

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Belohnungen und Bestrafungen - zwei Seiten der gleichen Medaille?

Umgang mit Belohnungen und Bestrafungen als
Disziplinarmaßnahmen exemplarisch am Beispiel
der Sonderpädagogischen Institution B.

Eingereicht von: Aline Frösch und Daria Venzin

Begleitung: Meike Wolters

Datum der Abgabe: 25.06.2021

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wird der aktuelle theoretische Diskussionsstand bezüglich der Disziplinarmaßnahmen des Belohnens und Bestrafens aufgearbeitet. Drei Experteninterviews mit Fachpersonen der Institution B., die auf den Umgang mit Lernenden mit herausforderndem Verhalten spezialisiert sind, ermöglichen einen Einblick in den praktischen Umgang mit den Disziplinarmaßnahmen. Während die Theorie gegenüber von Belohnungen tendenziell kritisch eingestellt ist, spricht sich die Mehrheit der interviewten Fachpersonen für Belohnungen aus. Es besteht eine Einigkeit darin, dass klassische Strafen nicht wirksam sind, weil sie keinen Bezug zum Fehlverhalten haben. Die Erziehung führt in der pädagogischen Ausbildung ein „Schattendasein“ im Gegensatz zu didaktischen Themen. Dies ist widersprüchlich, weil die grösste Herausforderung im Schulalltag weniger das fehlende didaktische Wissen ist, sondern der Umgang mit herausforderndem Verhalten. Die Thematisierung von erzieherischen Themen soll in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und in Lehrerteams eine grössere Rolle spielen.

Dank

Wir möchten uns herzlich bei den Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer der Sonderpädagogischen Institution B. bedanken, die unsere Arbeit durch einen Einblick in die Berufspraxis bereichert haben. Ein grosser Dank geht an die Betreuerin unserer Masterarbeit Meike Wolters. Wir haben den Austausch, die differenzierten und wertschätzenden Rückmeldungen, die Zuverlässigkeit und die Tipps zu den verschiedenen Etappen dieser Arbeit sehr geschätzt. Bedanken möchten wir uns auch bei den fleissigen Korrekturleserinnen und Korrekturlesern, die sich die Zeit genommen haben, diese Arbeit gegenzulesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung zum Thema	1
1.1 Persönlicher Bezug	1
1.2 Fachliche Einordnung	3
1.3 Fragestellungen	4
2. Theoretische Überlegungen	5
2.1 Disziplin	5
2.2 Herausforderndes Verhalten	6
2.3 Behaviorismus	8
2.4 Die Allokationsfunktion der Schule	9
2.5 Belohnungen	10
2.5.1 Definition	10
2.5.2 Diskrepanz Schulpraxis und Literatur	12
2.5.3 Kritische Stimmen zu Belohnungen	14
2.5.3.1 Wirksamkeit von Belohnungen	14
2.5.3.2 Folgen von Belohnungen	15
2.5.4 Belohnungen ja, aber wie?	19
2.6 Bestrafungen	21
2.6.1 Definition	21
2.6.2 Gesetzliche Grundlagen	22
2.6.3 Diskrepanz Schulpraxis und Literatur	25
2.6.4 Historischer Exkurs	28
2.6.5 Kritische Stimmen zu Strafen	31
2.6.5.1 Wirksamkeit von Strafen	31
2.6.5.2 Folgen von Strafen	32
2.6.6 Strafen ja, aber wie?	34
2.7 Prävention	38
2.7.1 Beziehung als Grundlage	39
2.7.2 Regeln im Schulalltag	40
2.7.3 Kurzfristiges Handlungsrepertoire für kleine Unterrichtsstörungen	42
2.7.4 Veränderung des Blickwinkels von Lehrpersonen auf herausforderndes Verhalten	43

2.8 Alternativen zu Bestrafungen und Belohnungen.....	45
2.8.1 Alternativen zu Bestrafungen.....	45
2.8.1.1 Logische Folgen.....	46
2.8.1.2 Schützende Anwendung von Macht.....	48
2.8.1.3 Tapetenwechsel.....	49
2.8.2 Alternativen zum Loben.....	52
2.8.2.1 Idee des Nachfragens und wertfreien Beschreibens Kohn (2005).....	52
2.8.2.2 Konzept der Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003).....	53
2.8.2.3 Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005).....	54
3. Sonderpädagogische Institution B.	56
3.1 Auftrag, Motivation und Kultur.....	56
3.2 Angebote.....	57
3.3 Biographische Eckdaten der Interviewten.....	58
4. Forschungsmethodik.....	60
4.1 Qualitative Forschung.....	60
4.1.1 Grundzüge der qualitativen Forschung.....	60
4.1.2 Qualitative Methode des Experteninterviews.....	60
4.2 Erhebungstechnik.....	61
4.2.1 Auswahl und Kontaktierung der Interviewten.....	61
4.2.2. Erstellung des Leitfadens.....	62
4.2.3 Pre-Test des Interviewleitfadens.....	65
4.2.4 Durchführung.....	66
4.2.5 Protokoll.....	67
4.3 Aufbereitung der Daten.....	68
4.3.1 Transkription.....	68
4.3.2 Codierung.....	69
4.4 Auswertung der Daten.....	69
4.4.1 Qualitative Auswertung.....	70
4.4.2 Quantitative Auswertung.....	70
5. Darstellung der Ergebnisse.....	71
5.1. Analysedimension I: Belohnungen.....	71
5.1.1 Kategorie: Lob.....	71
5.1.1.1 Befürwortende Aussagen.....	71

5.1.1.2 Kritische Aussagen und Aussagen zu einem differenzierten Einsatz.....	72
5.1.2 Kategorie: Belohnungssysteme.....	73
5.1.2.1 Befürwortende Aussagen.....	73
5.1.2.2 Kritische Aussagen.....	74
5.2 Analysedimension II: Bestrafungen.....	75
5.2.1 Kategorie: Bestrafungen.....	75
5.2.1.1 Befürwortende Aussagen.....	76
5.2.2.2 Kritische Aussagen und Aussagen zu einem differenzierten Einsatz.....	76
5.2.2 Kategorie: Bestrafungssysteme.....	77
5.3 Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten.....	78
5.3.1 Kategorie: Strategien bei Eskalationen.....	78
5.3.2 Kategorie: Prävention von Eskalationen.....	79
5.4 Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule – Regelschule.....	80
5.5 Quantitative Inhaltsanalyse.....	81
6. Evaluation des Forschungsvorgehens.....	84
7. Diskussion.....	87
7.1 Fragestellung I.....	87
7.1.1 Belohnungen.....	87
7.1.2 Bestrafungen.....	89
7.2 Fragestellung II.....	91
7.2.1 Belohnungen.....	91
7.2.2 Bestrafungen.....	93
7.3 Fragestellung III.....	94
7.4 Fazit.....	98
8. Ausblick und Rückblick.....	101
8.1 Ausblick.....	101
8.2 Rückblick.....	103
9. Abbildungsverzeichnis.....	104
10. Tabellenverzeichnis.....	104
11. Literaturverzeichnis.....	105

1. Hinführung zum Thema

In diesem Kapitel erklären wir in einem ersten Schritt, warum wir für unsere Masterarbeit das Thema «Disziplinarmaßnahmen - Belohnen und Bestrafen» gewählt haben. Anschliessend folgt die fachliche Einordnung des Themas. Schliesslich werden die Fragestellungen vorgestellt, denen im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nachgegangen wird.

1.1 Persönlicher Bezug

Während unserer eigenen Schulzeit und durch unsere Arbeit an Schulen sind wir bereits verschiedenen Formen von Belohnungen und Bestrafungen begegnet. Als Klassenlehrpersonen haben wir Belohnungs- und Bestrafungssysteme eingesetzt und in unserer aktuellen Tätigkeit als zukünftige Schulische Heilpädagoginnen beobachten wir, dass die Einstellungen von Lehrpersonen zu den Disziplinarmaßnahmen sowie der Umgang damit sehr unterschiedlich sind.

Einige Lehrpersonen vertreten die Meinung, dass Strafen sein müssen und die Kinder lernen sollen, dass unerwünschtes Verhalten Konsequenzen nach sich zieht. Zum Beispiel, dass Kinder bei Regelverstössen den Lehrpersonen Smileys oder Perlen abgeben müssen. Durch Bestrafungen soll die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von unerwünschten Verhaltensweisen verringert werden. Viele Lehrende sind der Überzeugung, dass besonders Kinder mit herausforderndem Verhalten Grenzen brauchen und diese auch spüren müssen.

Nebst den Bestrafungssystemen sind wir in der Schulpraxis auch verschiedensten Formen von Belohnungen begegnet, durch die wünschenswertes Verhalten verstärkt werden soll. So erhalten die Kinder zum Beispiel Perlen als Belohnung, die zu einem späteren Zeitpunkt gegen einen neuen Bleistift oder ein Spiel im Turnunterricht bei der Lehrperson eingelöst werden können. Häufig wird ein Klassenziel angestrebt, das nur mit der Hilfe der ganzen Klasse erreicht werden kann: Bei einem vollen Perlenglas bringt die Lehrperson beispielsweise einen Znüni mit oder es wird ein Kino-Nachmittag veranstaltet.

Unsere persönliche Meinung bezüglich der Disziplinarmaßnahmen ist zwiesgespalten und wir hinterfragen auch die Systeme, die wir als Klassenlehrpersonen eingesetzt haben. Der Grund für die Themenwahl dieser Masterarbeit liegt in der Diskrepanz, die wir zwischen unserem theoretischen Wissen und den Erfahrungen aus der Schulpraxis wahrnehmen. In unserer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule wurde uns vermittelt, dass Regelübertretungen

durch ein erfolgreiches Classroom Management vorgebeugt werden können und somit Bestrafungen überflüssig werden. Auch Belohnungen wurden kritisch betrachtet, weil sie dazu führen können, dass Kinder das Interesse an den Lerninhalten verlieren und nur noch auf Belohnungen aus sind. In der Schulpraxis beobachten wir jedoch, dass die beiden Disziplinar-massnahmen in vielen Schulzimmern einen grossen Stellenwert einnehmen. Deshalb haben wir uns folgende Überlegungen gemacht: Darf heute noch gestraft werden? Hat die Aussage «Strafe muss sein» ihre Berechtigung? Führen Belohnungen dazu, dass ein Kind nicht mehr an der Sache selbst interessiert ist? Ist Loben nicht besonders im heilpädagogischen Kontext wichtig für die Selbstwirksamkeit der Kinder?

Im Kompetenzraster der Hochschule für Heilpädagogik sind die folgenden acht Arbeitsfelder von heilpädagogischen Lehrpersonen¹ aufgeführt:

- Förderdiagnostik: Erfassen - Planen - Evaluieren
- Unterrichten - Besonderer Bildungsbedarf
- Unterricht Fachdidaktik Sprache - Besonderer Bildungsbedarf
- Unterricht Fachdidaktik Mathematik - Besonderer Bildungsbedarf
- Umgang mit herausforderndem Verhalten
- Beraten
- Kontext gestalten und entwickeln
- Forschen, Entwickeln und Reflektieren

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten ist eines der beiden zentralen Arbeitsfelder in dieser Masterarbeit. Gemäss Breuer-Küppers und Hintz (2017) treten Lernschwierigkeiten oft gekoppelt mit herausforderndem Verhalten auf (S.7). Daher ist es naheliegend, dass wir als Schulische Heilpädagoginnen nebst der Vermittlung von Lerninhalten auch Strategien brauchen, wie wir Kindern mit herausforderndem Verhalten begegnen und sie optimal unterstützen können.

Das zweite Arbeitsfeld, mit dem im Rahmen dieser Arbeit eine Auseinandersetzung stattfindet, ist das Beraten. Wir erhoffen uns, dass wir künftig Lehrpersonen, Eltern und Kinder im Hinblick auf die Disziplinar-massnahmen des Belohnens und Bestrafens besser unterstützen können. Das Thema ist für uns jedoch nicht nur aus beruflicher Sicht interessant: Wir können eigene Erfahrungen aus unserer Kindheit reflektieren und uns Gedanken über die Erziehung der eigenen Kinder machen.

¹ Quelle: https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_SHP/hfh_brosch_aufgaben_kompetenzen_ds_low_nb.pdf

1.2 Fachliche Einordnung

Wird eine erfahrene Lehrperson nach den Herausforderungen des Schulalltags gefragt, werden selten Probleme bezüglich des Fachwissens genannt. Die Schwierigkeiten liegen oft im Zeitmanagement und im Umgang mit den alltäglichen Unterrichtsstörungen (Keller, 2014, S.21). Gemäss Breuer-Küppers und Hintz (2017) ist herausforderndes Verhalten der Schülerinnen und Schüler für die Lehrpersonen die grösste Schwierigkeit im Schulalltag. Besonders belastend ist es für sie, wenn sie das Gefühl haben, diesbezüglich nicht kompetent genug zu sein. In solchen Situationen leiden Lehrende unter einem verminderten Wohlbefinden und es besteht ein erhöhtes Erschöpfungsrisiko. Diese Situation ist nicht nur für Lehrpersonen schwierig: Bei Schülerinnen und Schülern mit zunehmenden Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltens können sich ungünstige Entwicklungsverläufe bis hin zu Absentismus oder Delinquenz ergeben. Herausforderndes Verhalten hat ausserdem oft einen negativen Einfluss auf die fachliche Qualifikation der Lernenden und somit längerfristig auf die Integration in der Gesellschaft (S.7-8).

Nachdem mögliche negative Folgen von herausforderndem Verhalten aufgezeigt wurden, stellen sich nun die folgenden Fragen: Ist es nicht eine utopische Vorstellung, dass der Unterricht störungsfrei verlaufen sollte? Gehört zur Bewältigung des Arbeitsalltages einer Lehrperson nicht auch der Umgang mit herausforderndem Verhalten? Welches Potential birgt herausforderndes Verhalten? Rosenberg (2005) unterstreicht, dass Unterrichtsstörungen Teil der Normalität sind und der Umgang mit herausforderndem Verhalten zum Arbeitsalltag einer Lehrperson gehört. Er bezeichnet die Grundannahme, dass Konflikte und Störungen in der Schule nicht erwünscht oder nicht «normal» sind, als problematisch. Lehrpersonen sollten Störungen als Chance betrachten: Sie sind Symptome, die Aufschluss über die Lernenden geben (S.187-188). So kann ein Negativverhalten zum Beispiel ein wichtiges Änderungssignal bezüglich der Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen sein: Vermehrte Unterrichtsstörungen zeigen der Lehrperson, dass die Unterrichtsform geändert werden sollte (Molnar & Lindquist, 2013, zitiert nach Keller, 2014, S.48).

Die Disziplinar massnahmen Belohnungen und Bestrafungen sind Möglichkeiten für Lehrpersonen, um Verhalten zu steuern und mit herausforderndem Verhalten umzugehen. Wir haben bereits beschrieben, dass in unserer Wahrnehmung die Meinungen von Lehrpersonen in der Praxis auseinanderklaffen. Zusätzlich gehen in der Theorie die Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren der Erziehungswissenschaftlichen- und Populärliteratur (zum Beispiel: Dreikurs, Grunwald & Peppers, 2003; Bueb, 2006; Kohn, 2005; Schmill, 2008; Rüedi, 2011; Keller, 2014) stark auseinander.

Der Fokus der vorliegenden Masterarbeit liegt auf der kritischen Auseinandersetzung mit Belohnungen und Bestrafungen. Dies erfolgt durch eine Aufarbeitung des aktuellen Diskussionsstandes in der erziehungswissenschaftlichen Lehre sowie der Populärliteratur. Ergänzend dazu wird mittels Experteninterviews erfasst, welche Formen von Belohnungen und Bestrafungen in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert werden. Damit soll ein Einblick in die Praxis einer Institution gegeben werden, die auf die Beschulung von normalbegabten Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten spezialisiert ist. Durch diese beiden Zugänge möchten wir der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis auf den Grund gehen. Wir erhoffen uns dadurch Erkenntnisse zu gewinnen, die uns als zukünftige Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen nützlich sein werden.

1.3 Fragestellungen

Die vorliegende Masterarbeit beabsichtigt die Beantwortung von drei Fragestellungen:

1. Fragestellung: Welche Formen von Belohnungen und Bestrafungen werden im (sonder-)schulischen Kontext in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in der Populärliteratur diskutiert?

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass die Meinungen in der Literatur im Hinblick auf Belohnungen und Bestrafungen auseinandergehen. Diese erste Fragestellung soll eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Standpunkten von Autorinnen und Autoren ermöglichen.

2. Fragestellung: Welche dieser Formen von Belohnungen und Bestrafungen werden in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert?

Für uns ist die Verbindung von Theorie und Praxis wichtig. Aus diesem Grund soll die zweite Fragestellung, als Gegenstück zur ersten, einen Einblick in die Schulpraxis geben.

3. Fragestellung: Wie könnte ein Transfer auf die Regelschule gelingen?

Die dritte Fragestellung setzt sich damit auseinander, ob und wie wir die gewonnenen Erkenntnisse aus Literatur und Praxis für unsere Arbeit als Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen einsetzen können.

2. Theoretische Überlegungen

Belohnungen und Bestrafungen verfolgen das Ziel, Disziplin zu schaffen. Besonders schwierig gestaltet sich diese Zielerreichung bei Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten. In diesem Kapitel folgt eine Definition der Begriffe Disziplin, herausforderndes Verhalten und der Lerntheorie des Behaviorismus. Ausserdem wird aufgezeigt, dass es zu den Funktionen von Schulen gehört, die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Noten zu «belohnen oder bestrafen». Anschliessend folgt die theoretische Auseinandersetzung mit den Disziplinar massnahmen des Belohnens und Bestrafens. Abschliessend werden in diesem Kapitel präventive Massnahmen im Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie mögliche Alternativen zu den Disziplinar massnahmen aufgezeigt.

2.1 Disziplin

Das Wort Disziplin stammt vom lateinischen Verb «*discere*» ab und kann mit dem deutschen Wort «lehren» übersetzt werden (Schmill, 2008, S.55). In der aktuellen Erziehungswissenschaft wird der Begriff Disziplin selten verwendet, weil er im Rahmen der derzeitigen pädagogischen Kultur nicht mehr angemessen erscheint. Mit Disziplin können folgende eher negativ behafteten Begriffe assoziiert werden: Unterwerfung, Gehorsam, Gleichschritt, Drill und Zucht. Diese Konnotationen sind jedoch veraltet und erinnern an die frühere “Kasernenhofpädagogik” (Fend, 2000 zitiert nach Rüedi, 2002, S. 36). Fend erläutert, welche Begriffe in diesem Zusammenhang heute akzeptabler erscheinen:

- Schaffen einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre
- Aufmerksamkeit fördern
- Rhythmisierung und Motivation für die Steigerung von Interesse
- Sozialerziehung: Schaffen einer friedlichen sozialen Situation
- Aufbau einer tragfähigen Beziehung im Sinne von Vertrauen und der Wahrnehmung, akzeptiert und geführt zu sein (ebd.).

Keller (2014) definiert Disziplin als eine hilfreiche Ordnung, die gemeinsames und wirksames Lernen möglich macht. Konkret bedeutet dies, dass die «Lernenden aufmerksam sind, achtsam miteinander sind, zuhören, nicht dazwischenrufen, Lernwillige lernen lassen, mitarbeiten, das Recht auf seelische und körperliche Unversehrtheit respektieren und Kritik konstruktiv äussern» (S. 22). Für Dreikurs, Grundwald und Peppers (2003) hingegen bedeutet Disziplin im Klassenzimmer, dem Lernenden «eine Reihe von inneren Kontrollmöglichkeiten zu lehren, die ihm Verhaltensmuster verfügbar machen, die von der Gesellschaft anerkannt werden und

zu seinem eigenen Wohl und Fortschritt beitragen» (S. 75).

Wong und Wong (1994) unterscheiden drei typische Verteilungen der Verantwortung auf der disziplinarischen Ebene im schulischen Umfeld. Liegt die disziplinarische Verantwortung nur bei der Lehrperson, geniessen die Lernenden wenig bis gar keine Freiheiten. Die Lehrperson gibt genau vor, was die Lernenden zu tun haben und sanktioniert, falls die Anweisungen nicht befolgt werden. Dadurch entsteht ein angespanntes Klima im Klassenzimmer. Die zweite Möglichkeit ist, dass die Verantwortung für das Schaffen von Disziplin nur bei den Lernenden liegt. In diesem Fall gibt die Lehrperson wenig bis keine Anweisungen und interveniert nicht. Dies birgt das Risiko, dass sich ein chaotisches Schulklima entwickelt. Im Idealfall wird die disziplinarische Verantwortung von den Lernenden und den Lehrenden gemeinsam getragen: Beide Parteien dürfen mitbestimmen und Probleme werden gemeinsam besprochen und gelöst (ebd.).

Auch nach Schmill (2008) wird Disziplin durch die kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden geschaffen: Es geht darum, durch Verhandlungen Berührungspunkte zu finden, sodass weder die Lehrpersonen noch die Lernenden die alleinige disziplinarische Verantwortung übernehmen müssen (S. 55-57). Standop (2010) ist ebenfalls der Meinung, dass die Entfaltung eines lebendigen Diskurses in Schulklassen grundlegend ist. Die Lernenden sollten bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden dürfen, Konflikte sollten offen und vertrauensvoll besprochen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden, Werte sollten miteinander reflektiert und verglichen werden. Lehrpersonen sollten Fehler bei den Lernenden zulassen und nicht als persönliche Angriffe werten. Ausserdem sollten die Kinder einander die gleiche Toleranz und den gleichen Respekt entgegenbringen, den sie für sich selbst einfordern (S. 216).

2.2 Herausforderndes Verhalten

«There may be no clear consensus on the definition of problem behavior ... but most people know what it is when it happens» (Tassé, 2014, S. 108).

Tassé (2014) bringt zum Ausdruck, dass die Beteiligten trotz schwammiger Definition von herausforderndem Verhalten wissen, wovon gesprochen wird. Auch gemäss Mohr (2018) kann der Begriff «herausforderndes Verhalten», wie viele weitere Begriffe aus der Heilpädagogik, nicht eindeutig definiert werden. In der Fachliteratur finden sich einige Begriffsbestimmungen und Konzepte, die nur eine geringe Trennschärfe aufweisen (S. 21-25).

Nach Greene (2012) verbirgt sich hinter jeder Verhaltensauffälligkeit ein ungelöstes Problem oder ein Kompetenzdefizit, oder auch beides (S. 44). Der Autor ist der Meinung, dass Personen mit herausforderndem Verhalten gewisse kognitive Fertigkeiten fehlen. Damit sind nicht herkömmliche schulische Domänen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen gemeint. Greene (2012) gewichtet vielmehr die Emotionsregulation, die Reflexion über die Folgen von Handlungen und die Einschätzungen der Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere Menschen. Wichtig ist auch die Fähigkeit, Gefühle ausdrücken zu können und auf Planänderungen flexibel zu reagieren (S. 22-26).

Gemäss Mohr (2018) müssen die folgenden vier Bedingungen erfüllt sein, damit ein Verhalten als herausfordernd bezeichnet wird (S. 21-25):

Das Verhalten löst starke Irritationen aus: Die Beteiligten sind irritiert und empfinden Betroffenheit, Ratlosigkeit, Ablehnung, Angst oder ähnliche Gefühle. Übermässiger Rückzug oder stetige Teilnahmslosigkeit gehören auch dazu, werden in der Praxis jedoch oft nicht als herausfordernd wahrgenommen. Dies ist jedoch problematisch, weil diesen Verhaltensweisen oftmals psychosoziale Probleme zu Grunde liegen, die dringend angegangen werden sollten.

Herausfordernde Verhaltensweisen geschehen nicht bloss versehentlich, sondern sind gerichtet: Gerichtetes Verhalten bedeutet nicht, dass eine gezielte Absicht dahintersteht. Es kann auch im Affekt, unüberlegt oder aus einer Not erfolgen. Meistens ist das herausfordernde Verhalten externalisierend und richtet sich gegen andere Personen oder Gegenstände. Es kann aber auch internalisierend sein. Dies bedeutet, dass herausforderndes Verhalten selbstbeeinträchtigend auf den eigenen Körper oder die Psyche gerichtet ist. Wenn Anforderungen verweigert werden und nicht kooperiert wird, so ist das herausfordernde Verhalten oppositionell gerichtet.

Beeinträchtigung institutioneller Funktionen: Durch das herausfordernde Verhalten wird die körperliche oder psychische Unversehrtheit der beteiligten Personen gefährdet und/oder die Nutzung öffentlicher und sozialer Einrichtungen und Dienstleistungen erschwert oder unmöglich.

Es entsteht eine Erwartungsdiskrepanz: Das herausfordernde Verhalten wird von den Beteiligten in Bezug auf die jeweilige Handlungssituation und das Lebensalter des Akteurs, in der Art, Frequenz, Dauer oder Intensität als diskrepant gegenüber den kulturellen Erwartungen wahrgenommen. Es ist jedoch wichtig, die Normen auch zu reflektieren und zu hinterfragen, ob sie im Hinblick auf die Situation und Person angemessen sind.

Die vierte Bedingung nach Mohr (2018) bezieht sich auf die Erwartungsdiskrepanz zwischen den geltenden Normen und dem Verhalten des Lernenden. Auch Fröhlich-Gildhoff, Rönnauböse und Tinius (2017) betonen, dass Verhaltensweisen von Menschen immer in Relation zu einer sozialen Norm gesetzt werden. Begriffe wie «Auffälligkeit» oder «Störung» implizieren jedoch, dass die betroffene Person die alleinige Verantwortung dafür trägt. Das Autorenteam bevorzugt den Begriff «herausforderndes Verhalten», weil er im Gegensatz zu den Begriffen «Auffälligkeit» oder «Störung» auf eine systemische Sichtweise verweist: Nicht das Kind zeigt eine Auffälligkeit, sondern erst in der Interaktion mit der Umwelt wird ein Verhalten zur Herausforderung (S.12). Stein und Müller (2018) unterstreichen ebenfalls die Wichtigkeit eines systemischen Verständnisses. Dadurch werden Lösungsansätze sichtbar, die sich nicht nur auf die Person mit herausforderndem Verhalten, sondern auf das gesamte System beziehen (S.12-13). In dieser Masterarbeit wird aus diesem Grund der systemische Begriff «herausforderndes Verhalten» verwendet.

2.3 Behaviorismus

Einige Verhaltenstheoretiker wie Iwan P. Pawlow, John B. Watson oder Burrhus F. Skinner hatten sich zum Ziel gesetzt, beobachtbares Verhalten mit wissenschaftlichen Methoden vorherzusagen (Escher & Messner, 2015, S. 41). Die Grundannahme des Behaviorismus lautet, dass die Konsequenzen eines Verhaltens dessen zukünftige Auftrittswahrscheinlichkeit beeinflussen. Konkret bedeutet dies, dass die Auftrittswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch Belohnungen erhöht und durch Bestrafungen vermindert wird. Das instrumentelle Lernen findet «sich in der Pädagogik in Erziehungsmitteln wie beispielsweise manchen Formen von Lob, Tadel, Ermahnung, Strafe und Zurechtweisung wieder» (Müller, 2018, S. 32). In diesem Sinne ist das instrumentelle Lernen die Grundlage für Belohnungen und Bestrafungen. Für diese elementare Grundform des Lernens hat sich bis heute keine einheitliche Wortwahl durchgesetzt (Escher & Messner, 2015, S. 42). In der vorliegenden Masterarbeit wird der Begriff des «instrumentellen Lernens» verwendet.

Beim instrumentellen Lernen werden zwei verschiedene Arten von Belohnungen unterschieden: positive und negative Verstärkung. «Positiv» bedeutet, dass eine angenehme Konsequenz dargeboten wird (Beispiel: Lob oder Süßigkeiten) und «negativ» steht für den Wegfall einer unangenehmen Konsequenz (Beispiel: Wegfall eines Fernsehverbotes).

Auch bei den Bestrafungen werden zwei verschiedene Arten unterschieden: Positive Bestrafung (Beispiel: Strafaufgabe) und negative Bestrafung (Beispiel: Ausschluss vom geliebten Turnen).

Die Begriffe positiv und negativ werden in diesem Sinne rein beschreibend verwendet und haben keine wertende Bedeutung. «Positiv» bedeutet, dass eine Konsequenz ausgeführt wird und «negativ» steht für den Wegfall einer Konsequenz (Escher & Messner, 2015, S. 44-45).

2.4 Die Allokationsfunktion der Schule

Nach Lewin (1974) hat die gute Note «den Charakter einer Belohnung, die schlechte den einer Strafe, und die Gesamtsituation ist so, dass notwendig entweder Lohn oder Strafe eintritt» (Lewin, 1974, zitiert nach Richter, 2019, S. 58). Belohnungen und Bestrafungen werden oftmals mit dem Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern assoziiert und nicht mit den schulischen Leistungen. Gemäss Fend (2006, S.49-50) haben Schulen vier Funktionen, die folgend genauer beschrieben werden. Die Allokationsfunktion zeigt auf, dass durch das Notensystem schulische Leistungen «belohnt und bestraft» werden.

Enkulturationsfunktion: In den Schulen ist die Reproduktion von kulturellen Systemen institutionalisiert: «Sie reicht von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift, ..., bis zur Internalisierung grundlegender Werteorientierungen, z.B. der Vernunftfähigkeit und moralischen Verantwortlichkeit des Individuums» (Fend, 2006, S.49).

Qualifikationsfunktion: Schulen vermitteln Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Ausübung von konkreter Arbeit erforderlich sind. Schülerinnen und Schüler werden dadurch wirtschaftlich wettbewerbsfähig.

Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungswesens: Schulen sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In Schulen ist aber auch die Reproduktion von Normen, Werten und Weltansichten institutionalisiert.

Allokationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Das Bildungswesen schafft über das Notensystem Zuordnungen: «Die Aufgabe, die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen, soll Allokationsfunktion genannt werden».

2.5 Belohnungen

Der Titel der vorliegenden Masterarbeit stellt die Frage, ob Belohnungen und Bestrafungen zwei Seiten der gleichen Medaille sind. Dieses Kapitel widmet sich der Medallenseite des Belohnens. Einsteigend folgt die Definition von Belohnungen und es wird auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen der Schulpraxis und Theorie eingegangen. Anschliessend werden Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren vorgestellt, die Belohnungen kritisch gegenüberstehen. Abschliessend werden im Unterkapitel «Loben ja, aber wie?» Stimmen aufgeführt, die einen differenzierten Einsatz von Belohnungen befürworten.

2.5.1 Definition

Die Grundgedanken des Behaviorismus wurden bereits beschrieben. Belohnungen werden in der Terminologie des Behaviorismus als «Verstärker» bezeichnet, die dazu führen, «dass die Auftretenswahrscheinlichkeit oder Intensität des betreffenden Verhaltens steigt» (Edelmann & Wittmann, 2019, S.78). Im Duden wird Belohnen wie folgt definiert: «Jemanden zum Dank, als Anerkennung für etwas, mit etwas beschenken oder auszeichnen» (Bibliographisches Institut GmbH, 2020). Die Definition von Lob lautet: «Anerkennend geäusserte, positive Beurteilung, die jemand einem anderen, seinem Tun, Verhalten oder Ähnliches zuteilwerden lässt» (ebd.).

Kriz (2014) unterscheidet zwischen primären und sekundären Verstärkern. Erstere befriedigen angeborene Bedürfnisse wie Hunger, Durst oder Körperkontakt. Sekundäre Verstärker hingegen wurden erlernt und haben einen symbolischen Wert wie beispielsweise Geld, Noten oder Token (S.142).

Edelmann und Wittmann (2019) unterscheiden zwischen vier Formen von Verstärkern. Diese werden folgend aufgelistet und mit Beispielen aus dem schulischen Kontext ergänzt:

Materielle Verstärker: Spielzeug, Süssigkeiten oder Büromaterial werden als Anerkennung von wünschenswertem Verhalten überreicht.

Handlung, Aktivität als Verstärker: Dies sind Verstärker in Form beliebter Tätigkeiten wie ein Kino-Nachmittag, die Wahl eines Spiels im Turnunterricht oder eine Spielstunde.

Immaterielle, soziale Verstärker: Verbale Verstärker können Lob, oder Aussagen wie «gut gemacht» oder «das war eine geniale Idee» sein. Verstärker im nonverbalen Bereich können

eine freundliche Mimik (zum Beispiel: lächeln) oder anerkennende Gesten (zum Beispiel: Daumen nach oben) sein.

Informative Verstärker: Sie geben den Lernenden eine wichtige Information für eine Zielerreichung. Beispielsweise einen Tipp für einen Vortrag oder einen Hinweis für die Lösung einer Mathematikaufgabe.

Viele Kritikerinnen und Kritiker kämpften gegen den Behaviorismus an. Der Hauptkritikpunkt war, dass der Mensch als ein Reiz-Reaktionswesen betrachtet und dem subjektiven Erleben einer Person und der Individualität keine Rechnung getragen wurde (Müller, 2018, S.32). Durch die kognitive Wende in den 1960er Jahren sind das Individuum und die innerpsychischen Prozesse vermehrt in den Fokus der psychologischen Forschung gerückt. Diese Bewegung betonte, dass Informationen einen komplexen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess durchlaufen, der entscheidend für die individuelle Wirkung ist. So kann es sein, dass die gleiche Information von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert wird. Dies trifft auch auf das Loben zu (Wilbert, 2010, S. 86-87).

Aus diesem Blickwinkel erfordert es eine Definition von Belohnungen, die der individuellen Wahrnehmung von Menschen gerecht wird. Hofer (1985) zeigt mit seiner Definition des Lobens auf, dass Lob nicht zwingend die Auftrittswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöht: «Lob ist ein sprachlicher Akt, der eine bestimmte Absicht repräsentiert und vom Empfänger auf eine bestimmte Art verstanden wird» (Hofer, 1985, zitiert nach Wilbert, 2010, S. 86-87). Hinter einem Lob können verschiedene Absichten stecken und es kann von der Empfängerin oder dem Empfänger auf verschiedene Arten verstanden und interpretiert werden. Lob kann eine Vielzahl von Funktionen haben (ebd.):

- Zur Schaffung einer freundlichen Atmosphäre (zum Beispiel: Friedensangebot nach einem Streit)
- Als Ausgleich für vorangegangene Kritik.
- Als Zeichen für die anderen Lernenden, es auch so zu machen.
- Als reines Übergangsritual. Die Lehrperson gibt damit das Signal, eine Tätigkeit abzuschließen und zu einer anderen überzugehen.
- Als Trost für langsame und schwache Schülerinnen und Schüler. Ihnen kann durch Lob gezeigt werden, dass sie nicht fallengelassen werden.
- Als Selbstbestätigung für die Lehrperson: Die Lehrperson ist froh, dass eine Schülerin oder ein Schüler endlich auf den Punkt gekommen ist, welcher in der Unterrichtsvorbereitung als Anknüpfung vorgesehen wurde.

Die vielen verschiedenen Funktionen des Lobens zeigen auf, dass die Annahme des Behaviorismus (Lob führt zu einer erhöhten Auftrittswahrscheinlichkeit des positiven Verhaltens) der Komplexität der innerpsychischen Prozesse nicht gerecht wird. Schuster (2020) meint: «Was für die eine Person eine Belohnung darstellt, mag für die andere eine Bestrafung sein, oder umgekehrt» (S.21). So kann zum Beispiel die Verlängerung der grossen Pause für viele Kinder eine Belohnung sein. Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, die dies aus verschiedenen Gründen (zum Beispiel: soziale Probleme oder Motivation für ein Unterrichtsfach) nicht gutheissen und es folglich nicht als Belohnung interpretieren (ebd.).

2.5.2 Diskrepanz Schulpraxis und Literatur

In der Einleitung wurde beschrieben, dass die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis im Hinblick auf die Disziplinarmassnahmen Belohnen und Bestrafen den Anstoss für die Themenwahl der vorliegenden Masterarbeit gab. Ein Entstehungsgrund für diese Wahrnehmung liegt bei Belohnungssystemen, die gemäss der eigenen Praxiserfahrungen oft in Schulzimmern anzutreffen sind und gleichzeitig in der Theorie von vielen Autorinnen und Autoren als kritisch erachtet werden. Exemplarisch am Beispiel von solchen Systemen soll aufgezeigt werden, dass die Meinungen der Theorie und Praxis teilweise nicht kongruent sind.

Dietz (2017) beschreibt in ihrem Artikel «Belohnen ist das neue Bestrafen»: «Belohnungen sind fast überall gängige Praxis. Gemäss dem Motto «tu dies und du bekommst jenes», versprechen wir dem Kind Gummibärchen, wenn es still ist; dem Schüler Smileys für absolvierte Aufgaben, der Mitarbeiterin einen Jahresbonus für erfolgreiche Projekte» (o.S.). Die Gummibärchen oder Smileys werden in der Praxis oft mit der Absicht eingesetzt, «dass das Verhalten irgendwann auch dann gezeigt wird, wenn die Belohnung wegfällt. Wer oft genug einen Smiley bekommen hat, um fleissig zu arbeiten, wird irgendwann auch ohne Smiley fleissig arbeiten» (ebd.).

Nicht nur in Schulen, sondern auch in Familien wird gerne und häufig belohnt. Eine Umfrage des Marktforschungsinstitutes «Sotomo» zeigte, dass 31 Prozent der Schweizer Eltern schulischen Fleiss, gute Noten und gutes Benehmen durch ein höheres Taschengeld belohnen (Meyer-Hermann, 2021).

Mit dem folgenden Zitat zeigt Dietz (2017) auf, dass die Selbstverständlichkeit von Belohnungen überdenkt werden muss: «Vielleicht sind Belohnungen für uns einfach zu selbstverständlich geworden. Im Grunde haben nicht wir diese Idee, sondern sie hat uns. Es ist an der Zeit, das zu ändern» (o.S.).



Abbildung 1: Tokensystem mit Muggelsteinen
(Materialwiese, 2016) ²



Abbildung 2: Tokensystem mit Sternen
(Materialwiese, 2016) ³

Eine Form von Belohnungssystemen, die im schulischen Kontext eingesetzt wird, sind sogenannte Tokenprogramme. Sie zielen auf eine Verhaltensmodifikation ab, indem Schülerinnen und Schüler für erwünschtes Verhalten eine Belohnung erhalten und diese sammeln. Die Token sind in verschiedenen Formen anzutreffen, beispielsweise in Form von Muggelsteinen wie in der Abbildung 1 oder Sternen wie in der Abbildung 2. Mit einer gewissen Anzahl gesammelter Token können sich die Kinder etwas «kaufen» oder wünschen (Kriz, 2014, S. 142). Die Tokensysteme beruhen auf den in Kapitel 2.5.1 erwähnten und von Edelman und Wittmann (2019) vorgestellten materiellen Belohnungen (Beispiel: Büromaterial, kleines Spiel) oder auf Aktivitäten als Belohnung (Beispiel: Spiel wählen, früher in die Pause, keine Hausaufgaben).

