioniert werden. Dabei konnten vor allem Diagnosen wie Burnout, Angststörungen und Depressionen gefunden werden. Dies spiegelt die hohe Stressbelastung der Lehrer wieder, die im Berufsalltag immer mehr Aufgaben erfüllen müssen. Lehrer, die sich im Beruf verausgabten, erkrankten öfter an psychischen Krankheiten wie Burnout, wodurch sie im Beruf häufiger resignierten und von der Arbeit erschöpft waren.

Die Untersuchung der Belastungsfaktoren in Studien aus Belgien, Australien und England überschneidete sich größtenteils mit Faktoren, die auch in einigen Studien zur krankheitsbedingten Frühpensionierung gefunden wurden. Es stellte sich heraus, dass meist nicht nur ein Belastungsfaktor auf die Lehrer einwirkte, sondern mehrere gleichzeitig. Der bedeutendste Faktor war die gestiegene, vor allem außerunterrichtliche, Arbeitslast der Lehrer. Ein weiterer Faktor der auf die Lehrer und ihre Entscheidung für eine Frühpensionierung einwirkte war das veränderte Schülerverhalten. Somit konnte festgestellt werden, dass ein hoher Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen für Lehrer besteht.

---

# EXPLORING AND PRESENTING ANIMALS - EINE BILLINGUALE RALLYE DURCH DIE FASANERIE IN WIESBADEN - *Miriam Hackenberger*

Für Schülerinnen und Schüler, die als europäische Bürger in einer globalisierten Welt aufwachsen, ist interkulturelles Bewusstsein und Mehrsprachigkeit genau so wichtig wie die Fähigkeit, bewusst und gekonnt mit Schlüsselthemen der Biologie, Umwelt und Forschung umzugehen. Die Förderung dieser Ansprüche vereint der bilinguale Biologieunterricht. Immer häufiger gehört dieser deshalb schon zum festen Bestandteil der Unterrichtsorganisation.

Für SuS\* solcher Schulen, aber auch für SuS\*, die noch keinerlei Erfahrung mit Biologieunterricht auf Englisch haben, bietet eine bilinguale Rallye durch die Fasanerie in Wiesbaden eine interessante Möglichkeit, die faszinierenden Lebewesen dieses Tier- und Pflanzenparks kennen zu lernen und im gleichen Zuge diese Lernerfahrung zu intensivieren, indem sie auf Englisch stattfindet.

Somit ermöglicht die Rallye auch die Erweiterung des Wortschatzes um hilfreiche und sinnvolle Vokabeln und die Möglichkeit, auf Englisch zu kommunizieren, zu erfahren und zu präsentieren.

Dies ist die Einleitung zu meiner Bachelorarbeit, welche die Konzipierung einer bilingualen Biologieunterrichtseinheit in der Fasanerie Wiesbaden umfasst. SuS\* der Sekundarstufe I lernen im

Rahmen eines Gruppenpuzzles verschiedene einheimische Tierarten in der Fasanerie durch die originale Begegnung kennen und arbeiten dabei in der Zielsprache Englisch.

Insgesamt wird Fachwissen über vier verschiedene Tierarten vermittelt: Rothirsch, Wisent, Luchs und Nutria. Dabei handelt es sich um einheimische oder in Deutschland eingeführte wildlebende Tiere. So wird Artenwissen vermittelt, aber auch Aspekte wie Artenschutz und der Einfluss des Menschen und der Globalisierung auf die Umwelt und Artenvielfalt angesprochen.

Im Rahmen des Gruppenpuzzles erarbeiten die SuS\* in verschiedenen Gruppen die oben genannten Inhalte in Englisch. Vier verschiedene Expertengruppen erarbeiten Expertenwissen zu je einer der Tierarten in Form einer Präsentation und eines Informationsposter in der Zielsprache. Anschließend kommen die SuS\* in ihren Stammgruppen zusammen, in welchen sie einen Rundgang durch den Tierpark machen. In jeder Stammgruppe sind 1-2 Experten zu jedem Tier, die an den jeweiligen Gehegen „ihr Tier“ den anderen Gruppenmitgliedern auf Englisch präsentieren.

Ziel ist es dabei, sich als Stammgruppe unterei-

\* Schülerinnen und Schüler

# Exploring and Presenting Animals – Eine bilinguale Rallye durch die Fasanerie in Wiesbaden

## Miriam Hackenberger

Betreuung durch:  
Univ.- Prof. Dr. Daniel C.  
Dreesmann  
AG Didaktik der Biologie

### Zusammenfassung

Im Rahmen **einer bilingualen Rallye (Biologie/ Englisch)** sollen Schülerinnen und Schüler (SuS) einheimische Tierarten im **Tier- und Pflanzenpark Fasanerie** kennen lernen. Sie erarbeiten am Tiergehege **Poster und Präsentationen zu einer der Tierarten in der Zielsprache Englisch**. Dabei sind sie in einem **„Gruppenpuzzle“** organisiert. Diese Sozialform hat den Vorteil, dass für die gelungene Rallye jeder Teilnehmer persönliche Verantwortung übernehmen muss. Ziel der Rallye ist neben der **originalen Begegnung am außerschulischen Lernort die Förderung biologischer Fachkompetenzen, fremdsprachlicher Fähigkeiten, sowie der interkulturellen Kompetenz.**

### KONTAKT:

MIHACKEN@STUDENTS.UNI-  
MAINZ.DE

### Theoretischer Hintergrund

Bilingualer Unterricht im Fach Biologie bedeutet biologischer Fachunterricht in der Fremdsprache Englisch. Dabei tritt diese Weltsprache als notwendiges Medium für Kommunikation in das Bewusstsein der SuS. Dies entspricht der Realität internationaler Lehre und Forschung, fördert das Interesse der SuS am Fremdsprachengebrauch und steigert die Konzentration beim Erlernen des biologischen Fachwissens. Die Rallye durch die Fasanerie bietet SuS der gymnasialen Klassenstufen 7-9/10 die Möglichkeit, eine bilinguale Lerneinheit zu erfahren, unabhängig davon, ob bilingualer Unterricht in ihrer Schule schon Teil der Unterrichtsorganisation ist. Der außerschulische Lernort Fasanerie intensiviert diese Erfahrung durch die Freude an originalen Tierbegegnungen.

### Förderung multidimensionaler Kompetenzbereiche

-Kompetenzen im Fach Biologie („Umgang mit Fachwissen“, „Erkenntnisgewinnung“, „Kommunikation“ und „Bewertung“) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2014)  
-fremdsprachliche Kompetenzen („Hör- und Leseverstehen“, „mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „Wortschatz“, „Methodenarbeit“) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung)  
-interkulturelle Kompetenz (umfasst Teamwork, internationalen Dialog, Selbstständigkeit, Toleranz) (Sudhoff 2010)

### Konzepterprobung mit einer Schulklasse

Die Rallye wurde mit einer 7. Klasse des Gymnasiums am Kurfürstlichen Schloss Mainz durchgeführt und von den SuS in einem Fragebogen bewertet.

### Ergebnisse und Fazit

Es wurden sehr gute Lernprodukte erarbeitet und erfolgreich präsentiert. Das Konzept der bilingualen Rallye ist in der Praxis erfolgreich: Die genannten multidimensionalen Kompetenzen wurden gefördert und gefordert. Die Auswertung des Fragebogens war positiv.

#### Literatur

-MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR (2014): Lehrpläne für die naturwissenschaftlichen Fächer für die weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz: Biologie, Chemie, Physik: Klassenstufen 7 bis 9/10. Mainz.  
-MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG: Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klassen 5-9/10): Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule Mainz.-SUDHOFF, J. (2010): CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. In International CLIL Research Journal Jg. 1(3) 2010, S. 30-37.

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ



inander bestmöglich zu informieren, um das abschließende Quiz gegen die anderen Stammgruppen zu gewinnen.

Die Sozialform „Gruppenpuzzle“ ist für bilingualen Unterricht und eine schülerzentrierte Rallye sehr gut geeignet, da durch die Struktur der Experten und Stammgruppen alle SuS\* Verantwortung dafür tragen, ihr Expertenwissen an ihre Stammgruppe zu vermitteln. Ohne dieses Wissen kann die gesamte Stammgruppe nicht lernen. Weiterhin sind sie darauf angewiesen, die Informationen über die weiteren Tierarten durch die anderen Mitglieder der Stammgruppe zu erfahren. Es gibt keinen anderen Zugang zu diesem Wissen. Vor dem Hintergrund, für die Vermittlung eines bestimmten Wissensfeldes verantwortlich zu sein müssen sich

die SuS\* sowohl in der Expertengruppe im Rahmen der Erarbeitung ihres Expertenwissen beteiligen, wie auch in der Stammgruppe, um ihr Wissensfeld zu teilen und ihr Wissen über die anderen Wissensfelder zu lernen. Jeder ist von jedem abhängig. Jeder ist für jeden wichtig. Keiner kann sich heraushalten oder gar ausgeschlossen werden. Jeder muss aktiv werden, denn jedes Mitglied ist ein wichtiges Teil des Großen und Ganzen. Der Gebrauch der Zielsprache Englisch ist dabei Medium zum fachlichen, inhaltlichen Austausch und somit unabdingbar.

