

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1
Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik VZ 2010/12

Masterthese

Einstellung gegenüber und Einsatz von Belohnung durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen



Seminargruppe: SG1
Verfasserin: Susanne Aebi
Betreuender Dozent: Marc Ribaux

Eingereicht am: 09.06.2012

Abstract

Die vorliegende Masterthese befasst sich mit der Thematik der „Belohnung“.

Zum einen wird untersucht, wie ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung stehen. Zum anderen soll aufgezeigt werden, wie sie Belohnung im Unterricht einsetzen.

Als Erhebungsmethode wird eine Gruppendiskussion mit drei Heilpädagoginnen und einem Heilpädagogen durchgeführt, die in Regelklassen, einem Kindergarten, einer Einführungsklasse und einer Sonderschule tätig sind. Ein selber erstellter Leitfaden dient als Instrument. Die Analyse der Transkription erfolgt durch die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung.

Wichtige Erkenntnisse sind, dass Belohnung bei Förderkindern systemisch zusammen mit den Eltern erfolgen soll. Vor allem materielle Belohnung braucht eine klare Struktur. Anerkennung – Belohnung – Struktur sind eng miteinander verbunden. Belohnung zum alleinigen Selbstzweck des Belohnungsgebers ist zu vermeiden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
1. Einleitung	5
1.1. Einführung in das Thema	5
1.2. Ausgangslage	5
1.2.1. Begründung der Themenwahl	5
1.2.2. Persönlicher Bezug	5
1.2.3. Heilpädagogische Relevanz	6
1.2.4. Ziel	6
2. Fragestellung	7
2.1. Zentrale Frage	7
2.2. Unterfragen	7
3. Theoretische Überlegungen	8
3.1. Begriffsdefinitionen	8
3.1.1. Lerntheorie	8
3.1.1.1. Klassische Konditionierung	8
3.1.1.2. Operante Konditionierung	9
3.1.1.3. Positive und negative Verstärkung	11
3.1.1.4. Bestrafung	12
3.1.1.5. Löschung	13
3.1.1.6. Motivation und Situation	14
3.1.1.7. Verhaltensmodifikation	15
3.1.1.8. Modell – Lernen	16
3.1.1.9. Erlernte Hilflosigkeit	17
3.1.2. Selbstkonzept	17
3.1.3. Motivation	20
3.1.4. Belohnung	22
3.1.5. Feedback, Rückmeldung, Lob, Noten	24
3.1.6. Zusammenfassung	26
3.2. Forschungsstand	27
3.3. Präzisierung der Fragestellung	31
4. Methode	32
4.1. Forschungsstrategie	32
4.1.1. Fallstudie	32
4.2. Erhebungsmethode	32

4.2.1. Gruppendiskussion	33
4.3. Instrument	34
4.3.1. Interviewleitfaden	34
4.4. Auswahl der Stichprobe	36
4.5. Gütekriterien	37
4.6. Beschreibung der Durchführung	38
4.6.1. Suche nach Teilnehmern	39
4.6.2. Terminfindung und Vorbereitung	39
4.6.3. Der Diskussionstag	39
4.6.4. Die Aufnahme	40
4.6.5. Der Ablauf der Diskussion	40
4.6.6. Verschriftlichung	40
4.7. Datenanalyse und –aufarbeitung	41
5. Ergebnisse	44
5.1. Beschreibung der Stichprobe	44
5.2. Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse	44
6. Diskussion	61
6.1. Diskussion der Ergebnisse bezogen auf die Fragestellung und Theorie	61
6.2. Diskussion der Ergebnisse bezogen auf die Gütekriterien	65
6.3. Konsequenzen für die pädagogische Praxis	71
6.4. Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung	71
Literaturverzeichnis	73
Tabellenverzeichnis	78
Abbildungsverzeichnis	78
Anhang	79

Vorwort

Zwischen der Themenfindung zu dieser Masterthese und dem Abgabedatum liegen ziemlich genau zehn Monate. Während der Einführungswoche ist den Studierenden der Rat gegeben worden, mit dem Thema „schwanger“ zu werden. Für die Autorin ist es eine schwierige Schwangerschaft mit etlichen Hochs und Tiefs gewesen. Aber wie im richtigen Leben, obsiegt schlussendlich die Freude am Ergebnis.

Die Autorin bedankt sich bei folgenden Personen, ohne die diese Arbeit nicht in dieser Form bestehen würde:

- Laraina Küng, Sandra Jud und dem betreuenden Dozenten Marc Ribaux für die ideenreichen Kolloquien
- den Gruppendiskussionsteilnehmern für ihr angeregtes Gespräch
- den drei Förderkindern für die kommunikative Validierung
- Hanny Lüscher fürs Gegenlesen
- der rva Druck und Medien AG für die Beratung bei der Fertigstellung
- ihrer Familie und Aaron für die Motivationsspritzen und das kulinarische Verwöhnen.

1. Einleitung

In diesem Kapitel erhält der Leser eine Einführung in das Thema. In der Ausgangslage wird auf die Themenwahl eingegangen und das Ziel, welches verfolgt wird.

1.1 Einführung in das Thema

„Ein Kind für eine Arbeit zu belohnen, die die Situation erfordert, ist indirekt für das Kind ein Eingeständnis, dass es etwas so Unangenehmes tun soll, dass es eine Belohnung wert ist“ (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2003, S. 114).

Dreikurs, Grunwald und Pepper stellen hinter die Belohnung ein Fragezeichen. Ihr Lösungsansatz liegt in der Ermutigung der Schüler.

Hans-Peter Nolting bezeichnet Belohnung hingegen als Übergangshilfe bis sich eine neue Interaktion eingespielt hat (vgl. Nolting, 2011, S. 92). Je nach Charakteristika der Versuchsanordnung ergibt sich (k)ein Unterschied von Belohnung und Bestrafung (vgl. Blöschl, 1969, S. 142).

Ist Belohnung nun ein Fluch oder Segen?

1.2 Ausgangslage

1.2.1 Begründung der Themenwahl

Sowohl Eltern wie auch Lehrpersonen setzen sie ein, die Belohnung. Sie ist manchmal schnell versprochen. Aber ist sich der „Spender“ dabei bewusst, was dies beim Empfänger auslöst; mit sich ziehen kann?

Im Gegensatz zur Thematik der Bestrafung, sind Bücher, die sich explizit mit Belohnung befassen, dünn gesät. Wird die Belohnung in der einen Lektüre als unverzichtbar eingestuft, lehnen sie andere gänzlich ab.

Belohnung ist nicht gleich Belohnung. Für die einen ist es ein Geldbetrag, der Besuch einer speziellen Veranstaltung oder ein Geschenk, das man sich schon lange gewünscht hat. Für die anderen ist es ein Lob von Vater, Mutter oder einer Lehrperson. Und was in den Augen des Spenders eine Belohnung ist, kann für den Empfänger das Gegenteil sein. Diese Masterarbeit soll Theorie und Praxis beleuchten.

1.2.2 Persönlicher Bezug

Während der Tätigkeit als Ergänzungslehrerin im Fürstentum Liechtenstein und in den Praktika als SHP-Studentin hat die Autorin immer wieder den Einsatz von Belohnung bei Kindern mit Förderbedarf erlebt. Darunter haben sich auch Praktiken befunden, die bei ihr Stirnrunzeln hervorgerufen haben. Erweist sich der kurzfristige Effekt meistens positiv, ist der langfristige für die Autorin teilweise fragwürdig. Die Autorin selber zieht das Loben einer materiellen Belohnung vor.

1.2.3 Heilpädagogische Relevanz

Johann Borchert schreibt: „Die Lerngeschichte lern- und verhaltensauffälliger Schüler ist durch häufige Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet“ (Borchert, 2000, S. 715). Seltene Erfolge begründen die Schüler mit Glück oder zu leichten Aufgaben, Misserfolge durch eigene mangelnde Begabung (vgl. ebd.). Borchert hat zudem bei Helmke (1997) gelesen, dass besonders bei lernschwachen und verhaltensauffälligen Schülern eine Orientierung am Vergleich der Leistungen mit sich selbst wichtig ist. Das individuelle Selbstkonzept wird durch positive Leistungsrückmeldungen erhöht (vgl. Helmke; zitiert nach Borchert, 2000, S. 710). Welche Formen der positiven Leistungsrückmeldungen dabei gemeint und wirkungsvoll sind, darauf geht er nicht ein.

Belohnung und Motivation sind eng miteinander verknüpft. Gemäss Johann Borchert stehen im schulischen Kontext vor allem die Leistungsmotivation und die Lernmotivation im Vordergrund. Nun ist aber ein alter Begriff wieder entdeckt worden, der eigene Wille. Meistens werden diese Begriffe aber nur an Schülerinnen und Schülern der Allgemeinen Schule untersucht, eher selten an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Borchert, 2000, S. 703).

1.2.4 Ziel

Mit dieser Arbeit soll auf das Belohnen Bezug genommen werden. Einerseits wirft sie einen Blick auf die Forschung. Andererseits werden ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen danach befragt, wie sie zu Belohnung stehen und wie sie diese einsetzen.

2. Fragestellung

Nach einer ersten Formulierung der zentralen Frage zu dieser Masterthese über Belohnung, folgen für die Autorin relevante Unterfragen.

2.1 Zentrale Frage

Wie stehen ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung im Unterricht und wie setzen sie diese ein?

2.2 Unterfragen

Folgende Unterfragen haben sich für die Autorin aufgrund der ersten Literaturrecherchen und eigener Erfahrungen ergeben:

- Welches ist die persönliche Einstellung der Befragten zu Belohnung?
- Welche Erfahrungen haben die Befragten selber mit dem „belohnt werden“ gemacht?
- Welche Erfahrung haben die Befragten in der Schule mit dem Einsatz von Belohnung gemacht?
- Wo wird Belohnung eingesetzt?
- Warum wird Belohnung eingesetzt?
- Wann wird Belohnung eingesetzt und wie häufig?
- Welche Belohnungsmethoden werden eingesetzt?
- Welche Form von Belohnung wirkt in welcher Situation?
- Welche Form von Belohnung wirkt eher kurzfristig, welche eher langfristig?
- Welche Form von Belohnung ist nicht empfehlenswert?
- Was halten die Befragten von Aussagen aus der Literatur zu Belohnung?

3. Theoretische Überlegungen

In diesem Kapitel setzt sich die Autorin mit der Theorie auseinander, in die diese Masterthese eingebettet ist. Es werden zentrale Begriffe definiert, der Forschungsstand aufgezeigt und die Fragestellung präzisiert.

3.1 Begriffsdefinitionen

3.1.1 Lerntheorie

Bereits Aristoteles hat vor über 2000 Jahren erklärt, dass Lernen durch Bildung von Assoziationen geschieht. Nach ihm verknüpft der menschliche Geist Ereignisse, die kurz nacheinander auftreten (vgl. Mietzel, 2001, S. 125).

Eine zeitlich aktuellere Definition liefert Lefrançois:

„Mit Lernen werden in der Lernpsychologie relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltenspotenzials, der Fähigkeiten oder Emotionen bezeichnet, die aus Erfahrung, Übung oder Einsicht resultieren“ (Lefrançois, 2006, S. 6).

Escher und Messner greifen in ihrem Buch die Definition von Lefrançois wieder auf. Sie fügen an, dass Lernresultate sich häufig erst dann zeigen, wenn es eine Gelegenheit gibt oder es notwendig wird, sie zu aktivieren. Lernen verbessert Verhalten nicht in jedem Fall. Lernen kann auch unerwünschte Wirkungen (Angst, Abneigung) haben (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 23).

Zu den Lerntheorien gehören einerseits die zwei Formen des Assoziationslernens, die Klassische (Pawlow) und die Operante Konditionierung (Thorndike, Skinner) und andererseits die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura) mit dem Modell-Lernen.

3.1.1.1 Klassische Konditionierung

Bei diesem Lernprozess werden Konditionen (Bedingungen) für die neue Verknüpfung von einem Reiz und der Reaktion geschaffen. Um diese Form von der später entdeckten Operanten Konditionierung zu unterscheiden, nennt man sie „klassisch“ (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 80).

Bei der Klassischen Konditionierung passiert folgendes:

Es liegt eine feste Reiz-Reaktions-Verbindung vor. Nun wird gleichzeitig ein neutraler Reiz dargeboten. Nach einigen Wiederholungen wird die Reaktion auch durch den anfänglich neutralen Reiz ausgelöst. So werden Dinge verknüpft, die vorher nichts miteinander zu tun gehabt haben (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 78). Die ersten Forschungen hat Iwan P. Pawlow (1849-1936) mit Hunden gemacht. Der Russe hat die Theorie der Klassischen Konditionierung begründet. Der Amerikaner John B. Watson (1878-1958) hat Pawlows Erkenntnisse von der Tierpsychologie auf die Psychologie des Menschen übertragen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 41).

Folgendes Schema zeigt den Ablauf der Klassischen Konditionierung.

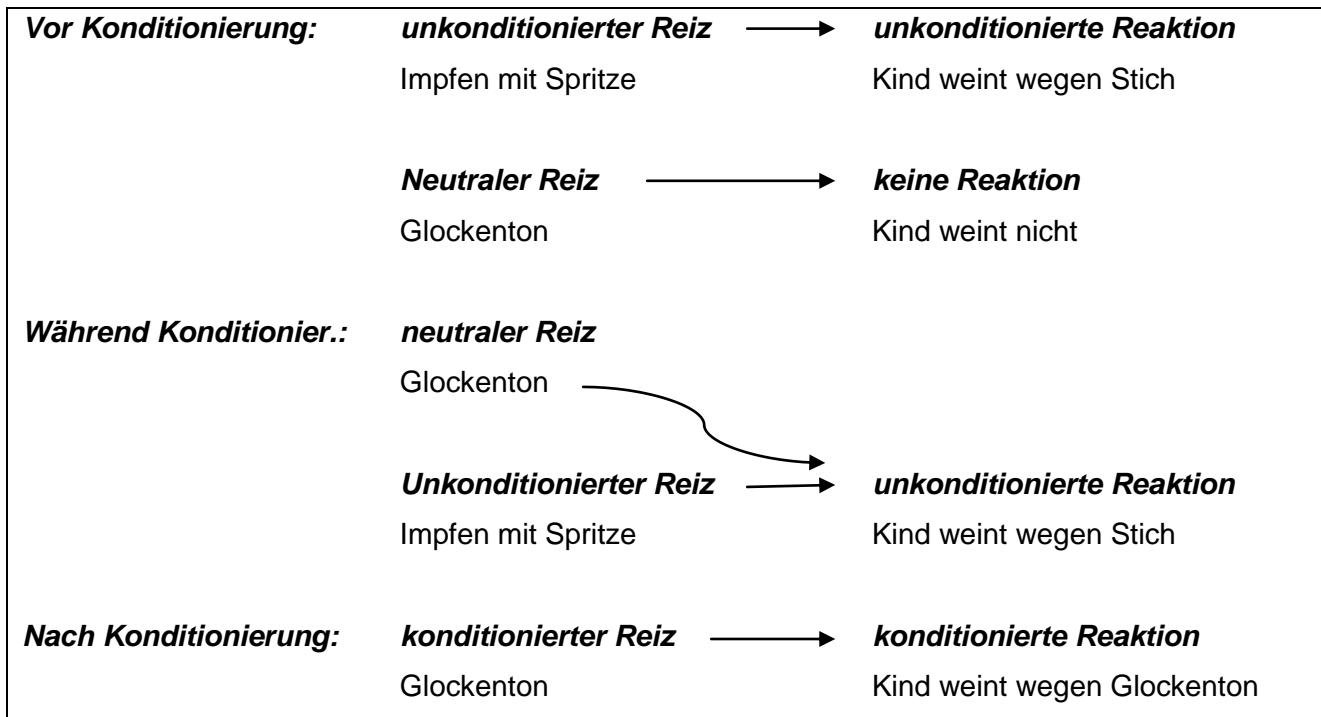


Abbildung 1: Schema der Klassischen Konditionierung mit Beispiel (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 79).

Somit wird keine neue Reaktion gelernt; es entsteht aber eine neue Reiz-Reaktions-Verbindung (vgl. Mietzel, 2001, S. 128). Hat sich eine stabile konditionierte Reaktion gebildet, nennt die Lernpsychologie das „Bekräftigung“. Eine Reiz-Reaktions-Verbindung kann sich aber auch wieder abbauen (Löschung oder Extinktion), weil zum Beispiel der konditionierte Reiz über längere Zeit alleine dargeboten wird. Reizgeneralisierung bedeutet, dass Reize, die dem konditionierten Reiz ähnlich sind, die konditionierte Reaktion ebenfalls auslösen. Durch den Prozess der Reizdifferenzierung lernt das Individuum aber ähnliche Reize zu unterscheiden (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 80/81).

3.1.1.2 Operante Konditionierung

Für diese elementare Grundform des Lernens gibt es unterschiedliche Bezeichnungen. Die einen Autoren nennen sie „Lernen am Erfolg“, da der Erfolg des Verhaltens darüber entscheidet, ob das Verhalten zukünftig häufiger auftritt und somit gelernt wird. Andere nennen es „Operantes Konditionieren“, weil unter bestimmten Bedingungen (Konditionen) es mehr oder weniger wahrscheinlich ist, dass das Verhalten (operant behavior) auftritt. „Instrumentelles Lernen“ wird es genannt, weil das Verhalten das Mittel oder eben Instrument ist, mit dem die entsprechende Konsequenz hervorgerufen wird (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 42). Die Formel „Lernen am Erfolg“ mit dem Prinzip der Verstärkung hat der Amerikaner Edward L. Thorndike (1847-1949) entdeckt. Sein Landsmann Burrhus F. Skinner (1904-1988) hat dieses Prinzip zu einer behavioristischen Theorie des instrumentellen Lernens erweitert. Bei ihm ist es so, dass jede minimale Verhaltensänderung,

die in Richtung des angestrebten Endverhaltens geht, gleich belohnt wird. Dieses instrumentelle Verhalten bezeichnet Skinner auch als Wirkverhalten, weil das Individuum von sich aus Wirkung auf seine unmittelbare Umwelt ausübt.

Einer der zentralsten Begriffe der Theorie des instrumentellen Lernens ist die Kontingenz. Damit ist gemeint, dass das Verhalten und seine Folgen unmittelbar zeitlich und räumlich verknüpft sein müssen. Man spricht auch von einer Wenn-dann-Beziehung (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 41-43).

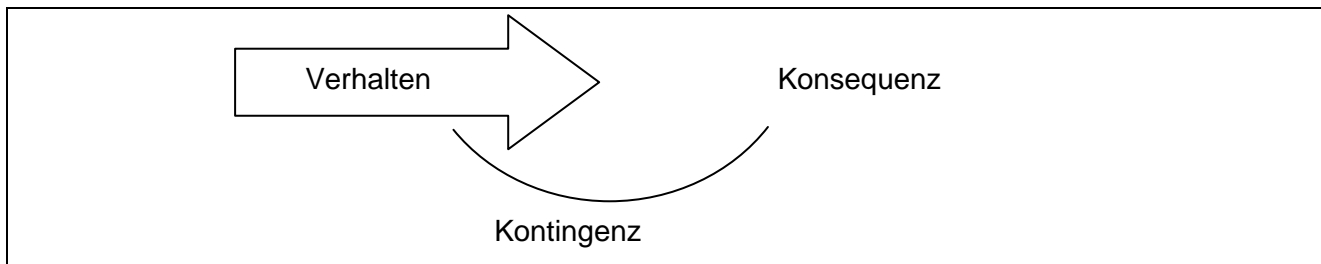


Abbildung 2: Wenn-dann-Beziehung (Edelmann, 2000, S. 68)

Das instrumentelle Lernen unterscheidet theoretisch fünf verschiedene Formen:

Tabelle 1: Verschiedene Formen des instrumentellen Lernens (Edelmann, 2000, S. 69)

	Darbietung	Entzug
Angenehme Konsequenz	Positive Verstärkung Darbietung einer angenehmen Konsequenz =Aufbau eines Verhaltens	Negative Bestrafung Entzug einer angenehmen Konsequenz =Abbau eines Verhaltens
Unangenehme Konsequenz	Positive Bestrafung Darbietung einer unangenehmen Konsequenz =Abbau eines Verhaltens	Negative Verstärkung Entzug einer unangenehmen Konsequenz =Aufbau eines Verhaltens
Keine Konsequenz	Löschung	

Der Begriff „positiv“ bedeutet, dass die Konsequenz auftritt oder dargeboten wird, „negativ“ heisst, dass die Konsequenz verschwindet oder entzogen wird.

Der Aufbau eines Verhaltens geschieht durch Darbietung einer angenehmen Konsequenz (positive Verstärkung) oder durch Entzug einer unangenehmen Konsequenz (negative Verstärkung). Der Abbau eines Verhaltens erfolgt durch Entzug einer angenehmen Konsequenz (negative Bestrafung) oder durch Darbietung einer unangenehmen Konsequenz (positive Bestrafung). Bei der Löschung folgt dem Verhalten weder eine angenehme noch eine unangenehme Konsequenz (vgl. Edelmann, 2000, S. 69).

3.1.1.3 Positive und negative Verstärkung

Die Verstärkung ist für Skinner der Mechanismus, durch den die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Verhaltensweise erhöht wird. Skinner hat 1953 festgestellt: „Das einzige definierende Merkmal eines verstärkenden Reizes besteht darin, dass er verstärkt“ (Skinner; zitiert nach Mietzel, 2001, S. 136).

Edelmann differenziert noch zwischen primären und sekundären Verstärkern: „Primäre Verstärker sind solche Konsequenzen eines Verhaltens, die ohne Lernprozess verstärkend wirken. Es sind dies beispielsweise Nahrung und Zärtlichkeiten, also Reize, die grundlegende, angeborene Bedürfnisse befriedigen“ (Edelmann, 2000, S. 76). Sekundäre Verstärker setzen eine bestimmte Lerngeschichte voraus. So erhält Geld einen Wert, da es sich gegen primäre Verstärker (Nahrung) eintauschen lässt (vgl. Mietzel, 2001, S. 139). „Sekundäre Verstärker sind solche Konsequenzen, die ursprünglich nicht verstärkend wirkten, sondern erst durch wiederholtes Zusammenvorkommen mit primären Verstärkern selbst zu Verstärkern wurden“ (Edelmann, 2000, S. 76).

Die behavioristische Lerntheorie spricht von **positiver Verstärkung**, wenn dem Verhalten ein belohnendes Ereignis (positiver Verstärker) folgt (vgl. Edelmann, 2000, S.70).

Beispiel: Ein Schüler räumt aus eigenem Antrieb unter seinem Pult auf. Die Lehrperson lobt den Schüler deshalb.

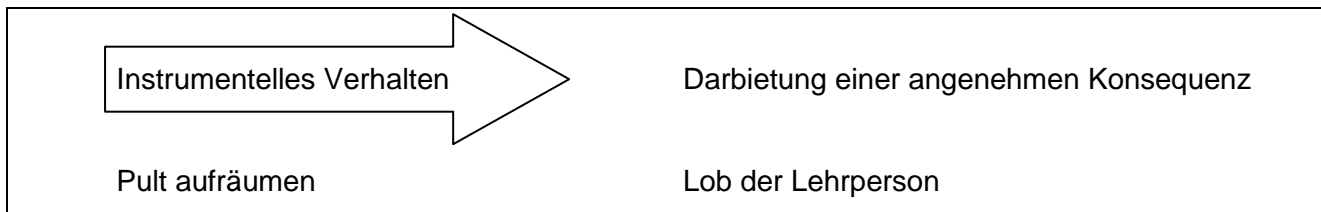


Abbildung 3: Schema mit Beispiel für positive Verstärkung (vgl. Edelmann, 2000, S. 70)

Escher und Messner sprechen von vier verschiedenen Arten von positiven Verstärkern:

- Soziale Verstärker (Lob, Zuneigung, ...)
- Materielle Verstärker (Geld, Süßigkeiten, ...)
- Aktivitätsverstärker (angenehme Dinge tun: ins Kino gehen, Fussball spielen, ...)
- Informative Verstärker (ein Schüler bekommt Rückmeldung von Lehrperson über seine Zielerreichung)

Die beste Wirkung erzielen positive Verstärker, wenn sie gleich nach dem Verhalten folgen. Zeugnisnoten sind demnach keine Verstärker (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 47).

Bei der positiven Verstärkung lassen sich zwei Grundmuster unterscheiden. Soll eine neue Verhaltensweise gelernt werden, ist es notwendig, das Verhalten immer zu verstärken (Immerverstärkung). Wichtig ist dabei, dass in dieser Phase keine Strafreize folgen. Wenn die Verhaltensweise

aufgebaut ist, reicht eine gelegentliche Verstärkung. Diese soll aber unregelmässig erfolgen. So kann verhindert werden, dass sich das gelernte Verhalten abschwächt (vgl. Edelmann, 2000, S. 77/78).

Bei **negativer Verstärkung** folgt dem Verhalten das Verschwinden eines aversiven (unangenehmen) Ereignisses/Konsequenz (vgl. Edelmann, 2000, S. 70).

Beispiel: Eine Schülerin vergisst oft ihre Hausaufgaben zu erledigen. Die Lehrperson weist sie darauf hin, dass sie ihren Eltern telefoniert, wenn es am nächsten Tag nochmals geschieht.