Nach Hattie (2013) gehört ein Belohnungstraining dieser Art zu den wirksamsten Interventionen bei Unterrichtsstörungen (S. 216). Auch Müller (2018) ist der Ansicht, dass Tokensysteme gerade für Schülerinnen und Schüler mit einer ausreichenden Frustrationstoleranz und einem stabilen Selbstwertgefühl besonders geeignet sind. Diese Kinder und Jugendlichen können mit einem solchen System lernen, ein Ziel zu erreichen oder eine bestimmte Verhaltensweise dauerhaft zu zeigen oder zu unterlassen. Gleichzeitig zweifelt Müller die Wirksamkeit der Tokenprogramme bei Lernenden mit herausforderndem Verhalten an. Der Bedürfnisaufschub gelingt oftmals nicht und dies kann dazu führen, dass die Frustration grösser und der Selbstwert vermindert wird (S. 33).

Keller (2014) empfiehlt bei der Verhaltensmodifikation mit Token ein individuell auf den Lernenden zugeschnittenes Tokenprogramm, um eine Verhaltensveränderung hervorzurufen. Es sollten folglich nicht für alle Kinder einer Klasse die gleichen Ziele angestrebt, sondern für

² Quelle: <https://materialwiese.de/2016/06/neues-belohnungssysteme.html>

³ Quelle: <https://materialwiese.de/2016/09/mein-neues-belohnungssysteme.html>

jedes Kind individuelle Ziele gesetzt werden (S. 77-80). Rüedi (2011) teilt diese Meinung. Der Autor ist der Überzeugung, dass Kinder oder Jugendliche mit herausforderndem Verhalten durch ein individuelles Tokensystem motiviert werden können (S. 69).

Schuster (2020) rät gänzlich von Token-Systemen ab. Gemäss der Autorin wird einem Kind durch ein solches System «die Karotte vor die Nase gehängt» (S. 34). Die Autorin appelliert an Lehrpersonen, das Vertrauen zu haben, dass die Lernenden das gewünschte Verhalten (oder zumindest ein Verhalten, welches ansatzweise in die Nähe des Gewünschten kommt) auch ohne einen externen Anreiz zeigen werden. Nach der Autorin sollten Belohnungen nicht angekündigt werden, sondern spontan erfolgen (ebd.). Mit der folgenden Situation bringt Schuster (2020) zum Ausdruck, worin sie die Problematik von Tokensystemen sieht, die für alle Kinder einer Klasse gelten:

Eine Lehrerin bat zu Beginn des Schuljahres das grösste und das kleinste Kind der Klasse nach vorne. Beide sollten die bereit gehaltene Winterjacke eines durchschnittlich grossen Kindes anziehen: Während das grosse Kind es gar nicht schaffte, in die Jacke reinzukommen, ertrank die Kleine regelrecht darin. Dann erklärte die Lehrerin, sie wolle, dass es jeder in ihrer Klasse schön warm und trocken habe, und deshalb würde sie bei jedem gleichermassen dafür sorgen, dass er die für ihn passende Kleidung bekäme. (S.35)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Meinungen der Autorinnen und Autoren sich in Hinblick auf Tokensysteme stark unterscheiden: Während nach Hattie (2013) Tokensysteme zu den wirksamsten Interventionen bei Unterrichtsstörungen zählen, erachtet Schuster (2020) den Einsatz von solchen Systemen als nicht zielführend. Rüedi (2011) und Keller (2014) sind der Meinung, dass individuelle Belohnungssysteme durchaus wirksam sein können, jedoch nicht das gleiche System für die ganze Klasse gelten sollte.

2.5.3 Kritische Stimmen zu Belohnungen

Die Autorinnen und Autoren, deren Meinungen zu Belohnungen in diesem Kapitel aufgeführt werden, teilen eine Gemeinsamkeit: Sie sind gegenüber der Wirksamkeit und den Folgen von Belohnungen kritisch eingestellt. Die Gründe dafür sind jedoch teilweise unterschiedlich und werden im Folgenden aufgeführt.

2.5.3.1 Wirksamkeit von Belohnungen

Die «Zielsetzungs-Theorie» nach Locke und Latham (1990) postuliert das Gegenteil, der bereits aufgeführten Theorie des instrumentellen Lernens: Belohnungen führen dazu, dass ein

wünschenswertes Verhalten künftig weniger häufig auftritt. Gemäss der Theorie sind alle Handlungen von Menschen auf ein Ziel ausgerichtet. Bei jeder Handlung überprüfen interne Kontrollprozesse den aktuellen Stand, den sogenannten «Status quo». Dieser wird dann mit dem Handlungsziel verglichen. Lob ist aus dieser Sicht eine Information, die angibt, dass eine Person auf dem richtigen Weg ist und sich folglich die Diskrepanz zwischen dem «Status quo» und dem Zielzustand verringert hat. Gemäss der «Zielsetzungs-Theorie» ist die Motivation, weiterhin in die Erreichung des Zieles zu investieren, nach einem Lob oder einer Belohnung, geringer. In diesem Fall rücken andere Ziele, bei denen eine grössere Diskrepanz besteht, in den Vordergrund. Bei einer negativen Rückmeldung ist gemäss Locke und Latham (1990) ein gegenteiliges Ergebnis zu erwarten: Die Information impliziert eine grössere Diskrepanz der aktuellen Situation zum Ziel. Folglich ist zu erwarten, dass sich die lernende Person mehr anstrengt und weiterhin motiviert ist, das Ziel zu erreichen (Locke & Latham, 1990, zitiert nach Wilbert, 2010, S. 89-90).

Adaptiert auf den schulischen Kontext würde dies bedeuten, dass ein Kind, das beispielsweise bereits sehr viel in die Vorbereitung einer Präsentation investiert hat, nicht von der Lehrperson gelobt werden sollte. Gemäss der «Zielsetzungs-Theorie» könnte ein Lob durch die Lehrperson dazu führen, dass sich ein Kind zurücklehnt, weil es sich sicher ist, dass es sein Ziel bereits erreicht hat. Die Präsentation wird somit kein optimaler Erfolg. Damit diese Situation nicht eintritt, sollte die Lehrperson gemäss Locke und Latham das Kind durch eine negative Rückmeldung aufzeigen, dass ihm noch viel Arbeit bevorsteht und es sich weiterhin anstrengen muss, um schliesslich zu reüssieren.

2.5.3.2 Folgen von Belohnungen

Jedes Kind liebt es zu malen, geniesst seine bunten Spuren auf dem Papier - solange bis wir Erwachsene anfangen, sein Bild zu deuten, zu loben, zu verbessern oder gar zu benoten. Denn dann malt das Kind, was wir sehen wollen, seine ursprüngliche Lust am Spiel mit den Farben und Formen geht allmählich verloren. Es gerät in eine Abhängigkeit, aus der es sich nicht mehr lösen wird. (Stern, 2012)

Das Zitat stammt aus dem Buch «Wie man Kinderbilder nicht bewerten soll» von Arno Stern. Nach seiner Begegnung mit Kriegswaisen gründete er im Jahr 1950 den ersten Malort, der noch heute in Paris besteht (Stern, 2012). Das Phänomen, welches Stern beschreibt, wird «Korrumpierungseffekt» genannt: Ist ein Lernender intrinsisch motiviert, führen Belohnungen (zum Beispiel: Lob, Geld oder gute Noten) dazu, dass das Interesse abnimmt. In diesem Sinne verdirbt die Belohnung das ursprüngliche Interesse des Lernenden an einem Thema (Wilbert,

2010, S.44). Was ist unter extrinsischer und intrinsischer Motivation zu verstehen? Rheinberg und Vollmeyer (2019) beschreiben den Unterschied wie folgt:

Ein Verhalten wird dann als «intrinsisch motiviert» bezeichnet, wenn es um seiner selbst Willen geschieht, oder weiter gefasst: Wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt. Entsprechend wird ein Verhalten dann als «extrinsisch motiviert» bezeichnet, wenn der Beweggrund des Verhaltens ausserhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefasst: wenn die Person von aussen gesteuert erscheint. (S. 176-177)

Dies bedeutet, dass extrinsisch motivierte Lernende Belohnungen für ihr Verhalten brauchen. Im schulischen Kontext sind dies oft Noten, die nach der Definition von Kriz (2014) sekundäre Verstärker sind und einen symbolischen Wert für die Lernenden haben (S.142). Intrinsisch motiviertes Lernen geschieht im Gegensatz dazu aus eigenem Antrieb und ist daher nicht auf eine externe Belohnung angewiesen. Die Belohnung liegt in der Auseinandersetzung mit der Sache selbst.

Meyer-Hermann (2021) beschreibt als Einstieg in ihr Dossier «Belohnen und Bestrafen» im Elternmagazin «Fritz Fränzi» eine persönliche Erfahrung aus ihrem Alltag als Mutter:

Kürzlich habe ich meinen Sohn belohnt. Der Siebenjährige durfte an einem Sonntagmorgen allein zur Bäckerei gehen und für uns Brötchen holen. Auf dem Weg dorthin muss man eine Strasse überqueren, die keine Fussgängerampel hat. Die Autofahrer halten sich dort selten an die Geschwindigkeitsbegrenzung. Das fand ich lange Zeit ziemlich heikel. Mein Sohn findet das schon ziemlich lange «ganz schön Baby». Er wollte unbedingt allein dorthin gehen. An diesem Sonntagmorgen gab ich seinem Wunsch den Vorrang, zugegebenermassen mit Herzklopfen. Als er nach Hause kam, war er sichtbar stolz und sehr vergnügt. Ich drückte ihm vom Wechselgeld ein paar kleine Münzen in die Hand und sagte: «Für dein Sparschwein». (S. 14)

Als die Mutter ihren Sohn am nächsten Sonntag fragte, ob er wieder in die Bäckerei gehen wollte, fragte er, ob er denn erneut Taschengeld bekomme. Als seine Mutter verneinte, hatte der Siebenjährige kein Interesse mehr: «Und schon war es vorbei mit seinem Stolz über mehr Selbständigkeit und dem lang gehegten Wunsch, allein einkaufen zu gehen!» (Meyer- Hermann, 2021, S.14). Gemäss Albert Düggele, dem leitenden Professor für Pädagogische Psychologie an der Fachhochschule Nordwestschweiz ist das ein eingängiges Beispiel für den Korrumpierungseffekt: «Mit dem Restgeld-Deal überlagert sich hier etwas. Anstatt Anerkennung für seine Leistung als verantwortungsvoller Junge zu bekommen, gibt es eine materielle Zuwendung. Diese extrinsische Motivation, die Belohnung von aussen, ist stärker als die intrinsische Motivation» (Meyer- Hermann, 2021, S.14). Dies lässt sich neurobiologisch erklären:

Belohnungen, wie in diesem Falle das Restgeld, setzen Endorphine im Gehirn frei. Die Hormone lösen ein kurzfristiges Glücksgefühl aus, das eine permanente Rückbestätigung verlangt (ebd.).

Der Korrumpierungseffekt wurde bereits oft bestätigt, aber auch mehrmals widerlegt. Rheinberg (2010) äussert sich zum Korrumpierungseffekt folgendermassen: «Zieht man die letzte und umfangreichste Metaanalyse ... heran, so tritt der Korrumpierungseffekt lediglich dann auf, wenn die Tätigkeit interessant ist, materielle Belohnungen (statt Lob) verabreicht werden und wenn diese Belohnungen erwartet werden» (S. 272-274).

Auch Brohm und Endres (2015) sind der Meinung, dass Lernende, die an dem Lerngegenstand interessiert sind, keine zusätzliche Motivation brauchen: Intrinsische Motivation kann sogar zu einem «Flow-Erleben» führen. Die beiden Autoren verstehen unter «Flow», den spektakulären «Zustand der Selbstvergessenheit - ausser sich zu sein, sich ganz und gar dieser einen Sache zu widmen, im Moment aufzugehen, produktiv, energiegeladen und schliesslich glücklich zu sein» (S. 51). Grenville-Cleave (2012) beschreibt die positiven Wirkungen dieses Zustandes wie folgt:

Die Belohnung ist gross: Das Flow-Erleben bringt positive Emotionen mit sich, führt zu persönlichem Wachstum, sorgt dafür, dass wir auch bei schwierigen Tätigkeiten «dranbleiben» und entwickelt unsere Fähigkeiten und Kompetenzen. Darüber hinaus steigert es die Hingabe ans Lernen, den schulischen Erfolg sowie die körperliche Gesundheit und verbessert das Selbstwertgefühl. (Grenville-Cleave, 2012, zitiert nach, Brohm & Endres, 2015, S.49)

Brohm und Endres (2015) bezeichnen den Flow als «eine Glücksdroge, die uns evolutions-theoretisch zur Weiterentwicklung treibt, und zwar durch Ausschüttung des Glückshormons Dopamin» (S. 51). Dies zeigt, dass bei intrinsischer Motivation eine zusätzliche Belohnung überflüssig wird, weil die Lernenden bereits durch das Glückshormon Dopamin eine körpereigene Belohnung erhalten.

Nebst den aufgeführten negativen Folgen von Belohnungen auf die Motivation wird der Einfluss von Belohnungen auf die Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle thematisiert. Orth und Fritz (2013) sind der Meinung, dass eine Belohnung den Lernenden eine Art von Selbstvertrauen beibringt, «die auf ständige Bestätigung durch Experten angewiesen ist» (S.145-146). Dadurch wird es den Lernenden verwehrt, die wichtigen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle zu machen. Das Lob orientiert sich an Leistungen oder schulischen Konventionen, berücksichtigt nicht die Individualität der Lernenden und macht nicht nur hinsichtlich des Wissens von Expertinnen und Experten abhängig, sondern auch emotional (ebd.).

Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) kritisieren ähnlich wie Orth und Fritz (2013), dass durch Belohnungen die wichtigen Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie untergraben werden. Deci und Ryan (1993) sind die Begründer der sogenannten «Selbstbestimmungstheorie», welcher ein explizites Menschenbild zu Grunde liegt: Menschliches Verhalten ist darauf ausgerichtet, «die eigene Selbstbestimmung zu vergrössern, aufrecht zu halten und Fremdbestimmung abzuwehren» (Wilbert, 2010, S. 40-41).

Deci und Ryan postulieren drei psychologische Grundbedürfnisse, die einen Einfluss auf die Handlungsmotivation von Menschen haben (Wilbert, 2010, S. 40-41):

Das Bedürfnis nach Kompetenz: Unter Kompetenz verstehen die Autoren die Fähigkeit des Individuums, «erfolgreich Einfluss auf sich und seine Umgebung auszuüben und zuverlässige Vorhersagen über die Ergebnisse von Handlungen zu treffen».

Das Bedürfnis nach Autonomie: Autonomie bedeutet, dass Entscheidungen über das Verhalten von der Person selbst getroffen werden und der Einfluss von anderen Personen und äusseren Umständen auf das eigene Handeln möglichst geringgehalten wird.

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit: Die soziale Zugehörigkeit beschreibt das Gefühl, in die soziale Welt einbezogen zu werden und akzeptiert zu sein. Soziale Zugehörigkeit meint das Bedürfnis nach Umsorgung durch andere Personen und das Bedürfnis nach Fürsorge für Mitmenschen.

Im Zentrum dieser drei Grundbedürfnisse stehen die sozialen Bedingungen. Diese können «das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern» (Deci & Ryan, 1993, S. 236). Zu den sozialen Bedingungen gehört auch die Schule und dementsprechend der Umgang mit Belohnungen. Welche Wirkungen haben Belohnungen auf diese Bedürfnisse? Gemäss Deci und Ryan (1993) sind «externe Verstärker immer durch eine externe Kontrolle und damit Fremdbestimmung gekennzeichnet». Dadurch wird das Bedürfnis nach Autonomie beim Kind oder Jugendlichen nicht erfüllt. Des Weiteren verweisen externe Verstärker immer auf die Notwendigkeit externer Beurteilungen und stellen somit die eigene Kompetenz in Frage (Deci, 1971, o.S., zitiert nach Wilbert, 2010, S. 449).

Gemäss Arno Stern (1996) wollen Erwachsene durch Lob (im Falle von Stern, das Loben von gemalten Bildern) ihre Macht demonstrieren:

Da steht er nun darüber, über dem Blatt und über dem Kind, und übt seine Macht aus. Zwar wird der Erwachsene behaupten, er wolle nur dem Kind seine Teilnahme bekunden, ihm zeigen,

wie sehr er sich für das Treiben des Kleinen interessiere. Abhängigkeit will er aber in Wirklichkeit bezwecken. Das Kind sei doch ein unfertiges Wesen... Manche sagen sogar, dass aus dem Kinde dank der Belehrung durch Erwachsene erst ein Mensch werde. (S. 60)

Dem Kind wird das Gefühl gegeben, dass es unvollkommen sei. Auch gemäss der Psychologin Nadine Zimet vermitteln Belohnungen Kindern das Gefühl, dass ihnen erziehende Personen nicht auf Augenhöhe begegnen und sich hierarchisch über sie stellen: «Niemals würden wir mit einem Freund oder einer Freundin so umgehen» (Meyer-Hermann, 2021, S. 21).

Alfie Kohn, ein amerikanischer Autor und Sozialwissenschaftler, steht Belohnungen sehr kritisch gegenüber. Kohn (2005) betont in seinem Buch «Liebe und Eigenständigkeit. Die Kunst bedingungsloser Elternschaft, jenseits von Belohnung und Bestrafung», dass Belohnungen Kindern signalisieren, dass die Liebe an Bedingungen geknüpft wird. Auch wenn dies nicht beabsichtigt wird, kommt diese Botschaft so bei den Kindern an. Dies wirkt sich negativ auf die Beziehung zwischen dem Kind und den Erwachsenen aus (Kohn, 2005, zitiert nach Meyer-Hermann, 2021, S. 22).

Nach Dietz (2017) führen Belohnungen dazu, dass Lernende Fehler vertuschen, weniger selbstkritisch sind und weniger Mut haben, um eigenständig innovative Lösungen für Probleme zu finden:

Belohnungen verführen die Belohnten dazu, Probleme zu verstecken, sich als kompetent und erfolgreich zu inszenieren, um die Belohnung zu bekommen, obwohl eine produktive Lern- und Arbeitsumgebung eigentlich eine sein sollte, in der Fehler offen zugegeben werden können. Belohnungsprogramme verringern die Wahrscheinlichkeit, dass Mitarbeiter neue Lösungswege für Probleme entwickeln oder schlechte Entscheidungen anzweifeln. (o.S.)

2.5.4 Belohnungen ja, aber wie?

Gibt es auch Autorinnen und Autoren, die sich für Belohnungen aussprechen? Und falls ja, in welcher Form?

Befürworterinnen und Befürworter sowie Kritikerinnen und Kritiker scheinen sich bei einem Punkt einig zu sein: Belohnungen sollten nicht angekündigt werden (Dietz, 2017, o.S.). Kohn (2005), der klar zu den Kritikern von Belohnungen gehört, differenziert zwischen Belohnungen, die angekündigt werden und solchen, die spontan erfolgen: Lobt eine Person spontan, weil sie überrascht wurde? Oder wird gelobt, weil dadurch das Verhalten eines Kindes oder eines Jugendlichen beeinflusst werden soll? Spontane Belohnungen sind gemäss Kohn (2005) für das

Kind weniger schädlich als angekündigte (Kapitel 5). Auch der bereits beschriebene Korrumpierungseffekt tritt eher auf, wenn Belohnungen bereits im Vorfeld angekündigt und somit erwartet werden (Rheinberg, 2010, S. 272-274).

Im Kapitel 2.5.2 wurde aufgeführt, dass Schuster (2020) sich gegen Tokensysteme ausspricht: Belohnungen sollten gemäss der Autorin nicht angekündigt werden. Vielmehr sollten die Lehrpersonen das Vertrauen haben, dass Lernende ein wünschenswertes Verhalten spontan zeigen. Mit dem folgenden Beispiel beschreibt Schuster (2020) eine typische Situation aus dem Schulalltag:

Wenn Sie zum Beispiel einer Klasse ankündigen, es würden die Hausaufgaben erlassen, wenn sie heute mitarbeiten, wirkt das in der Regel wenig. Wenn Sie dagegen 20 Minuten ganz konzentriert an einem Thema arbeiten, von dem Sie wissen, dass es den Kindern Spass macht, können Sie dann «spontan» verkünden: «Also, das war jetzt so toll, wie Ihr mitgemacht habt. Da haben wir uns erstens drei Minuten Flüsterpause verdient. Und wenn wir so viel Stoff so zielstrebig durchbekommen, braucht ihr zweitens das nicht in Hausaufgaben weiter zu üben. (S. 33)

Nach Dietz (2017) hat die Erkenntnis, dass Belohnungen nur wirken, wenn sie nicht angekündigt werden, dramatische Konsequenzen:

Denn dann fällt ja weg, was vielen im Alltag der entscheidende Hebel zu sein scheint. Dann müssten wir uns doch genau (er) überlegen, wie wir das Kind motivieren könnten, leise zu sein, wie Unterricht aussehen könnte, der Schüler begeistert und wie wir Arbeit so organisieren, dass sich die Mitarbeiter engagieren - ohne ihnen vorab eine Belohnung versprechen zu können. (o.S.)

Gemäss Butler (1987) sollte Lob individuell sein. Sie untersuchte den Zusammenhang zwischen Motivation, Leistung und verschiedenen Formen von Lob. In der Studie haben 200 Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse in drei Sitzungen Aufgaben zum kreativen Denken bearbeitet, die sie vorgängig als interessant eingestuft haben. Vor dem Experiment wurden aus den 200 Lernenden jeweils vier Gruppen aus 25 eher leistungsstarken und 25 eher leistungsschwachen Kindern gebildet (Butler, 1987, zitiert nach Wilbert, 2010, S. 94-95). Nach den ersten beiden Sitzungen erhielten die vier Gruppen unterschiedliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen:

Nummerische Note: Abgeleitet aus den Leistungen aller Teilnehmenden wurden Noten verteilt, sodass eine Normalverteilung der Noten hergestellt wurde. Dieses Vorgehen entspricht exakt der Notenvergabe unter einer sozialen Bezugsnorm.

Standardisiertes Lob: Alle Teilnehmenden erhielten unabhängig von ihrer Leistung die Rückmeldung «sehr gut».

Individueller Kommentar: Den Kindern wurde eine individuelle Rückmeldung gegeben, wie sie die Aufgaben zum kreativen Denken gelöst haben.

Kein Feedback: Die vierte Gruppe diente als Kontrollgruppe und erhielt folglich keine Rückmeldung.

Nach der ersten Sitzung, bevor Feedback gegeben wurde, hatten alle Gruppen ein gleich grosses Interesse an der Aufgabe. Nach der zweiten Sitzung, nach zwei Rückmeldungen, zeigten sich deutliche Unterschiede. Lernende, die individuelle Kommentare erhielten, behielten das Aufgabeninteresse auf dem Anfangsniveau. In allen anderen Gruppen sank das Interesse deutlich ab. Butler schliesst daraus, dass individuelles Lob am wirkungsvollsten ist (ebd.).

2.6 Bestrafungen

Nachdem die Medallenseite des Belohnens im vorherigen Kapitel beleuchtet wurde, widmet sich dieses den Bestrafungen. In einem ersten Schritt wird der Begriff «Strafe» definiert. Anschliessend werden die gesetzlichen Grundlagen von Schulstrafen in der Schweiz beschrieben. Analog zum vorherigen Kapitel wird folgend die Diskrepanz zwischen der Schulpraxis und der Literatur thematisiert. Ein historischer Exkurs soll dabei helfen, die Ursache für diese Diskrepanz zu ergründen. Anknüpfend werden Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren vorgestellt, die Bestrafungen kritisch gegenüberstehen. Als Abschluss werden Stimmen aufgeführt, die sich für Bestrafungen aussprechen.

2.6.1 Definition

Gemäss Richter (2018) scheint der Begriff «Strafe» zunächst ohne weitere Erläuterung auszukommen: «Jede/r hat eine Vorstellung davon, was Strafen bedeuten: Man versucht ihnen zu entgehen oder fordert sie (meist für andere) ein, hält sie für angemessen oder eben gerade nicht, fühlt sich ihnen verpflichtet oder möchte sie möglichst vermeiden» (S. 15).

Das Zusammenleben in einer Gemeinschaft beinhaltet eine Vielzahl von Regeln, die es zu beachten und einzuhalten gilt. Die Missachtung dieser Regeln geht mit unterschiedlichen Strafen einher. Strafen sind immer im Rahmen von hierarchischen Beziehungen und (Rechts-) Ordnungen zu sehen, auf deren Basis eine Handlung als Recht oder Unrecht eingestuft wird.

Strafen sind folglich allgegenwärtig und sorgen gleichzeitig immer wieder für Diskussionen in Pädagogik, Psychologie, Politik und Rechtswissenschaften. Dabei wird klar, dass sich die Frage: «Was ist eine Strafe?» gar nicht so leicht beantworten lässt (Richter, 2018, S. 15). Richter (2018) fasst verschiedene Antworten auf diese Frage zusammen:

So ist Strafe: eine logische Konsequenz einer Regelüberschreitung, eine Methode der Verhaltenskontrolle, ein Instrument zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Autorität, ein Instrument, um zur Vergeltung oder Sühne zu gelangen, ein Instrument zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit, eine Körperverletzung oder Blossstellung, ein Ausdruck der schwarzen Pädagogik, ein Mittel der Erziehung, ein Korrektur- und Druckmittel, ein Racheakt usw. Strafen unterliegen zugleich einem Wandel der Zeit, so dass nicht alle Antworten gleichermaßen Gültigkeit haben. (S. 15)

Der Begriff «Strafe» wird im «Wörterbuch Psychologie» von Fröhlich (2005) folgendermassen definiert: «Ein auf eine Handlung folgendes unangenehmes bzw. schmerzhaftes Ereignis, in der Absicht verabreicht, das Wiederauftreten der Handlung zu unterbinden» (S. 459).

Geissler (1982) zufolge, hat die Strafe hauptsächlich zwei Funktionen: «Die Rechtsfunktion (innerhalb von sozialen Gemeinschaften ist für Recht und Gerechtigkeit zu sorgen) und die Erziehungsfunktion (Menschen sind über Verhaltenskontrolle und Abschreckung zur Einhaltung von Normen und Gesetzen zu erziehen)» (S. 146-147). Nach Richter (2018) sind Strafen «Instrumente der Reduktion einer künftigen Auftrittswahrscheinlichkeit eines spezifischen Verhaltens, eine Verhaltensunterdrückung, die gezielt verabreicht wird, um Verhalten zu steuern» (S. 56).

2.6.2 Gesetzliche Grundlagen

Welche Strafen (Disziplinar massnahmen) liegen innerhalb der pädagogischen Entscheidungsfreiheit einer Lehrperson im Kanton Zürich? Welche Kompetenzen kommen der Schulleitung und Schulpflege zu, falls die Lehrperson im Rahmen ihrer zur Verfügung stehenden Disziplinar massnahmen an Grenzen stösst? Es folgt eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen im Kanton Zürich.

Der Lehrperson stehen gemäss § 56 der Volksschulverordnung des Kantons Zürich die folgenden Disziplinar massnahmen zu:

- **Kurzer Verweis aus dem Schulzimmer:** Die Lehrperson ist grundsätzlich für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler vom Beginn bis zum Ende des Unterrichts verantwortlich. Entsprechend muss die Lehrperson auch bei einer Wegweisung aus dem

Schulzimmer ihrer Aufsichtspflicht nachkommen. Das Nachhause schicken von Kindern oder Jugendlichen ist nicht zulässig.

- **Zusatzarbeit erteilen:** Diese sollte sinnvoll sein und möglichst in einem Zusammenhang mit dem Fehlverhalten stehen.
- **Nachsitzen:** Es ist erlaubt, die Schülerinnen und Schüler, nachdem die Eltern darüber informiert wurden, in der unterrichtsfreien Zeit zur Anwesenheit in der Schule zu verpflichten. Auch hier muss jedoch die Aufsichtspflicht gewährleistet sein, entweder durch die Klassenlehrperson oder eine andere Lehrperson.
- **Gespräche:** Dies können Gespräche mit den Lernenden, der ganzen Klasse und/oder den Erziehungsberechtigten sein.
- **Schriftliche Vereinbarungen:** Sie können mit einzelnen Kindern oder Jugendlichen oder einer ganzen Klasse getroffen werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2020, S. 6).

Es besteht die Prämisse, dass die eingesetzten Disziplinar massnahmen pädagogisch sinnvoll sein müssen. Zeigt sich keine positive Veränderung im Verhalten eines Lernenden und wird das schulische Zusammenleben gestört, informiert die Lehrperson die Schulleitung und allenfalls die Schulpflege (ebd.).

Die Schulleitung kann gemäss § 52 des Volksschulgesetzes des Kantons Zürich die folgenden Disziplinar massnahmen einleiten:

- **Aussprache:** Die Schulleitung, die Klassenlehrperson, der betroffene Lernende und die Erziehungsberechtigten sprechen sich über die Vorfälle nach Vorladung aus. Es werden gemeinsam Ziele festgelegt, die nach einer gewissen Zeit überprüft werden.
- **Schriftlicher Verweis:** Der Schüler oder die Schülerin erhält eine schriftliche Vorwarnung. Das Schreiben geht an die Erziehungsberechtigten.
- **Vorübergehender Verweis vom Unterricht:** Bis maximal zwei Tage können Lernende vom Unterricht ausgeschlossen werden. Diese Massnahme folgt auf schwere disziplinarische Verfehlungen und darf nur eingesetzt werden, wenn eine präventive Wirkung erwartet wird. Die Organisation der Zeit während des Timeouts liegt bei den Erziehungsberechtigten. Die Lehrperson wie auch die Schulleitung leisten Unterstützung und stellen sicher, dass der Lernende betreut und beschäftigt ist. Die Klassenlehrperson gibt die verpassten Lerninhalte bekannt.

- **Klassenversetzung:** Die Versetzung eines Lernenden kann im Einzelfall die Situation verbessern: Der Konflikt zwischen der Lehrperson und dem Schüler/der Schülerin wird gelöst und es führt zu einer Entspannung in der Klasse. Die Leistungsanforderungen müssen jedoch gleich sein: Die Umteilung in eine tiefere Abteilung (zum Beispiel: Von der Sek A in die Sek B) aufgrund von Disziplinarproblemen ist nicht erlaubt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2020, S. 6).

Die folgenden Kompetenzen unterliegen gemäss § 52 der Volksschulverordnung der Schulpflege:

- **Wegweisung vom fakultativen Unterricht:** Dies kann erfolgen, wenn das herausfordernde Verhalten in einem Zusammenhang mit Wahl- oder Freifächern steht.
- **Vorübergehende Wegweisung vom obligatorischen Unterricht bis zu maximal 4 Wochen:** Der Unterschied zum oben genannten vorübergehenden Verweis vom Unterricht, welcher durch die Schulleitung eingeleitet wird, ist die Dauer. Ansonsten gelten die gleichen Rahmenbedingungen.
- **Schulversetzung:** In diesem Fall ist die Schulpflege und die Schulleitung verantwortlich für die Anmeldung, das Schulgeld und für allfällige Transportkosten.
- **Entlassung aus der Schulpflicht im letzten Schuljahr:** Die Schulpflege ist verpflichtet, die Erziehungsberechtigten im Hinblick auf die Beschäftigung und Betreuung des Lernenden zu unterstützen. Falls die Erziehungsberechtigten ihren Verpflichtungen nicht nachkommen, muss die Schulpflege die Behörden, welche für die Kinderschutzmassnahmen zuständig sind, orientieren. Dabei gilt: «Im Falle einer Drittgefährdung, insbesondere bei einer ernsthaften Bedrohung von Mitschülerinnen und -schülern, haben - gestützt auf die Bestimmungen des Bundeszivilrechts und des Jugendhilfegesetzes - die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) Massnahmen anzuordnen» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2020, S. 9). Diese Massnahme wird jedoch nur als «Ultima Ratio» angeordnet, wenn keine andere Massnahme mehr greift (ebd.).

2.6.3 Diskrepanz Schulpraxis und Literatur

Analog zu der Medallenseite des Belohnens werden anhand des Beispiels von Ampelsystemen die unterschiedlichen Einstellungen zu Bestrafungen in der Schulpraxis und Literatur aufgezeigt. Ampelsysteme beurteilen das Verhalten von Lernenden einer Klasse anhand von Visualisierungen. Dies kann wie in der Abbildung 3 durch die Ampelfarben (grün - gelb - rot) oder durch alternative Darstellungsformen, wie beispielsweise Sonne, Wolke und Gewitter (Abbildung 4) erfolgen:

Die Ampel

 prima	≡	Dein Verhalten ist klasse! So soll es sein!	⇒	Deinen Königstaler hast du dir verdient!
 Ermahnung	≡	Achtung! Halte dich an die Regeln!	⇒	Dein Königstaler ist in Gefahr!
 Verwarnung	≡	Du hast dich nicht genug bemüht, die Regeln einzuhalten!	⇒	Dein Königstaler für diese Woche ist weg!
 rote Karte	≡	Dein Verhalten ist absolut nicht in Ordnung!	⇒	Du bekommst eine Nachdenkaufgabe!



Abbildung 3: Ampelsystem (Grundschule Wilnsdorf, 2018) ⁴

Abbildung 4: Sonne-Wolke-Gewitter (Betzold, 2021) ⁵

Campana (2017) betont, dass in vielen Klassenzimmern Bestrafungssysteme eingesetzt werden. Solche Systeme sind problematisch, obschon sie von den Lehrpersonen gut gemeint sind:

Das Ampelsystem geht häufig von reduktionistischen Annahmen der Verhaltenssteuerung aus und greift darum zu kurz. Es basiert auf einer behavioristisch geprägten Vorstellung von Lehren und Lernen, welche die Beeinflussung von Verhalten auf eine einfache Formel reduziert: Reiz – Reaktion. Ein Organismus wird als unzugängliche «Black Box» bezeichnet, innerpsychische und soziale Prozesse werden ausgeblendet. Die Vertreter der behavioristischen Psychologie haben vor allem mit Tieren experimentiert und die Ergebnisse direkt auf den Menschen übertragen. Der Einsatz von extrinsischen Anreizen und die Verhaltenssteuerung über Belohnung und Bestrafung mögen in der Tierdressur adäquat sein – in der Erziehung und Bildung von Kindern müssen jedoch weitere Aspekte und komplexere Einflüsse beachtet werden. (Campana, 2017, S.34-35)

Der Artikel «Strafen in der Schule?» von Herfort (2017) führt die folgende Frage einer Mutter auf: «Unser zehnjähriger Sohn kommt häufig frustriert aus der Schule. Er hat für sein Verhalten schon viermal einen «Kaktus» erhalten. Hat er fünf Kakteen, muss er eine Strafarbeit machen.

⁴ Quelle: <https://grundschule-wilnsdorf.de/stufenplan-ampelsystem/>

⁵ Quelle: https://www.betzold.de/prod/E_757111/?teaserLayerClosed=true

Darf die Lehrerin solche Massnahmen ergreifen?» (o.S.). Herfort (2017) beantwortet diese Frage wie folgt:

Das Verteilen von «Kakteen» ist eine Erziehungsmassnahme, die die Lehrerin Ihres Sohnes bei disziplinarischen Vergehen wie Stören oder Vergessen der Hausaufgaben anwenden kann. Die Lehrerin darf Ihren Sohn nicht länger in der Schule behalten - ausser es wurde Ihnen mitgeteilt und Sie sind damit einverstanden. (o.S.)

Der ehemalige Primarlehrer und Jurist Peter Hoffmann leitet die vom Staat unabhängige «Fachstelle Schulrecht GmbH». Mit der folgenden Aussage erläutert Hoffmann (2016) warum er Ampelsysteme als problematisch erachtet:

Für die betroffenen Kinder führt die ständige Visualisierung ihres Fehlverhaltens zu Frust. Die Schule wird als Lernort negativ wahrgenommen. Worin der Anreiz zu einer Verhaltensänderung besteht, ist den Betroffenen oft nicht ersichtlich, da sie aus verschiedenen Gründen den gestellten Anforderungen nicht oder noch nicht genügen können. (o.S.)

Hofmann (2016) bezeichnet Ampelsysteme als Schulpranger, dem eine Stigmatisierung folgt. Bereits nach wenigen Schulwochen in einer neuen Klasse wird klar, dass es immer die gleichen Kinder oder Jugendlichen sind, deren Namensschild auf dem roten Ampellicht platziert wird. Des Weiteren fehlt es diesem System an einem rechtlichen Fundament: «Aus datenschutzrechtlicher Sicht ist die Bekanntgabe von Leistungen und Verhalten eines Kindes an Dritte ein Verstoß gegen geltendes Recht und somit unzulässig» (ebd.).

Die Ampeln sind für alle Besucherinnen und Besucher des Schulzimmers inklusive Eltern, Lehrpersonen und dem Reinigungspersonal sichtbar. Aus rechtlicher Sicht darf ein Ampelsystem nur eingesetzt werden, wenn die Erziehungsberechtigten ihre Einwilligung geben. In der Praxis kommt es jedoch oft vor, dass Eltern zwar im Rahmen eines Elternabends über das System in Kenntnis gesetzt, jedoch nicht nach ihrer Einwilligung gefragt werden (Hofmann, 2016, o.S.).

Daraus lassen sich für die Unterrichtspraxis folgende Schlüsse ziehen:

- Das Ampelsystem darf über einen längeren Zeitraum (zum Beispiel eine Woche) geführt werden und somit für Dritte sichtbar sein, unter der Bedingung, dass die Einwilligung der Eltern eingeholt wurde.

- Falls Eltern ihre Einwilligung nicht geben, darf das Ampelsystem nur für eine Lektion eingesetzt werden und muss anschliessend zurückgesetzt (alle Kinder sind wieder auf dem grünen Ampellicht) oder verdeckt werden (ebd.).

Gemäss Kohn (2005) werden durch sogenannte «Verhaltens-Management-Systeme», wie zum Beispiel dem Ampelsystem, die Kinder darauf trainiert, Anweisungen strikt zu befolgen. Dabei geht die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur Meinungsbildung verloren. Ausserdem sind solche Systeme laut Kohn nicht förderlich für die Entwicklung eines Gemeinschafts-sinnes (S. 163).

Überraschenderweise konnten nur vereinzelt Beiträge zu Ampelsystemen ausfindig gemacht werden. Dies ist widersprüchlich, weil Ampelsysteme gemäss unserer subjektiven Wahrnehmung oft in der Schulpraxis anzutreffen sind. Richter (2019) nimmt dies ähnlich wahr: «Während sich Strafpraktiken in Schulen täglich beobachten lassen, finden sich demgegenüber in der erziehungswissenschaftlichen Literatur seit über 40 Jahren nur vereinzelt Auseinandersetzungen zu dem Phänomen und zumeist wird in diesen lediglich eben diese fehlende Auseinandersetzung problematisiert» (S. 11). Nach Geissler (1982) gibt es im Bereich der Erziehung wahrscheinlich nichts anderes, «bei dem sich die pädagogische Theorie und ihre Praxis so eindeutig zu widersprechen scheinen, als dies bei der Frage der Fall ist, ob Strafe ein Erziehungsmittel sei» (S. 146). Retter (1972) meinte Anfang der 1970er Jahre sogar, dass nirgendwo sonst die pädagogische Praxis «derart losgelöst von der Theorie» lebe (Retter, 1972, zitiert nach Richter, 2019, S. 11). Bastian (1995) forderte bereits Mitte der 90er Jahre dazu auf, dass darüber nachgedacht werden muss, wie «dieser Widerspruch zwischen pädagogischer Realität und pädagogischer Rede überwunden werden kann» (S. 8).