Die Rallyedurchführung mit einer 7. Klasse des Schlossgymnasiums Mainz war erfolgreich und wurde von den SuS\* positiv aufgenommen.

## GESCHLECHT UND SCHULE - *Joshua Hausen*

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in unserer Gesellschaft allgegenwärtig, sei es im Berufsleben durch unterschiedliches Einkommen oder im Hinblick auf den Bildungserfolg. Auf Letzterem beruht die Untersuchung meiner Bachelorarbeit: Das Bildungssystem, insbesondere das Schulsystem, hat sich seit Beginn der PISA-Studien Anfang der 2000er Jahre stark verändert. So wurde zeitweise das verkürzte Abitur eingeführt, das Ganztagsangebot massiv ausgebaut und die Reduzierung des dreigliedrigen

Schulsystems vorangetrieben. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit untersuchte ich anhand dieser drei Veränderungen, inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede durch die Schule im Bildungswesen institutionell beeinflusst werden. Grundlage dieser Untersuchung ist ein Vorher-Nachher-Vergleich ausgewählter Kriterien, um den Bildungserfolg zu messen: Die Bildungsbeteiligung, der Bildungsabschluss sowie die geschlechtsspezifischen Ergebnisse bei den PISA-Kompetenzniveaus. Der Fokus liegt dabei auf der Sekundarstufe, die Datengrund-

\* Schülerinnen und Schüler

lage stellen die Erhebungen des Bildungsministeriums dar. Haben sich diese Veränderungen im Schulsystem bezüglich des geschlechtsspezifischen Bildungserfolges bemerkbar gemacht? Und wenn ja, wie?

Zu Beginn der Arbeit werden die Begriffe Bildung und Geschlecht, deren Wirkung als Heterogenitätsmoment in Deutschland sowie deren mögliche Ursachen dargestellt. Der zweite Teil erläutert die gewählten bildungspolitischen Reformen und zeigt deren direkte Auswirkungen (z.B. Anzahl der Schulstunden) auf. Anschließend werden die drei gewählten Indikatoren für den Bildungserfolg über den Untersuchungszeitraum von 2002 bis 2013 beleuchtet und anhand der gewählten Reformen gedeutet. Abschließend folgt eine kurze Darstellung der Bedeutung des Bildungserfolges für das Berufsleben (insbesondere bei Frauen), ehe ein Fazit gezogen wird.

Es hat sich gezeigt, dass es zwar eine leichte Veränderung der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten gegeben hat, diese aber nicht auf die hier vorgestellten Bildungsreformen zurückzuführen sind. Es kam im Untersuchungszeitraum lediglich zu einer Verschiebung der Bildungsbeteiligung hin zu höheren Bildungsgängen. Im Zuge dieser veränderten Bildungsbeteiligung kam es auch zu einer Steigerung des Kompetenzniveaus deutscher SuS\*, insbesondere im untersten Leistungssegment. Bei den im Rahmen der PISA-Studien gemessenen Kompetenzniveaus ist

zwar das Gesamtniveau deutlich angestiegen, die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind jedoch auf ähnlichem Niveau verblieben.



Abb.7 Joshua Hausen präsentiert die Erarbeitung seiner Bachelor-Arbeit.

Für die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungswesen bedeutet diese Entwicklung, dass heute mehr Jungen auf höheren Bildungsgängen und weniger auf den untersten Bildungsgängen zu finden sind, jedoch nur entsprechend der Verschiebung in der Bildungsbeteiligung hinzu höheren Bildungsgängen. Von der deutlich gesunkenen Anzahl von SuS\* auf Hauptschulen sind prozentual nach wie vor genauso viele männlich wie vorher auch. Auf dem Gymnasium zeigt sich ein ähnliches Bild: Zwar sind heute mehr Jungen auf dem Gymnasium als früher, der Abstand zur Anzahl der Mädchen hat sich dennoch leicht vergrößert, da diese einen ähnlichen Zuwachs im Untersuchungszeitraum vorzuweisen haben. Das zeigt, dass der Kern des Problems der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Bildungswesen durch die Reformen zumindest nicht behoben oder verringert worden ist.

\* Schülerinnen und Schüler

# - Geschlecht und Schule -

Ein Vergleich des geschlechtsspezifischen Bildungserfolges vor und nach den Bildungsreformen Anfang der 2000er Jahre in Deutschland

## Joshua Hausen

Betreuung durch:  
Dipl. Soz. Miriam Chebbah  
Soziologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

Das Schulsystem war in den vergangenen 15 Jahren einer Vielzahl von **Reformen** ausgesetzt, womit viele Veränderungen einhergingen. Meine Arbeit untersuchte mögliche Auswirkungen dieser Reformen auf **geschlechtsspezifische Ungleichheiten** im Bildungswesen. Es zeigt sich, dass es im Untersuchungszeitraum von 2002 bis 2013 lediglich zu einer Verschiebung hin zu höheren Bildungsgängen kam. Dadurch hat sich die prozentuale Geschlechterungleichverteilung in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg sogar leicht **vergrößert**.

### Theoretischer Hintergrund

Frauen haben seit ca. 25 Jahren vergleichsweise bessere und höhere Bildungsabschlüsse als Männer. Das Bildungssystem, in welchem sich diese Unterschiede zeigen und (vermutlich) produziert werden, hat sich seit Beginn des Jahrtausends stark verändert.

### Fragestellung

Haben sich die ausgewählten Bildungsreformen auf die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Bildungssystem ausgewirkt? Wenn ja, wie?

### Vorgehen

Methode	Messung	Indikatoren
Quantitatives Vorgehen	Bildungsbeteiligung (Sek. 1 +2)	Aufbau der GTS
Vorher-Nachher-Vergleich (2002-2013)	Bildungsabschluss	Kürzung der Abiturschulzeit
	PISA-Ergebnisse	Teilw. Abschaffung der Hauptschule

### Ergebnisse

Bildungsverschiebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zu höheren Bildungsgängen (+ 4% auf dem Gymnasium)</li> <li>Davon jeweils 2% Jungen und 2% Mädchen</li> </ul>
Kompetenzniveau bei PISA-Umfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deutlich angestiegen</li> <li>Minimale Angleichung zwischen den Geschlechtern</li> </ul>
Insgesamt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durch die gleichmäßige Zunahme bei anfänglicher Ungleichheit hat sich die Schere zwischen Mädchen und Jungen leicht <b>vergrößert</b></li> </ul>

### Fazit

Die Untersuchung zeigt allgemeine Trends im deutschen Bildungswesen, lässt jedoch keine signifikanten Einflüsse der Reformen auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten erkennen.

KONTAKT:

JHAUSEN@STUDENTS.UNI-MAINZ.DE

Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JGU

JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITÄT MAINZ

---

# RETROSPEKTIV PERZIPIERTES ERZIEHUNGSVERHALTEN, AKADEMISCHES SELBSTKONZEPT UND PRÜFUNGSANGST BEI STUDIERENDEN - *Manuela Kilberg*

In der Literatur finden sich zahlreiche Untersuchungen zu Beziehungen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Entstehung von Prüfungsangst. Bislang haben sich jedoch nur wenige Arbeiten mit den Mechanismen beschäftigt, über die verschiedene Dimensionen der Erziehungsweise auf die Ausbildung von Prüfungsangst und auf deren Entwicklung bis ins junge Erwachsenenalter wirken. Die vorliegende Studie untersuchte Beziehungen zwischen dem retrospektiv wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten, dem akademischen Selbstkonzept und der Prüfungsangst von Studierenden. Dabei wurde ein Mediatormodell getestet, in dem die akademischen Selbstwirksamkeitserwartungen die Beziehung zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und der Prüfungsangst von Studierenden erklären. Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben. Die finale Stichprobe bestand aus 152 Studierenden im Alter von 20 bis 31 Jahren. Die psychologische Kontrolle der Eltern und das akademische Selbstkonzept erwiesen sich als Prädiktor für die Prüfungsangst von Studierenden, gewährte Autonomie korrelierte

nicht mit Prüfungsangst. Psychologische Kontrolle und gewährte Autonomie der Eltern standen in Relation zum akademischen Selbstkonzept der Studierenden. Wärme und Unterstützung sowie Strenge und Kontrolle der Eltern korrelierten weder mit den akademischen Selbstwirksamkeitserwartungen noch mit der Prüfungsangst von Studierenden. Ein kleiner, nicht signifikanter Mediatoreffekt des akademischen Selbstkonzepts auf die Beziehung zwischen der psychologischen Kontrolle der Eltern und der Prüfungsangst von Studierenden wurde ermittelt. Die Ergebnisse unterstützen das häufig angeführte theoretische Modell, nach dem eine einschränkende, kontrollierende und ablehnende Erziehungsweise die Entwicklung von positiven Kompetenzerwartungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen behindert. Dieser mangelnde Glaube an das eigene Selbst erhöht das Risiko für die Ausbildung von Prüfungsangst. Die Resultate verifizieren einen solchen Wirkmechanismus des Erziehungsverhaltens für die Dimension der psychologischen Kontrolle, nicht aber für die Verhaltenskontrolle der Eltern.

