



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT AUSBILDUNG

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Der Einfluss von positiver Verstärkung auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen

vorgelegt von

Wimmer Lena, BEd

Betreuung:

Dr.ⁱⁿ Mag.^a Nina Jelinek

aus dem Bereich Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

51783236

Wortanzahl:

25 508

Linz, 23.11.2023

KURZZUSAMMENFASSUNG

Im Zentrum dieser Arbeit steht der Einfluss von positiver Verstärkung auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen in der Volksschule. Dieses Thema wurde aufgegriffen, um die in der Literatur häufig diskutierten Verstärkersysteme, die auf der positiven Verstärkung beruhen, und deren Wirkung näher zu untersuchen. Im Rahmen dieser Untersuchung soll festgestellt werden, inwiefern sich Verstärkersysteme auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen in einer Klasse auswirken und wie groß die Notwendigkeit vom Einsatz diverser Verstärkersysteme ist. Um diese Fragen näher zu beleuchten, wird sowohl die Sicht der Schüler/-innen einer Volksschule als auch die Sicht der Schulpsychologinnen herangezogen.

Im Zuge einer qualitativen Untersuchung wurden acht Interviews mit Schüler/-innen einer Volksschule geführt und sechs Interviews mit Schulpsychologinnen. Bevor die Interviews mit den Schüler/-innen geführt wurden, wurde über Monate hinweg ein Verstärkersystem in dieser Klasse eingesetzt. Anschließend wurden diese Daten mittels Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass durch die Verstärkersysteme sowohl die Lernbereitschaft der Kinder gestiegen ist als auch positive Emotionen ausgelöst wurden und die Beziehung zur Lehrperson verstärkt wurde. Zudem wirkt sich die positive Verstärkung auch positiv auf die Selbststeuerung der Kinder aus. Dennoch geht aus der Untersuchung hervor, dass der Einsatz von Verstärkersystemen erst dann notwendig ist, wenn Kinder (aus verschiedenen Gründen) an ihre intrinsische Grenzen stoßen. Diese zentralen Ergebnisse sind hilfreiche Beiträge für die Umsetzung in der Praxis. Für die Bewältigung von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Lernbereitschaft einzelner Schüler/-innen ist es nämlich förderlich ein Verstärkersystem für diese/n Schüler/-in einzusetzen.

ABSTRACT

The focus of this work is the influence of positive reinforcement on pupils' readiness to learn in primary school. This topic was addressed to examine more closely the reinforcement systems based on positive reinforcement and their impact that are frequently discussed in the literature. The aim of this study was to find out to what extent the reinforcement systems have an effect on the learning readiness of the pupils and how necessary it is to use various reinforcement systems. To elaborate on these questions, both the view of the pupil and the view of the school psychologist is used.

In return of this study eight interviews with pupils of a primary school and six interviews with school psychologist were conducted. Additionally, a reinforcement system was applied for months in the class of the pupils. These data were then evaluated by means of content analysis. The results of this work revealed that the pupils' readiness to learn increased by using a reinforcement system. In addition, feelings have improved and the relationship with the teacher has strengthened. The reinforcement system also has a positive impact of the self-control of the children. Regarding the second central question it has turned out that the use of such systems is not necessary until a pupil reaches their intrinsic limits because of various reasons. This current study has practical implications as well. For dealing with difficulties in terms of learning readiness it is conducive to use reinforcement systems for individual pupils.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	6
2. Arbeitsverhalten und Lernmotivation bei Kindern in der Volksschule	8
2.1. Definition der Lernbereitschaft und Motivation	8
2.2. Extrinsische Motivation versus intrinsische Motivation	10
2.3. Bedeutung im Unterricht	12
2.4. Förderung von Motivation im Unterricht	14
3. Operante Konditionierung.....	17
3.1. Lernen durch Verstärkung	17
3.2. Positive Verstärker.....	19
3.3. Bedeutende Phasen der operanten Verstärkung.....	23
4. Einsatz von operanter Verstärkung im Unterricht.....	26
4.1. Das Lob.....	26
4.2. Die Belohnung und gedankliche Eigensteuerung	28
4.3. Belohnungssysteme bzw. Verstärkersysteme	30
4.3.1. Relativitätsfaktoren	34
4.4. Auswirkungen von Lob und Belohnung auf das Kind	35
5. Methodisches Vorgehen.....	39
5.1. Zentrale Fragestellung	39
5.2. Vorgehensweise bei der Datenerhebung.....	41
5.3. Beschreibung der Datenauswertung	48
6. Resultate.....	52
6.1. Auswirkungen von Verstärkersystemen	52
6.2. Erleben der Schüler/-innen	61
6.2.1. Individuelle Bedürfnisse	62

6.2.2.	Umfeld.....	62
6.2.3.	Lobende Person.....	63
6.3.	Erfahrungen der Schulpsychologinnen.....	64
6.3.1.	Positive Aspekte.....	65
6.3.2.	Probleme.....	66
6.3.3.	Verstärkerart.....	68
6.4.	Notwendigkeit von Verstärkersystemen.....	69
6.4.1.	Empfehlungen von Schulpsychologinnen.....	70
6.4.2.	Intrinsische Motivationsfaktoren für die Lernbereitschaft.....	71
6.4.3.	Extrinsische Förderung der Lernbereitschaft durch positive Verstärkung.....	73
6.4.4.	Sinnvolle Anwendung von Verstärkersystemen in der Klasse ...	75
6.4.5.	Alternative Maßnahmen zum Verstärkersystem.....	76
6.5.	Zusätzliche Erkenntnisse.....	78
6.5.1.	Gestaltung von Verstärkersystemen.....	78
6.5.2.	Merkmale wirksamen Lobens.....	80
7.	Diskussion.....	82
7.1.	Auswirkungen von Verstärkersystemen auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen.....	82
7.2.	Notwendigkeit der Verstärkersysteme in der Volksschule.....	86
8.	Fazit.....	93
	Literaturverzeichnis.....	96
	Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis.....	100
	Anhang.....	101

1. Einleitung

„Lob ist eine gewaltige Antriebskraft, dessen Zauber seine Wirkung nie verfehlt.“ (Foldes; zitiert nach Altenthan, 2013, S. 247). Dieses Zitat stammt von dem erfolgreichen Pianisten Andor Foldes. Nach eigener Aussage haben das Lob und die Anerkennung des Vaters in seiner Kindheit zu seinem Erfolg beigetragen. Ob in der Schule, im Beruf oder im Alltag – Motivation ist ein Thema, das uns alle betrifft. Beim Stichwort Belohnungssysteme im Zusammenhang mit der Motivation gehen die Meinungen jedoch auseinander. Diese Erfahrung habe ich in unzähligen Gesprächen im Kollegium oder auch im Freundeskreis gemacht. Während einige der Meinung sind, Belohnungssysteme seien eine Chance, sind andere der Meinung, sie stellen eine Gefahr dar.

Das Belohnungssystem wird im weiteren Verlauf der Arbeit als Verstärkersystem bezeichnet. Der Grund dafür wird kurz erläutert. In dieser Arbeit wird das erstmals von Burrhus F. Skinner erforschte Modell des Verstärkungslernens auf den schulischen Kontext bezogen bzw. integriert. Im Mittelpunkt steht dabei die positive Verstärkung, deren Ziel es ist, erwünschtes Verhalten durch das Auslösen positiver Reize zu verstärken (Altenthan, 2013). Mithilfe der positiven Verstärkung soll die Lernbereitschaft der Kinder verbessert werden. Die Lernbereitschaft wird definiert als jene Kraft, die ein Kind aufwendet, um an sein Ziel zu gelangen (André et al., 2018). Bezogen auf den schulischen Kontext, ist damit unter anderem die Mitarbeit, die Konzentration oder die Begeisterung für bestimmte Themen im Unterricht gemeint. Die Förderung bzw. Erhaltung der Lernbereitschaft in einer Klasse stellt Lehrpersonen oft vor ein großes Problem. In den letzten Jahren hat sich der Einsatz von Verstärkersystemen vor allem in den Klassenzimmern der Volksschulen verbreitet. Der Einsatz von Verstärkersysteme ist in der Literatur aufgrund ihrer Wirkung oder der Umsetzung in der Praxis ein vielfältig diskutiertes Thema. Studien belegen die Verbesserung des Arbeits- und Lernverhalten durch Verstärkersysteme. Einige Kritiker/-innen sehen jedoch Probleme in der Wirkung und der Umsetzung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich Verstärkersysteme auf die Lernbereitschaft der Kinder in einer Volksschulklasse auswirken. Aufgrund der vielen

Kritiker/-innen ist es ebenfalls fraglich, ob ein Verstärkersystem in der Volksschule tatsächlich notwendig ist. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden qualitative Interviews mit Schüler/-innen einer Volksschule sowie mit Schulpsychologinnen durchgeführt und die Daten anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Ein spezifischer Blick auf diese beiden Perspektiven ist notwendig, um die Annahmen in der Literatur zu erweitern und die Forschungsfragen zu beantworten.

Um hier zu einem Ergebnis zu kommen, werden im ersten Teil der Arbeit zunächst die wichtigsten Begriffe in Bezug auf die Lernbereitschaft und die Motivation definiert und deren Zusammenhang herausgearbeitet. Anschließend wird das Modell der operanten Konditionierung erläutert und der Einsatz von den operanten Erziehungsmaßnahmen im schulischen Kontext beleuchtet.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnissen wird im zweiten Teil der Arbeit spezifischer auf die Forschungsfragen eingegangen. Dabei wird zuerst die genaue qualitative Vorgehensweise zur Erhebung der Daten beschrieben. Diese Daten werden im nächsten Abschnitt ausgewertet und die Ergebnisse präsentiert. Außerdem werden die neu gewonnenen Erkenntnisse in die bestehende Literatur eingeordnet und interpretiert. Im letzten Teil der Arbeit wird anhand der Ergebnisse beurteilt, ob ein Verstärkersystem in Volksschulklassen notwendig ist und welche Auswirkungen es auf die Lernbereitschaft hat. Das Literaturverzeichnis und das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis befinden sich am Ende dieser Arbeit. Die beiden Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

2. Arbeitsverhalten und Lernmotivation bei Kindern in der Volksschule

Das Arbeitsverhalten der Kinder in einer Klasse und die Lernmotivation stehen in einem engen Zusammenhang. Jahrelange Studien bestätigen: „Wer hoch motiviert ist, lernt besser.“ (Moschner & Schiefele, 2000, S.177). Das Nachgehen einer Lernaktivität ist somit abhängig von dem Maß an Motivation. Außerdem beeinflusst die Motivation auch die Ausdauer und Intensität, die ein Kind für eine Lernaktivität aufbringt. Dabei können die Antriebe bzw. Beweggründe, durch die ein Kind zu einem bestimmten Verhalten motiviert wird, variieren. Bei manchen Kindern könnte der Beweggrund darin liegen, weil sie Spaß am Wissenszuwachs oder Interesse am Unterrichtsthema haben. Andere Kinder hingegen könnten durch gute Noten motiviert werden (Moschner & Schiefele, 2000). Somit stellt sich die Frage, inwiefern die Lernmotivation und dadurch das Arbeitsverhalten der Schüler/-innen in einer Klasse erfolgreich erhöht werden kann. In der Forschung gibt es dazu bereits zahlreiche Ansätze und Programme. Diese Arbeit beschäftigt sich näher mit der Motivierung durch operante Verstärkersysteme. Um ein Verstärkersystem und dessen Ziele zu verstehen, ist es zunächst einmal notwendig das für die Grundschule relevante Arbeitsverhalten zu erläutern und den Begriff Motivation zu definieren.

2.1. Definition der Lernbereitschaft und Motivation

Das Lern- und Arbeitsverhalten in der Volksschule umfasst mehrere Bereiche: Lernbereitschaft bzw. Motivation, Ausdauer bzw. Konzentration, Aufgabenverständnis, Selbstständigkeit und Arbeitsorganisation (André et al., 2018). Diese Arbeit begrenzt sich nur auf den Bereich der Lernbereitschaft und Motivation, da es ansonsten den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Zur besseren Übersicht werden in Tabelle 1 in der linken Spalte die möglichen unerwünschten Verhaltensweisen der Kinder in Bezug auf die Lernbereitschaft und die Motivation dargestellt. In der rechten Spalte werden die erwünschten Verhaltensweisen bzw. Ziele des Arbeitsverhalten gegenübergestellt.

Tabelle 1

Lernbereitschaft und Motivation (André et al., 2018, S.32, eigene Darstellung)

Unerwünschte Verhaltensweisen	→	Erwünschte Verhaltensweisen
Das Kind ist unmotiviert und unkonzentriert.	→	Das Kind ist im Unterricht aufgeschlossener. Es schenkt dem Unterrichtsgeschehen mehr Konzentration und Aufmerksamkeit.
Das Kind beschäftigt sich mit anderen Dingen.		
Das Kind ist motorisch unruhig.		
Das Kind zeigt keine Interesse bei den Lernangeboten.	→	Das Kind lässt sich für neue Lerninhalte begeistern. Es arbeitet aktiv im Unterricht mit.
Das Kind verweigert es, im Unterricht mitzuarbeiten (z.B. bei Wiederholungen oder Übungsaktivitäten).	→	Das Kind beteiligt sich auch bei weniger interessanten Themen.
Das Kind ist nicht bereit, sich im Unterricht anzustrengen.		

Unter Lernbereitschaft wird jener Einsatz verstanden, der aufgebracht wird, um zu seinem Ziel zu gelangen und sich auf eine Aufgabe einzulassen (André et al., 2018).

Motivation meint grundsätzlich die „Gesamtheit jener Kräfte [...], die das menschliche Handeln in Bewegung bringen und in seiner Richtung festlegen“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 117). Der Begriff Motivation wird im Allgemeinen verstanden als eine Interaktion zwischen mehreren Komponenten. Die Motivation ist abhängig von den jeweiligen persönlichen Eigenschaften, von der Situation an sich, von den Bedingungen, den Zielen, und den Anreizen, die bei der Erreichung des Ziel geboten werden. Somit ist klar, dass Motivation keine dauerhafte Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern zeitlich begrenzt ist. Motivation bezeichnet somit den Prozess, bei dem ein Verhalten angeregt wird und in eine bestimmte Richtung gesteuert wird, bis ein bestimmtes Ziel erreicht wird

(Kirchler & Walenta, 2010). Gemäß Robbins und Judge (2007, S. 186) wird Motivation definiert als “the process that account for an individual’s intensity, direction, and the persistence of effort toward attaining a goal.” Ähnlich dieser Definition beschreiben Greenberg und Baron (2008, S. 248) Motivation “as the set of process that arouse, direct, and maintain human behavior toward attaining some goal”. Anhand dieser Definitionen wird deutlich, dass folgende Faktoren für die Motivation eine entscheidende Rolle spielen: die Aktivierung eines Reizes sowie die Richtung und die Ausdauer eines bestimmten Verhaltens (Kirchler & Walenta, 2010).

In dieser Arbeit wird der Begriff Motivation im Sinne von Lernmotivation verwendet. Die Motivation bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die zielgerichteten Lernprozesse. Im Zentrum steht wiederum der jeweilige Anreiz für die Tätigkeit. Der Anreiz für eine Lernleistung kann verschiedenste Gründe haben (Lohrmann & Hartinger, 2014). Für diese Arbeit ist eine Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation relevant. Der Unterschied dieser beiden Anreize und ihre Bedeutung für den Unterricht wird im folgenden Kapitel genauer erläutert.

2.2. Extrinsische Motivation versus intrinsische Motivation

In der Schule kommt der Lernmotivation eine große Bedeutung zu. Bei Lern- bzw. Leistungssituationen in der Schule ist es wichtig, sich die Frage zu stellen, inwiefern die Schüler/-innen dazu motiviert werden können bzw. sich selbst motivieren können. Dabei kann unter anderem zwischen zwei Richtungen unterschieden werden: die extrinsische und die intrinsische Motivation. Der Anreiz für das Lernen oder das Fertigstellen einer Aufgabe liegt bei der extrinsischen Motivation in der Folge der Handlung, beispielsweise gute Bewertungen oder eine Belohnung. Hingegen reizt die Person bei der intrinsischen Motivation allein die Handlung an sich, also bereitet beispielsweise die Handlung der Person Spaß (Lohrmann & Hartinger, 2014). Der Unterschied zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation liegt also darin, dass die Motivation beim ersteren von außen bzw. von der Bildungseinrichtung oder von der Lehrperson ausgeht, und beim zweiteren von innen heraus, also dem/ der Schüler/-in selbst kommt.

Daraus kann geschlossen werden, dass die extrinsische Motivation nicht zwingend mit dem Lernstoff zusammenhängen muss. Die Motivation des Kindes während einer Lernsituation wird durch die anschließende Belohnung, das Lob oder die Note initiiert. Die intrinsische Motivation liegt grundsätzlich tiefer im Menschen. Somit wird letztere als nachhaltiger bezeichnet und ist prägend für die Person durch die Wertberührung. Bei einer intrinsisch motivierten Handlung wird die Person bereits durch die Lösung der Aufgabe zufrieden gestellt. Dies gilt bereits als Lohn (Waibel & Wurzrainer, 2016).

Auch Lohrmann und Hartinger (2014) schreiben in diesem Zusammenhang über die intrinsische und extrinsische Motivation und ihre Wirkung auf Lernleistungen. Es wird betont, dass intrinsisch motivierte Kinder positive Gefühle bei Lern- und Leistungsaufgaben erfahren und es somit einen günstigen Einfluss auf den Lernprozess hat. Die Folge ist, dass die Schüler/-innen bemüht sind den Inhalt zu verstehen und dazu auch gut durchdachte Lernstrategien anwenden. Außerdem sind intrinsisch motivierte Kinder ausdauernder und resistenter gegen Schwierigkeiten bei den Aufgaben (Krapp, 2005; zitiert nach Lohrmann & Hartinger, 2014, S.277). Jedoch hängt dieser Einfluss von der Lernsituation bzw. dem Unterrichtsformat und dem Lernziel ab und ist somit nicht bei jedem Kind gleich ausgeprägt. Wie aus der Literatur hervorgeht, ist der positive Einfluss bei der intrinsischen Motivation auch abhängig von der Lösungsfindung einer Aufgabe, was ebenfalls nicht bei jedem Kind garantiert werden kann. Im Gegensatz dazu steht die extrinsische Motivation eher in einem Zusammenhang mit Oberflächenstrategien (Lohrmann & Hartinger, 2014). Die eben genannten Strategien sind nützlich für das Behalten von Fakten jedoch ohne Sinnzusammenhänge oder semantische Verbindungen (Strzebkowski, 2006). Anhand dieser Untersuchungen wird deutlich, wie unterschiedlich sich die beiden Arten auf das Leistungsverhalten auswirken. Der Einfluss von intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation auf Lern/- und Leistungsaufgaben bei Kindern im Volksschulalter wurde allerdings noch unzureichend erforscht.

2.3. Bedeutung im Unterricht

Nachdem die Begriffe nun erläutert wurden, ist die Frage nach der Bedeutung von Motivation im Unterricht für diese Arbeit von besonderer Interesse. In der Schule erschließen die Kinder Inhalte und Lernziele, die im Curriculum festgehalten sind. Den Schüler/-innen werden bestimmte Lernbereiche durch zusammenhängende Methoden und Strategien gelehrt. Neben den im Unterricht erarbeiteten Inhalten erfahren Kinder auch außerhalb der Schule in nicht geleiteten Lernsituationen einen Lernzuwachs. Dieser erfolgt meist nur bruchstückhaft. Während die Kinder sich die für sie anregenden Situationen außerschulisch selbst auswählen können, wird in der Schule meist ein Thema vorgegeben. Aufgrund der organisatorischen Notwendigkeiten befinden sich die Kinder im Unterricht also meist in einer künstlich hergestellten Lernsituation. Im Gegensatz zur frei ausgewählten Situation, in der das Kind spontan zum Lernen motiviert wird, muss im Unterricht erst ein motivierender Faktor geschaffen werden. Untersuchungen zeigen, dass im besten Fall in den ersten vier bis fünf Schuljahren eine allgemeine Motivation bei den Lernenden vorhanden ist. Danach nimmt der Fleiß in der Schule ab (Macht, 1973). Im Volksschulalter sind die intrinsische und die extrinsische Motivation ausgeglichen. Der Großteil der Kinder beteiligt sich im Unterricht beispielsweise, weil die Themen spannend sind, weil sie den Inhalt begreifen wollen oder weil es ihnen Spaß macht, neue Inhalte zu lernen. Zu den Gründen für eine gute Mitarbeit zählen aber auch die Hoffnung auf Lob oder eine gute Note (Bos et al., 2005; zitiert nach Lohrmann & Hartinger, 2014, S.276).

Zwar sollte im Unterricht grundsätzlich darauf geachtet werden, dass die Kinder intrinsisch motiviert werden, jedoch ist dies nicht immer möglich. In der Praxis reicht häufig eine gut überlegte Einführung in das Thema nicht aus, um jedes Kind zu erreichen. Die Lehrkraft steht vor einem Widerspruch: Einerseits gilt intrinsische Motivation in der Pädagogik als wertvoll und langfristig wirksamer. Auf der anderen Seite ist es praktisch fast unmöglich, den Unterricht durchgehend optimal motivierend abzuhalten (Weßling-Lünnemann, 1985).

Neben den grundsätzlich motivierten Schüler/-innen gibt es auch Kinder, die aufgrund von einer Lernstörung Probleme mit der Lern-, und Leistungsmotivation aufweisen. Gemäß Lauth, Brunstein & Grünke (2004) ist rund jede/r zwanzigste Schüler/-in von einer solchen Lernstörung betroffen. Einem Kind mit einer Lernstörung fehlt unter anderem das Streben nach Lernfortschritten. Das bedeutet konkret, dass das Kind nicht bemüht um einen Lernerfolg ist. Zudem mangelt es bei dem Kind an Selbstvertrauen, das nötig wäre, um eine Aufgabe durch eigene Anstrengung bewältigen zu können. Diese Problematik steht in einem engen Zusammenhang mit den Anreizen, die in diesem konkreten Fall entweder unzureichend vorhanden sind oder gar fehlen (Linderkamp, 2004). In einem Fallbeispiel beschreibt Linderkamp (2004) die Auswirkungen der fehlenden Motivation auf das Arbeitsverhalten. Dabei wird deutlich, dass ein lerngestörter Schüler durch Passivität und lustloses Verhalten im Unterricht auffällt. Außerdem fehlt ebenfalls die Motivation beim Erledigen von Hausübungen.

Ein ähnliches Problem mit der Lernmotivation tritt bei den sogenannten „Underachievern“ auf. Darunter sind jene Kinder zu verstehen, die im Unterricht niedrige Leistungen erbringen, obwohl sie intellektuell sehr begabt sind. Die in der Schule erbrachten Leistungen, z.B. Tests oder Noten, unterscheiden sich demnach stark von ihrer eigentlich intellektuellen Grundfähigkeiten. Typische Underachiever sind gewöhnlich über den Durchschnitt hinaus begabt. Die Leistungen, die sie in der Schule erreichen, sind jedoch durchschnittlich. Zu den Problemen, die bei einem solchen „Underachievement“ auftreten, zählt unter anderem die geringe Lernmotivation. Underachiever investieren aufgrund mangelnder Motivation weniger Zeit in das Lernen und erzielen daher häufig geringere Lernerfolge als ihre Mitschüler/-innen (Glaser & Brunstein, 2004). Glaser & Brunstein (2004, S. 26) zählen unter anderem folgende Merkmale bezüglich des Arbeitsverhalten bei Underachievern auf: „geringe Beteiligung am Unterricht, geringe Ausdauer bei schulrelevanten Aufgaben, geringe Konzentration im Unterricht und bei den Hausaufgaben, [...] unorganisiertes Lern- und Arbeitsverhalten (planloses, überhastetes Vorgehen)“.

Diese Ausführungen zeigen, welche große Rolle die Motivation der Schüler/-innen im Unterricht spielt und wie wichtig es im weiteren Sinne für die Mitarbeit

und das Arbeitsverhalten ist, die Kinder im Unterricht angemessen motivieren zu können.

2.4. Förderung von Motivation im Unterricht

Im Folgenden werden nun Maßnahmen dargestellt, wodurch die Motivation und das damit verbundene Arbeitsverhalten der Kinder im Unterricht gefördert werden kann.

Es sollte grundsätzlich darauf geachtet werden, dass das Leistungsniveau der Aufgabe an das der Kinder angepasst ist. Wird das Kind nämlich mit einer Anforderung unterfordert bzw. überfordert, führt dies dazu, dass es die Motivation und die Lernbereitschaft verliert. Falls ein solcher Fall wiederholt auftritt, kann es sich negativ auf die Einstellung, die ein Kind gegenüber gewissen Lernsituationen und Aufgaben hat, auswirken (Wasna, 1972). Lohrmann und Hartinger (2014) betonen, dass es sich förderlich auf die Motivation auswirkt, wenn die Schüler/-innen die eigenen Lernsituationen mitgestalten können und die Möglichkeit haben, eigene Kompetenzen auszubauen. Dadurch werden die Inhalte im Unterricht von den Kindern als bedeutsam wahrgenommen und zugleich wird einer Unter/- bzw. Überforderung entgegengewirkt.

Die Aufgabe sollte nicht nur an das Leistungsniveau der Kinder angepasst sein, sondern auch in Kontexte eingebettet sein, die für die kindlichen Individuen interessant sind (Lohrmann & Hartinger, 2014). Um den Unterricht motivierend und interessant zu gestalten, soll den Kindern das Gefühl von Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit gegeben werden. Im Unterricht könnten diese Faktoren durch eine Öffnung in Bezug auf den Inhalt oder die Methoden bzw. durch Gruppenarbeiten und Austauschmöglichkeiten gegeben werden (Lohrmann & Hartinger, 2014).

Neben dem Wecken von kindlichen Interessen sind die weiteren Voraussetzungen für ein adäquates Arbeitsverhalten das Aktivieren günstiger Emotionen. Mit günstigen Emotionen sind beispielsweise Freude, Zufriedenheit und Stolz gemeint. Hingegen sollen Gefühle wie Langeweile oder Angst jedenfalls vermieden werden (Lohrmann & Hartinger, 2014). Wird im Unterricht Druck auf die

Schüler/-innen ausgeübt oder werden Strafen angedroht, führt dies zu Spannungen oder zur Entstehung von Konflikten, sobald der Druck wieder nachlässt. Außerdem hemmen Druck und Strafen die Mitarbeit und Motivation im Unterricht. Kinder verknüpfen solche Erfahrungen mit ähnlichen Situationen und dies bewirkt Angst und Abwehrreaktionen (Wasna, 1972). Hingegen regen wertschätzende Rückmeldungen oder realisierbare Arbeitsziele beispielsweise günstige Emotionen an und verhindern das Entstehen von negativen Gefühlen (Lohrmann & Hartinger, 2014).

Durch das positive Bestärken einer guten Mitarbeit bei den Schüler/-innen wird die Wahrscheinlichkeit vergrößert, dass dieses Verhalten wiederholt wird. Wenn das Interesse am Inhalt gefördert werden soll, müssen sich die Verstärkungen auch auf den Gegenstand an sich beziehen. Überwiegt das Verstärken von sozialen Verhalten dem sachbezogenem verstärkt sich die intrinsische Motivation nicht. Hingegen wird die extrinsische Motivation, beispielsweise der Wunsch nach Lob, gefördert (Wasna, 1972). In diesem Zusammenhang betont Metzger (1965; zitiert nach Wasna, 1972, S.34) den richtigen Einsatz von Verstärkern im Unterricht. Er ist der Meinung, dass das Ziel ausreichend attraktiv für das Kind sein soll, damit das Kind es auch ohne Verhaltensvorschriften oder Verbote erreichen will. Jedoch gibt es in der Schule nicht immer nur Anforderungen, die von jedem Kind gleich motivierend und erstrebenswert sind, wie bereits im Kapitel „Bedeutung im Unterricht“ erwähnt wurde. Häufig erfahren Kinder im Unterricht auch „eine Vielzahl mühsamer, langwieriger und langweiliger Lernprozesse“ (Weßling-Lünnemann, 1985, S. 52) bis gewisse Bedingungen erschaffen worden sind. Erst dann können sie selbstständig den Inhalten nachgehen. Um die Kinder dennoch zu motivieren, müssen sie in ihrer Arbeit bestätigt oder belohnt werden. Außerdem hilft die Aussicht auf gute Noten oder ähnliches (Weßling-Lünnemann, 1985).