Für Scheibe (1967) liegt ein Grund für die mangelnde Thematisierung von Strafen in der Literatur darin, dass sich diese «vornehmlich mit didaktischen Thematiken beschäftige, wodurch erzieherische Fragen in den Hintergrund gedrängt worden seien» (S. 291). Auch Stein und Müller (2018) meinen, dass Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion verglichen mit anderen Aufgabenfeldern wie Bildung oder Lernen, eher ein Schattendasein führt. Gerade in Bezug auf die Sonder- und Heilpädagogik existiere weiteres Entwicklungspotential (S. 217-218).

Aber warum sind denn Bestrafungen nun nahezu nicht existent in der Literatur? Bastian (1995) thematisiert die erschwerte Zugänglichkeit der Lehrpersonen zu diesem Thema. Dies hat zur Folge, dass das Thema Bestrafungen selten von Forschenden untersucht und daher in der Literatur nicht oder kaum thematisiert wird. Während sich schulische Themen wie «Rituale im

Schulalltag» oder «Grenzen der Belastbarkeit von Lehrpersonen» relativ einfach durch Interviews mit Lehrpersonen oder Beobachtungen erfassen lassen, gestaltet sich dies beim Strafverhalten schwieriger. Oft führt bereits die Ankündigung des Themas «zu Schweigen und Rückzug», sodass Untersuchungen gar nicht erst möglich sind (S. 12). Selbst wenn sich Lehrpersonen für Befragungen zur Verfügung stellen, warnt Scheibe (1967) vor Aussagen, «die kaum die eigentliche Einstellung, noch weniger die Wirklichkeit des Verhaltens widerspiegeln würden» (S. 289-290).

Richter (2019) ist es gelungen, Lehrpersonen dazu zu animieren, an ihrer Studie zu Bestrafungen teilzunehmen. Sie ist dem Phänomen der schulischen Strafen durch teilnehmende Beobachtungen in vier fünften Klassen nachgegangen. Nach den Beobachtungen wurden leitfadengestützte narrative Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt (S. 14). Aus den Analysen dieser Interviews ging hervor, dass es beim Sprechen über Strafen Begrenzungen gibt, «die zu Formen des Schweigens, Umschreibens und Laverierens führen» (Richter, 2019, S. 253). Die eigenen Strafpraktiken wurden von der Mehrheit der Lehrpersonen als Versuch bezeichnet und es wurde betont, dass die angewandte Strafpraxis nicht auf theoretischem Wissen, sondern praktischen Erfahrungen beruhe (ebd.). Die Interviewten verwiesen vermehrt auf ihre schulische Wirklichkeit und versuchten, diese den Forscherinnen und Forschern nahezubringen. Theorie und Praxis schienen für die befragten Lehrperson wenig gemeinsam zu haben. Die Lehrenden meinten, dass sie in Hinblick auf den Umgang mit mangelnder Regeleinhaltung auf sich allein gestellt seien (Richter, 2019, S. 116).

Nach Geissler (1982) gibt es für die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zwei mögliche Erklärungsansätze: Entweder hinkt die Schulpraxis aktuellen theoretischen Erkenntnissen hinterher oder die Theorie ist zu abstrakt und hat somit keinen Bezug zur aktuellen Erziehungswirklichkeit (S. 146). Es stellt sich die Frage, wie es zu dieser Diskrepanz kommt und gekommen ist. Ein Blick in die Vergangenheit soll dabei helfen, die Entstehungsgründe zu verstehen.

2.6.4 Historischer Exkurs

Die Erziehungsstrafe ist so alt wie die Erziehung, das heisst: so alt wie die Menschheit. Man muss annehmen, dass zu allen Zeiten und an allen Orten Kinder in ihrer Ungeschicklichkeit, Unwissenheit, Eigenwilligkeit und Lust am Bösen die Erwachsenen störten, sich den ihnen gegebenen Anordnungen nicht fügten und dann die Folgen ihres Verhaltens, ihres Tuns oder Nichttuns erleben und damit auch den Unwillen und schärfere Reaktionen der Erwachsenen über sich ergehen lassen mussten. (Scheibe, 1967, S. 16)

Jede Gesellschaft weist Kindern und Jugendlichen eine bestimmte Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung zu. Diese bestimmt, was von Heranwachsenden erwartet werden darf und soll. Vor dem Ende des 19. Jahrhunderts bestand der Sinn der Kindheit hauptsächlich in der Vorbereitung auf die bevorstehende Eingliederung in die Welt der Erwachsenen (Scheibe, 1977, S. 57). Die Formung des Kindes war die Aufgabe und Pflicht der Erwachsenen. Vom ersten Tag an wurde das Kind zu Gehorsam und Disziplin erzogen (Montessori, Oswald & Schulz-Benesch, 1987, S. 25-26). Die Soziologin Katharina Rutschky hat den Begriff «Schwarze Pädagogik» eingeführt. Damit ist ein Erziehungskonzept gemeint, das dem heutigen Verständnis von Erziehung widerspricht: Kinder und Jugendliche werden mit körperlicher und seelischer Gewalt beeinflusst, gelenkt und geführt. Das Kind ist unvollkommen und muss durch Erwachsene geformt werden (Grunder, 2017, S. 59).

Das noch heute populäre Buch «Struwwelpeter» von Heinrich Hoffmann aus dem Jahre 1844 ist für viele Kritikerinnen und Kritiker zum Symbol für die «Schwarze Pädagogik» geworden. In seinem Buch erzählt Hoffmann verschiedene Kurzgeschichten in Reimform, in denen unartigen Kindern Schreckliches widerfährt. Der «Struwwelpeter» zählt dennoch zu den internationalen Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur, dessen Figuren wie der «Zappel-Philipp» oder «Hans Guck-in-die-Luft» inzwischen sprichwörtlich geworden sind (Grunder, 2017, S. 68).

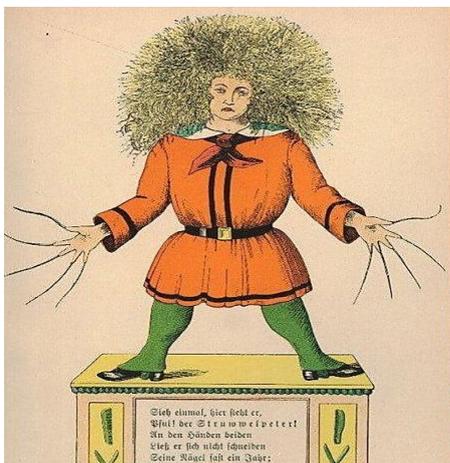


Abbildung 5: Bucheinband (Hoffmann, 2016) ⁶ Abbildung 6: Der Daumenlutscher (Hoffmann, 2016) ⁷

In der Abbildung 5 ist der Bucheinband von Hoffmanns Buch «Struwwelpeter» und in der Abbildung 6 eine Sequenz aus der Geschichte vom Daumenlutscher zu sehen: Dem kleinen Konrad werden als Bestrafung die Daumen vom Schneider abgeschnitten, weil er das Daumenlutschen einfach nicht lassen konnte.

⁶ Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Struwwelpeter#/media/Datei:H_Hoffmann_Struwwel_03.jpg

⁷ Quelle: https://germanstories.vcu.edu/struwwel/daumen_dual.html

Das beschriebene Verständnis von Kindheit und Erziehung hat sich durch die Reformpädagogik gewandelt. Letztere umfasst verschiedene pädagogische Bewegungen zwischen 1890-1939, die eine Erneuerung der Erziehung sowie des Schulunterrichts in Europa und den USA anstrebten (Praniess, 2008, S. 33). Das Verständnis von Erziehung ging nicht mehr von der Kultur und Gesellschaft aus, sondern legte den Fokus auf das Kind: Der Eigenwert der Kindheit wurde zunehmend anerkannt (Scheibe, 1977, S. 3).

Richter (2019) hat pädagogische Lexika und erziehungswissenschaftliche Publikationen der letzten 100 Jahre analysiert, um die Diskussion zu Strafen im Wandel der Zeit aufzuzeigen (S. 13). Die Analyse zeigt, dass die «Schwarze Pädagogik» zunehmend kritischer betrachtet wurde und das reformpädagogische Verständnis von Kindheit und Erziehung einen stärkeren Einfluss gewann. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Analyse zusammenfassend beschrieben.

Zeitraum 1910 bis 1970: Zu dieser Zeit werden pädagogische Strafen als erzieherische Kunst bezeichnet und sind ein wichtiges Erziehungsmittel. In Form von Hinweisen werden in erziehungswissenschaftlichen Publikationen und pädagogischen Lexika Anwendungsformen von Strafen vorgestellt und Gefahren bei falscher Anwendung aufgezeigt. Zu dieser Zeit wird ausserdem kontrovers debattiert, «inwiefern sich körperliche Strafen (körperliche Züchtigungen) zur Erreichung der gewünschten Zwecke» eignen (Richter, 2019, S. 22-23).

Ab Beginn der 1970-er Jahre: Ab den 1970-er Jahren werden Strafen zunehmend als Gefährdung von Erziehung angesehen und aus der Erziehung ausgegrenzt. Strafen lassen sich nicht mehr durch wissenschaftliche Erkenntnisse legitimieren, «sie seien einschränkend und würden folglich einer aufbauenden Erziehung zuwiderlaufen» (Richter, 2019, S. 23). Strafen «werden dem Bereich des Nichtpädagogischen zugeschrieben und das Nichtstrafen wird zur erzieherischen Kunst erklärt» (ebd.).

Richter (2019) beschreibt die Verschiebung in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafe in den Anfängen der 80-er Jahre wie folgt:

Im Zentrum steht nun nicht mehr die Beschäftigung mit der pädagogisch sinnvollen Strafe und der Frage, was Pädagog/-innen tun und beachten müssen, sondern die Auseinandersetzung mit der nichtpädagogischen Strafe und der Frage von Kindeswohlgefährdungen durch Strafen. Nicht mehr die Strafenden, sondern die Bestraften stehen im Zentrum der Verhandlungen. Es findet gewissermassen ein Perspektivwechsel statt. An die Stelle der Frage nach dem «pädagogisch richtigen Strafen» tritt die Frage nach der «pädagogischen Funktion von Strafen» bzw. nach den unerwünschten Gefahren und Gefährdungen durch Strafen. (S.23)

Ab Beginn der 1990er Jahre: Der Begriff «Strafe» wird nach wie vor in pädagogischen Lexika aufgeführt, auch wenn er in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum mehr eine Rolle spielt. Es fällt auf, dass Strafen in der Literatur kaum noch thematisiert werden. In den Lexika lassen sich keine neuen inhaltlichen Ausführungen zu dem Phänomen Strafe finden (Richter, 2019, S. 24).

Richter (2019) hat aufgezeigt, dass die Frage, ob und in welcher Form Strafen einen Beitrag zur Erziehung leisten können, die Erziehungswissenschaft schon lange beschäftigt. Mit diesem Hintergrundwissen lässt sich auch gut nachvollziehen, wie es zu der aktuellen «Nichtthematisierung» von Strafen in der Literatur kam.

2.6.5 Kritische Stimmen zu Strafen

Im Folgenden werden Autorinnen und Autoren aufgeführt, welche die Wirksamkeit von Strafen anzweifeln und vor deren negativen Folgen warnen.

2.6.5.1 Wirksamkeit von Strafen

Skinner war ein bekannter Verhaltenstheoretiker (Behaviorist). Aus diesem Grund wäre es naheliegend, dass er ein Befürworter von Strafen ist. Schliesslich führen Strafen gemäss der Verhaltenstheorie (Behaviorismus) dazu, dass sich die Auftrittswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch Belohnungen erhöht und durch Bestrafungen vermindert (Müller, 2018, S. 32). Die folgende Aussage von Skinner (1973) zeigt aber, dass für ihn Bestrafungen nur einen kurzfristigen Effekt haben:

Für den Zweck, eine Verhaltenstendenz zu reduzieren, erzielt strenge Bestrafung zweifellos einen sofortigen Effekt. Dieses Ergebnis ist fraglos für die weit verbreitete Anwendung der Bestrafung verantwortlich. ... Auf die Dauer gesehen eliminiert die Strafe in Wirklichkeit Verhalten nicht aus einem Repertoire. (S. 189)

Skinner ist mit dieser Ansicht nicht allein. Brohm und Endres (2015) verstehen unter Lernen eine dauerhafte Verhaltensänderung: Zeigt sich ein Kind bei einem Konflikt einmalig versöhnlich, ist dies kein Beweis dafür, dass das Kind nun konfliktfähig ist (S. 68). Angewandt auf die Aussage von Skinner bedeutet dies, dass Strafen zwar einen sofortigen Effekt haben, aber dadurch nicht nachhaltig gelernt wird. Des Weiteren liegt für Skinner (1973) auch oft ein Problem in der fehlenden Einsicht bei Bestrafungen: Es wird lediglich zum Ausdruck gebracht, dass ein Verhalten missfalle und nicht gezeigt, welche Verhaltensweisen Gefallen hervorrufen wür-

den (S. 189). Bettelheim (2002) fasst diese Problematik mit dem folgenden Zitat treffend zusammen: «Kritik und Angst vor Strafe können uns zwar davon abhalten, etwas Unrechtes zu tun, aber sie veranlassen uns nicht das Rechte zu tun» (S.133).

Sager (2021) ist ebenfalls dieser Meinung: «Es geht um Einsicht, nicht um kurzfristigen Erfolg» (zitiert nach Meyer-Hermann, 2021, S.22). Kinder verstehen oftmals den Sinn hinter den Bestrafungen nicht und fassen die Situation anders auf. So muss Kindern beispielsweise erklärt werden, warum sie morgens vor dem Kindergarten nicht rumtrödeln sollen (ebd.).

Auch nach Gordon (1994) können Bestrafungen Verhaltensweisen nur auf kurze Sicht verändern. Das unerwünschte Verhalten tritt jedoch «aller Voraussicht nach wieder auf, sobald keine Strafe mehr zu erwarten sei» (S. 26). Untersuchungen in Schulen bestätigen dies: Sanktionierte Verhaltensweisen werden von den Schülerinnen und Schülern wieder gezeigt, sobald die Lehrperson den Raum verlässt oder sich zu der Wandtafel dreht (ebd.).

Richter (2018) fasst zusammen, dass alle lernpsychologischen Forschungen zu dem Ergebnis kommen, «dass Strafe ein ungeeignetes Instrument ist, um ein gewünschtes Verhalten zu erzielen. Strafen können zwar zur Unterlassung eines Verhaltens führen, jedoch nicht zu einem Umlernen bzw. Neulernen von Verhalten» (S. 60).

2.6.5.2 Folgen von Strafen

Es folgt eine Zusammenstellung von negativen Folgen von Strafen, vor denen verschiedene Autorinnen und Autoren warnen.

Spitzer (2007) hat in seinen kognitiv-neurowissenschaftlichen Forschungen den Zusammenhang von Lernen und Emotionen untersucht. Er warnt vor der assoziativen Verknüpfung zwischen den negativen Emotionen, die durch Bestrafungen ausgelöst werden, und den Lerninhalten. Strafen können einen negativen Effekt auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern haben (Spitzer, 2007 zitiert nach Richter, 2018, S. 60).

Nach Tausch und Tausch (1971) lenken Bestrafungen häufig die Beachtung und Aufmerksamkeit der bestraften Kinder oder Jugendlichen auf das unangemessene Verhalten. Dies kann zu einer ungewollten Verstärkung des Verhaltens führen (Tausch & Tausch, 1971, zitiert nach Richter, 2018, S. 62).

Des Weiteren warnen Tausch und Tausch (1971) davor, dass Strafen zu einer Verschlechterung des emotionalen und sozialen Beziehungsgeflechtes beitragen: Strafen wirken sich nicht nur negativ auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aus, sondern beeinflussen gleichzeitig auch das Miteinander in einer Schulklasse. Die Lernenden entwickeln vermehrt ein Konkurrenzdenken und es entsteht eine Atmosphäre, die von Missgunst geprägt ist (Tausch & Tausch, 1971, zitiert nach Richter, 2018, S. 62). Auch Bettelheim (2002) ist der Meinung, dass Strafen sich negativ auf die Beziehung zwischen bestraften Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson auswirken: Jede Strafe nimmt «uns gegen den ein, der sie austeilt. Und dabei sollten wir bedenken, dass eine Verletzung unserer Gefühle auf die Dauer viel schmerzhafter sein kann als körperlicher Schmerz» (S. 130).

Eder und Felhofer (1994) haben in ihren Forschungen den Zusammenhang von Strafe und Schulangst untersucht. Sie konnten aufzeigen, dass das Gesamtbefinden von Kindern in der Primarschule am stärksten von der Beziehung zu der Lehrperson abhängig ist. Je weniger die Lernenden gestraft werden, desto stärker ist ihr Wohlbefinden und desto geringer ist die Schulangst. Ein Erziehungsverhalten, das durch häufige oder intensive Bestrafungen gekennzeichnet ist, kann gekoppelt mit wenig Unterstützung, zur Entwicklung von Schulangst bei Kindern und Jugendlichen beitragen (S. 234-236). Auch für Montessori (1989) stellen Bestrafungen die Beziehung zum Kind in Frage, welche die Basis für die Entwicklung eines Kindes ist. Dadurch kann herausforderndes Verhalten bestärkt werden (S. 108).

Bettelheim (2002) erachtet es als problematisch, dass ein Kind durch Bestrafungen zuvor offen praktizierte Taten verheimlicht: «Je strenger es bestraft wird, umso unaufrichtiger wird es» (S. 132). Auch Sager (2021) teilt diese Meinung: Kinder oder Jugendliche, die für einen Regelbruch bestraft werden, lernen vor allem eins: Beim nächsten Mal muss ich mich besser anstellen, damit ich nicht erwischt werde (zitiert nach Meyer-Hermann, 2021).

Nach Adler (1996) können Strafen Gefühle der Machtlosigkeit und Minderwertigkeit auslösen. Dies kann dazu führen, dass Kinder oder Jugendliche, die bestraft wurden, nach eigenen Machterfahrungen suchen und andere bestrafen (Adler, 1996, zitiert nach Richter, 2018, S. 64). Adler plädiert für eine Erziehung, die auf Ermutigung und Solidarität setzt, anstelle von Entmutigungen durch Strafen. Nach Adler sind «Mut, Furchtlosigkeit, Selbstvertrauen, Ehrgefühl, Selbständigkeit, Freiheit der Entscheidung» Ausdruck eines gesunden Kindes mit guten Entwicklungsaussichten (ebd.)

Die Psychoanalytikerin Alice Miller (1983) betont die Langzeitfolgen von Erziehungsfehlern: Bestrafungen können zu angestautem kindlichem Hass führen, der sich im Laufe der Jahre

verschiebt und sich so auf andere Objekte oder auf die eigene Person übertragen kann. Nach Miller ist es wahrscheinlich, dass die Folgen einer strafenden Beziehung von Generation zu Generation weitergegeben werden (S. 277).

Im schulischen Kontext wird oft ein Lernender oder eine Kleingruppe bestraft. Der Rest der Klasse ist als «Publikum» ebenfalls Teil der Strafsituation. Auf die möglichen negativen Folgen von Strafen für die bestraften Personen wurde bereits eingegangen. Nun stellt sich folgende Frage: Welche Auswirkungen hat die Beobachtung einer Strafsituation? Für die Beantwortung dieser Frage sind die Forschungen zum Lernen am Modell (Beobachtungslernen) von Albert Bandura (1979) relevant.

Im Gegensatz zum Behaviorismus erfolgt Lernen nach diesem Modell nicht durch eigene Erfahrungen, sondern durch die Beobachtung von anderen Personen. Wird eine beobachtete Person (ein Modell) für ein Verhalten bestraft, führt dies dazu, dass die Wahrscheinlichkeit der Imitation durch die Beobachtenden vermindert wird. Erhält eine Person für ein Verhalten eine Belohnung, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass die Beobachtenden das Verhalten des Modelles imitieren werden. Bandura konnte mit seinem Modell zeigen, dass die Grundprinzipien des Behaviorismus auch gelten, wenn das Verhalten und die darauffolgenden Konsequenzen bei einer anderen Person beobachtet werden und nicht persönlich erfahren werden. Präventive Massnahmen beruhen auf dieser Annahme: So wird zum Beispiel durch das Aufzeigen der negativen Folgen von Delinquenz, Kindern und Jugendlichen gezeigt, dass ein solches Verhalten nicht imitiert werden sollte. Der Theorie von Bandura zufolge, führen Bestrafungen im Schulalltag dazu, dass auch die Beobachterinnen und Beobachter das unangemessene Verhalten in Zukunft unterlassen werden. Zuschauerinnen und Zuschauer beobachten in Strafsituationen jedoch nicht nur das Verhalten der bestraften Person, sondern auch jenes der Strafenden: Die Beobachtung von strafenden Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler kann durch Modellernen zum Nachahmen von aggressiven Verhaltensweisen führen (Bandura, 1979, zitiert nach Richter, 2019, S. 59).

2.6.6 Strafen ja, aber wie?

Es wurden verschiedene Autorinnen und Autoren vorgestellt, welche die Wirksamkeit von Strafen anzweifeln und vor deren negativen Folgen warnen. Lassen sich auch Stimmen in der Literatur finden, die den Einsatz von Strafen als wirkungsvoll erachten? Unter welchen Bedingungen darf oder soll gestraft werden?

Azrin und Holz (1980) sind der Überzeugung, dass Strafen beim Eliminieren von unerwünschtem Verhalten sehr wohl effektiv sein können (Azrin & Holz, 1966 zitiert nach Krapp & Weidenmann, 2006, S. 149). Die beiden Autoren führten umfassende Experimente zu Bestrafungen durch und kommen zum Schluss, dass Strafen wirksam sind, wenn sie die folgenden Bedingungen erfüllen:

Keine Ausweichmöglichkeit: Die Bestraften sollten keine Ausweichmöglichkeiten haben, um der Strafe zu entkommen.

Unangenehme Strafe: Eine Strafe muss als unangenehm empfunden werden.

Konstanter Strafstimulus: Bei wiederholtem Auftreten von unerwünschtem Verhalten sollte das «Strafmass» nicht graduell ansteigen.

Konsequenz: Alle unerwünschten Verhaltensweisen müssen konsequent bestraft werden.

Kontingenz: Die Strafe muss unmittelbar auf das unerwünschte Verhalten folgen. Die Wirkung einer Strafe vermindert sich, wenn sie erst einen Tag später oder für ein längst vergessenes Vergehen erfolgt.

Achtung vor Verstärkung: Es sollte darauf geachtet werden, dass Bestrafung nicht mit einer Verstärkung assoziiert wird. So kann es vorkommen, dass ein Kind die wiederholte Bestrafung durch eine Lehrperson als Form der Zuwendung interpretiert und das Verhalten somit verstärkt wird (Azrin & Holz, 1966 zitiert nach Krapp & Weidenmann, 2006, S. 149).

Auch Krapp und Weidenmann (2006) finden, dass Strafen trotz der Gefahren und Nebenwirkungen ihren Platz in der Lenkung von Verhalten haben. Gemäss dem Autorenteam ist es jedoch sehr wichtig, «dass dem Beenden eines unerwünschten Verhaltens die Gelegenheit zum Aufbau oder zur Auswahl einer erwünschten Alternative folgt» (S. 150). Strafen müssen informativ sein: Sie sollen Wege zu einem erwünschten Verhalten aufzeigen (ebd.).

Die folgende Aussage von Schuster (2020) zeigt, dass auch sie es als problematisch erachtet, dass Bestrafungen oftmals keine Informationen zu dem erwünschten künftigen Verhalten geben:

Wenn man für falsches Verhalten bestraft wird, weiss man zunächst einmal nur, was man nicht tun soll. Prinzipiell stehen einem dann immer noch nahezu unendlich viele Möglichkeiten zum

Ausprobieren zur Verfügung, und wenn man Pech hat, muss man 20 Verhaltensweisen durchprobieren, bis man die erlaubte einundzwanzigste findet. Wird man dagegen für ein Verhalten belohnt, kann man genau dieses wiederholen, um eine gute Bilanz zu erzielen. (S. 47-48)

Schuster (2020) ist der Meinung, dass nach den ersten, geringen Interventionsschritten (Zum Beispiel: leiser reden, zum Lernenden hingehen, Blickkontakt aufnehmen, Handzeichen geben) unter gewissen Umständen durchaus zu härteren Massnahmen gegriffen werden soll. Die folgende Regel ist dabei jedoch zentral: Das Verhalten und nicht die Person strafen! Gemäss der Autorin ist es problematisch, dass Strafen häufig mit Liebesentzug gleichgesetzt werden. Das Kind fühlt sich dadurch als Person abgelehnt und es fällt ihm schwer einzuordnen, welches spezifische Verhalten nun falsch war (S. 28). Schuster (2020) findet, dass dem Kind eine «nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung» entgegengebracht werden sollte: Einzelne Verhaltensweisen können sehr wohl missbilligt und modifiziert werden – jedoch nie die Person als Ganzes (S. 49).

Bernhard Bueb ist im deutschsprachigen Raum ein klarer Befürworter von Strafen. In seiner Streitschrift «Lob der Disziplin» trägt er die Schlussfolgerungen vor, die er als Vater, Erzieher und Lehrer nach 33 Jahren gezogen hat (Bueb, 2006, S. 11). Bueb findet es fragwürdig, dass sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Auffassung verbreitete, dass Erziehung ohne Strafen auskommen habe. Er erachtet dies als widersprüchlich, da Strafen in menschlichen Gemeinwesen schliesslich eine Selbstverständlichkeit sind und dies schliesslich auch nicht hinterfragt oder diskutiert wird. Warum sollte folglich die Erziehung ohne Strafen auskommen? (Bueb, 2006, S. 107). Mit dem folgenden Zitat zeigt Bueb auf, dass er es paradox findet, dass der Nutzen von Strafen in Schulen überhaupt diskutiert wird:

Wer an der Legitimität oder dem Nutzen von Strafen zweifelt, sollte sich bewusst machen, dass Strafen auch aus dem Leben der Erwachsenen nicht wegzudenken sind. Wer ist im Strassenverkehr noch nie geblitzt worden und daraufhin langsamer gefahren? Wie viele anständige Bürger würden Steuern hinterziehen, wenn sie nicht Strafen fürchteten? (Bueb, 2006, S. 114)

Bueb (2006) plädiert für den vermehrten Einsatz von Strafen. Dabei sei es wichtig, dass die Lernenden Gewissheit haben, dass Regelübertretungen entdeckt werden. Wer also bereit ist, Strafen als Erziehungsmittel anzuerkennen, muss auch klare Mittel der Aufklärung anwenden. Dies führt zu weniger Misstrauen und Verdächtigungen in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern (S. 109). Nach Bueb (2006) ist es sinnlos, den jungen Menschen mit einem Gespräch zu Einsicht zu verhelfen, da dies die Kräfte der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher und Lehrpersonen übersteigen würde. Lernende brauchen nicht nur verbale Strafen, sondern auch physische Grenzen. Bueb versteht darunter «Strafen wie mehr arbeiten zu müssen, sich

körperlich oder geistig anzustrengen oder die Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt zu bekommen» (ebd.).

Es wurde bereits aufgezeigt, dass Tausch und Tausch (1971) davor warnen, dass Strafen zu Angst und somit zur Entwicklung einer negativen Selbstwahrnehmung beitragen können. Auch Bueb (2006) ist der Meinung, dass Kinder angstfrei aufwachsen sollten. Im Folgenden begründet er, warum Strafen zwar Furcht, aber keine Angst auslösen sollen.

Nach meiner Meinung muss man unterscheiden zwischen Angst und Furcht. Kinder müssen angstfrei aufwachsen dürfen. Angst ist ein bedrückender Gemütszustand, der durch diffuse Bedrohungen ausgelöst wird. Furcht ist immer auf etwas Konkretes bezogen. Klar umrissene, berechenbare, aus Fürsorge verhängte Strafen rufen bei Kindern Furcht, aber nicht Angst hervor. Wenn Furcht vor Strafe durch eine liebende, Kindern zugewandte Person ausgelöst wird, können Kinder damit umgehen, ja, sie müssen lernen, sie auszuhalten. Sie gehört zum Aufwachsen und zur Vorbereitung auf das Leben. (Bueb, 2006, S. 113-114)

Strafen, die Furcht vor einer konkreten Situation hervorrufen, gehören nach Bueb (2006) zu den Lernprozessen von Heranwachsenden. Er betont, dass die gute Beziehung zwischen den beiden Parteien der Strafsituation die Grundlage für Strafen bildet, die wirkungsvoll sind und die Kinder gleichzeitig angstfrei aufwachsen lassen (ebd.).

Die Streitschrift von Bueb wurde stark kritisiert. Nach Schmid (2012) hat er einen «massenmedial inszenierten, pädagogisch nachhaltigen Kleinkrieg» losgetreten (S. 10). Das Buch «Aberglaube Disziplin» von Arnold (2007) wendet sich ebenfalls grundsätzlich und engagiert gegen das Erziehungsbild, das Bueb in seinem Bestseller gezeichnet hat. Für Arnold (2007) sind nicht nur die Positionen von Bueb sehr problematisch, sondern «vielmehr die öffentliche Resonanz, die seine Reise in die Erziehungswelten der Vergangenheit ausgelöst hat» (S. 7). Arnold stellt sich die Frage wie es sein kann, dass die Ansichten aus dem 19. Jahrhundert noch immer auf offene Ohren in unserer modernen Gesellschaft stossen:

Was sagt der Bucherfolg von Bernhard Bueb über die deutsche Erziehungsmentalität? Um diese ist es nicht zum Besten bestellt: Sie ist in vielem noch vordemokratischen Grundhaltungen verbunden und durch Einschätzungen geprägt, die mehr mit dem Rechthaben und dem Durchgreifen der Älteren gegenüber den Jüngeren zu tun haben als mit wirklich sachgemässen und auch wirksamen Folgen des erzieherischen Umgangs zwischen den Generationen. (Arnold, 2007, S. 7)

Ein weiterer Befürworter von Strafen, der in den USA einen hohen Bekanntheitsgrad genießt, ist der Psychologe James Dobson. Er ist Vorsitzender von «Focus on the Family», einer gemeinnützigen Organisation mit Sitz im Bundesstaat Colorado, die 1977 gegründet wurde. Die tägliche Radiosendung «Focus on the Family» wird in mehr als einem Dutzend Sprachen und von über sechstausend Radiosendern weltweit gesendet und somit von mehr als 200 Millionen Menschen in 164 Länder täglich gehört.⁸

Dobson spricht sich für einen vermehrten Einsatz von Strafen aus. Er vergleicht den Effekt von körperlichen Bestrafungen mit dem Schmerz, den ein Kind nach dem Anfassen einer Herdplatte erfährt:

Während der Kindheit sammelt er normalerweise kleine Beulen, Blutergüsse, Kratzer und Verbrennungen, die ihn über die Grenzen des Lebens unterrichten. Machen ihn diese Erfahrungen zu einer gewalttätigen Person? Nein! Der mit diesen Ereignissen verbundene Schmerz lehrt ihn, die gleichen Fehler nicht noch einmal zu machen. Gott schuf diesen Mechanismus als wertvolles Mittel zur Unterweisung. (Dobson, 2014, o.S.)

Gemäss Dobson (2014) ist körperliche Bestrafung «für ein Kind von Vorteil, wenn sie liebevoll und richtig angewendet wird, da sie im Einklang mit der Natur selbst steht» (o.S.). Der Psychologe warnt Eltern davor, zu lasch zu sein:

Die Tracht Prügel kann zu sanft sein. Wenn es nicht weh tut, lohnt es sich nicht, es beim nächsten Mal zu vermeiden. Ein Schlag mit der Hand auf den Boden eines 30 Monate alten Kindes mit mehreren Windeln schreckt nichts ab. Während Sie darauf achten, nicht zu weit zu gehen, sollten Sie sicherstellen, dass es die Botschaft spürt. (Dobson, 2020, o.S.)

2.7 Prävention

Die verschiedenen Standpunkte von Autorinnen und Autoren bezüglich des Belohnens und Bestrafens wurden aufgeführt. In diesem Kapitel wird nun auf die folgenden Fragen eingegangen: Wie kann herausforderndem Verhalten – und damit einhergehenden Bestrafungen – möglichst vorgebeugt werden? Welche präventiven Massnahmen sind hilfreich im Umgang mit herausforderndem Verhalten?

⁸ Quelle : https://de.wikipedia.org/wiki/James_Dobson

2.7.1 Beziehung als Grundlage

Trotz unterschiedlicher Ansichten zu den Disziplarmassnahmen des Belohnens und Bestrafens sind sich die Autorinnen und Autoren (zum Beispiel: Bueb, 2006; Dreikurs et al., 2003; Kohn, 2005) in einem Punkt einig: Die Beziehung ist die Grundlage für alle pädagogischen Handlungen, somit auch für den erfolgreichen Umgang mit den Disziplarmassnahmen. Auch Bueb (2006), der sich klar für Strafen ausspricht, unterstreicht die Wichtigkeit einer guten Beziehung: Nur «durch eine liebende, Kindern zugewandte Person» kann ein Kind gestraft werden und gleichzeitig angstfrei aufwachsen (S. 113-114).

Gemäss Carl Rogers ist herausforderndes Verhalten die Folge von ungünstigen Beziehungserfahrungen. Rogers ist der Überzeugung, dass eine Beziehung ohne «direktive» Methoden wie Belohnungen oder Bestrafungen bei einem Kind oder Jugendlichen herausforderndes Verhalten vermindert oder gar nicht erst entstehen lässt (Rogers, 1974, zitiert nach Schuster, 2020, S. 48). Doch wie sollte diese Beziehung sein? Nach Rogers (1974) zeichnet sie sich durch drei Variablen aus, die folgend genauer beschrieben werden (Rogers, 1974 zitiert nach Wolters, 2021).

Akzeptanz / Wertschätzung: Die andere Person sollte wertgeschätzt und ernst genommen werden. Diese Wertschätzung sollte nicht an Bedingungen geknüpft werden. Die Verschiedenartigkeit des Anderen sollte respektiert werden.

Kongruenz / Authentizität: Es besteht eine Übereinstimmung zwischen der Innen- und Aussenwelt: Die eigenen Gedanken und Gefühle werden bewusst wahrgenommen und auch dem Gegenüber offen kommuniziert. Die Person wird als aufrichtig, transparent und glaubwürdig wahrgenommen.

Empathie: Empathie bedeutet, sich gedanklich wie auch gefühlsmässig für die Sichtweisen des Gegenübers zu öffnen und seine Erlebniswelt nachzuvollziehen. Es geht darum, die Werte und Überzeugungen der anderen Person zu verstehen und die Welt durch die Brille der anderen Person zu entdecken.

Durch die Hauptfigur «Momo» im gleichnamigen Roman von Michael Ende, fanden die humanistischen Gedanken von Rogers Eingang in ein Stück Weltliteratur. Der folgende Ausschnitt aus dem Buch zeigt, wie das kleine Mädchen Momo das Zuhören verstand (Schuster, 2020, S.55):

... und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten. So konnte sie zuhören, dass ratlose und unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören. (Ende, 2015, zitiert nach Schuster, 2020, S. 55)

Lehrpersonen, die das Zuhören wie die kleine Momo verstehen, stellen ihren Lernenden auch bezüglich des Unterrichts Fragen und lassen sie mitgestalten. Mehrere Autorinnen und Autoren (zum Beispiel: Dreikurs et al., 2003; Standop 2010; Schmill 2008; Wong & Wong 1994) betonen, dass die Mitgestaltung und Mitverantwortung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler eine lernwillige Atmosphäre schafft, in welcher Regeln akzeptiert werden.

2.7.2 Regeln im Schulalltag

Schuster (2020) beschreibt in ihrem Buch «Führung im Klassenzimmer» die folgende Studie:

Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 4 und 18 Jahren wurden hypothetische Szenarien in Form von Bildergeschichten vorgegeben, in denen der Protagonist eine allen Kindern bekannte Regel übertrat, z. B. Gläser kaputt zu werfen. Nun wurden Bilder einer Mutter gezeigt, die entweder dem Kind (a) eine Ohrfeige gab, (b) gar nichts sagte, oder (c) eine Wiedergutmachungsstrafe gab, wie z. B. mit Rasenmähen Geld verdienen, um ein neues Glas zu kaufen. Diese Reaktionen sollten auf einer Skala eingeschätzt werden, wie gut die Kinder sie finden. Selbstverständlich fanden alle die Ohrfeige nicht gut, aber die Wiedergutmachungsstrafe. Das interessante an der Studie war aber, dass die Ohrfeige als besser eingeschätzt wurde als (b), das Ganze ignorieren. Das fanden die Kinder und Jugendlichen von 4 bis 18 am irritierendsten! (S. 38)

Wie die Kinder in der beschriebenen Studie findet auch Rüedi (2002): «Ohne klare Regeln und Grenzen geht es nicht» (S. 138). Regeln sind unerlässlich für das Zusammenleben in Familie und Schule. Sie setzen dem Verhalten der Lernenden Grenzen, vermitteln jedoch auch innerhalb dieser Grenzen Orientierung und Sicherheit. Die meisten Kinder anerkennen den Wert von Regeln und haben die Bedeutung schon als Kleinkind, zum Beispiel bei Brettspielen, gelernt (Bründel & Simon, 2003, S. 50). Gemäss Bründel und Simon (2003) wenden die Kinder die Regeln «im Sport und im Freizeitbereich an, und so ist es für Lehrer keine Schwierigkeit,

an ihre Erfahrungen anzuknüpfen und ihr Einverständnis dafür einzuholen, dass es auch im schulischen Bereich für das soziale Miteinander (Spiel-) Regeln geben muss» (ebd.).

Keller (2014) stellt eine Liste von Bedingungen zusammen, die ein gutes Regularium auszeichnet:

- Die Regeln werden möglichst am Schuljahresbeginn eingeführt.
- Die Regeln sind alters- und situationsgerecht.
- Die Regeln beziehen sich auf die häufigsten Störungen.
- Die Regeln sind positiv, verständlich, kurz und konkret formuliert.
- Die Regeln werden in der Ich-Form ausgedrückt.
- Wenige Regeln sind wirksamer als viele Regeln.
- Die Lernenden sind an der Erarbeitung beteiligt.
- Es ist klar, welche Konsequenzen ein Regelverstoss zur Folge hat.
- Bei Regelverstößen wird sofort und konsequent reagiert.
- Die Regeln werden verschriftlicht und allen bekannt gegeben.

Nach Keller (2014) darf sich die Lehrperson bei Regelverstößen keinesfalls auf Diskussionen einlassen. Bei Regeln, die im Vorfeld klar kommuniziert worden sind, besteht kein Diskussionsbedarf (S. 51). Auch Becker (2009) betont, dass Lehrpersonen das Einhalten aller Regeln (zum Beispiel: Hausaufgaben, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit) strikt einfordern müssen (S. 103-105).