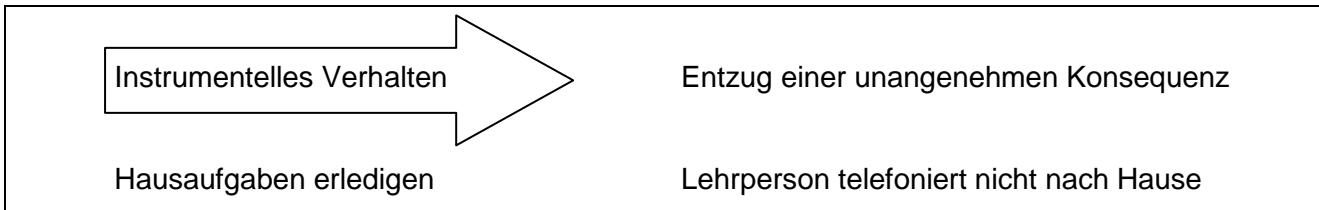


Abbildung 4: Schema mit Beispiel für negative Verstärkung (vgl. Edelmann, 2000, S. 70)

Da die unangenehme Konsequenz vermieden werden kann, gilt das als Belohnung. In diesem Fall spricht man aber auch von Lernen unter Zwang (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 50).

Auch hier erwähnt Edelmann zwei Formen der negativen Verstärkung. Wenn die Person direkt mit dem unangenehmen Ereignis konfrontiert wird, ergreift sie Massnahmen, um diesem zu entkommen (Fluchtlernen). Wird aber eine Person durch einen Signalreiz vor dem unangenehmen Ereignis gewarnt, trifft sie Vorsorgemassnahmen, um dem Ereignis auszuweichen (Vermeidungslernen) (vgl. Edelmann, 2000, S. 83).

3.1.1.4 Bestrafung

Die Bestrafung geschieht auf zwei Arten. Entweder wird eine unangenehme Konsequenz dargeboten oder eine angenehme entzogen (Privilegienentzug). Die Bestrafung wirkt, wenn durch Angstmachen ein unerwünschtes Verhalten gehemmt oder unterdrückt wird (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 52).

Beispiel: Ein Schüler schlägt in der Turnstunde im Streit einen Mitschüler. Die Lehrperson kann den Schüler einerseits beschimpfen (Darbietung einer unangenehmen Konsequenz) oder ihm verbieten, weiters an der Turnstunde teilzunehmen (Privilegienentzug).

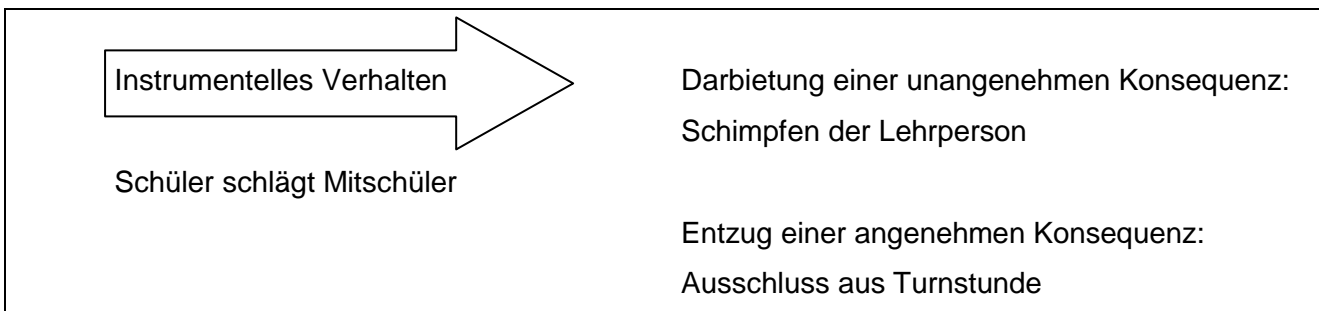


Abbildung 5: Schema mit Beispiel für Bestrafung (vgl. Edelmann, 2000, S. 70)

Die Wirksamkeit von Bestrafung ist umstritten. Untersuchungen zeigen, dass die Auswirkungen auf das Verhalten nicht langfristig sind. Das betreffende Verhalten wird höchstens unterdrückt, solange die Kontrolle aufrecht erhalten wird. Es gibt aber auch Lernforscher, die finden, dass Bestrafung unter gewissen Bedingungen wirksam sein kann, wie zum Beispiel:

- Das Strafeignis muss Angst auslösen
- Die Bestrafung muss direkt auf das unerwünschte Verhalten folgen (Kontingenz)
- Die strafbare Handlung sollte konsequent und nicht nur gelegentlich bestraft werden
- Die Bestrafung wirkt besser, wenn ein alternatives Verhalten angeboten wird, das angenehm verstärkt wird (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 53).

Nebenwirkungen können aber auch hier nicht ausgeschlossen werden. Edelman spricht unter anderem davon, dass Strafen längerfristig die Beziehung zwischen dem Strafenden und dem Bestrahten stören. Es kommt zu Abneigung, Angst, Aggression. Der Betroffene kann die beabsichtigte Bestrafung auch als Belohnung empfinden, da er die Aufmerksamkeit der strafenden Person als Zuwendung erlebt (vgl. Edelman, 2000, S. 91/92).

Auch hier gibt es primäre Strafreize (Schläge, An-den-Haaren-ziehen, ...) und sekundäre Strafreize (Schimpfwörter, Stirnrunzeln, ...) (vgl. Edelman, 2000, S. 89/90).

3.1.1.5 Löschung

Instrumentelles Verhalten kann durch das Ausbleiben von Verstärkung (weder eine angenehme noch eine unangenehme Konsequenz) mit der Zeit vermindert werden und sogar ganz erlöschen. Man spricht von Löschung oder Extinktion (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 55). Nach Mietzel ist der Begriff Extinktion jedoch irreführend. Es erfolgt keine völlige Löschung der Verhaltensweise, weil ursprünglich eine Verhaltensweise verstärkt worden ist, die bereits zum Repertoire gehört hat und die nun wieder auf das Niveau vor der Verstärkungsphase absinkt (Mietzel, 2001, S. 142/143).

Beispiel: Eine Schülerin sagt zu einer Mitschülerin ein Schimpfwort. Diese beachtet sie gar nicht.

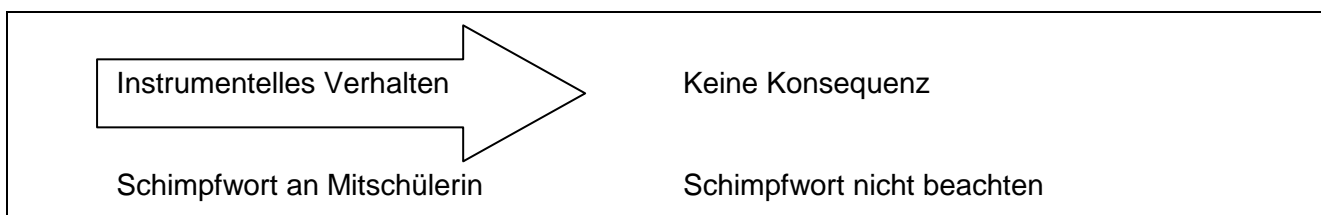


Abbildung 6: Schema mit Beispiel für Löschung (vgl. Edelman, 2000, S. 93)

Die Praxis sieht aber doch schwieriger aus. Bei Extinktionsprogrammen wird häufig beobachtet, dass das unerwünschte Verhalten zuerst steigt und erst nach einer gewissen Zeit sinkt. Die Löschung ist wirksamer, wenn das unerwünschte Verhalten durch ein erwünschtes Alternativverhalten abgelöst werden kann. Das Ausbleiben einer Konsequenz kann aber in gewissen Situationen

auch als Belohnung wirken. Möglich ist dies, wenn für eine Verhaltensweise mit Strafe gedroht worden ist, das Verhalten trotzdem ausgeführt werden kann und keine Sanktion erfolgt. So wird das Verhalten dauerhaft beibehalten. Elementare menschliche Grundbedürfnisse dürfen nicht einfach ignoriert werden. Ein Kind, das im Skilager aus einem Traum erwacht und weint, braucht Trost. Escher und Messner fügen denn auch an, dass eine Löschung nur bei erlerntem Verhalten wirkt (Escher & Messner, 2009, S. 56/57).

3.1.1.6 Motivation und Situation

Um das Phänomen des instrumentellen Lernens zu erklären, braucht es noch die Komponenten „Motivation“ und „Situation“.

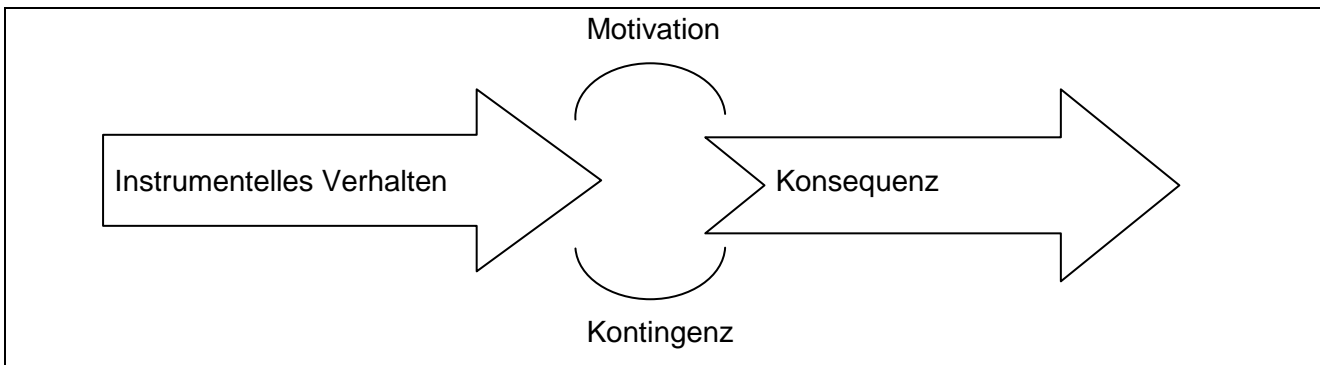
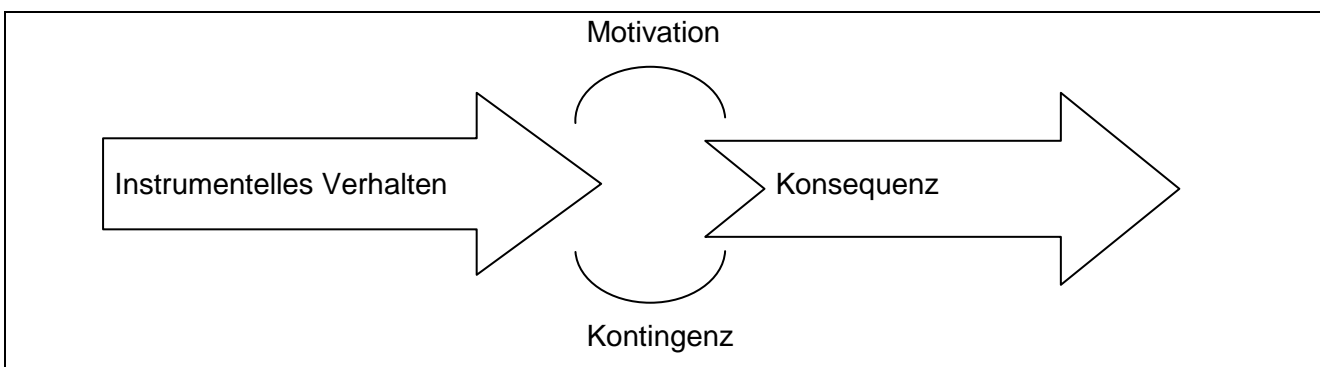


Abbildung 7: Instrumentelles Lernen mit der Komponente „Motivation“ (Escher & Messner, 2009, S. 58)

Schulkinder wenden zwei gegensätzliche Motivationen an. Zum einen streben sie nach wünschenswerten Ergebnissen (Erfolg, gute Noten, ...). Zum anderen wollen sie unerwünschte Ergebnisse vermeiden (Misserfolg, schlechte Noten, ...). Damit instrumentelles Lernen geschieht, müssen die Motivation des Lernenden und die Anreize der Konsequenz zueinander passen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 59).

Instrumentelles Lernen ist auch situationsabhängig, so dass das gelernte Verhalten später nur in ähnlichen Situationen gezeigt wird.

Beispiel: Während die Schüler beim einen Fachlehrer ruhig und konzentriert sind, stören sie beim anderen den Unterricht durch ständiges Schwatzen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 61).



Situation A

?

Situation B

Abbildung 8: Instrumentelles Lernen mit den fünf Komponenten (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 61)

Somit lässt sich das instrumentelle Verhalten als relativ starres Verhalten kennzeichnen (ebd.).

3.1.1.7 Verhaltensmodifikation

„Unter Verhaltensmodifikation versteht man traditionellerweise die systematische Anwendung von Lernprinzipien, die im Rahmen des Klassischen und Operanten Konditionierens sowie des Modelllernens gefunden worden sind“ (Goetze, 2010, S. 33). Ein veränderungsbedürftiges Verhalten wird systematisch beobachtet und aufgrund seiner Lerngeschichte analysiert. Danach wird die Änderung umgesetzt (vgl. ebd.).

Bei Edelman werden bei der Verhaltensmodifikation die Prinzipien des instrumentellen Lernens systematisch angewendet. Für eine Modifikation sind nach ihm sieben Schritte notwendig:

1. Operationale Beschreibung des auffälligen Verhaltens
2. Operationale Beschreibung es erwünschten Verhaltens
3. Analyse des Problemverhaltens (welche Verhaltensweise ist das Ziel?/ Modifikationsplan)
4. Entschluss: Aufbau oder Abbau (meistens beides)
5. Aufbau durch systematische Verstärkung
6. Abbau (durch Löschung?, ...)
7. Evaluation (vgl. Edelman, 2000, S. 97).

Ein Modifikationsplan, der nach dem Prinzip der positiven Verstärkung aufgebaut ist, ist das *Münzverstärkungssystem*. Dabei werden Münzen (token) als sekundäre Verstärker verwendet. Diese Plastikchips können später gegen primäre Verstärker (Süßigkeiten, ...) oder gegen sekundäre Verstärker (Lob, Privilegien) eingetauscht werden. Unter Umständen lernt ein Kind aber sehr schnell, nur dann das erwünschte Verhalten zu zeigen, wenn die genannte Belohnung winkt. Beim *Kontingenzvertrag* vereinbaren der Schüler und die Lehrperson mittels Vertrag, welches Verhalten der Schüler zeigen muss, damit er die Belohnung erhält, die ihm die Lehrperson versprochen hat (vgl. Edelman, 2000, S. 98). Daneben erwähnt Borchert auch noch *Selbstkontrollkarten für den Unterricht*. Der Schüler bewertet sein Verhalten aufgrund von vertraglichen Abmachungen und belohnt oder bestraft sich mit seinen Selbsteinschätzungen selber (vgl. Borchert, 2000, S.152/153). Edelman hält fest, dass verhaltensmodifikatorische Massnahmen eine effiziente Manipulation sind. Gleichzeitig sieht er sie, im Vergleich zu Schimpfen und Strafarbeit, als pädagogische Errungenschaften (vgl. Edelman, 2000, S. 99). Die Verhaltensmodifikation beruht auf dem

Prinzip der positiven Verhaltenskontrolle (Lernprinzip Erfolg). Dabei werden systematisch positive Anreize für das erwünschte Verhalten geschaffen (Escher & Messner, 2009, S. 65).

3.1.1.8 Modell-Lernen

Albert Bandura, 1925 in Kanada geboren, ist Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie. Er ist bei seinen Beobachtungen auf die zentrale Rolle des Lernens am Modell für die Persönlichkeitsentwicklung gestossen. Nicht nur die unmittelbare Erfahrung beeinflusst das Verhalten und die Ziele der Menschen, sondern auch die Beobachtung anderer (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 99). Das beobachtende Kind nimmt in sozialen Situationen Informationen auf. Diese verarbeitet es und erwirbt so die Kompetenz, solche Handlungen auszuführen, ohne dass es das Gelernte gleich in die Tat umsetzt. In einer vergleichbaren Situation wird das Gelernte dann reaktiviert. Das Kind lernt durch das Verarbeiten von Beobachtungen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 101).

Beim modellierenden Effekt wird durch die Beobachtung eines Modells eine neue Verhaltensweise gelernt, die später in einer vergleichbaren Situation wieder abgerufen wird. Bei der Hemmung/Enthemmung sinkt oder steigt die Hemmschwelle, das beobachtete Verhalten, das man schon kann, in einer vergleichbaren Situation zu zeigen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 104). Das Lernen am Modell erfolgt in zwei Phasen. In der Phase des Kompetenzerwerbs braucht das beobachtende Kind die *Aufmerksamkeit* fürs Beobachten, und die beobachteten Verhaltensmuster müssen im Gedächtnis kodiert und gespeichert werden. Das nennt man *Aufbau von Wissensrepräsentationen*. In der Phase der Nachbildung braucht es *motorische Reproduktionsprozesse* und *Verstärkungs- und Motivationsprozesse* (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 105). Das Lernen am Modell wird so durch vier Subprozesse gesteuert, die in Wechselwirkung stehen (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 106).

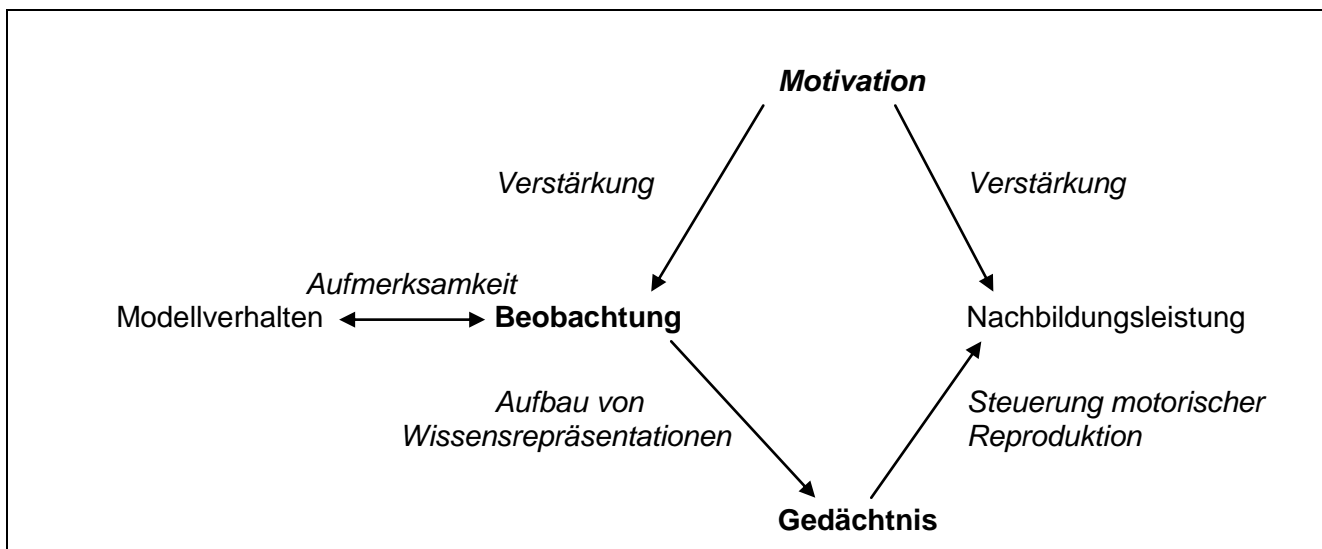


Abbildung 9: Ablauf des Lernens am Modell (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 105)

Die *Aufmerksamkeit* wird von verschiedenen Faktoren bestimmt, die eine höhere Wahrscheinlichkeit des Lernens am Modell erzeugen:

- Eine intensive Beziehung zwischen Beobachter und Modell
- Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Modell in Verhalten, Gedanken, Gefühle, Standards
- Modell hat höheren sozialen Status, mehr Prestige, mehr Macht als Beobachter
- Beobachter schreibt Modell eine hohe Kompetenz oder grosse Sachkenntnis zu
- Modellverhalten ist gut sichtbar, eindeutig und auffällig
- Niedriges Selbstwertgefühl und hohes Abhängigkeitsbedürfnis des Beobachters
(vgl. Escher & Messner, 2009, S. 108/109).

Beim *Aufbau von Wissensrepräsentationen* geht es um das Behalten des beobachteten Ereignisses. Die Beobachtungen werden dafür in kognitive Schemata kodiert (umgeformt) und im Langzeitgedächtnis gespeichert. Bandura hat belegen können, dass neben den bildhaften und handlungsmässigen Repräsentationen auch die sprachlichen von grosser Bedeutung sind (vgl. Escher und Messner, 2009, S. 110).

Durch *motorische Reproduktionsprozesse* leiten die früher erworbenen bildhaften, handlungsmässigen oder sprachlichen Repräsentationen die spätere, praktische Umsetzung des neu gelernten Verhaltens (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 113).

Verstärkungs- und Motivationsprozesse sind beim Lernen am Modell keine notwendigen, aber förderliche Bedingungen. Bandura hat belegen können, dass die Konsequenzen (Belohnung/ Bestrafung) des Handelns am Modell auch Auswirkungen auf das eigene Handeln des Beobachters haben (stellvertretende Belohnung oder Bestrafung) (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 116).

3.1.1.9 Erlernte Hilflosigkeit

„Wenn Menschen die Überzeugung entwickeln, dass sie Ereignisse und Ergebnisse ihrer Bemühungen in Leistungssituationen nicht mehr kontrollieren können, befinden sie sich in einem Zustand, den Martin Seligman (1992) „Erlernte Hilflosigkeit“ (learning helplessness) nennt“ (Mietzel, 2001, S. 339/340). Das Kind ist überzeugt, dass es zum Beispiel Erfolg und Misserfolg beim schulischen Leistungsverhalten nicht mehr beeinflussen kann. Es nimmt seine Situation so hoffnungslos an, dass es nicht mehr motiviert werden kann (vgl. Mietzel, 2001, S. 340).

3.1.2 Selbstkonzept

Gabriele Amann und Rudolf Wipplinger geben dazu folgende Definition: „Als Selbstkonzept bezeichnet man das Bild, das eine Person von sich selbst hat“ (Amann & Wipplinger, 2001, S. 110). Zur Entwicklung des Selbstkonzepts schreiben sie: „... entwickelt sich durch unsere Erfahrungen von unserer Kindheit über unser gesamtes Leben hinweg. Es enthält alle Aspekte, die eine Person

von sich selbst wahrnimmt, unabhängig davon, ob sie der Realität entsprechen oder nicht, ...“ (Amann & Wipplinger, 2001, S. 190).

Jürgen Wilbert geht genauer auf das Wissen von/über sich selbst ein. So beschreibt das Selbstkonzept „...einerseits das Wissen einer Person über sich selbst, ... im Vergleich zu anderen.... Andererseits beschreibt das Selbstkonzept auch die Bewertungen einer Person gegenüber sich selbst, ...“ (Wilbert, 2010, S. 70).

Frank Hellmich und Frederike Günther bedienen sich einer Definition von Krapp von 1997. Er hat den Begriff Selbstkonzept als: „...geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information...“ oder als „... organisiertes Wissen über die eigene Person“ (Krapp; zitiert nach Hellmich & Günther, 2011, S. 20) verstanden. Dieses Geordnete und Organisierte nennen Hellmich und Günther eine multidimensionale Gedächtnisstruktur mit Annahmen über Kompetenzen, Eigenschaften, Vorliegen und Überzeugungen einer Person (vgl. Hellmich & Günther, 2011, S. 21). Dies verdeutlichen sie am gegliederten Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. von 1976.

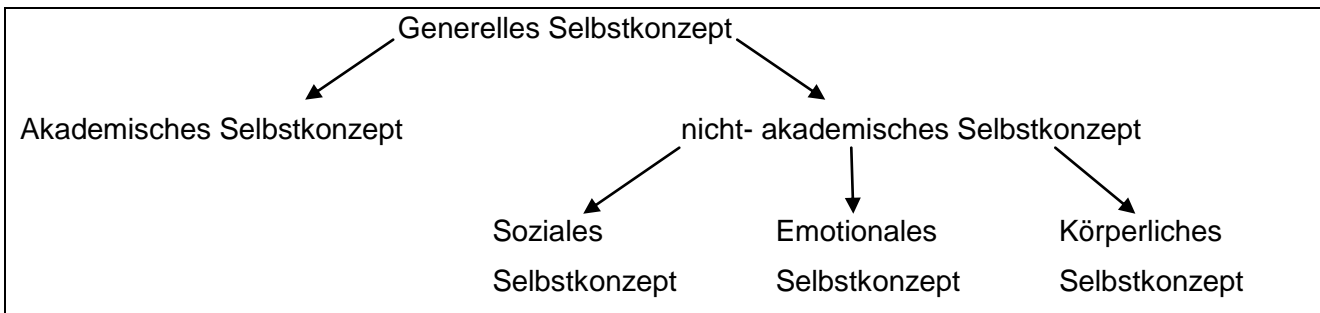


Abbildung 10: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (vgl. Hellmich & Günther, 2011, S. 23)

Das akademische Selbstkonzept ist das Konzept der eigenen Begabung und der eigenen Fähigkeiten eines Individuums in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Zum körperlichen Selbstkonzept gehören zum Beispiel die körperlichen Fähigkeiten, wie die Fitness, und das physische Erscheinungsbild, wie das Aussehen.

Das soziale Selbstkonzept bezieht sich auf den Umgang mit Freunden, Mitschülern, Familie, usw.

Das emotionale Selbstkonzept betrifft die Gefühle (vgl. Hellmich & Günther, 2011, S. 24/25).