# Retrospektiv perzipiertes Erziehungsverhalten, akademisches Selbstkonzept und Prüfungsangst bei Studierenden

## Manuela Kilberg

Betreuung durch:  
Ph. D. Annette Otto  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

In der heutigen Zeit leiden viele Studierende an **Prüfungsangst (PA)**. Dieser Arbeit liegt die Frage zugrunde, inwiefern und durch welche **Mechanismen** verschiedene Dimensionen des elterlichen **Erziehungsverhaltens (EZV)** auf die Entwicklung von Prüfungsangst wirken. Der dabei vermutete **Mediatoreffekt des akademischen Selbstkonzepts** auf die Beziehung zwischen EZV und PA erwies sich als nicht signifikant. Es stellte sich jedoch heraus, dass ein hohes Maß an **psychologischer Kontrolle** der Eltern mit hoher Prüfungsangst und einem geringen akademischen Selbstkonzept zusammenhängt.

### KONTAKT:

MKILBERG@STUDENTS.UNI-  
MAINZ.DE

### Theoretischer Hintergrund

Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen (Chorpita, Brown & Barlow, 1998, Ballash, Pemble, Usui, Buckley & Woodruff-Borden, 2006, Nanda Kotchick & Grover, 2012) stehen im Einklang mit dem theoretischen Modell, dass ein übermäßig kontrollierendes und einschränkendes familiäres Umfeld zu einem Gefühl mangelnder Kontrolle beim Kind führt, welches wiederum die Entwicklung von Angst fördert. Es stellt sich nun die Frage, ob sich dieses Modell auch auf den **akademischen Bereich** und die Entwicklung von Prüfungsangst übertragen lässt.

**Forschungsfrage:** Gibt es einen **Mediatoreffekt** des akademischen Selbstkonzepts auf die Beziehung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten (insbesondere **elterlicher Kontrolle**) und der Prüfungsangst von Studierenden?

### Methode

- **Stichprobe:** 152 Studierende im Alter von 20 bis 31 Jahren (98 weiblich, 54 männlich,  $M = 23,11$  Jahre)
- Beantwortung eines **Online-Fragebogens** zur Erfassung des retrospektiv wahrgenommenen **Erziehungsverhaltens** (24 Items, Cronbachs  $\alpha = .78 - .80$ ), des akademischen **Selbstkonzepts** (5 Items, Cronbachs  $\alpha = .83$ ) und der **Prüfungsangst** (15 Items, Cronbachs  $\alpha = .86$ )

### Ergebnisse

Die **psychologische Kontrolle** der Eltern erfüllte als einzige Dimension des elterlichen Erziehungsverhaltens die Voraussetzungen zur Untersuchung einer Mediation: Sie erwies sich als Prädiktor für das akademische Selbstkonzept ( $\beta = -.161, p < .05$ ) sowie für die Prüfungsangst der Studierenden ( $\beta = .213, p < .01$ ). Es konnte ein kleiner – statistisch jedoch nicht signifikanter – Mediatoreffekt des akademischen Selbstkonzepts auf die Beziehung zwischen elterlicher psychologischer Kontrolle und der Prüfungsangst von Studierenden gefunden werden.

### Fazit

Psychologische Kontrolle erweist sich als äußerst negativ behaftete Komponente des Erziehungsverhaltens und sollte somit auch im **Lehrerverhalten** vermieden werden.

Weitere Untersuchungen mit größerer Stichprobe und **Längsschnittdesign** sind nötig, um genauere Aussagen über die Wirkmechanismen des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Prüfungsangst von Studierenden zu treffen.

### Literatur

- Ballash, N., Pemble, M., Usui, W., Buckley, A. & Woodruff-Borden, J. (2006). Family functioning, perceived control and anxiety: A mediational model. *Journal of Anxiety Disorders, 20*, 486–497.
- Chorpita, B., Brown, T. & Barlow, D. (1998). Perceived Control as a Mediator of Family Environment in Etiological Models of Childhood Anxiety. *Behavior Therapy, 29*, 457–476.
- Nanda, M. M., Kotchick, B. A., Grover, R. L. (2012). Parental Psychological Control and Childhood Anxiety: The Mediating Role of Perceived Lack of Control. *Journal of Child and Family Studies, 21*, 637-645.

# Der Einfluss von Medikamenten auf die schulische Leistung von Kindern mit ADHS

## Irina Körner

Betreuung durch:  
**Dipl.-Psych. Susanna Türk M.A.**  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob Medikamente die Schulleistung von Kindern mit ADHS beeinflussen. Hierzu werden zwei ausgewählte Medikamente miteinander verglichen. Die Auswahl der Präparate ist relevant, da eines der herkömmlichen Behandlungsweise (Stimulanzien) entspricht, während es sich bei dem anderen um ein neues Pharmaka handelt, welches nicht zu den Stimulanzien zählt. Es ließ sich feststellen, dass beide Medikamente einen positiven Einfluss auf das Verhalten und die Schulleistung der Patienten haben. Insbesondere bei einer starken Symptomatik können Medikamente hilfreich sein.

### Theoretischer Hintergrund

Das Behandlungsangebot für ADHS ist enorm. Ein gut auf den Patienten abgestimmtes multimodales Therapieprogramm ist zweifelsohne die beste Therapiemethode. Interessant ist also die Frage nach dem Beitrag (direkter messbarer Einfluss), den eine (temporäre) Medikation in diesem Rahmen leisten kann, da die Notwendigkeit dieser Intervention aufgrund ihrer Nebenwirkungen umstritten ist.

### Forschungsfragen/Hypothesen

- (1) Können Stimulanzien die Schulleistung von Kindern mit ADHS verbessern?
- (2) H: Die Behandlung mit Stimulanzien ist hinsichtlich der erwünschten Effekte besser als eine Behandlung mit Nicht-Stimulanzien.

### Methode

• Systematisches Review. Systematische Literaturrecherche in mehreren elektronischen Datenbanken. Identifizierung und Auswertung von sechs randomisierten kontrollierten Studien.

### Ergebnisse

#### (1) Einfluss von Stimulanzien

Alle Studien weisen einen positiven Effekt nach. So liegen die Effektstärken einer Studie von Wigal et al. (2010) hinsichtlich der schulischen Leistung zwischen  $d=0,66$  und  $d=1,5$  ( $p<0.0001$ ), die Effekte auf Aufmerksamkeit und Verhalten bei  $d=1,1$  ( $p<0.0001$ ).

#### (2) Stimulans vs. Nicht-Stimulans

Beide Interventionen zeigen positive Effekte auf Verhalten und kognitive Fähigkeiten. Die Effekte der Stimulans sind etwas höher, allerdings weisen die Vergleichswerte beider Interventionen keine signifikanten Unterschiede auf.

### Fazit

Der Einsatz von Medikamenten kann sinnvoll sein, da positive Effekte nachgewiesen wurden. Um praktische Empfehlungen für den Einzelnen aussprechen zu können, müssten allerdings noch sehr viel mehr Aspekte miteinbezogen werden. Hinsichtlich der aufgestellten Hypothese wäre es sinnvoll, weitere Vergleichsstudien heranzuziehen.

### Literatur

Wigal, SB., Wigal, T., Schuck, S., Brams, M., Williamson, D., Armstrong, RB. & Starr, HL. (2010). Academic, behavioral, and cognitive effects of OROS methylphenidate on older children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 21 (2), 121-131. Retrieved April 10, 2015, from the PubMed database.