Gerade im Zusammenhang mit Kindern, die eine Lernstörung beklagen, oder auch mit Underachievern nennt Linderkamp (2004) die sogenannte operante Verstärkung als förderliche Methode zur Steigerung der Motivation und Verbesserung des damit zusammenhängenden passiven Arbeitsverhaltens. Gestützt wird diese Sichtweise auch von Altenthan et. al (2013), welche die operante

Verstärkung in der Erziehung positiv hervorheben. In Hinsicht auf die Lernbereitschaft und die Motivation zählen auch André et al. (2018) Verstärkerprogramme zu den pädagogischen Maßnahmen.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass neben den individuellen Interessen und der Unterrichtsorganisation bzw. -methoden ebenso das Leistungsniveau der Aufgaben ausschlaggebend für die Motivation und Beteiligung am Unterricht sind. Außerdem spielt es eine wichtige Rolle, welche Emotionen beim Kind geweckt werden. Es sollte berücksichtigt werden, dass Druck und Strafen vermieden werden und hingegen positive Verhaltensweisen im richtigen Ausmaß bekräftigt werden. In vielen Werken wird der Einsatz von (operanten) Verstärkersystemen betont, der sich förderlich auf die Motivation und das damit zusammenhängende Arbeitsverhalten auswirken soll. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich im weiteren Vorgehen nun auf diese Interventionsmaßnahme.

3. Operante Konditionierung

Verstärkersysteme zählen zu den operanten Erziehungsmaßnahmen. Diese operanten Erziehungsmaßnahmen gehen zurück auf das Prinzip der operanten Konditionierung. Bevor nun näher auf die Verstärkersysteme eingegangen wird, muss zuerst das grundlegende Prinzip der operanten Konditionierung deutlich gemacht werden. Folgend werden nun bedeutende Begriffe zur operanten Konditionierung erklärt und der Zusammenhang zwischen Verstärkersystemen und der operanten Konditionierung veranschaulicht.

Der Begriff „operant“ meint „eine bestimmte Reaktion, Konsequenz in sich habend“ (Altenthan, 2013). Bei der operanten Konditionierung liegt der Fokus auf der Frage, welche Auswirkungen die Konsequenz eines Verhaltens auf das Verhalten an sich hat. Der Grundgedanke hinter der operanten Konditionierung ist also folgender: Die unmittelbare Folge eines bestimmten Verhaltens kann die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten von der Person wiederholt wird, entweder erhöhen, vermindern oder erhalten. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens eines Verhaltens davon abhängig ist, wie die Umwelt auf das Verhalten reagiert. Diese Reaktion als Folge auf das Verhalten beeinflusst daher, ob dieses Verhalten wiederholt oder verändert wird. Der Mensch tendiert nämlich dazu, sich ein Verhalten anzueignen, das funktioniert, und sich ein Verhalten abzugewöhnen, das weniger gut funktioniert (Ackerman, 1980). Die operante Konditionierung unterscheidet sich grundsätzlich in zwei Richtungen: das Lernen am Erfolg und das Lernen durch Verstärkung (Altenthan, 2013). Diese Arbeit beschäftigt sich im weiteren Vorgehen näher mit dem Lernen durch Verstärkung und wie sich diese Richtung in der Erziehung auswirkt.

3.1. Lernen durch Verstärkung

Der Psychologe Lieberman (1974, S.135) beschreibt die Verstärkung „as the actual presentation of a reinforcer after a response“. Unter einem Verstärker wird ein Reiz (aus der Umwelt) verstanden, der die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens erhöht. Ein Beispiel für einen solchen Reiz sind Belohnungen. Durch Belohnungen kann beispielsweise ein bestimmtes Verhalten verstärkt werden. Dieses Prinzip wird beim Lernen durch Verstärkung angewendet. Das Lernen

durch Verstärkung, auch bezeichnet als Verstärkungslernen, ist somit ein Prozess, bei dem bestimmte Verhaltensweisen wegen ihrer Konsequenzen zunehmend auftreten (Lieberman, 1974).

Das Lernen durch Verstärkung wurde entwickelt von Burrhus F. Skinner¹ (Altenthon, 2013). Er machte dazu Versuche mit Ratten. Dabei sperrte er immer eine Ratte in einen Käfig. In dem Käfig gab es exakt einen Hebel. Sobald die Ratte den Hebel zufällig gedrückt hat, folgte eine Konsequenz. Skinner beobachtete vier verschiedene Ratten, wobei bei jeder Ratte eine andere Konsequenz auf ihr Verhalten folgte. Die erste Ratte bekam beim erfolgreichen Drücken des Hebels Futter. Die zweite Ratte erreichte mit dem Drücken die Abschaltung des Stroms, unter dem ihr Käfigboden stand. Die dritte Ratte bekam als Folge einen Stromschlag. Der vierten Ratte wurde das Futter weggenommen.

Seine Untersuchungen zeigten, dass sich das Verhalten der Versuchstiere durch wiederholte Konsequenzen auf ihr Verhalten änderte. Jede der vier Konsequenzen führte zu einem anderen Verhalten der Ratten. Dabei war zu beobachten, dass die ersten beiden Ratten den Hebel wiederholt drückten und die letzten beiden Ratten den Hebel nicht mehr drückten (Altenthon, 2013).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Versuchsergebnisse machte Skinner eine Unterteilung in vier Arten. Bei der Unterscheidung spielt die Kontingenz eine bedeutende Rolle. Das heißt, es ist wichtig zu beachten, inwiefern das Verhalten und die nachfolgende Konsequenz in Beziehung zueinanderstehen. Abhängig von der Beziehung zwischen Verhalten und nachfolgender Konsequenz wird die Auftretenswahrscheinlichkeit erhöht oder verringert. Er unterschied folgend zwischen positiver bzw. negativer Verstärkung und positiver bzw. negativer Bestrafung (Altenthon, 2013).

Das Ziel der Verstärkung ist es, die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens zu erhöhen. Bei der positiven Verstärkung soll das Ziel erreicht werden, indem ein angenehmer Zustand herbeigeführt bzw. aufrechterhalten wird.

¹ Burrhus F. Skinner war Professor für Verhaltensforschung. Er beschäftigte sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen des Behaviorismus. Der Psychologe ist der Meinung, dass das Verhalten erlernt ist und auch wieder verlernt werden kann.

Beispielsweise bekam die erste Ratte ein Futter (angenehmer Zustand), weil sie den Hebel drückte. Bei der negativen Verstärkung hingegen soll das Ziel erreicht werden, indem ein unangenehmer Zustand verringert bzw. vermieden oder gar beendet wird. Die zweite Ratte beispielsweise hat den Hebel gedrückt und der Strom (unangenehmer Zustand), durch den der Käfigboden aufgeladen wurde, wurde abgedreht (Altenthan, 2013).

Das Ziel der Bestrafung hingegen ist es, die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens zu mindern oder zu beenden. Dieses Ziel wird bei der positiven Bestrafung versucht zu erreichen, indem ein unangenehmer Zustand herbeigeführt wird, wie etwa der Stromschlag, den die dritte Ratte erhielt. Bei der negativen Bestrafung wird ein angenehmer Zustand entfernt, um das Ziel zu erreichen (Fritz & Tobinski, 2018). Beispielsweise wurde der vierten Ratte das Futter (angenehmer Zustand) entzogen, als sie den Hebel drückte.

Allerdings wird die (negative und positive) Bestrafung in der Erziehung von vielen Wissenschaftlern kritisiert. Der Grund dafür ist, dass die emotionalen Auswirkungen, die mit der Bestrafung zusammenhängen, noch unzureichend erforscht wurden. Zudem weiß derjenige, der bestraft wurde, zwar, welches Verhalten er nicht mehr anwenden soll, jedoch werden ihm oder ihr meist keine alternativen Verhaltensweisen aufgezeigt (Fritz & Tobinski, 2018). Aufgrund dieser kritischen Stimmen und negativen Auswirkungen wird die Bestrafung in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Auch Linderkamp (2019) geht davon aus, dass Verhalten nicht durch Bestrafung aufgebaut werden kann. Wenn ein Verhalten erlernt werden soll, kann dies ausschließlich durch Verstärkung erfolgen. Er nennt die systematische Belohnung als Gelingensfaktor für den Verhaltensaufbau (Linderkamp, 2019). Im weiteren Vorgehen liegt der Fokus auf der Verstärkung, insbesondere auf der positiven Verstärkung.

3.2. Positive Verstärker

Bei den Verstärkern muss zwischen primären und sekundären Verstärkern unterschieden werden. Unter primären Verstärkern versteht man jene Reize, durch die biologische Grundbedürfnisse, also beispielsweise Nahrung oder Schlaf, gedeckt werden. Sie sind zwar abhängig von den individuellen Bedürfnissen,

wirken aber bei allen Menschen unabhängig vom Alter. Im Gegensatz zu den primären Verstärkern müssen die sekundären Verstärker erst erlernt werden. Die sekundären Verstärker sind nämlich neutrale Reize, die sich erst durch Lernerfahrungen entwickeln. Ein Beispiel für einen sekundären Verstärker ist eine Geldmünze. Eine Münze zählt nicht zu den Grundbedürfnissen eines Individuums und ist somit ein neutraler Reiz. Erst durch Lernerfahrungen gewinnt die Münze an Anreiz (Linderkamp, 2019). Daraus lässt sich schließen, dass primäre und sekundäre Verstärker in einem engen Zusammenhang stehen. Sekundäre Verstärker wirken nämlich nur, indem sie mit primären Verstärkern über eine Lernerfahrung vernetzt worden sind. Die Verknüpfung von primären und sekundären Verstärkern wird auch bei den Belohnungssystemen aufgegriffen, auf die im weiteren Verlauf noch genauer eingegangen wird.

Eine Verhaltensweise kann durch verschiedene Arten verstärkt werden. Es gibt materielle Verstärker, soziale Verstärker und Handlungsverstärker. Zu den materiellen Verstärkern zählen „konkrete Dinge wie Süßigkeiten und Spielsachen“ (Linderkamp, 2019, S.211). Bei den sozialen Verstärkern handelt es sich um soziale Handlungen. Darunter fallen etwa ein ausgesprochenes Lob oder nonverbale Gestiken, wie zum Beispiel ein Lächeln oder Nicken oder auch Körperkontakt. Mit Handlungsverstärkern sind bestimmte Beschäftigungen (ein Spiel, ein Kinobesuch, ...) gemeint, die möglicherweise gemeinsam gemacht werden (Linderkamp, 2019).

Dabei ist anzumerken, dass es bei den materiellen Verstärkern keine Rolle spielt, wie viel die Sache kostet, sondern es wichtig ist, welche Bedeutung die Sache für jede/n Einzelne/n hat. Die Sache in der Funktion der Verstärkung ist somit abhängig von der Situation und der individuellen Bedeutung. Die Verstärkung eines gewünschten Verhaltens durch solche materiellen Dinge erfolgt auf sehr unnatürliche Weise.

Bei den Handlungsverstärkern ist, ähnlich wie bei den materiellen Verstärkern, darauf zu achten, sie abhängig von der jeweilig individuellen Interesse zu wählen. Dabei sollen beispielsweise Hobbys oder favorisierte Spiele berücksichtigt werden. Bei den Handlungsverstärkern besteht die Gefahr, dass die Verstärker

mit der Zeit an Attraktivität verlieren. Daher sollte beim Belohnen immer auf den aktuellen Wert der Handlung geachtet werden (Linderkamp, 2019).

Linderkamp (2019) vertritt die Meinung, dass es aus therapeutischer Sicht angemessener ist, anstelle von materiellen Verstärkern soziale Verstärker einzusetzen. Im Gegensatz zu den materiellen Gegenständen sind soziale Verstärker nämlich in einen natürlichen Prozess eingebunden. Dadurch stehen sie bereits in einem engen Zusammenhang mit den erwünschten Verhaltensweisen.

Soziale Verstärker können in fünf Stufen eingeteilt werden. Folgend werden die fünf Stufen hinsichtlich der Rangfolge ihrer Wirksamkeit aufgezählt:

- Eine Handlung kann sozial verstärkt werden, indem man sich bei positiven Verhaltensweisen der Person empathisch zuwendet und ihr das Gefühl von Akzeptanz und Wertschätzung vermittelt.
- Soziale Verstärkung kann in Form von Feedback am Ende einer Stunde auftreten, wenn die Person eine Leistungsanforderung bewältigt hat.
- Die nächste Stufe der Verstärkung ist das direkte Feedback nach einer bewältigten Anforderung.
- Weiters gibt es die Möglichkeit einer prozessorientierten sozialen Verstärkung, wie beispielsweise eine entschlossene Verstärkung, wenn das Verhalten gelungen ist.
- Die letzte Stufe ist die Selbstbekräftigung, nachdem eine Anforderung bewältigt worden ist (Linderkamp, 2019).

Neben dem Fakt, dass die soziale Verstärkung auf sehr natürliche Weise erfolgt, hat sie zudem den Vorteil, dass sie kostenlos ist und somit jederzeit zur Verfügung steht. Außerdem sättigen soziale Verstärker kaum. Gerade die sozialen Verstärker, wie beispielsweise das Lob und die Zuwendung, bewirken häufig positive Verhaltensäußerungen.

Eine besondere Form der sozialen Verstärkung ist das Premack-Prinzip. Dabei handelt es sich um eine Verstärkung bei der die Verhaltensweisen, die häufig auftreten, genutzt werden, um ein gewünschtes Verhalten, das selten auftritt, zu verstärken. Dieses Prinzip wird in der Praxis, beispielsweise in der Schule, oft

angewendet (Linderkamp, 2019). Urhahne (2019) spricht ebenfalls im Zusammenhang mit der operanten Konditionierung vom Premack-Prinzip. Er nennt als Beispiel für dieses Prinzip die Situation in der Erziehung, wenn Eltern ihren Kindern sagen, dass sie zuerst Hausübung machen sollen und danach am Computer spielen dürfen. Das Beispiel zeigt, dass die bevorzugte Tätigkeit als positiver Verstärker eingesetzt wird, um die weniger attraktive Tätigkeit zu machen. Damit das Premack-Prinzip funktionieren kann, müssen die Tätigkeiten in der richtigen Reihenfolge kommen. Folgendes Szenario sollte beispielsweise verhindert werden: Das Kind sitzt vor dem Computer und sollte eigentlich Hausübungen machen. Die Eltern fordern das Kind auf, die Hausübungen zu erledigen. Das Kind bittet die Eltern, noch ein wenig am Computer spielen zu dürfen. Die Eltern geben nach und lassen das Kind weiterspielen. In diesem Fall kann das Computerspielen nicht mehr als Verstärker für das Hausübung machen eingesetzt werden. Beim Premack-Prinzip gilt: Zuerst muss die unattraktive Arbeit erledigt werden, und anschließend erfolgt die Verstärkung (Urhahne, 2019).

Durch Beobachtung oder Befragung der Schüler/-innen kann die Lehrperson herausfinden, welche Tätigkeiten sie gerne machen. Wenn ein Kind seine weniger beliebte Anforderung (z.B.: Rechenpäckchen) erledigt hat, darf es zur bevorzugten Aufgabe (z.B.: Mandala malen oder Computer spielen) übergehen. Hier könnte angemerkt werden, dass die Kinder dazu erzogen werden, nur mehr am Computer etc. zu sitzen. Sobald jedoch eine Tätigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeführt wird, verliert sie an Beliebtheit und dafür werden andere Tätigkeiten beliebter. Dies kann sogar so weit gehen, dass weniger beliebte Aktivitäten plötzlich beliebt werden (Urhahne, 2019).

Somit ist festzuhalten, dass insbesondere soziale Verstärker sowie das Premack-Prinzip eine wichtige Bedeutung in der Erziehung sowohl für die Eltern als auch für die Lehrkräfte haben. Im Gegensatz zu materiellen oder Handlungsverstärkern lassen sich diese Arten von Verstärkern in einen sehr natürlichen Prozess einbauen und sind beinahe jederzeit verfügbar. Sie dienen als effiziente Methoden um Verhalten positiv beeinflussen zu können. Im Kapitel 4 wird ausführlicher auf die Anwendung der Verstärker in der Praxis eingegangen. Davor wird

noch untersucht, welche Phasen beim Aufbau der operanten Verstärkung zu berücksichtigen sind.

3.3. Bedeutende Phasen der operanten Verstärkung

In der Schule begegnet eine Lehrkraft Kindern mit den unterschiedlichsten Verhaltensweisen. Es gibt Verhaltensweisen, die den Unterricht stören (beispielsweise herausschreien oder mit dem Sitznachbar tratschen) und es gibt solche, die es ermöglichen in einer Gruppe vernünftig zu lernen (beispielsweise aufzeigen bei Meldungen oder aufmerksam dem Unterricht folgen). Ob ein Verhalten wiederholt wird oder nicht hängt unter anderem von der Konsequenz bzw. der Reaktion der Lehrperson oder der Mitschüler/-innen ab. Erfolgreiche Verhaltensweisen können verstärkt werden, indem eine positive Konsequenz folgt. Dabei stehen der Lehrperson, wie bereits im Kapitel 3.2. erwähnt, verschiedenste Verstärker zur Verfügung: ein Lächeln, ein Lob, ein Sticker, etc. (Urhahne, 2019). Aufgrund empirisch belegter Studien kommt den operanten Erziehungsmethoden eine große Bedeutung zu. Lernforscher/-innen haben bereits im letzten Jahrhundert die Prozesse der operanten Konditionierung erforscht und schlüssige Erkenntnisse aufgestellt. Die Erkenntnisse der Studien gelten sowohl für Störungsverhalten als auch für angemessenes Verhalten. Im Gegensatz zu anderen Interventionsverfahren, die keine solche empirischen Studien nachweisen können, ragen die operanten Erziehungsmaßnahmen demnach hervor (Linderkamp, 2019). Neben dem Faktor der empirischen Evidenz sind es auch die Faktoren des theoretischen Bezuges und der „therapeutisch[en] relevante[n] Zielgröße“ (Linderkamp, 2019, S. 210), durch die operante Konditionierungsverfahren (wieder) mehr an Relevanz zunehmen.

Es stellt sich nun die Frage, wie Verstärker im Unterricht richtig eingebaut werden und worauf dabei zu achten ist. Dabei gilt die *Löschung* als wesentliches Prinzip, welches das Verhalten beeinflusst. Folgt nämlich auf ein gewünschtes Verhalten keine Konsequenz mehr bzw. wird ihm keine (weitere) Beachtung geschenkt, kann die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens vermindert werden (Fritz & Tobinski, 2018). Diese Nicht-Beachtung und somit Löschung des Verhaltens wird auch Extinktion genannt. Dieses Prinzip kann in bestimmten

Fällen ebenfalls genutzt werden, wird aber in der Praxis oft falsch angewendet. Häufig wird Kindern, die sich aggressiv verhalten, ungewollt besondere Aufmerksamkeit geschenkt, indem die Lehrperson sich dem Geschehen zuwendet. Diese Aufmerksamkeitszuwendung, die das Kind dadurch erfährt, zählt zur positiven Verstärkung. Dadurch wird das Problemverhalten positiv verstärkt. Im Gegensatz zum angepassten Verhalten erreicht das Kind mit dem aggressiven Verhalten Aufmerksamkeitserregung. Im Unterricht wird das Verhalten noch zusätzlich durch die Reaktionen der Kinder verstärkt. Mit seinem aggressivem Verhalten erzielt das Kind also die gewünschte Aufmerksamkeit von der Lehrperson und seinen Mitschülern/ Mitschülerinnen und wird positiv in seinem Verhalten bestärkt. Solange das Verhalten daher nicht weiter den Unterricht stört, ist das Ignorieren des Verhaltens sinnvoller. Dies führt im besten Fall zum Abbau des Verhaltens (Linderkamp, 2019).

Wird die Verstärkung wieder weitergeführt, nachdem sie bereits gelöscht wurde, tritt die erwünschte Verhaltensweise wieder ein. Dieses Phänomen bezeichnet man als *Spontanerholung*. Dabei wird deutlich, dass das Verhalten nicht verlernt wurde. Es ist aber anzumerken, dass die Wirkung schwächer ist als am Anfang der Konditionierung (Urhahne, 2019).

Ein weiterer Punkt, auf den bei der operanten Verstärkung eingegangen werden soll, sind die beiden Grundprinzipien, die erfüllt sein müssen, damit überhaupt ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten und der daraus resultierenden Konsequenz hergestellt werden kann. Erstens muss das *Prinzip der Kontiguität* gegeben sein: Die Konsequenz (Verstärkung) auf ein gewünschtes Verhalten sollte zeitlich und räumlich unmittelbar folgen. Zweitens sollte das *Prinzip der Kontingenz* erfüllt sein: Zwischen dem Verhalten und der Konsequenz sollte ein Ursache-Wirkungszusammenhang bestehen (wenn, ... dann ...). Ein Beispiel dafür wäre dieser Gedanke: Wenn ich die Malreihen lerne, dann bekomme ich eine gute Note (Fritz & Tobinski, 2018).

Allerdings ist zu hinterfragen, ob es möglich ist, in einer Klasse mit mehreren Kindern das gewünschte Verhalten jedes Mal zu verstärken. Für die erfolgreiche Anwendung vom Verstärkungslernen in der Praxis ist ebenfalls die Häufigkeit

des Verstärkereinsatzes von großer Bedeutung. Es macht nämlich einen Unterschied, ob ein Verhalten *jedes Mal* nach dem Auftreten verstärkt wird oder ob die Verstärkung nur *gelegentlich* nach dem Auftreten des Verhaltens folgt. Ersterer Variante wird kontinuierliche Verstärkung genannt und bei der zweiten Variante spricht man von der intermittierenden Verstärkung. Dabei haben beiden Arten je eine andere Wirkung. Bei der kontinuierlichen Verstärkung werden die Lernerfolge zwar schneller erreicht, jedoch wird das Verhalten auch wieder schneller gelöscht, wenn der Verstärker nicht mehr angewendet wird. Hingegen erzielt man mit der intermittierenden Verstärkung langsamer einen Lernerfolg. Bleibt die Verstärkung in diesem Fall aus, wird das Verhalten auch wieder langsamer gelöscht. Das bedeutet, dass bei kontinuierlicher Verstärkung zwar schneller das erwünschte Verhalten erworben wird, jedoch auch instabiler ist. Für die Anwendung in der Praxis ist es demnach effektiver, wenn man anfangs kontinuierlich verstärkt und schließlich zur intermittierenden Verstärkung wechselt. Dadurch kann eine Löschung verhindert werden (Altenthan, 2013).

Bezüglich der operanten Verstärkung kann Folgendes zusammengefasst werden: Während die Bestrafung in der Erziehung sehr umstritten ist, nimmt die Verstärkung wieder immer mehr an Bedeutung zu. Allerdings sind beim erfolgreichen Einsatz von Verstärkern einige Faktoren zu berücksichtigen. Neben den verschiedenen Verstärkerarten zählt vor allem auch die richtige Anwendung. Für die Umsetzung der positiven Verstärkung im Unterricht kann gefolgert werden, dass die intermittierende Verstärkung aufgrund der gelegentlichen Verstärkung in der Praxis leichter umzusetzen ist. Nebenbei führt sie zu längerfristigen Erfolgen. Außerdem müssen die Prinzipien der Kontiguität und Kontingenz eingehalten werden. Auf Grundlage des operanten Konditionierens wird nun im nächsten Kapitel die konkrete Anwendung im Unterricht aufgezeigt.

4. Einsatz von operanter Verstärkung im Unterricht

Nachdem bereits untersucht wurde, welche Arten von Verstärkern angemessen für die Verstärkung sind und welche Voraussetzungen es braucht, stellt sich nun die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, das Verstärkungslernen im Unterricht einzubauen. Die Erkenntnisse der operanten Konditionierung lassen sich nämlich im Unterricht einsetzen, um erwünschtes Verhalten aufzubauen und unerwünschtes Verhalten abzubauen. Wie diese Möglichkeiten aussehen können, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Aufbau von Motivation und Lernbereitschaft.

4.1. Das Lob

Angelehnt an die positive Verstärkung nach Skinner kann beim Lob und bei der Belohnung zwischen zwei Arten unterschieden werden: zwischen Belohnung bzw. Lob erster Art und zweiter Art. Unter erster Art versteht sich das Hinzufügen eines angenehmen Reizes und unter zweiter Art das Wegnehmen eines unangenehmen Reizes. Beide haben zum Ziel, dass die gezeigte Verhaltensweise wiederholt wird (Altenthan, 2013). Anhand dieser Einteilung in erste und zweite Art wird die Analogie zur positiven bzw. negativen Verstärkung deutlich. Für die Anwendung im Unterricht bedarf es nun spezifischer Unterscheidung zwischen den unterstützenden Erziehungsmaßnahmen Lob und Belohnung.

Lob wird definiert als eine Aussage über ein Verhalten einer Person. Diese Aussage löst ein angenehmes Gefühl bei dieser Person aus. Lob wird zu den sozialen Verstärkern gezählt (siehe Kapitel 3.2. Positive Verstärker). Es kann in Form von Anerkennung, einem Lächeln oder von Zuwendung ausgeübt werden. Außerdem kann Lob ausgedrückt werden, indem man seinem Gegenüber zustimmt, wertschätzt, einen bestärkenden Blick zuwirft oder ihm einen bestätigenden Händedruck gibt. Daraus kann geschlossen werden, dass sich Lob als sozialer Verstärker auch für den Beziehungsaufbau eignet (Altenthan, 2013).

Lob kann in drei verschiedenen Formen auftreten. Die häufigste Form ist das *vertrauliche* Lob. Diese Art von Lob wendet sich meist nur an den Gelobten selbst und wird unter vier Augen ausgesprochen. Durch das vertrauliche Lob

werden das Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit des Gelobten gefördert. Weiters gibt es auch das *öffentliche* Lob. In diesem Fall wird das Lob bewusst vor anderen Personen ausgesprochen. Mit dem öffentlichen Lob zielt man darauf ab, die anderen Personen im Umkreis ebenfalls zu einem bestimmten Verhalten zu ermutigen. Ein Beispiel ist folgendes: Ein Kind, das erstmal ein Buch allein gelesen hat, wird vor der gesamten Klasse von der Lehrerin gelobt. Das Ziel der Lehrperson ist es, die Mitschüler/-innen ebenfalls zum selbstständigen Lesen zu motivieren. Dabei spielt die Stellung des Gelobten in der Klasse eine wichtige Rolle. Wenn das gelobte Kind eine gute Stellung in der Klasse hat, werden die Mitschüler/-innen es dem Kind gleichtun und ebenfalls ein Buch lesen. Außerdem wirkt das Lob für das Kind, das gelobt wurde, als Bestätigung für sein Verhalten, solange die Gruppe als Resonanzgruppe erlebt wird. Wenn das Kind jedoch eher eine Außenseiterrolle hat, kann sich das Lob sowohl stärkend als auch schwächend auf das gelobte Kind auswirken. Einen negativen Effekt kann das öffentliche Lob nämlich dann haben, wenn die Gruppe dem Gelobten kritisch gegenübersteht (Waibel, 2017). Außerdem muss darauf Acht gegeben werden, wie das Kind das öffentliche Lob aufnimmt. In manchen Fällen kann das Lob dem Kind vor der Gruppe peinlich sein. Bei den anderen Kindern können Neid oder Aggressionen entstehen, die dazu führen, dass das gelobte Kind ausgegrenzt wird (Waibel & Wurzrainer, 2016). Die dritte Form ist das *symbolisierende* Lob. Bei dieser Form ist das Lob mehr das Mittel zum Zweck, als dass es die gelobte Person bestärken soll. Dabei wird ein Kind als Vorbild von der Gruppe durch besonderes Loben hervorgehoben. Ziel ist es, die Angehörigen zu ähnlichen Handlungen zu treiben. Aufgrund der isolierten Vorbildrolle sollte auf diese Form von Lob in der Klasse verzichtet werden. Es kann nämlich zur innerlichen Überforderung des Kindes führen (Waibel, 2017).