Dietrich Eggert hat 2003, zusammen mit Christina Reichenbach und Sandra Bode das Selbstkonzeptinventar SKI entwickelt. Danach setzt sich das Selbstkonzept aus fünf Elementen zusammen:

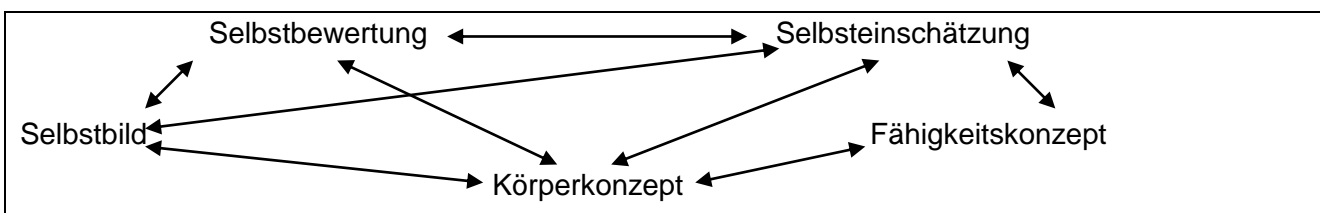


Abbildung 11: Elemente des Selbstkonzepts von Eggert (vgl. Steppacher, 2012, S. 45)

Die Selbsteinschätzung besteht aus dem Selbstvertrauen (werde ich die Aufgabe schaffen?), dem Selbstwertgefühl (wie fühle ich mich nun nach „getaner Arbeit“?) und der Selbstwertschätzung (ich konnte, deshalb kann ich jetzt und auch in Zukunft).

Zum Körperkonzept gehören das Körperschema (Körperwissen, Körperausdehnung, Körper im Raum und Zeit, Körperorientierung) und das Körpergefühl (Körperausdruck, Körperbewusstsein, Körpereinstellung, Körperausgrenzung).

Die drei Dimensionen des Fähigkeitskonzepts sind die Wahrnehmung, Kenntnis und Bewertung eigener Fähigkeiten.

Das Selbstbild und die Selbstbewertung werden zusammen gefasst mit ebenfalls drei Begriffen. Das Idealselbst zeigt, wie der Mensch gerne sein möchte. Das Realselbst steht für sein wirkliches, äusseres Erscheinungsbild und das Soziale Selbst enthält die Vorstellungen wie sich der Mensch in Bezug zu anderen Personen sieht (vgl. Reichenbach, 2010, S. 9- 14).

Der Hauptschritt bei der Entwicklung des Selbstkonzepts liegt nach Hellmich und Günther ab dem Alter von neun bis ca. zwölf Jahren. Besonders wichtig ist dabei der soziale Vergleich (vgl. Hellmich & Günther, 2011, S. 27). Dazu schreiben Franz Resch et al.:

Der Umgang mit bekannten oder befreundeten Gleichaltrigen beeinflusst die Entwicklung des Kindes ebenso entscheidend wie die Eltern-Kind-Beziehung. Wie das Kind sich in der Gleichaltrigengruppe behauptet, Kontakte aufnimmt, Freunde findet oder Aussenseiter bleibt, nimmt Einfluss auf das Selbstkonzept, die Lebenszufriedenheit, die Problembewältigungsfähigkeit sowie die körperliche und seelische Gesundheit. (Resch et al., 1999, S. 105)

Das Selbstkonzept von Schülern über ihre Fähigkeiten beruht auf dem Internal- External (I/E) Modell von Marsh von 1986. Beim internalen Vergleich beziehen sich die Schüler auf ihre eigenen Leistungen zu verschiedenen Zeitpunkten oder in verschiedenen Lernbereichen. Beim externalen Vergleich vergleichen die Schüler eigene Leistungen mit anderen Schülern (vgl. Hellmich & Günther, 2011, S. 31).

Jürgen Wilbert verdeutlicht dies: „Befindet sich ein Schüler in einem Umfeld leistungsstarker Mitschüler, treten vermehrt Aufwärtsvergleiche auf, die sich ungünstig auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auswirken“ (Wilbert, 2010, S. 72). Dies nennt Herbert Marsh den Big-Fish-Little-Pond-Effect; hier ist es jedoch umgekehrt: Der Schüler sieht sich als „little fish“ in der leistungsstarken Klasse (big pond) (vgl. Moschner & Anschütz, 2011, S. 196). In diesem Zusammenhang hat belegt werden können, dass es bei lernschwachen Schülern, die auf eine Förderschule wechseln, einen positiveren Effekt auf das Selbstkonzept gibt als bei lernschwachen Schülern, die integrativ beschult werden (vgl. Hildes Schmidt & Sander, Sauer, Ide & Borchert; zitiert nach Wilbert,

2010, S. 73). Dies relativieren Moschner und Anschütz jedoch mit dem BIRG-Effekt (basking in reflected glory) von Cialdini et al. Dies heisst im übertragenen Sinn, dass sich die integrativ beschulten Kinder nach einiger Zeit im Ruhm der leistungsstarken Bezugsgruppe sonnen und dies so einen steigernden Effekt auf ihr Selbstkonzept hat (vgl. Moschner & Anschütz, 2011, S. 197).

Johann Borchert betont aber: „Besonders bei leistungsschwachen und verhaltensauffälligen Schülern ist die Orientierung an der intraindividuellen Bezugsnorm (Vergleich der Leistungen „mit sich selbst“) wichtig, ...“ (Borchert, 2000, S. 710) und Amed Dzelili ergänzt: „... dann ist ein dauernder Vergleich mit anderen hinderlich für den Aufbau eines gesunden Selbstkonzepts“ (Dzelili, 2009, S. 43).

Das Selbstkonzept und die Motivation hängen eng zusammen. Frank Hellmich und Frederike Günther haben dazu bei Dresel gelesen, dass die Motive und Ziele, welche unter dem Einfluss des Selbstkonzepts entstehen, den Grad der Motiviertheit bestimmen (vgl. Dresel; zitiert nach Hellmich & Günther, 2011, S. 38).

3.1.3 Motivation

Die Autorin bezieht sich hier zunächst wieder auf Gabriele Amann und Rudolf Wipplinger: „Motivation ist ein psychischer Zustand – ein Impuls, ein Wunsch oder ein Bedürfnis -, der uns dazu bringt, etwas zu tun. Motivation ist dafür verantwortlich, dass Menschen Handlungen um der erwarteten Folgen willen auswählen und hinsichtlich des erforderlichen Energieaufwands steuern“ (Amann & Wipplinger, 2001, S. 136).

Falko Rheinberg zitiert sich in seinem Buch „*Motivationsförderung im Schulalltag*“ gleich selber: „Mit Motivation bezeichnen wir die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg; zitiert nach Rheinberg, 2005, S. 13).

Regina Vollmeyer zitiert diese Definition ebenfalls und ergänzt: „Zugleich wird auch eine aktivierende Ausrichtung, weg von einem negativ bewerteten Zielzustand, mit eingeschlossen“ (Vollmeyer, 2005, S. 10). Positiv bewerteter Zielzustand heisst, dass ein Schüler eine gute Prüfung machen möchte – er ist hoch motiviert für die Prüfung zu lernen. Negativ bewerteter Zielzustand heisst, dass der Schüler versetzungsgefährdet ist und deshalb alles daran setzt, diesen für ihn bedrohlichen Zustand zu vermeiden (vgl. ebd.).

Dieses Handeln wegen der erwarteten Folgen oder zu einem positiven Zustand hin, umschreiben Edward L. Deci und Richard M. Ryan nochmals ein wenig anders: „Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen. Die Intention zielt auf einen zukünftigen Zustand, gleichgültig ob er wenige Sekunden oder mehrere Jahre entfernt liegt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Im gleichen Artikel definieren Deci und Ryan auch die Begriffe der intrinsischen, respektive extrinsischen Motivation. Intrinsisch motiviert heisst, dass eine Verhaltensweise spontan aus persönlichem Interesse durchgeführt wird;

extrinsisch motiviert ist jemand, der aufgrund von Konsequenzen handelt, wie Versprechungen und Drohungen (vgl. Deci; zitiert nach Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Gerd Mietzel drückt dies noch präziser aus: „Extrinsisch motivierte Schüler tun etwas, weil andere eine Belohnung oder eine unangenehme Konsequenz in Aussicht stellen. Diese Konsequenzen stehen in keiner Beziehung zur Lernaktivität und ihrem Gegenstand“ (Mietzel, 2001, S. 343/344). Sind Lernende intrinsisch motiviert, wenden sie sich einer Aufgabe zu, „...“, weil damit Aktivitäten verbunden sind, die mit befriedigenden Erlebnissen einhergehen. Die Lernaktivitäten werden um ihrer selbst willen durchgeführt, weil sie als herausfordernd, spannend usw. erfahren werden“ (Mietzel, 2001, S. 344).

Edelmann bringt dazu folgende Abbildung.

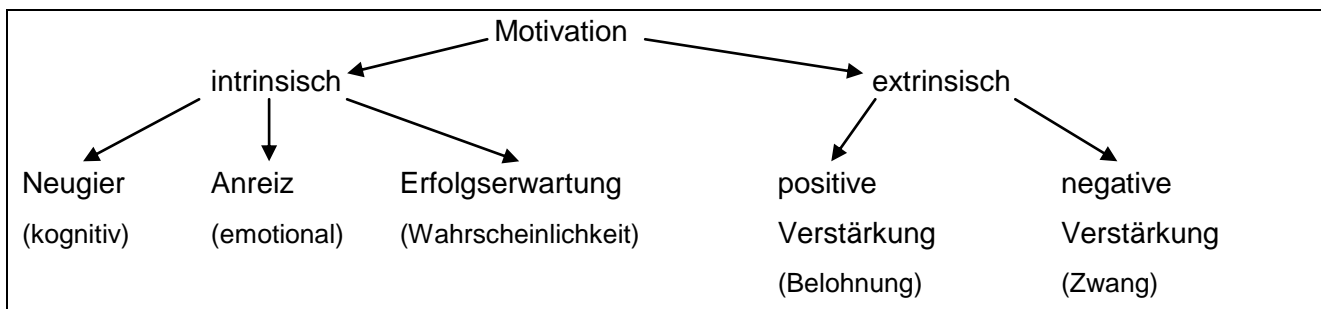


Abbildung 12: Intrinsische und extrinsische Motivation (vgl. Edelmann, 2000, S. 258)

Peter Gasser hat sich mit Motivationsmodellen befasst. Bei den älteren Modellen hat das „Wollen“ bedeutenden Einfluss gehabt, was auch in diversen Aussagen zum Ausdruck gebracht worden ist (<es ist eben alles eine Willenssache>). Aber schon Freud hat dies angezweifelt, weil nach ihm das triebbestimmte und unbewusste Verhalten den grösseren Teil des Psychischen ausmacht (vgl. Gasser, 2005, S. 243).

Bei den neueren Motivationsmodellen ist die Lernmotivation vom Motiv der Leistung geprägt. Ein Schüler handelt motiviert, wenn die Hoffnung auf Erfolg grösser ist, als die Furcht vor Misserfolg (intrinsische Motivation). Möglich sind aber auch noch äussere Einflüsse in Form von Belohnung oder Zwang (extrinsische Motivation) (vgl. Gasser, 2005, S. 247/248). „Bei niedrig leistungsmotivierten Schülern hilft demnach der häufige Erfolg; bei Schülern mit hoher Leistungsmotivation können hingegen Misserfolge die Leistungsanstrengung noch steigern (<Jetzt erst recht!>)“ (Gasser, 2005, S. 248).

Bei den aktuellen Motivationsmodellen steht die Förderung der intrinsischen Motivation im Zentrum. Csikszentmihalyi hat dazu den Begriff des Flow-Zustandes geschaffen. Sind die Anforderungen zu hoch, befindet sich der Schüler mental im Bereich der Angst. Weiss und kann der Schüler das Geforderte schon, wird es für ihn langweilig. Im Gleichgewicht von Langeweile und Angst ist das Feld des optimalen Könnens. Damit wird das Handeln als Flow (absolut selbstbelohnend) erlebt (vgl. Gasser, 2005, S. 250/251).

Das Handlungsphasenmodell von Heckhausen und Gollwitzer betont das motivierte Handeln.

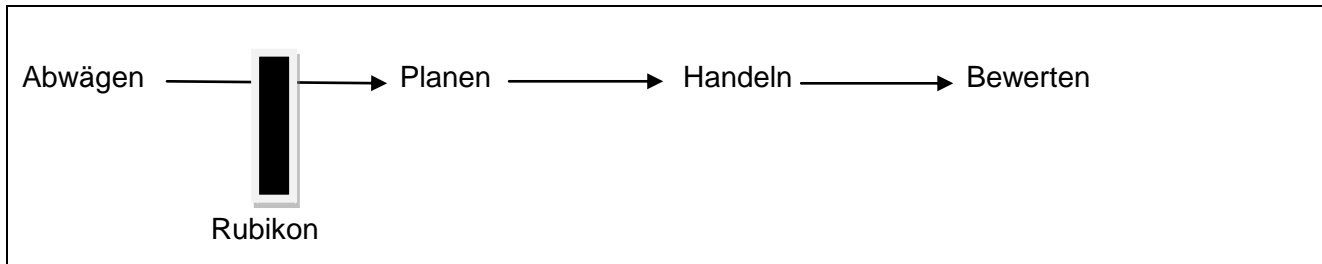


Abbildung 13: Rubikon-Modell nach Heckhausen und Gollwitzer (vgl. Gasser, 2005, S. 252)

Der Name hat einen historischen Hintergrund: 49 vor Christus ist Julius Caesar mit seinen Truppen über den italienischen Fluss Rubikon geschritten und hat Rom erobert.

Ist die Entscheidung einmal gefallen (der Rubikon überschritten), folgt die Planung. Dann wird danach gehandelt und anschliessend bewertet (vgl. Gasser, 2005, S. 252).

Manfred Spitzer thematisiert Motivation aus neurowissenschaftlicher Sicht. Die Gehirnforschung besagt, dass Menschen von Natur aus motiviert sind; sie können gar nicht anders. Im Gehirn ist dazu ein effektives System eingebaut (dazu mehr im folgenden Kapitel). In der Schule ist die Lehrperson das stärkste Medium der Motivation. Sie muss vom unterrichteten Fach begeistert sein, gelegentlich loben und auch mal einen netten Blick für die Schüler übrig haben (vgl. Spitzer, 2011, S. 192- 194).

Christa Hubrig stützt sich auf frühere Aussagen von Gerhard Roth und äussert die Erkenntnis, dass Belohnung und Belohnungsentzug die besten Mittel zur Motivation sind (vgl. Hubrig, 2010, S. 120).

3.1.4 Belohnung

Lilian Blösch hat 1969 mehrere Definitionen in ihrem Buch verwendet. In der Alltagssprache definiert sie: „Als Belohnungen bezeichnet man dabei Verhaltenskonsequenzen, die von dem betreffenden Individuum als angenehm erlebt werden, ...“ (Blösch, 1969, S. 20). Aus der Sicht der Lernpsychologie definiert sie: „Der Vorgang des Belohnens und Bestrafens wird also in der Lernpsychologie üblicherweise als Verstärkung bezeichnet, Belohnungen und Bestrafungen als positive und negative Verstärker“ (Blösch, 1969, S. 19). An anderer Stelle fügt sie an: „Eine weitere Möglichkeit besteht darin, „Verstärkung“ mit der Reduktion von physiologischen Bedürfnissen gleichzusetzen“ (Blösch, 1969, S. 20).

Daniel Escher und Helmut Messner unterscheiden vier verschiedene Arten von Belohnung (positive Verstärker):

- Soziale Verstärker (Lob, Anerkennung, Zuneigung, ...)
- Materielle Verstärker (Süssigkeiten, Geld, Spielsachen, ...)
- Aktivitätsverstärker (angenehme Dinge tun: ins Kino gehen, ...)

- Informative Verstärker (z. B. Rückmeldung über das richtige Lösen einer Aufgabe) (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 47).

Bei der negativen Verstärkung bleibt eine unangenehme Konsequenz aus. „Die Belohnung liegt darin, dass das befürchtete aversive [unangenehme, Anm. d. Verf.] Ereignis vermieden werden konnte“ (Escher & Messner, 2009, S. 50).

Gerhard Steiner erwähnt dabei Judy Cameron und W. David Pierce, die Belohnung und Verstärkung aber nicht gleichsetzen. „A reinforcer is an event that increases the frequency of the behavior it follows. A reward, however, is not defined by its effects on behavior. Rewards are stimuli that are assumed to be positive events, but they have not been shown to strengthen behavior“ (Cameron & Pierce, 1994, S. 364).

Gerhard Steiner liefert die Übersetzung dazu: „Ein Verstärker ist ein Ereignis, das die Auftretenshäufigkeit eines Verhaltens erhöht. Eine Belohnung dagegen ist nicht durch ihre Wirkung auf das Verhalten definiert. Belohnungen sind Reize, von denen man annimmt, sie seien positive Ereignisse, von denen man aber keine festigende Wirkung auf ein Verhalten gezeigt hat“ (Cameron & Pierce; zitiert nach Steiner, 2007, S. 86).

Lernt ein Schüler, fragt sein Gehirn, ob sich der Aufwand auch lohnt. Die Belohnungserwartung spielt deshalb eine grosse Rolle, bewusst oder unbewusst. Lehren und Lernen ohne Motivation und Belohnungserwartung sind schwer oder unmöglich (vgl. Roth, 2006, S. 28/42). Im Zusammenhang mit schulischem Lernen entwickelt das Gehirn des Kindes schnell Belohnungserwartungen. Diese können erfüllt oder enttäuscht werden. Deshalb muss ein Kind zum Beispiel bei seinen Eltern früh die Erfahrung machen, dass Lernen etwas Nützliches und Schönes ist. Somit ist die Lernbereitschaft und Motiviertheit erhöht (vgl. Roth, 2004, S. 503).

Manfred Spitzer geht auf das gehirneigene Belohnungssystem ein. Wichtig ist dabei das Dopamin. Die dopaminergen Fasern im Nucleus accumbens (Belohnungskern im Gehirn) aktivieren Neuronen, die opiatähnliche Stoffe produzieren. Das drückt sich als gutes Gefühl aus (vgl. Spitzer, 2011, S. 177- 179). Dieses gute Gefühl hat eine Art Belohnungseffekt und gilt als Türöffner für die Informationsverarbeitung. Dabei ist zu beachten, dass das Dopaminsystem nur anspringt, wenn Ereignisse oder Verhaltenssequenzen besser ausfallen als erwartet. Zudem ist dieses System an Bestrafung nicht beteiligt, sondern allein für die Belohnung zuständig (vgl. Spitzer, 2011, S. 180/181). Spitzer hält auch fest: „Belohnung sorgt für Lernen“ (Spitzer, 2011, S. 183). 1997 hat man die Aktivierung des Belohnungssystems nach der Injektion von Kokain beim Menschen beweisen können (vgl. Spitzer, 2011, S. 179). Mittlerweile weiss man aber, dass Schokolade, schöne Musik, ein netter Blick oder ein nettes Wort den ähnlichen Effekt haben (vgl. Spitzer, 2011, S. 184).

Hans-Peter Nolting bezeichnet Belohnung, im Gegensatz zur Bestrafung, als wirksameren und sozial verträglicheren Weg (vgl. Nolting, 2011, S. 90). Individuelle Belohnungen, ohne Benachteiligung der Mitschüler, sieht er durch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese Belohnungsstrategie

verlagert die Belohnung ins Elternhaus. Als Nebeneffekt kann sich dadurch das Familienklima verbessern (vgl. Nolting, 2011, S. 99/100). Die andere Möglichkeit besteht in der Belohnung für alle Schüler. Dabei erhält ein Schüler, der sich an eine Abmachung gehalten hat, eine Belohnung, von der auch seine Mitschüler profitieren (vgl. Nolting, 2011, S. 97).

Daniel Escher und Helmut Messner sehen noch einen Effekt für die Schule. Wird ein Kind belohnt, kann sich das auch auf das Verhalten seiner Mitschüler auswirken, als ob diese Mitschüler selber belohnt würden (vgl. Escher & Messner, 2009, S. 116).

Mit Belohnung sind aber auch „Risiken“ verbunden. Belohnung verliert ihre Wirkung, wenn sie regelmässig wiederholt wird und die Kinder sie erwarten. Sie wirkt aber umso stärker, je seltener und überraschender sie eintritt (vgl. Roth; zitiert nach Hubrig, 2010, S. 120).

Nolting rät deshalb zum allmählichen Ausblenden der Belohnung. Zum einen kann die Belohnung mit der Zeit aufgeschoben werden (zuerst schnell belohnen, dann immer mit grösserem Abstand). Dann kann die Belohnung anfänglich regelmässig erfolgen, nach und nach dann nur noch gelegentlich. Als dritte Möglichkeit sieht er die Veränderung der Art der Belohnung. Von den äusseren Anreizen wird aufs Loben, freundliches Nicken übergegangen (vgl. Nolting, 2011, S. 92).

Hartes Geschütz fahren Rudolf Dreikurs, Bernice B. Grunwald und Floy C. Pepper auf. Sie bezeichnen die Belohnung als Bestechung: „Durch Bestechung verstärken wir die „Terroraktiken“ des schwierigen Kindes und lassen damit zu, dass es die Situation kontrolliert“ (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2003, S. 114). So arbeiten die Kinder nur, weil sie dafür eine Belohnung in Aussicht haben. Sie entwickeln keinen Sinn für Verantwortung, weil sie sich im Recht sehen, für alles eine Bezahlung zu bekommen (vgl. Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2003, S. 114/115).

Nicht ganz so radikal aber dennoch skeptisch, tönt es bei Detlef Urhahne: Spass und Freude des Kindes für eine Sache nehmen ab, wenn das Kind dafür eine Belohnung erhält. Konkret geht es darum, dass die intrinsische Motivation durch das belohnt werden, sinkt (vgl. Deci; zitiert nach Urhahne, 2008, S. 157).

Jens-Uwe Martens plädiert auf Selbstbelohnung, da man oft vergebens darauf wartet, dass man belohnt wird. Dabei muss aber jede Person selber herausfinden, welche Belohnungen bei einem persönlich wirken (vgl. Martens, 2009, S. 110/111).

3.1.5 Feedback, Rückmeldung, Lob, Noten

Ulrich Schmermund gibt eine erste Definition zum Feedback: „Bei einem Feedback wird jemand darüber informiert, wie sein Verhalten von anderen Menschen wahrgenommen, verstanden oder erlebt wird“ (Schmermund, 2009, S. 68).

Wenn man aber in seinen Ausführungen weiter liest, stimmt diese Definition nur teilweise. Gerade in der Schule wird neben dem Feedback der Lehrperson und der Mitschüler auch auf das sich-selber-Feedback-geben mittels Selbsteinschätzungsbogen Wert gelegt (vgl. Schmermund, 2009,

S. 72). Mit dem Feedback soll zur Persönlichkeitsentwicklung beigetragen werden. Der Feedbacknehmer wird auf, für ihn Unbewusstes, aufmerksam gemacht und gelangt so zu neuer Kompetenz. Feedback kann auch motivieren, wenn es als authentisch wahrgenommen wird (vgl. Schmermund, 2009, S. 68/70).

Jürgen Wilbert sieht in der materiellen Belohnung ein Feedback mit negativer Wirkung, da es als kontrollierend empfunden wird. Der Feedbackgeber entscheidet darüber, ob eine Leistung eine Belohnung wert ist oder nicht (vgl. Wilbert, 2010, S. 91).

Gerd Mietzel stellt das Lob einer Rückmeldung gleich (vgl. Mietzel, 2001, S. 158). Jacquellynne Parsons und ihre Mitarbeiterinnen haben 1982 festgestellt: „Gehäuft oder voraussetzungslos gegebenes Lob besitzt keinerlei Bedeutung. Ein unaufrichtiges Lob, das nicht mit den Erwartungen des Lehrers im Einklang steht, kann auf die Schüler ungünstige Wirkungen haben“ (Parsons, Kaczala & Meece; zitiert nach Mietzel, 2001, S. 158).

Jutta und Heinz Heckhausen sprechen dazu die „paradoxe Botschaft“ an. Angenommen, ein Schüler wird für das Lösen einer für ihn einfachen Aufgabe vom Lehrer gelobt. Dann bedeutet dies, dass der Lehrer ihn für seine aufgewendete Anstrengung lobt, ihm aber gleichzeitig auch eine beschämend geringe Fähigkeit zuschreibt. Bereits ab einem Alter von zehn Jahren können Kinder solch einem Lehrerlob diese indirekten Informationen (<so schätzt der Lehrer meine Fähigkeiten ein>) entnehmen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 415).

Christiane und Dirk Konnertz fassen in kurzen Worten zusammen, wie richtig gelobt werden kann:

- Vor dem Loben zuerst das Kind nach seiner eigenen Eischätzung fragen
- Nur dann loben, wenn das Lob auch ehrlich gemeint ist
- Lob sofort geben und nicht aufschieben
- Zunächst ausschliesslich das Gelungene und Positive loben; Verbesserungen später anbringen
- Alles Lobenswerte auf dem Weg zum Endergebnis hin loben, nicht nur das Ergebnis
- Konkret loben; genau sagen, was einem gefällt
- Sich selber aus dem Lob rausnehmen, auch wenn man am Erfolg des Kindes beteiligt ist (vgl. Konnertz & Konnertz, 2007, S. 129/130).

Rudolf Dreikurs, Bernice B. Grunwald und Floy C. Pepper unterscheiden Ermutigung und Lob: „Lob wird in der Regel dann ausgesprochen, wenn ein Kind eine Aufgabe oder Arbeit gut gemacht und zu Ende gebracht hat. Ermutigung ist vor allem dann notwendig, wenn ein Kind versagt hat“ (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2003, S. 97). Ermutigungen während des Arbeitsprozesses sind genau so wichtig. Lob kann ein Kind verunsichern, weil es das eine Mal mit Lob belohnt wird, das andere Mal wieder nicht. Es glaubt dann, versagt zu haben (vgl. ebd.). „Lob hebt die Person hervor, während Ermutigung die Bemühung und Leistung betont“ (Dreikurs, Grunwald & Pepper, S. 98).