### KONTAKT:

IKOERNER@STUDENTS.UNI-MAINZ.DE

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ



# DER EINFLUSS VON MEDIKAMENTEN AUF DIE SCHULISCHE LEISTUNG VON KINDERN MIT ADHS - *Irina Körner*

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zählt zu den häufigsten psychischen Störungen im Kinder- und Jugendalter. Zu den drei

Concerta® mit dem Wirkstoff OROS-MPH von großer Bedeutung, da es bei einmaliger Einnahme eine konstante Wirkungsdauer von zwölf Stunden

Hauptsymptomen Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität kommen in den meisten Fällen komorbide Begleitscheinungen hinzu, die auch spezifische Lernstörungen mit einschließen. Die Krankheit führt somit auch im schulischen Kontext zu zahlreichen Problemen. Im Rahmen einer ADHS-



**Abb.8** Frau Prof. Dr. Margarete Imhof (links) und Preisträgerin Irina Körner (rechts).

Therapie wird der Einsatz von Medikamenten oft skeptisch betrachtet. Deswegen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, ob Medikamente die Schulleistung von Kindern mit ADHS beeinflussen. Die medikamentöse Therapie einer ADHS basiert in der Regel auf dem zentralnervösen Psychostimulans Methylphenidat. Hierbei ist für den schulischen Kontext insbesondere das Retardpräparat

zeigt. Seit 2002 ist zudem als einziges Nicht-Stimulans das Medikament Strattera® mit dem Wirkstoff Atomoxetin zur Behandlung von ADHS zugelassen, welches als großer Fortschritt in der ADHS-Therapie gesehen werden kann, da dieser Wirkstoff nicht dem Betäubungsmittelgesetz unterliegt. Aus diesem Grund werden die Effekte dieser beiden Medikamente anhand von vorliegen-

der Forschungsliteratur überprüft und miteinander verglichen. Zur Literaturrecherche wurden die Datenbanken MEDLINE/PubMed, DBIS, ERIC und SUBITO systematisch durchsucht. Dabei konnten sechs Studien identifiziert werden, die den Einfluss von OROS-MPH und Atomoxetin auf die Symptomatik und die Schulleistung bei Kindern mit ADHS untersuchen. Diese Studien kommen insgesamt zu dem Ergebnis, dass beide Medikamente positive Wirkung zeigen. Die Effekte auf die Symptomatik und das Verhalten sind dabei etwas stärker als die

Effekte, die in schulspezifischen Leistungstests gemessen wurden. Dennoch ist auch hier ein positiver Einfluss zu vermerken. Des Weiteren wurde festgestellt, dass der Einfluss von OROS-MPH nach Informationen des aktuellen Forschungsstandes etwas größer ist als der Einfluss von Atomoxetin. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Medikamenten gerade bei starker Symptomatik helfen kann, das Verhalten und die Schulleistung von Kindern mit ADHS zu verbessern.

Abb.9 Der Wirkstoff Atomoxetin aus dem Präparat

Strattera®

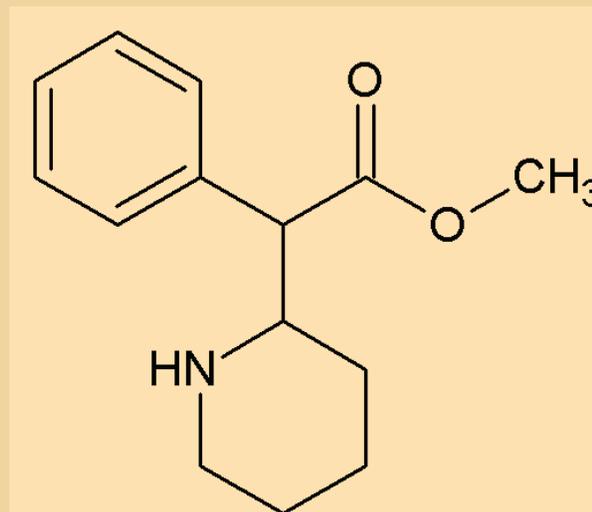
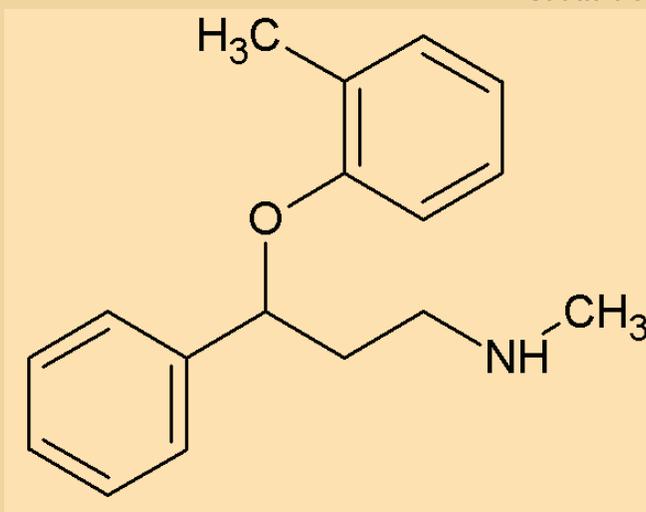


Abb.10 Der Wirkstoff Methylphenidat aus dem

Präparat Concerta®

---

# KONZENTRATIONSFÖRDERUNG AM BEISPIEL VON BEWEGUNGSERZIEHUNG IM JUGENDALTER - *Julia Janine Opheys*

Der vorliegende systematische Review geht der Hauptfrage nach, ob und, wenn ja, welche empirischen Studien es zu einem positiven Zusammenhang zwischen Bewegung und Konzentration von Jugendlichen im Schulkontext gibt.

Als Erstes werden im theoretischen Teil die zentralen Begriffe im Hinblick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit definiert, das strukturelle Konzentrations-/ Kapazitätsmodell von Kahneman (1973) (vgl. Berg & Imhof, 2010, S. 46) vorgestellt und der aktuelle neurobiologische und -physiologische Forschungsstand über den Zusammenhang zwischen Bewegung, Konzentration und schulischer Leistung (vgl. Fleig, 2008, S. 12-14, vgl. Windisch et al., 2011, S. 307-310, vgl. Kubesch et al., 2011, S. 312-314, vgl. Schneider & Guardiera, 2011, S. 317-320) herausgearbeitet. In dem darauf folgenden Schritt werden daraus Unterfragestellungen und -hypothesen abgeleitet. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf den empirischen Untersuchungen und dem dazugehörigen Methodenteil. Die Ergebnisse der Studiensuche werden zunächst neutral dargestellt und schließlich im Methodenteil die Ein- und Ausschlusskriterien für Studien und das Vorgehen bei der Literatursuche beschrieben. Anschließend werden die Studien im

Ergebnisteil anhand der Forschungsfragen ausgewertet und schließlich die Ergebnisse unter Einbeziehung des Theorieteils dieses systematischen Reviews diskutiert (vgl. Imhof & Hilbert, 2013, S. 115).

Die Ergebnisse der ausgewählten neun empirischen Studien weisen darauf hin, dass ein positiver neurobiologischer und -physiologischer Zusammenhang zwischen Bewegung und Konzentration besteht (Wamser & Leyk, 2003, Chomitz, Sling, McGowan, Mitchel, Dawson & Hacker, 2009). Allerdings herrscht noch viel Forschungsbedarf. Schließlich können gerade die Unterforschungshypothesen, die sich auf das Geschlecht/ Alter, die Intensität (chronisch, akut), die Art (konditionell, koordinativ) oder den umgedrehten Zusammenhang beziehen, nicht ausreichend empirisch belegt werden. Auch konkrete neurobiologische Annahmen gibt es noch nicht zu allen Unterhypothesen.

Somit ist das Ziel der Arbeit auf der einen Seite, den Zusammenhang zwischen Bewegung und der Konzentrationsfähigkeit bei Jugendlichen darzustellen, und auf der anderen Seite die aktuelle Forschungslage dazu aufzudecken.

# Konzentrationsförderung am Beispiel von Bewegungserziehung im Jugendalter

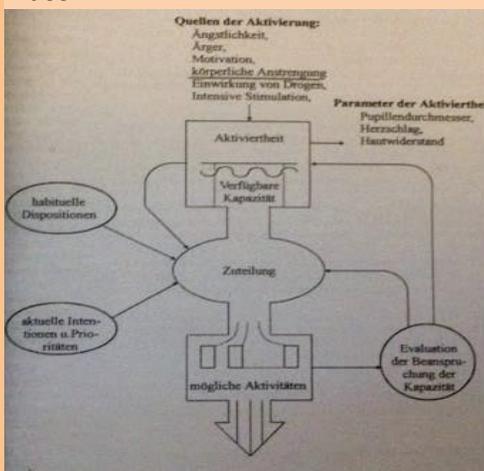
**Julia Janine Opheys**

Betreuung durch:  
**Prof. Dr. Margarete Imhof**  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

## Zusammenfassung

Durch das verlängerte *passive Arbeiten* und durch daraus resultierende *verminderte Bewegungsmöglichkeiten* kommt es bei Jugendlichen vermehrt zu Konzentrationsstörungen.

**Ziel** des Systematischen Reviews war auf der einen Seite, den *Zusammenhang zwischen Bewegung und Konzentrationsfähigkeit* bei Jugendlichen darzustellen, auf der anderen Seite, die *aktuelle Forschungslage* dazu aufzudecken. Die **Ergebnisse** der untersuchten Studien zeigen, dass hinsichtlich der *Intensität* (chronisch, akut) und der *Art* (konditionell, koordinativ) der Bewegungswirkung auf die Konzentration noch geforscht werden muss.