Largo (2012) nennt ebenfalls das Lob als Vertreter der positiven Verstärkung. Bereits im Kleinkindalter wird dies oftmals unbewusst eingesetzt. Eine exemplarische Situation dafür ist folgende: Ein Kind isst das erste Mal erfolgreich sein Essen mit einem Löffel anstelle der Finger. Die Eltern zeigen sich erfreut darüber und loben das Kind dafür. Beim nächsten Mal bemüht sich das Kind bewusst ordentlich mit dem Löffel die Mahlzeit zu verzehren. Besonders im

angelsächsischen Raum findet das Loben viel mehr Anwendung als bei uns in Mitteleuropa. Obwohl Lob einen positiven Effekt gerade auch in Bezug auf die Beziehung zwischen Kind und Pädagogen/Pädagogin hat, tendieren die Mitteleuropäer/-innen eher dazu, weniger zu loben. Dies hat den Grund, weil Lob bei uns eng mit Verwöhnung und Verführung in Zusammenhang gebracht wird. Dabei wäre anzumerken, dass im Gegenteil zu erzieherischen Maßnahmen mit negativen Folgen, die unterstützenden Maßnahmen wie etwa das Lob einen Mehrwert für die Beziehung haben (Largo, 2012).

4.2. Die Belohnung und gedankliche Eigensteuerung

Belohnungen hingegen können sowohl in Form von materiellen als auch von immateriellen Verstärkern auftreten. Häufig werden Kinder für eine gewünschte Verhaltensweise belohnt, indem sie beispielsweise Süßigkeiten, Geld, Spielzeug oder Geschenke vom/von dem/der Erzieher/-in erhalten. Diese aufgezählten Beispiele zählen zu den materiellen Verstärkern. Wenn dem Kind eine beliebte Beschäftigung nach einer gewünschten Verhaltensweise erlaubt wird oder dem eine unangenehme Beschäftigung erlassen wird, wird von den immateriellen Belohnungen gesprochen. Auch das Lob kann beispielsweise als immaterielle Belohnung bezeichnet werden. Außerdem gelten auch die Handlungsverstärker, wie zum Beispiel ein gemeinsames Spiel oder ein Kinobesuch, als Belohnungen (Altenthan, 2013).

Jansen und Streit (2006) beleuchten die Belohnung in Bezug auf das Arbeitsverhalten vom Kind auf der sprachlichen Ebene. Sie verdeutlichen die Wirkung der Sprache in einem Beispiel: Ein Junge arbeitet bereits konzentriert zwei Minuten an einer komplexen Mathematik-Aufgabe. Die Mutter belohnt sein Arbeitsverhalten mithilfe des Inhaltes der Sprache und sagt zu ihm, dass er das heute ganz toll macht. Eine andere Möglichkeit den Jungen für sein konzentriertes Arbeitsverhalten zu belohnen ist das nonverbale Verhalten der Mutter. Jansen und Streit (2006) nennen dafür als Beispiel ein herzliches Lächeln der Mutter, die Zuwendung des Oberkörpers zum Jungen, oder ein Streicheln über den Rücken des Jungen. Mithilfe des Gesichtsausdruckes, der Haltung oder der körperlichen Beziehungsaufnahme schafft die Mutter bzw. die Person, die verstärkt, Nähe und

Anerkennung. Die Gesten werden vom Jungen positiv aufgenommen und wirken als Belohnung für das Arbeitsverhalten. Zudem kann das gewünschte Verhalten noch weiter verstärkt werden, indem der Junge noch weitere Belohnungen erfährt, die längerfristig wirken. Dies kann beispielsweise erfolgen, wenn die Mutter anschließend noch ein beliebtes Spiel mit dem Jungen spielt, weil er so gute Mitarbeit gezeigt hat. Eine weitere Belohnung für die langfristige Verhaltensfolge wäre ein zusätzliches Lob der Lehrperson für die sorgfältig gemachte Rechenaufgabe (Jansen & Streit, 2006).

Belohnungen können aber nicht nur fremdgesteuert werden, sondern auch in Form von *Eigensteuerung* auftreten. Mit zunehmenden Alter lernen Kinder nämlich die eigenen Handlungen zu reflektieren und als positiv bzw. negativ zu bewerten. Inwiefern das Kind die eigenen Verhaltensweisen selbst bewertet, hängt eng mit dem elterlichen Verhalten bzw. dem Verhalten von anderen Bezugspersonen zusammen. Sobald das Kind gelernt hat, seine eigenen Handlungen selbst zu bewerten, erfolgt die Steuerung des eigenen Verhaltens vom Kind aus selbstständig. Die Steuerung erfolgt, indem sich das Kind mit seinen Gedanken entweder belohnt oder bestraft. Dadurch kann sich das Kind auch von den belohnenden bzw. bestrafenden Signalen der Erziehungspersonen weitgehend unabhängig und somit selbstständig machen. Die belohnende bzw. bestrafende Eigensteuerung wird in der Literatur auch als Selbstbewertung bezeichnet. Jansen und Streit (2006) betonen in diesem Zusammenhang, welche bedeutende Rolle die Eltern bzw. andere Erziehungspersonen bei der Selbstbewertung der Kinder haben. Sie entscheiden nämlich mitunter darüber, ob das Kind seine Handlungen im zunehmenden Alter überwiegend positiv bzw. negativ bewertet. Jansen und Streit (2006) verdeutlichen dies an einem Beispiel. In dem Beispiel übt ein Kind mit seinem Vater ein Diktat. Dabei zeigt das Kind hohe Anstrengung. Obwohl das Kind sich sehr bemüht hat, auf die Groß-, und Kleinschreibung und die richtige Schreibweise zu achten, tadelt ihn der Vater beim Kontrollieren und hebt die Fehler anstatt der Erfolge hervor. Zusätzlich zeigt der Vater seine Enttäuschung über die Leistung des Kindes in seiner Stimme und in seinem Gesichtsausdruck. Durch das Verhalten des Vaters kann beim Kind ein Aufbau von negativen Selbstbewertungen bzw. Gedanken erfolgen. Zu Beginn sind die

negativen Gedanken an die Realität angepasst. In weiterer Folge besteht die Gefahr, dass sie sich verinnerlichen und somit das Kind sein Verhalten weiterhin negativ bewertet, obwohl es positiv ist. Diese verinnerlichte Selbstbewertung geht in weiterer Folge mit der Selbstbelohnung bzw. Selbstbestrafung einher. Es kann sich entweder mit dem Gedanken belohnen, dass es durch die aufgebrauchte Mühe die Aufgaben lösen konnte oder sich bestrafen mit dem Gedanken, dass es schon wieder ewig für die Aufgabe gebraucht hat und zu dumm dafür ist. Dabei wird der Einfluss deutlich, den Erziehungspersonen in Bezug auf die gedankliche Steuerung des Kindes und das damit zusammenhängende Arbeitsverhalten haben. Ob ein Kind Anstrengung bei schwierigen Aufgaben zeigt oder bei komplexeren Aufgaben seine Mitarbeit verweigert, ist in hohem Maße von der gedanklichen Steuerung abhängig (Jansen & Streit, 2006).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lob und Belohnung auf den Grundlagen der positiven Verstärkung nach Skinner aufbauen und viele Ähnlichkeiten aufweisen. Sie stehen also in einem engen Zusammenhang. Dabei gibt es unterschiedlichste Formen, wie ein Kind für die gewünschte Verhaltensweise belohnt werden kann. Genauso wie sich Belohnungen von den Erziehungspersonen auf das Verhalten der Kinder ausüben, wirkt auch die belohnende Eigensteuerung. Mithilfe der Selbstbelohnung können Verhaltensweisen nämlich aufgebaut werden. Je nach Selbststeuerung, die von den Erfahrungen mit Belohnungen bzw. Bestrafungen der Erziehungspersonen geprägt ist, können positive bzw. negative Gefühle beim Lernen entstehen. Daraus ergibt sich, dass es einen Unterschied macht, ob das Kind ständig auf seine Fehler aufmerksam gemacht wird und bestraft wird, oder ob es durch Belohnungen ermutigt wird, nicht aufzugeben. Für eine positive gedankliche Steuerung in Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten ist die positive Verstärkung in der Erziehung also sinnvoll. Im Folgenden soll untersucht werden, wie Lob und Belohnung im Unterricht systematisch eingesetzt werden können.

4.3. Belohnungssysteme bzw. Verstärkersysteme

Operante Verstärkung kann im Unterricht durch Lob und Belohnung auftreten, wie in den vorgehenden Kapiteln erläutert wurde. Wenn dies zu einem

planvollen Belohnen übergeht, gibt es auch die Möglichkeit der Belohnungssysteme, oder auch Verstärkersysteme genannt.

Gerade im Unterricht spielt das Prinzip der primären und sekundären Verstärkung (siehe Kapitel 3.2.) eine bedeutende Rolle. Die primäre und sekundäre Verstärkung kann in Form von Tokensystemen im Unterricht auftreten. Unter Tokensystemen versteht man eine Methode, mit welcher man ein gewünschtes Verhalten verstärken möchte. Diese Methode beruht auf den Grundlagen der operanten Konditionierung. Dabei kann ein Kind einen Token erwerben, wenn es das gewünschte Verhalten gezeigt hat. Dieser Token (z.B. eine Münze, ein Stein, ein Lobkärtchen) ist ein neutraler Reiz und hat an sich keine verstärkende Wirkung. Erst durch die Lernerfahrung erhält dieser Token eine verstärkende Wirkung. Das Kind kann diesen Token anschließend gegen eine andere Belohnung (z.B. Süßigkeiten, Hausaufgaben-Gutschein, Vorlesen einer Geschichte) eintauschen. Diese Belohnung hat die tatsächliche verstärkende Wirkung. Außerdem basieren Tokensysteme auf den Grundlagen der intermittierenden Verstärkung (siehe Kapitel 3.3.). Durch die Verwendung von Tokens anstelle der ständigen Belohnungen wird dem Problem entgegengewirkt, dass jederzeit und in allen Situationen für jedes Kind eine passende Belohnung bereitstehen muss (Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik, o.J.). Aus diesem Grund eignet sich ein Tokensystem für den Einsatz in der Klasse. Tokensysteme werden in dieser Arbeit ebenfalls Belohnungssysteme bzw. Verstärkungssysteme genannt.

Anhand einer Forschung mit einem Jungen (Whitlock, 1966; zitiert nach Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik, o.J.), der Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens hatte, geht der Zusammenhang von Tokensystemen und der intermittierenden Verstärkung deutlich hervor. Im Zuge des Förderunterrichtes erhielt der Junge für jede richtige Handlungsweise eine Spielmarke. Bei 36 erhaltenen Spielmarken durfte der Junge die Marken gegen einen Verstärker (z.B. Besuch im Kino oder Vorlesen einer Geschichte) eintauschen. Zu Beginn wurde darauf geachtet, dass jede richtige Handlungsweise, also jedes korrekt gelesene Wort, verstärkt wurde. In weiterer Folge wurde die Häufigkeit der Verstärkungen immer weiter reduziert. Zuerst erhielt das Kind für jedes zweite Wort eine Marke, dann für jedes vierte Wort, dann für eine ganze gelesene Seite, und dann für jede

Geschichte und anschließend für das Vorlesen von vier Geschichten. Nach 15 Einheiten des Förderkurses wurde die Verstärkung schließlich vollständig abgestellt. Die Ergebnisse der Forschung mit dem Tokensystem zeigten eine wesentliche Verbesserung der Leseleistung beim Jungen. Neben der zeitlich stabilen Verbesserung ließ sich auch eine positive Einstellung beim Jungen feststellen. Der Übergang von der kontinuierlichen zur intermittierenden Verstärkung ist ein wesentlicher Faktor bei der Verwendung von Tokensystemen. Gerade in Hinsicht auf die Verhaltensverstärkung in einer Klasse mit mehreren Kindern ist das Tokensystem in intermittierender Form leichter umzusetzen. Ein weiteres Vorteil ist, dass das Verhalten dadurch persistenter wird als bei der kontinuierlichen Verstärkung (Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik, o.J.).

Auch Urhahne (2019) greift das Tokensystem als Programm zur Verbesserung des Lern- und Sozialverhaltens auf. Er ist ebenfalls der Meinung, dass die Prinzipien der operanten Konditionierung im Unterricht sinnvoll genutzt werden können, indem sie in Form von Tokenprogrammen in der Praxis umgesetzt werden. Durch den Einsatz von positiver Verstärkung soll besonders das Verhalten von jenen Schüler/-innen verbessert werden, die sich auf andere Weise nur schwer beeinflussen lassen. Bevor das Tokenprogramm im Unterricht durchgeführt wird, ist eine Verhaltensvereinbarung notwendig. Das bedeutet, dass mit den Kindern zuerst besprochen werden muss, welches Verhalten erforderlich ist, damit es belohnt wird. Zu den Verhaltensweisen gehören beispielsweise eine fleißige Mitarbeit oder das ordentliche Erledigen von Hausübungen. Sobald ein Kind dieses Zielverhalten gezeigt hat, erhält es wiederum einen Token (sekundärer Verstärker). Dieser Token kann ein laminiertes Smiley oder ein Plastikchip sein. Wie bereits im Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik (o.J.) erwähnt wurde, kann dieser Token anschließend in die tatsächliche Belohnung (primärer Verstärker) eintauscht werden und gewinnt somit an verstärkender Wirkung. Neben einer guten Unterrichtsplanung und einem persönlichen Zuspruch sowie Feedback der Lehrperson kann ein solches Tokensystem eine hilfreiche Maßnahme sein für die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schüler/-innen. Mithilfe von Tokenprogrammen konnte eine signifikante Verbesserung in Bezug auf schulisches Problemverhalten belegt werden. Dies zeigt eine

Metastudie auf Einzel- sowie Klassenebene (Maggin, Chafouleas, Goddard & Johnson, 2011; zitiert nach Urhahne, 2019, S.15).

Auch Linderkamp (2004) beschäftigt sich mit der Motivierung von Schüler/-innen durch positive Verstärkung. Dabei beschreibt er sein Vorgehen detailliert in vier Schritten und zielt insbesondere auf jene Kinder ab, die Schwierigkeiten bei der Lern-bzw. Leistungsmotivation haben. Die vier Schritte lauten wie folgt:

1. Problemanalyse
2. Erörterung der Ausgangslage und Zielvereinbarung
3. Ausführung (u.a. durch soziale Verstärkung, materielle Verstärkung oder Vergabe von Token)
4. Kontrolle der Wirksamkeit

Im letzten Schritt (Kontrolle der Wirksamkeit) soll das gelungene Verhalten in gewissen Zeitabständen in einer Konferenz mit dem Kind und der Bezugsperson (z.B. mit der Lehrperson) besprochen werden. Zusätzlich zur Rückmeldung von der Bezugsperson bezüglich des gelungenen Verhaltens soll das Kind in dieser Konferenz zur Selbstbekräftigung ermutigt werden (Linderkamp, 2004). Sobald das Zielverhalten anhand der vier Schritte aufgebaut wurde, ist es sinnvoll, das Verhalten weiterhin zu verstärken, jedoch ohne Erhöhung der Verstärkungshäufigkeit. In Folge der Lernfortschritte kann ein Übergang von den externen Verstärkern zur Selbstverstärkung angestrebt werden, indem das Kind sich bei Erfolgen selbst mit einem Token belohnt. Im weiteren Verlauf ist es demnach sinnvoll die Selbstbekräftigung zu fördern, und das Kind darin zu bestärken, sich mit positiven Zusprüchen („Das habe ich gut geschafft“) selbst zu loben (Linderkamp, 2004).

Neben der genauen Beschreibung des Vorgehens sind folglich auch einige Hinweise für die organisatorische Umsetzung zu berücksichtigen. Für den Einsatz in der Schule hebt Linderkamp (2004) das Premack-Prinzip hervor, das bereits im Kapitel 3.2. genauer beschrieben wurde. Aufgrund seiner einfachen Umsetzung eignet sich diese Art von positiver Verstärkung gut für den schulischen Kontext, gerade wenn es die Verhaltensänderung in der Gruppe betrifft.

Außerdem gehört hinzugefügt, dass Verhaltensmodifikationen, die durch operante Erziehungsmaßnahmen geprägt werden, grundsätzlich auf einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung basieren müssen und, dass Verhaltensprobleme im Unterricht nicht als stabile Persönlichkeitsmerkmale angenommen werden sollen, sondern immer situationsabhängig betrachtet werden. Diese Erkenntnis ist wesentlich für den Gelingensfaktor von diversen Verhaltensmodifikationen (Linderkamp, 2004).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Studien die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhalten im Unterricht mithilfe von Verstärkersystemen belegen. Aus vielfältigen Forschungsergebnissen geht folgende Gemeinsamkeit deutlich hervor: In Bezug auf den schulischen Kontext eignen sich Tokensysteme, die auf dem Prinzip der primären und sekundären Verstärkung beruhen, am besten für die Verhaltensmodifikation. Auch das Premack-Prinzip gilt als effektive Technik zur positiven Verstärkung in der Klasse. Bei den Verstärkersystemen in der Klasse soll grundsätzlich darauf geachtet werden, dass die Verhaltensweisen intermittierend verstärkt werden, indem die Belohnung an Häufigkeit abnimmt. Im folgenden Unterkapitel wird noch die Bedeutung von den sogenannten Relativitätsfaktoren im Zusammenhang mit Verstärkersystemen hervorgehoben.

4.3.1. Relativitätsfaktoren

Wie bereits im Kapitel 3.2. erwähnt, müssen bei einem Verstärker einige Faktoren berücksichtigt werden, damit er eine verstärkende Wirkung hat. Dies trifft ebenso auf das Loben und das Belohnen zu. Dabei spielt die Relativität vom Verstärker eine bedeutende Rolle. Die Relativität betrifft einerseits die individuellen Bedürfnisse des Kindes und andererseits auch die Person bzw. das Umfeld im Verstärkungsprozess. Das heißt, dass die Voraussetzung für eine Verhaltensverstärkung ist, dass die Belohnung der individuellen Bedürfnislage des Kindes entspricht. Eine Belohnung, die das Kind nicht attraktiv findet, hat nämlich keine verstärkende Wirkung auf die Verhaltensweise des Kindes. So kann ein Eis als Belohnung zwar Kind A eine Freude bereiten, jedoch nicht Kind B, welches kein Eis mag. Neben der individuellen Bedürfnisse des Kindes spielt auch speziell in der Schule die Person, die verstärkt, und das Umfeld eine bedeutende Rolle.

Beispielsweise ist es Kind A unangenehm vom Englischlehrer (Person, die verstärkt) gelobt zu werden oder möglicherweise peinlich vor der ganzen Klassen (Umfeld) gelobt zu werden. Außerdem ist es wichtig, die Verstärker bzw. Konsequenzen auch regelmäßig abzuwechseln. Somit kann einer Sättigung vorgebeugt werden. Wenn eine Sättigung erfolgt, geht die Wirkung im Verstärkungsprozess vorübergehend verloren (Altenthan, 2013).

Es lässt sich festhalten, dass die Beachtung der Relativitätsfaktoren eine wichtige Rolle für die Gestaltung eines Verstärkersystems im Unterricht haben. Weiters wird anhand von Studien beschrieben, welche Auswirkungen Lob und Belohnung auf das Kind haben und welche Meinungen es in der Literatur dazu gibt.

4.4. Auswirkungen von Lob und Belohnung auf das Kind

Die Wirkungen von Lob und Belohnungen in der Erziehung werden von Forscher/-innen kontrovers diskutiert. Im Folgenden wird auf diese unterschiedlichen Standpunkte eingegangen.

Neben der verstärkenden Wirkung auf gewünschte Verhaltensweisen ist Altenthan (2013) der Meinung, dass sich Belohnungen und Lob ebenfalls positiv auf das Selbstvertrauen auswirken können. Dadurch, dass Kinder für eine bestimmte Verhaltensweise gelobt bzw. belohnt werden, erfahren die Kinder eine Bestätigung. Ihnen wird das Gefühl vermittelt, dass ihre Verhaltensweise erwünscht ist und von der Umwelt positiv aufgenommen wird. Diese Bestätigung stärkt das Selbstvertrauen und gibt den Kindern Sicherheit in ihrem Handeln. Ein weiterer Grund für den Einsatz von Lob und Belohnungen ist die Förderung der Motivation bei der Belohnten bzw. bei dem Belohnten. Das Kind wird dazu motiviert, seine Handlungsweise zu wiederholen (Altenthan, 2013).

Auch Linderkamp (2004) betont, dass operante Erziehungsmaßnahmen wie das Lob oder die Belohnung Kinder motivieren. Er hebt den Aspekt der Motivierung durch den Einsatz von Lob und Belohnungssystemen gerade im Zusammenhang mit jenen Kindern hervor, die eine Lernstörung haben. Linderkamp (2004) stützt sich dabei unter anderem auf eine Studie von Swain und McLaughlin (1998), die untersuchen konnten, dass sich das Arbeitsverhalten von verhaltensauffälligen

Schüler/-innen im Mathematikunterricht in einer Mittelschule durch den Einsatz von Tokensystemen signifikant gesteigert hat. Durch eine andere Studie von Zanolli, Daggett und Pestine (1995) zum strukturierten Einsatz von sozialen Verstärkern konnte auch belegt werden, dass diese Verstärker einen positiven Effekt auf das Leistungsverhalten der Schüler/-innen haben. Außerdem sind Belohnungssysteme bei Kindern sehr beliebt (Linderkamp, 2004) und lösen nebenbei beim Kind angenehme Gefühle aus (Altenhan, 2013).

Zudem wird die positive Wirkung von Belohnungen auf die Motivation seit einigen Jahren auch durch Erkenntnisse aus der Gehirnforschung belegt. Das Dopamin im Gehirn spielt eine wichtige Rolle für die Motivation und das Lernen. Das Dopaminsystem reagiert nur auf Ereignisse, die besser als erwartet gelingen. Daher reagiert das Dopaminsystem nur auf Belohnungen und nicht auf Bestrafungen. Sobald eine bestimmte Verhaltensweise belohnt wird, werden durch ein Dopaminsignal endogene Opioide freigesetzt. Diese Freisetzung ist vergleichbar mit einem Belohnungseffekt. Das Ereignis bzw. die Verhaltensweise, welche/s besser als erwartet gelungen ist, wird weiterverarbeitet und daher mit größerer Wahrscheinlichkeit gespeichert bzw. gelernt (Spitzer, 2006). Darüber hinaus betont Spitzer (2006) auch die positiven Erfahrungen im sozialen Umfeld, die für das Lernen entscheidend sind. Gemeinschaftliches Handeln fördert das Lernen.

Die genannten positiven Aspekte sind mögliche Wirkungen, die begleitend zum Lob und zur Belohnung auftreten können. Allerdings sind Waibel und WurZRainer (2016) der Meinung, dass Lob und Belohnung nicht nur positive Auswirkungen auf das zu erziehende Kind und seine Lernfortschritte haben. Sie sehen eine Gefahr im übermäßigen Einsatz von Lob. Wird Lob beim Kind zu häufig eingesetzt, kann es zur Gewohnheit beim Kind werden. Das Kind braucht in weiterer Folge immer mehr Lob, um motiviert weiterzuarbeiten. Dabei wird kritisiert, dass beim Gebrauch von inflationärem Lob die positive Verstärkung an Wirksamkeit verliert und sich abnutzt. Zudem kann sich ständiges Loben auf die Persönlichkeit des Kindes auswirken. Wird ein Kind immer für jede Handlung gelobt, kann es möglicherweise narzisstische Züge und Großfantasien entwickeln (Waibel & WurZRainer, 2016). Um dem entgegenzuwirken ist es für die Erziehungsperson von Bedeutung, sich mit den Erziehungsmaßnahmen Lob und

Belohnung bewusst auseinanderzusetzen. In der Erziehung ist ein sparsamer und überlegter Einsatz von Lob sinnvoll. Das Kind soll dann gelobt werden, wenn es eine entsprechende Verhalten bzw. Leistung gezeigt hat. Zudem soll darauf geachtet werden, dass das Kind sein eigenes Handeln und Verhalten reflektiert und das erwünschte bzw. belohnte Verhalten selbst als Erfolg wahrnimmt. Diese Erkenntnis ist grundlegend für die Entwicklung der Persönlichkeit. Es gilt also festzuhalten, dass das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden kann, indem dem Kind neben der Belohnung bzw. dem Lob die Chance gegeben wird sich selbst zu reflektieren (Heimann & Kullmann, 2019).

Neben dem inflationären Einsatz von Lob kritisieren Waibel und Wurzrainer (2016) auch, dass in Gruppen meistens jene Kinder gelobt werden, die ohnehin immer gute Leistungen bringen und sich vorbildlich verhalten. Wenn Kinder nie gute Leistungen erbringen, werden sie weniger bis kaum gelobt und resignieren folglich. Daher bevorzugen Waibel und Wurzrainer (2016) anstelle des Lobes ein klares und sachbezogenes Feedback. Jedoch ist hierbei einzuwenden, dass das Aufgabenniveau an die Leistung der Kinder im Unterricht angepasst werden soll. So kann garantiert werden, dass jedem Kind ein Erfolg beim Lösen der Aufgaben gelingt und dadurch eine Grundlage zum Loben geschaffen wird.

In Kapitel 4.2. wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Verhalten der Bezugsperson in Hinsicht auf das Belohnen und Bestrafen des Kindes im Lernprozess ausschlaggebend ist für die gedankliche Eigensteuerung des Kindes. Es muss demnach darauf geachtet werden, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe für das Kind so ausgewählt wird, dass es bei Anstrengung auch tatsächlich einen Erfolg haben kann. Darüber hinaus ist es wichtig, das Kind für sein erfolgreiches Arbeitsverhalten zu belohnen, z.B. in verbaler Form, um ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen (Jansen & Streit, 2006).

Auch die Belohnung als Unterform des pädagogischen Lobes bewerten Waibel und Wurzrainer (2016) gerade in Bezug auf die Motivation als negativ und überflüssig. Dabei gehen die Pädagogen davon aus, dass Belohnungen die intrinsische Motivation und damit zusammenhängende Lernfreude vermindern und die extrinsische Motivation wecken. Die Erziehungswissenschaftler warnen davor,

dass die Kinder durch die von der Belohnung verursachten Motivverschiebung von der intrinsischen zur extrinsischen Motivation schneller uninteressiert und unzufriedener beim Lernen werden. Anhand von Studien wurde diese Kritik jedoch eingeschränkt. Deci, Koestner und Ryan (1999; zitiert nach Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019, S. 215) untersuchten in Einzelstudien, inwiefern Belohnungen die Lust am Lernen vermindern. Dabei kamen sie zum Ergebnis, dass Belohnungen unter gewissen Konditionen negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben. Sobald die Belohnung eine Kontrollfunktion erhält, d.h. das Kind erlebt die Belohnung als kontrollierend und wird dadurch in seiner Selbstständigkeit eingeschränkt, nimmt auch die intrinsische Motivation ab. Dieser Fall kann eintreten, wenn die Belohnungen bereits vor der erbrachten Leistung angekündigt werden. Ein Beispiel dafür wäre, wenn die Eltern dem Kind zehn Euro versprechen, wenn es ein „Sehr gut“ auf die Schularbeit schreibt. Damit sich die Belohnung positiv auf die Lernfreude auswirken kann, ist es daher notwendig, dass die Belohnung als Rückmeldung auf das eigene Können erlebt wird. Studien zeigen, dass sich eine positive Rückmeldung bezüglich der eigenen Stärken im Lernverhalten und des Wissenszuwachses förderlich auf die Lernfreude auswirkt (Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019). Dabei ist noch anzumerken, dass Waibel und Wurzrainer (2016) keine Aussagen über jene Kinder machen, die ohnehin Schwierigkeiten haben, sich intrinsisch zu motivieren (siehe Kapitel 2.3.).

Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Lob und Belohnung im richtigen Ausmaß und in der richtigen Anwendung nicht nur die extrinsische Motivation fördern, sondern auch die intrinsische Lernmotivation aufrechterhalten können. Jedoch sehen viele Kritiker/-innen auch Probleme in der Umsetzung. Es lässt sich in der Literatur keine einheitliche Meinung zum Einsatz von Lob und Belohnung im pädagogischen Feld wiedergeben. Diese Arbeit kann darauf keine endgültige Lösung finden. Das Ziel dieser Arbeit ist es jedoch der Frage nachzugehen, inwiefern Kinder Belohnungen und Lob erleben und ob ein Verstärkersystem in der Klasse notwendig ist, da dies in der Literatur zu wenig hervorgeht und es für die Praxis von großer Bedeutung ist.

5. Methodisches Vorgehen

Nachdem nun das Verstärkungslernen sowie Verstärkersysteme im Unterricht mithilfe von Literatur genauer untersucht wurden, wird im weiteren Teil dieser Arbeit das Erleben der Kinder und die Erfahrung von Schulpsychologinnen in Hinsicht auf Verstärkersysteme anhand von empirischen Daten beschrieben. Im folgenden Kapitel wird nun die methodische Vorgehensweise aufgezeigt. Dabei wird auf die zentrale Forschungsfragen und das Ziel dieser Untersuchung eingegangen. Außerdem wird das Forschungsdesign sowie die Forschungsmethode, die in dieser Arbeit zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen, beschrieben und deren Auswahl begründet.

5.1. Zentrale Fragestellung

In den vorangehenden Kapiteln wurde genauer erläutert, wie Schüler/-innen zur Mitarbeit im Unterricht motiviert werden können und welche Rolle dabei die positive Verstärkung spielt. Außerdem wurden Faktoren angegeben, die ausschlaggebend für den erfolgreichen Einsatz von Verstärkersystemen sind. Der Einsatz von Verstärkersystemen wird in der Literatur vielfältig diskutiert. Während Befürworter/-innen die positive Verstärkung bei richtiger Anwendung als förderlich beschreiben, sind Kritiker/-innen der Meinung, dass Verstärkersysteme in manchen Fällen den Kindern sogar schaden können. Ein Perspektivenwechsel ist notwendig, um einen tieferen Einblick und ein besseres Verständnis in diese Thematik zu erlangen. Zwei unterschiedliche Sichtweisen sollen dieses Thema beleuchten. Einerseits ist ein spezifischer Blick auf das Kind notwendig, um herauszufinden, wie Kinder Belohnungen bzw. Lob in der Klasse empfinden. Andererseits ist ein Einblick in die schulpsychologischen Hintergründe wichtig, um ein tiefgreifenderes Verständnis für die Wirkung von Verstärkersystemen zu bekommen. Diesen Aspekten soll in der vorliegenden Masterarbeit Raum gegeben werden.

Auf Grundlage der gewonnen Erkenntnisse beschäftigt sich die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf konkret mit folgenden zentralen Forschungsfragen:

- Inwiefern wirkt sich ein Verstärkersystem auf die Lernbereitschaft der Kinder aus?
- Wie groß ist die Notwendigkeit von Verstärkersystemen in Volksschulklassen?

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen wird der Einfluss von den Verstärkungssystemen auf die Lernbereitschaft in der Klasse beleuchtet. Aus der Literatur geht hervor, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die Kinder zum Lernen motiviert werden. Neben der Anpassung der Inhalte an die Niveaus der Kinder und Miteinbeziehung der Kinder in die Gestaltung der Lernsituationen ist ebenso das Auslösen von günstigen Emotionen wichtig. Unter günstigen Emotionen sind beispielsweise Freude, Stolz oder Zufriedenheit gemeint (Lohrmann & Hartinger, 2014). Lob und Belohnung als positive Verstärker zählen zu jenen Maßnahmen in der Erziehung, die angenehme Gefühle auslösen und das Selbstvertrauen stärken. Zudem soll es förderlich für die belohnende Eigensteuerung sein. Insofern kann argumentiert werden, dass Lob und Belohnung, wenn sie richtig eingesetzt werden, positive Emotionen auslösen und sich somit positiv auf die Lernbereitschaft auswirken. Dieser Annahme soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden. Es soll erfragt werden, welche Emotionen Verstärkersysteme auslösen und inwiefern dadurch positive Verstärkung in Form von Verstärkersystemen im Unterricht die Lernbereitschaft fördert.

Wie aufgrund der Literaturrecherche weiters hervorgeht, spielt die Relativität eine wichtige Rolle für das Belohnen und das Loben (Altenthon, 2013). Die Relativität umfasst folgende drei Faktoren: *individuelle Bedürfnisse der Kinder*, das *Umfeld*, in dem die Verstärkung stattfindet und die *Person*, die verstärkt. Diese drei Faktoren beeinflussen die Wirkung des Verstärkers. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, die Wirkung dieser drei Faktoren auf der Klassenebene zu untersuchen, um das Erleben der Kinder zu analysieren.

Die Notwendigkeit von Verstärkersystemen in Volksschulklassen hängt von einigen Faktoren ab. Dabei sind die beiden unterschiedlichen Blickwinkel von großer Bedeutung. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen sollen daher folgende zwei Unterfragen dienen:

- Wie erleben Kinder Verstärkersysteme in der Klasse?
- Was sind die Erfahrungen von Schulpsychologinnen mit Verstärkersystemen in Volksschulklassen?

Das *Ziel* dieser Untersuchung ist es, das kindliche Erleben im Verstärkungsprozess zu verstehen und dieses Erleben mit den praktischen Erfahrungen der Schulpsychologie zu vernetzen. Es soll also das subjektive Erleben der Kinder hinsichtlich der Verstärkersysteme und die praktische Sichtweise der Schulpsychologie erhoben werden und untersucht werden, welche Auswirkungen die Verstärkersysteme aus Sicht der Kinder bzw. aus Sicht der Schulpsychologie auf die Lernbereitschaft haben. Mit den Verstärkersystemen im Unterricht soll sowohl die Lernbereitschaft als auch das Wohlbefinden der Kinder in der Klasse verbessert werden. In den nächsten Kapiteln wird darauf eingegangen, wie bei der Erhebung der Daten in Hinsicht auf die Forschungsfrage vorgegangen wurde und wie die erhobenen Daten anschließend ausgewertet wurden.

5.2. Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Damit die Forschungsfrage untersucht werden kann, benötigt es einen spezifischen Plan, auf dem die Studie aufbaut. Dieser methodologische Plan wird *Forschungsdesign* genannt (Lederer & Poscheschnik, 2020). Bei den Forschungsdesigns lassen sich verschiedene Typen unterscheiden. Zu den bekanntesten Forschungsdesigns zählen beispielsweise das Experiment, die Feldforschung oder die Aktionsforschung (Flick et al., 2000). Abhängig von der Forschungsfrage wird das geeignete Forschungsdesign gewählt.

Bei der Forschungsfrage dieser Arbeit handelt es sich um das Erleben der Kinder bei der Anwendung von Verstärkersystemen im Unterricht. Dabei wurde ein Verstärkersystem in der Klasse eingeführt, mit dem Ziel eine Verbesserung in der Lernbereitschaft als auch im Wohlbefinden der Kinder festzustellen. Aus

diesem Grund eignet sich für diese Forschung am besten eine Aktionsforschung. Eine Aktionsforschung kennzeichnet sich nämlich dadurch, dass der/die Forscher/-in zum einen selbst eine Rolle beim Untersuchungsgegenstand spielt und zum anderem soll durch den Forschungsgegenstand eine Verbesserung erzielt werden (Lederer & Poscheschnik, 2020). Beides trifft auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit zu. Außerdem wird die Aktionsforschung in der Regel zur empirischen Untersuchung bei Unterrichtsstilen angewendet, die in einer Klasse etabliert werden. Dies trifft ebenfalls auf den Forschungsgegenstand in dieser Arbeit zu. Für die empirische Untersuchung der Verstärkersysteme im Unterricht wurde nämlich ein Verstärkersystem in der Klasse eingeführt. Das Verstärkersystem wurde in einer dritten Klasse eingeführt mit dem Ziel, die Lernbereitschaft der Kinder zu verbessern. Die Kinder bekommen von der Lehrperson ein Lobkärtchen, wenn sie beispielsweise Beiträge zum Unterricht leisten bzw. sich in einer positiven Form am Unterricht beteiligen oder konzentriert und aufmerksam an ihren Aufgaben arbeiten. Dieses Lobkärtchen erhalten die Kinder entweder sofort nach der erfolgreich gezeigten Verhaltensweise oder auch am Ende einer Einheit mit einer kurzen verbalen Rückmeldung. Allerdings erfolgt die Verteilung der Lobkärtchen nach der intermittierenden Verstärkungsart. Das heißt, ein Kind erhält nicht jedes Mal ein Lobkärtchen bei erfolgreich gezeigtem Verhalten, sondern gelegentlich. Dies hat einerseits den Grund, dass die Wirkung auch längerfristig halten soll, wie bereits im Kapitel 3.2. erläutert wurde. Andererseits ist die Entscheidung auch von der praktischen Umsetzung in der Schulklasse abhängig: In einer Klasse mit 16 Kindern ist eine intermittierende Verstärkung besser umzusetzen als eine kontinuierliche. Das Verstärkersystem ist weiters aufgebaut auf den Grundlagen der primären und sekundären Verstärkung. Wenn ein Kind zehn Lobkärtchen (sekundärer Verstärker) gesammelt hat, darf es die gesammelten Kärtchen gegen einen Hausaufgabengutschein (primärer Verstärker) einlösen.

Nachdem nun das geeignete Design für diese Forschung gewählt wurde, ist nun die Frage der *Forschungsmethode* von Bedeutung. Neben dem Forschungsdesign braucht es nämlich ebenfalls eine Forschungsmethode zur Umsetzung der Forschungsfrage. Die Wahl der Forschungsmethode hängt von der

Forschungsfrage der Arbeit und dem Forschungsgegenstand ab, der empirisch untersucht werden soll. Während das Ziel der quantitativen Forschung das Erklären von Phänomenen ist, zielt die qualitative Forschung auf das Verstehen von bestimmten Phänomen ab (Lederer & Poscheschnik, 2020). Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf dem besseren Verständnis der kindlichen Wahrnehmung und der Erfahrungen der Schulpsychologinnen hinsichtlich der Verstärkungssysteme. Daher eignet sich für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit eine qualitative Forschung, um herauszufinden, wie Verstärkersysteme erlebt werden. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die vor allem an objektiven Fakten interessiert ist, geht es bei der qualitativen Forschung um subjektive Sichtweisen (Flick et al., 2000).

Die *qualitative Forschungsmethode* ist heutzutage in den Human- und Sozialwissenschaften weit verbreitet. Damit das subjektive Erleben der Individuen erforscht werden kann, ist eine gewisse Offenheit gegenüber den Probanden eine wichtige Voraussetzung. So soll den Probanden ermöglicht werden, ein natürliches Verhalten zu entwickeln und ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten. Ein wichtiges Merkmal der qualitativen Forschungsmethode ist daher, sich an einzelnen Fällen zu orientieren. Außerdem spielt der/ die Forscher/-in bei der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle. Er/Sie ist nicht nur reiner Beobachter/-in, sondern beeinflusst in den meisten Fällen auch das Forschungsphänomen mit seiner Präsenz. Daher ist eine Reflexion über den Einfluss als Forscher/-in ebenfalls wichtig. Neben der Orientierung an einzelnen Fällen und den Einbezug der Forscher/-in ist ein weiteres Merkmal der qualitativen Forschungsmethode ein offenes und flexibles Vorgehen (Lederer & Poscheschnik, 2020). Zu der qualitativen Forschungsmethode zählen Methoden wie offene Interviewformen, die teilnehmende Beobachtung oder auch Gruppendiskussionen (Hopf, 1995).

Abhängig von der Forschungsfrage dieser Arbeit und dem flexiblen und offenem Vorgehen wurde das *Interview* als qualitative Methode für diesen Forschungsgegenstand ausgesucht. Ein Interview wurde aufgrund der Forschungsfrage und den anderen Bedingungen als geeignete Methode für diese Arbeit wahrgenommen. Das Interview wird definiert als „eine besondere Form des Gesprächs, das

von der Forscherin mit einer zu beforschenden Person geführt wird“ (Hug, Lederer, Perzy & Poscheschnik, 2020, S. 127). Interviews unterscheiden sich von den alltäglichen Gesprächen durch ihre systematische Vorgehensweise und durch ihren Fokus auf ein bestimmtes Forschungsthema. Das Interview als qualitative Forschungsmethode ist ein wissenschaftliches Datenerhebungsmittel. Beim Interview kann zwischen verschiedenen Interviewformen unterschieden werden. Als bekannteste Formen von Interviews werden u.a. das narrative Interview, das fokussierte Interview oder das halbstandardisierte Interview genannt (Hug, Lederer, Perzy & Poscheschnik, 2020). Außerdem gibt es noch das leitfadengestützte Interview, aus dem sich ebenfalls das problemzentrierte Interview und das Experteninterview ableiten lassen. Für die Forschungsfrage, die in dieser Arbeit untersucht werden soll, bietet sich ein leitfadengestütztes Experteninterview an. Das leitfadengestützte Experteninterview kennzeichnet sich durch seine teilstandardisierte Struktur und ist daher im Gegenteil zu offenen Interviewformen bereits in den Fragen vorstrukturiert. Ein wesentliches Merkmal von leitfadengestützten Interviews ist, dass es keine Vorgaben bei den Antworten gibt und die Befragten sich frei ausdrücken können (Hopf, 1995). Vor dem Interview werden daher konkrete Fragen formuliert. Diese Fragen sind geleitet von einer Theorie (Kohlbrunn, o.J.).

Das wesentliche Merkmal eines Experteninterviews ist der Experte oder die Expertin, die oder der als Proband/-in zu diesem Interview herangezogen wird. Ein Experte bzw. eine Expertin wird in diesem Zusammenhang als eine Person definiert, „die über eine Expertise auf einem bestimmten Gebiet verfügt.“ (Hug, Lederer, Perzy & Poscheschnik, 2020, S. 132). Aufgrund des speziellen Wissenspool zu dem Bereich des Forschungsgegenstandes ist die ausgewählte Person demnach besonders geeignet für die Beantwortung der Interviewfragen. Die Stichprobe für diesen Forschungsgegenstand, bestehend aus Personen aus dem schulpsychologischen Feld und Personen aus der erprobten Praxis, erfüllt genau diese Definition. Sowohl die Schüler/-innen als auch die in der Schulpsychologie Tätigen können aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen oder ihres spezifischen Wissens als Expertinnen und Experten für das Thema angesehen werden. Daher wurde das Experteninterview für diese Arbeit ausgewählt.

Das leitfadengestützte Experteninterview wurde außerdem gewählt, da sich für die Befragung von Kindern ein vorgegebener Leitfaden gut eignet. Dieser gibt den Kindern sowie der Interviewerin Orientierung während des Gesprächs. Zwar richtet sich die Interviewerin während des Interviews an die Fragen im Leitfaden, jedoch wird dadurch nicht ausgeschlossen, dass die befragten Kinder die Fragen im Leitfaden offen beantworten können. Die Fragen werden in einer erzählgenerierenden Art gestellt, so dass es den Kindern möglich ist, ihr Erleben offen zu schildern. Die Stichprobe sowie die genaue Vorgehensweise beim Interview werden im nächsten Absatz genauer beschrieben.

Damit der Einsatz von Verstärkersystemen im Unterricht erforscht werden kann, wurden Personen für das Interview herangezogen, die unmittelbar mit Belohnungssystemen in Verbindung stehen. Zwei unterschiedliche Sichtweisen sind für die umfassende Erforschung des Einsatzes von Verstärkersystemen im Unterricht wesentlich: die subjektiven Erlebnisse der Kinder und das fundierte Wissen bzw. die Erfahrungen der schulpyschologischen Praxis. Für die subjektiven Erlebnisse der Kinder wurden Volksschulkinder aus einer Klasse auserwählt, die bereits Erfahrungen mit dem Einsatz von einem Verstärkersystem gemacht haben. Für die Erfahrungen aus der Schulpraxis haben sich Schulpsychologinnen mit ihrem fundierten Wissen bereitgestellt. Die Schulpsychologie berät unter anderem Lehrkräfte und Schüler/-innen bei Lern- und Motivationsproblemen und verfügt über ein breites Wissen zur Motivation von Schüler/-innen. Aufgrund dieses Wissensresorts eignen sich Schulpsychologinnen als Probandinnen für diese Forschung.

Die *Stichprobe* für das Interview bildet eine Gruppe von acht Volksschulkindern im Alter von 8 bis 10 Jahren und eine Gruppe von sechs Schulpsychologinnen aus den Bildungsregionen Steyr-Kirchdorf, Gmunden-Vöcklabruck, Amstetten, St. Pölten Land, Wiener Neustadt und Krems. Da sich die beiden Stichprobengruppen deutlich voneinander unterscheiden, werden sie im Folgenden getrennt voneinander beschrieben.

Beschreibung der Stichprobe „Schüler/-innen“: Die Kriterien für die Auswahl der Stichprobe sind abhängig vom Alter der Befragten, sowie von der Erfahrung mit Verstärkersystemen. Die Kinder wurden daher bewusst aus einer 4. Klasse Volksschule ausgewählt, in der das Verstärkersystem bereits in der 3. Klasse eingeführt worden ist. Dies ist von großer Bedeutung, da die Kinder mit dem Verstärkersystem bereits Erfahrungen gemacht haben sollen. Dabei nahmen sowohl Mädchen als auch Jungen an diesem Interview teil. Die unten angeführte Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die erste Gruppe der Teilnehmer/-innen des Interviews. Dabei wird die Anonymität der Befragten gewährt. Weitere Angaben, wie beispielsweise die Muttersprache oder die Nationalität, sind für diese Untersuchung nicht relevant und werden daher nicht angegeben.

Tabelle 2

Beschreibung der Stichprobe „Schüler/-innen“ (eigene Darstellung)

ID	Alter	Geschlecht	Länge
B1	10 Jahre	weiblich	5:11 min.
B2	9 Jahre	männlich	4:25 min.
B3	10 Jahre	weiblich	4:58 min.
B4	8 Jahre	weiblich	9:19 min.
B5	9 Jahre	weiblich	7:55 min.
B6	9 Jahre	männlich	4:27 min.
B7	9 Jahre	weiblich	8:08 min.
B8	9 Jahre	männlich	6:33 min.

Bevor die *Interviews durchgeführt* worden sind, wurde der Interviewleitfaden von der Bildungsdirektion genehmigt. Ebenso wurde von den Erziehungsberechtigten der befragten Kinder schriftlich eine Einverständniserklärung eingeholt, um die Teilnahme der Schüler/-innen an den Interviews zu gewähren. Die Kontaktaufnahme mit der Schule gestaltete sich als sehr unkompliziert. Zudem wurden Räumlichkeiten in der Schule zur Verfügung gestellt, um die Interviews möglichst in ruhiger Atmosphäre durchzuführen und aufzunehmen. Somit wurde darauf geachtet, dass die Schüler/-innen das Interview in gewohnter Umgebung

machen konnten. Die Aufzeichnung der Interviews erfolgte über eine Tonaufnahme mit dem Smartphone. Die Teilnehmer/-innen waren sehr offen und zeigten große Freude an der Durchführung des Interviews.

Der Durchführungszeitraum der Interviews erstreckte sich über den Zeitraum von Oktober bis Dezember 2022. Aufgrund der ähnlichen Aussagen der Befragten, kann die Teilnehmeranzahl von acht Personen damit begründet werden, dass eine Sättigung des Datenmaterials erreicht worden ist.

Beschreibung der Stichprobe „Schulpsychologinnen“: Die Kriterien für die Auswahl dieser Stichprobe ist wesentlich geringer ausgefallen. Für diese Stichprobe war es wichtig, dass die Probandinnen eine schulpsychologische Ausbildung haben und bereits mit Schüler/-innen und Lehrkräften zusammengearbeitet haben. Die unten angeführte Tabelle 3 stellt die Teilnehmerinnen mit den wesentlichen Angaben übersichtlich dar.

Tabelle 3

Beschreibung der Stichprobe „Schulpsychologinnen“ (eigene Darstellung)

ID	Bundesland	Zeit in der Ein- richtung	Länge
B1P	Oberösterreich	6 Jahre	26:36 min.
B2P	Oberösterreich	6 Jahre	27:08 min.
B3P	Niederösterreich	6 Jahre	18:13 min.
B4P	Niederösterreich	11 Jahre	17:14 min.
B5P	Niederösterreich	12 Jahre	schriftlich
B6P	Niederösterreich	10 Jahre	schriftlich

Die erste Kontaktaufnahme mit den Schulpsychologinnen erfolgte im April 2023. Nachdem einige Absagen aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen kamen, wurde das Gebiet auf weitere Bildungsregionen ausgeweitet bzw. wurden meine Anfragen an Kolleginnen weitergeleitet. Die Interviews erfolgten schließlich im Zeitraum von April bis Juli 2023 per Zoom oder schriftlich und wurden per Tonaufnahme festgehalten. Alle Probandinnen waren sehr engagiert.

Ihre aufgeschlossene Art und die verlässliche Kommunikation per Mail waren eine große Unterstützung.

Bevor im nächsten Kapitel die Ergebnisse dargestellt werden, wird noch die *Auswertung* der qualitativ gewonnenen Daten beschrieben. Im Anschluss an die durchgeführten Interviews wurden die getätigten Aussagen schließlich transkribiert. Damit die Antworten im Interview möglichst kontextgetreu erhalten bleiben können, wurden sie in Form der wörtlichen Transkription festgehalten. Nach Hug, Lederer und Poscheschnik (2020) bedeutet eine wörtliche Transkription eine vollständige Übertragung der im Interview getätigten Aussagen in schriftlicher Form. Wobei in diesem Fall lediglich die Dialekte der Kinder bzw. der Schulpsychologinnen ins Schriftdeutsche übertragen wurden. Um aus dem transkribierten Datenmaterial der Befragten nun theoretische Ansätze zu erschließen, braucht es eine systematische Datenauswertung, deren Vorgehensweise für diese Arbeit im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird.

5.3. Beschreibung der Datenauswertung

Nachdem die Daten mittels Interviews erhoben worden sind, erfolgt nun die Auswertung der Daten. Um die Datenauswertung den wissenschaftlichen Richtlinien angemessen zu gestalten, braucht es ein systematisches Vorgehen. Dafür gibt es verschiedene Auswertungsmethoden in der qualitativen Forschung. Mithilfe dieser qualitativen Auswertungsmethoden können beispielsweise Texte interpretiert werden, indem ein regelgeleiteter Ablauf berücksichtigt wird. Durch eine schrittweise Methode gelingt der Weg vom Datenmaterial der Interviews zu den theoretischen Erkenntnissen. Zu den häufigsten qualitativen Auswertungsmethoden zählen unter anderem die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002/2010) oder die Grounded theory nach Glaser und Strauss (1998) sowie die Qualitative Typenbildung (Hug, Lederer und Poscheschnik, 2020).

In dieser Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angewendet, um das Datenmaterial zu analysieren und infolgedessen die Forschungsfragen beantworten zu können. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode, bei der das Textmaterial zuerst in „Sinn-Einheiten“ reduziert wird und

anschließend in sogenannte Kategorien zugeordnet wird. Dadurch, dass man die Menge an erhobenen Daten reduziert und Kategorien bildet, wird das Textmaterial verständlicher (Hug, Lederer und Poscheschnik, 2020). Die qualitative Inhaltsanalyse ist stark von Regeln und Strukturen geprägt. Ein regelmäßiges bzw. systematisches Vorgehen bei der Inhaltsanalyse ist daher von großer Bedeutung. Die standardisierte Vorgehensweise soll die Nachvollziehbarkeit gewährleisten (Mayring, 2010). Dieses regelgeleitete und systematische Vorgehen bei der Inhaltsanalyse geht durch das Arbeiten mit einem Kategoriensystem einher. Dabei muss bei der qualitativen Inhaltsanalyse zwischen drei Möglichkeiten der Durchführung unterschieden werden: die strukturierende Inhaltsanalyse, die zusammenfassende Inhaltsanalyse und die explizierende Inhaltsanalyse (Hug, Lederer und Poscheschnik, 2020). In dieser Arbeit spielen die strukturierende und die zusammenfassende Inhaltsanalyse eine Rolle, wobei die Gründe für diese Wahl weiter unten erläutert werden. Die strukturierende Inhaltsanalyse ist auch bekannt unter dem Begriff „deduktive Kategorienanwendung“ und die zusammenfassende Inhaltsanalyse ist bekannt unter dem Begriff „induktive Kategoriebildung“. Beide Ansätze haben als wesentliches Kriterium die Verwendung von Kategorien für die Auswertung. Während bei der strukturierenden Inhaltsanalyse die Kategorien aus der Theorie deduktiv abgeleitet werden, d.h. die Aussagen aus dem Interview werden den vorab bestimmten Kategorien zugeordnet, bilden sich die Kategorien bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erst anhand der Aussagen der Teilnehmer/-innen im Interview. Diese induktiv gebildeten Kategorien entstehen nämlich, indem ähnlich getroffene Aussagen in den Interviews zu neuen Kategorien zusammengefasst werden (Mayring, 2010).

Ziel dieser Untersuchung ist es, das subjektive Erleben der Kinder und die praktischen Erfahrungen der Schulpsychologinnen in Bezug auf das Verstärkersystem zu erheben und die Erkenntnisse zusammenzuführen. Für diese Untersuchung wurde für jede Interviewgruppe ein jeweilig passender Interviewleitfaden ausgearbeitet, der im Anhang zu finden ist. Dabei wurden die Fragen in beiden Fällen anhand von den Vorannahmen im theoretischen Teil abgeleitet. Das bedeutet, dass die Sichtweisen auf Grundlage einer bestehenden Literatur erhoben werden und somit die bereits bestehenden theoretischen Ansätze erweitert

werden. Dazu wurde auf theoretischer Grundlage je ein Kodierleitfaden mit Ober- und Unterkategorien erstellt. Die Erstellung des Kodierleitfadens erfolgte anhand der schrittweisen Vorgehensweise nach Mayring (2010). Zuerst wurden die Kategorien formuliert, danach Ankerbeispiele zugeordnet und anschließend Kodierregeln für eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien verfasst (Mayring, 2010).

Die Fragen im Leitfaden der Schüler/-innen beziehen sich auf die Relativität, die bei der Wahrnehmung von Belohnung und Lob eine wichtige Rolle spielt, und auf die Auswirkungen von Verstärkersystemen. Die Relativität im Verstärkungsprozess umfasst drei Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Umsetzung eines Belohnungssystems gelten (siehe Kapitel 4.3.1.). Um ein Belohnungssystem in der Klasse an die Bedürfnisse der Schüler/-innen anzupassen, ist das Erleben der Kinder in Hinblick auf die drei Relativitätsformen (individuelle Bedürfnisse, Umfeld im Verstärkungsprozess und lobende Person) relevant. Ausgehend von diesen drei Bedingungen wurden unter Berücksichtigung des theoretischen Vorwissens deduktiv drei Unterkategorien gebildet, die unter der Oberkategorie „Erleben der Schüler/-innen“ zusammengefasst wurden. Diese gliedert sich in die Kategorien „Individuelle Bedürfnisse“, „Umfeld“ und „Lobende Person“. Darüber hinaus wurde die Oberkategorie „Auswirkungen der Verstärkersysteme aus Sicht der Schülerinnen und Schüler“ gebildet. Die transkribierten Aussagen wurden nach der Interviewdurchführung der passenden Kategorie zugeordnet. Bei der Auswertung wurden die einzelnen Schritte, die Mayring (2010) in seinem Ablaufmodell vorsieht, berücksichtigt.