Daniel Escher, Helmut Messner und Walter Edelmann bringen die Noten mit ins Spiel. „Lob und Anerkennung für gute schulische Leistungen oder für wertvolles Sozialverhalten wirken nur dann als positive Verstärker, wenn sie möglichst sofort auf das geäußerte Verhalten folgen“ (Escher & Messner, 2009, S. 47). Aber: „Halbjährliche Zeugnisse wirken in diesem Sinne nicht als Verstärker“ (ebd.) und Edelmann fügt an: „..., selbst wenn sie gute Noten enthalten, ...“ (Edelmann, 2000, S. 77).

Amed Dzelili äussert sich kritisch zum Notenwesen. Mit Noten kann keine intrinsische Motivation aufgebaut werden. Der Schüler lernt wegen der Bewertung (Noten) durch den Lehrer und nicht wegen der Sache. Das Notenwesen ist auf Konkurrenz, Vergleichbarkeit und Selektion ausgelegt, statt auf Solidarität und Kooperation. Das kann für die Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer sehr belastend sein (vgl. Dzelili, 2009, S. 43/44).

Schriftliche Kommentare unter Klassenarbeiten oder Hausaufgaben haben den Vorteil, dass sie ausführlicher als ein Lob im Unterricht sein können (vgl. Nolting, 2011, S. 63). Ein Kommentar, wie <Weiter so!> ist für den Schüler aber wenig nützlich, weil er keine aufschlussreiche Information über seine Arbeit gibt. So eine Rückmeldung kann sogar die Motivation des Schülers beeinträchtigen (vgl. Mietzel, 2001, S. 158). Wenn Noten kommentiert werden, ist vor allem darauf zu achten, dass sie auf die individuelle Bezugsnorm (Vergleich des einzelnen Schülers mit sich selbst) ausgelegt sind. Dies zeigt längerfristig vor allem bei Schülern mit mittleren und schwächeren Leistungen eine motivierende Wirkung. Somit beziehen sich die aktuellen Notenkommentierungen eines Schülers auf seine vorausgegangenen Ergebnisse, seien es Fortschritte, Stabilisierungen oder gar Rückschritte (vgl. Faber & Billmann-Mahecha, 2010, S. 32).

3.1.6 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterthese hat die *Belohnung* zum Hauptthema. Damit eng verbunden ist die *Motivation*; intrinsisch (spontan, aus persönlichem Interesse) oder extrinsisch (durch Belohnung, Zwang). Den Grad der Motiviertheit bestimmen die Motive und Ziele, die eine Person hat. Diese Motive und Ziele entstehen unter dem Einfluss des *Selbstkonzepts* dieser Person. Die Motivation ist eine der fünf Komponenten, um instrumentelles Lernen zu erklären. Die weiteren Komponenten sind die Situation, das instrumentelle Verhalten, die Kontingenz und die verschiedenen Konsequenzen. Als Konsequenzen beim instrumentellen Lernen (bekannter ist Operantes Konditionieren) gelten die *positive und negative Verstärkung*, die *Bestrafung* und die *Löschung*. Die *Operante Konditionierung*, die *Klassische Konditionierung* und das *Modell-Lernen* gehören zu den *Lerntheorien*.

3.2 Forschungsstand

Die Autorin hat die Recherche nach dem aktuellen Forschungsstand bezüglich „Belohnung“ als besondere Herausforderung erlebt. Die ersten Rechenschritte hat sie im Katalog IDS der Universität Zürich unter <http://biblio.unizh.ch> getätigt. Unter allen momentanen 475 Masterthesen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich HfH ist keine Arbeit zur Thematik „Belohnung“ aufgeführt.

Die allgemeine Suche im Bibliothekskatalog der Universität Zürich hat wohl einige Treffer ergeben. Diese sind jedoch aus dem Jahre 2004 und älteren Datums.

Ab Sommer 2011 bis Ende März 2012 hat die Autorin die Zeitschriftenauslage der HfH regelmässig konsultiert. Dabei ist sie auf lediglich einen Artikel gestossen, der den Einfluss von sozialer und monetärer Belohnung thematisiert (dazu später mehr). Als letzte Möglichkeit hat die Autorin versucht über die Verlage selber zu aktuellen Artikeln zu gelangen. Der www.reinhardtverlag.de bietet den Vorteil, dass er ein Archiv und eine Themenvorschau für 2012 zu seinen publizierten Zeitschriften präsentiert. Die Autorin hat in folgenden Zeitschriften recherchiert:

„*Psychologie in Erziehung und Unterricht*“, „*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*“, „*Zeitschrift für Heilpädagogik*“. Leider ohne Erfolg.

Unter der Internetadresse www.verlag-hanshuber.com hat die Autorin folgende Fachzeitschriften konsultiert: „*Lernen und Lernstörungen*“, „*Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*“, „*Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*“, „*Zeitschrift für Neuropsychologie*“, „*Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*“, „*Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*“ und die „*Zeitschrift für Sozialpsychologie*“. Das Resultat ist ebenfalls ernüchternd. Auch wenn in einigen Abstracts das Wort Belohnung auftaucht, sind die Berichte dazu von 2006 und älter.

Die letzte Internetrecherche hat der Homepage von www.hogrefe.de gegolten. Folgende Zeitschriften sind ergebnislos geblieben oder beinhalten Artikel älter als 2007: „*Diagnostica*“, „*Frühe Bildung*“, „*Kindheit und Entwicklung*“, „*Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*“, „*Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*“ und die „*Zeitschrift für Psychologie*“. Die „*Psychologische Rundschau*“ und die „*Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*“ enthalten für die Autorin „verwertbare“ Artikel mit Jahrgang 2008 respektive 2007. Dazu gleich mehr. Alle diese Angaben beziehen sich auf den letztmals abgerufenen Stand in der Kalenderwoche 14 dieses Jahres.

Den aktuellsten Artikel über „Belohnung“ hat die Autorin in der „*Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*“ von 2011 gefunden. Die vorliegende Studie hat zum Ziel gehabt, erstmalig den Effekt von sozialen und nicht-sozialen, monetären Belohnungen auf die Inhibitionskontrolle (Gefühls- und Reaktionshemmung) von Jungen mit hyperkinetischen Störungen des

Sozialverhaltens (HSV) zu untersuchen. Als Methode ist eine Go/No-go-Aufgabe verwendet worden. Dabei haben die Teilnehmer bei allen Go-Stimuli (Buchstaben A bis E) so schnell wie möglich eine Taste drücken müssen. Bei allen No-go-Reizen (Buchstabe X) ist diese Reaktion zu unterdrücken gewesen. Es sind 17 Jungen mit HSV und 17 „gesunde“ Jungen verglichen worden. In einer ersten Untersuchungsphase ist keine Belohnung gegeben worden. In einem zweiten Testblock sind freundliche Gesichtsausdrücke (soziale Belohnung) und Geld (monetäre Belohnung) als Verstärker eingesetzt worden; nach einem Fehler ist ein neutraler Gesichtsausdruck gezeigt worden (sozial) oder eine leere Geldbörse (monetär). Timo D. Vloet und seine Mitarbeiter haben die Hypothese aufgestellt, dass Jungen mit HSV ihre Inhibitionsleistungen unter sozialer Belohnung deutlich weniger steigern als gesunde Kontrollprobanden. Auf nicht-soziale, monetäre Belohnungen sollen beide vergleichbar ansprechen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass beide Jungengruppen ihre Inhibitionsfähigkeiten verbessern, sowohl unter sozialer als auch monetärer Belohnung. Der Verstärkungseffekt ist aber bei der monetären Belohnung am grössten. Nur in der Kontrollgruppe zeigt sich aber ein strategischer Wechsel im Antwortverhalten unter monetärer Belohnung anhand der langsameren Antwortreaktionen. Die Hypothese, dass Jungen mit HSV deutlich verringert auf soziale Belohnungen ansprechen, bestätigt sich nicht (vgl. Vloet, Konrad, Herpertz-Dahlmann & Kohls, 2011, S. 341- 346).

Bei einer früheren Studie (2009) haben Kohls, Herpertz-Dahlmann und Konrad zeigen können, dass soziale (aber nicht monetäre) Belohnungsanreize zu einer besonders starken Verbesserung der Inhibitionsleistungen bei Kindern mit reiner ADHS geführt haben (vgl. Vloet et al., 2011, S. 342).

Detlef Urhahne erwähnt in der „*Psychologischen Rundschau*“ im 2008 eine Metaanalyse von Schiefele und Schreyer von 1994. Sie gehen der Hypothese auf den Grund, dass eine intrinsische Lernmotivation günstigere Folgen für das Lernen hat als eine extrinsische. Die Autoren finden zwischen intrinsischer Lernmotivation und Leistungsmessern wie Noten und Leistungstests einen geringen, aber konsistent (beständig, stabil) positiven Zusammenhang. Die extrinsische Lernmotivation weist keine signifikante Beziehung zu einem Gesamtmass für die Lernleistung auf (vgl. Urhahne, 2008, S. 157). Des Weiteren erwähnt Urhahne Erkenntnisse von Deci. Edward L. Deci hat 1971 befunden: „... , dass Spass und Freude bei einer interessanten und anregenden Tätigkeit abnehmen, wenn die Tätigkeit zusätzlich belohnt wird. Dann wird eine Handlung, die vorher um ihrer selbst willen betrieben wurde, auf einmal durch eine Belohnung gerechtfertigt und die intrinsische Motivation sinkt“ (Deci; zitiert nach Urhahne, 2008, S. 157). Spätere Metaanalysen wie die von Judy Cameron und W. David Pierce von 1994 zeigen, dass die Aussage von Deci nicht allgemein gültig ist. Sie haben dabei 96 experimentelle Studien untersucht. Ihre Resultate zeigen auf, dass „... reward does not decrease intrinsic motivation.... The only negative effect appears when expected tangible rewards are given to individuals simply for doing a task“ (Cameron & Pierce,

1994, S. 363). Übersetzt heisst das: „Belohnung verringert die intrinsische Motivation nicht. Der einzige negative Effekt tritt auf, wenn erwartete handfeste Belohnungen gegeben werden an Individuen, weil sie einfach eine Aufgabe machen.“ Das wird im Artikel später noch präzisiert: „That is, when subjects are offered a tangible reward (expected) that is delivered regardless of level of performance, ...“ (Cameron & Pierce, 1994, S. 395). Auf Deutsch: „Das ist der Fall, wenn Versuchspersonen eine handfeste Belohnung angeboten wird (erwartet), welche ungeachtet des Levels der Leistung übergeben wird.“ Als weiteres Resultat haben sie festhalten können: „..., verbal reward produces an increase in intrinsic motivation; ...“ (Cameron & Pierce, 1994, S. 394). Auf Deutsch: „Verbale Belohnung produziert eine Zunahme in intrinsischer Motivation.“

Richard M. Ryan und Edward L. Deci haben sich dazu 1996 folgendermassen gewehrt. „Cameron and Pierce’s (1994) conclusion ... is a misrepresentation of the literature based on a flawed meta-analysis“ (Ryan & Deci, 1996, S. 33). Übersetzt heisst das: „Cameron und Pierces Schlussfolgerung ist eine Falschdarstellung des Informationsmaterials, das auf einer Meta-Analyse mit schwachen Stellen beruht.“ Sie werfen Cameron und Pierce vor, dass diese ihren „behaviorist theoretical turf“ (behavioristisch theoretischen Rasen) verteidigen wollen, statt auf die relevanten Daten und Ergebnisse Rücksicht zu nehmen (vgl. ebd.). Gegen diese Aussage haben sich Judy Cameron und W. David Pierce postwendend gewehrt. Ihre Meta-Analyse von 20 Jahren Forschung würde darauf schliessen, dass die Sicht von Deci und Ryan nicht korrekt sei. Die knapp 100 Studien würden zeigen, dass Belohnungen wirksam genutzt werden können, um die intrinsische Motivation in Aktivitäten zu steigern oder zu bewahren. „In other words, rewards can be used effectively in educational and other applied settings without undermining intrinsic motivation“ (Cameron & Pierce, 1996, S. 49). Dies heisst auf Deutsch: „In anderen Worten, Belohnungen können wirksam in pädagogischen und anderen angewandten Settings gebraucht werden, ohne die intrinsische Motivation zu untergraben.“

In der „*Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*“ von 2007 ist ein Artikel von Malte Schwinger, Tanja von der Laden und Birgit Spinath aufgeführt. Sie haben untersucht, inwieweit sich ein englischer Fragebogen zur Erfassung von Strategien zur Motivationsregulation auf deutsche Studierende übertragen lässt. Anhand der Ergebnisse haben sie sich zudem auch mit den Gründen befasst, warum die Studierenden extrinsische Motivationsregulationsstrategien gegenüber intrinsischen bevorzugen. Im Fragebogen ist die Selbstbelohnung als extrinsische Strategie aufgeführt (vgl. Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007, S. 57/58). Wolters, der den ursprünglichen Fragebogen erstellt hat, begründet die Präferenz für extrinsische Strategien damit „..., dass Schüler/innen und Studierende mit extrinsischen Motivationsformen zumeist stärker vertraut sind und ihnen Strategien wie Selbstbelohnung deshalb im Alltag näher sind als intrinsische Strategien zur Motivationsregulation“ (Wolters; zitiert nach Schwinger et al., 2007, S. 67). Des Weiteren erklären Schwinger und seine Kolleginnen, dass Selbstbelohnung schnell und einfach einge-

setzt werden kann; Strategien wie die Interessenssteigerung aber nicht jedem gelingen (vgl. Schwinger et al., 2007, S. 68).

Gerhard Steiner greift 2007 die Kontiguitätstheorie von Edwin R. Guthrie von 1930 auf. Nach Guthrie wird eine Reiz-Reaktions-Verbindung durch Belohnung nicht verstärkt. Aber die Belohnung schützt sie vor dem Verlernen. Jede Art von Verstärkung ist ein neuer Reiz, der zu einer Reaktion führt (vgl. Steiner, 2007, S. 54).

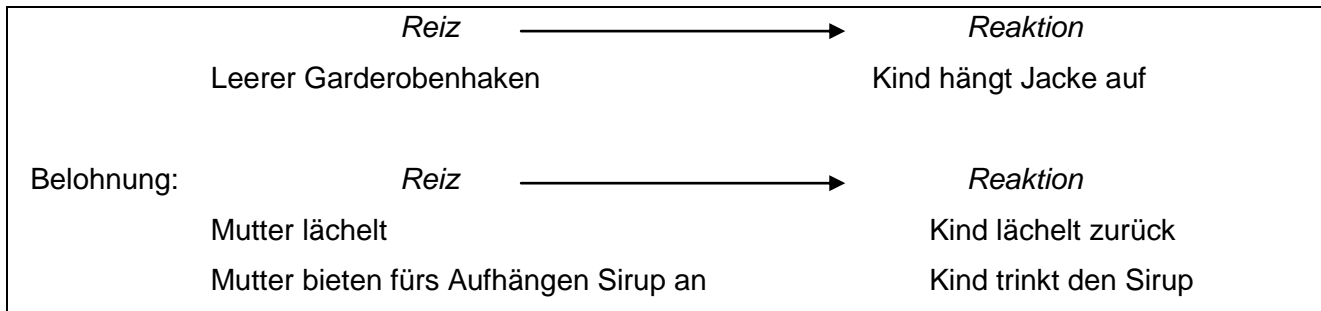


Abbildung 14: Belohnung gegen das Verlernen nach Guthrie (vgl. Steiner, 2007, S. 54)

Damit betont Guthrie, dass weder Belohnungen noch Bestrafungen das Lernen direkt beeinflussen (vgl. Wesley & Frost, 1991, S. 277).

Jürgen Wilbert erwähnt 2010 eine Studie von Butler von 1987. Dabei geht es um die Wirkung unterschiedlicher Feedbacks. Schüler einer 5. und 6. Klasse haben Aufgaben zum kreativen Denken bearbeitet. Die eine Gruppe hat danach als Feedback individuelle Kommentare erhalten. Die zweite Gruppe ist mit numerischen Noten beurteilt worden, die dritte mit einem standardisierten Lob („Sehr gut“). Die Kontrollgruppe hat kein Feedback erhalten. Sowohl bei starken als auch bei schwachen Schülern haben sich deutlich bessere Leistungen bei individuellen Kommentaren gezeigt (vgl. Wilbert, 2010, S. 93- 95).

Lilian Blösch hat 1969 in ihrem Buch „*Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment*“ schon festgehalten, was sich über all die Jahre herauskristallisiert. Ergibt die eine Untersuchung, dass positive Verstärker gegenüber den negativen überlegen sind, beweist die andere das Gegenteil. Andere Arbeiten stellen fest, dass sich die Effekte von Belohnung und Bestrafung nicht unterscheiden. Die Begründung von Blösch dazu: „Je nach dem Vorhandensein oder dem Ausprägungsgrad von Zusatzvariablen erweist sich die eine oder die andere Verstärkungsbedingung als von grösserem Einfluss auf den Lernvorgang“ (Blösch, 1969, S. 142). Als einflussreiche Variablen erwähnt Blösch unter anderem die Aufgabenschwierigkeit, das Alter und den Bildungsgrad der Versuchspersonen (vgl. Blösch, 1969, S. 148/149).

Unter den Forschern herrscht demzufolge ein differenziertes Bild von „Belohnung“. Inwiefern decken sich nun ihre Untersuchungen mit den Erfahrungen von praktizierenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen? Diese Überlegungen leiten zur Präzisierung der Fragestellung über.

3.3 Präzisierung der Fragestellung

Was für eine Einstellung haben ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung?

Wie setzen ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Belohnung im Unterricht ein?

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Darstellung des methodischen Vorgehens, um zu den Daten zu gelangen, die sich auf die oben erwähnten Fragestellungen beziehen.

4. Methode

Nachfolgend wird über die Forschungsstrategie und die Erhebungsmethode informiert. Das Instrument und die Stichprobe sowie Gütekriterien werden aufgezeigt. Auf die Beschreibung der Durchführung folgen Angaben zur Datenanalyse und –aufarbeitung.

Die Masterthese wird als Forschungsprojekt realisiert. Hierbei können sämtliche Strategien sozialwissenschaftlicher Forschung (Fallstudien, Aktionsforschung, Ethnografie, Experiment, Survey) und Methoden (Beobachtung, Interview, Dokumentenanalyse, Fragebogen) angewendet werden, um die Fragestellung zu beantworten (vgl. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, 2010, S. 8).

4.1 Forschungsstrategie

Uwe Flick verwendet in seinem Buch *Qualitative Sozialforschung* dafür den Begriff des Forschungsdesigns und zitiert dazu die Definition von C.C. Ragin von 1994: „Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher erlauben, eine Antwort zu geben – welche Frage er auch immer gestellt haben mag“ (Ragin; zitiert nach Flick, 2011, S. 173). Die Autorin wendet die Strategie der Fallstudie an.

4.1.1 Fallstudie

Uwe Flick schreibt dazu: „Bei Fallstudien geht es um die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Einzelfalls (vgl. auch Ragin & Becker 1992). Zum Fall können Personen, eine Familie, eine Gemeinschaft oder eine Institution werden“ (Flick, 2011, S. 177).

Im vorliegenden Fall sind es Personen mit einer Ausbildung in Heilpädagogik. Der Gegenstand der Fallstudie betrifft einerseits die Einstellung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung. Andererseits soll deren Einsatz von Belohnung bei ihrer Tätigkeit diskutiert werden.

Dabei ergibt sich die Schwierigkeit abzuschätzen, inwieweit dieser Fall als ein typisches oder auch aufschlussreiches Beispiel für die gewählte Thematik gilt. Zudem stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien der Fall ausgewählt werden soll, damit daraus allgemeine Schlüsse gezogen werden können (vgl. Flick, 2011, S. 178).

Uwe Flick rät, dass man sich methodisch auf offene Verfahren stützt (zum Beispiel Interviews mit Erzählaufforderung). So werde die Fallstudie am aufschlussreichsten sein (vgl. ebd.).

4.2 Erhebungsmethode

Herbert Altrichter und Peter Posch unterscheiden vier verschiedene Methodengruppen: Sammlung vorliegender Daten, Beobachtung und Dokumentation von Prozessen, Interview und Gespräch, schriftliche Befragung (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 116).

Die Autorin hat sich für eine mündliche Befragung in Form einer Gruppendiskussion entschieden.

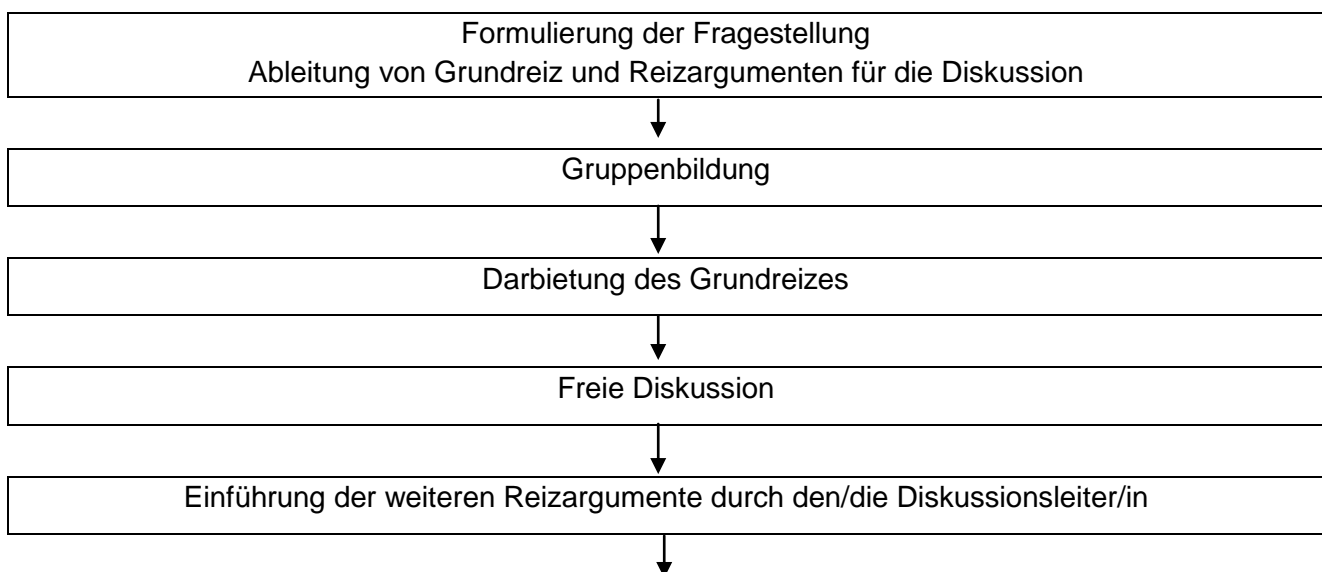
4.2.1 Gruppendiskussion

Uwe Flick bedient sich dazu der Definition von H. Blumer von 1973, der dabei eine Diskussions- und Informantengruppe mit einer kleinen Anzahl Individuen meint: „Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“ (Blumer; zitiert nach Flick, 2011, S. 250). Dieses „Schleierlüften“ erklärt Philipp Mayring mit dem Offenlegen der Einstellungen der Beteiligten „..., die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“ (Mayring, 2002, S. 77). Mayring behauptet zudem: „Durch Gruppendiskussionen kann man an so etwas wie öffentliche Meinung, kollektive Einstellungen, Ideologien herankommen“ (ebd.).

Bei der Form der Gruppen für die Diskussion unterscheidet Flick zunächst nach natürlichen Gruppen, die auch im Alltag bestehen, oder künstlichen, die zu Forschungszwecken zusammengestellt werden. Zudem wird nach homogenen (Teilnehmer sind miteinander vergleichbar) und heterogenen (Teilnehmer unterscheiden sich in relevanten Eigenschaften) Gruppen unterschieden (vgl. Flick, 2011, S. 252).

Bei der Gruppendiskussion „Belohnung“ handelt es sich um eine künstliche Gruppe, die als Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an und für sich homogen auftritt. Sie unterscheiden sich jedoch unter anderem nach ihrem momentanen Tätigkeitsgebiet, Alter, Dienstjahre. Dazu mehr im Kapitel 4.4 Auswahl der Stichprobe.

Flick empfiehlt die Diskussion durch einen Leiter zu steuern, wobei für die Eigendynamik genügend Spielraum gelassen werden soll (vgl. Flick, 2011, S. 254). Die Autorin stimmt mit Flick überein, dass der Ablauf einer Gruppendiskussion aufgrund der Gruppenzusammensetzung und Dynamik nicht einheitlich dargestellt werden kann (vgl. Flick, 2011, S. 255). Die Einteilung in Phasen nach Philipp Mayring gibt aber trotzdem eine plausible Übersicht.



Metadiskussion zur Bewertung der Diskussion

Abbildung 15: Phasen einer Gruppendiskussion nach Maryring, 2002, S. 79

Vor der Diskussion wird eine Fragestellung formuliert. Anhand dieser lässt sich eine Gruppe zusammenstellen. Der Diskussionsleiter eröffnet die Diskussion mit einem Grundreiz. Dies kann eine Frage, eine Textstelle, ein Filmausschnitt oder Ähnliches sein. Während der Diskussion bringt der Diskussionsleiter vorher festgelegte weitere Reizargumente ein. Ansonsten dirigiert er die Diskussion möglichst wenig. Am Ende soll ein Gespräch über das Gespräch (Metadiskussion) geführt werden (vgl. Mayring, 2002, S. 77/78).