## Modell der zentralen Kapazität

(n. Kahneman 1973)

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

## Theoretischer Hintergrund

Es ist unklar, ob die erwünschten Effekte von Bewegung auf die Konzentration nachgewiesen sind. Schließlich sind die zugrunde liegenden Mechanismen aufgrund der Komplexität des ZNS nur teilweise aufgeklärt (vgl. Zimmer, Oberst & Bloch, 2015, S. 46).

## Forschungsfragen

- (1) Gibt es empirische Belege/ konkrete Zahlen für positive motorische Übertragungseffekte auf die Konzentrationsfähigkeit?
- (2) Wie können diese konkret aussehen?

## Methode

- **Quellen:** 9 Studien (1 querschnittliche korrelative Studie, 1 querschnittliche Interventionsstudie, 5 korrelative Längsschnittstudien – Meta-Analysen, 2 längsschnittliche Interventionsstudien)
- **Suchort:** a) Datenbank-Infosystem (Katalog der Universitätsbibliothek, Medline, Psyn dex, Web of Science Core Collection); b) Schneeballmethode (Übersichtsarbeiten, die Quellen zitieren)
- **Ein- und Ausschlusskriterien:** a) Andere Altersklassen (Grundschul kinder, Rentner); b) Anderen Zusammenhänge (zwischen Bewegung und erlebten Emotionen/ Sozialisationsfähigkeit/ Erfahrungssammlung/ Selbstkonzept/ Wohlbefinden (Dickreiter, 1997, S. 30))

## Ergebnisse

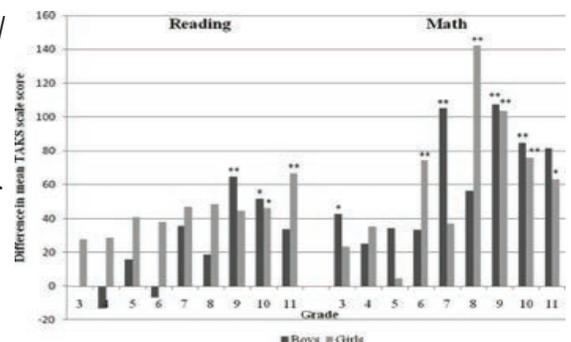
### (1) Fragestellung 1

Es gibt empirische Studien/ konkrete Zahlen.

### (2) Fragestellung 2

Es gibt Unterschiede in der erbrachten Lese- und Rechenleistung.

(Quelle: Ducan et al., 2011, S. 736)



## Fazit

Basierend auf den Ergebnissen scheint Bewegungserziehung zur Konzentrationsförderung der Schüler sinnvoll. Allerdings besteht noch hinsichtlich der Effektivität für die Konzentration der einzelnen Bewegungsmethoden Forschungsbedarf.

## Literatur

- Dickreiter, B. (1997). Die Bewegung und das Gehirn. In U. Pühse & I. Urs (Hrsg.): *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule. Bewegung ist Leben. Ein Kongressbericht* (S. 82–150). Basel: Hofmann.
- Zimmer, P., Oberste, M. & Bloch, W. (2015). Einfluss von Sport auf das zentrale Nervensystem – Molekulare und zelluläre Wirkmechanismen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 2, 52–29.
- Berg, D. & Imhof, M. (2010). *Aufmerksamkeit und Konzentration*. In D. Rost, Handwörterbuch pädagogische Psychologie (4. überarb. und erw. Aufl.) (S. 45–51). Weinheim [u. a.]: Beltz.

JGU

JOHANNES GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ



KONTAKT:

JOPHEYS@STUDENTS.UNI-MAINZ.DE

# Wie können Lehrkräfte ihre Emotionen effektiv regulieren?



## Tobias Schütz

Betreuung durch:  
**Dr. Eszter Monigl**  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

Um einen ersten Einblick zu den Emotionsregulationsstrategien (Neubewertung und Unterdrückung) bei deutschen Lehrkräften zu gewinnen, wurden **184 Lehrkräfte** unterschiedlicher Schulformen befragt.

Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Strategie **Neubewertung** und **positiver Affektivität** in der Schule, sowie zwischen dem häufigeren Anwenden von **Unterdrückung** und dem Erleben weniger positiver und mehr negativer **Emotionen**. Zudem zeigte sich, dass Lehrerinnen die Strategie der Neubewertung häufiger verwenden als Lehrer.

Die Ergebnisse können zur Unterstützung von Lehrkräften, z.B. in Form eines Trainingsprogramms zur **emotionalen Kompetenzförderung** beitragen.

Kontakt:

toschuet@students.uni-mainz.de

### Theoretischer Hintergrund

Der Lehrerberuf ruft in einem besonderen Maße psychische Belastung hervor. Um langfristig gesund zu bleiben, müssen Lehrkräfte mit ihren Emotionen professionell umgehen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Bachelorarbeit der Zusammenhang zwischen den Emotionsregulationsstrategien *Neubewertung* (einer Situation eine neue Bedeutung zuweisen) und *Unterdrückung* (Hemmung von Emotionen) und dem emotionalen Erleben (*Affektivität*) der Lehrkräfte untersucht.

Bisherige Studien mit verschiedenen Studentenchproben zeigen, dass sich die Neubewertung positiv und die Unterdrückung negativ auf das emotionale Erleben auswirken (Gross, 1998; Gross & John, 2003). Zudem weisen Männer höhere Unterdrückungs- und niedrigere Neubewertungswerte auf (Abler & Kessler, 2009). Sollten ähnliche Zusammenhänge auch bei Lehrkräften beobachtet werden, so können diese für emotionale Kompetenztrainings als unterstützende Maßnahmen genutzt werden und somit zur Verbesserung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften beitragen.

### Hypothesen

H 1: Je häufiger deutsche Lehrkräfte Neubewerten, desto mehr positive Affektivität erfahren sie.

H 2: Häufigeres Anwenden von Unterdrückung als Neubewertung korreliert mit mehr negativen und weniger positiven Emotionen.

H 3: Lehrerinnen benutzen Neubewertung häufiger als Lehrer.

### Methode

$N = 184$  Lehrkräfte (26 - 67 Jahre, 113 weiblich, 71 männlich) unterschiedlicher Schulformen haben einen Online-Fragebogen zum affektiven Erleben in der Schule (in Anlehnung an PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988) und den Häufigkeiten der verwendeten Regulationsstrategien (in Anlehnung an ERQ; Gross & John, 2003) ausgefüllt. Geschlechterunterschiede wurden durch Stichprobenziehung ausgeglichen.

### Ergebnisse

H 1: Neubewertung und positive Affektivität korrelieren positiv ( $r = .31$  und  $p < .001$ ).

H 2: Häufigeres Anwenden von Unterdrückung als Neubewertung korreliert mit negativer ( $r = .20$ ,  $p = .008$ ) und positiver ( $r = -.25$ ,  $p = .001$ ) Affektivität.

H 3: Frauen erreichen im Schnitt höhere Werte bei der Häufigkeit der Neubewertung ( $M = 3.15$ ,  $SD = .60$ ) als Männer ( $M = 2.91$ ,  $SD = .71$ ) ( $t(144) = -2.21$ ,  $p = 0.15$ ).

### Fazit

Die Ergebnisse der Arbeit weisen darauf hin, dass Schulungen zur emotionalen Kompetenz im Sinne des Wohlbefindens von Lehrkräften dringend nötig sind. Weil emotionsregulierende Strategien im Unterricht sorgfältig und gezielt genutzt werden sollen, werden damit erste Anhaltspunkte für solche Trainings geschaffen. Zudem wäre die Untersuchung der gesundheitlichen, kognitiven und sozialen Konsequenzen der genannten Strategien in weiteren Studien wünschenswert.

### Literatur

- Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144-152.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Schwarth, E. (2014). Burnout bei Lehrern: Gutachten drängt auf Vorsorge. Beschäftigte im Bildungswesen leiden überdurchschnittlich unter psychischen Belastungen. *lifeline, das Gesundheitsportal*. <http://www.lifeline.de/news/medizin-gesundheit/Burnout-Lehrer-Vorsorge-id128354.html> (12.01.2016)
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

# WIE KÖNNEN LEHRKRÄFTE IHRE EMOTIONEN EFFEKTIV REGULIEREN? -

## *Tobias Schütz*

In den letzten Jahren gewann die Emotionsregulation im Gebiet der Psychologie immer mehr an Bedeutung (Gross, 2014), da sie unter anderem eine einflussreiche Rolle in der Psychopathologie