Die «Technik der drei Körbe» nach Greene (2001) wird ursprünglich in der Elternberatung eingesetzt, ist jedoch auch in Schulklassen eine Möglichkeit, um über Verhalten und Regeln zu sprechen. In einem ersten Schritt werden dazu mit den Schülerinnen und Schülern unerwünschte Verhaltensweisen gesammelt. Diese werden dann drei Körben zugeordnet. In den blauen Korb gehören alle Verhaltensweisen, die zwar ärgerlich, jedoch hinnehmbar sind. Im gelben Korb werden Verhaltensweisen gesammelt, welche langfristig nicht akzeptiert werden jedoch durch Kompromisse «ausgehalten» werden können. Verhaltensweisen, die auf keinen Fall akzeptiert werden, kommen in den roten Korb (Greene, 2001, zitiert nach Haim & von Schlippe, 2016). Dies ist eine anschauliche Möglichkeit, welche dabei hilft, die Regeln für das gemeinsame Miteinander im Schulalltag festzulegen. Zu den Verhaltensweisen könnten mit den Kindern auch logische Folgen festgelegt werden, die im Kapitel 2.8.1.1 vorgestellt werden.

2.7.3 Kurzfristiges Handlungsrepertoire für kleine Unterrichtsstörungen

Nach Becker (2009) stehen Lehrpersonen bei Unterrichtsstörungen häufig vor Gewissenskonflikten: Sollte der Unterricht unterbrochen werden? Oder sollen die Lernenden mithilfe metakognitiver Fragen dazu angeregt werden, über das Geschehen zu reflektieren? Soll eine Strafe erteilt werden? Oder soll der Unterricht einfach weitergehen? (S. 154).

Keller (2014) betont, dass alle Kinder ein Recht auf Bildung haben und die Lehrpersonen dazu verpflichtet sind, auf Unterrichtstörungen zu reagieren und umgehend zum Unterricht zurückzukehren (S. 43-44). Nach Schuster (2020) gilt beim Umgang mit herausforderndem Verhalten «Das Prinzip der geringsten Intervention»: Kaum wahrnehmbare Massnahmen, die den Unterricht nicht unterbrechen, sollen herausforderndes Verhalten in ihren Anfängen stoppen (S. 40). Diese Meinung teilt auch Keller (2014) und empfiehlt Lehrpersonen ein Repertoire an kurzfristigen Handlungsmöglichkeiten zu haben, auf das bei kleinen Unterrichtsstörungen zurückgegriffen werden kann (S. 46). Lehrpersonen sollten in solchen Momenten situationsangemessen und ökonomisch reagieren, ohne dass der Unterrichtsfluss gebremst werden muss. Die Interventionsmöglichkeiten bei kleineren Störungen werden von Becker (2009) in nonverbale, verbale, optische und akustische Handlungen unterteilt und sind bei Keller (2014), Dreikurs et al. (2003) und Rüedi (2002;2011) ähnlich. Es folgt eine Zusammenstellung von Ideen der oben genannten Autorinnen und Autoren, wie auf kleine Unterrichtsstörungen reagiert werden kann:

- **Pausieren:** Die Lehrperson hält so lange inne, bis alle Schülerinnen und Schüler ruhig sind und zuhören.
- **Rhythmus:** Die Lehrperson klatscht einen Rhythmus, den die Klasse nachklatscht (wurde im Voraus eingeübt).
- **Körperkontakt:** Dem Lernenden wird die Hand auf die Schulter gelegt (Voraussetzung: Im Vorfeld wurde dies als Zeichen abgesprochen).
- **Humor:** Die Situation wird durch die Lehrperson humorvoll entschärft.
- **Unterbruch:** Der Unterricht wird von der Lehrperson unterbrochen und es wird nachgefragt, warum sich die Lernenden nicht konzentrieren können.
- **Stimme:** Die Lehrperson variiert mit ihrer Stimme, indem sie entweder leiser oder lauter spricht.

- **Zuweisung Spezialaufgabe:** Dem auffälligen Kind oder Jugendlichen wird eine besondere Aufgabe im Unterricht zugewiesen (zum Beispiel als «Flüstermanager» für Ruhe sorgen).
- **Bewegung:** Zur Auflockerung der Situation wird ein Bewegungsspiel gemacht.
- **Wechsel der Unterrichtsform:** Der Frontalunterricht wird beispielsweise unterbrochen und es folgt eine Einzelarbeitsphase.
- **Umplatzierung oder Raumwechsel:** Einige Kinder arbeiten während einer Sequenz im Gruppenraum oder Gang.
- **Gemeinsame Planung:** Die Lehrperson bespricht den weiteren Verlauf der Lektion mit den Schülerinnen und Schülern: Wie gehen wir vor? Was können wir tun, damit sich alle konzentrieren können? Gemeinsames Planen hilft, Konflikte vorzubeugen.
- **Ziele:** Lehrpersonen sollten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler Ziele formulieren und auf diese verweisen.
- **Logische Folgen:** Lehrpersonen sollten klassische Strafen (kein Bezug zum Fehlverhalten) durch logische Folgen ersetzen.

Es ist wichtig, verschiedene Möglichkeiten dieses Repertoires zu nutzen und nicht mit der stärksten Reaktion einzusteigen. Die Sicherheit und Klarheit der Lehrkraft entscheiden über die Wirkung der Interventionen (Becker, 2009; Keller, 2014; Rüedi, 2011).

2.7.4 Veränderung des Blickwinkels von Lehrpersonen auf herausforderndes Verhalten

Gemäss Greene haben viele Erwachsene nie über ihre Einstellung zu Kindern nachgedacht. Der Autor ist der Meinung, dass Erwachsene eine Philosophie brauchen, an der sich die Gedanken und Handlungen orientieren können. Die Einstellung, auf der das Buch «Verloren in der Schule» von Greene gründet, lautet: «Kinder machen ihre Sache gut, wenn sie können» (Greene, 2012, S. 27). Der Autor beschreibt diese Philosophie wie folgt:

Wenn wir mit der Einstellung «Kinder machen ihre Sache gut, wenn sie wollen» an ein Kind herangehen, das seine Sache nicht so gut macht, dann nehmen wir an, es läge daran, dass das Kind nicht will. Diese sehr häufig anzutreffende Auffassung ist gewöhnlich falsch und bringt Erwachsene dazu, zu glauben, ihre Hauptaufgabe im Leben eines verhaltensauffälligen Kindes (und das Ziel ihrer Interventionen) sei es, das Kind dazu zu bringen, seine Sache gut machen

zu wollen. Üblicherweise wird dies dadurch erreicht, dass man das Kind motiviert, einen Anreiz für gute Leistungen schafft, es für angemessenes (adaptives) Verhalten belohnt und es bestraft, wenn es unangemessenes (maladaptives) Verhalten zeigt. Im Gegensatz dazu verbindet sich mit der Philosophie «Kinder machen ihre Sache gut, wenn sie können» die Annahme, dass ein Kind seine Sache gut machen würde, wenn es nur könnte. (Greene, 2012, S. 27-S.28)

Ähnlich wie Greene beruht auch die Theorie der «Gewaltfreien Kommunikation» nach Rosenberg (2005) und Orth und Fritz (2013) auf der Annahme, dass jeder Mensch für die Erfüllung seiner Bedürfnisse immer sein Bestmögliches macht. Herausforderndes Verhalten entsteht aus der Sicht der Gewaltfreien Kommunikation, wenn eine Person nicht weiss, wie die eigenen Bedürfnisse erfüllt werden können, ohne dass andere darunter leiden.

Nach Kohn (2005) sollte herausforderndes Verhalten von Lehrpersonen als Chance angesehen werden, um ein Problem gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen zu lösen und davon zu lernen. Die Lehrpersonen kennen in vielen Situationen die Gründe für bestimmte Verhaltensweisen von Lernenden nicht. Die Grundannahme sollte gemäss Kohn sein, dass keine böswillige Absicht hinter herausforderndem Verhalten steckt, sondern in vielen Fällen eine fehlende Impulskontrolle oder die Neugierde auf einen bestimmten Inhalt. So führt beispielsweise eine fehlende Impulskontrolle zu unaufgefordertem Sprechen während dem Unterricht oder das Interesse an den Fussballsammelbildern dazu, dass ein Kind diese während dem Unterricht tauschen möchte und dadurch den Unterricht stört (Kapitel 7).

Keller (2014) findet es ebenfalls wichtig, dass herausforderndes Verhalten als Potential betrachtet und positiv uminterpretiert wird. So kann die Ursache für einen hohen Lärmpegel im Schulzimmer sein, dass Lernende zwar nicht über das Unterrichtsthema, jedoch über einen anderen für sie relevanten Inhalt engagiert diskutieren. Lehrpersonen können solche Gespräche im Unterricht aufnehmen. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass ein Thema aus der Lebenswelt der Kinder aufgegriffen wird und somit die Motivation bereits vorhanden ist (S. 46-48).

Molnar und Lindquist (2013, zitiert nach Keller, 2014, S. 48) liefern ein konkretes Bild zu dieser Einstellung, dem sie den Namen «Schweizer-Käse-Prinzip» geben: Der Fokus der Lehrperson sollte nicht auf den negativen Eigenschaften eines Kindes liegen (Löcher im Käse), sondern auf den positiven Eigenschaften (Käse). Die beiden Autoren weisen ausserdem darauf hin, dass Unterrichtsstörungen auch ein Signal für die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson sein kann: Vermehrte Unterrichtsstörungen zeigen der Lehrperson, dass sich die Unterrichtsform verändern sollte (ebd.).

Im Kapitel 2.2 wurde aufgeführt, dass in dieser Arbeit Kinder und Jugendliche nicht als «verhaltensauffällig» oder «verhaltensgestört» bezeichnet werden. Fröhlich-Gildhoff, Rönnauböse und Tinius (2017) finden es sehr wichtig, dass Lehrpersonen ein Bewusstsein dafür haben, dass nicht das Kind eine Auffälligkeit zeigt, sondern erst in der Interaktion mit der Umwelt ein Verhalten zur Herausforderung wird (S. 12).

Auch Stein und Müller (2018) beschreiben, dass es förderlich ist, wenn Lehrpersonen ein interaktionistisches Verständnis von herausforderndem Verhalten haben:

Verschiedenste belastende, aber auch provozierende Bedingungen und Kontexte müssen daher in den Blick genommen werden. Erst aus den Interaktionen von Menschen mit ihren Lebensbedingungen innerhalb verschiedener Situationen und Systeme entwickeln sich Problematiken, die als störend empfunden und erfahren werden. Ein solches interaktionistisches Verständnis des Problembereiches beinhaltet auch viele Möglichkeiten einer präventiven Sicht und Arbeit im Hinblick auf Störungen, so dass diese gar nicht erst entstehen oder sich möglichst wenig verfestigen. (S. 13)

Thommen (2011) betrachtet herausforderndes Verhalten aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Er entwickelte einige Strategien, die dabei helfen, herausforderndes Verhalten aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Unter anderem empfiehlt er Lehrpersonen den kollegialen Austausch und Video-Aufnahmen, um eine andere Perspektive einzunehmen. Eine weitere Empfehlung ist die «Lokalisierung von Ausnahmen», bei der Lehrpersonen sich bewusst auf die positiven Verhaltensweisen des Kindes oder Jugendlichen fokussieren und die negativen ausblenden. Das bewusste Lenken der Aufmerksamkeit auf wünschenswertes Verhalten, führt gemäss Thommen oft automatisch zu neuen Lösungsansätzen (S. 54-56).

2.8 Alternativen zu Bestrafungen und Belohnungen

Die aufgeführten präventiven Massnahmen bilden die Basis für den Umgang mit herausforderndem Verhalten. Allerdings können auch bei der bestmöglichen Umsetzung Situationen entstehen, die Interventionen erfordern. Aus diesem Grund werden im Folgenden alternative Formen zu den klassischen Strafen aufgezeigt. Abschliessend werden in diesem Kapitel mögliche Alternativen zu Lob aufgezeigt.

2.8.1 Alternativen zu Bestrafungen

Das Konzept der logischen Folgen, die Schützende Anwendung von Macht und der Tapetenwechsel sind mögliche Alternativen zu Strafen und werden im Folgenden vorgestellt.

2.8.1.1 Logische Folgen

Regelverletzungen können nicht einfach ignoriert werden: «Alle Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf einen Schulbetrieb, in dem konzentriertes Lernen möglich ist. Darum gehört es zur Aufgabe der Lehrperson, den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten und auf Regelverletzungen konsequent zu reagieren» (Campana, 2017, S. 34-35). Das Konzept der logischen Folgen nach Dreikurs, Grundwald und Peppers (2003) ist eine Möglichkeit, um auf herausforderndes Verhalten einzugehen. Strafen werden oft ohne direkten Bezug zum Fehlverhalten verhängt. Problematisch ist, dass Kinder oder Jugendliche Strafen nicht mit ihrem Verhalten, sondern mit der strafenden Person verbinden (S. 111). Aus diesem Grund empfehlen Dreikurs et al. (2003) drei verschiedene Arten von Folgen. Diese werden nun beschrieben und mit Beispielen ergänzt:

Natürliche Folgen: «Natürliche Folgen ergeben sich aus der Natur eines Handlungsablaufs. Ein Mensch erfährt unmittelbar die Auswirkung seines Handelns und Verhaltens» (Dreikurs et al., 2003, S. 106). So merkt beispielsweise ein Jugendlicher, dass Turnschuhe nicht das geeignete Schuhwerk für eine Schneewanderung sind, indem er friert und nasse Füße bekommt. Diese Folgen werden nicht arrangiert oder angeordnet, sie geschehen einfach (ebd.).

Angewandte logische Folgen: Sie unterscheiden sich von den natürlichen Folgen, weil sie von der Lehrperson festgelegt werden. Die Folge ist logisch, weil sie in einem direkten Bezug zum Verhalten steht. Gemäss den Autoren sind angewandte logische Folgen in der Regel «eine einmalige Angelegenheit. Zu einem späteren Zeitpunkt diskutieren der Erwachsene und das Kind und kommen zu einer Vereinbarung über Folgen. Auf diese Weise wird die gleiche Reaktion in solch einer Situation zur logischen Folge» (Dreikurs et al., 2003, S. 107). Das folgende Beispiel soll diese Erläuterungen konkretisieren: Ein Kind spast mit einem anderen und verschüttet seine Gouache Farben. Die Lehrperson bittet das Kind daraufhin, den Boden zu wischen. Anschliessend wird mit dem Kind und/oder der ganzen Klasse diskutiert, ob dies eine adäquate Folge ist. Besteht ein Konsens, gilt ab diesem Zeitpunkt die logische Folge, dass der Boden gereinigt werden muss, wenn etwas verschüttet wird (ebd.).

Logische Folgen: Wie oben erwähnt, wird eine angewandte logische Folge zu einer logischen Folge, sobald sie mit den Lernenden besprochen wurde (Dreikurs et al., 2003, S.107).

Das Ziel ist, die Kinder dahin zu führen, dass sie den Unterschied zwischen logischen Folgen und traditionellen Strafen verstehen. Dies ist die Grundlage dafür, dass Kinder und Jugendliche selber logische Folgen aufstellen und diese akzeptieren können. Gemäss den Autoren

können dies Kinder aller Altersgruppen in kurzer Zeit lernen (S. 112). Die folgenden Bedingungen müssen nach Dreikurs et al. (2003, S.107-109) gegeben sein, damit logische Folgen effektiv sind:

- **Logische Folgen:** Wie es die Bezeichnung bereits impliziert, müssen die Folgen in Bezug zu dem Fehlverhalten stehen, respektive logisch sein (Beispiel: Aufwischen von Farbe, nachdem diese verschüttet wurde).
- **Wahlmöglichkeiten anbieten:** Bei der Anwendung von logischen Folgen müssen dem Kind Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Die Autoren führen das folgende Beispiel auf: «Entweder gehst du die Treppe hinunter, ohne andere Kinder zu stossen, oder ich muss dich an der Hand halten, bis alle anderen fortgegangen sind und wir dann gemeinsam hinuntergehen können. Du kannst wählen» (ebd.).
- **Adäquate Einschätzung von natürlichen Folgen:** Lehrpersonen müssen genau einschätzen können, ob die natürlichen Folgen tragbar sind. Die Sicherheit der Kinder hat hier oberste Priorität.
- **Gute Beziehung als Basis:** Die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen entscheidet über die Wirksamkeit der logischen Folge. Falls diese Beziehung nicht gegeben ist, kann es dazu führen, dass ein Machtkampf entsteht und die logische Folge als Strafe empfunden wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die vereinbarten logischen Folgen auch für die Lehrpersonen gelten. In einer demokratisch geführten Klasse gelten die aufgestellten Regeln für alle. Die Wahrscheinlichkeit, dass die logischen Folgen akzeptiert werden, ist grösser, wenn die Lehrperson als Vorbild fungiert (Dreikurs et al., 2003, S. 108). Das folgende Beispiel aus dem Unterrichtsalltag einer Lehrperson zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler genau überprüfen, ob sich die Lehrpersonen an die aufgestellten Regeln halten:

In einer Klasse waren logische Folgen für nachlässiges und unleserliches Schreiben vereinbart worden. Eines Tages verliess der Lehrer den Klassenraum für ein paar Minuten, nachdem er hastig eine Arbeitsanweisung an die Tafel geschrieben hatte. Als er zurückkehrte, sah er, dass mehrere Wörter mit farbiger Kreide umrandet waren und unter dem Text stand: nachlässig geschrieben, bitte überarbeiten! Er machte ohne Kommentar die Korrekturen. Von Seiten der Schüler kam keine weitere Reaktion: Es war klar, dass sie den Lehrer nicht provozieren wollten, sondern nur die Folge für nachlässiges Schreiben eingefordert hatten. (Dreikurs et al., 2003, S. 108)

2.8.1.2 Schützende Anwendung von Macht

Die Theorie der «Schützenden Anwendung von Macht» von Orth und Fritz (2013) basiert auf der Annahme, dass Handlungen, die der eigenen Person und/oder anderen schaden, aus Unwissen erfolgen: Die handelnde Person weiss nicht, wie die eigenen Bedürfnisse erfüllt werden können, ohne dass andere darunter leiden. So stösst zum Beispiel eine Unterstufenschülerin ihren Mitschüler von der Schaukel, weil sie selbst unbedingt damit spielen möchte. Gemäss der «schützenden Anwendung von Macht» sollte eine Lehrperson in dieser Situation eingreifen und den Jungen, der von der Schaukel geschubst wurde, schützen (Schützende Anwendung von Macht). Die Lehrperson geht vom Grundsatz aus, dass das Mädchen noch nicht verstanden hat, wie sie ihr Bedürfnis (schaukeln) erfüllen kann, ohne dass dabei einem anderen Kind Schaden zugefügt wird. Eine gewaltfreie Haltung geht davon aus, dass Lernende «sich mit all ihrem Handeln eigene Bedürfnisse erfüllen, und wahrnehmen, dass sie dabei manchmal Strategien wählen, die Bedürfnisse anderer verletzen oder mit denen sie sich selbst in Gefahr bringen» (Orth & Fritz, 2013, S. 118-120).

Der Grundgedanke der Theorie ist folglich, nicht zu bestrafen, sondern andere Menschen davor zu bewahren, sich oder anderen Menschen Schaden zuzufügen. Dabei ist es jedoch wichtig, im Anschluss an eine schwierige Situation (zum Beispiel nach dem Schaukelvorfall) mit dem Kind gemeinsam eine Strategie zu erarbeiten, wie die eigenen Bedürfnisse erfüllt werden können, ohne dass andere oder sie selbst darunter leiden. Das Ziel ist, dem Kind «Werkzeuge» an die Hand zu geben, damit es weiss, wie es in einer künftigen Situation seine Bedürfnisse erfüllen kann, ohne anderen dabei zu schaden (Orth & Fritz, 2013, S. 118-120).

Für diese Strategiefindung sind gemäss Orth und Fritz (2013, S. 118-120) die folgenden drei Schritte wichtig. Anhand des Beispiels mit der Unterstufenschülerin, die ihren Mitschüler von der Schaukel stösst, werden diese Punkte konkretisiert.

1. Einfühlung: Es ist zentral, dass sich das Kind oder der Jugendliche verstanden fühlt. Die Bedürfnisse, die zu dem Verhalten geführt haben, müssen ernst genommen werden. In Bezug auf das Beispiel könnte die intervenierende Person beispielsweise sagen: «Ich verstehe sehr gut, dass du auch auf diese tolle Schaukel wolltest. Schaukeln macht sehr viel Spass!»

2. Kommunikation der Absicht: Die intervenierende Person kommuniziert, welche Bedürfnisse sie durch das Eingreifen beschützen wollte. Dabei ist es sehr wichtig, dass die Intervention nicht als Bestrafung interpretiert wird. Die Devise lautet nicht «gegen das Kind oder den Jugendlichen», sondern «für die Bedürfnisse von allen Beteiligten». Beim Beispiel mit den

beiden Unterstufenkindern würde dies bedeuten, dass dem Mädchen erklärt wird, dass die Lehrperson das Bedürfnis hat, den Jungen auf der Schaukel zu schützen, damit niemand verletzt wird. Ausserdem sollte auch der Junge die Möglichkeit haben, sein Bedürfnis (schaukeln) erfüllen zu können.

3. Gemeinsame Strategiensuche: Gemeinsam werden Strategien gesucht, wie in Zukunft die besprochenen Bedürfnisse erfüllt werden können. Dabei ist es wichtig, dass keine Mitmenschen darunter leiden (ebd.). So könnte im Beispiel mit der Schaukel diskutiert werden, dass das Mädchen beim nächsten Mal vorher fragen könnte, ob sie auch einmal schaukeln dürfe. Eine weitere Möglichkeit könnte sein, dass sich das Mädchen eine andere Beschäftigung sucht, bis die Schaukel wieder zur Verfügung steht.

2.8.1.3 Tapetenwechsel

In der Aargauer Zeitung wurde im Jahr 2014 ein Artikel mit dem folgenden Titel veröffentlicht: «Seit Gründung der Lerninsel müssen weniger Schüler ins Heim». Vor der Einführung der «Lerninsel» im Jahr 2011 musste die Oberstufe in Suhr jedes Jahr fünf Jugendliche fremdplatzieren, weil sie für die Lehrpersonen nicht mehr tragbar waren. Seit der Einführung der Lerninsel (von 2011 - 2014) gab es insgesamt nur noch zwei Heimeinweisungen. Eine solche Quote ist bei 1`300 Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern aussergewöhnlich. Nicht zuletzt deshalb ging der Anerkennungspreis des Kantons Aargau, Departement Gesundheit und Soziales, an die Schule Suhr (Schlegel, 2014, o.S). Im Folgenden wird das Konzept beschrieben:

Die Probleme kommen meist nach der Zähni-Pause. Dann, wenn die Schüler erst richtig aufwachen. Wenn der Bauch anfängt zu knurren, weil es zu Hause kein Frühstück gab... Deshalb startet auch die Lerninsel erst um 10 Uhr. Dort landet, wer den Unterricht stört, wer verschlossen, über- oder unterfordert ist, wer Aufmerksamkeit braucht, wem es offensichtlich nicht gut geht. Mal sind es die Lehrpersonen, die den Impuls geben, mal sind es die Schüler selbst. Auf der Lerninsel gibt es jemanden, der sich um sie kümmert, von Angesicht zu Angesicht. (Schlegel, 2014, o.S.)

Die Gesamtschulleiterin Denise Widmer betont, dass in ihrer Schule nicht mit dem Strafaspekt gearbeitet wird, sondern der Fokus auf die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Die Lehrpersonen sind der Überzeugung, dass es immer einen Grund gibt, wenn Schülerinnen oder Schüler den Unterricht stören oder sich nicht konzentrieren können. Die Lerninsel sollte keineswegs eine Gefängnisinsel sein, sondern ein einfaches Schulzimmer, ein Ort an dem Jugendliche erzählen können, was sie bewegt: «Da

erhalten sie die ungeteilte Aufmerksamkeit. Da ist es mit der Aufmüpfigkeit vorbei» (Schlegel, 2014, o.S.).

Förderzentren (auch bezeichnet als Schulinsel, Lerninsel, Ressourcenraum) sind eine Organisationsform der integrativen Förderung, die sich in den letzten zehn Jahren zunehmend ausgebreitet hat. Besonders in Oberstufenschulen ist das Modell sehr beliebt. Einerseits werden dadurch die Regelklassenlehrpersonen entlastet. Andererseits kommt es zu weniger Fremdplatzierungen, wie am Beispiel der Schule Suhr aufgezeigt wurde. Die Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen in Förderzentren widmen sich jedoch nicht nur Lernenden mit herausforderndem Verhalten. So können auch Kurse angeboten werden zu bestimmten Themen. Die Lernenden können sich freiwillig anmelden oder werden von der Lehrperson geschickt (Tarnutzer, 2021).

Eine weitere Möglichkeit für einen Tapetenwechsel ist der Trainingsraum (auch Arizona-Modell genannt). Das Modell wurde von Ed Ford (1994; 1997 zitiert nach Keller, 2014) ins Leben gerufen. Bei einem Regelverstoss werden Lernende von der Lehrperson in den Trainingsraum geschickt. Dieser wird von einer Person betreut, die den Regelbruch mit dem Lernenden oder der Lernenden bespricht und reflektiert. Das Ziel ist eine Förderung der Eigenverantwortung durch die Reflexion mittels eines «Rückplans», der von den Lernenden selbst verfasst wird. Darin wird festgehalten, mit welchem Verhalten es möglich wird, wieder am Unterricht teilnehmen zu können. Erst wenn der «Rückplan» von der betreuenden Person im Trainingsraum für gutgeheissen wird, ist eine Rückkehr ins Schulzimmer möglich. Falls die Aufsicht mit dem «Rückplan» noch nicht einverstanden ist, muss dieser nochmals überarbeitet werden. Bei mangelnder Mitarbeit wird der Lernende, nach Absprache mit dem Elternhaus, nach Hause geschickt (ebd., S. 84-87).

Auch Rosenberg (2005) teilt die Meinung, dass ein Tapetenwechsel für die Lernenden und die Lehrperson sehr hilfreich sein kann. Ein sogenannter «Nichtstun-Raum» sollte nach dem Autor zu jeder Schule gehören. Er bietet einerseits Zufluchtsort für Kinder und Jugendliche, die nach akuten Konfliktsituationen mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrpersonen nicht in der Lage sind, ins Schulzimmer zurückzukehren. Der Raum kann jedoch nicht nur nach Konflikten aufgesucht werden, sondern auch, wenn die Kinder oder Jugendlichen persönliche Probleme haben und es ihnen nicht möglich ist, in ihrer Verfassung am Unterricht teilzunehmen. Die Kinder können sich eine Auszeit nehmen und finden in der betreuenden Person einen Ansprechpartner (S. 187-188).

Das Gelingen eines «Nichtstun-Raumes» hängt nach Orth und Fritz (2013) von folgenden Punkten ab (S. 132):

- **«Schützende Anwendung von Macht»:** Sie schliesst die Freiwilligkeit aller Beteiligten ein. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler nicht von der Lehrperson in den «Nichtstun-Raum» geschickt werden, sondern diesen freiwillig bei Bedarf aufsuchen.
- **Wahlmöglichkeiten:** Den Lernenden müssen Wahlmöglichkeiten angeboten werden: So kann entweder ein Gespräch mit der betreuenden Person geführt oder es kann eigenständig reflektiert werden. Es ist jedoch auch erlaubt, wie es der Name des Raumes impliziert, nichts zu tun.

Für die personelle Begleitung der Kinder oder Jugendlichen sind folgende Punkte zentral:

1. **Empathie / Einfühlung:** Die betreuende Person muss Empathie für die Bedürfnisse der Kinder oder Jugendlichen aufbringen können.
2. **Bereitschaft:** Es ist wichtig, dass die betreuende Person fragt, ob sie ihre Meinung äussern darf. Durch die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Ratschläge auch angenommen werden können.
3. **Vereinbarung:** Wenn das Kind oder der/die Jugendliche bereit ist, kann eine Vereinbarung erfolgen. Diese darf nur an Dritte (beispielsweise die Lehrperson oder Eltern) weitergegeben werden, wenn beide Parteien damit einverstanden sind.

Es liegt auf der Hand, dass ein Trainingsraum oder ein «Nichtstun-Raum» viele Ressourcen erfordert. Es braucht einen Raum und eine Person, die diesen betreut. Eine Methode für einen Tapetenwechsel, der weniger Ressourcen benötigt, ist nach Schuster (2020) der kurzzeitige Aufenthalt in einer anderen Klasse. So kann beispielsweise mit einer anderen Lehrperson abgemacht werden, dass im Falle eines sich anbahnenden Konfliktes ein Kind für eine gewisse Zeit in einem anderen Schulzimmer bei einer anderen Lehrperson arbeiten kann. Gemäss der Autorin ist dies eine gute Alternative, um ein Kind nicht «vor die Tür zu schicken». Obschon dies, wie im Kapitel 2.6.2 dieser Arbeit aufgeführt, in den Kompetenzen der Lehrperson liegt, ist dies oftmals kritisch, weil die Aufsichtspflicht dadurch nicht erfüllt werden kann.

Eine weitere Möglichkeit nach Schuster (2020) sind Trennwände. Sie ermöglichen es, dass ein Schüler oder eine Schülerin kurzzeitig vom sozialen Geschehen abgeschirmt wird. Der

Vorteil liegt gemäss der Autorin darin, dass Schülerinnen und Schüler dadurch weiterhin dem Unterricht folgen können und somit keine Lerninhalte verpasst werden (S. 37).

2.8.2 Alternativen zum Loben

Während in den vorherigen Kapiteln (Alternativen zu Strafen aufgezeigt wurden, werden folgend Alternativen zum klassischen Loben vorgestellt: Die Idee des Nachfragens und wertfreien Beschreibens nach Kohn (2005), das Konzept der Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003) und das Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005).

2.8.2.1 Idee des Nachfragens und wertfreien Beschreibens Kohn (2005)

Kohn (2005) ist der Meinung, dass Kindern durch Lob signalisiert wird, dass ein Lernprozess abgeschlossen ist. Warum sollte ein Kind sich weiterhin anstrengen, wenn es bereits für seine Fortschritte gelobt wurde? Lob ist gemäss Kohn (2005) produkt- und nicht prozessorientiert und führt dazu, dass Lernprozesse frühzeitig beendet werden (Kapitel 5). In der Tabelle 1 werden konkrete Beispiele von Interventionen gemacht, die im Gegensatz zum klassischen Lob den Lernprozess unterstützen.⁹

Tabelle 1: *Interventionen, die den Lernprozess unterstützen (Kohn, 2005)*

Statt zu sagen...	Versuche...
«Ich mag es wie du...»	... nichts zu sagen und aufmerksam zuzuschauen..
«Gut gezeichnet! Ich mag deine Bilder!»	... zu beschreiben was du siehst, ohne zu beurteilen : «Da gibt es etwas Neues an den Menschen, die du gezeichnet hast. Sie haben Zehen bekommen.»
«Du bist mir eine grosse Hilfe.»	... die Wirkung der Handlungen des Kindes auf andere zu erklären : «Du hast den Tisch gedeckt! Das macht für mich das Kochen gleich viel einfacher.»
«Das war ein super Aufsatz, den du geschrieben hast.»	... zum Nachdenken anzuregen : «Wie schaffst du es den Leser bereits am Anfang so für deinen Aufsatz zu begeistern?»
«Schön, dass du mit deiner Schwester teilst.»	... zu fragen, statt zu bewerten : «Wie kamst du auf die Idee, deinen Brownie mit deiner Schwester zu teilen?»

⁹ Im Anhang 4 ist eine Ideensammlung für den Umgang mit herausforderndem Verhalten nach Kohn (2005) zu finden.

2.8.2.2 Konzept der Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003)

Ähnlich wie Kohn, sind auch Dreikurs et al. (2003) der Meinung, dass oft abgeschlossene Handlungen gelobt werden: «Lob wird in der Regel dann ausgesprochen, wenn ein Kind eine Aufgabe oder eine Arbeit gut gemacht und zu Ende gebracht hat. Ermutigung ist vor allem dann notwendig, wenn ein Kind versagt hat» (S. 97).

Dreikurs et al. (2003) empfinden es als grundlegend, dass Lehrpersonen den Unterschied zwischen Lob und Ermutigung verstehen. Im Gegensatz zu Lob, welches die Person hervorhebt, betont Ermutigung die Bemühung und Leistung der Schülerinnen und Schüler (S. 98). Die Tabelle 2 zeigt den Unterschied zwischen der prozessorientierten Ermutigung und dem produktorientierten Lob.

Tabelle 2: Lob und Ermutigungen formulieren (Dreikurs et al., 2003)

Lob	Ermutigung
Du bist der beste Schüler, den ich je hatte.	Es erleichtert mir meine Arbeit, wenn ich sehe, dass dir das Lernen Freude macht.
Du bist immer pünktlich.	Du bemühst dich offensichtlich, immer pünktlich zu sein.
Du bist der Beste in diesem Fach, denn du hast die beste Arbeit geschrieben.	Deine Arbeit zeigt, dass du dem Unterricht folgen konntest und alles verstanden hast.
Du bist die beste Hilfe, die ich je hatte.	Der Raum sieht viel freundlicher aus, seit du das Bücherregal in Ordnung hältst.
Ich bin stolz auf dein Bild.	Es ist schön zu sehen, dass du gerne malst.

Ein Beispiel von konkreten Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003) ist, einen kurzen Brief an die Eltern eines Kindes zu schicken mit einer Ermutigung. Lehrpersonen neigen dazu, die Eltern nur bei Schwierigkeiten mit dem Kind zu kontaktieren. Eine weitere Form von Ermutigungen ist, einer Schülerin oder einem Schüler eine besondere Aufgabe im Unterricht zuzuweisen, die ihm die Anerkennung der anderen Kinder der Klasse einbringt. Dies kann zum Beispiel

sein, dass ein Unterstufenkind zum «Flüsterchef» ernannt wird und der Lehrperson dabei hilft, die Lautstärke der Klasse zu kontrollieren¹⁰ (Dreikurs et. al., 2003, S. 103-105).

Dreikurs et al. (2003) führen in ihrem Buch «Disziplinprobleme» die Unterschiede von Lob und Ermutigung nach Taylor (1979) auf. In der Tabelle 3 auf der nächsten Seite werden diese Unterschiede beschrieben.

Tabelle 3: *Der Unterschied zwischen Lob und Ermutigung (Taylor, 1979)*

Lob	Ermütigung
fördert Rivalität und Wettbewerb	Fördert Zusammenarbeit und Beitrag zum Wohle aller
konzentriert sich auf die Qualität des Ergebnisses	konzentriert sich auf das Mass an Bemühung
ist wertend und urteilend; die Person fühlt sich «beurteilt»	enthält wenig oder keine Wertung der Person; der Mensch fühlt sich «akzeptiert»
begünstigt Selbstsucht auf Kosten anderer	fördert eigene Interessen, was die Rechte anderer nicht beeinträchtigt
bewertet die Person allgemein – «Du bist besser als andere»	betont einen besonderen Beitrag - «Du hast damit geholfen»
führt zum Aufgeben, wenn es ausbleibt	lässt weiter versuchen
fördert die Angst vor Misserfolg	fördert die Einsicht, dass man nicht fehlerlos zu sein braucht
fördert Abhängigkeit	fördert Zufriedenheit mit sich selbst und Unabhängigkeit

2.8.2.3 Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005)

Auch in der Theorie der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2005) wird das Loben durch das Zeigen von Wertschätzung abgelöst. In der GFK wird das Lob durch wertschätzenden Dank ersetzt, der auf Urteile verzichtet und stattdessen das Gegenüber wissen lässt, was sein Tun ausgelöst hat (ebd. S. 141-144). Auch die Montessori-Pädagogik unterstützt diesen Ansatz und versucht Lernende durch Wertschätzung und Zuneigung zur Selbstwirksamkeit zu motivieren (Montessori, 1989, S.106).

¹⁰ Im Anhang 1 ist eine Liste von Dreikurs et al. (2003) mit konkreten Ermutigungen aufgeführt. Im Anhang 2 sind Formulierungshilfen für Ermutigungen von Clint Reimer (1967) zu finden.

Nach Rosenberg sind drei Bestandteile beim Ausdrücken einer Wertschätzung zentral (Rosenberg, 2005, S. 204):

1. Die Handlung, die zum Wohlbefinden beigetragen hat.
2. Die Bedürfnisse, die dadurch erfüllt wurden.
3. Die Gefühle, die sich durch die Erfüllung dieser Bedürfnisse eingestellt haben.

So kann eine Lehrperson auf einen besonders schön geschriebenen Text eines Kindes folgendermassen reagieren: «Danke, dass du so schön geschrieben hast. Du hast mir das Lesen deiner Geschichte dadurch erleichtert» (Orth & Fritz, 2013, S. 145-146).

Im Dossier «Belohnen und Bestrafen» des Elternmagazins «Fritz und Fränzi» antwortet die Kinder- und Jugendpsychologin Kammerer auf die Frage, welche Rückmeldungen als Alternative zum klassischen Lob sinnvoll sind und wie Lehrpersonen Lernenden Anerkennung zeigen können, wie folgt:

Kinder wollen wahrgenommen werden. Wenn beispielsweise ein Kind mit einer Zeichnung oder einem Aufsatz zu mir kommt, kann ich über die Maltechnik oder seinen Schreibstil reden, die Idee dahinter besprechen oder Fragen stellen. Diese Art positiver Rückmeldung bringt mehr als ein blosses «Gut gemacht». Wenn ich mich mit einem Kind wirklich auseinandersetze und mein Interesse zeige, kann ich vollkommene Wertschätzung und Anerkennung zeigen. (Meyer-Hermann, 2021, S. 35)

3. Sonderpädagogische Institution B.

Mit der zweiten Fragestellung dieser Arbeit soll ergründet werden, welche Formen von Belohnungen und Bestrafungen in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert werden. Zur Beantwortung dieser Fragestellung erfolgte eine Datenerhebung durch drei Experteninterviews. Die beiden Schulischen Heilpädagoginnen wurden in einem Gruppeninterview befragt sowie die beiden sozialpädagogischen Fachpersonen. Der Institutionsleiter des Sonderpädagogischen Zentrums B., der grössten teilautonomen Abteilung der Gesamteinstitution B., wurde in einem Einzelinterview befragt. In diesem Kapitel wird die Sonderpädagogische Institution B. vorgestellt. Dazu werden der Auftrag, die Motivation und Kultur sowie die Angebote der Institution beschrieben. Abschliessend werden die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen vorgestellt, mit denen die Experteninterviews durchgeführt wurden.