Die Fragen im Leitfaden für die Schulpsychologinnen betreffen die Motivierung und die positive Verstärkung im Unterricht sowie die Auswirkungen von Verstärkersystemen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind diese Bereiche von großer Bedeutung. Es konnten drei Oberkategorien und jeweils passende Unterkategorien erstellt werden. Diese Oberkategorien wurden, wie folgt, benannt: „Erfahrungen mit Verstärkersystemen“, „Notwendigkeit von Verstärkersystemen“ und „Auswirkungen von Verstärkersystemen aus Sicht der Schulpsychologinnen“. Bei der Auswertung der Interviews mit den Schulpsychologinnen ergaben sich induktiv zwei neue Kategorien. Es handelt sich um ähnlich

getroffene Aussagen verschiedener Psychologinnen. Sie wurden unter „Gestaltung von Verstärkersystemen“ und „Merkmale wirksamen Lobens“ zusammengefasst und dienen der Gewinnung neuer Erkenntnisse.

Durch die Kombination von deduktiver und induktiver Inhaltsanalyse konnten daher neben dem auf der Theorie basierenden Vorwissen auch unerwartete Erkenntnisse miteinbezogen werden. Das heißt, es konnte nicht nur die basierende Theorie mithilfe deduktiver Vorgehensweise erweitert werden, sondern auch zusätzlich noch weitere Erkenntnisse erhoben werden. Die deduktiv bzw. induktiv gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews werden im nächsten Kapitel dargestellt und anschließend interpretiert.

6. Resultate

In diesem Teil werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt, indem die einzelnen Interviews in Form von deduktiv sowie induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst und Zitate aus den Interviews angeführt werden. Im Fokus der Ergebnispräsentation stehen jene Ergebnisse, die für die Beantwortung der Forschungsfrage als wichtig erscheinen. Mithilfe dieser Ergebnisdarstellung sollen die Forschungsfragen im weiteren Verlauf beantwortet werden. Die Reihenfolge der Ergebnisdarstellung orientiert sich an der Gliederung der Forschungsfragen.

Um die Denkweise der Befragten besser zu verdeutlichen, werden sowohl direkte als auch indirekte Zitate aus den Interviews verwendet. Beim Zitieren der Interviewpassagen wird lediglich die Nummer der/ des Befragten (B1 bzw. B1P) und die Zeilennummer (Z 1, Z 2, ...) in abgekürzter Form angegeben. B1, B2, usw. steht für die Abkürzung der befragten Schüler/-innen und B1P, B2P, usw. steht für die Abkürzung der befragten Schulpsychologinnen.

6.1. Auswirkungen von Verstärkersystemen

Die Lernbereitschaft der Kinder wird von vielen Faktoren beeinflusst und hängt auch davon ab, in welcher Verfassung sich das Kind während des Tages befindet. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass neben dem Verstärkersystem auch andere Faktoren, wie z.B. das Interesse am Thema, der Lernstand des einzelnen Kindes oder das Vorwissen zu einem Thema, die Lernbereitschaft beeinflussen haben. Die Individualität der Lernenden und ihrer Lernsituationen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. Das Verstärkersystem wurde in dieser Klasse circa acht Monate vor Durchführung der Interviews eingeführt und seitdem regelmäßig angewendet. Wie aus den Interviews hervorgeht, hat das Verstärkersystem sowohl unterschiedliche positive Effekte auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen als auch auf weitere Bereiche. Dabei werden die Auswirkungen von beiden Seiten, sowohl von der Sichtweise der Schüler/-innen als auch von der Sichtweise der Schulpsychologinnen, beleuchtet. Es lassen sich folgende Effekte aus dem Datenmaterial filtern:

Aus Sicht der Schüler/-innen:

- Steigerung der Unterrichtsbeteiligung

Die Teilnehmer/-innen im Interview gaben an, dass sich ihre Mitarbeit aufgrund der *Lobkärtchen und des Hausübungsgutscheines* gesteigert hat. Dabei nannten sie etwa, dass sie häufiger aufzeigten und nicht herausriefen oder dass sie „immer mehr aufgepasst haben“ (B8, Z 777).

„Ja, die Veränderung war, dass ich dann mehr aufgezeigt habe und mehr Mitarbeit.“ (B1, Z 30)

„Ja, ich habe schon eigentlich eine Veränderung bemerkt. (...) Wenn ich brav mitgearbeitet habe, bekomme ich ein Lobkärtchen und bei zehn Lobkärtchen bekomme ich einen Hausübungsgutschein. Ich finde, meine Mitarbeit hat sich verbessert.“ (B3, Z 163-165)

„Ja. Es hat sich ins Gute verändert. Als wir das Belohnungssystem noch nie hatten, da habe ich fast nie mitgearbeitet. Aber jetzt arbeite ich mit, weil es einfach guttut, ein Lobkärtchen zu bekommen.“ (B7, Z 662-663)

Auch nach Erhalt der Belohnung, d.h. des Hausübungsgutscheins, änderte sich nichts an der erhöhten Mitarbeit im Unterricht. Die Lernenden hörten nicht auf, im Unterricht aktiv mitzuarbeiten, sobald sie ihre Lobkärtchen gegen den Hausübungsgutschein eingetauscht haben. Die Schüler/-innen wollten weiterhin neue Lobkärtchen sammeln.

„Nein, es verändert sich eigentlich nichts. Ich mache weiter mit der Mitarbeit, weil ich bekomme ja wieder neue.“ (B2, Z 118)

„Ja, ich bin glücklich und versuche weiterzumachen.“ (B6, Z 544)

Außerdem ging aus den Interviews mit den Kindern auch noch ein weiterer Grund für die Steigerung der Unterrichtsbeteiligung hervor: das öffentliche Lob. Von einigen Schüler/-innen wurde nämlich ein Zusammenhang zwischen dem öffentlichen Lob und des eigenen Arbeitsverhalten festgestellt. Wenn ein Mitschüler/ eine Mitschülerin vor der Klasse ein Lob beispielsweise für seine gute Mitarbeit erhielt, verbesserte dies in einigen Fällen auch die Mitarbeit der anderen Kinder. Zwei Kinder haben angegeben, dass ein solches öffentliches Lob auch sie selbst zur Mitarbeit motiviert, wie folgende Interviewpassagen zeigen:

„Wenn zum Beispiel mein Sitznachbar ein Lobkärtchen bekommt, dann werde ich auch mehr mitarbeiten, damit ich eins bekomme.“ (B1, Z 72-73)

„Ich denke mir dann so: Mist, warum habe ich nicht so mitgemacht im Unterricht. Aber dann weiß ich auch, dass ich nächstes Mal mehr daran arbeiten muss.“ (B7, Z 728-729).

Andere Kinder wiederum ließen sich durch ein Lob eines Mitschülers/ einer Mitschülerin nicht beeinflussen und konnten keine Veränderung feststellen.

„Nein, da verändert sich bei meiner Mitarbeit nichts.“ (B3, Z 234)

„Nein, eigentlich nicht. Ich mache einfach normal weiter.“ (B5, Z 508)

- Freude an der Mitarbeit im Unterricht

Ein weiterer positiver Effekt, der durch das Verstärkersystem ausgelöst wurde, ist die Freude und Lust an der Mitarbeit. Die Kinder wurden bewusst darauf aufmerksam gemacht, wenn sie sich im Unterricht gut verhielten und lernbereit waren. Dabei konnten sie Lobkärtchen sammeln, was ihnen nebenbei noch Spaß machte. Dies wird anhand folgender Ausschnitte aus dem Interview deutlich:

„Ja, ich merke eine Veränderung. Es macht Freude mitzuarbeiten.“ (B2, Z 107)

„Also ich habe das mit den Lobkärtchen und allem sehr gut gefunden, weil da hat dann jeder auch mehr Lust besser mitzuarbeiten.“ (B3, Z 161-162)

- Steigerung der Konzentration

Das Verstärkersystem hat sich zudem positiv auf die Konzentration und Aufmerksamkeit der Lernenden ausgewirkt. Die Schüler/-innen reflektierten ihr eigenes Arbeitsverhalten und stellten fest, dass sie sich im Laufe der Durchführung des Verstärkersystems besser konzentrieren konnten bzw. im Unterricht aufmerksamer waren. Der Grund dafür war, dass sie zur Mitarbeit bereit waren und dadurch dem Unterricht besser folgen konnten.

„Ohne das Lobkärtchen war es anders. Voll anders. Da habe ich gemerkt, wenn ich mich zum Beispiel besser konzentrieren kann und mich auch besser konzentriert habe.“ (B5, Z 416-418)

„Ja, ich habe eine Veränderung gemerkt. Ich habe immer mehr aufgepasst.“ (B8, Z 777)

- Verbesserung des Mitgefühls

Neben den Auswirkungen des Verstärkersystems auf die Lernbereitschaft der Kinder, haben sich ebenfalls positive Effekte in Bezug auf das Sozialverhalten gezeigt. Bei diesem Aspekt gingen die Meinungen der Schüler/-innen aber auseinander. Einige Kinder erwähnten, dass sie sich für ihre Freundin/ ihren Freund mitfreuten, wenn sie ein Lobkärtchen bekamen.

„Ich freue mich mit ihm.“ (B2, Z 141)

„Da freue ich mich über meinen Sitznachbar, wenn er ein Lobkärtchen bekommt.“ (B3, Z 229)

„Da freue ich mich auch für ihn. Weil er freut sich und ich freue mich mit ihm.“ (B4, Z 348)

Andere Kinder meinten, dass es sie motiviert hat, selbst ihre Lernbereitschaft zu verbessern, wenn ihr/e Mitschüler/-in ein Lobkärtchen erhielt.

„Wenn zum Beispiel mein Sitznachbar ein Lobkärtchen bekommt, dann werde ich auch mehr mitarbeiten, damit ich eins bekomme.“ (B1, Z 72-73)

- Positive Auswirkungen auf Emotionen

Aus den Ergebnissen der Interviews geht deutlich hervor, dass das Verstärkersystem mit den Lobkärtchen bei den Kindern sehr beliebt ist und es die Freude an der Mitarbeit gefördert hat. Außerdem machte es den Kindern Spaß, wie anhand dieser folgenden Aussage hervorgeht:

„Und es macht mir dann ja auch Spaß, Lobkärtchen zu sammeln. Es ist so eine Mission.“ (B7, Z 681-682)

„Mir hat es sehr gut gefallen, weil man hat gemerkt, dass die Kinder immer mehr aufpassen.“ (B8, Z 756)

In den Interviews wurden auch die Emotionen deutlich, die ein Kind bei der Verstärkung erlebte. Auffällig war, dass die Befragten überwiegend positive Gefühle genannt haben. Folgende Emotionen, die im Verstärkungsprozess

ausgelöst werden, lassen sich aus den Aussagen in den Interviews mit den Schüler/innen zusammenfassen:

Ein Gefühl, das häufig in den Interviews erwähnt worden ist, ist Stolz. Aufgrund der positiven und wertschätzenden Rückmeldung zum Arbeitsverhalten im Unterricht, waren die Kinder stolz auf ihre Leistungen. Dieses positiv ausgelöste Gefühl lässt sich wie folgt bestätigen:

„Da bin ich schon stolz auf mich und fröhlich.“ (B1, Z 61)

„Eigentlich sehr gut. Ich war stolz auf mich, dass ich es so gut zusammenbekommen habe, dass ich in der Stunde brav war.“ (B3, Z 166-167)

Ein weiteres Gefühl, das häufig genannt wurde, ist die Freude. Mehrere Befragte erwähnten, dass sie sich glücklich fühlten und sehr erfreut über ein Lobkärtchen waren. Diese Freude zeigte sich sowohl bei der positiven Rückmeldung über ihr Verhalten als auch beim Erhalt oder Einlösen der Token. Wenn die zehn Lobkärtchen gesammelt worden sind und schließlich gegen die Belohnung eingetauscht werden konnten, stellten sich bei den Lernenden überwiegend Freude und positive Emotionen ein. Somit lösen sowohl das Sammeln der Token als auch das Einlösen der Token gute Gefühle bei den Schüler/-innen aus.

„Ich mache weiter. Weil ich mich freue und das sammeln will.“ (B7, Z 686)

„Da fühle ich mich glücklich, weil ich weiß, jetzt war ich brav und das habe ich gut gemacht.“ (B4, 261-262)

„Ich bin sehr fröhlich dann, weil ich dann wegen einem Lobkärtchen brav war. Und da fühle ich mich natürlich auch sehr fröhlich.“ (B5, Z 393-394)

„Ich bin froh, ich bin glücklich. Und ich fühle mich eigentlich recht gut, wenn ich ein Lobkärtchen bekomme.“ (B7, Z 654)

- Steigerung des Selbstvertrauens

Außerdem hat sich herausgestellt, dass auch das vertrauliche Lob besondere Auswirkungen auf die Kinder hat. Anhand der Interviewergebnisse konnte ein Zusammenhang zwischen vertraulichem Lob und dem Selbstvertrauen der Kinder festgestellt werden. Mehrere Befragte bemerkten nämlich eine positive

Auswirkung des Lobes von der Lehrperson auf ihr eigenes Selbstvertrauen. Als Grund gaben sie an, dass sie das Lob von der Lehrperson nach einem erfolgreichen Verhalten im Unterricht in ihrem Tun bestärkt hat.

„Es (das Lobkärtchen) hat mich gestärkt in dem, was ich mache.“ (B1, Z 26)

„Da habe ich dann eigentlich mehr Vertrauen bekommen, weil da habe ich dann mehr an mich selbst geglaubt.“ (B3, Z 171-172)

„Es (das Lobkärtchen) wirkt sich sehr gut aus. Weil es hilft mir einfach, an mich zu glauben.“ (B7, Z 658)

Lob als Rückmeldung zum Verhalten im Unterricht gibt den Kindern Bestätigung und stärkt damit ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit. Außerdem hat sich das Lob auch auf die Selbstreflektion der Kinder ausgewirkt. Mithilfe des Lobes am Ende einer Unterrichtseinheit konnten einige Kinder besser feststellen, inwiefern sich ihre Mitarbeit und Konzentration im Unterricht verbessert hat: „Das heißt, ich habe mehr mitbekommen, wenn ich brav mitgearbeitet habe.“ (B3, Z 176)

Ihre eigene Wahrnehmung vom positiven Verhalten wurde durch das Lob bestätigt. Den Kindern wurde dadurch ihr Verhalten bewusster und sie lernten ihr Verhalten positiv zu bewerten und zu steuern. Folgende Passagen spiegeln die Selbstreflektion und positive Eigensteuerung wider:

„Und man weiß ja dann auch, entweder Mathe oder Sachunterricht, (...) da weiß man dann meistens, wie man sich im Unterricht verhalten hat, und das hat mir einfach gefallen.“ (B4, Z 262-263)

„Ich habe (durch das Lobkärtchen) selbst gemerkt, wann ich mich im Unterricht besser konzentriert habe. (...) Und da ist man irgendwie stolz auf sich.“ (B5, Z 420)

„Weil man da auch sieht, ob man es gut gemacht hat oder nicht. Weil manche Kinder wissen es einfach nicht, ob sie etwas gut oder falsch gemacht haben. Es ist so eine Rückmeldung für unser Verhalten im Unterricht.“ (B7, Z 645- 646)

Aus Sicht der Schulpsychologinnen:

- Verbesserung der Lernbereitschaft

Aus den Interviews ging hervor, dass der Einsatz von positiver Verstärkung einen guten Einfluss auf die Lernbereitschaft der Kinder hat. Diese Feststellung wurde von allen in den Interviews befragten Personen geteilt.

„Es wirkt sich auf die Lernmotivation und Lernbereitschaft sowie die Anstrengungsbereitschaft aus. (...) Und es wirkt sich natürlich auf die Klassensituation insgesamt aus. Weil wenn eine Lehrkraft sehr oft positives Verhalten auch positiv verstärkt, durch Lob zum Beispiel, dann tritt dieses Verhalten häufiger auf und das unerwünschte Verhalten tritt nicht so häufig auf.“ (B2P, Z 391-394)

Gerade Volksschüler/-innen, die neu in der Schule beginnen, wissen oft noch nicht, wie sie sich in der Schule beim Arbeiten verhalten sollen. In dem Fall ist die positive Verstärkung eine Art Rückmeldung für ihr Verhalten. Sie können dadurch erkennen, dass sie sich jetzt richtig verhalten haben und das dadurch Lob oder eine andere Verstärkung folgt. Als Beispiel dafür wurde im Interview die Konzentration genannt (B3P, Z 553-556). Wenn ein Schüler für sein konzentriertes Verhalten gelobt wird, kann er sein eigenes Arbeitsverhalten besser wahrnehmen und merkt die angenehme Folge für sein richtiges Verhalten. Dieses Verhalten wird dann im besten Fall wiederholt ausgeführt.

Das Lob bzw. die positive Verstärkung der Lehrperson, die in der Volksschule eine wichtige Bezugsperson ist, hat somit einen positiven Einfluss auf die Mitarbeit und die Lernbereitschaft. Eine Schulpsychologin erwähnte Folgendes:

„Es zeigt sich in einer höheren Leistungsbereitschaft und Motivation, Ziele zu erreichen.“ (B6P, Z 938)

Bis die Ziele erreicht sind und Erfolge ersichtlich werden, soll die positive Verstärkung dienen, um zur Lernbereitschaft zu motivieren. Auf diesem Weg soll beachtet werden, dass auch kleine Fortschritte im Verhalten verstärkt werden. Sobald erste Erfolge sichtbar werden, ist es laut Schulpsychologin ein „Selbstläufer“ (B1P, Z 144).

- Positive Auswirkungen auf Emotionen

Neben der Verbesserung der Lernbereitschaft haben sich noch weitere positive Auswirkungen gezeigt. So haben der Großteil der Interviewpartnerinnen eine positive Auswirkung auf die Emotionen und den Wohlfühlfaktor in der Schule erwähnt. Durch das Hervorheben des positiven Verhaltens bekommen die Kinder nämlich das Gefühl, dass sie richtig sind, so wie sie sind und ihr Können gesehen und ernst genommen wird (B1P, Z 164). Das Gefühl des Angenommen-Werdens und Gesehen-Werdens ist demnach viel angenehmer als getadelt oder geschimpft zu werden (B2P, Z 389). Durch das wertschätzende und wohlwollende Verhalten der Lehrperson gehen die Kinder gerne in die Schule und eine entspannte Atmosphäre wird gefördert. Dazu eine Schulpsychologin:

„Ein angenehmes Lernklima im Unterricht mit wohlwollendem Lehrerverhalten, Lob und Belohnung wirkt sich mit Sicherheit positiv auf die Emotionen der Kinder aus. Wichtig ist hier nur, niemanden zu benachteiligen bzw. einzelne Kinder nicht zu bevorzugen.“ (B5P, Z 826-828)

Eine Schulpsychologin (B1P, Z 171) lenkt auch zusätzlich den Blick auf die Rolle der Lehrpersonen, indem sie einen Perspektivenwechsel vornimmt und die Situation aus der Sichtweise der Lehrkraft hervorhebt. Wenn die Lehrkraft ihren Blick bewusst auf die positiven Entwicklungen der Schüler/-innen legt, und den Blick weg von den Problemen lenkt, wird das den Wohlfühlfaktor beim Unterrichten steigern. Es geht dabei nicht darum, das Verhalten der Schüler/-innen zu beschönigen und schlechtes Verhalten zu vertuschen, sondern die positiven Entwicklungen zu würdigen. Dabei betont die Schulpsychologin wie folgt:

„Wir haben ja oft als Erwachsene die Problembille oder die Fehlerbrille auf. Also wir versuchen gar nicht zu schauen, was ist alles richtig, sondern wir schauen, was ist alles falsch. Ich glaube, wenn wir den Blick zur positive Brille – nicht zu Brille, die alles verschleiert – sondern den Blick sozusagen aus einer anderen Perspektive einnehmen, was läuft denn gut. Dann geht man, glaub ich, auch als Lehrperson lieber in die Arbeit, als wenn man sozusagen immer nur sieht, der hat das Problem und der hat das Problem.“ (B1P, Z166-170)

- Stärkung der Beziehung zwischen Schüler/-in und Lehrperson

Ein weiterer wichtiger Bereich, auf dem sich die positive Verstärkung nach Ansicht der Schulpsychologinnen günstig auswirkt, ist die Beziehung zwischen dem/ der Schüler/-in und der Lehrperson. Dabei wird das Lob und die sozialen Verstärker (Zulächeln, Daumen hoch, ...) als ausschlaggebende Faktoren für die Stärkung der Beziehung zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in genannt (B3P, Z 510). Voraussetzung ist, dass Lob authentisch ist und Lob dem Tadel überwiegt. Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann das Lob dazu beitragen, dass sich die Beziehung zur Lehrkraft verbessert. Dies wird von allen Befragten unterstützt, wobei im Folgenden prägende Aussagen zitiert werden:

„Also es wirkt sich auf Beziehungsebene aus. Die Beziehung zur Lehrkraft wird signifikant verbessert, wenn die Lehrperson anfängt zu loben, anstatt zu tadeln.“ (B2P, Z 381-382)

„Die sozialen Verstärker, wie Lächeln, Loben, muss man auch dazusagen, wirken sich auch zugleich auf die Beziehungsebene aus.“ (B3P, Z 510-511)

- Veränderung in der positiven Selbststeuerung des Kindes bzw. der Stärkung des Selbstwertes

Ein weiterer Bereich, der von verschiedenen Schulpsychologinnen sehr häufig angesprochen wurde, ist die Auswirkung von positiver Verstärkung auf die Selbststeuerung der Kinder. Für die Entwicklung der positiven Selbststeuerung muss laut Schulpsychologinnen aber davor der Selbstwert gestärkt werden (B3P, Z 549 & B4P, Z 678). Dabei kann die positive Verstärkung helfen:

„Ich glaube, dass man vielleicht noch den Zwischenstopp machen soll, dass positive Verstärkung einen irrsinnigen positiven Einfluss auf die Entwicklung von einem stabilen Selbstwert haben kann. Je stabiler der Selbstwert, desto stabiler sind die ganzen Selbstregulierungsmechanismen: Selbstakzeptanz, Selbststeuerung, Selbstregulierung, usw.“ (B4P, Z 676-680)

Außerdem ist es wichtig, das Selbstlob der Kinder zu fördern. Den Kindern soll das Gefühl vermittelt werden, dass sie Lob annehmen dürfen und sie sich auch selbst loben dürfen, wie eine Interviewpartnerin betont:

„und was ich noch wichtig finde, ist, dieses Selbstlob anzukurbeln. Dass es nicht nur von außen kommt, sondern, dass es auch etwas ist, was man selbst darf. Im Gegensatz zu dem Spruch „Eigenlob stinkt“. Im Gegenteil: es ist etwas, was einem selbst stärkt.“ (B1P, Z 137-138)

Um den Selbstwert und im weiteren Verlauf die positive Selbststeuerung zu fördern, braucht es ehrliches und konkretes Lob. Durch regelmäßiges Lob von positiven Verhalten erfahren die Kinder Bestätigung und werden selbstsicherer. Somit bekommen sie ein realistisches Bild von sich und lernen sich besser einzuschätzen (B2P, Z 397-400). Eine Interviewpartnerin meint, dass sie dadurch besser erkennen, was sie sich zutrauen können und wo noch Probleme liegen (B2P, Z 402). Eine andere Interviewpartnerin betont, dass es das Ziel aller Verstärkerpläne und von Lob sein soll, dass sich Kinder selbst in ihrem Tun und in ihrer Leistung bestärken können und dass sie wissen, sie können es schaffen, wenn sie sich bemühen (B5P, Z 836-837). Diese Erkenntnisse werden auch von den anderen Interviewpartnerinnen unterstrichen, wie anhand von folgenden Interviewpassagen deutlich wird:

„Die Auswirkungen zeigen sich darin, ob das Kind sich über das Lob freut und es in sein Selbstkonzept übernimmt. (z.B.: „Die Lehrer/-in hat gesagt, dass ich das schon gut kann und ich ganz toll bin, also stimmt das.“)“ (B6P, Z 936-937)

„Auf den Selbstwert wirkt es sich auf jeden Fall aus. Sowohl positiv als auch negativ. Wenn es immer nur um das Bestrafen geht, ist halt sehr der Fokus auf, was kann ich nicht oder was mache ich immer falsch. Andersrum natürlich, was bekomme ich schon hin, was gelingt mir, wo bemühe ich mich. Vor allem dann, wenn es auch gesehen wird. Das hat schon Auswirkungen auf das Selbstkonzept und das schulische der Kinder.“ (B3P, Z 549-553)

6.2. Erleben der Schüler/-innen

Um die Sichtweise der Kinder zu verdeutlichen, folgen nun die Erfahrungen, die die Schüler/-innen mit dem Verstärkungssystem gemacht haben. Dabei wird auf der Ebene der Schüler/-innen das Erleben der Kinder in Bezug auf die drei Relativitätsfaktoren dargestellt.

6.2.1. Individuelle Bedürfnisse

Aus den Ergebnissen der Interviews geht eine klare Präferenz hinsichtlich des Verstärkers hervor. Es zeigt sich, dass ein Hausübungsgutschein ein beliebter Verstärker für Schüler/-innen der Primarstufe ist. Dieser wurde in den Interviews am häufigsten als gewünschte Belohnung genannt. Der Erhalt des Gutscheins erweckt bei den Kindern Freude und erleichtert ihren Alltag:

„Sehr sehr cool. Er (der Hausübungsgutschein) ist ziemlich gut. Weil wenn ich etwas vorhabe und zu viel Hausübung habe, kann ich den einlösen. Und die Hausübung ist weg (...) da braucht man gar nichts schreiben. Und dann habe ich frei, da kann ich die Sachen machen, die ich will.“ (B5, Z 453-455)

Neben dem Hausübungsgutschein wurden von den Kindern weitere Ideen geäußert, die ebenfalls attraktiv erscheinen. Dazu zählen die freie Wahl des Sitznachbars/ der Sitznachbarin oder eine zusätzliche Sportstunde.

„Mir gefällt der Hausübungsgutschein gut. Mir würde auch gut gefallen, wenn ich mir meinen Sitznachbar selbst wählen kann.“ (B1, Z 50-57)

Als Ergänzung zu den Ergebnissen aus den Interviews folgt eine Übersicht der genannten Verstärker in Form einer Tabelle, wobei auffällig ist, dass alle genannten Verstärker Handlungsverstärker sind.

Tabelle 4

Übersicht der genannten Verstärker (eigene Darstellung)

Verstärker	Anzahl der Nennung
Hausübungsgutschein	8
Freie Wahl des Sitznachbars	4
Sportstunde	2

6.2.2. Umfeld

Mehrere Befragte waren der Meinung, dass es einen Unterschied macht, ob das Lob vor der ganzen Klasse oder im Rahmen eines Vieraugengesprächs ausgesprochen wird. Es zeigte sich, dass die Meinungen darüber, was bevorzugt wird, sehr unterschiedlich sind. Während einige Kinder es vorziehen, vor der ganzen

Klasse gelobt zu werden, bevorzugen andere Kinder ein Lob unter vier Augen. Abhängig von der Persönlichkeit des Kindes lässt sich diese Präferenz wiedergeben. Die folgenden Interviewpassagen spiegeln die Präferenz für ein Lob vor der ganzen Klasse, auch öffentliches Lob genannt, wider:

„Ja, es macht schon irgendwie einen Unterschied. (...) weil dann jeder hört, was ich gut gemacht habe. Das mag ich gerne.“ (B1, Z 13-14)

„Der Unterschied ist, dass es vor der ganzen Gruppe jeder hört und sonst nur ich höre. Ich finde es fühlt sich vor der Klasse sehr gut an. Weil sich die anderen auch mitfreuen.“ (B2, Z 25-27)

Ein anderes Kind in derselben Klasse hingegen betont, dass es ein Lob unter vier Augen bevorzugt. Als Grund dafür gibt es an, dass es nicht gerne im Mittelpunkt stehe (B8, Z 820-821).

6.2.3. Lobende Person

Im schulischen Bereich können entweder die Lehrpersonen oder die Mitschüler/-innen die Rolle der lobenden Person übernehmen. Diese beiden Gruppen wurden den Kindern in diesem Zusammenhang auch genannt. Daher wird hier im Ergebnisteil sowohl auf das Lob von der Lehrperson als auch auf das Lob von den Mitschüler/-innen eingegangen.