Gruppendiskussionen ergeben einen hohen organisatorischen Aufwand. Eine besondere Herausforderung ist das Finden eines Termins, an dem alle Gruppenmitglieder teilnehmen können (vgl. Flick, 2011, S. 257). Mehr dazu ebenfalls im Kapitel 4.4 Auswahl der Stichprobe.

Auch wenn die Diskussion nach den Worten von Mayring „möglichst wenig dirigiert“ werden soll, hat sich die Autorin doch für ein Instrument entschieden, das ihr hilft, die Gruppendiskussion genauer zu planen.

4.3 Instrument

Zu den wichtigsten Vorbereitungen für ein qualitatives Interview gehört die Klärung, zu welchen Aspekten wie gefragt wird; oder auch wie zu einer Erzählung aufgefordert wird. Dazu wird ein Instrument erstellt. Darin werden Anweisungen für Fragen und Erzählaufforderungen festgehalten (vgl. Helfferich, 2011, S. 178). Die Autorin erstellt einen entsprechenden Interviewleitfaden.

4.3.1 Interviewleitfaden

Cornelia Helfferich setzt klare Anforderungen an einen Interviewleitfaden. Wichtig ist, dass er nicht mit zu vielen Fragen überladen wird. Dadurch wird auch eine gewisse Übersicht erreicht, damit die Aufmerksamkeit des Diskussionsleiters bei der Situation und den Personen bleibt. Wenig ideal sind auch abrupte Themenwechsel. Es ist jedoch zulässig, dass Einstellungs- und Bewertungsfragen gesondert gestellt werden, zum Beispiel am Ende des Gesprächs. Die Fragen sollen, wenn möglich, nicht abgelesen werden. Entwickelt sich das Gespräch über den Rahmen des Leitfadens, soll dieses nicht unmittelbar abgeblockt werden. Die spontan produzierte Erzählung hat Priorität (vgl. Helfferich, 2011, S. 180).

Das Erstellen eines Leitfadens zeigt Helfferich nach dem „SPSS – Prinzip“ auf. Es enthält die Schritte: Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren.

1. Schritt: „S“ wie das Sammeln von Fragen

Hier sollen ausdrücklich viele Fragen gesammelt werden. Man kann sich zum Beispiel fragen, was einen selber zum Thema interessiert.

2. Schritt: „P“ wie Prüfen

Dabei wird die Frageliste drastisch reduziert. Faktfragen zu den Personen selber (Alter, Ausbildung, ...) werden ausgegliedert und vor oder nach dem Interview erhoben. Die Fragen sollen offene Antworten oder Erzählungen erzeugen. Es soll das gefragt werden, was dem Diskussionsleiter noch nicht bekannt ist. Zu überlegen ist auch, ob von den Teilnehmern zu einer gewissen Frage überhaupt eine Antwort verlangt werden kann.

3. Schritt: „S“ wie Sortieren

Die Fragen können nach der zeitlichen Abfolge, oder nach inhaltlichen Aspekten sortiert werden. Ideal ist, wenn ein bis vier Bündel entstehen.

4. Schritt: „S“ wie Subsumieren (unterordnen)

Für jedes Bündel ist nun eine möglichst einfache Erzählaufforderung zu finden. (vgl. Helfferich, 2011, S. 182- 185).

Nachfolgend ein Auszug aus dem Leitfaden der Autorin. Die vollständige Version befindet sich im Anhang.

Tabelle 2: Auszug aus dem Leitfaden zur Gruppendiskussion „Belohnung“

Leitfragen (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einstellung <i>Wie ist eure persönliche Einstellung zu Belohnung?</i>	-für/gegen Belohnung -eigene Erfahrungen mit belohnt werden	-Wie hast du die Belohnung aufgefasst?	Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Und dann?

In der ersten Spalte wird die Erzählaufforderung eingetragen. Die zugeordneten Aspekte werden möglichst auf Stichworte reduziert und in der zweiten Spalte notiert. Konkrete, vorformulierte Fragen können in der dritten Spalte aufgeführt werden. In der vierten Spalte stehen Vorschläge, die zum Weitererzählen motivieren sollen. Fragen, die sich nicht einordnen lassen, werden am Ende des Leitfadens, vor der Abschlussfrage, platziert (vgl. Helfferich, 2011, S. 185- 187).

Der hier verwendete Leitfaden weist vier Bündel auf, die jeweils mit einer Leitfrage eröffnet werden:

Leitfrage 1: Einstellung – Wie ist eure persönliche Einstellung zu Belohnung?

Damit erfolgt eine erste Tuchföhlung mit dem Thema. Die Teilnehmenden äussern sich kurz über ihre grundlegende Einstellung gegenüber Belohnung. Der Blick zurück soll einen Eindruck von der eigenen Schulzeit vermitteln.

Leitfrage 2: Einsatz – Welche Erfahrungen habt ihr mit dem Einsatz von Belohnung im Unterricht gemacht?

Die konkreten Erfahrungen sollen im Gespräch diskutiert werden. Auf die vorformulierten Fragen wird nicht akribisch eingegangen. Ziel ist, dass sie sich während der Diskussion selber beantworten.

ten. Dies betrifft, wo die Belohnung eingesetzt wird, warum, wann, wie häufig; was lässt sich allgemein zu den Methoden sagen; welche Form wirkt wann, welche kurz- oder langfristig, welche ist nicht zu empfehlen.

Leitfrage 3: Literaturaussagen – Jetzt habe ich noch einige konkrete Aussagen aus der Literatur – eure Meinung dazu?

Diese sechs Aussagen hat die Autorin im Verlaufe ihres Literaturstudiums zusammen getragen. Sie sind bereits in Kapitel 3.1.4 Belohnung und 3.1.5 Feedback, Rückmeldung, Lob, Noten erwähnt worden.

- Belohnung eines Kindes kann sich auch auf das Verhalten der Mitschüler auswirken, als ob sie selber belohnt würden (Escher & Messner).
- Belohnung verliert ihre Wirkung, wenn sie regelmässig wiederholt wird und die Kinder sie erwarten (Roth).
- Belohnung ist Bestechung (Dreikurs, Grunwald & Pepper).
- Spass und Freude des Kindes für eine Sache nehmen ab, wenn das Kind dafür eine Belohnung erhält (Deci).
- Gute Zeugnisnoten können keine positiven Verstärker sein, weil sie nicht sofort auf das geäußerte Verhalten folgen (Edelmann).
- Besser ist, die Kinder belohnen sich selbst (Martens).

Leitfrage 4: Abschlussfrage – Gibt es noch etwas zum Thema, das ihr gerne noch sagen würdet?

Den Anwesenden soll die Gelegenheit gegeben werden, nicht Angesprochenes hier noch formulieren zu können.

Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen – Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?/ Und dann?

Sie dienen der Autorin einerseits zur Präzisierung einer gehörten Aussage. Andererseits kann sie so ein ins Stocken geratenes Gespräch wieder aufnehmen.

Herbert Altrichter und Peter Posch empfehlen den Leitfaden vor seinem Einsatz an „vergleichbaren“ Personen zu testen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 153).

Am 04. März 2012 haben eine Heilpädagogin im Ruhestand und eine Lehrperson für Begabtenförderung den Leitfaden der Autorin begutachtet. Die Rückmeldungen sind eingearbeitet worden.

4.4 Auswahl der Stichprobe

Cornelia Helfferich schreibt, dass Repräsentativität für qualitative Stichproben kein sinnvolles Kriterium ist. Die Gruppe soll aber eng gefasst werden. Innerhalb der Gruppe ist dennoch eine breite Variation angebracht (vgl. Helfferich, 2011, S. 172- 174). Dies kommt der bereits erwähnten Aussage von Flick zur Gruppenform (homogen/ heterogen) bei Diskussionen gleich (Kapitel 4.2.1

Gruppendiskussion). Die Stichprobe der Autorin besteht aus ausgebildeten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Sie sind in Regelklassen, Kindergärten, Einführungsklassen und Sonderschulen tätig.

Für die Kontaktaufnahme schlägt Helfferich mehrere Zugangswege vor. Sogenannte Türwächter (Schlüsselpersonen in Institutionen) erleichtern den Kontakt. Als Vertrauensperson bitten sie ihre Mitarbeiter um die Teilnahme. Eine nächste Möglichkeit ergibt sich, wenn bekannte Personen angefragt werden, ob sie Personen kennen, die die Kriterien der Stichprobe erfüllen (Schneeballsystem). Selbstmelder auf Flyer oder Anzeigen haben den Vorteil, dass sie meistens hoch motiviert sind (vgl. Helfferich, 2011, S. 175/176).

Die Autorin hat einerseits verschiedene Homepages von Timeout-Schulen, Kleinklassen und Sonderschulen in ihrer Umgebung konsultiert. Auf der Suche nach einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen im Kindergarten, Primarschule hat sie auf persönliche Kontakte gesetzt. Eine erste Anfrage hat per Mail, später telefonisch stattgefunden.

4.5 Gütekriterien

Die Qualität der Forschungsergebnisse soll anhand von Gütekriterien gemessen werden. Bei der Verwendung der klassischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität) üben Philipp Mayring und weitere von ihm erwähnte Personen einige Kritik. Die Validität soll einschätzen, ob das erfasst worden ist, was auch wirklich erfasst werden soll. Aber eine Untersuchung will doch besser sein, als was vorher bekannt gewesen ist. Ähnlich verhält es sich mit der Reliabilität. Sie betrifft die Genauigkeit, Exaktheit des Vorgehens und verlangt Konsistenz. In der qualitativen Sozialforschung bleibt die Zeit aber nicht stehen. Die „Versuchspersonen“ entwickeln sich und die situativen Bedingungen verändern sich (vgl. Mayring, 2002, S. 140- 142).

Mayring führt in seinem Buch *Einführung in die qualitative Sozialforschung* deshalb sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung auf. Diese hat er von J. Kirk, M.L. Miller, U. Flick und S. Kvale zusammen getragen.

1) Verfahrensdokumentation

Das Verfahren muss genau dokumentiert werden, mit dem das Ergebnis gewonnen worden ist.

2) Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen lassen sich nicht beweisen. Deshalb müssen sie argumentativ begründet werden. Das heisst, dass das Vorverständnis der jeweiligen Interpretationen angemessen sein muss. Die Interpretation muss in sich schlüssig sein – Brüche müssen erklärt werden. Schliesslich ist nach Alternativdeutungen zu suchen.

3) Regelgeleitetheit

Es müssen bestimmte Verfahrensregeln eingehalten werden. Die Analyseschritte werden festgelegt, das Material in sinnvolle Einheiten unterteilt, die Analyse systematisch von einer Einheit zur nächsten vorgenommen.

4) Nähe zum Gegenstand

Es soll möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte angeknüpft werden.

5) Kommunikative Validierung

Dabei werden die Ergebnisse den Beforschten noch einmal vorgelegt, mit ihnen diskutiert. Der Forscher kann aus diesem Dialog wichtige Argumente für die Relevanz der Ergebnisse gewinnen. Herbert Altrichter und Peter Posch erwähnen, dass die kommunikative Validierung von manchen Autoren noch in einem etwas weiteren Sinne verstanden wird. So werden bei E. Köckeis-Stangl die Interpretationen der ForscherInnen mit den Erfahrungen der Betroffenen verglichen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 206).

6) Triangulation

Triangulation meint, dass man für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden versucht. Die Ergebnisse werden dann verglichen. Es ist aber nicht das Ziel eine völlige Übereinstimmung zu erreichen (vgl. Mayring, 2002, S. 144- 148).

Eine völlige Übereinstimmung hat es auch nicht bei der geplanten und der realen Durchführung gegeben.

4.6 Beschreibung der Durchführung

Der Leser erfährt, wie das Forschungsprojekt durchgeführt worden ist. Mit einbezogen und begründet werden auch Abweichungen von der Planung.

Mit der Genehmigung der Disposition Ende Dezember 2011, hat die konkrete Arbeit an der Masterthese begonnen, was sich vor allem auf das Literaturstudium bezogen hat. Folgende Tabelle zeigt eine Übersicht.

Tabelle 3: Übersicht der Durchführung

W 52	Genehmigung der Disposition
W 3-6	Suchen und Finden der Teilnehmer für die Gruppendiskussion
ab W 5	Intensives Literaturstudium Beginn Theorieteil
W 7	Terminfindung für Gruppendiskussion
W 8	Termin fixiert genaue Informationen zur Diskussion geben
W 8/9	Leitfaden für Diskussion erstellen
W 9	Leitfaden testen am 04. März 2012
W 10	Gruppendiskussion führen am 07. März 2012

W 11-13	Theorieteil beenden
W 14-19	Transkription der Gruppendiskussion
W 19	Kolloquium III am 09. Mai 2012 mit Vorstellung des Erarbeiteten
W 20-23	Weitere Verschriftlichung
W 21	Kommunikative Validierung
W 23	Abschluss, Binden der Arbeit, Versand an Dozenten und Experten

4.6.1 Suche nach Teilnehmern

Die Suche nach Diskussionsteilnehmern hat sich als Knacknuss erwiesen. Das Ziel der Autorin ist es gewesen, mindestens vier ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für Regelklassen, Kleinklassen, Timeout-Schulen und Sonderschulen an einen Tisch zu bringen. Dabei hat sich die Anfrage an entsprechende Personen, die die Autorin bereits kennt, als sehr vorteilhaft erwiesen. Der reine Kontakt via Mail hat wenig Erfolg gebracht. Meist haben sich die Angefragten Bedenkzeit gewünscht, danach aber abgesagt. Nach vierwöchiger Suche hat die Gruppe aus drei Heilpädagoginnen und zwei Heilpädagogen bestanden. Sie sind in Regelklassen, Kindergärten, Einführungsklassen, Kleinklassen und Sonderschulen tätig.

4.6.2 Terminfindung und Vorbereitung

Die Terminfindung ist via doodle-Mail erfolgt, was sich als sehr speditiv herausgestellt hat. Den Diskussionsteilnehmern sind eine Woche später der Termin und Ort, eine Wegbeschreibung, die ungefähre Dauer, die Unterfragen zum Thema Belohnung und die Einwilligungserklärung (siehe Anhang) per Mail mitgeteilt worden.

Gleichzeitig hat die Autorin einen Leitfaden als Instrument zur Diskussion erstellt. Dieser ist am 04. März 2012 mit einer Heilpädagogin in Ruhestand und einer Lehrperson für Begabtenförderung getestet worden. Die eine Person hat ihn per Mail erhalten und auf dem gleichen Wege ihre Rückmeldungen deponiert. Die andere Person hat den Leitfaden mit ihrer Familie durchgespielt und die Verbesserungsvorschläge mündlich mitgeteilt.

4.6.3 Der Diskussionstag

Die Gruppendiskussion selber ist auf Mittwochnachmittag, den 07. März 2012 angesetzt gewesen. Leider ist die Person der Kleinklasse nicht erschienen. Eine Nachfrage hat ergeben, dass sie es vorgezogen hat, den sonnigen Tag beim Skifahren zu geniessen. Diskussionsort ist die Küche der Autorin gewesen. Die Teilnehmer sind nach und nach pünktlich erschienen. In einer ersten Phase haben sie sich noch stehend gegenseitig begrüsst. Danach sind die Plätze rund um den Küchentisch eingenommen worden. Die Autorin hat Getränke angeboten, die Einwilligungserklärungen

entgegen genommen und die offizielle Kennenlernrunde eingeleitet. Anschliessend ist der Ablauf gemäss erstelltem Leitfaden kommuniziert worden.

4.6.4 Die Aufnahme

Ursprünglich ist vorgesehen gewesen, dass eine Videoaufnahme erstellt wird. Bei der Suche nach Teilnehmern ist aber mehrmals die Aussage gefallen, dass keine Aufnahmen, oder höchstens Tonaufnahmen gewünscht werden. So ist für die Aufnahme der Diskussion ein Tonaufnahmegerät in der Mitte des Tisches platziert worden. Dieses hat die Autorin für diesen Zweck über ein Fachgeschäft bezogen. Es handelt sich dabei um einen Recorder ICD-BX800 der Marke SONY. Nachdem an diesem ein letztes Mal die Lautstärke getestet worden ist, ist die Diskussion durch die Autorin eröffnet worden.

4.6.5 Der Ablauf der Diskussion

Die erste Leitfrage hat die persönliche Einstellung zu Belohnung der Teilnehmer zum Gegenstand gehabt. Die Personen haben sich zunächst für oder gegen Belohnung ausgesprochen und von eigenen Erfahrungen während ihrer Schulzeit erzählt. Zum Einsatz von Belohnung im Unterricht hat die Autorin die Diskussion wohl eingeleitet, danach aber frei entwickeln lassen. So hat sie es unterlassen, die vorformulierten, konkreten Fragen des Leitfadens (im Anhang) nacheinander anzusprechen. Ihr ist dabei bewusst gewesen, dass eventuell nicht alle Fragen genau unter den gewünschten Aspekten diskutiert werden. Bei den Literaturaussagen hat die Autorin ihre Leiterfunktion dann aber wieder klar eingenommen. Zu sechs Aussagen über Belohnung sind die Teilnehmer um ihre Meinung gebeten worden. Die Abschlussfrage ist von den Anwesenden benutzt worden, um nochmals auf gemachte Äusserungen zurückzugreifen. Nach dem Verdanken für die anregende Diskussion, hat die Autorin das Tonaufnahmegerät ausgeschaltet und sich vergewissert, ob die Aufnahme tatsächlich funktioniert hat. Bei Kaffee und Kuchen ist das gemütliche Beisammensein ausgeklungen.

4.6.6 Verschriftlichung

In Woche 11 hat die intensive Verschriftlichung begonnen. Dabei hat sich die Transkription (im Anhang) der Gruppendiskussion als sehr zeitaufwändig erwiesen (dazu mehr im folgenden Kapitel). Für die kommunikative Validierung, die bereits als eines der Gütekriterien erwähnt worden ist (Kapitel 4.5), hat die Autorin „Direktbetroffene“ befragt. Sie hat dazu am 25. Mai 2012 drei Förder-schüler einer befragten Person in ihrer Schule besucht. Das konkrete Beobachten hat sie dabei bewusst unterlassen. Um den Einsatz von Belohnung im Schulalltag konkret zu beobachten, genügt ein einzelner Besuch, nach Meinung der Autorin, nicht. Mehrere Besuche sind für sie aus

zeitlichen Gründen aber nicht machbar gewesen. Die Schülerbefragung ist ebenfalls auf Tonband aufgenommen worden. Der Leitfaden dazu befindet sich im Anhang, wie auch die Transkription. Diese Art der Verschriftlichung wird im folgenden Kapitel erklärt.

4.7 Datenanalyse und –aufarbeitung

Uwe Flick hält klar fest: „Wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet wurden, steht ihre Verschriftlichung als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation“ (Flick, 2011, S. 379). Diese sogenannte Transkription ist keinem allgemeinen Standard unterworfen. Flick betont, in Anlehnung an A.L. Strauss, dass übertriebene Genauigkeitsstandards nur im Sonderfall gerechtfertigt sind. Wie viel und wie genau transkribiert wird, hängt von der Fragestellung ab; in welchem Masse die Fragestellung dies erfordere (vgl. Flick, 2011, S. 380). Klar festgelegt werden sollen unter anderem Regeln über die Transkription von Äusserungen, Sprechwechseln, Pausen und Satzabbrüchen. Die Transkription bedarf nochmaliger Kontrolle anhand der Aufzeichnung. Ein weiterer zentraler Bestandteil ist die Anonymisierung der Daten, wie der Personennamen und Ortsangaben (vgl. ebd.)

Die Autorin hat die Transkription in Anlehnung an das *Praxisbuch Transkription* von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl durchgeführt. Das darin vorgeschlagene einfache Transkriptionssystem ist von Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker und Claus Stefen formuliert worden.

Folgende Transkriptionsregeln sind für die Gruppendiskussion berücksichtigt worden:

- I für Diskussionsleiter; B1, B2, B3, B4 für eingeladene Teilnehmer
- Orientierung mit Zeilennummern
- Wort- und Satzabbrüche: mit einem Schrägstrich /
- Eher Punkte als Kommas machen
- Möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzen
- Ist keine eindeutige Übersetzung möglich, Dialektwort schreiben
- Pausen: (.) für eine Sekunde, (...) drei Sekunden, (15) 15 Sekunden
- Zustimmungen: Mhm des Interviewers nicht transkribieren
- Antworten der Befragten: Mhm, wenn sie als bejahend oder verneinend gedacht sind.
- Besonders betonte Wörter: in Grossbuchstaben
- Jeweils eine freie Zeile zwischen den Sprechern
- Zeitmarken am Ende eines Absatzes #00:01:01# als Stunden: Minuten: Sekunden
- Emotionale Äusserungen: (lachen)
- Gleichzeitige Rede: I: //Da hast du ...//
B1: //Genau, da habe ich ...//.
- Unverständliches: (unv.)
- Wörtliche Rede: „.....“.

(vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefen; zitiert nach Dresing & Pehl, 2011, S. 19- 23)

Der folgende Ausschnitt soll einen kleinen Einblick vermitteln. Er beginnt bei Zeile 845 der Transkription und endet bei Zeile 860:

B4: Und sind wir ehrlich. Es ist/. Man hat/. Viele Leute haben das Gefühl es ist das, wo man kann messen. Derweilen ist es ja so nicht geeicht das ganze Zeugs. Ein Lehrer gibt nur eher gute Noten, der andere weniger. Je nachdem ist das Kind dann ein armer Keib, obwohl es gar nicht so schlecht wäre und der andere wird belohnt für etwas, wo er eigentlich gar nicht so gut hat können wie die anderen, wo viel mehr Mühe gehabt haben. #00:48:39#

B1: Für mich ist es eher eine Befriedigung für die Eltern. Für die Kinder ist es von mir aus gesehen nicht. Und die Älteren auch, weil wir mit dem aufgewachsen sind. Und, dass es in unsere Strukturen, unser System reinpasst, wir etwas damit anfangen können. #00:48:54#

B3: Es ist ja eine Reduzierung von einer Leistung über ein halbes Jahr auf einen Buchstaben oder eine Zahl, oder. Oder vielleicht auf zwei Zahlen, 4,. #00:49:04#

B4: Ein Code. A B C (lachen). #00:49:07#

Für die anschließende Analyse wird die Transkription einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Der Begriff der Inhaltsanalyse lässt sich nicht einfach definieren. Übereinstimmung besteht darin, so Philipp Mayring, dass damit Material analysiert wird „..., das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2010, S. 11). Die Abgrenzung der qualitativen Analyse von der quantitativen kann begrifflich klar unterschieden werden. „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse“ (Mayring, 2010, S. 17).

Das Bilden von Kategorien ist ein zentraler Punkt von Analysen. Das so geschaffene Kategoriensystem ermöglicht das Nachvollziehen der Analyse für andere (vgl. Mayring, 2010, S. 49). Die Kategorien stehen im Verhältnis zwischen der Fragestellung und dem konkreten Material. Sie werden konstruiert, zugeordnet, überarbeitet und rücküberprüft (vgl. Mayring, 2010, S. 59).

Die verwendete Technik basiert auf der Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung. Durch das Zusammenfassen wird das Material reduziert. Wesentliche Inhalte bleiben aber erhalten (vgl. Mayring, 2010, S. 65). Induktiv bedeutet, dass die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet werden (vgl. Mayring, 2010, S. 83). Der Verallgemeinerungsprozess beginnt mit dem Umschreiben von inhaltstragenden Textstellen (Paraphrasieren). Sie werden dadurch in eine Kurzform gebracht, wie „Schüler mögen mich dort immer noch“. In

einem nächsten Schritt werden die Paraphrasen auf einem gewissen Abstraktionsniveau generalisiert, wie „Gute Beziehung zu Schülern gehabt“. Ziel ist, dass nun einige inhaltsgleiche Generalisierungen entstehen. Diese Mehrfachnennungen können bis auf eine gestrichen werden (Reduktion). Die so entstandenen Aussagen repräsentieren das Kategoriensystem, das rücküberprüft werden muss. Oft ist eine weitere Zusammenfassung notwendig (Abstraktionsniveau herauf setzen) und es entsteht ein neues, allgemeineres, knapperes Kategoriensystem. Dieses muss abermals rücküberprüft werden.

Mayring rät, dass bei grossen Materialmengen mehrere Schritte zusammengefasst werden. Das heisst, dass die Textstellen gleich schon auf ein hohes Abstraktionsniveau generalisiert werden (vgl. Mayring, 2010, S. 69).

Das Ganze wird in einer Tabelle dargestellt.

Tabelle 4: Beispieltabelle für Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring, 2010, S. 72

Person	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	852	Zeugnis als Befriedigung für die Eltern	Zeugnis als Befriedigung der Eltern	Zeugnisnoten: -als Befriedigung für Eltern

Die ausgefüllte Tabelle ist im nächsten Kapitel ersichtlich.

5. Ergebnisse

Es geht nun darum, die Ergebnisse darzulegen. Zunächst wird die Stichprobe beschrieben, gefolgt von der Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Auf die Übersicht in Tabellenform folgen erklärende Worte.

Tabelle 5: Personen der Stichprobe

Kürzel; Geschlecht	Heilpädagog/in seit	Momentane Anstellung
B1; weiblich	2011	Einführungsklasse in FL
B2; weiblich	2010	Sonderschule in CH
B3; weiblich	2003	Regelklassen in FL
B4; männlich	2004	Regelklassen und Kindergarten in CH

B1 kennt die Autorin von einer früheren Tätigkeit als Ergänzungslehrerin. Sie ist mit ein Grund gewesen, weshalb die hier Schreibende die Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin SHP in Zürich begonnen hat.