3.1 Auftrag, Motivation und Kultur

Der Auftrag der Sonderpädagogischen Institution ist die «Führung und Weiterentwicklung eines Sonderpädagogischen Zentrums nach Erkenntnissen von Erziehungswissenschaft unter betriebswissenschaftlichen Gesichtspunkten zur Betreuung, Erziehung, Schulung, heilpädagogischen und therapeutischen Behandlung, beruflichen Eingliederung und Nachbetreuung von normalbegabten, verhaltensauffälligen und/oder sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen» (Homepage Institution B., 2020). Es ist die Aufgabe der Sonderpädagogischen Institution B. folgende Kinder und Jugendliche zu unterstützen:

- Kinder, die oft umtriebig und nervös sind, die sich schwertun, konstante Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen und diese zu pflegen. Auch solche, die sich in Kindergruppen nur schwer zurechtfinden und zu Aussenseitern werden.
- Kinder, die wenig Selbstvertrauen entwickelt haben, sich zurückziehen oder ganz verstummen.
- Schülerinnen und Schüler, die mit den Zahlen nicht zurechtkommen, denen das Schreiben nicht gelingen will und die sich im Sprechen schwertun.
- Schülerinnen und Schüler, welche die Sprache nur bruchstückhaft verstehen und sich mit Worten und Gesten ausdrücken.

- Schülerinnen und Schüler, denen die Schule verleidet ist, die trotz ihrer guten Begabung zu Schulversagern werden.
- Jugendliche und Kinder, deren Verhalten nicht den Vorstellungen und den Normen entspricht.
- Jugendliche, die trotz handwerklichem Geschick und guter Begabung in der beruflichen Ausbildung Unterstützung benötigen.
- Jugendliche, deren Selbststeuerung nicht genügend ausgebildet ist, um zu wissen, wann welche Anstrengungen gemacht werden müssen und wann welche Bedürfnisse befriedigt werden können oder zurückgesteckt werden müssen (Homepage Institution B., 2020).

Die Institution stützt sich auf die christlich humanistische Kultur, die gekennzeichnet ist durch Wertschätzung und gegenseitige Achtung. Es wird ein Kommunikationsverhalten gefördert, das die Beziehungsfähigkeit vertieft und Konflikte zulässt. Ebenfalls ein wichtiger Aspekt ist das Denken in vernetzten Systemen und ein ganzheitliches Handeln. Die Kultur soll dazu anregen, im Team zusammenzuarbeiten und Themen gemeinsam anzugehen. Die Institution steht neuen wissenschaftlichen Kenntnissen, Entwicklungen der Praxis und dem gesellschaftlichen Wandel offen gegenüber. Es finden regelmässig kritische Analysen statt und es besteht die Bereitschaft, im Rahmen des Auftrages Veränderungen vorzunehmen (Homepage Institution B., 2020).

3.2 Angebote

Zur Gesamteinstitution B. gehören ein Heilpädagogischer Dienst, ein Kinderheim, ein Sonderpädagogisches Zentrum, zwei Tagessonderschulen an unterschiedlichen Standorten und ein Foyer für die Reintegration und Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in herausfordernden Situationen.

In dieser Arbeit wurde der Fokus auf das Sonderpädagogische Zentrum B. gelegt. Im Sonderpädagogischen Zentrum gibt es die folgenden drei Formen von Schulen, beziehungsweise schulischer Unterstützung (Homepage Institution B., 2020):

- Integrative Sonderpädagogische Begleitung
- Spezialangebot Verhalten (SpezA)
- Tagessonderschule G. (TAG)

Die beiden interviewten Schulischen Heilpädagoginnen unterrichten eine Klasse des Spezialangebotes Verhalten (SpezA) und die interviewten sozialpädagogischen Fachpersonen betreuen eine Wohngruppe in der Tagessonderschule G. (TAG). Aus diesem Grund werden diese beiden Angebote im Folgenden genauer beschrieben.

Spezialangebot Verhalten (SpezA): Das Spezialangebot Verhalten (SpezA V) ist für Lernende mit herausforderndem Verhalten, welche in der Regelschule nicht mehr beschult werden können. Gemeinsam wird während des Aufenthaltes an den Zielen gearbeitet, die für eine Rückführung in die Regelschule (Stammklasse) nötig sind. Die Zusammenarbeit von Kind, Regelschule, SpezA V und den Eltern ist die wichtigste Voraussetzung damit dieses Ziel erreicht werden kann (Homepage Institution B., 2020).

Wohngruppe der Tagessonderschule G. (TAG.): Im Schulinternat verbringen Kinder und Jugendliche die Zeit von Sonntagabend bis Freitagabend. Von den Wohngruppen im Schulinternat aus besuchen die Kinder und Jugendlichen den Unterricht in der Sonderpädagogische Institution B. oder in der öffentlichen Schule. Die ausgebildeten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begleiten, fordern und fördern die Lernenden im Alltag. Sie übernehmen die Hausaufgabenhilfe und die soziale Freizeitgestaltung. Schwierige Situationen werden gemeinsam besprochen. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Fachpersonen und den Eltern ist dabei sehr wichtig. Alle Ressourcen sollen genutzt werden, um die Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen (ebd.).

3.3 Biographische Eckdaten der Interviewten

Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. hat Pädagogik und pädagogische Psychologie mit Journalistik und Theaterwissenschaften im Nebenfach studiert. Daraufhin hat er die Zusatzausbildung in Theaterpädagogik abgeschlossen. Als Sozialpädagoge hat er begonnen, in der Sonderpädagogische Institution B. zu arbeiten. Kurz darauf kam die Anfrage als Schulleiter. In dieser Position hat er 14 Jahre lang gearbeitet. Seit gut einem Jahr ist er nun Institutionsleiter.

Die erste interviewte **Schulische Heilpädagogin** hat 2007 die Ausbildung zur Primarlehrerin gemacht. Nach dem absolvierten Studium hat sie während einem Jahr erste Berufserfahrungen mit Stellvertretungen gesammelt. Daraufhin war sie Klassenlehrperson einer Mittelstufenklasse. Mit dem Wechsel in die Sonderpädagogische Institution B. hat sie das Masterstudium zur Schulischen Heilpädagogin begonnen.

Die zweite **Schulische Heilpädagogin** arbeitete nach der Ausbildung zur Primarschullehrerin vorerst in einem medizinischen Sekretariat. Daraufhin hat sie ins B. gewechselt und war dort elf Jahre in der internen Sonderschule tätig. Sie verliess das B. und begann das Studium zur Schulischen Heilpädagogin im Jahr 2012. Berufsbegleitend arbeitete sie als Schulische Heilpädagogin in einer Regelschule. Vor drei Jahren ist sie zurückgekehrt und ist Klassenlehrerin einer Klasse des Spezialangebots Verhalten (SpezA V).

Der interviewte **Sozialpädagoge** war vor über 20 Jahren erstmals im B. im Rahmen eines Praktikums als Internatshelfer. Während seiner Ausbildung zum Sozialpädagogen, die er berufsbegleitend abschloss, arbeitete er weiterhin im Internat B. Nach 10 Jahren verliess er die Institution und arbeitete kurzzeitig in der offenen Jugendarbeit. Seit der Rückkehr ins B. leitet er eine der Tagesgruppen der Tagessonderschule.

Die **Sozialpädagogin** hat den Studiengang «Soziale Arbeit» im Jahr 2019 abgeschlossen. Sie arbeitet nun seit zwei Jahren in der Institution in der Tagesgruppe der Tagessonderschule G.

4. Forschungsmethodik

Dieses Kapitel widmet sich dem Forschungsvorgehen der vorliegenden Arbeit. Die durchgeführten Experteninterviews sind eine Methode aus der qualitativen Forschung. Aus diesem Grund werden zuerst die Grundzüge der qualitativen Forschung skizziert, bevor das Experteninterview beschrieben wird. Darauf folgt die Beschreibung der Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungstechnik. Dabei werden jeweils in einem ersten Schritt die theoretischen Grundlagen für die einzelnen Schritte des Forschungsvorgehens beschrieben und anschließend das konkrete Vorgehen in dieser Masterarbeit erläutert und begründet.

4.1 Qualitative Forschung

Es folgt eine Beschreibung der Grundzüge der qualitativen Forschung und des Experteninterviews.

4.1.1 Grundzüge der qualitativen Forschung

Bei der qualitativen Forschung wird der Fokus auf die persönliche Erlebniswelt der befragten Personen gelegt. Letztere sollen nicht Daten zur Berechnung eines Durchschnittswertes liefern, sondern in ihrer Einzigartigkeit erfasst werden. Durch qualitative Methoden werden unter anderem individuelle Ansichten, soziale Regeln oder kulturelle Orientierungen erforscht. Oft liegt der Fokus nicht nur auf der Entwicklung von Theorien, sondern auch auf praktischen Anwendungen. Die Orientierung an einzelnen Fällen schließt jedoch Generalisierungsversuche nicht aus, insofern diese schrittweise und behutsam abgeleitet werden. Gegenstand von qualitativen Forschungsmethoden sind oft verschriftlichte Gespräche (beispielsweise Interviews), Beobachtungen oder Szenen. In diesem Sinne lässt sich die qualitative Forschung auch als eine Textwissenschaft begreifen (Hug & Poschenik, 2020, S. 110).

4.1.2 Qualitative Methode des Experteninterviews

Die Befragung ist ein Standardinstrument der empirischen Sozialforschung (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 321). Durch Befragungen können Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen erforscht werden. Die Antworten beziehen sich folglich auf das subjektiv Erlebte oder Erinnernte der Befragten. Eine Befragung kann schriftlich durch einen Fragebogen oder in mündlicher Form durch ein Interview erfolgen (Raithel, 2008, S. 65–66). Hug und Poschenik (2020) verstehen unter einem Interview «eine besondere Form des Gesprächs, das von der Forscherin mit einer zu beforschenden Person geführt wird» (S. 127).

Interviews dienen der wissenschaftlichen Datenerhebung, sind im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch systematischer und kreisen stärker um das Thema, welches durch die Forschungsabsicht definiert wird (Hug & Poschenik, 2020, S.127). Bei Experteninterviews werden Probandinnen und Probanden ausgewählt, die über ein Expertenwissen auf dem untersuchten Gebiet verfügen (ebd., S. 132).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Es wurde aufgezeigt, dass gemäss Hug und Poschenik (2020) mit qualitativen Forschungsmethoden praktische Anwendungen und individuelle Einstellungen untersucht werden können. Für die Erforschung der zweiten Fragestellung, die am Beispiel der Sonderpädagogischen Institution B. den praktischen Umgang mit den Disziplinarmaßnahmen des Belohnens und Bestrafens erfassen möchte, eignet sich folglich der Einsatz von qualitativen Methoden. Die Voraussetzung für ein Experteninterview ist nach Hug und Poschenik (2020) ein Expertenwissen auf dem untersuchten Gebiet. Die Wahl fiel auf diese Form des Interviews, weil die Interviewten durch den täglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten über dieses spezifische Fachwissen verfügen.

4.2 Erhebungstechnik

Im Folgenden wird die Erhebungstechnik anhand den von Kaiser (2014) vorgeschlagenen Schritten aufgeführt: Die Auswahl und Kontaktierung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die Erstellung des Interviewleitfadens, des Pre-Tests des Leitfadens, die Durchführung des Interviews und das Führen des Interviewprotokolls.

4.2.1 Auswahl und Kontaktierung der Interviewten

Die Auswahl der interviewten Personen ist ein wesentlicher Aspekt des Forschungsdesigns und daher begründungspflichtig. Damit das Güterkriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eingehalten wird, muss aufgezeigt werden wie, wieso und mit welchen Problemen und Schwierigkeiten die Befragten gewonnen wurden (Kaiser, 2014, S.71). Nach Gläser und Laudel (2006) sollten sich Forschende bei der Auswahl von Expertinnen und Experten die folgenden Fragen stellen (S. 113):

- Welcher Experte oder welche Expertin verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit und verfügbar, um diese Informationen zu geben?

Nach der Auswahl der interviewten Personen werden diese kontaktiert. Nach Kaiser (2014, S. 78) muss über die folgenden Punkte informiert werden:

- Das Forschungsthema wird kurz beschrieben.
- Es wird begründet, warum die Kontaktperson als Expertin oder Experte betrachtet wird.
- Es werden Informationen über den organisatorischen Hintergrund und die beabsichtigte Verwertung der Daten gegeben.
- Die Person wird über die technische Durchführung des Interviews (Tonbandaufnahme) und den vermutlichen zeitlichen Aufwand informiert.
- Es wird angegeben, in welchem Zeitraum das Interview durchgeführt wird.
- Die Personen werden darüber informiert, dass die Möglichkeit besteht, die Informationen vertraulich zu behandeln.

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Die ersten zwei Punkte, die bei der Auswahl von Expertinnen und Experten nach Gläser und Laudel (2006) berücksichtigt werden müssen, sind aufgrund des Bildungsauftrages der Sonderpädagogischen Institution B. (Beschulung von normalbegabten Kindern mit herausforderndem Verhalten) erfüllt. Es musste folglich geklärt werden, ob sich Expertinnen und Experten der Sonderpädagogische Institution B. dafür zur Verfügung stellten, sich interviewen zu lassen (3. Punkt nach Gläser & Laudel, 2006). Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. wurde via Mail angefragt und über die aufgeführten Punkte nach Kaiser (2014) informiert. Nebst dem Einzelinterview mit der Institutionsleitung wurde für je ein Gruppeninterview angefragt mit zwei heilpädagogischen Lehrpersonen, idealerweise mit Erfahrung in der Regelschule, und zwei sozialpädagogischen Fachpersonen. Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. hat daraufhin passende Mitarbeitende angefragt und die Kontaktdaten weitergeleitet. Die Personen, welche sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben, wurden kontaktiert und ebenfalls über die von Kaiser (2014) aufgeführten Punkte informiert. Die Erstellung eines Doodles hat dabei geholfen, ein Zeitfenster für die Interviews zu finden.

4.2.2. Erstellung des Leitfadens

Der erste Schritt bei der Planung von Experteninterviews ist die Erstellung des Interviewleitfadens. Nach Kaiser (2014) ist der Interviewleitfaden «das Instrument der Datenerhebung, aber sogleich auch das Ergebnis einer Übersetzung unseres Forschungsproblems und unserer theoretischen Annahmen in konkrete Interviewfragen, die im Hinblick auf die Erfahrungswelt der Experten nachvollziehbar und beantwortbar sind» (S. 52).

Gemäss Kaiser (2014) sollte ein Interviewleitfaden für Experteninterviews die folgenden drei Funktionen erfüllen:

Strukturierung der Gesprächssituation: Die erste Funktion des Interviewleitfadens ist, dass er die konkrete Gesprächssituation durch die Anzahl und Reihenfolge der Fragen strukturiert. Es können keine Richtwerte für die Anzahl von Fragen angegeben werden. Dabei ist es sinnvoll «von allgemeineren auf spezielle Aspekte zu schliessen und damit auch den Expertinnen und Experten die Möglichkeit zu geben, sich in das Gespräch einzufinden» (Kaiser, 2014, S. 52-53). Bei Untersuchungen, in denen verschiedene Typen von Akteuren befragt werden, wird die Konzipierung von akteursspezifischen Leitfäden empfohlen. Diese beinhalten nebst Fragen, die allen Akteuren gestellt werden, akteursspezifische Fragen (ebd.).

Hinweise für die Gesprächssituation: Des Weiteren sollte ein Interviewleitfaden wichtige Hinweise für die Gesprächssituation enthalten, die für die Befragten im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und den Hintergrund der Befragung wichtig sein könnten und nicht vergessen oder übersehen werden sollten. Dazu zählen Informationen zum Ziel der Untersuchung, der Bedeutung der konkreten Befragung für das Forschungsvorhaben («informed consent») sowie Hinweise zu geplanten Vorkehrungen, zur Anonymisierung und zum Schutz personenbezogener Daten (Kaiser, 2014, S. 54).

Vertiefte Auseinandersetzung: Die dritte Funktion des Leitfadens bei Experteninterviews besteht darin, den Befragten aufzuzeigen, dass die Forschenden sich vertieft mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Sollte die befragte Person den Eindruck bekommen, die forschende Person wisse nicht, worüber sie rede, wird «das Experteninterview schwerlich die gewünschten Ziele erreichen» (ebd.).

Kaiser (2014) weist darauf hin, dass Forschungsfragen nicht als Interviewfragen geeignet sind. Sie entsprechen nicht der Erfahrungswirklichkeit der interviewten Personen. Insofern müssen die Forschungsfragen in Interviewfragen «übersetzt» (operationalisiert) werden. Es geht darum, den eigenen Untersuchungsgegenstand in den «kulturellen Kontext» (Gläser und Laudel 2006, S. 110) des Befragten zu übertragen. Damit wird gewährleistet, dass die befragten Personen in der Lage sind, die Informationen zu liefern, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral sind (ebd.). Die Operationalisierung verläuft in den folgenden zwei Schritten (konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung):

1. Konzeptionelle Operationalisierung: Kaiser (2014) beschreibt das Ziel dieses Schrittes wie folgt:

Das Ziel dieses Arbeitsschrittes besteht darin, das durch unsere Untersuchungsfrage definierte Forschungsproblem beobachtbar zu machen. Dabei muss sichergestellt sein, dass die in Interviews gewonnenen Daten später wieder systematisch auf die Forschungsfrage, und gegebenenfalls auf bereits formulierte Hypothesen, bezogen werden können. Insofern stellt diese Operationalisierung die vermutlich anspruchsvollste Aufgabe der qualitativen Befragung dar, weil über sie der spätere tatsächliche Nutzen der Experteninterviews entschieden wird. Es kommt folglich im Kern darauf an, unsere Interviewfragen systematisch aus dem Forschungsproblem abzuleiten. Dass dies nicht unmittelbar in einem Schritt erfolgen kann, wird schon aufgrund der Tatsache erkennbar, dass wir ja im Experteninterview sehr viel mehr Fragen stellen werden, als wir Forschungsfragen formuliert haben. (S. 56)

In der konzeptionellen Operationalisierung werden zuerst sogenannte Analysedimensionen festgelegt. Dies sind Dimensionen, die relevant für die Beantwortungen der Fragestellungen sind (ebd.). Anschliessend werden daraus Fragekomplexe entwickelt (Kaiser, 2014, S. 59).

2. Instrumentelle Operationalisierung: Mit der Ableitung von Interviewfragen aus den zuvor definierten Fragenkomplexen beginnt die instrumentelle Operationalisierung. Es geht in diesem Schritt darum, den eigenen Forschungskontext «alltagstauglich» zu machen. Hier ist es wichtig zu überlegen, welche Formulierungen am ehesten zu den gewünschten Informationen führen (Kaiser, 2014, S. 63).

Die Abbildung 7 zeigt auf, dass durch die konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung aus Forschungsfragen schlussendlich Interviewfragen entstehen.



Abbildung 7: Operationalisierung (Kaiser, 2014)

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Zuerst wurde, wie von Kaiser (2014) empfohlen, ein Gerüst mit vier Analysedimensionen erstellt. In Bezug auf unsere Forschungsfragen wurden folgende Dimensionen festgelegt: I Belohnungen, II Bestrafungen, III Herausforderndes Verhalten, und IV Unterschied zwischen Sonder- und Regelschule. Ausgehend davon

wurden Fragenkomplexe erstellt. So wurden zum Beispiel zu der Analysedimension I Belohnungen die folgenden Fragenkomplexe entwickelt: Einsatz von Lob, Einstellung zu Lob, Einsatz von Belohnungssystemen und Einstellung zu Belohnungssystemen. Ausgehend davon erfolgte die Ausformulierung der Interviewfragen (instrumentelle Operationalisierung nach Kaiser, 2014). Die Leitfäden¹¹ wurden akteurspezifisch konzipiert (Kaiser, 2014), weil dadurch die Handhabung während des Interviews vereinfacht wird. Die Leitfäden für die verschiedenen Akteure weichen nur in vereinzelt Punkten voneinander ab und unterscheiden sich hauptsächlich in Bezug auf konkrete Ausformulierungen.

4.2.3 Pre-Test des Interviewleitfadens

Ein Pre-Test dient dazu, die Funktionsfähigkeit des Interviewleitfadens vor der Durchführung zu erproben und zu überprüfen, ob alle Fragen verständlich formuliert wurden und die gewünschten Informationen damit eingeholt werden können. Für die Durchführung des Pre-Tests soll eine Person gewählt werden, die potenziell auch ein Interviewpartner oder eine Interviewpartnerin hätte sein können. Nur unter dieser Bedingung kann davon ausgegangen werden, dass der Pre-Test sinnvolle Ergebnisse produziert (Kaiser, 2014, S.69).

Nach Schell et al. (Schell et al., 2020, zitiert nach Kaiser, 2014, S. 69) sollte der Pre-Test die folgenden Funktionen erfüllen:

- Überprüfung des Verständnisses der Fragen durch die befragte Person.
- Überprüfung der Aufmerksamkeit der befragten Person an den Fragen.
- Überprüfung der Kontinuität des Interviewablaufs.
- Überprüfung der Wirkung der Strukturierung des Erhebungsinstruments.
- Überprüfung der Dauer der Befragung.

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Vor dem ersten Interview wurde der Pre-Test mit einem Schulischen Heilpädagogen durchgeführt, der wie von Kaiser (2014) empfohlen, über das benötigte Expertenwissen verfügt. Die Durchführung des Pre-Tests gab Sicherheit, weil sich der theoretische Interviewleitfaden in seinen Grundzügen in der praktischen Anwendung bewährt hat. Nach der Erprobung durch den Pre-Test wurden noch kleine Änderungen vorgenommen.

¹¹ Die Leitfäden für die Experteninterviews sind im Anhang 4 zu finden.

4.2.4 Durchführung

Ein Experteninterview ist eine spezielle kommunikative Situation, die von einer Reihe von Besonderheiten geprägt ist. Deshalb besteht eine wesentliche Bedingung für den Erfolg einer solchen Befragung darin, sich dieser Situation im Vorfeld bewusst zu sein und daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen. (Kaiser, 2014, S. 79)

Ein Experteninterview verfolgt ein klares Ziel: Es sollten Informationen generiert werden, die durch andere methodische Zugänge nicht oder nur teilweise erfasst werden können. Dabei ist es wichtig, dass die Forschenden die Kontrolle über den Verlauf des Interviews haben, ohne den Kommunikationsprozess zu stören (Kaiser, 2014, S. 79). Die erste Phase des Experteninterviews ist zentral für den weiteren Verlauf:

Die Erfahrung lehrt, dass diese Phase von enormer Bedeutung für den weiteren Verlauf des Interviews ist, aber nicht unbedingt jene ist, in der die wichtigsten Informationen generiert werden. So ist vor allem zu beachten, dass sich der Experte in dieser Eröffnungsphase seine Meinung über die Kompetenz des Forschers (und sicher auch hinsichtlich der persönlichen Sympathie gegenüber dem Forscher) bildet. Gewinnt der Experte zu beidem einen eher negativen Eindruck, dürfte es schwer werden, in die zweite Phase eines Experteninterviews einzusteigen, die im Idealfall die Form eines ungezwungenen Fachgesprächs haben wird. (Kaiser, 2014, S. 79-80)

In der zweiten Phase steht nicht mehr der reine Fragestil im Zentrum, sondern der Modus der Argumentation und Diskussion. Dabei dürfen die gemachten Aussagen auch von den Forschenden hinterfragt werden. Im Normalfall nimmt diese Phase den grössten Zeitaufwand in Anspruch und liefert die meisten, für das Forschungsvorhaben relevanten, Informationen (Kaiser, 2014, S. 79-80).

Forschende sollten im Hinblick auf den Interviewleitfaden eine gewisse Flexibilität an den Tag legen. Konkret bedeutet dies, dass die Reihenfolge der Fragen nicht stur eingehalten werden muss und Nachfragen auf beiden Seiten erlaubt sind (Kaiser, 2014, S. 80-81). Des Weiteren sind zwei weitere Aspekte wichtig für eine erfolgreiche Durchführung von Experteninterviews. Der erste Aspekt betrifft die Notwendigkeit ein Interview aufzunehmen, um damit die Sicherung der Datenerhebung zu gewährleisten. Forschende werden dadurch entlastet, da weder ein umfassendes Gesprächsprotokoll noch Notizen verfasst werden müssen. Es muss sehr gut begründet werden, wenn Forschende auf eine Aufnahme verzichten möchten: «Als Faustregel kann folglich gelten, dass je höher der Grad der durch Experteninterviews erwarteten Sachinformationen ausfällt, je mehr Gründe auch für die Tonbandaufzeichnung sprechen» (Kaiser,

2014, S. 85). Der zweite Aspekt betrifft die Zusicherung der Anonymität und der Vertraulichkeit gegenüber den Befragten. Im Fall der Anonymisierung kann meist nicht gänzlich auf Hinweise über die Expertinnen und Experten verzichtet werden. Eine gewisse Identifizierungsmöglichkeit bleibt je nach Forschungsgegenstand oft bestehen (Kaiser, 2014, S. 85-86).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Bedingt durch die Coronapandemie fanden die Interviews virtuell statt. Das erste Interview konnte aufgrund von technischen Schwierigkeiten nicht wie geplant per «Skype» durchgeführt werden. Spontan wurde auf «WhatsApp» umdisponiert und mit dem Programm «Audacity» aufgenommen. Die folgenden zwei Interviews wurden, wie geplant, via «Skype» geführt und aufgezeichnet. Während des Interviews wurde Wert auf eine flexible Handhabung des Leitfadens gelegt (Kaiser, 2014). So wurden einige Fragen zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt gestellt, wenn dies aufgrund der interviewenden Person als sinnvoll erachtet wurde.

4.2.5 Protokoll

Kaiser (2014) empfiehlt ausserdem im unmittelbaren Anschluss an die Befragung ein Protokoll anzufertigen, das wichtige Informationen über die befragte Person, den Ablauf des Interviews und organisatorische Aspekte zusammenfasst. Die Dokumentation dient nicht zur Datensicherung, sondern gibt vielmehr Hinweise zu der «Gesprächsatmosphäre, zu Reaktionen des Gegenübers, zum Umfang, in welchem Fragen beantwortet wurden und gegebenenfalls zu im Gespräch erhaltenen weiteren Informationen, die für den Forschungsprozess von Bedeutung sein könnten» (Kaiser, 2014, S. 86-87). Dieses Protokoll kann bei der Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten hilfreich sein, da es eine Einschätzung der Qualität des jeweiligen Interviews ermöglicht. Im Protokoll können wichtige organisatorische und relevante biographische Daten erfasst werden, sowie die Bestätigung, ob Vertraulichkeit zugesichert wurde und ob die Möglichkeit vereinbart wurde, die befragte Person später nochmals zu kontaktieren (ebd.).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Aufgrund der aufgelisteten Gründe (Kaiser, 2014) wurde nach den drei Interviews ein Protokoll von der forschenden Person, die das Interview nicht geführt hat, ausgefüllt. ¹²

¹² Die Protokolle sind im Anhang 5 aufgeführt.

4.3 Aufbereitung der Daten

Auf die Erhebung der Daten folgt in diesem Kapitel deren Aufbereitung durch die Transkription und die Codierung.

4.3.1 Transkription

Hug und Poschenik (2020) betonen, dass die qualitative Forschung auch als eine Textwissenschaft verstanden werden kann (S. 110). Dies setzt jedoch voraus, dass die Audioaufnahmen der Gespräche verschriftlicht werden. Folgende Grundregeln für die Transkription von Experteninterviews sind nach Kaiser (2014) zu beachten (S. 98):

- Transkribiert werden immer Fragen und Antworten. Diese sind deutlich zu unterscheiden durch Kodierungen wie I: (Interviewer/-in) und B:(Befragte/-r) oder zusätzlich verstärkt durch kursive Darstellungen der Frage oder Antwort.
- Antwortpassagen, die nicht deutlich zu verstehen sind und/oder unvollständig transkribiert werden, müssen deutlich gekennzeichnet werden.
- Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person oder Dritte zulassen, werden im Falle der Vereinbarung von Vertraulichkeit anonymisiert.
- Bei der Transkription mit einem Textverarbeitungsprogramm sollte mit einem grosszügigen Seitenrand formatiert werden, damit anschliessend Kommentare eingefügt werden können (ebd.).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Die Interviews wurden extern transkribiert. Im Anschluss wurden noch einige undeutliche Stellen ergänzt. Die drei Interviews wurden als T1 (Institutionsleiter), T2 (Gruppeninterview Heilpädagoginnen) und T3 (Gruppeninterview Sozialpädagogik) bezeichnet. Für die Interviewenden wurde wie von Kaiser (2014) empfohlen I respektive I1 und I2, für die Befragten B respektive B1 und B2 verwendet. Beim Wechsel der Sprechenden Person wurden Absätze gemacht, die jeweils nummeriert wurden (Positionen). Undeutliche Stellen wurden, wie von Kaiser (2014) vorgeschlagen, deutlich gekennzeichnet und mit der Zeitangabe der Audioaufnahme versehen.

4.3.2 Codierung

«Jede Wissenschaft ist, unter anderem, ein Ordnen, ein Vereinfachen, ein Verdaulichmachen des Unverständlichen für den Geist» (Hermann Hesse, zitiert nach Ross & Leutwyler, 2017).

Ross und Leutwyler (2017) vergleichen den Vorgang des Codierens mit einem «Rechen, der durch das Material gezogen wird und an dessen Zinken Materialbestandteile hängen bleiben» (S. 299). Beim Codieren werden die Textstellen aus den Interviews den relevanten Kategorien im Suchraster zugeordnet (ebd.).

Die Kategorienbildung kann durch ein deduktives oder induktives Vorgehen erfolgen. Bei der deduktiven Kategorienanwendung wird im Vorfeld ein Kategoriensystem entwickelt, in das die erhobenen Daten eingeordnet werden können. Im Gegensatz dazu wird bei der induktiven Methode das Kategoriensystem aus dem Datenmaterial abgeleitet. Die beiden Vorgehensweisen können auch miteinander kombiniert werden: Es werden im Vorfeld deduktive Kategorien festgelegt, die durch induktive ergänzt werden können (Hug & Poschenik, 2020, S. 189-190).

Es gibt Programme für die Aufbereitung und Auswertung der Daten. Das Programm MaxQDA ist eines davon. Es zählt zu der Gattung CAQDAS, dem englischen Akronym für «**C**omputer **A**ssisted **Q**ualitative **D**ata **A**nalysis-**S**oftware», welches übersetzt in die deutsche Sprache «Assistierte Qualitative Datenanalyse-Software» bedeutet. Der Begriff «qualitative Daten» stammt aus den Sozialwissenschaften und ist eine Sammelbezeichnung für alle unstrukturierten, nicht-numerischen Daten. Dazu gehören folglich auch Daten, die durch Interviews erhoben wurden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S.1).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Nach der Transkription erfolgte die computerunterstützte Codierung der Daten durch das Programm MaxQDA. Die zuvor erarbeiteten deduktiven Kategorien wurden durch wenige induktive Kategorien ergänzt.¹³

4.4 Auswertung der Daten

Es folgt eine Beschreibung der letzten Phase im Forschungsprozess: Der Auswertung der Daten. Zusätzlich zur qualitativen Auswertung wurde noch eine quantitative Auswertung gemacht, die abschliessend beschrieben wird.

¹³ Die Codierungen durch MaxQDA sowie die Zusammenfassungen befinden sich im Anhang 6.

4.4.1 Qualitative Auswertung

Die Zusammenfassung ist ein qualitatives Auswertungsverfahren, bei dem das Datenmaterial auf die wesentlichen Aussagen reduziert wird: Dazu werden gleiche oder ähnliche Informationen zu einer allgemeinen Aussage zusammengefasst, beispielsweise durch den Gebrauch von Oberbegriffen oder durch Paraphrasieren. Mehrfach genannte Informationen werden in verdichteter Form nur einmal erwähnt (Ross & Leutwyler, 2017, S. 300).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Innerhalb der einzelnen Kategorien und Subkategorien wurden Zusammenfassungen erstellt. Dabei wurden Aussagen, die inhaltlich ähnlich sind, subsumiert und durch einen Oberbegriff zusammengefasst.¹⁴

4.4.2 Quantitative Auswertung

Mit Hilfe der quantitativen Kontrastierung des Programms MaxQDA kann die Anzahl inhaltlicher Aussagen (Codes) zu bestimmten Kategorien miteinander verglichen werden. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung können im Gegensatz zu den Ergebnissen einer qualitativen Auswertung in Grafiken, wie beispielsweise einem Säulendiagramm, visualisiert werden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 164-165).

Beschreibung und Begründung der Umsetzung: Eine quantitative Kontrastierung wurde zu der Anzahl Aussagen zu den Analysedimensionen «Belohnungen und Bestrafungen» gemacht sowie zu den genannten Strategien im «Umgang mit herausforderndem Verhalten».¹⁵

¹⁴ Die Zusammenfassungen sind im Anhang 6 aufgeführt.

¹⁵ Die Daten für die quantitative Auswertung befinden sich im Anhang 7.

5. Darstellung der Ergebnisse

Der Abschluss des im vorherigen Kapitel beschriebenen Forschungsprozesses ist die Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse in Form eines Berichtes (Ross & Leutwyler, 2017, S. 301). In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der zwei Gruppeninterviews mit den beiden Schulischen Heilpädagoginnen, den sozialpädagogischen Fachpersonen sowie des Einzelinterviews mit dem Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. aufgeführt. Anhand der vier Analysedimensionen: I Belohnen, II Bestrafen, III Strategien für Herausforderndes Verhalten und IV Unterschied Regelschule Sonderschule, werden die Ergebnisse dargestellt. Die Kernaussagen aus den drei Experteninterviews werden folgend zusammengefasst. In den Klammern werden die Positionen von weiteren Textpassagen angegeben, die zur Aussage passen und im Anhang 7 gefunden und nachgelesen werden können.

Um die Ergebnisse zu präzisieren, werden exemplarische Aussagen aus den Interviews zu gewissen Themenbereichen aufgeführt (Strauss, 1994, S. 275). Diese Aussagen sind zum Zwecke des besseren Überblicks jeweils eingeschoben, kursiv, eine Schriftgrösse kleiner und mit Anführungs- und Schlusszeichen versehen.

5.1. Analysedimension I: Belohnungen

Die erste Analysedimension wurde in die beiden Kategorien «Lob» und «Belohnungssysteme» unterteilt.

5.1.1 Kategorie: Lob

Zuerst werden die befürwortenden Aussagen zu Lob aufgeführt und anschliessend die Stimmen zu einem differenzierten Einsatz von Lob und die kritischen Stimmen gegenüber Lob erläutert.

5.1.1.1 Befürwortende Aussagen

Die Fachpersonen betonen, dass die Kinder in der Regel negative Erfahrungen in der Schule gesammelt und daher tendenziell einen tiefen Selbstwert haben. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, diesen durch Lob wieder aufzubauen und die Kinder dadurch zu stärken (T1, B, Pos. 4; T2, B1, Pos. 5; T3, B2, Pos. 5).

«Die Kinder kommen häufig völlig entmutigt zu uns. Sie haben wenig Erfolg erlebt in den letzten Monaten und Jahren. Die meisten Kinder saugen eigentlich das Lob auf, nicht alle, aber sehr häufig. Ja, wir loben häufig.» (T2, B1, Pos. 5)

«Lob ist etwas ganz Wichtiges. Das ist etwas, das unsere Kinder sehr fest brauchen. Die meisten haben einen sehr kleinen Selbstwert. Und sie getrauen sich zum Teil gar nicht, Dinge zu machen.» (T3, B2, Pos. 5)

Das Loben wird von den Fachpersonen als Bestandteil des Berufsauftrags erachtet (T1, B, Pos. 4; T3, B1, Pos. 6).

«Ich finde auch, dass es unser Job ist, den Kindern da gut zuzusprechen. Wenn sie etwas gut gemacht haben, ihnen auch zu sagen, dass sie es gut gemacht haben.» (T3, B1, Pos. 6)

Es wird betont, dass bereits kleine Schritte gelobt werden (T2, B2, Pos. 6; T3, B2, Pos. 5; T3, B1, Pos. 20). Ausserdem sollte Lob spontan geäussert werden und individuell sein (T2, B2, Pos. 8; T3, B1, Pos. 12).

«Ich denke sehr spontan, individuell. Also manchmal reicht es nur Daumen hoch. Oder eben ein Zwinkern. Oder dann das wirkliche Benennen.» (T2, B2, Pos.8)

Es wurden Aussagen dazu gemacht, dass Lob den Kindern nicht schadet und nicht die «Schattenseite» von Bestrafung ist (T2, B1, Pos. 10; T3, B2, Pos. 5).

«Und ich bin eigentlich sehr überzeugt davon, dass das sehr wertvoll ist. Das was du angesprochen hast, dass Lob die Schattenseite des Bestrafens ist, stimmt für mich überhaupt nicht. Also kann ich mit dem gar nichts anfangen.» (T3, B2, Pos. 5)

5.1.1.2 Kritische Aussagen und Aussagen zu einem differenzierten Einsatz

Beim Loben erachten es die Fachpersonen als grundlegend, dass Lob authentisch ist und von Herzen kommt (T1, B1, Pos. 4; T1, B1, Pos. 18; T3, B2, Pos. 7; T3, B1, Pos. 13).

«Es ist einfach wichtig, dass das Lob ernst gemeint ist und ehrlich. Und nicht einfach aufgesetzt. Kinder sind clever. Die merken das.» (T3, B2, Pos.7)

Es wurden zwei Aussagen gemacht, die betonen, dass Lob aus instrumentellen Gründen (mit dem Ziel wünschenswertes Verhalten zu verstärken) nicht zielführend ist (T1, B1, Pos. 4; T1, B1, Pos. 6).

«Sobald ein Kind merkt, und da sind sie unglaublich feinfühlig, dass man aus instrumentellen Gründen lobt, aus berechnenden Gründen lobt, dann glaube ich, da ist der Zug abgefahren, also da erreicht man eher das Gegenteil.» (T1, B1, Pos. 4)

Es werden auch alternative Formen von Lob genannt (T2, B2, Pos. 8; T3, B2, Pos. 24; T2, B2, Pos. 6), wie zum Beispiel das Nachfragen, warum einem Kind etwas gut gelungen ist oder indem mitgeteilt wird, welche positiven Gefühle durch das Verhalten ausgelöst werden.

«Oder mit Rückfragen: Wie hast du das jetzt geschafft? Wie ist dir das gelungen? Das mache ich auch öfters.» (T2, B2, Pos 8).

«Ich beschreibe dem Kind, was für ein Gefühl es durch sein Verhalten bei mir auslöst.» (T2, B2, Pos. 6)

5.1.2 Kategorie: Belohnungssysteme

Aus den drei Experteninterviews werden in der ersten Subkategorie befürwortende Aussagen und in der zweiten Subkategorie kritische Aussagen zu Belohnungssystemen aufgeführt.