Zuerst werden die Ergebnisse dargestellt, die sich auf die Lehrkraft als lobende Person beziehen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Schüler/-innen das Lob von der Lehrperson als angenehmes und schönes Gefühl empfanden. Dabei ist aufgefallen, dass keine gegenteilige Antwort kam. Jede/r Schüler/-in hat sich über ein Lob der Lehrperson gefreut, was anhand von den unten folgenden Zitaten ersichtlich wird.

„Dann fühl ich mich als erstens einmal gut. Bin darüber auch sehr sehr fröhlich. Und wenn ich zum Beispiel jetzt auch mitarbeite, und was gut gemacht habe, hängt das ja auch mit der Note zusammen.“ (B5, Z 497-498)

„Schon tolles Gefühl, ein Lob von der Frau Lehrerin zu bekommen.“ (B6, Z 623)

„Das fühlt sich auch sehr gut an. Weil (...) wenn es zum Beispiel eine Geschichte ist, dann geht das eigentlich nur mich und die Lehrerin etwas

an. Aber ich bin stolz darauf und natürlich will ich das auch zeigen und sagen. Aber dann habe ich natürlich Angst, dass ich für die anderen angeberisch wirke. Und wenn die Lehrerin das sagt, dann ist das zum Beispiel nicht angeberisch. Weil die Lehrerin es sagt.“ (B7, Z 715-719)

Die Selbstbestätigung für das gute Arbeitsverhalten des Kindes ist mitunter ein Grund für die Freude über das Lob der Lehrperson. Allerdings macht es für die Kinder „keinen Unterschied“ (B2, Z 154), (B4, Z 370-371), (B5, Z 523), von welcher Lehrperson das Lob kommt. Unabhängig von welcher Lehrperson das Lob kommt, freuen sich die Kinder darüber.

Zusätzlich geht aus den Ergebnissen hervor, dass alle befragten Kinder eine gute bzw. sehr gute Beziehung zur Lehrperson haben.

Neben der Lehrperson wurden im Interview auch noch die Mitschüler/-innen genannt, die den anderen Kindern Lob aussprechen. Das Lob von den Mitschüler/-innen wurde ebenfalls von allen interviewten Personen als sehr schön empfunden. Als Gründe für die Freude wurden zum Beispiel die Bestätigung des eigenen Verhaltens oder die Bestätigung der Freundschaft genannt.

„Fühlt sich sehr gut an, von allen gelobt zu werden.“ (B2, Z 136)

„Fühlt sich wirklich sehr gut an, da weiß man, dass man wirklich sehr gute Freunde hat und so, (...) die dich loben.“ (B3, Z 219-220)

„Das fühlt sich eigentlich sehr gut an, weil unsere Klasse ist sehr (...) jeder hat seinen eigenen Charakter und den Charakter lässt er auch heraus. Und manchmal fallen auch Wörter, die nicht so schön sind und das tut natürlich auch weh. Und das stärkt dann noch einmal, dass alle deine Freunde sind. Weil es einfach schön ist.“ (B7, Z 707-710)

6.3. Erfahrungen der Schulpsychologinnen

Auf der Ebene der Schulpsychologinnen werden Erfahrungen über positive und negative Aspekte von Verstärkungssystemen ausgetauscht. Weiters werden, wie auch bei den Schüler/-innen, die Erfahrungen mit den verschiedenen Verstärkerarten erläutert. Gemeinsam mit den Erfahrungen der Schüler/-innen dienen sie zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie groß die Notwendigkeit von

Verstärkersystemen in Volksschulklassen ist. Folgende Unterkategorien ergaben sich bei der Auswertung:

6.3.1. Positive Aspekte

Abgesehen von den positiven Auswirkungen auf die Lernbereitschaft und die anderen oben genannten Bereiche nannten die Schulpsychologinnen weitere Gründe, die ihrer Meinung nach für den Einsatz von Verstärkersystemen sprechen. Diese sind in der Literatur noch wenig dokumentiert.

Aus den Expertinnen-Interviews geht hervor, dass die *Nachvollziehbarkeit* ein positiver Aspekt ist. Die Kinder erhalten bei Verstärkersystemen beispielsweise einen Token, wenn sie sich im Unterricht beteiligt haben. Durch das Sichtbar-Machen der kindlichen Entwicklung und der regelmäßigen positiven Rückmeldung können Kinder ihre Entwicklung gut nachvollziehen, wie eine Interviewpartnerin betont: „Die Nachvollziehbarkeit ist positiv. Also ich glaube, dass es für Kinder sehr nachvollziehbar ist, und dass Kinder ihre Entwicklung nachvollziehen können. Dass sie sagen können, oke jetzt habe ich es geschafft eine Woche lang brav zu sein.“ (B1P, Z86-88)

Diese *Nachvollziehbarkeit* betrifft nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern. Wenn das Verhalten regelmäßig positiv verstärkt wird und die Lehrperson sich dieses Verhalten in ihren Aufzeichnungen, beispielsweise für die Leistungsbeurteilung, festhält, kann dies als Grundlage für ein Elterngespräch dienen. Die Hervorhebung der positiven Entwicklungen, die bewusst von der Lehrperson beobachtet und mitnotiert wird, verändert laut Erfahrung von der Schulpsychologin die Gesprächsbasis ins Positive (B2P, Z 374-378).

Außerdem dienen die Verstärker den Kindern als *Visualisierungshilfe*. Gerade im Alter der Volksschulkinder sind manche Regeln beziehungsweise Ermahnungen noch nicht sehr greifbar. Eine Schulpsychologin nennt in diesem Zusammenhang folgendes Beispiel: „Das funktioniert eigentlich sehr gut. Vor allem, weil sie den Kindern eine Visualisierungshilfe sind. Den kleinen Kindern hilft das halt noch gar nichts, wenn man sagt, ihr müsst leise sein beim Arbeiten. Kinder denken dann immer, dass sie beim Tratschen mit dem Sitznachbarn eh

nicht laut sind, weil sie ja nicht schreien. Kinder haben eine ganz andere Wahrnehmung.“ (B2P, Z 324-327)

Ein ähnliches Argument hat auch eine andere Schulpsychologin (B4P, Z 615-617) genannt. Sie hat sich darauf bezogen, dass das Verstärkersystem den Vorteil hat, ein *großes Ziel in kleinere Ziele* zu untergliedern. So können im Verstärkersystem mit den Kindern kleine Ziele vereinbart werden, deren Erreichen durch den Erhalt von Token sichtbar gemacht wird. Trotz der positiven Momente dürfen auch die negativen Momente aufgezeigt werden. Folgendes Beispiel wurde genannt:

„Aber so ein großes Ziel, wie ein Schuljahr zu schaffen, in kleinere Ziele herunterzubrechen und sie sichtbar zu machen, finde ich ganz schlau. Gelobt werden, gesehen werden, validiert werden, aber schon auch ehrlich korrigiert werden, wenn ein Fehler gemacht wurde, weil Erziehung soll ja beides aushalten.“ (B4P, Z 615-617)

6.3.2. Probleme

Die interviewten Schulpsychologinnen sehen neben den positiven Aspekten auch Probleme bei der Umsetzung von diversen Systemen.

Ein Problem, das eine Schulpsychologin in der Anwendung sieht, ist der damit verbundene *Aufwand und die Arbeit* für die Lehrkraft. Zuerst muss sich die Lehrperson mit der Thematik der positiven Verstärkung auseinandersetzen und die Wirkung verstehen. Danach muss sie auch einen Belohnungsplan vorbereiten. Außerdem müssen Verstärker besorgt werden (B2P, Z 288-290). Auch eine andere Schulpsychologin bestätigt dies mit der Aussage: „(...) aber das ist schon sehr viel Aufwand und sehr viel Arbeit“ (B1P, Z 81-82)

Außerdem sind für den Einsatz *Struktur und Ordnung* vorausgesetzt. Die Verstärkungen müssen zusätzlich zum Unterricht mitnotiert werden, um einen Überblick zu bewahren. Diese Eigenschaft ist aber von Person zu Person unterschiedlich.

„Und wenn man das nicht konsequent durchführt, dann ist es sinnlos. Und es hat auch sowas von einer buchhalterischen Genauigkeit und das sind nicht alle. Und ich glaube, wenn man jetzt nicht so grundsätzlich der

Typ ist, der gern Listen und Stricheln und Sterne wohin gibt, ist es vielleicht sinnlos mit einem Belohnungssystem zu arbeiten.“ (B1P, Z 81-83)

Ein weiterer Aspekt, der die *praktische Umsetzung* betrifft, ist, dass es für die Lehrperson schwierig ist, jedes erwünschte Verhalten von jedem Kind jederzeit im Unterricht zu bemerken. Für ein Kind kann es frustrierend sein, wenn seine Bemühungen untergehen oder es das Gefühl bekommt, nicht ausreichend gesehen zu werden (B3P, Z 519-521 & B6P, Z 930-931). Weiters können sich Kinder ungleich behandelt fühlen, wenn andere Kinder für dasselbe Verhalten gesehen werden (B2P, Z 298-299 & B5P, Z 759-760).

Neben den Problemen bei der Umsetzung in der Klasse wurden auch noch weitere Probleme, die die *Wirkung* betreffen, genannt. Darunter fällt der Aspekt, dass in den meisten Fällen von Verstärkersystemen das Verhalten in der Klasse öffentlich gemacht wird. In manchen Fällen wird sowohl negatives als auch positives Verhalten öffentlich gemacht (B1P, Z 86-87). Außerdem kann es zum Konkurrenzdenken führen, wenn Kinder die Punkte von den anderen Kindern einsehen können. Auch eine andere Interviewpartnerin ist folgender Ansicht: „(...) also dass beim Rechenkönig Plakate in der Klasse hängen und Kinder, die eigentlich gut rechnen können, da null Punkte haben, weil sie einfach nicht schnell genug sind und wenn das dann öffentlich so hängt, dass es auch sehr demotivierend oder belastend sein kann. Also man muss da aufpassen glaube ich auch, mit Konkurrenz oder mit öffentlich machen von Verhalten.“ (B1P, Z 98-100)

Wenn ein Verstärkersystem für die ganze Klasse eingeführt ist, besteht die Gefahr, dass Kinder mit schwierigen Verhalten beschuldigt werden, wenn die Klasse keinen Token erhält. Dies wirkt sich negativ auf die *Klassengemeinschaft* aus. Dabei können die Kinder noch nicht differenzieren, ob ein Kind sich bewusst schlecht verhält oder es aufgrund von Krankheiten (z.B. ADHS) kein anderes Verhaltensmuster schafft (B1P, Z 102-105 & B2P, Z 328-334).

Eine Interviewpartnerin (B6P, Z 904) betont, dass sich solche Systeme abnutzen können und zur Gewohnheit werden. Dabei beruft sie sich auch auf die Literatur.

Eine andere Schulpsychologin (B5P, Z 755-757) sieht es problematisch, wenn nur äußere Reize eingesetzt werden, um ein Verhalten zu verändern. Dabei zeigen die Kinder ein Verhalten rein der Sache wegen. Dies hat möglicherweise problematische Folgen: „Wenn äußere Anreize nicht strukturiert eingesetzt werden, verfehlen sie das Ziel oder führen dazu, dass immer größere Anreize benötigt werden, um dieselbe Verhaltensänderung neuerlich zu erreichen.“ (B5P, Z 755-757)

6.3.3. Verstärkerart

Da auch die Schüler/-innen ihre Meinung zum bevorzugten Verstärker geäußert haben, werden im Folgenden zum Vergleich die Erfahrungen der Schulpsychologinnen dargestellt. Die Schulpsychologinnen haben in ihrer Beratungstätigkeit Erfahrungen mit einer größeren Anzahl von Schüler/-innen unterschiedlichen Alters gemacht. Aus den Daten der Interviews lassen sich verschiedene Arten ableiten, wobei eine Präferenz deutlich wird.

Die Expertinnen sind sich einig, dass die Verstärkerart vom Alter, dem einzelnen Kind und der Lehrperson abhängig ist. Daher ist es wichtig, einen Verstärker zu wählen, der den Bedürfnissen des Kindes entspricht und gleichzeitig von der Lehrperson als authentisch empfunden wird. Eine Expertin meint, dass es sowohl ein materieller Verstärker als auch ein Handlungsverstärker oder ein sozialer Verstärker sein kann, solange es authentisch ist. Folgende Beispiele werden aufgezählt: „Und wie gesagt, das kann sein von materiellen Dingen wie ein Zuckerl bis zu Hausübungsgutschein oder wir dürfen uns einen Film aussuchen. Oder ganz banal ein Lob oder ein Lächeln oder ein Daumen-Hoch kann ja auch ein positiver Verstärker sein. Und ich glaube, dass es vernünftig ist, was authentisch ist.“ (B1P, Z 109-113)

Die Präferenz des einzelnen Kindes muss der/die Klassenlehrer/-in beobachten und hängt auch meist mit dem Wesen des Kindes zusammen. Im Volksschulalter ist die Freude auch meist über die kleinen Belohnungen, wie ein Sticker im Heft oder ein gemeinsames Spiel, sehr groß (B2P, Z 213- 215 & B3P, Z 504-509).

Worüber sich die Expertinnen einig sind, ist, dass immaterielle Verstärker auf Dauer am sinnvollsten sind. Denn: „Materielle Verstärker sind nur sehr begrenzt sinnvoll. Das Kind soll nicht nur für eine Belohnung lernen, sondern für ein selbst gewähltes Ziel. Belohnungen nutzen sich ab oder sind nach einer Weile nicht mehr erstrebenswert. Es ist eher sinnvoll immaterielle Verstärker zu wählen.“ (B6P, Z 918-923)

Daher sollen Handlungsverstärker (z.B. Verstärker, die gemeinsame Zeit beinhalten) oder soziale Verstärker (z.B. nonverbale Verstärker wie Lächeln) bevorzugt werden. Diese wirken sich zugleich auch positiv auf die Beziehungsebene aus und lassen sich gut im Unterricht umsetzen. Eine Expertin hat dazu Beispiele, wie folgt, genannt:

„Handlungsverstärker sind auf jeden Fall auch immer sinnvoll und was auch eine große Ressource für fast alle Kinder ist, ist Zeit und persönliche Zuwendung. Also sowohl durch die Lehrkraft als auch zuhause durch die Eltern.“ (B2P, Z 348-350)

„Was ganz gut wirkt und bei fast allen Kindern funktioniert ist einfach beim Vorbeigehen ein Daumen-Hoch Signal. Ein kurzes nonverbales Signal oder man kann sich auch eine geheime Zauberkarte oder einen Fingergruß ausmachen. Da sind die Kinder sehr kreativ und das funktioniert super.“ (B2P, Z 339-341)

Eine andere Expertin, die ebenfalls für den Handlungsverstärker ist, nennt den Hausübungsgutschein oder ein individuell ausgesuchtes Spiel im Turnunterricht oder auch der/die Erste zu sein im Erzählkreis. Dies sind Möglichkeiten, die sich im Unterricht leicht umsetzen lassen (B5P, Z 774-781).

Auch eine andere Expertin betont, „dass Verstärker nicht immer nur Hausübungsgutscheine sein müssen, sondern auch so nonverbale Sachen wie, freundliches Zuhören oder auch Nicken oder auch ein Lächeln, wenn wer sich meldet oder wenn man eine richtige Antwort gibt.“ (B3P, Z 496-498)

6.4. Notwendigkeit von Verstärkersystemen

Wie aus den bisherigen Erfahrungen der Schüler/-innen und der Schulpsychologinnen hervorgegangen ist, hat der Einsatz von Verstärkersystemen Vor- und

Nachteile. Um den zweiten Teil der Forschungsfrage beantworten zu können, werden nun die Empfehlungen und Umsetzungsmöglichkeiten beschrieben.

6.4.1. Empfehlungen von Schulpsychologinnen

Die Schulpsychologinnen beraten Schüler/-innen, Lehrpersonen und Eltern, insbesondere bei Kindern mit Motivations- oder Verhaltensproblemen. Sie haben bereits Erfahrungen mit schulpsychologischen Fragestellungen gemacht, die sich auf diverse Lernthemen beziehen. Hinsichtlich des Einsatzes von Verstärkersystemen gehen die Empfehlungen der Schulpsychologinnen auseinander.

Eine Schulpsychologin (B2P, Z 227-228) empfiehlt gerne verschiedene Arten von Belohnungen bei Verhaltensproblemen: sowohl das klassische Loben als auch Belohnungssysteme mit extrinsischen Belohnungen. Bei der Verwendung von Belohnungssystemen braucht es aber einen genauen Plan und klare Ziele. Sie betrachtet den Einsatz von Verstärkersystemen als wirksam, „einerseits bei den Kindern, die sich zu sehr ausagieren, die vielleicht Richtung Konzentrationsprobleme oder sehr impulsiv sind, aber auch bei Kindern, die sehr schüchtern sind und sich oft nicht melden trauen. Da kann man zum Beispiel die Aufzeigehäufigkeit verstärken.“ (B2P, Z 284-287). Auch in einem anderen Interview wurde das Verstärkersystem als essenziell für den Schulkontext eingestuft.

Andere Schulpsychologinnen (B1P, Z 78-80 & B3P, Z 475) sehen die Umsetzung von diversen Verstärkersystemen in der Praxis als problematisch. Sie empfehlen Belohnungssystemen nicht gerne, da Verstärkersysteme zur Persönlichkeit der Lehrperson passen müssen und dies nicht immer der Fall ist (B3P, Z 523-525). Diese Meinung wird auch von einer anderen Psychologin (B1P, Z 113-114) geteilt, die darauf hinweist, dass ein authentisches Lob oft sinnvoller ist als ein aufwändig gestaltetes System, wenn die Lehrkraft die Verstärkungen nicht protokollieren mag.

Einige Befragte empfehlen den Einsatz für eine bestimmte Phase (B5P, Z 814 & B6P, Z 870). Sie verweisen darauf, dass Verstärkersysteme die Motivation extrinsisch fördern. Daher sehen sie den Einsatz für einen gewissen Zeitraum als sinnvoll an, empfehlen dann aber die intrinsische Motivation zu fördern und auf

Belohnungen zu verzichten. Anstelle von Belohnungssystemen wird ein vertrauliches Lob empfohlen, da dies laut Interviewpartnerinnen die intrinsische Motivation anspricht und sich positiv auf die Beziehungsebene und die positive Selbststeuerung auswirkt. Dazu eine Expertin:

„Wenn ein Kind gar nicht mehr üben möchte oder zu verweigern beginnt, sind externe Anreize (Belohnungsplan) für einen begrenzten Zeitraum sinnvoll. Jedoch nutzt sich das System auch schnell ab. In dieser Zeit sollten unbedingt die individuellen Lernfortschritte des Kindes hervorgehoben und gelobt werden, damit sich die intrinsische Motivation wieder aufbaut. Wenn ein Kind seine Erfolge sieht und auch merkt, wie sehr es sich verbessert, kann es wieder stolz auf seine Leistungen sein.“ (B6P, Z 870-874)

Es fehlt ein spezifischer Blick auf die Motivationsfaktoren sowie den Zeitraum der Nutzung oder Alternativen. Diese Bereiche ergaben sich aus dem Datenmaterial der Interviews und werden im Folgenden noch genauer dargestellt, um eine umfangreiche Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können.

6.4.2. Intrinsische Motivationsfaktoren für die Lernbereitschaft

Aus dem Ergebnissen der Interviews gingen unterschiedliche Faktoren hervor, die ausschlaggebend für die Motivation im Unterricht sind. Beispielsweise wurde die *Anpassung vom Unterricht an die kindlichen Leistungsniveaus* genannt (B5P, Z 695-697). Die Lehrkraft muss die Stärken und Schwächen der Kinder erkennen und darauf eingehen. Dadurch wird die Lernbereitschaft der Kinder gefördert.

Außerdem wurde von verschiedenen Expertinnen (B1P, Z 18; B2P, Z 200; B4P, Z 572 & B5P, Z 712) die *Interesse der Kinder* am Thema als ausschlaggebender Faktor für die Motivation angesprochen. Eine Expertin (B4P, Z 581) wandte dabei aber ein, dass die Kinder in der Praxis nicht immer nur nach der Interesse gehen können, da man den Lehrstoff nicht selbst zusammenstellen kann.

Ein weiterer Faktor ist das Klassenklima. Damit ein Kind in der Klasse motiviert ist zur Mitarbeit, muss es sich in der Klasse wohlfühlen. Erst dadurch fasst das Kind den Mut, sich zu melden oder auch Fehler zu machen. Eine *gute Klassengemeinschaft* ist daher wichtig (B2P, Z 200-201).

Genauso spielt laut Aussagen der Expertinnen die *Gestaltung des Unterrichts* eine Rolle in der Motivierung. Gerade in der Volksschule, wo Kinder noch einen hohen Bewegungsdrang haben, ist ein *abwechslungsreicher Unterricht* (B5P, Z 694) und ein Wechsel zwischen verschiedenen *Lernumgebungen* wichtig (B3P, Z 432-435). Außerdem können folgende Beispiele eingesetzt werden: „Durch praktische Übungen oder durch Filme, die zwischendurch angeschaut werden. Oder generell der Einsatz von verschiedenen Medien, usw. Oder das Lernen im Freien. Das wirkt viel motivierender, als wenn man nur im Klassenzimmer sitzt und immer eine Seite im Buch durcharbeiten muss.“ (B2P, Z 237-241) Eine Expertin wirft ein, dass der Unterricht trotzdem strukturiert gestaltet sein soll. *Struktur* hilft den Kindern nämlich durch den Alltag (B3P, Z 430).

Ein Faktor, der beim Auswerten der Interviews auffallend war, ist die *Beziehung zur Lehrperson*, wie anhand ausgewählter Zitate hervorgeht:

„Eine gute Beziehung zur Lehrperson ist auf jeden Fall von Vorteil. Ich sollte mich nicht eingeschüchtert fühlen oder Angst haben, dass mich die Lehrperson vielleicht runter macht, wenn ich was Falsches sage.“ (B2P, Z 195-196)

„Was mir sehr auffällt ist, dass die Beziehung sehr oft ein großes Thema ist.“ (B3P, Z 423)

„Lernbereitschaft wird in erster Linie durch eine gute Beziehung zum Kind erzeugt. Je mehr es der Lehrkraft gelingt, auf das Kind einzugehen und eine gute Beziehung herzustellen, desto eher möchte das Kind auch herausfordernde Aufgaben lösen, bei denen es sich schwertut.“ (B6P, Z 877-879)

Eine andere Expertin (B1P, Z 15-18) meint sogar, dass die Beziehung zur Lehrkraft in manchen Fällen wichtiger für die Lernbereitschaft ist als der Inhalt oder die Fachdidaktik. Die Befragten sind sich einig, dass gerade in der Volksschule die Sympathie zur Lehrperson, die oft in allen Fächern die Lehrerin der Kinder ist, sehr wichtig ist. Eine Beziehung wird hergestellt, wenn der/ die Schüler/-in als wertvoll angenommen wird unabhängig von den Schwächen und Begabungen und ein wohlwollender Umgang gepflegt wird (B6P, Z 855-857).

Außerdem kann sich eine *enthusiastische Art* (B3P, Z 424-425) und *authentisches Lob* von der Lehrperson motivierend auf die Lernbereitschaft der Schüler/-

in auswirken: „Es braucht vor allem bei sehr jungen Kindern viel authentisches Lob und einen wertschätzenden Umgang mit der Person. Vor allem sollten Fehler und Verständnisprobleme sehr einfühlsam behandelt werden. Gemeinsamkeitsgedanken können auch helfen (z.B.: „Wir schaffen das gemeinsam.“, „Ich unterstütze dich, dass du das bald kannst.“, „Du machst das schon so großartig“, ...). Individuelle Lernfortschritte hervorheben hat sich auch sehr bewährt.“ (B6P, Z 880-884)

6.4.3. Extrinsische Förderung der Lernbereitschaft durch positive Verstärkung

Die oben aufgezählten Faktoren betreffen Bedingungen, um die Lernbereitschaft der Schüler/-innen zu fördern bzw. zu erhalten. Es werden Faktoren genannt, die die Lernbereitschaft möglichst wenig extrinsisch fördern. Bei genaueren Auswertung des Datenmaterial sind Beispiele aufgefallen, die jene Kinder bzw. Situationen betreffen, die mit der Lernbereitschaft an ihre intrinsische Grenze stoßen. Mit den Aussagen der Schulpsychologinnen konnte induktiv eine neue Kategorie erhoben werden. Daher werden nun die Situationen geschildert, wo Kinder an ihre intrinsische Grenzen stoßen und eine extrinsische Motivierung notwendig ist.

Eine genannte Situation, die bereits im Volksschulalter vorkommt, ist das *Fehlen von Sinnhaftigkeit* beim Lernen (B1P, Z 23-24). Sobald die Kinder nicht wissen, wofür sie etwas lernen müssen, bzw. der Kontext zum Alltagsleben fehlt, kann die intrinsische Motivation abnehmen. Eine Expertin (B5P, Z 704-705) ist der Meinung, dass dies bei kleinen Kindern oft der Fall sein kann, weil sie oft den Nutzen noch nicht abschätzen können. Eine andere Expertin (B4P, Z 581) meint dazu auch, dass nicht alle Themen immer den Alltagskontext zum Leben der Kinder haben, da sie den Stoff nicht selbst auswählen können. Daher werden die Kinder nicht immer bei allen Themen intrinsisch motiviert sein.

Außerdem gibt es im Volksschulalter Kinder, die stark am *Lustprinzip* orientiert sind, d.h. wo die intrinsische Motivation kaum vorhanden ist. Dazu eine Expertin: „Es gibt aber schon noch viele Kinder in dem Alter, die sind noch sehr am Lustprinzip orientiert. Nach dem Motto: Was mir jetzt im Moment Spaß macht,

das mache ich jetzt gerade. Und da muss man dann fast mit extrinsischer Motivation arbeiten.“ (B3P, Z 441-444)

Aus dem Datenmaterial geht ebenfalls hervor, dass die intrinsische Motivation nachlässt, wenn einzelne Kinder, beispielweise aufgrund von einer Rechenschwäche oder einer anderen Lernstörung, *Schwierigkeiten mit bestimmten Themenbereichen* haben. Dazu eine Schulpsychologin: „Da habe ich anfangs immer noch eine total hohe intrinsische Motivation, weil es mich grundsätzlich interessiert. Aber wenn viele, viele, viele Frustrationserlebnisse kommen, dann sinkt meine Motivation meistens irgendwann. Weil ich oft die Lernerfahrung gemacht habe, egal wie gut ich mich anstrengte und vorbereite, egal wie viel ich lerne, irgendwie schaut nichts dabei heraus. Das ist natürlich sehr frustrierend und natürlich wirkt sich das negativ aus auf die Motivation.“ (B2P, Z 206-210) Auch eine andere Schulpsychologin (B5P, Z 707-709) erwähnt die Notwendigkeit von extrinsischer Motivierung durch äußere Anreize im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten.

In diesem Zusammenhang wurde häufig die Arbeit mit extrinsischer Motivation genannt. Eine Befragte antwortet auf die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt für ein Verstärkersystem wie folgt: „Grundsätzlich da, wo die intrinsische Motivation nicht da ist, muss man fast extrinsisch motivieren.“ (B3P, Z 438). Auch eine andere Befragte (B2P, Z 211-213) ist der Meinung, dass der Einsatz von Belohnungsansätzen sinnvoll ist, wenn die Lehrperson eine andauernde Desinteresse bemerkt. Ebenso sobald eine *Gefährdung vom Schulerfolg* besteht oder die Lehrperson mehr Potential in der Bereitschaft des Kindes sieht, ist der Zeitpunkt für Belohnungsansätze sinnvoll (B1P, Z 28-30). Dies kann die Leistung genauso wie das Verhalten betreffen. Ein Beispiel wäre, wenn ein Kind die Mitarbeit verweigert (B6P, Z 867-871).

Im Gegensatz dazu können Verstärkersysteme auch eingesetzt werden, wenn eine herausfordernde Aufgabe ansteht (B6P, Z 877-879) bzw. wenn, wie oben genannt, Lernschwächen bestehen und die Lehrperson das Kind motivieren möchte. Die Motivierung mithilfe äußerer Einflüsse bei Lernschwierigkeiten oder bei Herausforderungen wurde von fast allen Befragten genannt.