**Abb.11** Preisträger Tobias Schütz (rechts) mit Prof. Dr. Margarete Imhof.

und für die psychische und physische Gesundheit des Menschen spielt (Barnow, 2012; Dorn, Spindler, Kullik, Petermann & Barnow,

auf Geschlechts- und Altersunterschiede in der Anwendung der Strategien hin (Abler & Kessler, 2009; John & Gross, 2004). Der Großteil der Forschung auf diesem Gebiet wurde mit Studierenden durchgeführt, weshalb fraglich ist, inwiefern diese Studien verallgemeinert werden können (Barnow, 2012). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, welche in einem Forschungsprojekt zur emotionalen Kompetenzförderung für Lehrkräfte eingebettet ist, wurden 231 Lehrkräfte, welche in Deutschland unterrichten, befragt, um die Auswirkungen der beiden Emotions-regulations-strategien Neubewertung und Unterdrückung bei Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens, bei dem Fragen aus den Fragebögen des ERQs (Gross & John, 2003), der PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) und des EMO Checks (Berking, 2008) abgeleitet wurden, konnten sowohl Zusammenhänge zwischen den Strategien und positiver und negativer Affektivität in der Schule, als auch geschlechts- und altersspezifische Unterschiede in der Verwendung untersucht werden. Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Verwendung von Neubewertung und der positiven Affektivität in der Schule (Hypothese 1). Ein Zusammenhang zwischen der

2013). Vor allem in den Vereinigten Staaten wurden die Emotionsregulationsstrategien Neubewertung und Unterdrückung mit dem Ergebnis untersucht, dass sich die Verwendung der Neubewertungsstrategie positiv auf die Lebenszufriedenheit und das emotionale Erleben auswirkt. Im Gegensatz dazu wirkt sich die Unterdrückung negativ auf das subjektive Wohlbefinden aus, wobei mehr negative Emotionen empfunden werden (Gross, 1998; Gross & John 2003). Zudem weisen Studien

Unterdrückung und der negativen Affektivität konnte zwar nicht festgestellt werden (Hypothese 2), so zeigte sich jedoch in a posteriori durchgeführten Tests, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche vergleichsweise häufiger die Strategie der Unterdrückung benutzen, mehr negative und weniger positive Emotionen in der Schule erleben. Zudem konnte ein signifikanter Geschlechtsunterschied bei der Anwendung der Neubewertungsstrategie derart beobachtet werden, dass Lehrerinnen die besagte Strategie häufiger verwenden als Lehrer (Hypothese 3). Bei der Unterdrückungsstrategie konnten keine signifikanten Mittelwertsunterschie-

de festgestellt werden (Hypothese 4).

Ebenfalls konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Verwendung der Neubewertungsstrategie beobachtet werden (Hypothese 5).

Die vorliegenden Ergebnisse geben einen ersten Einblick in die Emotionsregulationsforschung bei deutschen Lehrkräften (in Bezug auf die Strategien Neubewertung und Unterdrückung) und tragen zur Entwicklung eines zukünftigen Trainingsprogramms zur emotionalen Kompetenzförderung bei Lehrkräften bei.

# SPRACHFÖRDERUNG IM FACHUNTERRICHT GEOGRAPHIE - *Andreas Spika*

In der aktuellen Forschungsliteratur zur Bildungssprache und ihrer Aneignung werden verschiedene Konzepte der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung vorgestellt. Diese werden anhand von Beispielen oder empirischen Feldstudien entwickelt und daraus Forderungen für den Schulunterricht abgeleitet. Es existieren Qualitätskriterien, die in einem sprachsensiblen Unterricht umgesetzt werden sollen. Eine durchgängige Sprachbildung betrifft alle SuS\* in allen Fächern und Jahrgangsstufen. Neben Kriterien wie einer guten Gesprächskultur (Sprechregeln für Lehrkräfte und SuS\*) oder eines schülerorientierten Unter-

richts wird auch die Forderung nach geeigneten Unterrichtsmaterialien betont. In verschiedenen Projekten wurde entsprechendes Material entwickelt und eingesetzt. Über das außerhalb dieser Projekte eingesetzte Material wird nur in wenigen Publikationen berichtet.

In einer eigenen Studie konnte dargestellt werden, dass durch die Anforderungen an die SuS\* einer 8. Jahrgangsstufe und eines Leistungskurses eines Gymnasiums im Hinblick auf bildungssprachliche Elemente im Geographieunterricht mit dem eingesetzten Unterrichtsmaterial bestimmte sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt werden.

\* Schülerinnen und Schüler

# Sprachförderung im Fachunterricht Geographie. Eine Analyse im Unterricht eingesetzter Arbeitsmaterialien

## Andreas Spika

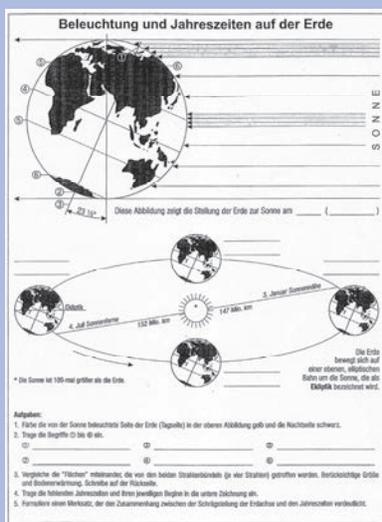
Betreuung durch:  
Frau Prof. Dr. Karin Bräu  
Institut für Erziehungswissenschaften  
AG Schulpädagogik

### Zusammenfassung

Damit alle SuS die Sprache der Schule verstehen und Wissen aufbauen können, muss **Sprachförderung** in jedem Unterricht stattfinden.

**Arbeitsmaterialien** können einen Beitrag dazu leisten.

Die Analyse zeigt aber noch einen **Verbesserungsbedarf** der eingesetzten Materialien.



### KONTAKT:

aspika@students.uni-mainz.de

### Theoretischer Hintergrund/Forschungsstand

- Reproduktion sozialer Ungleichheit: Geringe Möglichkeit des Erwerbs der Bildungssprache aufgrund des soziefamiliären Hintergrunds (BOURDIEU).
- Für eine durchgängige Sprachbildung (FÖRMIG) müssen vertikale und horizontale Verbindungsstellen berücksichtigt werden (GOGOLIN/LANGE).
- Durch einen sprachsensiblen Fachunterricht können die SuS Schritt für Schritt Sprach- und Fachkompetenz erwerben (LEISEN).

### Forschungsfrage

Inwieweit sind die im Fachunterricht Geographie eingesetzten Arbeitsblätter für Sprachförderung geeignet?

### Methode

Analyse des sprachförderlichen Gehalts und der bildungssprachlichen Dichte von:

- 10 Arbeitsblättern der Jahrgangsstufe 8, Gymnasium
- 13 Arbeitsblätter eines Leistungskurses (jeweils eine Unterrichtssequenz).

Merkmale: lexikalisch-semantische und syntaktische Ebene  
Sprachhandlungen nach DGfG 8/2014  
Sprachkompetenz nach LEISEN

### Ergebnisse der Analyse

- ✓ Verwendung von Operatoren (Kriterium sprachsensiblen Unterrichts)
- ✓ Sprachliche Standardsituationen nach LEISEN werden geschaffen.
- Hohe bildungssprachliche Dichte
- Wenig Unterstützung im Bereich "Sprachproduktion" (Wortliste, Formulierungshilfen) und "Textverständnis" (erklärende Fußnoten, Fragen zum Textverständnis).

### Fazit

Arbeitsmaterialien können im Geographieunterricht einen sprachsensiblen Unterricht fördern. Allerdings sollten die sprachlichen Anforderungen kritisch beurteilt und entsprechend überarbeitet werden. Eine Kooperation von Fachdidaktik, Fach- und Bildungswissenschaften wäre hier sinnvoll.

### Literatur

- BOURDIEU, P. (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: BOURDIEU, P.: Wie die Kultur zu den Bauern kommt. Hamburg, S. 25-52.  
GOGOLIN, I./ LANGE, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, S./GOMOLLA, M.: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 107-124.  
LEISEN, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart.

Die sprachlichen Kompetenzen der Bildungssprache müssen aber im Unterricht erworben werden. Um diese Kompetenzen zu erlangen, sind in allen Aufgabenstellungen der analysierten Arbeitsmaterialien Operatoren verwendet worden, wie sie als Kriterien für einen sprachsensiblen Unterricht gefordert werden. Auch werden mehrere sprachliche Standardsituationen nach Leisen (2013) berücksichtigt. Durch den Einsatz der Arbeitsblätter findet demnach Sprachförderung im Geographieunterricht statt. Sprachschwache SuS\* werden dennoch mit den Arbeitsmaterialien Schwierigkeiten haben, da ihnen die teilweise hohe bildungssprachliche Dichte Probleme bereiten dürfte, die Inhalte bzw. Fragestellungen zu erfassen. Insbesondere die zur Bearbeitung der Aufgaben noch nicht ausreichend entwickelte konzeptionelle Schriftlichkeit ihrer Sprache kann zu einem Versagen führen. Hier müssen mehr binnendifferenzierte Angebote entwickelt werden. Aber auch die Aufgabenstellungen selbst sollten überdacht werden, um in Anlehnung an das Scaffolding-Konzept ausgehend von der Alltagssprache über den schrittweisen Aufbau von Fachsprache und Fachwissen zu einem Aufbau von Kompetenzen sowohl sprachlich als auch fachlich zu gelangen. Die Aufgabenbeispiele der DGfG (2014, S. 30ff.) zeigen in fachdidaktischer Hinsicht einen hervorragenden Aufbau, aber für sprachlich heterogene Lerngruppen gibt es auch hier keine binnendifferenzierten Hilfen. Deshalb sollten die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik und

die Bildungswissenschaften enger kooperieren und Lernaufgaben nach den Bedürfnissen aller SuS\* gestalten.