5.1.2.1 Befürwortende Aussagen

Eine der interviewten Fachpersonen führt ein individuelles Belohnungssystem, das im Folgenden erklärt wird. Das grosse Ziel der Sonderpädagogischen Institution B. ist die Rückführung von Kindern und Jugendlichen in die Regelschule. Dieses Ziel wird in Etappenziele eingeteilt. Auf einem Blatt wird das aktuelle Etappenziel durch einen Ballon visualisiert. Jeweils am Ende des Tages entscheidet das Kind im Schlusskreis, ob das Teilziel an diesem Tag erreicht wurde oder nicht. Falls dies gelungen ist, wird ein Punkt (Sticker) auf den Ballon geklebt. Sobald ein Teilziel erreicht ist (Ballon ist mit Stickern gefüllt) wird ein neues Teilziel (Ballon) definiert. Die Fachperson sagt, dass es eine Art von Belohnungssystem ist, jedoch kein Tokensystem. Ein «voller Ballon» kann nicht gegen ein Geschenk eingetauscht werden. Die Belohnung ist, dass das Kind einen Schritt näher an sein Ziel (Rückführung in die Regelklasse) gekommen ist. Es ist eine Möglichkeit für die Reflexion und ist motivierend, weil es die Fortschritte sichtbar macht (T2, B1, Pos. 13). Die gleiche Fachperson ist der Meinung, dass Tokensysteme wirksam sein können, wenn sie auf das Kind zugeschnitten sind und nicht für alle Kinder einer Klasse die gleichen Ziele gelten (T2, B1, Pos. 19).

Von anderen Fachpersonen werden Belohnungssysteme für die ganze Klasse oder Gruppe eingesetzt, wie beispielsweise die sogenannten «Heldenpunkte»:

«Unter anderem können die Kinder bei uns Heldenpunkte sammeln. Und das bekommen sie, wenn sie etwas tun, ohne dass wir sie darauf aufmerksam machen müssen. Also wenn zum Beispiel jemand krank ist und der sein Ämtli nicht machen kann und ein anderer sagt, ich mache das heute für ihn, dann hat er einen Heldenpunkt verdient.» (T3, B2, Pos. 25)

Heldenpunkte belohnen folglich spontan gezeigtes soziales Verhalten. Es werden beispielsweise nicht Sätze geäussert wie: «Wenn du die Pflanzen wässerst, erhältst du einen Heldenpunkt». Das Ziel ist auch nicht, dass sich die Kinder nur sozial verhalten, weil sie einen Heldenpunkt möchten. Vielmehr sollten sie spontan wünschenswertes Verhalten zeigen. Es wird erwähnt, dass dieses System gut funktioniert, wenn die Kinder das Konzept verstanden haben (T3, B2, Pos. 37). Die gesammelten Punkte können jeweils vor den Ferien beispielsweise gegen ein Geschenk oder Medienzeit eingelöst werden (T3, B2, Pos. 31).

Die «Diamamentage» sind ein Tokensystem, das von einer anderen Fachperson eingesetzt wird:

«Wir haben die Diamamentage. Also wenn die Klasse als Ganzes - Wir haben von der ersten bis fünften Klasse alles, ganz gemischt - ... einen tollen Tag hatte, gibt es einen Diamanten. Dafür haben wir eine Schatzkiste und da kommen sie auf ein Samtkissen, diese Diamanten. Und wenn sie sieben haben, dann machen wir etwas Besonderes.» (T2, B1, Pos. 12)

Im Gegensatz zu den Heldenpunkten, die individuell gesammelt werden, kann ein Diamant nur als ganze Klasse «gewonnen» werden.

5.1.2.2 Kritische Aussagen

Von einer Fachperson wurde eine Situation geschildert, bei der ein sehr ausgeklügeltes Belohnungssystem von zwei Lehrpersonen erfolgreich geführt wurde. Problematisch wurde es, als eine neue Person ins Team kam (T1, B1, Pos. 10). Die Fachperson beschreibt, was sie aus dieser Beobachtung mitnimmt:

«Wenn ich von diesem System überzeugt bin und das eben zu mir gehört, dass ich das anwende, dann wende ich das anders an, als wenn ich das technisch übernehme und einfach umsetze. Dann ist es auch authentisch und passt zu der Person.» (T1, B1, Pos.12)

«Es würde mir nie einfallen, von einer Lehrperson zu erwarten, dass sie ein vorgefertigtes Verstärkersystem übernimmt, das geht nicht. Und ich würde es auch nie empfehlen, dies einfach

als Mittel der Wahl so vorzuschlagen. Aber es gibt Situationen, wo es funktioniert.» (T1, B1, Pos. 10)

An Belohnungssystemen für Gruppen oder Klassen wird bemängelt, dass sie nicht genug Raum für Individualisierung zulassen (T2, B2, Pos. 12; T2, B2, Pos. 19).

«Ich fand es einfach schwierig, ein Belohnungssystem auf eine ganze Klasse anzuwenden. Weil bei uns sind sehr viele - ich denke auch in Regelklassen - Individualisten drin.» (T2, B2, Pos. 19)

Ausserdem wurde erwähnt, dass es bei solchen Systemen oft die gleichen Kinder sind, die für ihr Verhalten belohnt werden. Demgegenüber stehen Kinder, denen es praktisch nie gelingt, Punkte zu erhalten (T2, B2, Pos. 19). Eine Fachperson kritisiert an Belohnungssystemen, dass sie nicht unmittelbar sind und darum die Motivation rasch abfällt:

«Einfach so unmittelbare Sachen. Das finde ich wichtig. Das ist für die Kinder begreifbar und verständlich. Und wenn man dann lange Pläne macht, die über Wochen dauern, ist das immer schwierig - für die Kinder und uns. Nachher fällt die Motivation ab.» (T3, B2, Pos. 20)

Des Weiteren wird erwähnt, dass die Führung eines Belohnungssystems oftmals anspruchsvoll ist, besonders wenn es von mehreren Personen geführt wird (T2, B2, Pos.12; T3, B2, Pos. 20).

«Ich habe gemerkt, dass es bei solchen Systemen sehr schwierig ist, zu beurteilen oder eben Punkte zu verteilen. Man muss sehr konsequent sein und es kann rasch zu Diskussionen führen.» (T2, B2, Pos. 12)

Wenn ein Belohnungssystem von mehreren Lehrpersonen einer Klasse geführt werden sollte, ist es eine umso grössere Herausforderung (T3, B2, Pos. 20).

5.2 Analysedimension II: Bestrafungen

Analog zur ersten Analysedimension wird diese in die beiden Kategorien «Bestrafungen» und «Bestrafungssysteme» unterteilt.

5.2.1 Kategorie: Bestrafungen

Zuerst werden die befürwortenden Aussagen Strafen aufgeführt und anschliessend die Stimmen zu einem differenzierten Einsatz von Strafen und die kritischen Aussagen zu Strafen.

5.2.1.1 Befürwortende Aussagen

Ein positiver Aspekt von Strafen, der genannt wird, ist die Klärung und der Abschluss eines Fehlverhaltens, damit es vergessen werden kann. Dadurch kann der Fokus wieder auf die Zukunft gerichtet werden:

«Ein Lehrer, ein sehr erfahrener Heilpädagoge, hat mir mal erklärt, dass er schon ein paar Strafen oder Konsequenzen hat, die er verwendet, auch für leichte Fälle quasi, wo man was machen muss, also nicht wahnsinnig gravierend, wo etwas auch einfach abgehandelt werden kann, damit es Vergangenheit wird und man wieder weitergehen kann.» (T1, B1, Pos. 20)

Es wird ausgedrückt, dass gewisse Verhaltensweisen auch nicht einfach ignoriert werden können:

«Und manchmal geht es nicht ohne Konsequenz - also man kann ja auch nicht immer alles durchgehen lassen.» (T2, B1, Pos. 21)

Bei kleineren Regelverstößen werden Konsequenzen genannt, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Fehlverhalten stehen. So muss ein Jugendlicher, der das Handy am Tisch hervornimmt, dieses bis am Abend abgeben oder bei der Nichterledigung von Ämtchen muss am nächsten Tag ein Zusatzämtchen übernommen werden (T3, B1, Pos. 48; T3, B1, Pos. 62).

Bei grösseren Regelverstößen wird auf der Wohngruppe teilweise auch eine «Zimmerzeit» erteilt. Das bedeutet, dass das Zimmer für eine gewisse Zeit (5 Minuten, 15 Minuten oder auch einen ganzen Abend) nicht verlassen werden darf (T3, B2, Pos. 47). In seltenen Fällen, bei massiven Regelverstößen wie zum Beispiel Gewaltvorfällen, kann es zu einem temporären Klassenausschluss kommen (in der Oberstufe bis zu einer Woche). Damit wird dem Kind oder Jugendlichen aufgezeigt, dass es klare Grenzen gibt, die nicht überschritten werden dürfen. Ausserdem geht es darum, die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse zu schützen (T2, B2, Pos. 42).

5.2.2.2 Kritische Aussagen und Aussagen zu einem differenzierten Einsatz

Eine der Richtlinien, welche die Fachpersonen im B. haben, ist dass sie versuchen, eher von Konsequenzen als von Strafen zu sprechen (T1, B1, Pos. 20). Soweit es möglich ist, folgt auf ein Fehlverhalten eine Konsequenz (logische Folge), die möglichst in einem Zusammenhang mit dem Verhalten steht (T2, B1, Pos. 21; T2, B1, Pos. 38; T3, B2, Pos. 66).

So muss ein Lernender, der einen Stuhl willentlich kaputt macht, diesen ersetzen oder die vergessenen Hausaufgaben müssen in der Einlaufzeit erledigt werden, in der sonst gespielt werden darf. Es wird thematisiert, dass die Begriffe Strafe und Konsequenz nicht immer trennscharf sind, wie das folgende Zitat ausdrückt:

«Und ich denke, es ist doch mehr als eine Haarspalterei im semantischen Bereich, das Bestreben oder die Idee dahinter ist eher, die Kinder mit den Konsequenzen ihres Verhaltens zu konfrontieren als jetzt einfach zu bestrafen.» (T1, B1, Pos. 20)

Eine weitere genannte Möglichkeit, um auf herausforderndes Verhalten zu reagieren, ist das Suchen eines Gesprächs mit dem Kind oder Jugendlichen. Dabei wird nach den Gründen für das Fehlverhalten gefragt und nach Lösungsansätzen gesucht.

«Ein Mittel ist auch das Gespräch, also etwas mit den Kindern anzuschauen und zu sagen: «Du, schau mal, das ist nicht gut gelaufen, wieso war das so, was denkst du?» oder «Wie bringen wir das wieder in Ordnung? Was könnten wir tun, damit du einen Weg findest, wie du mit deinem Mitschüler umgehen kannst?» Das ist im Gegensatz zur Strafe auch lösungsorientiert.» (T1, B1, Pos. 22)

Losgelöste Strafaufgaben, die in keinem Zusammenhang mit dem Fehlverhalten stehen, wie beispielsweise das Abschreiben von Seiten, werden als nicht zielführend erachtet (T2, B2, Pos. 39; T2, B1, Pos. 38; T1, B1, Pos. 86; T1, B1, Pos. 22). Eine der Fachpersonen hat einen Jugendanwalt gefragt, ob Strafen wirksam seien, worauf dieser mit «Nein» geantwortet hat (T1, B1, Pos. 86).

5.2.2 Kategorie: Bestrafungssysteme

Bezüglich Bestrafungssystemen besteht bei allen Fachpersonen ein Konsens: Ein standardisiertes Bestrafungssystem, das für alle Kinder oder Jugendlichen einer Gruppe gilt, wird als nicht sinnvoll erachtet. Dadurch wird der Individualität keine Rechnung getragen (T1, B1, Pos. 20; T3, B2, Pos. 39; T3, B1, Pos. 39; T3, B1, Pos. 41; T3, B2, Pos. 41; T3, B2, Pos. 47; T1, B1, Pos. 40).

«Nein. Es gibt keinen Strafenkatalog, wo man sieht, wenn du zu spät kommst, dann passiert das oder dies. Wir schauen immer in der Situation, was wir machen.» (T3, B2, Pos. 39)

«Ich kann mir kein System vorstellen, das einfach für alle Kinder gilt.» (T1, B1, Pos. 20)

Der Wunsch nach einem standardisierten Verfahren eines Bestrafungssystems wurde von einer Fachperson geäußert. Gleichzeitig wird jedoch auch betont, dass dies illusorisch und nicht praktisch umsetzbar ist:

«Es ist schon auch bei uns immer wieder der Wunsch, das (Strafen) zu standardisieren und zu sagen, wenn das ist, dann passiert das. Aber das geht einfach nicht. Man muss eine Linie haben, also die eigenen Grundsätze möglichst verfolgen. Gleichzeitig muss aber auch je nach Situation entschieden werden.» (T1, B1, Pos. 40)

5.3 Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten

Die dritte Analysedimension zeigt auf, welche Strategien die interviewten Personen im Umgang mit herausforderndem Verhalten anwenden (5.3.1) und welche Aspekte wichtig sind, damit Eskalationen vorgebeugt werden können (5.3.2).

5.3.1 Kategorie: Strategien bei Eskalationen

Einige Fachpersonen betonen, dass es wichtig ist, bei Eskalationen für individuelle und kreative Lösungen zu sein, da es in solch schwierigen Situationen kein Patentrezept gibt (T1, B1, Pos. 22; T1, B1, Pos. 44):

«Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.» (T1, B1, Pos. 22)

Die Fachpersonen meinen auch, dass es einerseits erforderlich ist, bei Eskalationen unmittelbar zu reagieren. Gleichzeitig wird auch mehrfach betont, dass es sehr wichtig ist, dabei Ruhe zu bewahren und auf das Kind oder die/den Jugendliche/-n einzugehen (T1, B1, Pos. 66 ; T3, B2, Pos. 66; T3, B1, Pos. 72; T3, B2, Pos. 73; T3, B2, Pos. 66; T3, B1, Pos. 72).

«...wenn es wirklich dann um gravierende Sachen geht, in der Wut irgendetwas zu klären oder etwas zu entscheiden, das geht nicht.» (T1, B1, Pos. 66)

Eine räumliche Distanzierung des Kindes oder Jugendlichen von der Gruppe oder Klasse ist in solchen Situationen für alle Parteien notwendig. Dabei geht es auch darum, die anderen zu schützen (T1, B1, Pos. 44; T3, B1, Pos. 39; T3, B2, Pos. 66).

Der langfristige Blick auf Ziele hilft einer Fachperson in solchen Situationen: Obschon während einer Eskalation das Gefühl aufkommen kann, dass die ganzen Bemühungen umsonst waren, ist es wichtig sich Folgendes vor Augen zu führen: Ziele werden über einen längeren Zeitraum verfolgt und sie werden nicht geradlinig erreicht (T1, B1, Pos. 44).

Des Weiteren wird genannt, dass die gegenseitige Unterstützung im Team eine Situation entschärfen kann:

«Also ich denke schon, das einzig Mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand der am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt.» (T1, B1, Pos. 44)

Ebenfalls wird der «Bündner Standard»¹⁶ zum Umgang mit Grenzverletzungen als Methode bei Eskalationen erwähnt:

«...da versuchen wir so in Anlehnung an den Bündner Standard die Gewaltvorfälle einzustufen und dann je nachdem auch verschieden vorzugehen, auch unter Einbezug des Systems oder der Leitung oder so, dass wir so vorgehen können. Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.» (T1, B1, Pos. 22)

5.3.2 Kategorie: Prävention von Eskalationen

Genügend personelle Ressourcen sind ein zentraler Aspekt für die Prävention von Eskalationen. Bei sich anbahnenden Konflikten gibt es in der Sonderpädagogischen Institution B. Personen, die in solch brenzligen Situationen einspringen können. In der Regel sind Lehrpersonen selten bis nie allein mit ihrer Klasse, sondern werden zusätzlich durch einen Sozialpädagogen oder eine Sozialpädagogin unterstützt. Dies bedeutet, dass die Klasse nicht unbeaufsichtigt ist, wenn eine Person kurzzeitig anderswo aushilft (T1, B1, Pos. 44).

Ebenfalls betonen die Fachpersonen, wie wichtig die Beziehungsebene ist: Durch eine gute Beziehung weiss eine Fachperson, wie sie individuell auf das Kind eingehen muss, um einer Eskalation möglichst vorzubeugen (T2, B2, Pos. 61; T3, B1, Pos. 72). Des Weiteren wurden

¹⁶ Mehr zum Bündner Standard: Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten in Institutionen für Kinder und Jugendliche: <https://www.buendner-standard.ch/index.php?id=2>

Bewegung genannt, um Situationen zu entschärfen (T2, B2, Pos. 64; T2, B1, Pos. 79) und der beruhigende Effekt von Tieren (T2, B2, Pos. 64; T2, B1, Pos. 79):

«...wir haben einen Schulhund, der kommt immer am Donnerstag. Und ich finde das schon eindrücklich wie sich die Stimmung verändert, wenn der Hund da ist» (T2, B2, Pos. 64).

Eine Fachperson hat sich bei der Frage nach präventiven Strategien, um Eskalationen vorzubeugen, an die Weiterbildung «Zufriedenheit als Pflicht» erinnert:

«Es gibt ja diesen Begriff der Selbstsorge, also, dass man zu sich schaut. Ich denke das ist für sich und das Kollegium sehr wichtig, denn im Prinzip ist es so, wenn man nicht ausgeschlafen ist, dann erträgt man die Konflikte weniger, Punkt.» (T1, B1, Pos. 54)

Eine Fachperson hat betont, dass der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten eine gewisse Offenheit für kreative Lösungen voraussetzt, die durchaus auch unkonventionell sein dürfen (T1, B1, Pos. 44).

5.4 Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule – Regelschule

Die letzte Analysedimension beabsichtigt die Beantwortung der folgenden Frage: Worin besteht aus der Sicht der interviewten Personen der Unterschied zwischen der Regelschule und der Sonderschule?

Der Unterschied liegt für die Fachpersonen in den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die Sonderpädagogische Institution B. hat kleinere Klassen und mehr Mitarbeitende. Eine Fachperson beschreibt, dass ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern im B. aufgrund dieser Ressourcen anders ist als in der Regelschule:

«Ich habe eine viel engere Beziehung zu den Kindern im B. als in der Regelschule. Da war alles auf Abstand. Wenig individuell. Es ist auch schwierig, wenn es zwischen 20 und 25 Kinder in einer Klasse hat, eine engere Beziehung aufzubauen.» (T2, B2, Pos. 81).

Eine Fachperson hat beschrieben, dass sich Regelschullehrpersonen mehr von der Vorstellung lösen dürfen, dass sie jederzeit alles im Griff haben und alles unmittelbar gelöst werden müsse. Ausserdem könnte der Teamgedanke, dass gemeinsam erzieherische Herausforderungen angegangen werden, in Regelschulen noch stärker sein (T1, B1, Pos. 76).

5.5 Quantitative Inhaltsanalyse

Im Kapitel 4.4.2 wurde beschrieben, dass eine kleine quantitative Inhaltsanalyse der qualitativen Daten gemacht wird zu «Belohnungen und Bestrafungen» und zu den «Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten».

In der Abbildung 8 wird die Anzahl der codierten Aussagen aus den Experteninterviews zu der Analysedimension I «Belohnungen» und der Analysedimension II «Bestrafungen» in einem Säulendiagramm dargestellt.

Übersicht zu den Aussagen zu Belohnungen und Bestrafungen

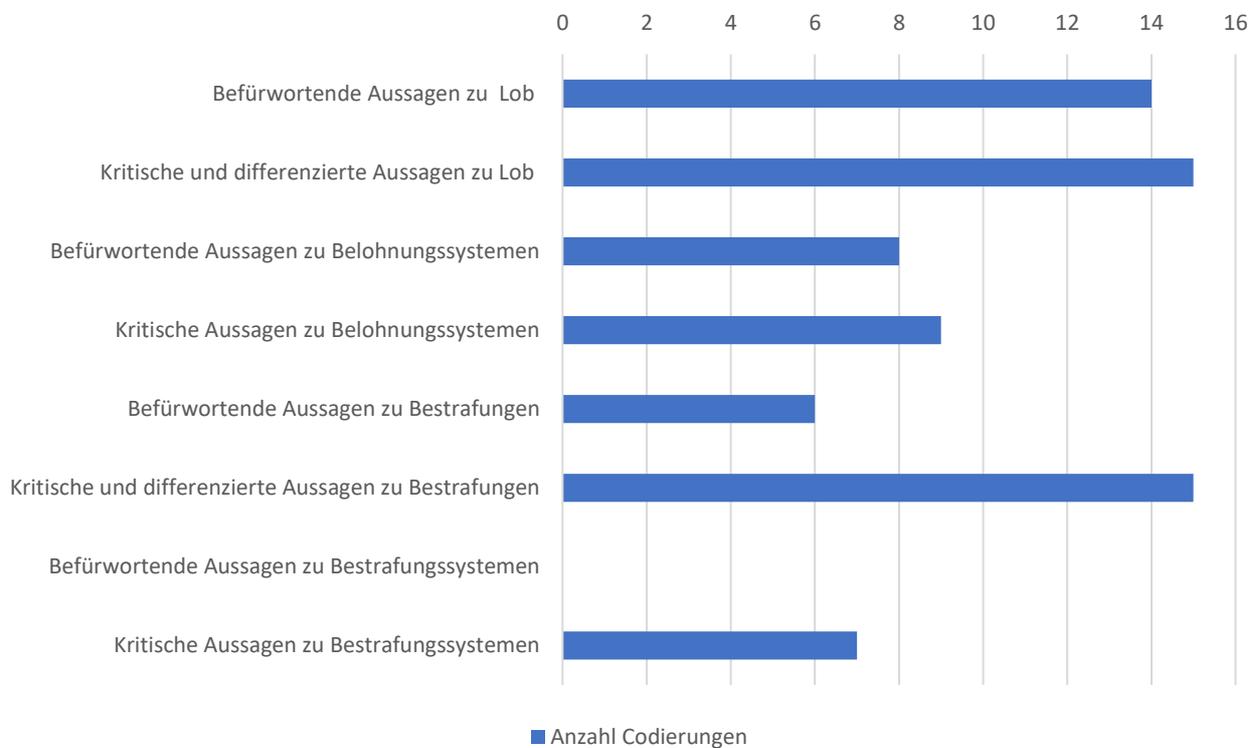


Abbildung 8: Übersicht zu den Aussagen zu Belohnungen und Bestrafungen (Grafik: Frösch & Venzin, 2021)

Lob: Beim Betrachten der Abbildung 8 wird ersichtlich, dass praktisch gleich viele Aussagen in den beiden Subkategorien «Befürwortende Aussagen zu Lob» (14 Aussagen) und «Kritische und differenzierte Aussagen zu Lob» (15 Aussagen) gemacht wurden. Dadurch wird visualisiert, dass die Einstellungen der Expertinnen und Experten gegenüber dem Lob unterschiedlich sind. Es muss jedoch gesagt werden, dass die meisten der Aussagen einen differenzierten Einsatz von Lob beschreiben und nicht kritisch sind: Die Fachpersonen sind Lob gegenüber grundsätzlich sehr positiv eingestellt.

Belohnungssysteme: Es gibt Fachpersonen, die Belohnungssysteme für die ganze Gruppe oder Klasse einsetzen und davon überzeugt (8 Aussagen). Gleichzeitig wurden auch kritische Aussagen zu den Systemen gemacht (9).

Bestrafungen: In dieser Kategorie lässt sich eine Tendenz erkennen: Es wurden 6 «befürwortende Aussagen» zu Bestrafungen gemacht und 15 «kritische und differenzierte Aussagen».

Bestrafungssysteme: Bei der Betrachtung der letzten Kategorie «Bestrafungssysteme» ist klar ersichtlich, dass diese von den Fachpersonen als kritisch erachtet und nicht eingesetzt werden (0 befürwortende Aussagen; 7 kritische Aussagen).

In der Analysedimension III «Herausforderndes Verhalten» wurden die Expertinnen und Experten nach Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten gefragt. Dabei wurde konkret nach Strategien bei Eskalationen (1. Kategorie) und nach präventiven Massnahmen (2. Kategorie) gefragt, um Eskalationen vorzubeugen. Zusätzlich wurde noch generell nach Strategien und Einstellungen gefragt, die im Umgang mit herausforderndem Verhalten unterstützend sind (3. Kategorie). Die Antworten wurden zusammengefasst und in einem Kreisdiagramm (Abbildung 9) visualisiert.

Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten

- Beziehung
- Unterstützung durch das Team / personelle Ressourcen
- offen sein für individuelle und kreative Lösungen
- Auszeit
- Ruhe bewahren
- Ziele langfristig verfolgen
- Bewegung
- Tiere
- Anlehnung an den Bündner Standard
- Zufriedenheit als Pflicht: Selbstsorge

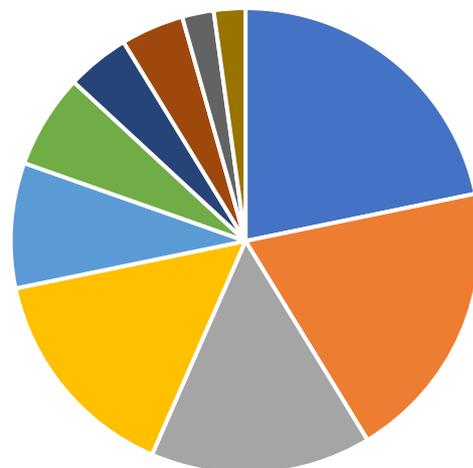


Abbildung 9: Strategien bei herausforderndem Verhalten (Grafik: Frösch & Venzin, 2021)

Die Abbildung 9 zeigt, dass im Umgang mit herausforderndem Verhalten die Beziehung zum Kind und die Unterstützung durch das Team und damit die personellen Ressourcen am meisten genannt wurden. Des Weiteren wurde die Offenheit für kreative und unkonventionelle Lösungen für einen erfolgreichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten genannt: Es gibt kein Patentrezept. Dem Kind oder Jugendlichen eine Auszeit zu geben, wurde ebenfalls mehrfach genannt, weil sich dadurch beide Parteien beruhigen können und Abstand gewonnen werden kann. Für die Fachpersonen ist es ebenso wichtig, Ruhe im Umgang mit herausforderndem Verhalten zu bewahren und Ziele über einen längeren Zeitraum zu verfolgen: Rückschritte gehören dazu und bedeuten nicht, dass das langfristige Ziel nicht erreicht werden kann. Eine Fachperson hat die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten mit dem Tanzstil «Foxtrott» verglichen: mit Schritten vorwärts, seitwärts und rückwärts. Getanzt wird jedoch immer zusammen, auch bei «Rückschritten». Zentral ist, dass die Beziehung des führenden Tanzpartners (Lehrperson) zum Gegenüber (Lernende/r) nie abgebrochen oder in Frage gestellt wird, so herausfordernd das Verhalten auch sein mag.

6. Evaluation des Forschungsvorgehens

Mayring (2016) stellt sechs Gütekriterien für die qualitative Forschung auf. Im Folgenden wird das Forschungsvorgehen der vorliegenden Masterarbeit anhand dieser Kriterien evaluiert.

1. Verfahrensdokumentation: «Das schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Vorgehen genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde» (Mayring, 2016, S. 144). Gemäss dem ersten Gütekriterium muss das Forschungsvorgehen detailliert dokumentiert werden und für Dritte nachvollziehbar sein (ebd.).

Umsetzung: Die Erhebungs-, Aufbereitungs- und die Auswertungstechnik wurden im Kapitel 4 möglichst detailgetreu beschrieben, sodass die verschiedenen Schritte im Forschungsprozess nachvollzogen werden können.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Interpretationen spielen eine wichtige Rolle in der qualitativen Forschung. Sie lassen sich jedoch nicht beweisen oder gar wie Rechnungen überprüfen: «Hier gilt die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen... Die Interpretation muss in sich schlüssig sein; dort wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden» (Mayring, 2016, S. 146).

Umsetzung: Es wurde viel Wert daraufgelegt, dass Interpretationen als solche bezeichnet und auch begründet werden. Die Partnerarbeit war eine grosse Ressource: Die eigenen Sichtweisen wurden immer wieder hinterfragt, mussten begründet werden und wurden durch eine weitere Perspektive ergänzt.

3. Regelgeleitetheit: «Die Analyseschritte werden vorher festgelegt, das Material wird in sinnvolle Einheiten unterteilt, und die Analyse geht nun systematisch von einer Einheit zur nächsten» (Mayring, 2016, S. 146). Dieses Gütekriterium stellt den Anspruch, dass der qualitative Forschungsprozess schrittweise, sequenziell durchlaufen wird (ebd.).

Umsetzung: Es konnte auf keinen persönlichen Erfahrungswert mit der qualitativen Methode der Experteninterviews zurückgegriffen werden. Aus diesem Grund bestand das Anliegen, sich frühzeitig (vor der Konzipierung des Interviewleitfadens) mit den theoretischen Grundlagen auseinanderzusetzen. Es wurde vorgängig ein Plan aufgestellt mit den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses, der im Grossen und Ganzen bei der Umsetzung eingehal-

ten wurde. Dies war einerseits hilfreich für die Zeiteinteilung, denn der grosse zeitliche Aufwand, der diese Methode erfordert, konnte somit realistisch eingeschätzt werden. Gleichzeitig gab es Sicherheit, das Vorgehen von Anfang an theoretisch abgesichert zu wissen.

4. Nähe zum Gegenstand: Die Nähe zum untersuchten Gegenstand ist ein Leitgedanke von qualitativer Forschung. Es sollte möglichst an die Alltagswelt der befragten Subjekte angeknüpft werden (Mayring, 2016, S. 146).

Umsetzung: Die Evaluation dieses Kriteriums ist herausfordernd. Einerseits kann argumentiert werden, dass durch die Befragung von Personen, die täglich mit herausforderndem Verhalten und Disziplinarmaßnahmen in Berührung kommen, die Nähe zum Gegenstand gegeben ist. Im Kapitel 2.6.3 wurde jedoch aufgezeigt, dass nach Scheibe (1967) Befragungen zum Thema «Strafen» problematisch sind, weil die Aussagen kaum die «Wirklichkeit des Verhaltens widerspiegeln» (S.289-290).

Wären Beobachtungen eine Methode gewesen, die eine grössere Nähe zum Gegenstand aufweist? Auch hier bestünde, wie bei den Befragungen die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lehrpersonen vor Zuschauerinnen und Zuschauern von der besten Seite zeigen möchten und dadurch die gewonnenen Daten nicht aussagekräftig wären.

Videoaufnahmen über einen längeren Zeitraum wären wahrscheinlich zielführender als teilnehmende Beobachtungen: Die Kamera würde sehr wahrscheinlich vergessen werden. Bei Beobachtungen, sei dies nun bei teilnehmenden Beobachtungen oder durch Videoaufnahmen, ist die Zugänglichkeit im Gegensatz zu Befragungen sicherlich erschwert.

5. Kommunikative Validierung: Mayring (2016) empfiehlt es, den Beforschten die Ergebnisse mitzuteilen und gemeinsam zu diskutieren. Dadurch erfolgt eine kommunikative Validierung der Ergebnisse (S.148). «Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen wieder finden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein» (ebd.).

Umsetzung: Die Arbeit wurde durch den Institutionsleiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. kommunikativ validiert. Dieses Gütekriterium wurde jedoch nur teilweise erreicht, weil keine zusätzliche kommunikative Validierung durch die anderen befragten Personen erfolgte.

6. Triangulation: Die Triangulation ist gemäss Lamnek und Krell (2016) «eine Metapher, die aus der Militärstrategie und der Navigation stammt und meint, durch multiple Bezugspunkte die genaue Position eines Objektes bestimmen zu können» (S. 248).

Durch den Einsatz von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden wird eine solche Triangulation gemäss Mayring möglich (2016, S. 148). Analog zu den multiplen Bezugspunkten, welche beispielsweise die Position eines Schiffes im Meer genau bestimmen können, nimmt die Genauigkeit der Forschung durch den Einsatz mehrerer Methoden (in diesem Falle die qualitative und quantitative Sozialforschung, Abbildung 10) zu.

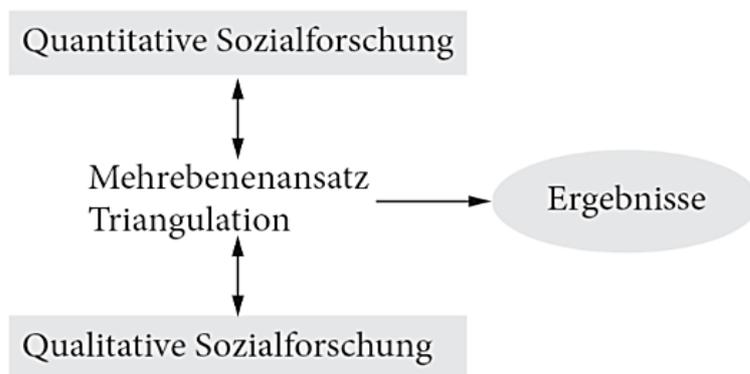


Abbildung 10: Triangulation (Mayring, 2016)

Umsetzung: Der Fokus wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse gelegt. Letztere wurde noch mit einer quantitativen Analyse ergänzt. Obschon Ross und Leutwyler (2011) die quantitativen Auswertungen nur bei umfangreichem Material empfehlen, wurde diese als aussagekräftig empfunden: Sie erlaubt, wenn auch nur im kleinen Rahmen, einen weiteren Zugang zu der Beantwortung der Fragestellung im Sinne der Triangulation. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass durch die quantitative Auswertung keine allgemeinen Schlüsse gezogen werden können.

7. Diskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion und der Beantwortung der drei Fragestellungen dieser Masterarbeit.

7.1 Fragestellung I

Fragestellung I: Welche Formen von Belohnungen und Bestrafungen werden im (sonder-) schulischen Kontext in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in der Populärliteratur diskutiert?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung fand im 2. Kapitel dieser Arbeit eine Aufarbeitung statt zum Stand der (theoretischen) Diskussion zu Belohnungen und Bestrafungen. Damit eine differenzierte Beantwortung der ersten Fragestellung möglich ist, wird sie in zwei Unterfragen aufgeteilt, die im Kapitel 7.1.1 (Belohnungen) und 7.1.2 (Bestrafungen) beantwortet werden.

7.1.1 Belohnungen

*Unterfrage I: Welche Formen von **Belohnungen** werden im (sonder-) schulischen Kontext in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in der der Populärliteratur diskutiert?*

Lernpsychologisch orientierte Theorien befürworten Belohnungen, weil das instrumentelle Lernen von folgendem Grundsatz ausgeht: Durch Belohnungen wird die Auftrittswahrscheinlichkeit eines erwünschten Verhaltens erhöht. Gummibärchen oder Smileys werden in der Praxis oft mit der Absicht eingesetzt, «dass das Verhalten irgendwann auch dann gezeigt wird, wenn die Belohnung wegfällt» (Dietz, 2017, o.S.). Seit der kognitiven Wende in den 1960er Jahren sind das Individuum und seine innerpsychischen Prozesse vermehrt in den Fokus gerückt: Informationen durchlaufen einen komplexen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess und die gleiche Information wird von verschiedenen Personen anders interpretiert (Wilbert, 2010, S. 86-87). Auch hinter Belohnungen können folglich verschiedene Absichten stecken. Eine Belohnung kann beispielsweise ein verstecktes Friedensangebot einer Lehrperson für ein Kind nach einem Streit sein oder eine Selbstbestätigung für die Lehrperson, weil sie froh ist, dass ihre Erklärungen gefruchtet haben (Hofer, 1985).

Der Hauptkritikpunkt an Belohnungen ist, dass sie einen Korrumpierungseffekt hervorrufen können. Dieser kann bei intrinsisch motivierten Lernenden dazu führen, dass das Interesse für den Lerninhalt abnimmt. Die Belohnung untergräbt das ursprüngliche Interesse der Lernenden

an der Sache selbst (Wilbert, 2010, S. 44). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Kinder und Jugendliche durch Belohnungen abhängig von der Bestätigung durch Erwachsene werden (Stern, 2012; Kohn, 2005). Ausserdem wirken sich Belohnungen gemäss Kritikerinnen und Kritikern negativ auf die Fehlerkultur aus: Um eine Belohnung zu erhalten, versuchen Lernende, Fehler möglichst zu vermeiden. Dies führt dazu, dass keine innovativen und kreativen Lösungsmöglichkeiten für Probleme gesucht werden oder dass Fehler nicht offen zugegeben, sondern vertuscht werden (Dietz, 2017, o.S.).

Kritische und befürwortende Stimmen sind sich einig, dass Belohnungen nicht angekündigt werden sollten. Spontane Belohnungen sind Ausdruck von Freude und werden geäussert, weil sich eine Lehrperson über einen Lernerfolg freut. Angekündigte Belohnungen hingegen haben einen instrumentellen Charakter und zielen darauf ab, dass die Lernenden das wünschenswerte Verhalten künftig wieder zeigen (Dietz, 2017; Kohn, 2005; Rheinberg & Vollmeyer, 2019). Schuster (2020) ermutigt Lehrpersonen das Vertrauen zu haben, dass Lernende ein wünschenswertes Verhalten spontan zeigen werden, auch wenn sie nicht durch angekündigte Belohnungen motiviert werden. Der bereits beschriebene Korrumpierungseffekt tritt eher auf, wenn Belohnungen angekündigt werden (Rheinberg, 2010, S. 72-274).

Von Belohnungssystemen für ganze Klassen, wie sie in der Praxis oft anzutreffen sind, wird grundsätzlich abgeraten (Schuster, 2020; Kohn, 2005; Rüedi, 2011; Keller, 2014). Oft gelingt der Bedürfnisaufschub von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten nicht und es führt dazu, dass die Frustration grösser wird und der Selbstwert abnimmt (Müller, 2018). Einige Autoren sind der Meinung, dass individuell zugeschnittene Tokensysteme durchaus wirksam sein können (Rüedi, 2011; Keller, 2014).

Die Idee des Nachfragens und wertfreien Beschreibens nach Kohn (2005) und das Konzept der Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003) sind mögliche Alternativen zum Loben. Die Autoren sehen die Problematik des klassischen Lobens darin, dass häufig produkt- und nicht prozessorientiert gelobt wird. Dadurch wird dem Kind signalisiert, dass ein Lernprozess abgeschlossen ist. Warum sollte ein Kind beispielsweise den Handstand weiterhin üben, wenn es für einen gelungenen Handstand gelobt wurde? Gleichzeitig kann es dem Kind vermitteln, dass nur das Ergebnis (summativ) und nicht der Prozess (formativ) gewürdigt wird. Das Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005) ist eine weitere Alternative zum Lob. Dabei werden die Handlung, die zum Wohlbefinden beigetragen hat, wie auch die dadurch erfüllten Bedürfnisse und die damit einhergehenden Gefühle beschrieben.

7.1.2 Bestrafungen

*Unterfrage II: Welche Formen von **Bestrafungen** werden im (sonder-) schulischen Kontext in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in der der Populärliteratur diskutiert?*

Es lassen sich vereinzelt Autorinnen und Autoren finden, die den Einsatz von Strafen gemäss den behavioristischen Prinzipien befürworten. Zu ihnen gehörten zum Beispiel Bueb (2006) und Dobson (2014; 2020). Bueb (2006) findet es widersprüchlich, dass Strafen in menschlichen Gemeinwesen eine Selbstverständlichkeit sind und gleichzeitig in der Pädagogik hinterfragt und diskutiert werden (S. 107). Gemäss Dobson lernt ein Kind die Gefahren der physischen Welt kennen, indem es auf natürliche Art bestraft wird. Ein Kind verbrennt sich, wenn es die Herdplatte anfasst, oder es verletzt sich am Knie, wenn es keine Knieschoner beim Rollschuhfahren anzieht. Genauso sollten auch Lernprozesse in der sozialen Welt stattfinden, denn durch Bestrafungen (auch physische) lernt das Kind dazu (Dobson, 2020, o.S.).