Aus den vorliegenden Daten geht jedoch hervor, dass eine bestimmte Bedingung bei der Anwendung wichtig ist: Die Verstärkung soll für einen begrenzten Zeitraum eingesetzt werden. Der Verstärkerplan soll so lange eingesetzt werden, bis das geplante Ziel oder Teilziel erreicht wurde (B6P, Z 903-907). Das Verstärkersystem wird als eine „Überbrückungsmaßnahme“ (B3P, Z 529-531) empfohlen, bis das gewünschte Verhalten wieder funktioniert. In diesem Zusammenhang wurde auch die Förderung der positiven Selbststeuerung angesprochen, auf die sich ein Verstärkersystem auswirkt. Dazu meint eine Expertin: „Im Idealfall braucht es dann, wenn die Kinder zur positiven Selbststeuerung übergegangen sind, keine Verstärkerpläne oder Belohnungen mehr. Lob sollte es aber immer geben!“ (B5P, Z 839)

6.4.4. Sinnvolle Anwendung von Verstärkersystemen in der Klasse

Neben dem Zeitraum, in dem ein Verstärkungssystem eingesetzt werden soll, ist die Gestaltung des Systems ein wesentlicher Aspekt. In den Interviews wurde die Frage aufgeworfen, ob die Einführung eines Verstärkersystems für die ganze Klasse oder für einzelne Kinder sinnvoll ist. Grundsätzlich ist diese Frage abhängig von der Situation, wobei die Ergebnisse der Befragungen eine deutliche Präferenz zur Anwendung auf der Einzelebene zeigen. Sobald Schwierigkeiten beispielsweise mit dem Verhalten eines Schülers/ einer Schülerin auftreten, kann ein Verstärkersystem für das individuelle Kind hilfreich sein, wie anhand des Zitates sichtbar wird.

„Grundsätzlich würde ich sagen, bei Schwierigkeiten mit einem einzelnen Schüler empfehle ich die Arbeit mit einem Belohnungssystem auf Einzelebene. Aber nicht die ganze Klasse muss dann sozusagen darunter leiden.“ (B2P, Z 310-312)

Auch andere Expertinnen sind der Meinung, dass es hinsichtlich eines Kindes mit Verhaltensschwierigkeiten Sinn macht, da sich die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf ein bestimmtes Verhalten begrenzt und dieses leichter zu beobachten ist als das Verhalten von allen Kindern in einer Klasse.

„Aber bei individuellen Kindern, wenn es jetzt nicht um die Klasse geht, sondern es sehr begrenztes Gebiet ist, wo man verstärkt, dann würde ich sagen, kann man das schon machen.“ (B3P, Z 481-483)

Aus einer anderen Befragung geht ebenfalls hervor, dass die Arbeit auf Einzel-ebene sinnvoller ist. Es werden Beispiele hinsichtlich Verhaltensweisen der Lernbereitschaft gegeben, bei denen der Einsatz auf Einzelebene Sinn macht: „(...) Verhaltensschwierigkeiten allgemein, Unkonzentriertheit, leichte Ablenkbarkeit, Herausrufen ohne Aufzeigen, Ärgern/ Stoßen von anderen Kindern. Aber auch bei Lernschwierigkeiten, z.B. Rechtschreibschwierigkeiten, kann ein Verstärkerplan helfen, um beim Kind die Motivation zu wecken, trotz großer Schwierigkeiten weiter an den Aufgaben zu arbeiten und zu üben, um sich zu verbessern.“ (B5P, Z 767-770)

Hinsichtlich des Einsatzes für die ganze Klasse sehen die Befragten Schwierigkeiten darin, dass nicht jedes gewünschte Verhalten von jedem Kind immer beobachtbar ist. Wenn es ein System für die ganze Klasse gibt, muss das Ziel sehr begrenzt sein, damit es Sinn machen kann. Eine Expertin nennt dabei folgendes Beispiel: „Ja also ich denke mir, wenn es um die ganze Klasse geht, muss das wirklich ein sehr begrenztes Verhalten sein, was ich verstärken möchte. Zum Beispiel, wenn ich merke, die schreien immer raus und keiner zeigt auf. Das muss halt dann was sein, was klar beobachtbar ist und was ich auch nicht verpasse zu sehen. Bei 25 Kindern verstärkt es nichts, wenn ich es fünf Mal verpasse und drei Mal bekomme ich es mit. Deswegen, beim individuellen Kind geht es dann leichter. Wenn es irgendwer ist, den ich gut im Blick habe“ (B3P, Z 486-491)

Eine Expertin (B2P, Z 299-300) ist der Meinung, dass auch der parallele Einsatz von mehreren Verstärkersystemen in der Klasse möglich ist.

6.4.5. Alternative Maßnahmen zum Verstärkersystem

Alternativ zum Verstärkersystem für die ganze Klasse gingen aus dem Datenmaterial noch andere Möglichkeiten hervor, die sich auf die Lernbereitschaft in der Klasse beziehen.

Bei Unruhe oder Schwierigkeiten, die die Lernbereitschaft in der Klasse betreffen, ist eine freundliche, aber *klare und bestimmende Führung* der Lehrperson bzw. Änderungen in Bezug auf die Klassenorganisation hilfreich. Es wurde etwa

die Änderung des Sitzplatzes in der Klasse genannt oder unterstützende Lernmittel wie Lärmschutzkopfhörer. Dabei wurde auf ein individuelles Eingehen der Schüler/-innen hingewiesen (B5P, Z 722-731).

Neben den Belohnungsplänen wurden die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die *Differenzierung und Individualisierung* genannt, um die Lernbereitschaft in der gesamten Klasse zu fördern oder zu erhalten (B1P, Z 36 & B5P, Z 715-718).

Als Alternative zum Verstärkersystem auf Klassenebene wurde die positive Verstärkung in Form von *Lob* erwähnt. Das Lob ist ein wichtiger Bestandteil in der Klasse und darf nicht fehlen. Dazu eine Expertin: „Also ich glaube das einfachste Verstärkersystem ist Lob. Also das persönliche Lob und das vielleicht auch im Sinne von, also so wie es im Marburger Konzentrationstraining auch gemacht wird, sich selbst zu loben.“ (B1P, Z 92-94) Für die ganze Klasse ist ein System, beispielsweise mit Token, nicht notwendig, jedoch sollte das Lob nicht fehlen. Zusätzlich zum Lob wird auch Feedback über das Verhalten der Kinder empfohlen, wobei Folgendes zu beachten gilt: „Ich finde Feedback und Struktur ganz wichtig, aber ich finde es auch wichtig, dass man es wertschätzend und wertfrei macht. Nicht du bist schlecht, sondern das Verhalten war jetzt schwierig bzw. wie können wir das besser machen.“ (B4P, Z 601-603)

Ein grundlegendes Prinzip, das auch bereits bei den Faktoren für intrinsische Motivation erwähnt wurde, ist der Aufbau von *Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler/-innen* (B3P, Z 447-449 & B4P, Z 587-591). Die Beziehung zur Lehrperson hat einen großen Einfluss auf das Verhalten in der Schule und soll daher gepflegt werden. In diesem Zusammenhang werden auch Vorbilder oder „Lernbuddys“ in der Klasse genannt, die motivieren (B3P, Z 449-451).

Zwar wurde empfohlen, nicht zu bestrafen, doch wurde empfohlen, *Konsequenzen* zu ziehen. Das heißt: natürliche Konsequenzen, wie beispielsweise etwas zu reparieren oder zu ersetzen, wenn etwas kaputt gemacht wird oder etwas sauber machen, wenn etwas dreckig gemacht wird (B2P, Z 230-235).

Außerdem ist es sinnvoll, negatives Verhalten nicht mit Aufmerksamkeit zu stärken, indem die Lehrperson beispielsweise schimpft. Es ist wichtig, die Ursache

für das unerwünschte Verhalten zu finden, und wenn notwendig auch Elterngespräche zu führen (B4P, Z 620-625).

6.5. Zusätzliche Erkenntnisse

Zusätzlich zu den oben dargestellten Ergebnissen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, ließen sich noch weitere Erkenntnisse aus dem Datenmaterial gewinnen. Diese sind zwar nicht notwendig für die Beantwortung der Forschungsfrage, stehen jedoch im engen Zusammenhang mit dem Thema und sind relevant für die Umsetzung eines Verstärkersystems in der Praxis. Dies betrifft zum einen die Gestaltung von Verstärkungssystemen und zum anderen die Formulierung von Lob.

6.5.1. Gestaltung von Verstärkersystemen

Sobald ein Verstärkersystem in der Klasse eingesetzt ist, braucht es laut Schulpsychologinnen einige Regeln, die zu beachten sind, damit es auch wirksam ist. Den Aussagen der Interviews nach muss das gewünschte Verhalten, für das der/die Schüler/-in eine Belohnung bekommt, klar definiert sein und für das Kind nachvollziehbar sein (B2P, Z 260-262). Sowohl das Zielverhalten als auch der Zeitraum, in dem das Verhalten belohnt wird, muss im Vorhinein zwischen Lehrperson und Kind vereinbart werden (B1P, Z 90-93). Wenn nur auf Einzel Ebene mit einem Kind in der Klasse mit einem Verstärkersystem gearbeitet wird, muss dies auch mit dem Kind und den anderen Kindern besprochen werden, so eine Expertin: „Es soll ein System dahinter zu erkennen sein. Für das Kind muss es durchschaubar sein. Man muss die Systeme auch immer mit dem Kind besprechen und erklären. „Warum macht man das, warum ist das sinnvoll.“ oder „Warum er und nicht du?“, wenn es mehrere in der Klasse gibt.“ (B2P, Z 260-262) Diese Zielvereinbarung über das gewünschte Verhalten muss bei allen Lehrpersonen klar sein, die in dieser Klasse unterrichten. Die Bedeutung von der klaren Definition des gewünschten Verhaltens wird anhand von vielen Aussagen der Interviewpartnerinnen deutlich:

„Aber es muss dann auch für alle Beteiligten klar sein, was ich erwarte und wo ich hinwill. Also wichtig, mit dem Kind vorher definieren, wo

man hinwill oder was man nicht will oder wann gibt es die Belohnung.“ (B3P, Z 491-493)

„Aber oft fehlt dann dahinter, was heißt überhaupt brav sein. Welches konkrete Verhalten ist brav. In welchem Zeitraum muss ich brav sein. Muss ich das den ganzen Tag sein oder nur in der einen Stunde. Also ich glaube, das gehört dann so klar definiert und dann wird es schon wieder kompliziert.“ (B1P, Z 90-93)

Außerdem soll die Belohnung immer zeitnah und konsequent nach dem Zeigen des richtigen Verhaltens erfolgen, damit das Kind das gewünschte Verhalten mit der positiven Verstärkung in Verbindung bringen kann. Die Etappen zwischen den Belohnungen sollten nicht zu groß sein, deshalb ist eine regelmäßige Rückmeldung empfehlenswert: „Ich muss auch immer wieder dazwischen eine Rückmeldung geben. Gerade bei den Kleinen in der Volksschule nach jeder Unterrichtseinheit, weil die Etappen sonst einfach zu lang sind. Ich muss immer wieder erklären, warum hat es jetzt keinen Stempel gegeben. Also da auch immer wieder die Frustration abfangen.“ (B2P, Z 313-318)

Anfangs soll darauf geachtet werden, dass das gewünschte Verhalten leicht umzusetzen ist, damit das Kind eine Belohnung schneller erreichen kann. Sobald das Zielverhalten gut etabliert ist, sollte das Verstärkersystem wieder eingestellt werden (B5P, Z 796-804).

Bezüglich der Belohnung äußerte eine Expertin (B2P, Z 292) die Idee, den primären Verstärker (beispielsweise Sticker) in der Schule zu geben, nachdem das erwünschte Verhalten gezeigt wurde, und die Kinder die gesammelten Token anschließend zuhause nach Absprache mit den Eltern eintauschen können. Dies reduziert einerseits den Aufwand für die Lehrperson und wirkt sich auch positiv auf die Beziehungsebene aus: „Da hat man dann gleich wieder ein positive Rückkoppelung. Weil da kommt das Kind dann vom Wochenende und erzählt: „Frau Lehrerin, jetzt habe ich am Wochenende meine Stempel eingelöst und ich war im Tiergarten.“ Da hat man gleich wieder ein positives Kommunikationserlebnis und die Bindung wird gefördert.“ (B2P, Z 292-297)

6.5.2. Merkmale wirksamen Lobens

Das Datenmaterial der Interviews zeigt, dass das Lob folgende Eigenschaften erfüllen muss, um die gewünschte Wirkung zu erzielen: konkret, ehrlich, positiv und sparsam. Eine genauere Erläuterung zu den Eigenschaften vom Lob folgt nun.

Damit das Kind ein möglichst realistisches Selbstbild von sich bekommen kann und seine Stärken und Schwächen besser einschätzen kann, ist ein konkretes Lob über ein bestimmtes Verhalten notwendig. Dazu nennt eine Interviewpartnerin folgendes Beispiel: „Super, wie du dich heute konzentriert hast“ oder „Wow, du hast heute schön geschrieben.“ (B2P, Z 364-366) Erst dadurch weiß ein Kind auch genau, welche Fähigkeit gemeint ist und so kann das Kind seine Fähigkeiten auch realistisch einschätzen.

Wenn ein Lob ausgesprochen wird, ist es wichtig, dass es authentisch und ehrlich von der Person gemeint ist (B2P, Z 373). Das Kind merkt den Unterschied zwischen einem aufgesetzten und einem ehrlichen Lob. Das Kind bekommt dadurch den Eindruck vermittelt, dass es die Lehrperson nur sagt, aber nicht ehrlich meint (B6P, Z 925-929). Ein Blickkontakt mit dem Kind während des Lobens vermittelt beispielsweise Authentizität. Ein ehrlich und konkret formuliertes Lob wäre beispielsweise folgendes: „Das beeindruckt mich sehr, dass du da nicht aufgibst, obwohl es dir das Lesen lernen schwerfällt. Das finde ich ganz großartig von dir.“ (B6P, Z 928-929)

Ein wichtiger Aspekt beim Loben ist die positive Formulierung ohne zusätzliche restriktive Satzverbindung beispielsweise mit einem „aber“. Eine Interviewpartnerin nennt folgendes Beispiel: „Heute hast du dich wirklich bemüht beim Arbeiten flott zu sein, aber dafür hast du sehr schlampig geschrieben“ (B5P, Z 786-787) Dieser Satz gilt nicht als Lob. Für das positive Formulieren von Lob können auch Bemühungen der Kinder bzw. Teilziele, die das Kind geschafft hat, hilfreich sein. Somit wird nicht nur das endgültige Zielverhalten gesehen, sondern auch Zwischenschritte. Dazu eine Befragte: „Das erfordert natürlich ein hohes Maß an Aufmerksamkeit von der Lehrperson. Diese muss natürlich ein gutes Monitoring haben, eine gute Übersicht über die Klassensituation, damit sie

überhaupt merkt, wann Lob jetzt überhaupt angebracht ist, für wen.“ (B2P, Z 226-227) Eine Befragte (B2P, Z 251-253) betont, dass für eine positive Wirkung vier bis fünf Mal häufiger gelobt werden soll, als geschimpft bzw. bestraft wird. Eine Expertin ergänzt das Formulieren von Lob, indem sie sagt: „Verhalten von der Person zu entkoppeln. Sowohl bei Lob wie auch bei Kritik. Ein Beispiel: „Das war ein super Verhalten.“ oder „Das war jetzt kein feines Verhalten. Wie kannst du es anders machen?“.“ (B4P, Z 653-654)

Das sparsame Loben geht auch aus dem Datenmaterial der Interviews hervor. Das heißt, das Kind soll nicht ständig ein Lob für etwas erhalten, das das Kind bereits können sollte. Stattdessen sollen dem Kind durch das Lob seine individuellen Fortschritte aufgezeigt werden, damit es diese Fortschritte auch selbst besser wahrnehmen kann (B1P, Z127-136).

7. Diskussion

In diesem Teil der Arbeit wird versucht, die Forschungsfrage unter Bezugnahme auf den empirischen Teil und den theoretischen Teil zu beantworten. Dabei werden die gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der beiden unterschiedlichen Perspektiven diskutiert und in Bezug zur bestehenden Literatur gesetzt. Weiters werden die Limitationen der Arbeit und die Implikationen für die Praxis beschrieben.

Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, inwiefern sich positive Verstärkung auf die Lernbereitschaft der Kinder in der Primarstufe auswirkt. Darüber hinaus soll die Notwendigkeit des Einsatzes von Verstärkersystemen in den Klassen der Primarstufe untersucht werden. Diese Fragen sind Gegenstand der Untersuchung unter Berücksichtigung von zwei Gesichtspunkten: das Erleben der Schüler/-innen und die Erfahrungen der Schulpsychologinnen hinsichtlich positiver Verstärkung bzw. Verstärkersystemen. Um für die Forschungsfragen relevante Erkenntnisse zu gewinnen, wurde daher einerseits ein Verstärkersystem in der Klasse eingeführt und die kindliche Sichtweise dazu durch Interviews untersucht. Andererseits wurden Psychologinnen interviewt, die im Bereich der schulischen Motivierung tätig sind. Diese qualitativ erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet und die Ergebnisse in Unterkapiteln nach den Forschungsfragen geordnet. Es gilt nun, die beiden Perspektiven zusammenzuführen und zentrale Resultate daraus zu schließen.

7.1. Auswirkungen von Verstärkersystemen auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen

Der Einfluss von Verstärkersystemen auf die Lernbereitschaft der Kinder wurde anhand von qualitativen Interviews mit acht Schüler/-innen und sechs Schulpsychologinnen untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchungen haben gezeigt, dass aus Sicht beider Gruppen Verstärkersysteme eine positive Auswirkung auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen in der Volksschule haben. André et al. (2018) definieren Lernbereitschaft als Engagement zur Bewältigung einer Aufgabe. Dabei messen sie die Lernbereitschaft im Unterricht an folgenden

Verhaltensweisen: konzentriertes und aufmerksames Arbeiten, Freude und Begeisterung bei neuen Lerninhalten, aktive Mitarbeit, Beteiligung auch bei weniger interessanten Themen (André et al., 2018). Aus dem Datenmaterial im Ergebnisteil geht hervor, dass sowohl die Schüler/-innen selbst als auch die Schulpsychologinnen positive Auswirkungen auf die von André et al. (2018) genannten Verhaltensweisen einer guten Lernbereitschaft nannten. Aus Sicht der Schüler/-innen ist nämlich durch das Sammeln der Token sowohl die Unterrichts-beteiligung als auch die Freude an der Mitarbeit und die Konzentration gestiegen. Auch die Schulpsychologinnen haben ähnliche Bereiche genannt, die die Verbesserung der Lernbereitschaft betreffen. So wurde beispielsweise die Steigerung von Mitarbeit und Konzentration genannt. Diese Resultate lassen sich erklären durch die Bezugnahme auf die Theorie von Altenthon (2013). In seiner Theorie „Lernen durch Verstärkung“ geht es darum, dass gewünschtes Verhalten vermehrt eintritt, wenn es durch Lob oder andere Verstärkerarten verstärkt wird. Auch die Ergebnisse der Schulpsychologinnen lassen sich auf diese Theorie beziehen.

Die Resultate dieser Arbeit lassen sich in die Forschung von Swain und McLaughlin (1998) einordnen, wo die Steigerung der Arbeitsbeteiligung in einer Mittelschule durch ein Tokensystem festgestellt werden konnte. In einer ähnlichen Studie mit einem Tokensystem (Whitlock, 1966; zitiert nach Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik, o.J.) konnte ebenfalls eine positive Auswirkung auf die Leseleistung eines Kindes bewiesen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit konnten ebenso eine Steigerung der Lernbereitschaft feststellen, nun aber speziell mit dem Fokus auf die Primarstufe.

Außerdem gaben die Kinder an, dass sie mitunter dadurch motiviert wurden, dass ihre Mitschüler/-innen einen Token erhalten haben. Durch das öffentliche Lob wurden die Kinder motiviert, selbst auch das gewünschte Verhalten zu zeigen, um auch einen Token zu erhalten. Dieses Phänomen lässt sich durch die Annahme von Waibel (2017) erklären, der betont, dass das öffentliche Lob die anderen Personen im Umkreis ebenfalls zu einem bestimmten Verhalten motiviert.

Neben der Lernbereitschaft haben sich auch weitere Bereiche herausgestellt, auf die sich die positive Verstärkung positiv auswirkt. Vergleicht man die Aussagen der Schüler/-innen mit denen der Schulpsychologinnen, so lassen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Wirkungen feststellen. Es hat sich ergeben, dass die positive Verstärkung einen guten Einfluss auf die Emotionen der Schüler/-innen hat. So finden die Schüler/-innen einen Gefallen am Sammeln von Token, was den Spaßfaktor im Unterricht steigert. Beim Erhalt der Token erlebten die Kinder Emotionen wie etwa Freude oder Stolz. Außerdem wurde die Verbesserung des Mitgefühls festgestellt, da die Kinder sich mit anderen Kindern mitfreuen konnten. Zusammenfassend kann man feststellen, dass die erlebten Emotionen überwiegend positiv sind. Diese Erkenntnis bestätigt die Annahme von Linderkamp (2004), dass die Belohnungssysteme bei Kindern beliebt sind. Auch Altenthan (2013) beschreibt, dass sie angenehme Gefühle bei den Kindern auslösen. So ergaben auch die Ergebnisse der Schulpsychologie die Steigerung des Wohlbefindens in der Schule durch positive Verstärkung. Diese begründen das Auslösen von angenehmen Gefühle damit, dass durch positive Verstärkung wie etwa Lob das positive Verhalten hervorgehoben wird und die Kinder eine positive Rückmeldung erhalten. Sie fühlen sich angenommen in ihrem Tun. Zusätzlich haben die Schulpsychologinnen die Perspektive auf die Lehrpersonen gelenkt. Beim Einsatz von Verstärkersystemen achten Lehrpersonen bewusst auf die Momente, in denen die Kinder die positiven Verhaltensweisen zeigen, um diese zu verstärken. Dies wirkt sich auch auf die Emotionen der Lehrpersonen positiv aus.

Wie bei den Emotionen wurde auch die Steigerung des Selbstwertgefühls in beiden Interviewgruppen genannt. Aus Sichtweise der Kinder konnte das Selbstvertrauen durch die positive Bekräftigung ihres Verhaltens verbessert werden. Auch Waibel (2017) ist der Meinung, dass besonders das vertrauliche Lob sich positiv auf das Selbstvertrauen der Kinder auswirkt. Ihr Selbstbild konnte durch die regelmäßige Rückmeldung bestärkt werden und den Kindern wurde ihr positives Verhalten bewusst gemacht. So wurde auch die Selbstreflexion der Kinder angetrieben. Auch die Schulpsychologinnen sehen in der positiven Verstärkung eine Möglichkeit zur Verbesserung des Selbstwertgefühles der Kinder. Die

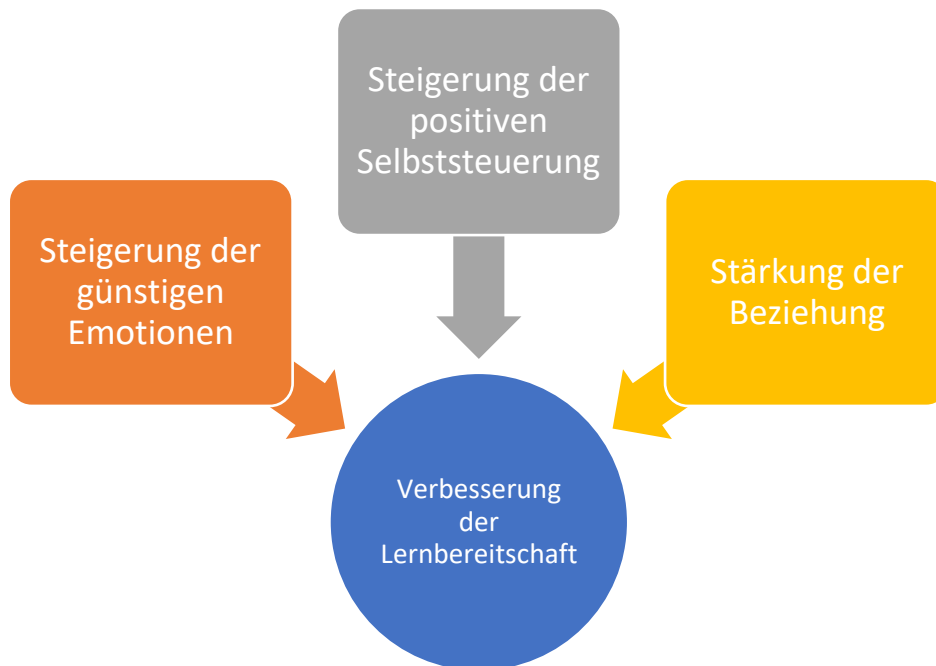
Förderung des Selbstwertes sei ein grundlegender Faktor für die positive Selbststeuerung der Kinder. Das heißt, die positive Verstärkung wirkt sich auf die positive Selbststeuerung der Kinder aus. Diese Resultate beziehen sich auf die Theorie der Eigensteuerung von Jansen & Streit (2006). Diese Theorie besagt, dass die Lernbereitschaft mit der gedanklichen Steuerung des Kindes zusammenhängt. Diese gedankliche Eigensteuerung kann vom Verhalten des Lernbegleiters, beispielsweise der Lehrperson, beeinflusst werden. Wenn die Lehrperson die positiven Fortschritte hervorhebt und durch Lob motiviert, wird auch das Kind lernen, sein Verhalten positiv zu bewerten und diese motivierende Steuerung zu verinnerlichen. Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich daher in diese Studie von Jansen & Streit (2006) einordnen. Auch Jansen und Streit (2006) sind der Meinung, dass die Erwachsenen mit ihren Rückmeldungen einen Einfluss auf die belohnende oder bestrafende Eigensteuerung von Kindern haben können. Die positive Eigensteuerung wird gefördert, indem die positiven Fortschritte der Kinder von einer außenstehenden Person hervorgehoben werden. Genau dieses Phänomen findet bei der positiven Verstärkung durch Verstärkersysteme statt.

Einen Faktor, den die Schulpsychologinnen noch genannt haben, war die Stärkung der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in durch positive Verstärkung. Dabei helfen vor allem die sozialen Verstärker wie Lächeln oder Handauflegen bzw. das verbale Lob, um die Beziehung zu stärken.

Die Verbesserung der Lernbereitschaft durch Verstärkersysteme kann also dahingehend interpretiert werden, dass durch die positive Verstärkung die oben genannten positiven Nebeneffekte (Steigerung der angenehmen Emotionen/Wohlfühlfaktor, Steigerung der positiven Selbststeuerung und Stärkung der Beziehungsebene) ausgelöst werden. Der Hinweis von Lohrmann & Hartinger (2014) auf die Annahme, dass die Aktivierung positiver Emotionen eine Voraussetzung für gutes Arbeitsverhalten ist, und von Largo (2012), dass die Beziehung ein wichtiger Faktor für die Einhaltung von Regeln ist, erklärt die Verbesserung der Lernbereitschaft. Die Abbildung 1 soll die kohärente Wirkung besser veranschaulichen:

Abbildung 1

Der Einfluss von Verstärkersystemen (eigene Darstellung)



Zusammenfassend lässt sich eine große Ähnlichkeit zu der Annahme von Altenthan (2013) feststellen. Auch dieser hat eben diese möglichen Wirkungen von Lob und Belohnung in der Literatur erwähnt. Diese wurden nun aus der Sichtweise der Kinder und der Schulpsychologinnen bestätigt.

7.2. Notwendigkeit der Verstärkersysteme in der Volksschule

Bevor nun die Notwendigkeit der Verstärkersysteme in Volksschulklassen diskutiert werden kann, muss das Erleben der Schüler/-innen bezüglich der Relativitätsfaktoren erläutert werden. Zusätzlich muss die Haltung der Schulpsychologinnen hinsichtlich der positiven Aspekte und Probleme im Zusammenhang mit den Verstärkersystemen abgewogen werden.