Mit B2 hat die HfH-Studentin den Lehramtskurs in Rorschach besucht. Dank der Klassentreffen ist der Kontakt bis heute geblieben.

Zwei Jahre lang hat die Autorin mit B3 zusammen gearbeitet und die Tätigkeit einer SHP schätzen gelernt.

Der Kontakt mit B4 ist im Zusammenhang mit dem Studium an der HfH in Zürich entstanden.

5.2 Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 4.7 Datenanalyse und –aufarbeitung erwähnt, erfolgt die qualitative Inhaltsanalyse durch die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse zunächst in Tabellenform dargestellt.

B1, B2, B3 und B4 sind die Diskussionsteilnehmer

Die Zeilenangaben stimmen mit der Transkription im Anhang überein.

Tabelle 6: Qualitative Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion

Person	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	18	Finde belohnen mit Worten super	Mit Worten belohnen ist super	
B1	19	Habe Mühe mit dem Verteilen von Süssigkeiten	Mühe mit Verteilen von Süssigkeiten	
B2	23	Anerkennung und Belohnung durch Worte gibt viel	Anerkennung und Belohnung durch Worte ist wirksam	

B2	26	Belohnen über Arbeiten, die sie auswählen können	Belohnen soll über selber gewählte Tätigkeit erfolgen	
B3	29	Materielle Belohnung hat eine kurzzeitige Wirkung	Kurzzeitige Wirkung von materieller Belohnung	Kategorie 1: Persönliche Einstellung -für Anerkennung und Belohnung mit Worten -Mühe mit Verteilen von Süssigkeiten -Belohnung soll über selber gewählte Tätigkeiten erfolgen -materielle Belohnung hat kurze Wirkung -Unterstützung und Wertschätzung als grösste Belohnung -durch Erarbeiten des Lohnes geben sich Kinder mehr Mühe -Eltern mit einbeziehen -im Kindergarten braucht es Kleberli -Lob mit der Zeit unglaubwürdig -Schriftliche, positive Meldungen spornen an -unbeliebte Belohnungen abschaffen -Süssigkeiten erschweren Unterricht -Unverträglichkeiten beachten -Schreibmaterial als Belohnung ist sinnvoll -Verhalten belohnen -Selbsteinschätzung fördern -reduzierter Einsatz von Zuckerli
B3	30	Grösste Belohnung ist positive Unterstützung und Wertschätzung	Unterstützung und Wertschätzung als grösste Belohnung	
B4	37	Man kann etwas erarbeiten (Striche) und es gibt einen Lohn, Erfahrung: geben sich mehr Mühe	Durch Erarbeiten des Lohnes geben sich Kinder mehr Mühe	
B4	45	Verhaltensmodifikation durch Einbezug der Eltern auch als Belohnungsgeber	Eltern mit einbeziehen	
B4	49	Verteile nun weniger Zuckerli als früher	Zuckerli als Belohnung nun reduziert	
B4	52	Im Kindergarten gehören Kleberli dazu	Kleberli als Belohnung braucht es im Kindergarten	
B4	57	Worte werden mit der Zeit unglaubwürdig	Mit Worten belohnen wird mit der Zeit unglaubwürdig	
B1	64	Positive Meldung im Hausaufgabenheftchen spornt an	Belohnung durch schriftliche, positive Meldungen spornt an	
B1	67	Einige Kinder wollen keine Kleberli, deshalb abgeschafft	Unbeliebt werdende Belohnungen abschaffen	
B1	71	Nach Süssigkeiten fast unmöglich zum Unterrichten	Konsum von Süssigkeiten erschwert Unterricht	
B1	74	Mit Essen weg wegen Lebensmittelunverträglichkeit	Lebensmittelunverträglichkeit beachten	
B1	76	Spezielle Sachen fürs Etui, super	Belohnung mit Schreibmaterial ist zweckmässig	
B2	83	Unterschriften sammeln in Heftchen bei Pausenaufsicht fürs Verhalten	Verhalten belohnen	
B2	86	Bei einer gewissen Anzahl Unterschriften etwas wählen dürfen	Belohnen über selber gewählte Tätigkeit	

B2	88	Verhalten selber einschätzen mit Smiley ausmalen	Selbsteinschätzung fördern	
B2	94	Mit Bonbons nie angefangen	Keine Süßigkeiten als Belohnung	
B3	107	Lehrer haben geprügelt und geschlagen, sehr viel	Häufige körperliche Bestrafung	Kategorie 2: Erfahrungen eigener Schulzeit -häufige körperliche Bestrafung -Erniedrigung -Belohnung mit Bildchen -Belohnung von still sein -Belohnung von fehlerlosen Arbeiten -Belohnung von Auserwählten mit Worten -mehr Bestrafung als Belohnung -Zur Belohnung früher schulfrei -Hohe Erwartungshaltung statt Belohnung -Vogel als Belohnung -Belohnung durch Worte -faire Lehrperson -Anerkennung durch Lehrperson -Belohnung mit Süßigkeiten -Belohnung durch selber gewählte Tätigkeiten -Belohnung mit Ausflug
B3	110	Eins hinter die Ohren	Körperliche Bestrafung	
B3	111	In die Ecke knien	Erniedrigung	
B3	112	Heiligenbildchen als positive Belohnung	Belohnung mit Heiligenbildchen	
B3	116	Hummelbildchen hat es gegeben	Belohnung mit Hummelbildchen	
B3	117	Heiligenbildchen und Hummelbildchen von Klosterfrauen	Belohnung mit Bildchen	
B3	118	Belohnung, weil man den ganzen Morgen still war	Belohnung von still sein	
B3	120	Belohnung für eine fehlerlose Handarbeit	Belohnung von fehlerlosen Arbeiten	
B3	121	Perfekte Haltungen, Sachen, Leistungen wurden belohnt	Belohnung von Perfektem	
B3	122	Belohnung mit Worten nur für Lieblinge	Belohnung mit Worten von Auserwählten	
B4	136	Heiligenbildchen für Roratebesuch	Belohnung mit Heiligenbildchen	
B4	138	Vieles über Strafen gegangen	Mehr Bestrafung als Belohnung	
B4	140	Wer gut gewesen ist, konnte früher gehen	Zur Belohnung früher aus	
B4	142	Gute Sachen machen, ist vorausgesetzt worden	Hohe Erwartungshaltung statt Belohnung	
B1	148	Pfarrer hat noch als einziger geschlagen	Körperliche Bestrafung durch Pfarrer	
B1	153	Wer die beste Prüfung schreibt, bekommt den zugeflogenen Vogel	Vogel als Belohnung	
B1	159	3./ 4./ 5. Klassenlehrer hat mit Worten belohnt	Belohnung durch Worte	
B1	160	Lehrer ist fair gewesen zu allen	Belohnung durch Fairness	
B1	160	Lehrer hat Anerkennung gegeben	Belohnung durch Anerkennung des Lehrers	

B2	170	Unterstufenlehrer hat mit Süssigkeiten belohnt	Belohnung mit Süssigkeiten	
B2	172	Striche erhalten, wenn etwas Gutes gemacht. Bei zehn Strichen Süssigkeit bekommen	Sammeln von Strichen für positives Verhalten	
B2	175	Obere Primarschule Belohnung mit Tätigkeiten, die man gerne macht	Belohnung durch selber gewählte Tätigkeiten	
B2	176	Ein Ausflug zur Belohnung für die Stärksten	Belohnung mit Ausflug	
B4	207	Permanentberieselung ist nicht gut	Keine Permanentberieselung bei Belohnung	Kategorie 3: Häufigkeit -keine Permanentberieselung
B4	209	Es ist ein Aushandeln, abmachen und einhalten	Abmachungen treffen und einhalten	
B4	210	Es muss transparent sein, wo das Kind steht	Stand des Kindes aufzeigen	
B4	212	Es muss erreichbar sein	Erreichbare Abmachungen	Kategorie 4: Gelingensbedingungen von Belohnung -Abmachungen treffen und einhalten -Stand des Kindes aufzeigen -erreichbare Abmachungen -lohnende Abmachungen -Verhaltensmodifikation durch Kärtchen
B4	213	Es muss sich lohnen für das Kind	Lohnende Abmachungen	
B4	218	Es muss etwas für die Schule sein, Stift	Belohnung mit Gegenstand für Schule	
B4	223	Genau sagen, wofür es was gibt	Art und Bedingung für Belohnung abmachen	
B4	227	Bei Verhaltensmodifikation zu Hause belohnen	Belohnung mit Einbezug der Eltern	
B4	230	Zeit mit dem Kind verbringen: Schlittschuhlaufen, Kino	Zeit mit Kindern verbringen	
B4	233	Eltern ein bisschen zwingen, sich um das Kind zu kümmern	Elternpflichten nachkommen	
B4	236	Verhalten spielt sich ein, obwohl es keine Belohnung mehr gibt	Verhalten automatisieren	
B4	243	Beim Elterngespräch die Richtung abmachen	Einbezug der Eltern	
B4	248	Wir wollen diese Ziele hinbringen	Ziele den Eltern kommunizieren	
B4	250	Eltern machen Belohnung ab	Belohnung durch Eltern	Kategorie 5: Wirksamkeit -ohne Kontrolle kehrt störendes Verhalten zurück -Verhalten automatisieren -Förderung des Selbstbewusstseins
B4	253	Störendes Verhalten mit Kärtchen verändern	Verhaltensmodifikation durch Kärtchen	

B4	256	Störendes Verhalten kommt wieder auf, weil Lehrperson nicht geschaut hat	Ohne Kontrolle kehrt störendes Verhalten zurück	
B4	260	Du musst am gleichen Strick ziehen	Abmachungen einhalten	Kategorie 4 Forts.: Gelingensbedingungen von Belohnung -bei Belohnung Einbezug der Eltern -Zeit mit Kindern verbringen -Elternpflichten nachkommen -Ziele den Eltern kommunizieren -vereinbarte Abmachungen einhalten -Kooperation mit Elternhaus manchmal schwierig aber wichtig
B1	272	Nicht nur in der Schule was machen	Einbezug der Eltern	
B3	279	Zwang der Eltern, dass ihre Kinder das auch brauchen	Eltern setzen sich selber unter Druck	
B3	283	Schulsachen würden bei uns nicht ziehen	Bei Wohlstand niedriger Effekt von Schulsachen als Belohnung	
B3	287	Bei Zielerreichung geht es zum Glace essen	Zur Belohnung auswärtige Konsumation	
B3	288	Für Kinder Zeit nehmen	Zeit mit Kindern verbringen	
B3	292	Persönliches Verhalten mit Worten loben	Belohnung mit Worten von persönlichem Verhalten	
B3	294	Aufmerksamkeit auf soziale Seite der Kinder legen	Soziale Seite des Kindes beachten	
B1	304	Keine materiellen Sachen geben, weil sie übersättigt sind, kein Ansporn mehr	Bei Wohlstand keine materielle Belohnung wegen Übersättigung	Kategorie 6: Elternverhalten -Eltern setzen sich selber unter Druck -Gefahr von ILZ durch finanzielle Not -Zeitmangel der Eltern verursacht schlechtes Gewissen -Armut verbergen -Schulsachen als Gradmesser von Armut -Einsparung beim Essen -schockierendes Verhalten -sozialer Druck enorm -übertriebener Konsum -Eltern wollen das Beste für ihre Kinder -materielle Belohnung ist sichtbar, Zeit verbringen nicht -falsches Verständnis gegenüber Gutem fürs Kind
B4	313	Schüler von Eltern mit finanzieller Not rutschen ins ILZ	Gefahr von ILZ durch finanzielle Not	
B4	315	Eltern haben keine Zeit für Kinder	Zeitmangel der Eltern	
B4	318	Arme wollen nicht auffallen	Armut verbergen	
B4	319	Man merkt es am Etui	Schulsachen als Gradmesser von Armut	
B1	322	Nicht die Reichen haben Supersachen	Armut verbergen	
B1	323	Sparen es am Essen ab	Einsparung beim Essen	
B1	324	Unterstützung vom Sozialamt	Unterstützung vom Sozialamt	
B1	324	Das schockt mich	Schockierendes Verhalten	
B3	327	Ungeheurer sozialer Druck	Enormer sozialer Druck	

B3	329	Mindestens einmal im Jahr ein neues Etui	Übertriebener Konsum	
B1	340	Wie weit gehen sie noch?	Grenzenloser Konsum	
B3	344	Für eine neue Mappe, mache ich die alte kaputt	Wenig Sorgfalt zu eigenen Sachen	Kategorie 7: Art von Belohnung -schriftliche Mitteilungen und Notizen -Rückmeldungen -Gegenstand für die Schule, bei Wohlstand aber niedriger Effekt -auswärtige Konsumation -angenehme Tätigkeit -mit Überraschungseffekt -loben eigener Ideen der Kinder -Vortragen eigener Texte -Klebbildchen fürs Vorlesen -von Verhalten mit Worten -soziale Seite des Kindes beachten
B3	350	Den Kindern ist es nicht bewusst	Unbewusstsein der Kinder	
B3	351	Eltern wollen, dass es ihre Kindern besser haben	Eltern wollen das Beste für ihre Kinder	
B3	352	Es sollte nicht materiell besser sein, sondern mit sich Zeit nehmen	Zeit mit Kindern verbringen	
B1	366	Zeit der Eltern ist beschränkt	Zeitmangel der Eltern	
B1	370	Notizen im Büchlein muss Mama auch lesen	Schriftliche Mitteilungen müssen gelesen werden	
B3	374	Schlechtes Gewissen der Eltern wegen Zeitmangel	Zeitmangel verursacht schlechtes Gewissen bei Eltern	
B3	375	Was ich gebe, sieht man; Zeit verbringen sieht niemand	Materielle Belohnung ist sichtbar, Zeit verbringen nicht	
B3	377	Falsches Verständnis davon, wann ich meinem Kind was Gutes tue	Falsches Verständnis von Gutem fürs Kind	
B2	385	Problem, dass daheim nicht am Gleichen gearbeitet wird	Kooperation mit Eltern schwierig	
B2	385	Enger Kontakt mit den Eltern über Information	Elternkontakt über Information	
B2	387	Finde wichtig, dass man Eltern ins Boot holt	Kooperation mit Eltern wichtig	
B2	388	Wird daheim zum Teil sehr wenig umgesetzt	Kooperation mit Eltern schwierig	
B2	391	Mit dem Aspekt spielen, dass sie nachher einen Teil selber für sich sorgen müssen	Schülern Verantwortung aufzeigen	
B2	393	Haben das Gefühl, was sie alles mit dem Lohn kaufen können	Realitätsfremde Einstellung	
B4	410	Wenn das Setting nicht stimmt, nützt Belohnung nicht	Setting muss stimmen	

B4	414	Wenn Kind weiss, dass es belohnt wird, werden andere Resultate erreicht	Aussicht auf Belohnung erhöht Resultat	
B4	420	Wenn Lehrperson nicht schaut, ist verändertes Verhalten wieder weg	Angemessenes Verhalten geht bei nicht Beachten wieder verloren	Kategorie 4 Forts.: Gelingensbedingungen von Belohnung -Setting muss stimmen -Leitlinien für Leistung und Verhalten aufzeigen -loben allenfalls strukturieren - gezieltes Herausgreifen von Kindern -Mitentwicklung der Kinder -Selbstentwicklung fördern -intrinsic Motivation fördern -Struktur hinter Belohnung ist wichtig
B1	430	Bei Belohnung ist die Struktur dahinter wichtig	Bei Belohnung ist die Struktur dahinter wichtig	
B1	432	Für Leistung und Verhalten muss Kind die Leitlinien sehen	Leitlinien für Leistung und Verhalten aufzeigen	
B1	455	Lob kommt unstrukturiert	Lob ist unstrukturiert	
B1	455	Mit Worten könnte man es auch strukturierter machen	Struktur beim Loben wäre möglich	
B1	462	Wenn sie gut arbeiten, können sie schneller spielen	Gutes Arbeiten ermöglicht angenehme Tätigkeit	
B1	468	Wirkung erzeugt, vor allem durchs Aufschreiben	Positive Wirkung von schriftlichen Notizen	
B1	470	Struktur dadurch, dass gezielt Kinder dafür herausgegriffen werden	Struktur durch gezieltes Herausgreifen von Kindern	
B2	476	Unstrukturierte, spontane Rückmeldungen sind effizient	Belohnung durch Rückmeldung	
B2	478	Einsatz von positiven Rückmeldungsrunden im Klassenrat	Belohnung durch positive Rückmeldungen	
B2	483	Extreme Wirkung von überraschenden Rückmeldungen	Belohnung durch überraschende Rückmeldungen	
B3	494	Bessere Wirkung, wenn für etwas nicht immer das Gleiche kommt	Belohnung mit Überraschungseffekt	
B3	497	Ein Kind soll selbstbewusst werden: was ich mache, ist gut	Förderung des Selbstbewusstseins des Kindes	
B3	502	Kinder haben Einstellung: gut ist, was die Lehrerin vormacht und perfekt ist	Einstellung der Kinder: Lehrperson als anzustrebendes Vorbild	

B3	507	Beanstandung der Lehrperson verursacht Frust und Schülerin will nicht mehr malen	Frust durch Beanstandung der Lehrperson	
B3	508	Loben, wenn Kinder ihre super Ideen probieren, umzusetzen	Eigene Ideen der Kinder loben	
B4	520	Haben es nicht hingebracht, weil es nicht seine Ordnungsstruktur war	Schlechtes Annehmen von auferlegten Veränderungen	
B4	522	Das, was er mit mir entwickelt hat, hält noch heute	Anhaltende Wirkung bei Mitentwicklung	Kategorie 9: Einstellung -fragliche Einstellung der Kinder: Lehrperson als anzustrebendes Vorbild -Frust der Kinder durch Beanstandung der Lehrperson -Kinder entscheiden, was sie von Lehrperson annehmen -Lehrperson muss authentisch wirken -grosse Wirkung der Einstellung der Lehrperson
B4	527	Hat ihm viel gegeben, weil er es selber entwickelt hat	Selbstentwicklung ist förderlich	
B4	531	Macht viel aus, wenn der Anstoss von ihm selber kommt	Intrinsische Motivation ist förderlich	
B3	535	Intrinsische Motivation		
B4	549	Eigene Texte anderen Kindern vorlesen, wirkt belohnend, motivierend	Belohnung durch Vortragen eigener Texte	
B4	570	Wenn alles da ist, ist materielle Belohnung schwierig	Wirkung von materieller Belohnung hängt vom Wohlstand ab	
B3	580	Kinder nehmen das von einer Lehrperson raus, was für sie passt	Kinder entscheiden, was sie von Lehrperson annehmen	
B3	582	Lehrperson muss hinter dem stehen, was sie vermittelt	Lehrperson muss authentisch wirken	
B3	585	Einstellung der Lehrperson hat grosse Bedeutung	Grosse Wirkung der Einstellung der Lehrperson	
B4	617	Grosse Klebbildchen für schnelles und fehlerfreies Lesen. Schüler üben mehr, um diese zu erhalten	Belohnung durch Klebbildchen fürs Lesen. Vermehrtes Üben für grössere Belohnung	
B4	620	Hat der andere ein grosses Bildchen, wollen sie auch	Nachahmungseffekt	Kategorie 10: Belohnung von Mitschülern -Nachahmungseffekt -Einfluss des Vorbildes
B4	627	Man schaut zu Jemandem auf, das macht was aus	Einfluss des Vorbildes	

B4	638	Immer belohnen ist nicht gut	Schlechte Wirkung von Dauerbelohnung	
B2	640	Immer gleich loben, hat wie keine Wirkung mehr	Loben braucht Differenzierung	
B4	643	Loben muss differenziert sein und manchmal strukturiert	Loben braucht Differenzierung und manchmal Struktur	
B4	545	Es ist schwierig, wie du Sachen sagst	Überlegt loben	Kategorie 11: Regelmässig belohnen -schlechte Wirkung von Dauerbelohnung -differenziert loben -überlegt loben -loben gerecht verteilen -mit Einzelgesprächen Abwertung vorbeugen
B4	548	Loben gerecht verteilen	Loben gerecht verteilen	
B2	668	Heikel, den anderen Schüler nicht abzuwerten, deshalb in einem Einzelgespräch Unterschiede aufzeigen	Vermeidung von Abwertung des Schülers, deshalb Einzelgespräch	
B4	703	Aus einer Belohnung kann ein Machenmüssen werden	Belohnung kann zum Machenmüssen werden	Kategorie 12: Verständnis von Belohnung -vermeintliche Belohnung kann zum Machenmüssen werden -mündliches Loben mit präventivem Effekt -Wirkung von materieller Belohnung hängt vom Wohlstand ab -Lieblingstätigkeit nicht ausreizen -falsche Anwendung von Belohnung vermeiden -Belohnung vermindert Motivation -ohne Belohnung bessere Leistung auf längere Sicht -Reaktion ist personenabhängig -Belohnung muss als solche empfunden werden
B2	705	Mündliches Loben schützt vor möglichem negativem Gefühl	Präventiver Effekt von Lob	
B4	708	Ein schlechtes Etui für Jemanden, der schon alles hat, ist keine Belohnung	Wirkung von materieller Belohnung hängt vom Wohlstand ab	
B4	710	Etwas, was ich gerne mache, plötzlich häufiger machen müssen, ist nicht lustig	Lieblingstätigkeiten nicht ausreizen	
B4	713	Belohnung kann von Lehrperson falsch angewendet werden	Falsche Anwendung von Belohnung vermeiden	
B3	718	Laut Hirnforschung vermindert Belohnung die Motivation	Belohnung vermindert Motivation	
B3	724	Schüler, die nichts bekommen haben, haben die besseren Leistungen Ende Jahr erbracht	Keine Belohnung geben, bringt auf längere Sicht bessere Leistung	
B2	728	Verschieden Menschen reagieren verschieden auf etwas	Reaktion ist personenabhängig	

B4	735	Belohnung in dem Sinne, dass du es gerne hast	Belohnung als solche empfinden	
B1	739	Eine Lieblingsbeschäftigung kann zu einer Verpflichtung werden	Aus dem Dürfen wird ein Müssen	
B4	764	Belohnung ist sicher eine Art von Bestechung	Belohnung als Bestechung	
B2	767	Mit Belohnen Verhalten formen	Belohnung formt Verhalten	
B4	769	Du suchst den Weg, um etwas zu erreichen	Belohnung, um etwas zu erreichen	Kategorie 13: Belohnung als Bestechung -formt Verhalten -um etwas zu erreichen -von kleinen Kindern möglich -ermöglicht scheinbar Unmögliches -Konditionierung statt Bestechung
B4	776	Bestechung bekommst du für etwas, das illegal ist; falsches Wort	Belohnung für etwas Illegales, falsches Wort	
B3	779	Man konditioniert	Konditionierung statt Bestechung	
B3	787	Kleinere Kinder fallen noch rein, kann man bestechen	Bestechung von kleinen Kindern möglich	
B1	792	Mit materieller Bestechung wird Unmögliches erreicht	Materielle Bestechung ermöglicht scheinbar Unmögliches	
B2	807	Noten sind zu global, auf welches Verhalten sind sie bezogen?	Kein klarer Bezug zwischen Noten und Verhalten möglich	
B1	815	Gute Zeugnisnoten begünstigen Larifari	Gutes Zeugnis vermindert Ansporn	Kategorie 14: Zeugnisnoten als Belohnung -sind keine Belohnung -kein klarer Bezug zu Verhalten möglich -gutes Zeugnis vermindert Ansporn -wirken bei guten Schülern anders als bei schwachen -wenig aussagekräftig -tiefe Beurteilung und negative Elternaussagen wirken negativ auf Erreichtes -haben wenig bis keine Motivation -sind lehrerabhängig -als Befriedigung für
B1	820	Sohn schaut es nicht als Belohnung an	Zeugnisnoten sind keine Belohnung	
B3	826	Beurteilungen wirken bei guten Schülern anders als bei schwachen	Beurteilungen wirken bei guten Schülern anders als bei schwachen	
B3	830	Schwache Schüler können mit leicht verbesserter aber noch tiefer Beurteilung nichts anfangen	Beurteilungen sind für schwache Schüler wenig aussagekräftig	
B3	831	Tiefe Beurteilung macht Arbeit eines Semesters kaputt, negative Aussagen der Eltern ebenfalls	Negativer Einfluss von tiefer Beurteilung und negativen Elternaussagen auf Erreichtes	
B3	842	Wenigen Kindern nützt das Zeugnis als Motivation	Zeugnis ist wenig motivierend	
B4	846	Noten sind nicht geeicht, stark lehrerabhängig	Noten sind lehrerabhängig	