Die beiden Autoren vertreten beide radikale Meinungen und polarisieren: Während viele Leserinnen und Leser begeistert sind und sich mit den Aussagen identifizieren können, sind andere empört. Arnold (2007) schreibt, dass die grosse öffentliche Resonanz, welche Buebs «Reise in die Erziehungswelten der Vergangenheit» (S. 7) ausgelöst hat, ihn schockiert. Der Bucherfolg von Bueb zeigt gemäss Arnold (2007) auf, dass die deutsche Erziehungsmentalität noch von vordemokratischen Grundhaltungen geprägt ist (ebd.)

Befürworterinnen und Befürworter von Strafen wie Bueb (2006) oder Dobson (2014; 2020) sind eindeutig in der Unterzahl. Die Mehrheit der Autorinnen und Autoren zweifeln die Wirksamkeit von Bestrafungen an und heben deren Vielzahl von negativen Folgen hervor (zum Beispiel: Spitzer, 2007; Eder und Felhofer; 1994; Miller, 1983). Kritische und befürwortende Stimmen scheinen sich jedoch in einem Punkt einig zu sein: Die Grundlage für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten ist eine gute Beziehung zum Kind oder Jugendlichen (zum Beispiel: Dreikurs et al., 2003; Bueb, 2006; Kohn, 2005).

Die Hypothese, dass Bestrafungen in der Theorie sehr kritisch betrachtet werden und dies in einem Gegensatz zur «eher strafbefürwortenden Schulpraxis» steht, hat sich durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen bestätigt. Dieser wahrgenommene Unterschied wird auch von verschiedenen Autorinnen und Autoren thematisiert. So gibt es gemäss Geissler (1982) im Bereich der Erziehung wahrscheinlich nichts anderes, «bei dem sich die pädagogische Theorie und ihre Praxis so eindeutig zu widersprechen scheinen, als dies bei der Frage der Fall ist, ob Strafe ein Erziehungsmittel sei» (S. 146). Auch Retter (1972) meinte

Anfang der 1970er Jahre sogar, dass nirgendwo sonst die pädagogische Praxis «derart losgelöst von der Theorie» lebe (Retter, 1972, zitiert nach Richter, 2019, S. 11). Der Blick auf die Erscheinungsdaten der Bücher, woraus die beiden Zitate stammen, zeigt, dass es sich nicht um ein neues Phänomen handelt.

Die «strafkritische Theorie» stellt folglich den Anspruch an Lehrpersonen, auf Bestrafungen zu verzichten. Gleichzeitig gehört es zur Aufgabe der Lehrperson, den Unterricht so weit wie möglich störungsarm zu gestalten und auf Regelverletzungen zu reagieren und diese nicht einfach zu ignorieren (Campana, 2017, S.34-35). Dies stellt Lehrpersonen vor ein Dilemma. Welche Alternativen gibt es? Wie können Lehrpersonen auf herausforderndes Verhalten reagieren, ohne zu bestrafen? Wie können die negativen Folgen von Bestrafungen vermieden werden?

Für den erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten gibt es verschiedene Interventionsformen. Diese distanzieren sich nicht nur terminologisch von der Strafe, sondern auch von der zugrunde liegenden Idee. Das Konzept der logischen Folgen nach Dreikurs et al. (2003) unterscheidet sich von der klassischen Strafe, die oft keinen direkten Bezug zum Fehlverhalten hat. Auch in der Theorie der «Schützenden Anwendung von Macht» von Orth und Fritz (2013) geht es nicht darum, das Verhalten instrumentell zu verändern. Vielmehr stehen die Bedürfnisse aller Beteiligten im Zentrum: Wie können wir in Zukunft vorgehen, damit alle zufrieden sind?

Die Literaturrecherche hat ausserdem aufgezeigt, dass der Prävention ein wichtiger Stellenwert zukommt: Durch eine tragende Beziehung zu den Lernenden, klare und gemeinsam erstellte Regeln sowie einem Inventar an Handlungsmöglichkeiten bei kleinen Unterrichtsstörungen kann herausforderndem Verhalten vorgebeugt werden. Es ist jedoch wichtig zu bedenken, dass dieses trotz präventiver Massnahmen auftreten kann und Interventionen erfordert: Der Umgang mit herausforderndem Verhalten gehört zum Berufsalltag von Lehrpersonen, kann jedoch mit dem richtigen Blickwinkel auch als Potential für Unterrichtsentwicklung und den Aufbau einer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern gesehen werden (Keller, 2014).

7.2 Fragestellung II

Die zweite Fragestellung, sollte als Ergänzung zur theoretischen ersten Fragestellung, einen exemplarischen Einblick in die Schulpraxis geben:

Fragestellung II: Welche dieser Formen von Belohnungen und Bestrafungen werden in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert?

Auch hier erfolgt analog zur ersten Fragestellung für die Diskussion eine Aufteilung in zwei Unterfragen. Die Fragestellung soll pointiert beantwortet werden. Aus diesem Grund wird bei den Aussagen aus den Interviews nur eine passende Textstelle angegeben, obschon jeweils mehrere darauf zutreffen würden. Das Gleiche gilt bei den Autorinnen und Autoren, die in Klammern vermerkt sind: Es werden zwei bis drei Autorinnen aufgeführt, auch wenn es teilweise noch mehr wären, welche diese Meinung teilen.

7.2.1 Belohnungen

*Unterfrage I: Welche dieser Formen von **Belohnungen** werden in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert?*

Einige der interviewten Fachpersonen sehen Lob als Teil ihres Berufsauftrags, besonders in der Sonderpädagogischen Institution B. Die Fachpersonen beobachten, dass die Kinder und Jugendlichen oftmals viele negative Erfahrungen mit Schulen gemacht haben und daher einen tiefen Selbstwert haben, der unter anderem durch Lob wieder aufgebaut werden muss (T3, B2, Pos. 5).

Dies steht in einem Gegensatz zu den Meinungen von einigen Autorinnen und Autoren (Deci & Ryan, 1993; Kohn, 2005; Orth & Fritz, 2013), deren Standpunkt im Kapitel 2.5.3.2 dieser Arbeit aufgeführt wurde: Lob führt dazu, dass die Kinder oder Jugendlichen auf die Bestätigung von Erwachsenen angewiesen sind und ist somit nicht förderlich für den Selbstwert.

Des Weiteren wurde im Interview geäußert, dass Lob aus instrumentellen Gründen eher das Gegenteil bewirkt: Kinder sind sehr feinfühlig und spüren, ob das Lob ein Ausdruck der Freude ist oder ob aus berechnenden Gründen gelobt wurde (T1, B1, Pos. 4).

Diese Meinung wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren geteilt (Dietz, 2017; Kohn, 2005; Rheinberg & Vollmeyer, 2019): Belohnungen sollen ein Ausdruck der Freude sein und sollten keinen instrumentellen Charakter haben.

Im Kapitel 2.8.4 dieser Arbeit wurden alternative Formen von Lob vorgestellt. Die folgenden Alternativen zu Lob werden von einigen Fachpersonen aus den Experteninterviews (T2, B2, Pos. 8; T3, B2, Pos. 24; T2, B2, Pos. 6) umgesetzt: Das Nachfragen nach Kohn (2005), das wertfreie Beschreiben einer Situation nach Kohn (2005), sowie das Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005).

Das «Ballonsystem» einer Fachperson wurde im Kapitel 5.1.2.1 beschrieben. Es handelt sich dabei nicht um ein Tokensystem, weil die Sticker nicht eingetauscht werden können. Dennoch werden die Kinder in einem gewissen Sinn durch den Sticker belohnt, der visualisiert, dass sie ihrem Ziel einen Schritt nähergekommen sind. Gemäss Rüedi (2011) und Keller (2014) können Belohnungssysteme, bei denen jedes Kind seine individuellen Ziele verfolgt, durchaus wirksam sein.

Die interviewten Fachpersonen setzen Tokensysteme für die ganze Gruppe oder Klasse ein. So erhalten die Kinder und Jugendlichen für spontan gezeigtes soziales Verhalten «Heldenpunkte» und nach einem erfolgreichen Unterrichtstag besteht die Möglichkeit, dass die Klasse einen «Diamanten» erhält (T2, B1, Pos. 12). Beide Tokensysteme werden nicht angekündigt mit Sätzen wie: «Wenn du deiner Pultnachbarin hilfst, bekommst du einen Heldenpunkt» oder «Wenn ihr diesen Auftrag gut löst, erhaltet ihr einen Diamanten». Die Idee ist, dass wünschenswertes Verhalten spontan gezeigt und belohnt wird.

Verschiedene Autorinnen und Autoren (Dietz, 2017; Kohn, 2005; Rheinberg & Vollmeyer, 2019) sprechen sich für spontane und gegen angekündigte Belohnungen aus, weil durch Letztere in Schusters (2020) Worten ausgedrückt «die Karotte vor die Nase gehängt wird» (S. 34). Nun stellt sich die Frage: Sind die «Heldenpunkte» und «Diamantentage» angekündigte oder spontane Belohnungen? Darüber liesse sich streiten: Einerseits sind sie spontan, weil sie nicht unmittelbar durch «Wenn-dann-Sätze» angekündigt werden. Andererseits sind sie jedoch auch angekündigt, weil die Kinder wissen, dass es ein solches System gibt (die Karotte von Schuster ist nur weiter entfernt und nicht unmittelbar vor der Nase).

7.2.2 Bestrafungen

*Unterfrage II: Welche dieser Formen von **Bestrafungen** werden in der Sonderpädagogischen Institution B. praktiziert?*

Die Einstellungen der interviewten Personen gegenüber von Bestrafungen sind homogener als gegenüber Belohnungen. Zwischen den interviewten Personen (T1, B1, Pos. 86) und der Mehrheit der im 2. Kapitel aufgeführten Autorinnen und Autoren (Richter, 2018; Gordon, 1994) besteht ein Konsens darin, dass klassische Strafen nicht wirksam sind. Gleichzeitig sind sich die Autorinnen und Autoren und die interviewten Personen einig, dass gewisse Verhaltensweisen nicht einfach ignoriert werden dürfen (Campana, 2017; T2, B1, Pos. 2).

Die interviewten Fachpersonen achten darauf, dass Konsequenzen oder Folgen möglichst in einem Zusammenhang mit den Fehlverhalten stehen (T2, B1, Pos. 21). Dies beginnt bereits bei der Terminologie: Es wird von Konsequenzen und nicht von Strafen gesprochen. Eine Konsequenz ergibt sich aus dem Fehlverhalten, wohingegen eine Strafe von einer Person auferlegt wird (T1, B1, Pos. 20). Das Konzept der «logischen Folgen» nach Dreikurs et al. (2003) wird von den Fachpersonen umgesetzt.

Ein weiterer Aspekt, dem in der Theorie und der Praxis gleichermaßen viel Gewicht gegeben wird, ist der Beziehungsaspekt. Die Grundlage für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten ist eine gute Beziehung zum Kind oder Jugendlichen. Die drei Variablen nach Rogers (1972) wurden auch von den Fachpersonen genannt: Akzeptanz/Wertschätzung (T1, B1, Pos. 84), Kongruenz/ Authentizität (T3, B2, Pos. 7) sowie Empathie (T1, B1, Pos. 28).

Im Kapitel 2.8.1.3 wurden verschiedene Konzepte von Auszeiträumen (Rosenberg, 2005; Schlegel, 2014) beschrieben. Auch die interviewten Fachpersonen sind der Meinung, dass es in gewissen Situationen eine räumliche Trennung braucht, damit beide Parteien durchatmen können. In der Sonderpädagogischen Institution B. gibt es keinen durchwegs betreuten Auszeitraum, doch es gibt Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die für solche Fälle Pikettendienst haben. Ausserdem sind meistens zwei Personen für eine Klasse zuständig (Lehrperson und sozialpädagogische Fachperson), sodass eine Person einen Lernenden begleiten kann, wenn eine Auszeit benötigt wird.

7.3 Fragestellung III

Es war uns wichtig, dass wir einen Nutzen aus dieser Masterarbeit für unsere Tätigkeit als Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen ziehen können. Dem widmet sich die dritte und letzte Fragestellung:

3. Fragestellung: Wie könnte ein Transfer auf die Regelschule gelingen?

Die Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung und den Experteninterviews werden hier zusammengeführt. Dieses Kapitel ist als Ideensammlung für den Umgang mit herausforderndem Verhalten und den Disziplinarmaßnahmen in Regelschulen zu verstehen. Dabei ist es uns wichtig zu betonen, dass wir nicht davon ausgehen, dass viele Aspekte in der Regelschule noch nicht umgesetzt werden. Es handelt sich um eine Sammlung von Denkanstößen oder Konzepten, die implementiert oder auf die ein verstärkter Fokus gelegt werden könnte.

Alternativen zum Loben: Die Idee des Nachfragens und wertfreien Beschreibens nach Kohn (2005), das Konzept der Ermutigungen nach Dreikurs et al. (2003) oder das Zeigen der Wertschätzung nach Rosenberg (2005) sind mögliche Alternativen zum Loben, die sich ohne größeren Aufwand in den Schulalltag integrieren lassen. So kann sich eine Lehrperson vornehmen, anstelle von einem klassischen Lob (zum Beispiel: «Du hast eine tolle und spannende Geschichte geschrieben») Fragen zu stellen, die zum Nachdenken anregen (zum Beispiel: «Wie schaffst du es, dass ich mir die Personen in deiner Geschichte so gut vorstellen kann?»). Auch bei Elterngesprächen könnte darauf geachtet werden. Anstatt der lobenden Aussage «Du hast die Hausaufgaben in diesem Semester sehr zuverlässig erledigt» kann gefragt werden: «Wie ist dir das gelungen, dass du die Hausaufgaben im letzten halben Jahr so zuverlässig erledigt hast?» Dadurch sind die Lernenden nicht Rezipienten, die von Erwachsenen bewertet werden, sondern werden dazu angeregt, selbst über ihre Handlungen zu reflektieren.

Logische Folge: Auch das Konzept der logischen Folge nach Dreikurs et al. (2003) lässt sich aus unserer Sicht gut in den Schulalltag integrieren. Wichtig ist dabei, dass nicht lediglich die Terminologie geändert wird, indem «Strafen» in «logische Folgen» umbenannt werden. Lehrpersonen sollten sich Zeit dafür nehmen, mit den Kindern den Unterschied zwischen Folgen und Strafen zu thematisieren: Logische Folgen stehen im Gegensatz zu Strafen in einem Zusammenhang mit dem Fehlverhalten und werden nicht von der Lehrperson auferlegt, sondern gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet. Wir können uns vorstellen, dass eine Bearbeitung

im Fach «Religion, Kultur und Ethik» zum Zeitpunkt der Klassenübernahme positive Auswirkungen haben könnte.

Ist der alleinige Transfer dieser Alternativen zu Belohnungen und Bestrafungen bereits ausreichend? Die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Masterarbeit hat gezeigt, dass diese Frage klar mit Nein beantwortet werden muss: Es sind viele verschiedene Aspekte, die einen Beitrag zu einem erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten leisten. Im Folgenden werden die prägnantesten Aspekte aus der Literaturrecherche und den Experteninterviews aufgeführt.

Beziehung als Grundlage: Eine gute Beziehung ist die Grundlage für erfolgreiche pädagogische Handlungen und Disziplinarmaßnahmen (zum Beispiel: Dreikurs et al., 2003; Bueb, 2006; Kohn, 2005). Es wurde aufgezeigt, dass sich alle Autorinnen und Autoren in diesem Punkt einig sind. Der im Kapitel 5.5 geschilderte Vergleich mit dem Tanzstil «Foxtrott» beschreibt sehr passend, dass die Beziehung zum Kind oder Jugendlichen nicht abgebrochen werden darf, wie herausfordernd dies auch in gewissen Situationen sein mag.

Verstärkter Fokus auf Erziehung in Ausbildungen und in schulischen Teams: Die Forderung von Stein und Müller (2018), dass Erziehungsfragen im Schulalltag und in der pädagogischen Ausbildung mehr Platz eingeräumt werden sollten, erachten wir als nachvollziehbar. Dies unterstützen auch die im ersten Kapitel dieser Arbeit aufgeführten Aussagen von Keller (2014) und Breuer-Küppers und Hintz (2017), gemäss denen der Umgang mit herausforderndem Verhalten eine der anspruchsvollsten Aufgaben des Lehrerberufs ist. In Regelschulen sollten deshalb mehr Gelegenheiten geschaffen werden, in denen erzieherische Themen im Fokus stehen.

Wie kann dies umgesetzt werden? Eine Fachperson hat im Experteninterview geäußert, dass sie sich in gewissen Situationen ein einheitliches Konzept wünscht (Festlegung, auf welche Grenzüberschreitungen welche Konsequenzen folgen). Gleichzeitig hat sie jedoch auch betont, dass dies illusorisch und nicht umsetzbar sei, weil dadurch der Individualität der Lehrpersonen und Kinder keine Rechnung getragen wird (T1, B1, Pos. 40).

Das Gegenteil eines klaren Konzeptes ist die - gemäss unserer Wahrnehmung - oft vorkommende Nichtthematisierung des Umgangs mit herausforderndem Verhalten. Jede Lehrperson ist dann auf sich allein gestellt und es kann ein sogenannter «Klassenföderalismus» entstehen. Gemäss unserer Einschätzung wäre es wichtig, als Schule eine gemeinsame Philosophie

zu erarbeiten, welche die individuellen Freiheiten der Lehrpersonen auch nicht zu stark einschränkt. Die folgenden Fragen sollten dabei im Zentrum stehen und bestenfalls im Leitbild der Schule eine Verankerung finden: Was sind unsere Werte im Umgang mit dem Belohnen und Bestrafen oder generell mit herausforderndem Verhalten? Was ist unser Ziel? Wovon grenzen wir uns klar ab?

Weitere Möglichkeiten, um einen erzieherischen Schwerpunkt zu setzen, sind Weiterbildungen und Patensysteme. Im Experteninterview hat eine Fachperson erwähnt, dass dieses System eine sehr wichtige Unterstützung für Lehrpersonen ist, die neu in der Institution arbeiten (T1, B1, Pos. 74). Die Unterstützung von Berufseinsteigenden durch eine erfahrene Berufsperson liegt uns aus eigener Erfahrung besonders am Herzen. Der NZZ Artikel von Bracher (2014) mit dem Titel «Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren aus» zeigt, dass die Ausstiegsrate bei Berufseinsteigenden sehr hoch ist. Obschon sich Pädagogische Hochschulen über mehr Studierende freuen, steigen über 17 Prozent der Absolventen schon im ersten Berufsjahr wieder aus (Die Gründe dafür wurden nicht untersucht). Beat Zemp, ehemaliger Präsident des Lehrerdachverbandes, betont im Artikel, dass Junglehrpersonen durch erfahrene Berufspersonen unterstützt werden müssen. Diese haben idealerweise eine Weiterbildung als Berufseinführungs-Coach gemacht und genügend Zeit für ihr «Patenkind» (Bracher, 2014, o.S.).

Präventive Massnahmen und alternative Interventionsformen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten müssen nicht nur im Berufsalltag, sondern bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen und/oder in Form von Weiterbildungen thematisiert werden. Falls dies nicht geschieht, ist es aus unserer Sicht naheliegend, dass die altbekannten behavioristischen Strafen eingesetzt werden, weil dies die meisten aus ihrer eigenen Schulzeit oder von Zuhause so kennen. Scheibe (1967) beschreibt die Beständigkeit von Strafen mit dem folgenden Zitat: «Die Erziehungsstrafe ist so alt wie die Erziehung, das heisst: so alt wie die Menschheit» (S. 16).

Ein erfolgreicher Umgang mit herausforderndem Verhalten erfordert aus unserer Sicht eine theoretische Basis und gleichzeitig viele praktische Erfahrungen. Aus diesem Grund sprechen wir uns für eine mehr auf die Praxis ausgerichtete Ausbildung von Primarlehrpersonen aus. Für uns persönlich war das berufsbegleitende Studium an der Hochschule für Heilpädagogik nachhaltiger als das Studium an der Pädagogischen Hochschule, weil die Erkenntnisse am nächsten Tag direkt in der Praxis umgesetzt werden konnten.

Abstand gewinnen: Bei einem sich zuspitzenden Konflikt oder nach einer Eskalation empfehlen viele Autorinnen und Autoren eine kurze Auszeit für die Lehrperson und für den Lernenden (Dreikurs et al., 2003; Rüedi, 2011, Keller, 2014; Schuster, 2020; Rosenberg, 2005, Orth & Fritz, 2013). Auch in den Experteninterviews wurde erwähnt, dass eine räumliche Trennung oft für beide Parteien sinnvoll ist und einen deeskalierenden Effekt hat. Damit ist jedoch nicht das im Schulalltag oft eingesetzte «vor die Tür schicken» gemeint, sondern betreute Auszeiträume wie zum Beispiel der im Kapitel 2.8.1.3 vorgestellte «Nichtstun-Raum» nach Rosenberg (2005) oder der Trainingsraum nach Ford (1994; 1997). Es liegt auf der Hand, dass ein durchgehend betreuter Auszeitraum ressourcentechnisch in Regelschulen kaum möglich ist. Wir finden das Konzept des «Förderzentrums», besonders für Oberstufen, sehr interessant. Die Lehrperson kann sich und dem Schüler oder der Schülerin eine Auszeit geben und Konflikte können sich somit wieder legen.

Störungen gehören dazu: Gemäss unserer subjektiven Wahrnehmung wird Lehrpersonen oft das Gefühl gegeben, dass durch die Thematisierung von anspruchsvollen Situationen mit Lernenden die Kompetenz (Klassenführung) der Lehrperson in Frage gestellt wird. Dies hat zur Folge, dass Lehrpersonen nicht mehr darüber sprechen. Die folgende Tatsache sollte jedoch anerkannt werden: Konflikte und Störungen in der Schule gehören zum Alltag von Lehrpersonen und sind völlig normal (Rosenberg, 2005).

7.4 Fazit

Im Fazit gehen wir zuerst auf die Frage im Titel dieser Arbeit ein: Belohnungen und Bestrafungen - zwei Seiten der gleichen Medaille? Diese kontrovers diskutierte Frage hat uns schliesslich dazu angeregt, unsere Masterarbeit in diesem Themenfeld zu schreiben. Des Weiteren nehmen wir Bezug zu den Fragen und Überlegungen, die wir uns in der Einleitung gestellt haben.

Aus der Sicht der meisten Autorinnen und Autoren, die in dieser Arbeit zitiert wurden, kann das Fragezeichen durch ein Ausrufezeichen ersetzt werden. Belohnungen und Bestrafungen werden als zwei Seiten der gleichen Medaille betrachtet. In beiden Fällen soll das Verhalten durch eine erziehende Person instrumentell gesteuert werden.

Die Einstellungen von Autorinnen und Autoren gegenüber dieser «Medaille» sind jedoch unterschiedlich. Während humanistisch orientierte Theorien (zum Beispiel: Rosenberg, 2005; Kohn, 2006; Montessori, 1989) beide Medallenseiten kritisieren, erachten behavioristische Vertreterinnen und Vertreter (zum Beispiel: Azrin & Holz, 1980; Hattie, 2013) die Disziplinar-massnahmen des Belohnens und Bestrafens als eine erfolgsversprechende Möglichkeit, um das menschliche Verhalten zu steuern.

Im Gegensatz dazu scheint die Praxis die Frage im Titel dieser Arbeit tendenziell eher mit Nein zu beantworten. Die Aussagen aus den Experteninterviews decken sich grösstenteils mit unseren Erfahrungen aus dem Schulalltag und somit mit der, in der Einleitung erwähnten, Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis: Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber von Belohnungen, besonders Lob, sind im Gegensatz zu den Autorinnen und Autoren positiver (obschon auch kritische Aussagen gemacht wurden). Strafen werden hingegen eher negativ bewertet und nicht als Kehrseite des Belohnens (Lobens) wahrgenommen.

Nach Fend (2006) hat die Schule nebst den Enkulturations-, Qualifikations- und Integrations-/ Legitimationsfunktion eine Allokationsfunktion zu erfüllen. Das Schulsystem kann nicht einfach so verändert werden: Die Allokationsfunktion der Schule bleibt bestehen und Lehrpersonen werden auch künftig die schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler «belohnen» oder «bestrafen». Aus unserer Sicht liegt es jedoch in der Entscheidungsfreiheit der Lehrpersonen, ob sie nebst den schulischen Leistungen auch das Verhalten ihrer Lernenden «benoten» möchten: Belohnungs- oder Bestrafungssysteme sind im Prinzip nichts anderes, denn das Kind erhält gemäss gewisser Kriterien den Smiley (gute Note) oder eben nicht (schlechte Note).

Falls eine Lehrperson das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler mit einem Ampelsystem bewertet, sollte sie sich jedoch mit den rechtlichen Grundlagen auseinandersetzen. Durch diese Arbeit wurde uns bewusst, dass Verhaltensbewertungen genauso sensible Daten wie Noten sind. In den Standesregeln des «Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» (LCH) ist festgehalten, dass Lehrpersonen dazu verpflichtet sind, sensible Daten vertraulich zu behandeln (Campana, 2017). Dies scheint gemäss unseren Wahrnehmungen bei Noten für Lehrpersonen selbstverständlich zu sein: Noten werden nicht an die Wandtafel gepinnt, so dass diese für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse sichtbar sind. Die «Beurteilungen des Verhaltens» hingegen, sind häufig für alle Kinder (bei Ampelsystemen nicht selten auch für Besucherinnen und Besucher des Klassenzimmers) sichtbar. Aus rechtlicher Sicht gesehen ist dieser Zustand brisant und Lehrpersonen und vor allem auch Schulleitende müssten vermehrt darauf aufmerksam gemacht werden.

In der Einleitung haben wir uns gefragt, ob die Aussage «Strafe muss sein» ihre Berechtigung hat. Strafen in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen werden oftmals durch das Argument von Bueb (2006) legitimiert, dass schliesslich auch zur Regelung unseres menschlichen Gemeinwesens Strafen eingesetzt werden. Von Lehrpersonen wird folglich verlangt, dass sie die übliche Gewaltenteilung im Alleingang übernehmen und die Regelsetzung, Umsetzung und die Ausführung von Strafen vereinigen und gleichzeitig noch eine gute Beziehung zum Kind oder Jugendlichen aufrechterhalten.

Aus unserer Sicht wird es Zeit, dass klassische Strafen, die in keinem Zusammenhang mit dem Regelverstoss stehen, kritisch betrachtet werden. Dies gilt auch für Bestrafungssysteme, die im Klassenzimmer sichtbar sind. Das heisst jedoch nicht, dass herausforderndes Verhalten im Sinne des «Laissez-faire» Erziehungsstils ignoriert werden soll, denn es ist unsere Aufgabe als Lehrpersonen auf Regelübertretungen zu reagieren. Vielmehr sollte herausforderndes Verhalten systemisch betrachtet werden und Lehrpersonen müssen sich darum bemühen, den Ursachen für das Verhalten auf den Grund zu gehen. Dabei hilft die humanistische Grundeinstellung, dass das Kind sich bemüht sein Bestes zu geben, sich jedoch in gewissen Situationen nicht anders verhalten kann (Rosenberg, 2005).

Vor dem Verfassen dieser Arbeit waren wir der Ansicht, dass Lob besonders im heilpädagogischen Kontext wichtig für die Selbstwirksamkeit der Kinder ist. Wir sehen es weiterhin als unsere Aufgabe an, Kinder darin zu unterstützen, sich selbstwirksam zu fühlen. Dabei verzichten wir jedoch zunehmend auf das klassische Lob und setzten immer häufiger auf Ermutigungen, wertfreie Beschreibungen und Nachfragen. Dies ist jedoch keineswegs einfach: Uns wurde

bewusst wie rasch uns ein «Das hast du gut gemacht» über die Lippen kommt oder wie routiniert der Griff in die «Sticker Box» ist, wenn im Schönschreibheft ein Buchstabe besonders gut gelungen ist. Es ist gar nicht so einfach – weil diese kleinen Belohnungen den Kindern ein Lächeln aufs Gesicht zaubern.

Mit den in der Theorie aufgeführten Alternativen zum klassischen Lob, kann mit den Kindern in Beziehung getreten und ein Prozess aktiv begleitet werden, ohne dass er bewertet und unterbrochen wird. Die Voraussetzungen hierfür sind eine Sensibilisierung im Lehrerteam und wie immer genügend Ressourcen, denn Beziehungsarbeit braucht Zeit.

Im Dossier «Belohnen und Bestrafen» des Elternmagazins Fritz und Fränzi ermutigt die Psychologin Nadine Zimet dazu, Alternativen zu den traditionellen Disziplinarmassnahmen des Belohnens und Bestrafens zu entwickeln. Sie vergleicht diesen Prozess mit dem Erlernen einer neuen Sprache: «Die kann man auch nicht von heute auf morgen, es braucht Übung und Zeit» (Meyer-Hermann, S. 25, 2021). Dieser Vergleich macht Mut: Es geht nicht darum, dass alle Formen von Belohnungen und Bestrafungen von heute auf morgen gänzlich verschwinden. Vielmehr können nach und nach neue «Vokabeln» dazu gelernt werden. Ein überzeugendes Argument ist, dass durch den Einbezug der Kinder und Jugendlichen in diesem Lernprozess, diese «neue Fremdsprache» idealerweise gemeinsam gelernt werden kann.

8. Ausblick und Rückblick

In diesem letzten Kapitel wird der Blick zuerst auf die Zukunft gerichtet, indem weiterführende Forschungsideen aufgeführt werden. Abschliessend wird im Sinne eines Rückblicks der Entstehungsprozess dieser Masterarbeit reflektiert.

8.1 Ausblick

Durch die Auseinandersetzung mit dieser Arbeit sind weitere Fragestellungen entstanden. Im Folgenden werden diese aufgelistet. Ausserdem wird in groben Zügen beschrieben, wie deren Untersuchung aussehen könnte.

- *Welche Wirkungen lassen sich bei einer Unterstufenklasse durch die Vermittlung der Gewaltfreien Kommunikation mit dem Buch «Respektvoll miteinander sprechen- Konflikte vorbeugen» von Schöllmann (2014) erkennen?*

Das erwähnte Buch bietet zehn pfannenfertige und ansprechende Module an, bei denen die Kinder die «Wolfssprache» ablegen und nach und nach die «Giraffensprache» lernen. Rosenberg nutzt die Giraffe als Symbolfigur für die Gewaltfreie Kommunikation («Sprache des Herzens»), weil sie das Landtier mit dem grössten Herzen ist. Wir könnten uns vorstellen, die «Giraffensprache» mit Schülerinnen und Schülern zu erlernen und allenfalls ein Stufen- oder Schulhausprojekt daraus zu machen, bestenfalls in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Dies wäre sicherlich ein Projekt, dessen Wirkungen sich erst nach einem längeren Zeitraum (zum Beispiel nach einem Jahr) abzeichnen würden.

- *Geht Schule ohne Belohnen und Bestrafen?*

Dies könnte beispielsweise durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern aus Montessori Schulen untersucht werden, da diese auf das Zensurensystem (Bewertung von Leistungen) verzichten. Besonders interessant wären Interviews mit Schülerinnen und Schülern, welche Erfahrungen sowohl in einem notenfreien System wie auch in Regelschulen gesammelt haben. Die befragten Personen könnten somit aufzeigen, welche Vor- und Nachteile aus ihrer Sicht das Zensurensystem mit sich bringt.

- Welche Erfahrungen haben Eltern und Kinder gemacht in Familien, die bewusst auf Belohnungen und Bestrafungen verzichten?

Wir fänden es spannend, verschiedene Familien zu befragen und die Erfahrungen zusammenzutragen und miteinander zu vergleichen.

- *Welche Disziplinarkonzepte gibt es an Schulen? Inwiefern unterscheiden sich die Disziplinarkonzepte von Schule zu Schule?*

Es wurde aufgezeigt, dass sich Lehrpersonen oftmals überfordert und allein gelassen fühlen im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Welches sind die Grundzüge eines erfolgreichen Disziplinarkonzeptes? Können Lehrpersonen dadurch entlastet werden? Wir fänden es spannend, verschiedene Disziplinarkonzepte zu untersuchen und miteinander zu vergleichen.

- *Welche Rolle spielt der Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Ausbildung von Primarlehrpersonen? (zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Zürich)*

Entsprechen unsere Erinnerungen an unsere Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Realität? Wird an Pädagogischen Hochschulen der Fokus hauptsächlich auf didaktische Themen gelegt? Sollte dem Umgang mit herausforderndem Verhalten mehr Platz eingeräumt werden? Durch eine Analyse der Ausbildung von Primarlehrpersonen, beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Zürich, könnte dieser Frage nachgegangen werden.

- *Wie verbreitet ist das Ampelsystem (Bestrafungssystem) in Schweizer Schulen? Werden die rechtlichen Bedingungen eingehalten?*

Es wäre interessant mit quantitativen Forschungsmethoden zu ermitteln, wie verbreitet das Ampelsystem in Schweizer Schulen ist. Des Weiteren wäre es spannend zu erfahren, ob die Lehrpersonen, welche Ampelsysteme in ihren Klassenzimmern haben, die rechtlichen Grundlagen einhalten. Wurde die Einwilligung der Eltern dafür geholt? Sind die «Verhaltensbeurteilungen» für Besucherinnen und Besucher des Schulzimmers sichtbar?

8.2 Rückblick

Nach diesem Blick in die Zukunft erfolgt abschliessend eine Rückschau auf die Entstehung dieser Masterarbeit. Wir blicken auf einen spannenden, intensiven, langen und lehrreichen Prozess zurück. Bei der Themenwahl war es für uns beide sehr wichtig, dass wir uns für ein Thema entscheiden, das für uns von beruflichem und privatem Interesse ist. Dies hat sich gelohnt: Das Interesse für das Thema hat den Prozess getragen und blieb bis zur Beendigung bestehen.

Die frühzeitige Auseinandersetzung mit dieser Masterarbeit hat uns die Freiheit gegeben, uns immer wieder Auszeiten zu nehmen. Dieser Abstand hat sich unseres Erachtens positiv auf diese Arbeit ausgewirkt: Während den Pausen sind neue Ideen entstanden, die wir in der nächsten Arbeitsphase in die Arbeit einfliessen lassen konnten.

Durch das Verfassen dieser Masterarbeit haben wir begonnen, die von Nadine Zimet (vgl. Kapitel 7.4) beschriebene «Sprache» zu lernen. Wir verzichten vermehrt auf Bestrafungen und Belohnungen. Am hartnäckigsten ist das von uns bisher rege eingesetzte klassische Lob.

Durch diese Masterarbeit können wir erzieherische Entscheidungen besser reflektieren und begründen, sei dies beruflich oder privat. Dies gibt uns Sicherheit in unserem eigenen Handeln als Schulische Heilpädagoginnen in unserem Berufsalltag. Gleichzeitig fühlen wir uns nun auch sicherer bei der Beratung von Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, Eltern und Schülerinnen und Schülern.

Wir möchten uns abschliessend dafür bedanken, dass uns die Möglichkeit gegeben wurde, die Arbeit zu zweit zu schreiben. Zusammenarbeit ist auch in unserer Tätigkeit als Schulische Heilpädagoginnen sehr wichtig und unter anderem ein Grund, weshalb wir uns für diesen Beruf entschieden haben. Wir haben uns gegenseitig sehr gut ergänzt und sind der Überzeugung, dass der Austausch diese Arbeit bereichert hat. Der Prozess wurde von Anfang bis zum Ende von beiden gleichermassen getragen.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tokensystem (Materialwiese, 2016).....	S.13
Abbildung 2: Tokensystem mit Sternen (Materialwiese, 2016).....	S.13
Abbildung 3: Ampelsystem (Grundschule Wilnsdorf, 2018).....	S.25
Abbildung 4: Sonne-Wolke-Gewitter (Betzold, 2021).....	S.25
Abbildung 5: Der Daumenlutscher (Hoffmann, 2016).....	S.30
Abbildung 6: Bucheinband Struwwelpeter (Hoffmann, 2016).....	S.30
Abbildung 7: Operationalisierung (Kaiser, 2014).....	S.64
Abbildung 8: Übersicht zu den Aussagen zu Belohnungen und Bestrafungen (Grafik: Frösch & Venzin, 2021).....	S.81
Abbildung 9: Strategien bei herausforderndem Verhalten (Grafik: Frösch & Venzin, 2021)	S.82
Abbildung 10: Triangulation (Mayring, 2016).....	S.86

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interventionen, die den Lernprozess unterstützen (Kohn, 2005).....	S.52
Tabelle 2: Lob und Ermutigungen formulieren (Dreikurs et al., 2003).....	S.53
Tabelle 3: Der Unterschied zwischen Lob und Ermutigung (Taylor, 1979).....	S.54

11. Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin. Antworten einer systemischen Pädagogik auf das «Lob der Disziplin»*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Bastian, J. (1995): «Strafe muss sein»? Einführende Gedanken zum Strafproblem in der Erziehung. In J. Bastian (Hrsg.), *«Strafe muss sein»? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit* (S. 7-28). Basel: Weinheim.
- Becker, G. (2009). *Disziplin im Unterricht. Auf dem Weg zu einer zeitgemässen Autorität*. Basel: Beltz Verlag.
- Bettelheim, B. (2002). *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*. München: dtv.
- Bibliographisches Institut GmbH (2020). *Wörterbuch*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/loben>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2020). Umsetzung Volksschulgesetz. *Merkblatt Schulpflicht, Disziplinar massnahmen, Elternpflicht*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/rechte-und-pflichten-der-eltern/volksschule-disziplinar massnahmen.html>
- Bracher, K. (2014). Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren aus. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/jeder-zweite-lehrer-steigt-nach-fuenf-jahren-aus-1.18278578?reduced=true>
- Breuer-Küppers, P. & Hintz, A. (2017). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht*. München: Ernst Reinhardt.
- Brohm, M. & Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bründel, A. & Simon, E. (2003). *Die Trainingsraum-Methode*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.