Durch die Analyse von Arbeitsmaterialien zweier unterschiedlicher Jahrgangsstufen konnte daneben eine Zunahme der sprachlichen Anforderungen gezeigt werden. Dies bekräftigt die Forderung einer durchgängigen Sprachbildung. Es genügt nicht Kinder im Kindergarten und in der Grundschule sprachlich zu fördern, denn es gibt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe immer neue Anforderungen. So wird in den Arbeitsblättern der 8. Jahrgangsstufe die bildungssprachliche Dichte überwiegend im lexikalisch-semantischen Bereich erzeugt, während in der Sekundarstufe II zusätzlich syntaktische Hürden zu bewältigen sind. Entsprechend sollten unterschiedliche Hilfsangebote unterbreitet werden.

Als Beispiel hierzu wurden in einem weiteren Schritt dieser Arbeit die analysierten Arbeitsblätter hinsichtlich eines sprachförderlichen Unterrichts verbessert. Es wurden Methoden aus der Literatur verwendet und gezeigt, wie diese in vorhandenes Arbeitsmaterial integriert werden können. Somit könnten auch die Lehrkräfte vor dem Einsatz ihres Materials, dieses im Hinblick auf eine Sprachförderung überarbeiten. Dies benötigt jedoch in der Vorbereitung und in der Durchführung mehr Zeit. Außerdem müssten sie im Studium oder in Fortbildungen darin geschult werden, wo sprachliche Hürden liegen und mit welchen Hilfestellungen

\* Schülerinnen und Schüler

diese gemeistert werden können. Hier müssen die Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken Konzepte entwickeln und die Lehrkräfte tatkräftig unterstützen, damit ein sprachsensibler Unterricht in der Praxis durchgeführt werden kann.

Fazit: Im Geographieunterricht ist es möglich bei-  
den Kompetenzen aufzubauen. Die Lehrkraft muss  
aber sensibel sein, sowohl gegenüber der Sprache

der SuS\* als auch der Sprache des Fachs. Dann  
kann sprachliches und fachliches Lernen gelingen.  
Ein wichtiges Instrument ist hierfür das von der  
Lehrkraft eingesetzte Arbeitsmaterial. Es muss so  
gestaltet sein, dass der Aufbau von Bildungsspra-  
che gefördert wird. Hier müssen in der Forschung  
und Praxis noch einige Anstrengungen unternom-  
men werden, damit alle SuS\* profitieren und die  
gleichen Bildungschancen erhalten.

# OFFENE LERNFORMEN ALS CHANCE FÜR DIE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG VON HOCHBEGABUNG - *Antonia Straub*

Die Begabungs- und Begabtenförderung gewinnt in deutschen Schulen zunehmend an Gewicht, da die Diskussion um die Notwendigkeit eines verbesserten Umgangs mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen immer präsenter wird (vgl. Fischer 2012: 52). Das Erkennen und Fördern von besonderen Begabungen rückte in den vergangenen Jahren stärker in den schulischen Fokus; zuvor wurde diese Thematik ausschließlich von außerschulischen Institutionen aufgegriffen. Auch Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien, wie PISA oder IGLU, unterstreichen eine nicht hinreichende pädagogische Diagnostik und die Notwendigkeit einer verbesserten individuellen Förderung von SchülerInnen (vgl. ebd.: 52). In der Fachliteratur herrscht größtenteils Konsens darü-

ber, dass sich Offene Unterrichtsformen positiv auf die Förderung hochbegabter SchülerInnen auswirken. Während viele Teilleistungsstörungen im Lehramtsstudium thematisiert werden und in der Schulpraxis mittlerweile gefestigte Förderungskonzepte existieren, habe ich das Thema Hochbegabung zumeist als vernachlässigt wahrgenommen. Daraus erwuchs das Anliegen, mich mit Fördermöglichkeiten hochbegabter SchülerInnen, dabei insbesondere mit der praktischen Umsetzung dieser, auseinanderzusetzen.

Bei meinen Recherchen erfuhr ich, dass die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden bereits seit dem Schuljahr 2006/2007 Teil des Gütesiegel-Hochbegabung-Programmes des Hessischen Kultusministeriums ist. Wichtige Voraussetzung für

\* Schülerinnen und Schüler



**Abb.12** Während des Posterspaziergangs.

den Erhalt des Gütesiegels ist unter anderem die Verankerung eines Förderkonzeptes im Schulprogramm, eine sachgemäße Beratung der SchülerInnen und Eltern, die Bereitschaft zur Identifizierung sowie eine individuelle Förderung von Hochbegabung (vgl. Kultusministerium Hessen 2014). Als ehemalige Schülerin der Helene-Lange-Schule Wiesbaden bin ich mit Offenen Unterrichtsformen und individualisiertem Lernen vertraut.

Ziel dieser Arbeit ist, anhand empirisch erhobener Aussagen die praktische Umsetzung der individuellen Förderung von Hochbegabung in Offenen Lernformen an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden zu beschreiben und zu bewerten. Neben der theoretischen Herangehensweise an dieses Thema, wird empirisch erhobenes Textmaterial in Form von je zwei SchülerInnen- und LehrerInnen-Interviews im Vordergrund der Arbeit stehen. Es soll ersichtlich werden, wie die offenen Unterrichtssituationen an der Helene-Lange-Schule aus Perspektive der SchülerInnen bzw. LehrerInnen

zur individuellen Förderung der Hochbegabung beitragen. Mit Hilfe zweier Wortwolken, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten meines Arbeits- und Schreibprozesses erstellt wurden, sollen die gewonnenen Erkenntnisse und der damit verbundene Entwicklungsprozess der Arbeit visuell dargestellt werden. Die Fülle und Anordnung der Begrifflichkeiten dieser Wortwolken verändern sich. Ein buntes, facettenreiches Bild rückt die Begriffe Individuum und Hetero-

genität in den Mittelpunkt, denn die Arbeit stellt heraus, dass es ein Trugschluss ist, anzunehmen, dass Offene Lernformen für alle hochbegabten SchülerInnen in jeder Lernphase geeignet sind. Die Arbeit zeigt, dass die befragten SchülerInnen besonders auf inhaltlicher Ebene individuell und häufig auch eigenständig lernen möchten. Offener Unterricht kann genau diese individuelle Differenzierung ermöglichen und stellt deshalb eine Chance und gleichzeitig eine große Herausforderung dar, vielfältig zu fördern. Die Verantwortung, diese Herausforderung anzunehmen, liegt gleichermaßen auf den Schultern aller Beteiligten, vor allem bei SchülerInnen und LehrerInnen.

In meiner Bachelorarbeit zeige ich exemplarisch auf, dass ein Umgang mit Heterogenität im Unterricht, ohne Differenzierung und Förderung der Selbstständigkeit der SchülerInnen nicht gelingen kann. Gleichmaßen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Vielfalt zu akzeptieren und Heterogenität als alltäglich zu betrachten.



# KREATIVITÄT IM LEHRERBERUF - *Christine Weber*

Kreativität spielt in unserer Gesellschaft eine immer größere Rolle. Erst in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Forderung aufgekommen, vermehrt auf dem Gebiet der Kreativität zu forschen. In der vorherrschenden amerikanischen Kreativitätsforschung unterscheidet man zwischen vier verschiedenen Perspektiven: das kreative Produkt, der kreative Prozess, die kreative Person und die Bedingungen für kreative Leistung. Kreativität ist notwendig, um innovative Lösungsstrategien für bestehende Probleme entwickeln zu können. Seit dem schlechten Abschneiden der deutschen

Schülerinnen und Schüler in den Pisa-Studien wird auch von deutschen Lehrerinnen und Lehrern gefordert, verstärkt Problemlösekompetenz zu vermitteln. Dabei müssen Lehrkräfte selbst ausgesprochen kreativ im Unterrichten sein. In den Kompetenzstandards der Kultusministerkonferenz von 2004 wird in vielen Bereichen implizit Kreativität von den Lehrpersonen gefordert und auch die Gesellschaft erwartet von den Lehrkräften Kreativität. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler wird die Förderung von Kreativität stets ausdrücklich gefordert. Die lehreigene Kreativität wird hingegen explizit fast nicht

genannt. Stattdessen gibt es andere Kompetenzen, die als wichtiger erachtet werden wie z.B. Gerechtigkeit und Fairness. Für viele andere Eigenschaften, die in Umfragen in Bezug auf Lehrerkompetenzen noch vor der Kreativität genannt werden, ist diese jedoch Voraussetzung, z.B. für die Begeisterungsfähigkeit oder für die Gestaltung von Unterricht. Aus diesem Grund wird der Frage nachgegangen, inwieweit es Untersuchungen zum Thema Kreativität im