B1	852	Zeugnis als Befriedigung für die Eltern	Zeugnis als Befriedigung der Eltern	Eltern -reduzieren Leistung auf Buchstabe oder Zahl -Förderberichte sind aussagekräftiger
B3	857	Zeugnis reduziert Leistung auf Buchstaben oder Zahl	Zeugnis reduziert Leistung auf Buchstaben oder Zahl	
B3	862	Zeugnis kann nicht motivierend sein	Keine Motivation durch Zeugnis	
B2	874	Förderberichte verschaffen ein Bild von einem Schüler	Förderberichte aussagekräftiger als Zeugnisse/ Noten	
B2	877	Finde Förderberichte besser als Zeugnisse	Förderberichte vorteilhafter	
B3	884	Ich belohne mich selber	Sich selber belohnen	
B4	887	Erfahrung im selber Belohnen haben	Selbstbelohnung braucht Erfahrung	
B4	892	Kind so beeinflussen, dass es das gerne tut, was du sagst	Lehrperson beeinflusst Selbstbelohnung des Kindes	
B4	894	Dass sich Kindergärtner selber belohnen ist schwierig	Selbstbelohnung bei Kindergärtner schwierig	Kategorie 15: Selbstbelohnung -braucht Erfahrung, da sie nach eigenen Kriterien aufzustellen ist -kann durch Lehrperson, Freunde, oder andere beeinflusst werden -bein Kindergärtnern schwierig -bei älteren Kindern möglich -Eigenmotivation ist vorteilhaft -mit Zielsetzung als extrinsische Motivation -mit klarer Zielvorstellung möglich
B4	895	Kindergärtner müssten Kriterien für ihre Belohnung aufstellen können	Selbstbelohnung aufgrund von Kriterien der Kinder aufstellen	
B1	900	Selbstbelohnung bei älteren gut vorstellbar	Selbstbelohnung bei älteren Kindern möglich	
B1	905	Mit Älteren Selbstbelohnung ausschaffen, diskutieren	Selbstbelohnung bei älteren Kindern möglich	
B1	910	Selbstbelohnung kann beeinflusst werden durch Freunde	Einfluss auf Selbstbelohnung durch Freunde	
B2	917	Motivation vom Kind her ist das Beste	Eigenmotivation ist vorteilhaft	
B2	919	Erarbeitung von Selbstbelohnung ist schwierig	Selbstbelohnung erarbeiten ist schwierig	
B2	920	Schüler sollen sehen, das ist mein Ziel und da will ich hin, ist extrinsische Motivation	Extrinsische Motivation durch Zielsetzung	
B1	932	Bei Kindern mit einem klaren Ziel, ist Selbstbelohnung möglich	Selbstbelohnung mit klarer Zielvorstellung möglich	

B3	937	Was anderen gefällt, mache ich wieder	Starker Einfluss von Reaktion der anderen	
B1	948	Bei Belohnung geht es immer um Anerkennung	Belohnung hängt mit Anerkennung zusammen	
B1	952	Struktur, Belohnung, Anerkennung ist ineinander verstrickt	Zusammenspiel von Struktur-Belohnung-Anerkennung	
B3	960	Aufpassen, dass Belohnung nicht zum Selbstzweck gemacht wird	Gefahr von Belohnung zum Selbstzweck	Kategorie 16: Belohnung zum Selbstzweck -Belohnung des Kindes als Selbstbelohnung der Lehrperson vermeiden -Belohnung auf Kind abstimmen
B3	963	Eigentlich belohnt man nicht das Kind, sondern sich selber	Belohnung des Kindes als Selbstbelohnung der Lehrperson vermeiden	
B3	964	Idee der Belohnung muss im Zusammenhang mit dem Kind stehen	Belohnung auf Kind abstimmen	
B3	967	Leistung belohnen ist heikel	Vorsicht bei Belohnung von Leistung	
B3	971	Gemäss Hirnforscher bedeutet: je höher der Lohn, desto tiefer die Leistung	Hoher Lohn schmälert Leistung	

Beschreibung der Ergebnisse:

Kategorie 1: Persönliche Einstellung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung

Zum Verteilen von Süßigkeiten haben die Diskussionsteilnehmer unterschiedliche Einstellungen. Eine einzige Person befürwortet sie noch als Belohnung, jedoch reduzierter als früher. Gründe für eine kritische Einstellung gegenüber Lebensmitteln als Belohnung sind das Auftreten von Unverträglichkeiten und negative Effekte auf Kinder mit ADHS, ADS. Materielle Belohnung hat eine kurze Wirkung je nach Art und Erarbeitungsweg. So sind Klebbilder im Kindergarten und Schreibmaterial teils in Primarschulen beliebt. Wenn sich die Kinder ihre Belohnung erarbeiten müssen, geben sie sich mehr Mühe. Hier ist der Einbezug der Eltern angebracht. Die Heilpädagogin in der Sonderschule findet, dass Belohnung über selber gewählte Tätigkeiten erfolgen soll. Wenn Verhalten belohnt wird, soll dies im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung erfolgen. Gegenüber der Belohnung mit Worten sind die befragten Heilpädagoginnen und der Heilpädagoge teilweise bis sehr positiv eingestellt. Eine Person hat eingeräumt, dass sie Lob mit der Zeit jedoch unglaubwürdig findet. Schriftliche, positive Meldungen werden als Ansporn empfunden. Eine Person findet, dass Unterstützung und Wertschätzung der Kinder die grösste Belohnung sei.

Kategorie 2: Erfahrungen eigener Schulzeit

Die altersmässig älteste Heilpädagogin und der Heilpädagoge haben in ihrer Schulzeit in den 60er Jahren klar mehr Bestrafung als Belohnung erlebt. Bestrafung ist in Form von Schlägen und Erniedrigungen erfolgt. Belohnung in Form von Heiligenbildchen ist zum Beispiel für „still sitzen“ oder fehlerlose Arbeit erteilt worden. Die Erwartungshaltung ist allgemein sehr hoch gewesen. Auserwählte haben lobende Worte genossen. Vorgekommen ist auch, dass Schüler als Belohnung früher Schulschluss gehabt haben. Eine Heilpädagogin hat als Belohnung für ein gutes Prüfungsergebnis den zugeflogenen Vogel der Schule erhalten. In den 70er Jahren hat diese Heilpädagogin ihre Lehrperson als fair erlebt. Die Belohnung ist in Form von Anerkennung und Worten erfolgt. Die jüngste Heilpädagogin (Schulzeit in den 80er Jahren) erinnert sich an Belohnung mit Süßigkeiten, einen Ausflug und mit Tätigkeiten, die sie selber hat auswählen dürfen.

Kategorie 3: Häufigkeit

Die Aussage des Heilpädagogen, dass eine Permanentberieselung von Belohnung nicht angebracht ist, können alle Diskussionsteilnehmer unterschreiben.

Kategorie 4: Gelingensbedingungen von Belohnung

Das Gelingen von Belohnung knüpfen die Anwesenden an einige Bedingungen. Mit dem Kind müssen Abmachungen getroffen und eingehalten werden. Die Abmachungen sollen aus der Sicht des Kindes erreichbar und lohnenswert erscheinen. Mit einer Verhaltensmodifikation durch Kärtchen, sieht das Kind, wo es steht. Auch wenn die Kooperation mit dem Elternhaus manchmal schwierig ist, braucht es sie. Den Eltern werden die Ziele kommuniziert und sie werden angehalten, die vereinbarten Abmachungen einzuhalten. Eine gute Wirkung sehen die Anwesenden darin, dass für die Belohnung die Eltern mit einbezogen werden. Das drückt sich darin aus, dass sie ihrer Pflicht nachkommen, Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Ein weiterer Aspekt, der angesprochen worden ist, ist die Struktur hinter der Belohnung. Struktur im Sinne von Leitlinien für Leistung und Verhalten und das gezielte Herausgreifen von Kindern. Bei einer Verhaltensänderung führt die Mithilfe der Kinder zu einer anhaltenden Wirkung. Ideal wäre eine Selbstentwicklung zur Förderung der intrinsischen Motivation.

Kategorie 5: Wirksamkeit

Die Diskussionsteilnehmer sind sich einig, dass störendes Verhalten zurückkehrt, wenn die Kontrolle dessen nicht wahrgenommen wird. Im Idealfall automatisiert sich aber das Verhalten. Eine Wirkung von gelingender Belohnung zeigt sich in der Förderung des Selbstbewusstseins des Kindes.

Kategorie 6: Elternverhalten

Nach Erfahrung der anwesende Heilpädagoginnen und des Heilpädagogen haben die Eltern ein falsches Verständnis zu dem, was gut für ihre Kinder ist. Vor allem in Teilen des Fürstentums Liechtenstein sei ein enormer sozialer Druck zu spüren. Die Eltern wollen nur das Beste für ihre Kinder, drücken dies aber vor allem in Form von materieller Belohnung aus. Nicht selten würde dafür beim Essen eingespart. Die Eltern setzen sich selber unter Druck, da Armut im Verborgenen bleiben muss. Das schlechte Gewissen gegenüber dem Zeitmangel für ihre Kinder, kompensieren sie durch übertriebenen Konsum, der ersichtlich ist; mit den Kindern Zeit verbringen sei nicht sichtbar. Der Schweizer Heilpädagoge spürt einen anderen Trend. Oft könne an den Schulsachen der Kinder die Armut der Eltern abgelesen werden. Befände sich eine Familie in finanzieller Not, bestehe die Gefahr, dass die schulischen Leistungen des Kindes individuelle Lernziele bedingen würden.

Kategorie 7: Art von Belohnung

Dieser Unterschied dies- und jenseits des Rheines kommt auch bei der Art der Belohnung zum Vorschein. Zeigt sich nach aussen ein hoher Standard, hat materielle Belohnung in Form von Bleistift, Radiergummi, usw. einen niedrigen Effekt. Dafür wird schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen besondere Beachtung geschenkt. Kommt dieses Lob überraschend, ist der Effekt noch stärker. Eine Heilpädagogin setzt stark auf das Loben von eigenen Ideen der Kinder. Sie spricht sich auch für das mündliche Belohnen von persönlichem Verhalten der Kinder aus, um damit die soziale Seite der Kinder anzusprechen. Eine Heilpädagogin belohnt ihre Kinder damit, dass diese Tätigkeiten auswählen dürfen, die ihnen behagen. Eine andere Person spornt ihre Förderkinder mit Klebbildchen für möglichst fehlerfreies und schnelles Vorlesen an. Gute Effekte erzielt sie auch mit dem Schreiben lassen von Texten, die die Schüler anschliessend vor jüngeren Kindern vorlesen dürfen. Eine gute Wirkung zeigt sich auch, wenn für das gleiche Verhalten verschieden belohnt wird.

Kategorie 8: Schülerverhalten

Der Heilpädagoge stellt fest, dass seine Förderkinder Veränderungen, die ihnen auferlegt werden, schlecht annehmen. Mitbestimmung oder Selbstentwicklung (siehe Kategorie 4: Gelingensbedingungen) sind wirksamer. Er hat auch klar feststellen können, dass die Aussicht auf eine Belohnung, die Resultate seiner Förderkinder erhöht. Die Heilpädagoginnen aus dem Fürstentum Liechtenstein stellen fest, dass der Mehrzahl ihrer Schulkinder der Überkonsum, den ihre Eltern für sie betreiben, nicht bewusst ist. Das drückt sich auch darin aus, dass die Kinder wenig Sorgfalt zu ihren eigenen Sachen walten lassen. Die Heilpädagogin der Sonderschule unterrichtet vorwiegend

Jugendliche, die vor dem Einstieg ins Berufsleben stehen. Häufig hätten diese mit der Aussicht auf den ersten Lohn eine realitätsfremde Einstellung. Deshalb sei es wichtig, dass sie sich der Verantwortung bewusst würden, bald schon einen Teil für sich selber sorgen zu müssen.

Kategorie 9: Einstellung

Dazu hat sich vor allem eine Heilpädagogin geäußert. Sie stellt im Teamteaching fest, dass vor allem die jüngeren Kinder sehr stark nach dem Prinzip gehen „gut ist, was die Lehrerin vormacht und perfekt ist“. Beanstandet die Lehrperson jedoch das Erarbeitete, verursacht das bei den Kindern einen Frust. Auf der anderen Seite gibt es auch Kinder, die das von der Lehrperson annehmen, was für sie passt. Allgemein hat die Heilpädagogin festgestellt, dass eine Lehrperson vor allem authentisch wirken muss und ihre persönliche Einstellung eine grosse Wirkung hat.

Kategorie 10: Belohnung von Mitschülern

Die Diskussionsteilnehmer stimmen mit der Autorin überein, dass sich Belohnung eines Schulkindes auf seine Mitschüler auswirken kann. Sie stellen einen Nachahmungseffekt fest. Positiv ist auch der Einfluss eines Vorbildes, zu dem man aufschaut.

Kategorie 11: Regelmässig belohnen

Einer Dauerbelohnung sprechen die anwesenden Heilpädagoginnen und der Heilpädagoge, wie bereits in Kategorie 3 (Häufigkeit) erwähnt, eine schlechte Wirkung zu. Das Loben soll differenziert, überlegt und gerecht verteilt erfolgen. Fühlen sich die Kinder von der Lehrperson benachteiligt, soll dies, statt im Klassenrat, im Einzelgespräch ausdiskutiert werden. Dies empfiehlt vor allem die Heilpädagogin der Sonderschule.

Kategorie 12: Verständnis von Belohnung

Ein wichtiger Aspekt beim belohnt werden ist, dass diese auch als solche aufgefasst wird. Die Reaktion darauf ist personenabhängig. Im schlechten Fall wird aus einer belohnenden Tätigkeit ein „Machenmüssen“. Dann nämlich, wenn Lieblingstätigkeiten der Kinder bis aufs Äusserste ausgereizt werden. Das falsche Anwenden von Belohnung ist deshalb zu vermeiden. Mündliches Loben wendet die Heilpädagogin der Sonderschule zur Vorbeugung gegen negative Gefühle der Kinder an. Der Effekt von materieller Belohnung hängt, wie bei der Kategorie 7 (Art der Belohnung) erwähnt, vom Wohlstand ab. Eine Heilpädagogin weiss zu berichten, dass laut Hirnforschung, Belohnung die Motivation vermindert. Auf längere Sicht würden sogar Kinder ohne Belohnung bessere Leistungen erzielen.

Kategorie 13: Belohnung als Bestechung

In der Diskussionsrunde ist man sich einig, dass Belohnung das Verhalten formt. Sie kann als eine Art Bestechung gesehen werden, um etwas zu erreichen. Vor allem kleinere Kinder könne man gut bestechen. Eine Heilpädagogin hat mit ihrem Kind die Erfahrung gemacht, dass es dadurch schon scheinbar Unmögliches erreicht hat, um die versprochene Belohnung zu erhalten. Das Wort „Bestechung“ wird aber im Zusammenhang mit Unterricht als falsch bezeichnet. Es müsse eher von Konditionierung gesprochen werden.

Kategorie 14: Zeugnisnoten als Belohnung

Zeugnisnoten werden von den Diskussionsteilnehmern klar nicht als Belohnung angesehen. Die Leistung der Kinder wird auf eine Note oder einen Buchstaben (im Fürstentum Liechtenstein A, B, C, D) reduziert. Es ist kein klarer Bezug zum Verhalten herzustellen. Zeugnisse haben wenig bis keine Motivation. Eine Heilpädagogin hat die Erfahrung gemacht, dass ein gutes Zeugnis sogar den Ansporn der Kinder vermindert. Eine andere Heilpädagogin hat mehrmals bei Elterngesprächen erlebt, dass eine verbesserte, aber immer noch tiefe Beurteilung des Kindes sogar negativ auf das Erreichte eines Semesters wirkt. Zeugnisnoten sind lehrerabhängig und dienen eigentlich zur Befriedigung der Eltern. Förderberichte werden als aussagekräftiger eingestuft.

Kategorie 15: Selbstbelohnung

Selbstbelohnung dadurch, dass die Motivation vom Kind her erfolgt, wird als das Beste angesehen. Gerade für jüngere Kinder sei die Selbstbelohnung aber schwierig, da dies Erfahrung brauche und nach eigenen Kriterien geschehen müsse. Zudem kann der Einfluss von anderen Personen (Lehrperson, beste Freunde, ...) entscheidend sein. Für ältere Kinder ist es durchaus machbar, wenn das zu erreichende Ziel als extrinsische Motivation wirkt. Dazu hat eine Heilpädagogin einzuwenden, dass sie diesen Effekt auch schon bei jüngeren Kindern erlebt hat, wenn sie eine klare Zielvorstellung haben.

Kategorie 16: Belohnung zum Selbstzweck

In der Abschlussrunde ist von einer Heilpädagogin der Begriff der Bestechung (Kategorie 13) nochmals aufgegriffen worden. Sie plädiert dafür, dass Lehrpersonen die Belohnung nicht zum Selbstzweck missbrauchen. Es solle vermieden werden, dass die Lehrperson sich selber belohne, anstelle des Kindes. Die Belohnung müsse immer im Zusammenhang mit dem Kind stehen.

Aus Sicht der Autorin sind folgende Kategorien, bezogen auf die beiden Fragestellungen, relevant.

Tabelle 7: Kategorien zu den Fragestellungen

<p>Fragestellung 1: Was für eine Einstellung haben ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung?</p>	<p>Kategorie 1: Persönliche Einstellung Kategorie 9: Einstellung</p>
<p>Fragestellung 2: Wie setzen ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Belohnung im Unterricht ein?</p>	<p>Kategorie 3: Häufigkeit Kategorie 4: Gelingensbedingungen Kategorie 5: Wirksamkeit Kategorie 7: Art von Belohnung</p>
<p>Fragestellung 1 und 2 zusammen da hier keine Unterscheidung möglich ist</p>	<p>Kategorie: 10: Belohnung von Mitschülern Kategorie 11: Regelmässig belohnen Kategorie 12: Verständnis Kategorie 13: Bestechung Kategorie 14: Zeugnisnoten Kategorie 15: Selbstbelohnung Kategorie 16: Selbstzweck</p> <p>Diese Kategorien enthalten Aussagen zur persönlichen Einstellung und Hinweise zum konkreten Einsatz im Unterricht.</p>

Bei Kategorie 2 (Erfahrungen eigener Schulzeit) handelt es sich wohl um Erfahrungen der Diskussionsteilnehmer, jedoch aus ihrer eigenen Schulzeit. Dies betrifft die Fragestellungen nicht direkt. Daraus Rückschlüsse auf ihre heutigen Methoden des Belohnens zu ziehen, basiert allein auf Vermutungen.

Kategorie 6 (Elternverhalten) und Kategorie 8 (Schülerverhalten) sind bezüglich der Fragestellung ebenfalls zu wenig relevant. Sie haben zwar einen Einfluss auf die Art des Belohnens, aber auch dies basiert allein auf Vermutungen, da die Autorin während der Diskussion nicht speziell danach gefragt hat. Einige Aussagen dieser beiden Kategorien finden sich jedoch in der Kategorie 4 (Gelingensbedingungen) wieder.

Im folgenden Kapitel werden die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse diskutiert.

6. Diskussion

Zunächst werden die Ergebnisse, bezogen auf die Fragestellungen und die im Kapitel 3 aufgeführten theoretischen Überlegungen diskutiert. Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Berücksichtigung der Gütekriterien von Kapitel 4.5, im Speziellen die kommunikative Validierung. Daraus werden Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gezogen. Den Abschluss macht eine kritische Reflexion der eigenen Untersuchung.

6.1 Diskussion der Ergebnisse bezogen auf Fragestellung und Theorie

Die Autorin wählt den Ablauf gemäss der Tabelle 7 (Kategorien zu den Fragestellungen) im vorhergehenden Kapitel.

Fragestellung 1: Was für eine Einstellung haben ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu Belohnung?

Bei der Kategorie 1 (Persönliche Einstellung) widerspiegeln die Aussagen der Diskussionsrunde die Ausführungen der theoretischen Überlegungen. Belohnung wird allgemein befürwortet. Die Darbietungen unterscheiden sich jedoch und haben, je nach Situation oder sogar Umweltbedingung, ihre Berechtigung. So macht die eine Person gute Erfahrungen mit Klebbildchen im Kindergarten. Die andere spricht materieller Belohnung eine kurze Wirkung zu. Alle Diskussionsteilnehmer sind für Anerkennung und Belohnung ihrer Förderkinder mit Worten. Eine Person hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass Lob mit der Zeit unglaubwürdig werde. Dazu wird im Zusammenhang mit der Fragestellung 2 noch intensiver eingegangen.

Damit eng verbunden ist die Kategorie 9 (Einstellung), im Speziellen die Aussagen zur Lehrperson. Ihre Einstellung hat eine grosse Wirkung auf die Schulkinder, denn diese spüren, wann eine Lehrperson hinter dem steht, was sie vermittelt. In die ähnliche Richtung geht der Konflikt zwischen Richard M. Ryan und Edward L. Deci und ihren Kontrahenten Judy Cameron und W. David Pierce. Deci und Ryan behaupten, dass intrinsische Motivation durch zusätzliche Belohnung abnimmt. Cameron und Pierce präzisieren, dass dies nur der Fall sei, wenn die Belohnung ungeachtet des Levels der Leistung, einfach so gegeben werde (siehe Kapitel 3.2 Forschungsstand).

Die persönliche Einstellung und Authentizität einer Lehrperson (Heilpädagogen mit eingeschlossen) ist demnach entscheidend, wie Belohnung bei ihren Schulkindern wirkt.

Fragestellung 2: Wie setzen ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Belohnung im Unterricht ein?

Die Kategorie 3 (Häufigkeit) und Kategorie 11 (Regelmässig belohnen) zeigen auf, dass die Diskussionsteilnehmer gegen eine Permanentbelohnung sind. Damit entsprechen sie den Ausführungen von Christa Hubrig in Anlehnung an Gerhard Roth (siehe Kapitel 3.1.4 Belohnung):

Anstelle einer Permanentberieselung von Belohnung, soll diese seltener und überraschender sein.

Die ebenfalls erwähnte Erwartungshaltung der Kinder soll in Einzelgesprächen thematisiert werden.

Im ersten Teil der Kategorie 4 (Gelingensbedingungen) spricht der Heilpädagoge der Gruppendiskussion vor allem über konkrete Vorarbeiten, die zu einer späteren Belohnung führen. Er zeigt seinem Förderkind auf, wo es steht und macht mit ihm ab, was erreicht werden soll. Dies entspricht der Verhaltensmodifikation (Kapitel 3.1.1.7), wie sie Herbert Goetze darstellt. In diesem Zusammenhang hat die Autorin auch Walter Edelman erwähnt, der den Kontingenzvertrag anspricht.

Das Förderkind und der Heilpädagoge bestimmen bei einer Verhaltensmodifikation gemeinsam mittels Vertrag, welches Verhalten das Kind zeigen muss, damit es die vereinbarte Belohnung erhält.

Diese Gelingensbedingung ist ebenfalls vom Heilpädagogen erwähnt worden.

Die anderen Heilpädagoginnen sehen die Gelingensbedingungen vor allem in Zusammenhang mit den Eltern.

Das Elternhaus muss mit einbezogen werden, auch wenn es schwierig ist. Die Intensität geht von der reinen Kommunikation, über den Wunsch Vereinbarungen einzuhalten, bis zur Übernahme der Belohnung.

Diese Verlagerung der Belohnung ins Elternhaus befürwortet auch Hans-Peter Nolting (siehe Kapitel 3.1.4 Belohnung). Somit kommen die Eltern auch den Bedingungen „Elterlichen Pflichten nachkommen und Zeit mit Kindern verbringen“ nach, was nach Nolting durchaus ein verbessertes Familienklima bewirken kann.

Bei Kategorie 5 (Wirksamkeit) hängt die Wirksamkeit von der Belohnung davon ab, wie strikt auf das gewünschte Verhalten eine angenehme Konsequenz folgt. Nach Aussage der Diskussionsteilnehmer kehrt störendes Verhalten zurück, wenn die Kontrolle wegfällt. Dazu hat die Autorin in Ka-

pitel 3.1.1.3 (Positive und negative Verstärker) die zwei Grundmuster von Walter Edelman erwähnt.

Soll eine neue Verhaltensweise gelernt werden, muss das Verhalten immer verstärkt werden. Ist die Verhaltensweise aufgebaut, reicht eine gelegentliche und unregelmässige Verstärkung.

Die Art von Belohnung (Kategorie 7) der anwesenden Heilpädagoginnen und des Heilpädagogen zeigt sich vielfältig und durchaus kreativ. Die Nennungen lassen sich in die vier verschiedenen Arten von Daniel Escher und Helmut Messner einordnen (siehe Kapitel 3.1.4 Belohnung):

Tabelle 8: Eingesetzte Belohnungsarten der Diskussionsteilnehmer

Arten nach Escher und Messner	Nennungen in der Diskussion
Soziale Verstärker	-loben eigener Ideen der Kinder -mit Worten von Verhalten -soziale Seite des Kindes beachten
Materielle Verstärker	-Gegenstand für die Schule (bei Wohlstand niedriger Effekt) -Klebbildchen für das Vorlesen
Aktivitätsverstärker	-auswertige Konsumation -angenehme Tätigkeit -Vortragen eigener Texte
Informative Verstärker	-schriftliche Mitteilungen und Notizen -Rückmeldungen

Eine Heilpädagogin erzielt einen Überraschungseffekt damit, dass sie für das Gleiche (das gleiche Verhalten) verschieden belohnt.

Die folgenden Kategorien beziehen sich auf beide Fragestellungen (persönliche Einstellung und Einsatz im Unterricht).

Die Kategorie 10 (Belohnung von Mitschülern) bestätigt die Meinung von Daniel Escher und Helmut Messner (siehe Kapitel 3.1.4 Belohnung).

Wird ein Kind belohnt, kann sich das positiv auf das Verhalten seiner Mitschüler auswirken.

Der Heilpädagoge hat dies in seiner Lesefördergruppe erlebt. Bekommt ein Förderkind ein grösseres Klebbildchen, wollen die anderen dies auch erreichen.

Kategorie 12 (Verständnis von Belohnung) betrifft zusammenfassend gesehen die zitierte Aussage der Autorin von Judy Cameron und W. David Pierce in Kapitel 3.1.4 (Belohnung).

Man nimmt von Belohnung an, dass sie für den Empfänger positiv ist. Ihre Wirkung auf das Verhalten ist aber nicht klar.

So plädiert eine Heilpädagogin dafür, zu beachten, dass verschiedene Menschen, verschieden reagieren.

Lieblingsbeschäftigungen dürfen als Belohnung nicht so stark ausgereizt werden, dass sie für das Kind zu einer Verpflichtung werden.