Altenthan (2013) ist der Meinung, dass die Anpassung der Relativitätsfaktoren an die Bedürfnisse der Schüler/-innen von großer Bedeutung ist, damit die Verstärkung auch wirkt. Jedoch fehlt bisher eine Einschätzung aus Sicht der Schüler/-innen selbst. Daher wird die Erkenntnis von Altenthan (2013) nun mit den Einschätzungen zu diesen drei Faktoren von Schüler/-innen aus dem Interview

erweitert. Der Verstärker muss für das Kind ansprechend sein. Genauso muss die Umgebung, in der gelobt wird, und die Beziehung zur lobenden Person geeignet sein. Die Ergebnisse zeigen, dass diese drei Faktoren von den Kindern unterschiedlich empfunden werden. Was das Umfeld betrifft, so bevorzugen manche Kinder das öffentliche Lob, und andere Kinder das vertrauliche Lob. Was die lobende Person betrifft, sind sich die Kinder einig, dass sie von ihrer Lehrerin und auch von den Mitschülern/ Mitschülerinnen gerne gelobt werden. Aber es macht für die Schüler/-innen keinen Unterschied, von welcher Lehrperson das Lob kommt. Was den Verstärker betrifft, kann eine Präferenz zum Hausübungsgutschein zwar erkannt werden, dennoch lässt sich keine eindeutige Antwort für alle Schüler/-innen darauf geben. Die Daten beruhen nur auf den acht Interviews und können daher nicht verallgemeinert werden. Die einheitliche Anpassung der Relativitätsfaktoren an eine ganze Klasse ist aber problematisch. Diese Problematik geht auch aus den Erfahrungen der Schulpsychologinnen hervor. Wie bereits Altenthon (2013) in der Literatur die individuelle Anpassung des Verstärkers an das Kind nennt, betonen auch die Expertinnen diese Anpassung. Sie fügen noch hinzu, dass eine Anpassung der Verstärkerart an die jeweilige Lehrperson passieren muss, damit es authentisch wirkt. Es kann demnach sowohl ein materieller Verstärker als auch ein Handlungsverstärker oder ein sozialer Verstärker sein, solange er für das Kind ansprechend ist. Es geht jedoch hervor, dass Handlungsverstärker und soziale Verstärker auf Dauer gesehen sinnvoller sind.

Neben der Anpassung der Relativitätsfaktoren an die individuellen Kinder in der Klasse geht ein weiteres Problem hervor. Zwar sehen die Expertinnen den Vorteil von Verstärkersystemen in der Nachvollziehbarkeit und Visualisierung des Verhaltens. Doch aus den Daten der Schulpsychologinnen lässt sich schließen, dass die Umsetzung in der Praxis bzw. in einer Schulklasse nicht immer einfach ist. Diese Zweifel decken sich auch mit den Annahmen aus dem Theorieteil. Es zeigt sich, dass ein Verstärkersystem aufgrund der Planung sehr arbeitsaufwändig für die Lehrperson ist. Zudem ist ein Verstärkersystem abhängig von der Unterrichtsart der Lehrperson. Es fordert eine sehr strukturierte Lehrperson, die gerne Listen führt. Damit es die richtige Wirkung hat, müssen die

Verhaltensweisen jederzeit beobachtbar sein. Dies stellt eine große Herausforderung bei einer Klasse mit 14-25 Kindern dar. Außerdem wird kritisiert, dass es das Konkurrenzdenken fördern könnte bzw. die Klassengemeinschaft verschlechtern könnte, weil andere Kinder beschuldigt bzw. bevorzugt werden. Auch die rein extrinsische Motivationsförderung wird als Kritikpunkt angesehen. Wie bereits Waibel und Wurzrainer (2016) kritisieren, dass positive Verstärkung mit zunehmender Häufigkeit an Wirksamkeit verliert, weist auch eine Schulpsychologin auf den Nachteil extrinsischer Motivation hin.

Es ist auffällig, dass die Probleme hauptsächlich die Organisation der Verstärkersysteme betreffen. Im Zuge der Forschung gingen weitere Ergebnisse hervor, die wichtig für die Frage der Notwendigkeit von Verstärkersystemen in Volksschulklassen sind. Diese werden nun zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage herangezogen.

Wie auch in der Literatur wurde von den Expertinnen die Bedeutung der Förderung der intrinsischen Motivation genannt. Als Faktoren dafür wurden etwa die Anpassung vom Unterricht an die kindlichen Leistungsniveaus oder die Interesse der Kinder am Thema bzw. das Einbinden in die Klassengemeinschaft oder die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts genannt, die auch in einer ähnlichen Studie von Lohrmann & Hartinger (2014) erforscht wurden. Speziell in der Volksschule, wo die Kinder in der Regel eine Hauptlehrerin haben, kommt eine große Bedeutung der Beziehung zur Lehrperson hinzu, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Verstärkersysteme erst notwendig sind, wenn das Kind an seine intrinsische Grenze stößt. Die extrinsische Motivierung kann auch helfen, wenn ein Kind vorübergehenden Schwierigkeiten mit bestimmten Lernthemen hat und deshalb keine Lernbereitschaft zeigt. Auch wenn die Lehrperson eine Gefährdung des Schulerfolges aufgrund von mangelnder Lernbereitschaft bemerkt. Es lässt sich schlussfolgern, dass diese Situationen in der Praxis nicht alle Kinder in einer Klasse zeitgleich betreffen. Die beschriebenen Situationen betreffen in den meisten Fällen ein Kind über einen bestimmten Zeitraum. Der Einsatz eines Verstärkersystems für individuelle Kinder wird

auch von einigen Expertinnen empfohlen. Als Antwort auf die Forschungsfrage lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen: Aus Sicht der Kinder ist ein Verstärkersystem mit Freude und angenehmen Gefühlen verbunden und es gefällt den Kindern. Der Einsatz eines Verstärkersystems ist aber erst sinnvoll bzw. notwendig, wenn zwei Bedingungen gegeben sind. Einerseits wenn ein Kind an seine intrinsische Motivationsgrenze gelangt und andererseits, wenn es über einen begrenzten Zeitraum eingesetzt wird. Mit dem begrenzten Zeitraum ist im besten Falle der Zeitraum gemeint, bis zu dem ein Kind sich selbst in seinem Verhalten positiv bewertet. Beim Verstärkersystem für ein Kind, kann auch die Anpassung an die Relativitätsfaktoren besser gelingen. Einen ähnlichen Vorschlag machte bereits Linderkamp (2004) mit seiner Vier-Schritte-Anleitung (von der Problemanalyse bis zur Selbstbekräftigung), in der er den Einsatz für ein Kind mit Schwierigkeiten bei der Lern- bzw. Leistungsmotivation empfiehlt.

Aus den ausgewerteten Ergebnissen lassen sich alternative Möglichkeiten (für die ganze Klasse) diskutieren, die entweder die Lernbereitschaft erhalten oder fördern. Grundsätzlich braucht es eine klare Führung der Lehrperson, um Unruhen oder Schwierigkeiten in Bezug auf die Lernbereitschaft in der Klasse vorzubeugen. Zusätzlich kann auch die Verwendung von Lernmittel, wie z.B. Lernschutzkopfhörer, oder die Klassenraumgestaltung zur Verbesserung beitragen. Außerdem ist eine Differenzierung notwendig, um die Lernbereitschaft bei allen Kindern zu garantieren. Diese Resultate lassen sich erklären durch die Bezugnahme auf die Faktoren für intrinsische Motivation von Wasna (1972) und Lohrmann & Hartinger (2014). Ein wesentlicher Punkt ist zudem die Beziehung zur Lehrperson, die beispielsweise durch soziale Verstärker aufgebaut werden kann. Deshalb ist anstelle eines Verstärkerplanes die rein positive Verstärkung durch Loben und Feedback für die ganze Klasse eine Möglichkeit zur Erhaltung der Lernbereitschaft und zum Aufbau einer guten Beziehung. Wie aus dem Theorie- teil hervorgeht, beschreibt auch Largo (2012) das Lob als wesentlichen Faktor für den Beziehungsaufbau.

Die zusätzlichen Erkenntnisse, die durch die Auswertung der Interviews hervorgegangen sind, geben zwar keine konkrete Antwort auf die Forschungsfragen, stehen aber in engem Zusammenhang mit der Fragestellung. Diese betreffen die

Gestaltung von Verstärkersystemen und Lob. Lob und Verstärkersysteme können erst ihre Wirkung zeigen, wenn sie richtig ausgeführt werden. Damit ein Verstärkersystem wirken kann, ist es wichtig, dass das Zielverhalten mit dem Kind genau besprochen wird. Es muss also genau definiert werden, wann es einen Token erhält. Falls es ein großes Ziel ist, kann es hilfreich sein, das Ziel in Teilziele zu untergliedern. Bezüglich der Token bzw. der anschließenden Belohnung kann eine Miteinbeziehung der Eltern ebenfalls hilfreich sein. Diese Belohnung soll individuell auf das Kind abgestimmt sein.

Wenn ein Lob in der Klasse ausgesprochen wird, muss es konkret, ehrlich, positiv und sparsam sein. Das sparsame Lob haben auch Heimann & Kullmann (2019) bereits für sinnvoll bewertet. Außerdem sollte beim Lob darauf geachtet werden, dass es keine negativen Formulierungen beinhaltet.

Die *Leistung* dieser Arbeit ergibt sich, wie folgt: Nachdem bereits in der Literatur Studien gezeigt haben, dass das Arbeitsverhalten der Schüler/-innen durch Verstärkersysteme verbessert werden kann, wird diese Erkenntnis durch die Sichtweise der Kinder und der Schulpsychologinnen erweitert. Außerdem konnte durch die beiden Sichtweisen eine Möglichkeit zum sinnvollen Einsatz von Verstärkersystemen aufgezeigt werden und die Frage der Notwendigkeit geklärt werden.

Trotzdem wurden auch *Grenzen* bei dieser Arbeit festgestellt. Die Limitationen dieser Arbeit ergeben sich aus der Tatsache, dass es sich um eine begrenzte Fallstudie handelt. Die Daten der Schüler/-innen beruhen auf dem Erleben der Kinder einer Klassenstufe und für ein spezielles Verstärkersystem. Die Repräsentativität aus Sichtweise der Kinder ist nicht 100% sicher gestellt aufgrund der nicht-zufällig gewählten Interviews. Die Ergebnisse könnten nun in weiteren Untersuchungen durch eine quantitative Forschung erweitert werden, indem basierend auf den Ergebnissen der Auswirkungen dieser Arbeit Hypothesen erstellt werden. Diese können überprüft werden, indem ein Verstärkersystem bei einem Kind eingeführt wird und die Lernbereitschaft dabei systematisch beobachtet wird.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese Erkenntnisse in der Schule *umgesetzt* werden. Für die Praxis lassen sich nun folgende Schlüsse ziehen: Der Einsatz eines Verstärkersystems kann eine Möglichkeit für eine erzieherische Maßnahme sein, unter der Bedingung, dass es zur jeweiligen Lehrperson passt. Es besteht keine Notwendigkeit, ein Verstärkersystem für die ganze Klasse einzusetzen, da dies in der Realität nicht umsetzbar ist. Besser eignet sich der Einsatz eines Verstärkersystems für einzelne Schüler/-innen, wenn Probleme mit der Lernbereitschaft auftreten. Es hat sich nämlich ein positiver Einfluss von Verstärkersystemen auf die Lernbereitschaft gezeigt. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass sich der Einsatz auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt. Das heißt, so lange bis das gewünschte Verhalten wieder funktioniert oder bestenfalls bis es zur positiven Selbststeuerung des Schülers/ der Schülerin übergeht. Wenn ein Verstärkersystem für ein Kind eingesetzt wird, lassen sich die Relativitätsfaktoren, die in einem Gespräch erfragt werden können, an das individuelle Kind anpassen und die Verhaltensweisen lassen sich besser beobachten. Während ein Verstärkersystem mit planvollem Vorgehen für ein bestimmtes Kind in der Klasse eingesetzt wird, darf die soziale Verstärkung, z.B. das Lob, für alle Schüler/-innen in der Klasse nicht fehlen. Zusätzlich soll darauf geachtet werden, dass der Unterricht und der Klassenraum auf intrinsische Motivationsfaktoren (z.B. Differenzierung, Sitzplan, ...) ausgerichtet sind.

Falls dennoch ein Verstärkersystem für die ganze Klasse eingesetzt wird, darf dieses nur ganz klar definierte Ziele, die leicht zu beobachten sind, beinhalten. Es würde sich beispielsweise ein Belohnungssystem für die gelesenen Bücher anbieten. Dies könnte so ausschauen, dass jedes Kind für ein gelesenes Buch eine Perle auffädeln darf. Bei zehn gesammelten Perlen darf es sich eine Belohnung, z.B. ein Spiel in der Klasse, aussuchen.

Aus den Daten bezüglich der Verstärkerarten lässt sich für die Praxis zusätzlich schließen, dass es Sinn macht, als Token (sekundäre Verstärker) soziale Verstärker, beispielsweise in Form von Lobkarten mit motivierenden Sprüchen, zu verwenden. Wenn die Anzahl an Token gesammelt wurde, kann man die Belohnung (primärer Verstärker) so gestalten, dass es eine Auswahl für das Kind gibt, wobei

Handlungsverstärker bevorzugt werden sollten. So kann eine individuelle Abstimmung garantiert werden.

Der Fokus dieser Arbeit war es, das Erleben der Kinder und die Erfahrungen der Schulpsychologinnen in Hinsicht auf das Verstärkersystem zu untersuchen. Es wäre noch interessant zu untersuchen, welche Erfahrungen die Lehrpersonen in der Praxis mit Verstärkersystemen gemacht haben. Die Frage, wie Lehrpersonen den Einsatz von Verstärkersystemen empfinden, ist *offengeblieben*. Dies könnte in weiteren Forschungen thematisiert werden.

8. Fazit

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: In der Literatur wurden bereits die Wirkungen von positiver Verstärkung bzw. Verstärkersysteme in der Schule diskutiert. Ziel dieser Arbeit war es, die Annahmen in der Literatur durch die Sichtweise der Schüler/-innen bzw. durch die Sichtweise der Schulpsychologinnen zu erweitern. Diese Sichtweisen konnten durch qualitative Interviews erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

Auf die Frage, inwiefern sich Verstärkersysteme auf die Lernbereitschaft der Schüler/-innen auswirken, konnte folgendes Ergebnis festgestellt werden: Neben dem positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft konnte auch ein positiver Effekt auf die Emotionen sowie auf die Selbstbewertung der Kinder festgestellt werden. Darüber hinaus kann ein Verstärkersystem die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in stärken. Dies lässt sich begründen aufgrund der Vorteile einer positiven Verstärkung durch Lob bzw. Belohnung.

Auf die Frage, wie groß die Notwendigkeit eines Verstärkersystems ist, konnte folgendes Ergebnis dargestellt werden: Ein Verstärkersystem in der Klasse ist erst dann notwendig, wenn ein/e Schüler/-in an seine/ihre intrinsische Grenze stößt. Die Dauer der Maßnahme ist auf den Zeitraum zu begrenzen, in dem das Kind wieder in der Lage ist, sich selbständig zu motivieren. Dies geht bestenfalls damit einher, dass das Kind anfängt sein Verhalten selbst positiv zu bewerten. Aufgrund der individuellen Anpassung an die notwendigen Relativitätsfaktoren und zur Bewahrung der Übersicht des gewünschten Verhaltens empfiehlt sich der Einsatz eines planvollen Vorgehens auf Einzelebene. So kann auch sichergestellt werden, dass Kinder, die ohnehin aufgrund intrinsischer Motivation lernbereit sind, nicht eingeschränkt werden. Trotzdem dürfen Lob und positive Rückmeldungen in der ganzen Klasse nicht fehlen.

Als zusätzliche Erkenntnis ergaben sich Tipps für die Gestaltung des Verstärkersystems. Für die Lehrperson ist es wichtig zu wissen, dass die gewünschte Verhaltensweise vorab mit dem Kind gemeinsam besprochen und definiert wird. Dabei sind kleine bzw. wenige Verhaltensziele zu bevorzugen, um schneller Erfolge zu erzielen. Außerdem können für das Einlösen der Token auch die Eltern

des Kindes miteinbezogen werden. Die individuelle Abstimmung der Belohnung muss berücksichtigt werden.

Anhand der Forschungsarbeit lässt sich sagen, dass die Motivation für die Lernbereitschaft eine große Rolle spielt. Während einige Kinder grundsätzlich intrinsisch motiviert sind, gibt es andere Kinder, die sich nur schwer selbst motivieren können. Dabei liegt es an der Lehrperson, die Kinder im Unterricht zu motivieren. Es besteht die Möglichkeit, ein Verstärkersystem in der Klasse einzuführen. Dieses System hebt die positiven Verhaltensweisen vor, indem der Blick vermehrt auf die gewünschten Interaktionen gerichtet wird. Dies ist gerade deshalb so wichtig, weil das Kind in seinem Tun gestärkt wird und nicht nur die schlechten Verhaltensweisen aufgezeigt werden. Zugleich verbessert sich durch die positive Verstärkung die Beziehung zur Lehrperson und die Selbstbewertung des Kindes.

Für die zukünftige Arbeit in der Schule wünsche ich mir, dass der Unterricht in den Volksschulklassen grundlegend so ausgerichtet ist, dass die Kinder intrinsisch motiviert zur Mitarbeit sind. Das heißt, dass im Unterricht auf Differenzierung geachtet werden soll und Wert auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-innen gelegt werden soll. Außerdem erhoffe ich mir, dass die positive Verstärkung vermehrt Einsatz findet, sobald die intrinsische Motivation nachlässt. Vor allem aber soll auf den richtigen Einsatz geachtet werden. Sinnvoll ist der Einsatz von Verstärkersystemen für einzelne Kinder mit Schwierigkeiten bei gewissen Verhaltensweisen (beispielsweise ständiges Rausrufen in der Klasse). Durch die Arbeit auf der Einzelebene kann ebenso der Kritik entgegengewirkt werden, dass in einer Klasse immer nur dieselben Kinder gelobt werden, die ohnehin keine Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten haben.

Für mich als Lehrperson bedeutet dies, dass das Verstärkersystem eine Möglichkeit darstellt, um einzelne Kinder bei Verhaltensschwierigkeiten im Zusammenhang mit der Lernbereitschaft zu unterstützen. Durch den Effekt der positiven Verstärkung kann die Verhaltensänderung auf eine konstruktive und angenehme Art und Weise erfolgen. Gleichzeitig wird das Verstärkersystem von den Kindern als sehr beliebt und motivierend angesehen.

Es wäre erstrebenswert, dass die positive Verstärkung, von der in der Literatur oft abgeraten wird, wieder mehr Beachtung findet und neu bewertet wird. Dafür ist es wichtig, dass die Lehrkräfte sich mit der richtigen Umsetzung im Unterricht auseinandersetzen und sie im Sinne des Kindeswohls einsetzen.

Literaturverzeichnis

- Ackerman, J. M. (1980). *Operante Lernmethoden im Unterricht*. Heidelberg: Springer.
- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmaier, H., Höhle, R., Ott, W. & Pöll, R. (2013). Lernen im Erziehungsprozess: die Konditionierungstheorien. In Hobmaier, H. (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 140-165). Köln: Bildungsverlag Eins.
- André, M. L., Faupel, G., Hansen, G., Lutzner, M., Mücke, E., Kaufhold, M., ..., & Uhlmann, A. (2018). *Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Flick, U. (2000). Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, U., Kardoff, E., & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritz, A. & Tobinski, D. (2018). Lerntheorien und pädagogisches Handeln. In Fritz, A., Hussy, W. & Tobinski, D. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 222-246). München: Ernst Reinhardt.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2004). Underachievement. In Lauth, G., Grünke, M. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 24-33). Göttingen: Hogrefe.
- Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In Urhahne, D., Dresel, M., Fischer, F. (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 207-227). Berlin: Springer.
- Greenberg, J. & Baron, R. (2008). *Behavior in organizations*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Heimann, R. & Kullmann, K. (2019). Verantwortliche in der Erziehung. In Heimann, R. & Fritzsche, J. (Hrsg.), *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein*. Wiesbaden: Springer.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In Flick, U., Kardoff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hug, T., Lederer, B., Perzy, A. & Poscheschnik, G. (2020). Datenerhebung und Datenaufbereitung. In Hug, T. & Poscheschnik, G. (Hrsg.), *Empirisch forschen*. München: UVK.
- Jansen, F. & Streit, U. (2006). *Positiv lernen*. Berlin: Springer.
- Kirchler, E. & Walenta, C. (2010). *Motivation*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Kohlbrunn, Y. (o.J.). *Leitfadengestütztes Interview*. Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/leitfadengestuetztes-interview/>
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 626-641.
- Largo, R. H. (2012). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper.
- Lauth, G., Brunstein, J. & Grünke, M. (2004). Lernstörung im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In Lauth, G., Grünke, M. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 13-23). Göttingen: Hogrefe.

- Lederer, B. & Poscheschnik, G. (2020). Erste Schritte: Die Planung eines Forschungsprojekts. In Hug, T. & Poscheschnik, G. (Hrsg.), *Empirisch forschen*. München: UVK.
- Lieberman, D. A. (1974). *Learning and the Control of Behavior*. Rinehart and Winston Holt.
- Linderkamp, F. (2004). Motivierung (durch operante Verstärkung). In Lauth, G., Grünke, M. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 124-134). Göttingen: Hogrefe.
- Linderkamp, F. (2019). Operante Methoden. In Schneider, S. & Margraf, J. (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie - Psychologische Therapie bei Indikatoren im Kindes- und Jugendalter* (S. 210-219). Berlin: Springer.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2014). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In Einsiedler, W., Gotz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 275 – 279). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Macht, K. (1973). *Problem: Unterrichtsmotivierung intrinsisch contra extrinsisch*. Wien: Jugend und Volk.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Metzger, W. (1965). *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. Berlin: Springer.
- Moschner, B. & Schiefele, U. (2000). Motivationsförderung im Unterricht. In Schweer, M.K.W. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 177-193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2007). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S.275-279). Stuttgart: UTB.

Tokensystem. (o.J.). In Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/4760/tokensystem>

Spitzer, M. (2006). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Strzebkowski, R. (2006). *Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung: mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme* (Unveröffentlichte Dissertation). FU Berlin.

Swain, J. C., & McLaughlin, T. F. (1998). The effects of bonus contingencies in a classwide token program on math accuracy with middle-school students with behavioral disorders. *Behavioral Interventions*, 13, 11–19.

Urhahne, D. (2019). Lernen und Verhalten. In Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 4-16). Berlin: Springer.

Waibel, E. (2017). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Waibel, E. & Wurzrainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – authentische Lehrperson*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wasna, M. (1972). *Motivation, Intelligenz und Lernerfolg*. München: Kösel.

Weßling-Lünnemann, G. (1985). *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Whitlock, C. (1966). Some effects of “back-up” reinforcers on reading behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 50-57.

Zanolli, K., Daggett, J., & Pestine, H. (1995). The influence of the pace of teacher attention on preschool children's engagement. *Behavior Modification*, 19, 339–356.

Abbildungs- bzw. Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Der Einfluss von Verstärkersystemen (eigene Darstellung)

Tabelle 1: André, M. L., Faupel, G., Hansen, G., Lutzner, M., Mücke, E., Kaufhold, M., ..., Uhlmann, A. (2018). *Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe „Schüler/-innen“ (eigene Darstellung)

Tabelle 3: Beschreibung der Stichprobe „Schulpsychologinnen“ (eigene Darstellung)

Tabelle 4: Übersicht der genannten Verstärker (eigene Darstellung)

Anhang

Interviewleitfaden für die Schüler/-innen:

Individuelle Bedürfnisse

- Was hältst du von dem Belohnungssystem in deiner Klasse?
- Was denkst du über den Hausübungsgutschein als Belohnung in deiner Klasse?
- Stell dir vor, du könntest dir eine andere Belohnung als den Hausübungsgutschein aussuchen. Welche Belohnung würde dir gefallen? (Zum Beispiel eine verlängerte Pause oder die freie Wahl deines Sitznachbarn)
- Welche Gefühle löst es bei dir aus, wenn du ein Lobkärtchen bekommst? Wie fühlst du dich dabei?
- Wie fühlt es sich deiner Meinung nach an, wenn du deine gesammelten Lobkärtchen gegen einen Hausübungsgutschein einlösen kannst?

Umfeld

- Beschreibe, wie es sich für dich anfühlt, wenn du vor der ganzen Klasse gelobt wirst.
- Stell dir vor, dein Mitschüler bekommt ein Lobkärtchen, weil er so konzentriert arbeitet und fleißig aufzeigt. Wie ist das für dich?
- Wie wirkt es sich auf deine Mitarbeit aus, wenn ein Mitschüler gelobt wird/ ein Lobkärtchen erhält?

Lobende Person

- Wie verstehst du dich mit deiner Lehrerin?
- Wie ist es für dich, wenn du ein Lobkärtchen von deiner Lehrerin bekommst?
- Macht es einen Unterschied, wenn du ein Lob oder eine Belohnung von einer anderen Lehrerin bekommst?
- Wenn ja – was ist der Unterschied?

Auswirkungen von Verstärkersystemen

- Welche Auswirkungen hat das Lob auf dein Vertrauen in dich selbst und deine Stärken?
- Hast du das Gefühl, dass das Belohnungssystem deine Mitarbeit bzw. Bereitschaft etwas zu lernen verändert hat?
 - o Wie merkst du diese Veränderung?
- Denk einmal an eine Situation im Unterricht, in der dich das Unterrichtsthema weniger interessiert hat. Beschreibe, wie dein Arbeitsverhalten in solchen Fällen aussieht.
- Was passiert mit deiner Mitarbeit, nachdem du die zehn Lobkärtchen/ den Hausübungsgutschein erreicht hast?

Interviewleitfaden für die Schulpsychologinnen:

- Was ist Ihre genaue Berufsbezeichnung und wie lange arbeiten Sie schon für diese Einrichtung?
- Was gehört zu Ihren täglichen Aufgaben?

Notwendigkeit von Verstärkersystemen

- Was motiviert Schüler/-innen zur Mitarbeit bzw. zur Lernbereitschaft?
- Wo liegen die Grenzen intrinsischer Motivation? Oder wann sollte man als Lehrkraft eingreifen, um Kinder extrinsisch zu motivieren?
- Welche erzieherischen Maßnahmen kann man als Lehrkraft ergreifen, um die Lernbereitschaft der Kinder im Unterricht zu fördern?
- Welche dieser Erziehungsmaßnahmen/Möglichkeiten stufen Sie als gut bzw. schlecht ein?
- Was hemmt die Motivation bei Schüler/-innen? Bzw. welches Verhalten der Lehrperson sollte in diesem Zusammenhang vermieden werden?

Erfahrungen mit Verstärkersystemen

- Was halten Sie von Verstärkersystemen im Unterricht?
 - o Was sind mögliche positive Aspekte?
 - o Was sind mögliche negative Aspekte?
- In welchen Fällen ist ein Verstärkersystem sinnvoll? (bspw. für die ganze Klasse oder für einzelne Fälle)
- Welche Verstärkerarten (soziale Verstärker, materielle Verstärker und Handlungsverstärker) betrachten Sie als vernünftig?
- Worauf sollte man als Lehrperson beim Loben und Belohnen achten?
 - o Was sind Ihrer Meinung nach die Gefahren von Lob und Belohnung bei Kindern im Grundschulalter?
 - o Wie kann man diese (Gefahren) als Lehrperson verhindern?

Auswirkungen von Verstärkersystemen

- Inwieweit stellen Sie Auswirkungen von Lob und Belohnung fest?
 - o Falls noch nicht angesprochen – folgende Nachfragen:

- Wirkt sich Lob/Belohnung auf die Mitarbeit/ Lernbereitschaft aus? Wenn ja, wie?
 - Wirkt sich Lob/ Belohnung auf die Emotionen der Kinder im Unterricht aus? Wenn ja, wie?
 - Wirkt sich Lob/ Belohnung auf die Beziehung zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in aus? Wenn ja, wie?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen positiver Verstärkung und positiver Selbststeuerung? Inwiefern wirkt es sich aus?

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, am 23.11.2023