**Abb.13** Christine Weber präsentiert die Erarbeitung ihrer Bachelorarbeit.

Lehrerberuf gibt und wo diese durch den Arbeitgeber der Lehrkräfte gefördert wird. Dazu wurden die Kultusministerien aller Bundesländer angeschrieben und um Informationen gebeten. Zur Untersuchung, inwiefern angehende Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre eigene Kreativität ausgebildet werden, wurden die Modulhandbücher für das Studium ausgewertet. Für praktizierende Lehrkräfte wurden die Lehrerfortbildungsmöglichkeiten beleuchtet. Das Ergebnis ist verblüffend. Bislang gibt es keine Studien oder Umfragen zu dieser Thematik. Im Lehramtsstudium spielt Kreativität zwar vereinzelt eine geringe Rolle, wird jedoch noch viel zu wenig

gefördert. Dies gilt ebenso für Fortbildungen von bereits praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern. Auch hier gibt es tatsächlich nur vereinzelt Angebote, die die Kreativität von Lehrpersonen fördern. Bei Untersuchungen von allgemeinen externen Weiterbildungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung zeigt sich, dass es eine Vielzahl von Veranstaltungen gibt, in denen die Teilnehmer für Kreativität sensibilisiert werden und ihr eigenes kreatives Potenzial entfalten können. Am Ende der Arbeit werden Optimierungsmöglichkeiten aufgezeigt, um das Kreativitätspotenzial der Lehrkräfte zu erhöhen.



Bildquelle: <http://islieb.de/blog/wp-content/uploads/2014/03/islieb-kreatives-chaos.png>  
(letzter Zugriff 21.04.2016)

Abb.12 Entnommen aus Christine Webers PowerPoint-Präsentation.

# Kreativität im Lehrerberuf – eine Bestandsaufnahme

## Christine Weber

Betreuung durch:  
**Dipl.-Psych. Susanna Türk**  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

### Zusammenfassung

Kreativität spielt in der heutigen Gesellschaft eine immer größere Rolle. Von Lehrkräften wird daher gefordert, verstärkt Problemlösekompetenz zu vermitteln. In dieser Arbeit wurde untersucht, ob die eigene **Kreativität der Lehrkörper** durch den Arbeitgeber oder bereits in der Lehrerausbildung **gefördert** wird. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Studium als auch im späteren Berufsleben der lehreigenen Kreativität nur sehr **wenig Bedeutung** beigemessen wird.

### Theoretischer Hintergrund

Seit Jahren steht in bildungspolitischen Debatten auch die Förderung von Kreativität bei Schülerinnen und Schülern im Fokus. Dabei wird von den Lehrpersonen erwartet, dass sie ihren Unterricht abwechslungsreich gestalten und den Heranwachsenden Freiraum geben, damit diese ihre Kreativität im gesamten Schulalltag entfalten können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wer fördert die Kreativität der Lehrkräfte?

### Hypothesen

- (1) Die Kreativität wird im Lehramtsstudium nicht gefördert.
- (2) Es gibt keine standardisierte Förderung von Kreativität der Lehrkräfte während ihrer Berufstätigkeit

### Methode

- Untersuchung der Modulhandbücher für die Lehrerbildung
- Untersuchung der Fortbildungsangebote für Lehrkräfte der Bundesländer

### Ergebnisse

- (1) In Rheinland-Pfalz ist der Anteil der Kreativitätsförderung mit Blick auf den Gesamtumfang sehr gering. In anderen Bundesländern gibt es vereinzelt Konzepte, in denen diese einen höheren Stellenwert einnimmt.
- (2) In den wenigsten Angeboten zum Stichwort "Kreativität", wird die Problemlösekompetenz der Lehrkörper geschult, die sie für den Schulalltag benötigen. In den meisten Bundesländern gibt es keine entsprechenden Angebote.

### Fazit

Die Kreativität der Lehrpersonen wird sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf nicht ausreichend gefördert. Es gibt bereits erste Ansätze außerhalb der Schulbildung für verstärkte Kreativitätsförderung. Aufgabe der Bildungspolitik ist es nun, diese in Aus- und Fortbildungsplänen zu etablieren und weiterentwickeln.

### Bildquellen

- <http://www.bildung-wissenschaft.de/lexikon/kreativitaet>
- <http://www.gutenberg.de/lexikon/kreativitaet>
- <http://www.zbh.uni-mainz.de/>



KONTAKT:  
CHRISTINE@BUMWEBER.DE

Zentrum für Bildungs- und  
Hochschulforschung (ZBH)

Zentrum für Lehrerbildung

UNIVERSITÄT GUTENBERG  
UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U

# GRATULATION AN DIE PREISTRÄGER...



*Lisa Miethbauer (1. Preis)*

für ihre Bachelorarbeit mit dem Thema  
„Hängt die Einstellung von angehenden Lehrern zu  
Inklusion von der selbsteingeschätzten Kompetenz  
ab?“  
im Fach Psychologie in den  
Bildungswissenschaften unter der Betreuung von  
Prof. Dr. Margarete Imhof

*Tobias Schütz (2. Preis)*

für seine Bachelorarbeit mit dem Thema  
„Emotionsregulationsstrategien bei Lehrkräften“  
im Fach Psychologie in den  
Bildungswissenschaften unter der Betreuung von  
Dr. Eszter Monigl



*Irina Körner (3. Preis)*

für ihre Bachelorarbeit mit dem Thema  
„Der Einfluss von Medikamenten auf die  
schulische Leistung von Kindern mit ADHS“  
im Fach Psychologie in den  
Bildungswissenschaften unter der Betreuung von  
Dipl. Psychologin Susanna Türk



*Anna Dick (3. Preis)*

für ihre Bachelorarbeit mit dem Thema  
„The Irrelevant Sound Effect in Free Recall Tasks“ im Fach  
Psychologie in den Bildungswissenschaften unter der Betreuung von Dr. Bozana Meinhardt-Injac

An  
alle Interessenten und Interessentinnen an  
Schule und Unterricht,  
Wissenschaft und Forschung und  
Lehramtsausbildung

**Einladung zum Tag der Bachelorarbeiten am 27.1.2017**

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Studierenden im lehramtsbezogenen Studiengang Bachelor of Education vollziehen mit ihrer Bachelorarbeit einen wichtigen Schritt zum Abschluss ihres Studiums und hin zur eigenen wissenschaftsorientierten Erfahrung in ihrem Studium.

Am Tag der Bachelorarbeit präsentieren die Studierenden ihre Arbeiten und das soll gewürdigt und gefeiert werden! Daher sind die Studierenden und ihre Familien und alle Interessierten herzlich eingeladen, am

**27.1.2017 den 6. Tag der Bachelorarbeit  
an der Johannes Gutenberg Universität**

mit zu begehen. Ab 15 Uhr wird die Veranstaltung auf dem Campus der Johannes Gutenberg-Universität mit einer Posterausstellung der Bachelorarbeiten eröffnet. Im Rahmen der Veranstaltung werden die drei besten Poster prämiert.

Einen größeren Raum soll der Austausch mit den mit den Autoren und Autorinnen der Bachelorarbeit einnehmen. Wir möchten zu dieser Veranstaltung auch Lehrerinnen und Lehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Studienseminaren einladen und zu einer Theorie-Praxis-Verknüpfung anregen.

Wir wünschen uns und den Absolventen und Absolventinnen akademische Feststimmung.

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!



Fachbereich 02  
Sozialwissenschaften, Medien und Sport

Psychologisches Institut  
Psychologie in den  
Bildungswissenschaften

**Prof. Dr.  
Margarete Imhof**

Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz

Binger Straße 14-16  
D-55099 Mainz

Tel. +49(0)6131-39 39173

[imhof@uni-mainz.de](mailto:imhof@uni-mainz.de)

[bildungswissenschaften.psychologie.  
sowi.uni-mainz.de/](http://bildungswissenschaften.psychologie.sowi.uni-mainz.de/)

18. April 2016



## IMPRESSUM

Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung

Prof. Dr. Margarete Imhof  
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
 Institut für Psychologie  
 Abt. Psychologie in den Bildungswissenschaften

Binger Str. 14-16  
 55099 Mainz

Tel. +49 (0)6131 39-39174  
 imhof@uni-mainz.de

## BESTELLUNG

Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung  
 D.-Gresemund-Weg 4  
 55099 Mainz

Tel. +49 (0)6131 39-26153 | Fax +49 (0)6131 39-26162  
 zbh@uni-mainz.de  
 www.zbh.uni-mainz.de



Zentrum für Bildungs- und  
 Hochschulforschung (ZBH)



JOHANNES GUTENBERG  
 UNIVERSITÄT MAINZ