Gespannt ist die Autorin auf die Meinung der Diskussionsteilnehmer zum Vorwurf von Belohnung als Bestechung (Kategorie 13) gewesen. Sie teilen die Ansicht von Rudolf Dreikurs, Bernice B. Grunwald und Floy C. Pepper in Kapitel 3.1.4 (Belohnung) teilweise. Mit Belohnung wird Verhalten geformt; manchmal sogar scheinbar Unmögliches erreicht.

Belohnung soll keine Bestechung sein, weil der Begriff für etwas Illegales steht.

Da hinein spielt auch die Kategorie 16 (Belohnung zum Selbstzweck). Dieser Begriff ist am Ende der Gruppendiskussion von einer Heilpädagogin aufgegriffen worden. Die Autorin findet, dass damit der Aspekt der Bestechung, im Zusammenhang mit Unterricht, prägnant aufgezeigt wird.

Es muss vermieden werden, dass die Lehrperson mit der Belohnung des Kindes sich selber belohnt. Belohnung darf nicht zum Selbstzweck der Lehrperson erfolgen.

Die Kategorie 14 (Zeugnisnoten als Belohnung) bestätigt die Zeilen der Autorin am Ende des Kapitels 3.1.5 (Feedback, Rückmeldung, Lob, Noten). Die Aussage einer Heilpädagogin, dass Zeugnisnoten wenig bis gar nicht motivierend sind, entspricht der Aussage von Amed Dzelili, dass damit keine intrinsische Motivation aufgebaut werden kann. Der Schüler lernt wegen der Bewertung durch den Lehrer (extrinsisch motiviert). Die anwesenden Diskussionsteilnehmer haben vor allem die Aussagekraft der Noten bemängelt. Bei einem halbjährlichen Zeugnis ist kein klarer Bezug zum entsprechenden damaligen Verhalten möglich. Daniel Escher, Helmut Messner und Walter Edelmann meinen denn auch, dass Lob und Anerkennung nur dann als positive Verstärker wirken, wenn sie möglichst direkt auf das Verhalten folgen (siehe Kapitel 3.1.5 Feedback, Rückmeldung, Lob, Noten). Die Heilpädagogin der Sonderschule befürwortet deshalb Förderberichte.

Vor allem für Schüler mit Förderbedarf sind Förderberichte aussagekräftiger als Zeugnisnoten.

Bei der Selbstbelohnung (Kategorie 15) sind die Diskussionsteilnehmer geteilter Meinung. Die Selbstbelohnung an und für sich wird durchaus begrüsst. Jens-Uwe Martens (am Schluss des Kapitels 3.1.4 Belohnung) räumt aber auch ein, dass dafür jede Person selber herausfinden muss, welche Belohnung wirkt. Eine Heilpädagogin macht es nicht davon abhängig. Sie habe selber er-

lebt, dass ihren Förderkindern Selbstbelohnung mit einer klaren Zielvorstellung gelungen sei. Dies können die anderen nicht bestätigen.

Selbstbelohnung wird durchaus begrüsst, bedingt aber Erfahrung mit sich selber.

6.2 Diskussion der Ergebnisse bezogen auf die Gütekriterien

Damit wird Bezug genommen auf die erwähnten Gütekriterien im Kapitel 4.5. Das Hauptaugenmerk liegt auf der kommunikativen Validierung.

Die Autorin hat dazu „Direktbetroffene“ befragt. Dabei handelt es sich um zwei Förderschüler (B5, B6; 12 Jahre alt) und eine gleichaltrige Förderschülerin (B7) einer Person (B4) aus der Gruppendiskussion. Der Leitfaden und die Transkription des Gesprächs vom 25. Mai 2012 sind im Anhang nachzulesen.

In einem ersten Schritt werden die aufgestellten Kategorien der Gruppendiskussion den Aussagen der Förderkinder gegenüber gestellt. Was in Klammern steht, haben die Förderkinder nicht gesagt, soll aber der Verständigung dienen.

Tabelle 9: Gegenüberstellung der Aussagen des Heilpädagogen B4 und der Förderkinder

Gruppendiskussion; Aussagen von B4	Person	Zeile	Aussagen Förderkinder
Kategorie 1: Persönliche Einstellung Kategorie 9: Einstellung -durch Erarbeiten des Lohnes geben sich Kinder mehr Mühe -Eltern mit einbeziehen -reduzierter Einsatz von Zückerli -im Kindergarten braucht es Kleberli -Lob mit der Zeit unglaublich	B5	997	-(Belohnung in Schule) dafür
		1001	-weil man da so viel macht
		1005	-wenn man Spiele gewinnt
		1009	-dann bekommt man etwas und dann freue ich mich immer
	B6	994	-(Belohnung in Schule) dafür
		1003	-weil man dann zum Beispiel etwas bekommt
B7	995	-(Belohnung in Schule) dafür	
Kategorie 3: Häufigkeit Kategorie 11: Regelmässig belohnen -keine Permanentberieselung -schlechte Wirkung von Dauerbelohnung -differenziert loben -überlegt loben -Loben gerecht verteilen	B6	1207	-hä ä (verneinend)
		1219	-bei mir schon
		1237	-(halte ich für) nicht gut. Da wirst du ja noch dick.
		1241	-ja da willst du nur Bonbons
	1247	-nein, das macht B4 ganz falsch	
	B7	1209	-jetzt nicht mehr
		1215	-hat er mit Bonbons
		1228	-pfui Teifel

	B5	1217 1221 1235 1239 1243	-bei mir noch nie -ja bei euch zwei macht er immer -(halte ich für) nicht gut -nä ä. Da lernst du ja nichts -Bölli, Bölli
Kategorie 4: Gelingensbedingungen -Abmachungen treffen und einhalten -Stand des Kindes aufzeigen -erreichbare Abmachungen -lohnende Abmachungen -Verhaltensmodifikation durch Kärtchen -bei Belohnung Einbezug der Eltern -Zeit mit Kindern verbringen -Elternpflichten nachkommen -Ziele den Eltern kommunizieren -vereinbarte Abmachungen einhalten -Setting muss stimmen -Mitentwicklung der Kinder ist wichtig -Selbstentwicklung fördern -intrinsische Motivation fördern	B5	1088 1095 1106 1123 1129	-haben wir mal bei B4 gehabt -gut, super. Oder manchmal auch nicht -Go-Kart fahren oder ein Skateboard. Und dann auch noch in den Europapark. -nicht mehr gut -(wenn du so viele Punkte sammeln musst) nein, dann eben nicht mehr gut
	B6	1117 1121	-(das kennst du auch) aha ja -gut
Kategorie 5: Wirksamkeit -ohne Kontrolle kehrt störendes Verhalten zurück -Verhalten automatisieren			Nicht befragt
Kategorie 7: Art von Belohnung -Gegenstand für die Schule, bei Wohlstand aber niedriger Effekt -Vortragen eigener Texte -Klebbildchen fürs Vorlesen	B6	1015 1025 1045 1059 1068 1144	-Sugus -ein Fingerskateboard -(Belohnung mit Worten) dann bist du wieder ein bisschen happy, wieder ein bisschen aufgemuntert für diese Lektion -(eine echte Belohnung) Füllli, Tinte, etwas Kleines -(Arbeit auswählen) Pause
	B7	1019 1023 1029 1043 1073 1137 1146	-einen Bleistift -einen Markierer -einen Sugus -(Belohnung mit Worten) gut -einen Füllli -(Arbeit auswählen) gut -turnen

	B5	1017 1021 1031 1041 1064 1071 1139	-ein Fingerskateboard -einen Füllli -ich habe einen komischen Sugas bekommen -(Belohnung mit Worten) gut -(eine echt gute Belohnung) ein Millionenlos -einen Kaugummi (Arbeit auswählen) gut
Kategorie 10: Belohnung von Mitschülern -Nachahmungseffekt -Einfluss des Vorbildes	B6	1158 1162 1167	-(ich reagiere) normal -(was bedeutet normal) gar nicht -(super Belohnung möchte ich auch) mol
	B5	1171 1175 1182 1186	-(super Belohnung möchte ich auch) jetzt nicht mehr -früher schon -es wäre geil gewesen -es wäre gut gewesen
Kategorie 12: Verständnis von Belohnung -vermeintliche Belohnung kann zum Machenmüssen werden -Wirkung von materieller Belohnung hängt vom Wohlstand ab -Lieblingstätigkeit nicht ausreizen -falsche Anwendung von Belohnung vermeiden -Belohnung muss als solche empfunden werden			Nicht befragt
Kategorie 13: Belohnung als Bestechung Kategorie 16: Belohnung zum Selbstzweck -Belohnung ist eine Art von Bestechung -um etwas zu erreichen -Bestechung für etwas Illegales, falsches Wort	B5	1258	-ja, das hat B4 bei mir im Skilager einmal
	B6	1268	(nickt mit dem Kopf)
Kategorie 14: Zeugnisnoten als Belohnung -sind lehrerabhängig	B6	1281 1287 1297 1301	-(sind Zeugnisnoten Belohnung) nein -wir bekommen nichts über -(ich bin gut gewesen) Mol -ja, aber wir bekommen nichts über

	B5	1283 1289 1292	-Mhm (verneinend) -früher (etwas bekommen) von der Oma -früher bei der Oma
Kategorie 15: Selbstbelohnung -braucht Erfahrung, da sie nach eigenen Kriterien aufzustellen ist -bei Kindergärtnern schwierig -kann beeinflusst werden	B5	1320 1324 1350	-ich würde das gut finden -ein Spielchen vielleicht zwischendurch, die ganze Woche, oder 20 Minuten früher Pause -20 Minuten, fünf Minuten früher Pause vielleicht einmal
	B7	1329 1346	-(Selbstbelohnung) gut -ja ein Spiel, ein Spiel
	B6	1242	-halt ein Spiel zwischendurch

Kategorie 1: Persönliche Einstellung

Kategorie 9: Einstellung

Nach Meinung der Autorin, können die persönlichen Einstellungen wohl einander gegenüber gestellt werden. Ein Vergleich ist aber schwierig. Es ergibt sich eine Übereinstimmung. Der Heilpädagoge erwähnt, dass sich die Kinder durch das Erarbeiten des Lohnes mehr Mühe geben. B5 arbeitet für Belohnung mehr (weil man da so viel macht).

Kategorie 3: Häufigkeit

Kategorie 11: Regelmässig belohnen

Der Heilpädagoge und seine Förderkinder sind sich einig, dass eine Dauerbelohnung nicht gut ist.

Die Begründungen der Kinder:

- da wirst du ja noch dick
- da willst du nur Bonbons
- da lernst du ja nichts.

Nach ihren Aussagen findet das regelmässige Verteilen von Bonbons nicht mehr statt.

Kategorie 4: Gelingensbedingungen

Die Verhaltensmodifikation ist zwei Förderkindern bekannt. B6 findet sie gut, B5 eher weniger, wenn er zu viele Punkte sammeln muss.

Kategorie 5: Wirksamkeit

Die Autorin hat es unterlassen, den Förderkindern dazu Fragen zu stellen.

Kategorie 7: Art von Belohnung

Die Förderkinder erinnern sich in erster Linie an materielle Belohnung. Mit Bleistift, Markierer, Füllfederhalter nennen sie auch Gegenstände, die ihr Heilpädagoge befürwortet. Das Vortragen eigener Texte, was nach Wissen der Autorin zwei Förderkinder schon gemacht haben, erwähnen sie nicht. Die Klebbildchen fürs Vorlesen werden in den unteren Stufen abgegeben. Belohnung mit Worten finden die Förderkinder gut, da sie nach Aussage von B6 aufmuntern. Ebenfalls positiv eingestellt sind sie gegenüber Belohnung in Form von selber ausgewählter Tätigkeit. B6 würde dann gerne Pause machen, B7 turnen.

Kategorie 10: Belohnung von Mitschülern

Der Heilpädagoge sieht darin einen Nachahmungseffekt. Die Aussagen der Förderschüler tönen aber ernüchternd. Für sie habe das heute keine Bedeutung mehr.

Kategorie 12: Verständnis von Belohnung

Die Autorin hat es unterlassen, den Förderkindern dazu Fragen zu stellen.

Kategorie 13: Belohnung als Bestechung**Kategorie 16: Belohnung zum Selbstzweck**

Nach den wenigen Wortmeldungen zu urteilen, wird Belohnung bei den Förderkindern nicht direkt als Bestechung angesehen. Ein Schüler hat ausserhalb des Schulzimmers (Skilager) Belohnung als Bestechung erlebt.

Kategorie 14: Zeugnisnoten als Belohnung

Für die beiden Förderschüler B5 und B6 sind Zeugnisnoten keine Belohnung. B5 hat wohl früher etwas dafür erhalten. B6 sieht das Zeugnis nicht als Belohnung, weil er dafür nichts bekommt.

Kategorie 15: Selbstbelohnung

Selbstbelohnung wird von allen Befragten befürwortet. Der Heilpädagoge weist darauf hin, dass die eigene Meinung von anderen beeinflusst werden kann. Interessant ist, dass im Gespräch mit den Förderkindern zuerst B5 ein Spiel als seine Selbstbelohnung erwähnt, danach B6 und B7. Ob das Spiel für B6 und B7 nun wirklich eine Selbstbelohnung ist oder es schon in die Beeinflussung geht, entzieht sich der Kenntnis der Autorin.

Somit ist, nach Meinung der Autorin, das Gütekriterium 5 (Kommunikative Validierung) aus dem Kapitel 4.5 (Gütekriterien) erfüllt. Nachfolgend werden die restlichen fünf Kriterien diskutiert.

1) *Verfahrensdokumentation*

Diese ist im Kapitel 4 (Methode) beschrieben worden. Nach Meinung der Autorin kann dadurch nachvollzogen werden, wie sie die Ergebnisse gewonnen hat. Alle Schritte basieren auf Fachliteratur. Sie findet diese Beurteilung jedoch schwierig, da sie etliche Stunden damit verbracht hat. Jede Leserin, jeder Leser wird mit einem anderen Hintergrund diese Zeilen lesen.

2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*

Die Interpretation oder Diskussion der Ergebnisse hat gestützt auf die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 3 stattgefunden. Diese stützen sich auf diverse Fachliteratur ab.

3) *Regelgeleitetheit*

Die Analyse der Ergebnisse ist durch die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung erfolgt. Beides basiert auf einem empfohlenen Verfahren von Philipp Mayring. Die Umsetzung scheint der Autorin gelungen. Aber auch das entscheidet jede Leserin, jeder Leser für sich.

4) *Nähe zum Gegenstand*

Thema ist die persönliche Einstellung gegenüber und der Einsatz von Belohnung durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. In einer ersten Gruppendiskussion sind drei Heilpädagoginnen und ein Heilpädagoge dazu befragt worden. Die kommunikative Validierung hat mit drei Förderkindern zum gleichen Thema stattgefunden.

5) *Kommunikative Validierung*

Siehe zu Beginn dieses Kapitels.

6) *Triangulation*

Die Triangulation ist teilweise erfüllt. Folgende Wege sind für die Beantwortung der Fragestellungen begangen worden:

- Literaturstudium zum Thema für theoretische Überlegungen
- Gruppendiskussion mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
- Gruppeninterview mit Förderkindern

Die Autorin hätte noch gerne eine Beobachtungseinheit durchgeführt. Dies ist ihr aus zeitlichen Gründen nicht mehr möglich gewesen.

6.3 Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Der Autorin ist es seit jeher ein Anliegen, dass sie hinter dem stehen kann, wie sie ihre Schulkinder belohnt. Durch die Arbeit an dieser Masterthese hat sich ihre Einstellung zu Belohnung verändert, genauer gesagt, erweitert. Wirklich bewusst belohnt hat sie vorher nur mit Worten oder schriftlichen Rückmeldungen. Nicht bewusst gewesen ist ihr, dass das freie Wählen einer geliebten Tätigkeit für die Kinder auch als Belohnung zählen kann.

Mit der Übernahme einer Stellvertretung als Schulische Heilpädagogin hat sie ihr Repertoire durch das Tokensystem zur Verhaltensänderung (siehe Kapitel 3.1.1.7 Verhaltensmodifikation) erweitert. Ihre Förderkinder haben sich als Belohnung Tintenschreiber gewünscht. Es ist verblüffend, wie sich ihr Verhalten von einer Woche auf die andere, mit der Aussicht auf ihre Belohnung, verändert hat. Mitte Juni stehen die Elterngespräche an. Die Autorin wird diese Gelegenheit nutzen, um die Eltern mit einzubeziehen. Die widersprüchlichen Aussagen in dieser Masterthese zur Wirkung von Belohnung auf Mitschüler (befragte Heilpädagoginnen und -pädagogen sehen eine Wirkung, Förderkinder nicht), haben die Autorin veranlasst, bei ihrem eigenen Unterricht Beobachtungen dahingehend anzustellen. Durch das miteinander Aushandeln von Belohnung, hofft die Autorin, dass ihre Förderkinder Belohnung auch als solche positiv empfinden. Dass ein Kind eine Lieblingsbeschäftigung mit einem Mal als eine Verpflichtung auffassen könnte, ist der Autorin absolut nicht bewusst gewesen. Darauf hat sie in Zukunft mehr zu achten. Überrascht haben sie auch die kritischen Worte zu Zeugnisnoten. Deshalb ist sie gespannt auf die kommenden Elterngespräche, die auf Förderberichten basieren werden.

6.4 Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung

Das Thema fasziniert die Autorin völlig. Unlängst hat sie ihre neuen Arbeitskolleginnen über ihre Erfahrungen zu Belohnung befragt. Ihre Antworten haben die hier Schreibende darin bestätigt, dass ihre Diskussionsteilnehmer ein sehr breites Repertoire an Belohnung ausweisen.

Nach der Transkription, aber vor allem bei der Ergebnisanalyse, hat die Autorin mehrere Stellen bemerkt, wo sie die Meinung der anderen Diskussionsmitglieder noch hätte einfordern müssen. Beim Gespräch mit den Förderkindern gibt es ebenfalls solche Passagen.

Sehr schade findet die Autorin, dass sie ihre geplanten Besuche bei zwei befragten Heilpädagoginnen nicht mehr durchgeführt hat. Aus Zeitgründen finden diese in diesem Monat (Juni) statt. Damit hat sich die hier Schreibende selber ein Bild vom jeweiligen Unterrichtsgeschehen machen wollen.

Die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung sind wahrlich eine australische Macadamiaknacknuss gewesen. Zweimaliges Gegenlesen durch Drittpersonen haben die Autorin aber darin bestätigt, dass die nun vorliegende Version, verständlich ist.

Die Belohnung geht mit der Zeit. Dies haben auch die persönlichen Erfahrungen der Diskussions-
teilnehmer gezeigt. Nach Meinung der Autorin, könnten die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
auf schwierige Zeiten zusteuern. Am 16. Februar diesen Jahres ist in der Tageszeitung *Der Rhein-
taler* zu lesen gewesen, dass Schulkinder im amerikanischen Bundesstaat Ohio für ihre Teilnahme
am Unterricht bezahlt werden. Bei lückenlosem Besuch erhalten sie pro Woche zehn Dollar. Die
Zahl der Schulschwänzer habe sich damit verringert.

Die HfH – Studentin schliesst hiermit mit zwei für sie wichtige Aussagen von befragten Heilpäda-
goginnen:

**Belohnung hat mit Anerkennung und Struktur zu tun.
Sie darf nicht zum alleinigen Selbstzweck der Lehrperson erfolgen.**

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amann, G. & Wipplinger, R. (2001). *Abenteuer Psyche*. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges. m. b. H.
- Blöschl, L. (1969). *Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment*. Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz.
- Borchert, J. (Hrsg.). (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe- Verlag GmbH & Co. KG.
- Cameron, J. & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, Reward, and intrinsic Motivation: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 64 (3), 363- 423.
- Cameron, J. & Pierce, W.D. (1996). The Debate About Rewards and Intrinsic Motivation: Protests and Accusations Do Not Alter the Results. *Review of Educational Research*, 66 (1), 39- 51.
- Deci, E.L. & Ryan R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223- 238.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (2003). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme* (9. neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel, Berlin; Beltz Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative Forscherinnen* (3. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dzelili, A. (2009). Die Frage im Hintergrund: Wozu ist die Schule da?. In D. Fischer, A. Strittmatter & U. Vögeli- Mantovani (Hrsg.), *Noten, was denn sonst?!* (S. 41- 44). Zürich: Verlag LCH.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Auflage vollständig überarbeitet). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Escher, D. & Messner, H. (2009). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: hep verlag ag.

Faber, G. & Billmann- Mahecha, E. (2010). Notengebung im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen. *Lernchancen*, 13 (74), 30- 33.

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gasser, P. (2005). *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis* (2. unveränderte Auflage). Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.

Goetze, H. (2010). *Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006). *Motivation und Handeln* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 19- 46). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

<http://biblio.unizh.ch>

<http://www.reinhardtverlag.de>

<http://www.verlag-hanshuber.com>

<http://www.hogrefe.de>

Hubrig, Ch. (2010). *Gehirn, Motivation, Beziehung - Ressourcen in der Schule. Systemisches Handeln im Unterricht und Beratung*. Heidelberg: Carl- Auer- Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten. Konzepte, Anleitung und Richtlinien zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik*. Unveröffentlichte Broschüre, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Konnertz, Ch. & Konnertz, D. (2007). *Das Gern- Lern- Buch für Eltern mit Kindern ab 8 Jahren* (2. Auflage). Bad Rodach: Jako- o.

Lefrançois, G.R. (2006). *Psychologie des Lernens* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.

Martens, J.U. (2009). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (6. korrigierte Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe- Verlag.

Moschner, B. & Anschütz, A. (2011). Wie lange wirkt der „Big- Fish- Little- Pond“- Effekt nach dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium?. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 195- 208). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Nolting, H.P. (2011). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reichenbach, Ch. (2010). *SKI- Selbstkonzeptinventar*. Internet: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/REICHENBACH_Selbstkonzept.pdf [25.03.2012].

Resch, F., Parzer, P., Brunner, R., Haffner, J., Koch, E., Oelkers, R., Schuch, B. & Strehlow, U. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. korrigierte Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 496- 506.

Roth, G. (2006). *Wie bringt man das Gehirn der Schüler zum Lernen?*. Internet: [http://www.hausderwissenschaft.de/Binaries/Binary1070/Roth - Lehren und Lernen.pdf](http://www.hausderwissenschaft.de/Binaries/Binary1070/Roth_-_Lehren_und_Lernen.pdf) [28.02.2012].

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1996). When Paradigms Clash: Comments on Cameron and Pierce's Claim That Rewards Do Not Undermine Intrinsic Motivation. *Review of Educational Research*, 66 (1), 33- 38.

Schmermund, U. (2009). Wenn du zum Feedback gehst, vergiss die Stärken nicht! Feedback- Kultur in Unterricht und Lehrerbildung. *Pädagogische Führung*, 20 (2), 68- 72.

Schwinger, M., von der Laden, T. & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (2), 57- 69.

Spitzer, M. (2011). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Nachdruck 2011 der 1. Auflage 2006). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Steiner, G. (2007). *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag* (4. unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Steppacher, J. (2010). *Wahrnehmungs- und sozialpsychologische Aspekte der Förderdiagnostik*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150- 166.

Vloet, T.D., Konrad, K., Herpertz- Dahlmann, B. & Kohls, G. (2011). Der Einfluss sozialer und monetärer Belohnungen auf die Inhibitionsfähigkeit von Jungen mit hyperkinetischer Störung des Sozialverhaltens. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39 (5), 341- 349.

Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9- 19). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Wesley, F. & Frost, D. (1991). Lernen ohne Belohnung und ohne Bestrafung: Guthries Kontiguitätstheorie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (4), 277- 283.

Wilbert, J. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verschiedene Formen des instrumentellen Lernens (Edelmann)	10
Tabelle 2:	Auszug aus dem Leitfaden zur Gruppendiskussion „Belohnung“	35
Tabelle 3:	Übersicht der Durchführung	38
Tabelle 4:	Beispieltabelle für Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring	43
Tabelle 5:	Personen der Stichprobe	44
Tabelle 6:	Qualitative Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion	44
Tabelle 7:	Kategorien zu den Fragestellungen	60
Tabelle 8:	Eingesetzte Belohnungsarten der Diskussionsteilnehmer	63
Tabelle 9:	Gegenüberstellung der Aussagen des Heilpädagogen B4 und der Förderkinder	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schema der Klassischen Konditionierung mit Beispiel (vgl. Escher & Messner)	9
Abbildung 2:	Wenn- dann- Beziehung (Edelmann)	10
Abbildung 3:	Schema mit Beispiel für positive Verstärkung (vgl. Edelmann)	11
Abbildung 4:	Schema mit Beispiel für negative Verstärkung (vgl. Edelmann)	12
Abbildung 5:	Schema mit Beispiel für Bestrafung (vgl. Edelmann)	12
Abbildung 6:	Schema mit Beispiel für Löschung (vgl. Edelmann)	13
Abbildung 7:	Instrumentelles Lernen mit der Komponente „Motivation“ (Escher & Messner)	14
Abbildung 8:	Instrumentelles Lernen mit den fünf Komponenten (vgl. Escher & Messner)	15
Abbildung 9:	Ablauf des Lernens am Modell (vgl. Escher & Messner)	16
Abbildung 10:	Hierarchisches Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al.	18
Abbildung 11:	Elemente des Selbstkonzepts von Eggert (vgl. Steppacher)	18
Abbildung 12:	Intrinsische und extrinsische Motivation (vgl. Edelmann)	21
Abbildung 13:	Rubikon- Modell nach Heckhausen und Gollwitzer (vgl. Gasser)	22
Abbildung 14:	Belohnung gegen das Verlernen nach Guthrie (vgl. Steiner)	30
Abbildung 15:	Phasen einer Gruppendiskussion nach Mayring	34

Anhang