- Campana, S. (2017). Rot für die Ampel im Klassenzimmer. *Fokus*. Verfügbar unter: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/25516/4bis8_02-2017_S_34-35_Campana.pdf?sequence=1
- Dietz, H. (2017). Belohnen ist das neue Bestrafen. *Zeit online*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2017-03/erziehung-belohnungen-psychologie-verhalten-motivation-10nach8/komplettansicht>
- Dobson, J. (2014). *Is spanking healthy discipline?* Verfügbar unter: <https://www.drjamesdobson.org/blogs/dr-james-dobson/spanking-healthy-discipline>
- Dobson, J. (2020). *If spanking doesn't work*. Verfügbar unter: <https://www.drjamesdobson.org/mobile-items/when-spanking-doesnt-work>
- Dreikurs, R., Grunwald, B & Pepper, F. (2003). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. In H. Tymister (Hrsg.), *Disziplinprobleme* (9. Auflage) (S. 70-105). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eder, F. & Felhofer, G. (1994). Schule als Lebenswelt. In L. Wilk & J. Bacher (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung* (S. 197-251). Opladen: Leske & Budrich.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2019). *Lernpsychologie* (8., vollständig überarbeitete Auflage). Basel: Beltz.
- Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Hep.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fröhlich, W. (2005). *Wörterbuch Psychologie*. München: dtv.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Geissler, E. 1982: *Erziehungsmittel*. (6., durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Gordon, T. (1994): *Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen, ohne zu strafen*. München: Wilhelm Heyne.
- Greene, R. (2012). *Verloren in der Schule. Wie wir herausfordernden Kindern helfen können*. Bern: Hogrefe.
- Grunder, H., (2017). *Strafe und Disziplin in Familie und Schule. Theoretische Hintergründe, bildungstheoretische Perspektiven, aktuelle Sachverhalte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Haim, O. & von Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung*. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning»). Baltmannsweiler: Schneider.
- Herfort, G. (2017). Strafen in der Schule? *Beobachter*. Verfügbar unter: <https://www.beobachter.ch/bildung/schule/erziehungsrecht-strafen-der-schule>
- Hofmann, P. (2016). Ampelsysteme in der Schule sind unzulässig. *Bildung Schweiz*, 2, 21.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen*. München: utb.
- Kaiser R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Siegen: Springer.
- Keller, G. (2014). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen* (3., aktualisierte Auflage). Bern: Hans Huber.
- Kohn, A. (2005). *Unconditional Parenting. Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. New York: Atria Paperback.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Basel: Beltz.
- Kriz, J. (2014). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Basel: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Hermann, J. (2021). Belohnen und Bestrafen. *Elternmagazin Fritz und Fränzi*. Verfügbar unter: <https://www.fritzundfraenzi.ch/erziehung/elternbildung/belohnen-und-bestrafen-wie-geht-erziehung-ohne-manipulation>
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mohr, L. (2018). Was macht Verhalten herausfordernd? Überlegungen zur Begriffsbestimmung und zu ihrer Praxisbedeutung im Kontext intellektueller Beeinträchtigung. *Menschen* 41 (1), 21-25.
- Montessori, M., Oswald, P., & Schulz-Benesch, G. (1987). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Montessori, M. (1989). *Die Macht der Schwachen*. Freiburg: Herder.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten*. München: Ernst Reinhardt.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Junfermann.
- Praniess, M. (2008). *Das Godly Play-Konzept: Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jeorme W. Berryman*. Göttingen: V & R Unipress.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rheinberg F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2010): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Auflage) (S.265-387). Berlin: Springer.
- Richter, S. (2018) *Pädagogische Strafen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rüedi, J. (2002). *Disziplin in der Schule: Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin*. Bern: Haupt.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hogrefe.
- Rosenberg, M. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Scheibe, W. (1967). *Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheibe, W. (1977). *Die reformpädagogische Bewegung: 1900-1932*. Weinheim: Beltz.
- Schlegel, K. (2014). Seit Gründung der «Lerninsel» müssen weniger Schüler ins Heim. *Aargauer Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/aarau/seit-gruendung-der-lerninsel-mussen-weniger-schuler-ins-heim-ld.1651185>
- Schmid, A. (2012). *Disziplin des Lobens. Pädagogische Entgegnungen*. Wittenbach: Stiftung Johannes Schulen.
- Schmill, V. (2008). *Diciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia*. México: Producción Educación Aplicada.
- Schnell, R., Hill, B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schuster, B. (2020). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin: Springer.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung Datenanalyse und Theorienbildung in der empirischen Soziologie*. München: Fink Verlag.
- Skinner, B. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler.

- Sonderpädagogische Institution B..(2020). *Integration als Kernaufgabe*. G.: Sonderpädagogische Institution B. Verfügbar unter: www.B...ch
- Standop, J. (2010). Guter Unterricht aus der Perspektive schulischer Werteerziehung – Begründung einer allgemein-didaktischen Konzeption zur (Aus-)Bildung moralischer Urteilsfähigkeit. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist «guter» Unterricht?* (S.199-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. & Müller, T. (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stern, A. (1996). *Die natürliche Spur. Wenn die Mal-Lust nicht zu Werken führt*. Bocholt: Kamphausen Verlag.
- Stern, A. (2012). *Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll*. München: ZS Zabert und Sandmann.
- Thommen, B. (2011). *Irritation und Verführung. Interventionen bei Unterrichtsstörungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*. Basel: Borgmann.
- Tarnutzer, R. (2021). *Besonderer Bildungsbedarf - Organisationsstrukturen für die integrative Förderung*. Zürich: Vorlesung Hochschule für Heilpädagogik.
- Tassé, M. (2014). Adaptive Behavior. In M. Wehmeyer (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* (S. 105-115). Oxford: University Press.
- Wilbert, J. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolters, M. (2021). *Beratung im sonderpädagogischen Kontext*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Wong, H., & Wong, R. (1994). *The first days of school*. California: Mountain View

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Anhang der Masterarbeit

Belohnungen und Bestrafungen - zwei Seiten der gleichen Medaille?

Umgang mit Belohnungen und Bestrafungen als
Disziplinar massnahmen exemplarisch am Beispiel
der Sonderpädagogischen Institution B.

Eingereicht von: Aline Frösch und Daria Venzin

Begleitung: Meike Wolters

Datum der Abgabe: 25.06.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Liste mit konkreten Ermutigungen	1
2. Formulierungshilfen für Ermutigungen.....	2
3. Grundlagen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten nach Kohn (2005). 4	
4. Leitfäden Experteninterviews.....	6
4.1 Überblick des Leitfadens	6
4.2 Leitfaden Gruppeninterview Heilpädagogik.....	9
4.3 Leitfaden Gruppeninterview Sozialpädagogik	14
4.4 Leitfaden Einzelinterview Institutionsleiter.....	19
5. Interviewprotokolle	24
5.1 Gruppeninterview Heilpädagogik	24
5.2 Gruppeninterview Sozialpädagogik	26
5.3 Einzelinterview Institutionsleiter	28
6. Qualitative Auswertung.....	29
6.1 Analysedimension I: Belohnungen.....	29
6.1.1 Kategorie: Lob	29
6.1.1.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen.....	29
6.1.1.2 Subkategorie: Kritische und differenzierte Aussagen	32
6.1.2 Kategorie: Belohnungssysteme	34
6.1.2.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen.....	34
6.1.2.2 Subkategorie: Kritische Aussagen	37
6.2 Analysedimension II: Bestrafungen	40
6.2.1 Kategorie: Bestrafungen.....	40
6.2.1.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen.....	40
6.2.1.2 Subkategorie: Differenzierte und kritische Aussagen	42
6.2.2 Bestrafungssysteme.....	45
6.2.2.1 Kritische Aussagen	45
6.3 Analysedimension III: Umgang mit herausforderndem Verhalten	47

6.3.1 Kategorie: Strategien bei Eskalationen	47
6.3.2 Kategorie: Prävention von Eskalationen	50
6.3.3 Kategorie: Allgemeine Strategien für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten	53
6.4 Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule Regelschule	63
7. Quantitative Auswertung.....	64
7.1 Kategorien Belohnen und Bestrafen	64
7.2 Kategorie Herausforderndes Verhalten.....	64

1. Liste mit konkreten Ermutigungen

Möglichkeiten für Lehrpersonen, um ein Kind zu ermutigen nach Dreikurs et al. (2003, S.103-105):

1. Wenn ein Kind trotz der Ermutigungen der Lehrperson an seinen Fähigkeiten zweifelt, kann es zusätzlich durch Berichte von anderen Lehrpersonen ermutigt werden. So kann eine Lehrperson beispielsweise sagen: «Ich mache das nicht oft, aber ich möchte, dass du selbst siehst, dass ich nicht die einzige Person bin, die an dich glaubt. Hör einmal was Frau X über dich gesagt hat...»
2. Wenn ein Kind unsicher ist und deshalb nicht mit einer Aufgabe beginnt, kann die Lehrperson sich zu ihm setzen und den Anfang gemeinsam mit dem Kind machen. Das wird in vielen Fällen ausreichen, um das Kind zu motivieren. Allerdings muss die Lehrperson vorsichtig sein und keine Gewohnheit daraus werden lassen, damit das Kind nicht von seiner zusätzlichen Zuwendung abhängig wird. Alles, was wir tun, hängt von dem Kind ab, mit dem wir zu tun haben.
3. Ein Kind sollte etwas, das es gut kann, der ganzen Klasse vortragen.
4. Ein Kind kann ermutigt werden, indem ihm eine besondere Aufgabe zugewiesen wird, die ihm die Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschüler einbringt.
5. Die Lehrperson kann aus der Familie des Kindes jemanden einladen, der einen Beruf hat, der für Kinder interessant ist. Dies stärkt die Stellung des Kindes in der Klasse.
6. Die gelungene Arbeit eines Kindes kann für alle sichtbar in der Klasse ausgestellt werden.
7. Die Lehrperson kann die Eltern einladen und positive Eigenschaften des Kindes aufzählen.
8. Die Lehrperson kann einen kurzen Brief an die Eltern schicken mit einer Ermutigung. Lehrpersonen neigen dazu, nur dann Briefe zu schicken, wenn sie mit einem Kind Schwierigkeiten haben.

2. Formulierungshilfen für Ermutigungen

Formulierungshilfen für ermutigende Äusserungen (Clint Reimer, 1967, zitiert nach Dreikurs et al. S. 102-104)

1. «Du kannst gut...»

Kinder sollten ermutigt werden, wenn sie es nicht erwarten oder wenn sie nicht danach verlangen. Es ist bei jedem Kind möglich, auf eine hilfreiche Tat oder einen Beitrag hinzuweisen. Auch die Erwähnung von etwas, das uns nur klein und unbedeutend erscheint, kann für das Kind wichtig sein.

2. «Du hast Fortschritte in ... gemacht.»

Wachstum und Fortschritt ist positiv. Sie Auch wenn Kinder noch nicht da angelangt sind, wo wir sie haben wollen, gibt es Anlass für Ermutigungen. Fortschritt motiviert die Kinder.

3. «Wir mögen dich, aber wir mögen nicht, was du tust.»

Oft hat ein Kind das Gefühl, dass man es nicht mag, wenn es einen Fehler gemacht oder sich schlecht benommen hat. Ein Kind sollte nie glauben, dass es als Person abgelehnt wird. Es ist wichtig, zwischen dem Kind und seinem Verhalten zu unterscheiden.

4. «Du kannst mir (uns, den anderen usw.) bei.... helfen».

Das Gefühl, nützlich zu sein und helfen zu können, ist für jeden wichtig. Kinder wollen helfen, wir müssen ihnen nur Gelegenheit dazu geben.

5. «Lass es uns zusammen versuchen.»

Kinder, die glauben, sie müssen alles perfekt machen, haben oft Angst davor, etwas Neues zu versuchen, aus Furcht einen Fehler zu machen oder zu versagen.

6. «Du hast also einen Fehler gemacht; nun, was kannst du aus deinem Fehler lernen?»

An dem, was geschehen ist, kann man nichts mehr ändern; aber man kann für die Zukunft daraus lernen.

7. «Du möchtest und dazu bringen, dass wir glauben, du kannst das nicht; aber wir denken, du kannst es.»

Mit diesem Satz kann ein zögerndes Kind ermutigt werden. Wenn es einen Versuch wagt und scheitert, dann hatte es zumindest den Mut zum Versuch. Unsere Erwartungen sollten mit den Fähigkeiten und der Reife des Kindes im Einklang stehen.

8. «Versuch es weiter, gib nicht auf!»

Wenn ein Kind einen Versuch macht, aber nicht erfolgreich ist, kann eine Bemerkung wie diese hilfreich sein.

9. «Ich bin sicher, du kannst das herausfinden (dieses Problem lösen), aber wenn du Hilfe brauchst, weisst du ja, wo du mich finden kannst.»

Erwachsene müssen ihr Vertrauen zum Ausdruck bringen, dass Kinder fähig sind, ihre eigenen Probleme zu lösen, wenn ihnen dazu Gelegenheit gegeben wird.

10. «Ich kann verstehen, wie du dich fühlst (nicht Sympathie, sondern Empathie), aber ich bin sicher, dass du damit zurechtkommst»

Mitleid hilft einem Menschen selten es gibt ihm eher den Eindruck, dass das Leben unfair war. Verständnis für die Situation und der Glaube an die Fähigkeit damit fertig zu werden, sind eine viel grössere Hilfe.

3. Grundlagen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten nach Kohn (2005)

Reflektiere: Lehrpersonen sollten ihre eigenen Ideale und Regeln immer wieder selbstkritisch hinterfragen. Dazu gehört auch das Reflektieren der eigenen Erfahrungen der Kindheit in Bezug auf Disziplin, Belohnen und Bestrafen.

Fokussiere auf Langzeitziele: Lehrpersonen sollten sich auf Langzeitziele fokussieren, wie zum Beispiel, dass die Kinder ethische Personen werden/sind, die gesunde Beziehungen führen können, die neugierig und zufrieden mit sich selbst sind. So können einzelne kleine Ziele, die nicht immer erreicht werden, auch mal zur Seite gelegt werden.

Sei authentisch: Lehrpersonen und Eltern sollten sich nicht hinter ihren Rollen verstecken. Kinder sollen lernen, dass Erwachsene Bedürfnisse haben und Fehler machen. Dazu gehört auch, dass sich Lehrpersonen bei Kindern entschuldigen können, wenn sie einen Fehler gemacht haben.

Respektiere: Kinder ernst zu nehmen heisst, ihnen den gleichen Respekt entgegenzubringen wie Erwachsenen. Nach Kohn lernen Kinder Respekt, wenn sie sich selbst respektiert fühlen.

Sag weniger und frage mehr: Manchmal sind Erwachsene zu beschäftigt damit, den Kindern ihre Sichtweise näher zu bringen. Den Erwachsenen fällt teilweise gar nicht auf, dass die Kinder nicht zu Wort kommen. Nach Kohn (2005) sollten Erwachsene mehr Fragen stellen und zuhören.

Sei dir bewusst, wie alt ein Kind ist: Kinder mögen zu spielen, vergessen das Licht auszumachen, können nicht allzu lange ruhig sitzen, wollen Ideen gleich mitteilen, sind laut und reagieren auf Veränderungen ihrer Umwelt. Je nach Alter, sind gewisse Handlungen ausgeprägter, es sollte den Lehrpersonen jedoch immer bewusst sein, was sie von den Lernenden in welchem Alter erwarten und ob dies realistisch ist.

Verbinde das Verhalten eines Kindes mit einem möglichst positiven Handlungsmotiv: Die Erwachsenen können nicht immer genau wissen, wieso ein Kind sich auf eine gewisse Weise verhält. Meist ist die Absicht der Kinder nicht böswillig und sie wollen auch niemanden stören oder etwas kaputt machen. Die Kinder können sich noch nicht kontrollieren, sie wollten nur etwas herausfinden oder konnten nicht voraussehen, was passieren könnte. «Just

because a child's action may have a negative effect on you doesn't mean that was the child's intention» (Kohn, 2005, S. 132).

Sei flexibel: Regeln sind manchmal auch da, um gebrochen zu werden. Es sollte Ausnahmen geben, die dann auch feierlich zelebriert werden. So kann einmal im Schulzimmer zusammen gegessen werden oder es gibt einen Trainerhosen-Freitag im Monat. Kinder schätzen dies und bleiben demnach auch flexibel.

Kein Stress - versuche genügend Zeit einzuplanen: Wenn Erwachsene unter Zeitdruck stehen oder von anderen Personen beobachtet werden können sie zu Kontrollfreaks werden. Für Lehrpersonen bedeutet dies den Unterricht so zu planen, dass es immer genug Zeit gibt und nicht noch etwas am Schluss oder sogar in der Pause erledigt werden muss. Es muss auch nicht immer jede Minute ausgefüllt sein und wenn alles erledigt ist, gibt es beispielsweise noch Zeit für ein Spiel. Der Unterricht wird so für die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler viel entspannter (Kohn, 2005, Kapitel 7).

4. Leitfäden Experteninterviews

Es wurden drei Experteninterviews geführt:

- Gruppeninterview Heilpädagogik (zwei Heilpädagoginnen der Institution B.)
- Gruppeninterview Sozialpädagogik (ein Sozialpädagoge und eine Sozialpädagogin der Institution B.)
- Einzelinterview mit dem Institutionsleiter des Sonderpädagogischen Zentrums B.

Die Interviewleitfäden unterscheiden sich nur in wenigen Punkten voneinander, hauptsächlich in den Formulierungen. Der Überblick des Interview-Leitfadens soll aufzeigen, zu welchen Kategorien wir Fragen aufgestellt haben. Des Weiteren werden mögliche Antwortkategorien (deduktive Kategorien) aufgeführt.

4.1 Überblick des Leitfadens

1. Einstieg
1.1 Kurze Erklärung unserer Masterarbeit und des Untersuchungsgegenstands
1.2 Erfassung wichtiger Eckdaten
2. Analysedimension I: Belohnungen
2.1 Loben
2.1.1 Einsatz von Lob im Schulalltag
Mögliche Antwortkategorien: <ul style="list-style-type: none">• Lob wird eingesetzt.• Auf Lob wird verzichtet.• Differenzierter Einsatz von Lob (zum Beispiel: nicht allgemeine Aussagen wie «gut gemacht», sondern individuelles Lob).
2.1.2 Einstellung zum Loben
Mögliche Antwortkategorien: <ul style="list-style-type: none">• Positive Einstellung zu Lob.• Kritische Einstellung zu Lob.• Differenzierte Einstellung zu Lob (Zum Beispiel: Loben ist grundsätzlich förderlich unter gewissen Bedingungen, Wertschätzung usw.)

2.2 Belohnungssysteme (Tokenssysteme)

2.2.1 Einsatz von Belohnungssystemen

Mögliche Antwortkategorien:

- Belohnungssystem wird eingesetzt.
- Belohnungssystem wird nicht eingesetzt.

2.2.2 Einstellung zu Belohnungssystem

Mögliche Antwortkategorien:

- Positive Einstellung zu Belohnungssystemen
- Kritische Einstellung zu Belohnungssystemen
- Differenzierte Einstellung zu Belohnungssystemen (Zum Beispiel: Nur individuelle Belohnungssysteme werden eingesetzt und keine für die ganze Klasse oder Gruppe)

3. Analysedimension II: Bestrafungen

3.1 Strafen

3.1.1 Einsatz von Bestrafungen

Mögliche Antwortkategorien:

- Strafen werden eingesetzt.
- Auf Strafen wird verzichtet.
- Gewisse Formen von «Strafen» werden eingesetzt, wie beispielsweise im Sinne der logischen Folge (vgl. Dreikurs et al., 2003).

3.1.2 Einstellung zu Bestrafungen

Mögliche Antwortkategorien:

- Strafe muss sein.
- Strafe muss nicht sein.
- Strafe muss in gewissen Situationen sein (Zum Beispiel: Strafe durch logische Folge)

3.2 Bestrafungssysteme

3.2.1 Einsatz von Bestrafungssystemen

Mögliche Antwortkategorien:

- Bestrafungssystem wird eingesetzt.
- Bestrafungssystem wird nicht eingesetzt.

3.2.2 Einstellung zu Bestrafungssystemen

Mögliche Antwortkategorien:

- Positive Einstellung zu Bestrafungssystemen.
- Negative Einstellung zu Bestrafungssystemen.
Differenzierte Einstellung zu Bestrafungssystemen (zum Beispiel: nur bei ausgewählten Kindern und nicht im institutionellen Sinne für alle Lernende einer Klasse oder Gruppe).

4. Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten

4.1 Strategien bei Eskalationen

Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet)

4.2 Prävention von Eskalationen

Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet)

4.3 Strategien und/oder Einstellungen für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten

Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet)

5. Analysedimension IV: Unterschied Regelschule und Sonderschule

5.1 Unterschied Regelschule und Sonderschule

- Es besteht ein Unterschied: Lehrpersonen werden im Vorfeld vorbereitet auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten.
- Es besteht kein Unterschied: Lehrpersonen werden im Vorfeld nicht vorbereitet («learning by doing»).

4.2 Leitfaden Gruppeninterview Heilpädagogik

1. Einstieg

1.1 Kurze Erklärung unserer Masterarbeit und des Untersuchungsgegenstands

Wir möchten uns zuerst herzlich dafür bedanken, dass ihr euch dazu bereit erklärt habt, an diesem Interview teilzunehmen. Wir schätzen es sehr, dass wir das Interview aufgrund der aktuellen Lage via Skype abhalten können. Wir sind Daria Venzin und Aline Frösch und studieren beide berufsbegleitend an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Daria arbeitet in der Sekundarschule in Buchs und Aline in einer Primarschule in Wädenswil. Im vergangenen Jahr hatten wir die Möglichkeit, die Institution B. kennenzulernen. Dabei wurde uns bewusst, dass wir uns sehr für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen interessieren. Die Disziplinarmaßnahmen des Belohnens und Bestrafens werden oft von Lehrpersonen eingesetzt, um mit herausforderndem Verhalten umzugehen. In unserem Berufsalltag haben wir beobachtet, dass sich die Ansichten und Praktiken bezüglich des Belohnens und Bestrafens stark unterscheiden. Auch wir sind unsicher, welche Formen des Belohnens und Bestrafens wir in unserer Arbeit als angehende Schulische Heilpädagoginnen gutheissen und auch praktizieren möchten. Wir haben uns die Frage gestellt, welche Formen des Belohnens und Bestrafens von Expertinnen und Experten befürwortet und eingesetzt werden. Als Heilpädagoginnen einer SpezA-Klasse seid ihr täglich mit herausforderndem Verhalten konfrontiert. Aus diesem Grund sind wir sehr an eurer Meinung zu dem Thema interessiert. Wir haben euch bereits informiert, dass das Interview ungefähr 40 Minuten dauern wird und wir das Gespräch via Skype aufnehmen werden. Wir möchten nochmals betonen, dass diese Aufnahme vertraulich behandelt wird und unmittelbar nach der Transkription gelöscht wird. Die gewonnenen Daten aus den Interviews werden ebenfalls anonymisiert, es sei denn, dass ihr namentlich erwähnt werden möchtet. Sehr gerne stellen wir euch unsere Masterarbeit im Sommer des nächsten Jahres zu.

1.2 Erfassung wichtiger Eckdaten

Bevor wir mit den Interviewfragen starten, möchten wir gerne mehr über euch erfahren.

- Wie lange arbeitet ihr bereits in der Institution B.?
- Könnt ihr uns euren beruflichen Werdegang beschreiben? Wir finden es spannend, dass ihr auch Erfahrungen in der Regelschule gemacht habt. Wie lange habt ihr insgesamt in Regelschulen gearbeitet?

Es kann sein, dass bei der Auswertung noch einige Fragen auftauchen. Dürfen wir euch in diesem Falle kontaktieren? Falls ja, wie erreichen wir euch am besten?

2. Analysedimension I: Belohnungen

2.1 Loben

2.1.1 Einsatz von Lob im Schulalltag

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Bei unserer Arbeit als Klassenlehrpersonen und als Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen hatten und haben wir oft das Bedürfnis, positive Verhaltensweisen mit Lob zu verstärken, ganz nach dem Motto «Lob schadet nie». Im Rahmen unserer Masterarbeit haben wir uns mit den Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt. Einige Autorinnen und Autoren, wie zum Beispiel Alfie Kohn, sind der Überzeugung, dass Lernende durch Lob nicht mehr an der Sache selbst interessiert sind. Gemäss Alfie Kohn führt Lob dazu, dass die intrinsische Motivation geschwächt wird und die Kinder folglich nur noch auf Belohnungen aus sind (Kohn, 2005, S.24-25).</p> <p>Lobt ihr im Schulalltag? Oder verzichtet ihr auf Lob?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Lob wird eingesetzt.• Auf Lob wird verzichtet.• Differenzierter Einsatz von Lob (zum Beispiel: nicht allgemeine Aussagen wie «gut gemacht», sondern individuelles Lob).

2.1.2 Einstellung zum Loben

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, warum und in welchen Situationen lobt ihr?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Positive Einstellung zu Lob.• Kritische Einstellung zu Lob.• Differenzierte Einstellung zu Lob (Zum Beispiel: Loben ist grundsätzlich förderlich unter gewissen Bedingungen, Wertschätzung usw.).

2.2 Belohnungssysteme (Tokensysteme)

2.2.1 Einsatz von Belohnungssystemen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>In vielen Schulen werden Kinder und Jugendliche durch sogenannte Belohnungssysteme motiviert, um Ziele zu erreichen. Ein Beispiel dafür sind Tokensysteme, die oft in Klassenzimmern eingesetzt werden. Die Kinder erhalten für erwünschtes Verhalten eine Belohnung (Token) und sammeln diese. Mit den Token dürfen sich die Kinder anschliessend etwas «kaufen» oder wünschen (Kriz, 2014, S. 142).</p> <p>Setzt ihr ein solches Tokensystem in eurer Gruppe oder Klasse ein?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Belohnungssystem wird eingesetzt.• Belohnungssystem wird nicht eingesetzt.

2.2.2 Einstellung zu Belohnungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, worin seht ihr die Vorteile eines solchen Systems?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Belohnungssystemen • Kritische Einstellung zu Belohnungssystemen • Differenzierte Einstellung zu Belohnungssystemen (Zum Beispiel: Nur individuelle Belohnungssysteme werden eingesetzt und keine für die ganze Klasse oder Gruppe)
3. Analysedimension II: Bestrafungen	
3.1 Strafen	
3.1.1 Einsatz von Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>In Schulen werden oft klassische Strafarbeiten erteilt, wie zum Beispiel das Abschreiben einer Regel.</p> <p>Setzt ihr bei Regelverstößen Strafen ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Strafen werden eingesetzt. • Auf Strafen wird verzichtet. • Gewisse Formen von «Strafen» werden eingesetzt, wie beispielsweise im Sinne der logischen Folge (vgl. Dreikurs et al., 2003).
3.1.2 Einstellung zu Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, wie bestimmt ihr diese?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Strafe muss sein. • Strafe muss nicht sein. • Strafe muss in gewissen Situationen sein (Zum Beispiel: Strafe im Sinne der logischen Folgen)
3.2 Bestrafungssysteme	
3.2.1 Einsatz von Bestrafungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Wir haben bereits über das Loben und den Einsatz von Belohnungssystemen gesprochen. Unsere Erfahrungen aus der Berufspraxis zeigen, dass auch Bestrafungssysteme oft von Klassenlehrpersonen eingesetzt werden. Häufig sind wir dem «Ampelsystem» begegnet, welche das Ziel verfolgen, negative Verhaltensweisen zu verringern (Hoffmann, 2016, o.S.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafungssystem wird eingesetzt. • Bestrafungssystem wird nicht eingesetzt.

<p>Auch wir haben solche Bestrafungssysteme als Klassenlehrpersonen eingesetzt.</p> <p>Führt ihr ein Bestrafungssystem?</p>	
<h3>3.2.2 Einstellung zu Bestrafungssystemen</h3>	
<h4>Fragen und Nachfragen</h4>	<h4>Deduktive Kategorien</h4>
<p>Falls ja, wie funktioniert es?</p> <p>Welche Vorteile erbringt ein solches System?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Negative Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Differenzierte Einstellung zu Bestrafungssystemen (zum Beispiel: nur bei ausgewählten Kindern und nicht im institutionellen Sinne für alle Lernende einer Klasse oder Gruppe).
<h2>4. Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten</h2>	
<h3>4.1 Strategien bei Eskalationen</h3>	
<h4>Fragen und Nachfragen</h4>	<h4>Deduktive Kategorien</h4>
<p>Immer wieder kommt es vor, dass Situationen aus dem Ruder laufen. Als wir letztes Jahr die Institution B. besucht haben, hat ein Jugendlicher in der Kantine mit Stühlen geworfen.</p> <p>Wir waren beeindruckt davon, wie die Lehrperson mit der Situation umgegangen ist. Wir nehmen an, dass ihr als Heilpädagoginnen in der Institution B., welche Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten beschult, öfters mit solchen Situationen konfrontiert werdet.</p> <p>Wie reagiert ihr, wenn es zu einer Eskalation kommt?</p> <p>Was macht ihr zum Beispiel, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher mit Gegenständen wirft?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>
<h3>4.2 Prävention von Eskalationen</h3>	
<h4>Fragen und Nachfragen</h4>	<h4>Deduktive Kategorien</h4>
<p>Es ist wünschenswert, dass es gar nicht erst zu solchen Situationen kommt.</p> <p>Was findet ihr im Vorfeld wichtig, um Regelüberschreitungen und/oder Eskalationen möglichst gering zu halten?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>

4.3 Strategien und/oder Einstellungen für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Die Angestellten in der Sonderschule B. sind Expertinnen und Experten im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Oft stossen Lehrpersonen in Regelschulen an Grenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen.</p> <p>Welche Tipps würdet ihr Angestellten der Regelschule mit auf den Weg geben?</p> <p>Welche Strategien oder Einstellungen sind aus eurer Sicht wichtig?</p> <p>Was hilft euch am meisten im Umgang mit herausforderndem Verhalten?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>

5. Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule und Regelschule

5.1 Unterschied Regelschule und Sonderschule

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Wir kennen viele ehemalige Studienkolleginnen und Kollegen, die nicht mehr als Lehrpersonen arbeiten. Die Gründe für den Ausstieg aus dem Lehrberuf sind vielfältig. Der Umgang mit herausforderndem Verhalten ist einer der Gründe, der dazu führt, dass Lehrpersonen das Berufsfeld wechseln. Auch wir hatten bei unserem Berufseinstieg das Gefühl, nicht hinreichend auf einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten vorbereitet zu sein.</p> <p>Wurdet ihr im Vorfeld auf eure Tätigkeit in der Institution B. vorbereitet? Oder war es mehr «learning by doing»?</p> <p>Worin seht ihr den Unterschied im Umgang mit herausforderndem Verhalten zwischen Regelschulen und Sonderschulen wie dem B.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es besteht ein Unterschied. • Es besteht kein Unterschied.

4.3 Leitfaden Gruppeninterview Sozialpädagogik

1. Einstieg

1.1 Kurze Erklärung unserer Masterarbeit und des Untersuchungsgegenstands

Wir möchten uns zuerst herzlich dafür bedanken, dass ihr euch dazu bereit erklärt habt, an diesem Interview teilzunehmen. Wir schätzen es sehr, dass wir das Interview aufgrund der aktuellen Lage via Skype abhalten können. Wir sind Daria Venzin und Aline Frösch und studieren beide berufsbegleitend an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Daria arbeitet in der Sekundarschule in Buchs und Aline in einer Primarschule in Wädenswil. Im vergangenen Jahr hatten wir die Möglichkeit, die Institution B. kennenzulernen. Dabei wurde uns bewusst, dass wir uns sehr für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen interessieren. Die Disziplinarmaßnahmen des Belohnens und Bestrafens werden oft von Lehrpersonen eingesetzt, um mit herausforderndem Verhalten umzugehen. In unserem Berufsalltag haben wir beobachtet, dass sich die Ansichten und Praktiken bezüglich des Belohnens und Bestrafens stark unterscheiden. Auch wir sind unsicher, welche Formen des Belohnens und Bestrafens wir in unserer Arbeit als angehende Schulische Heilpädagoginnen für gutheissen und auch praktizieren möchten. Wir haben uns die Frage gestellt, welche Formen des Belohnens und Bestrafens von Expertinnen und Experten befürwortet und eingesetzt werden. Ihr seid in Institution B. täglich mit herausforderndem Verhalten konfrontiert. Aus diesem Grund sind wir sehr an eurer Meinung zu dem Thema interessiert. Wir haben euch bereits informiert, dass das Interview ungefähr 40 Minuten dauern wird und wir das Gespräch via Skype aufnehmen werden. Wir möchten nochmals betonen, dass diese Aufnahme vertraulich behandelt wird und unmittelbar nach der Transkription gelöscht wird. Die gewonnenen Daten aus den Interviews werden ebenfalls anonymisiert, es sei denn, dass ihr gerne namentlich erwähnt werden möchtet. Sehr gerne senden wir euch unsere Masterarbeit im Sommer des nächsten Jahres zu.

1.2 Erfassung wichtiger Eckdaten

Bevor wir mit den Interviewfragen starten, möchten wir gerne mehr über euch erfahren.

- Wie lange arbeitet ihr bereits in der Institution B.?
- Könnt ihr uns euren beruflichen Werdegang beschreiben?
- Es kann sein, dass bei der Auswertung noch einige Fragen auftauchen. Dürfen wir euch in diesem Falle kontaktieren? Falls ja, wie erreichen wir euch am besten?

2. Analysedimension I: Belohnungen

2.1 Loben

2.1.1 Einsatz von Lob im Schulalltag

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Bei unserer Arbeit als Klassenlehrpersonen und als Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen hatten und haben wir oft das Bedürfnis, positive Verhaltensweisen mit Lob zu verstärken, ganz nach dem Motto «Lob schadet nie». Im Rahmen unserer Masterarbeit haben wir uns mit den Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt. Einige Autorinnen und Autoren, wie zum Beispiel Alfie Kohn, sind der Überzeugung, dass Lernende durch Lob nicht mehr an der Sache selbst interessiert sind. Gemäss Alfie Kohn führt Lob dazu, dass die intrinsische Motivation geschwächt wird und die Kinder folglich nur noch auf Belohnungen aus sind (Kohn, 2005, S.24-25).</p> <p>Lobt ihr die Kinder und Jugendlichen, mit denen ihr arbeitet? Oder verzichtet ihr auf Lob?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Lob wird eingesetzt.• Auf Lob wird verzichtet.• Differenzierter Einsatz von Lob (zum Beispiel: nicht allgemeine Aussagen wie «gut gemacht», sondern individuelles Lob).

2.1.2 Einstellung zum Loben

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, warum und in welchen Situationen lobt ihr?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Positive Einstellung zu Lob.• Kritische Einstellung zu Lob.• Differenzierte Einstellung zu Lob (Zum Beispiel: Loben ist grundsätzlich förderlich unter gewissen Bedingungen).

2.2 Belohnungssysteme (Tokensysteme)

2.2.1 Einsatz von Belohnungssystemen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>In vielen Schulen werden Kinder und Jugendliche durch sogenannte Belohnungssysteme motiviert, um Ziele zu erreichen. Ein Beispiel dafür sind Tokensysteme, die oft in Klassenzimmern eingesetzt werden. Die Kinder erhalten für erwünschtes Verhalten eine Belohnung (Token) und sammeln diese. Mit den Token dürfen sich die Kinder anschliessend etwas «kaufen» oder wünschen (Kriz, 2014, S. 142).</p>	<ul style="list-style-type: none">• Belohnungssystem wird eingesetzt.• Belohnungssystem wird nicht eingesetzt.

Setzt ihr ein solches Tokensystem bei den Kindern und Jugendlichen ein, mit denen ihr arbeitet?	
2.2.2 Einstellung zu Belohnungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Falls ja, worin seht ihr die Vorteile eines solchen Systems? Falls nein, wieso nicht?	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Belohnungssystemen. • Kritische Einstellung zu Belohnungssystemen. • Differenzierte Einstellung zu Belohnungssystemen (Zum Beispiel: Nur individuelle Belohnungssysteme werden eingesetzt und keine für die ganze Klasse oder Gruppe).
3. Analysedimension II: Bestrafungen	
3.1 Bestrafungen	
3.1.1 Einsatz von Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
In Schulen werden oft klassische Strafarbeiten erteilt, wie zum Beispiel das Abschreiben einer Regel. Setzt ihr bei Regelverstößen Strafen ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Strafen werden eingesetzt. • Auf Strafen wird verzichtet. • Gewisse Formen von «Strafen» werden eingesetzt, wie beispielsweise im Sinne der logischen Folge (vgl. Dreikurs et al., 2003).
3.1.2 Einstellung zu Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Falls ja, wie bestimmt ihr diese? Falls nein, wieso nicht?	<ul style="list-style-type: none"> • Strafe muss sein. • Strafe muss nicht sein. • Strafe muss in gewissen Situationen sein (Zum Beispiel: Strafe im Sinne der logischen Folge).
3.2 Bestrafungssysteme	
3.2.1 Einsatz von Bestrafungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Wir haben bereits über das Loben und den Einsatz von Belohnungssystemen gesprochen. Mit unserer Masterarbeit möchten wir nicht nur verschiedenen Formen von Belohnungen auf den	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafungssystem wird eingesetzt.

<p>Grund gehen, sondern auch Bestrafungen untersuchen. Unsere Erfahrungen aus der Berufspraxis zeigen, dass auch Bestrafungssysteme oft von Klassenlehrpersonen eingesetzt werden. Häufig sind wir dem «Ampelsystem» begegnet, welche das Ziel verfolgen, negative Verhaltensweisen zu verringern (Hoffmann, 2016, o.S.). Auch wir haben solche Bestrafungssysteme als Klassenlehrpersonen eingesetzt.</p> <p>Führt ihr ein Bestrafungssystem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafungssystem wird nicht eingesetzt.
--	--

3.2.2 Einstellung zu Bestrafungssystemen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, wie funktioniert es?</p> <p>Welche Vorteile erbringt ein solches System?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<p>Mögliche Antwortkategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Negative Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Differenzierte Einstellung zu Bestrafungssystemen (zum Beispiel: nur bei ausgewählten Kindern und nicht im institutionellen Sinne für alle Lernende einer Klasse oder Gruppe).

4. Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten

4.1 Strategien bei Eskalationen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Immer wieder kommt es vor, dass Situationen aus dem Ruder laufen. Als wir letztes Jahr die Institution B. besucht haben, hat ein Jugendlicher in der Kantine mit Stühlen geworfen. Wir waren beeindruckt davon, wie die Lehrperson mit der Situation umgegangen ist. Wir nehmen an, dass ihr als Sozialpädagoginnen in der Institution B., welche Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten beschult, öfters mit solchen Situationen konfrontiert werdet.</p> <p>Wie reagiert ihr, wenn es zu einer Eskalation kommt?</p> <p>Was macht ihr zum Beispiel, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher mit Gegenständen wirft?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>

4.2 Prävention von Eskalationen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Es ist wünschenswert, dass es gar nicht erst zu solchen Situationen kommt.</p> <p>Was findet ihr im Vorfeld wichtig, um Regelüberschreitungen und/oder Eskalationen möglichst gering zu halten?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>
4.3 Strategien und/oder Einstellungen für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Die Angestellten in der Sonderschule B. sind Expertinnen und Experten im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Oft stoßen Lehrpersonen in Regelschulen auf Grenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen.</p> <p>Welche Tipps würdet ihr Angestellten der Regelschule mit auf den Weg geben?</p> <p>Welche Strategien oder Einstellungen sind aus eurer Sicht wichtig?</p> <p>Was hilft euch am meisten im Umgang mit herausforderndem Verhalten?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>
5. Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule und Regelschule	
5.1 Unterschied Regelschule und Sonderschule	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Worin seht ihr den Unterschied im Umgang mit herausforderndem Verhalten zwischen Regelschulen und Sonderschulen wie der Institution B.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es besteht ein Unterschied. • Es besteht kein Unterschied.

4.4 Leitfaden Einzelinterview Institutionsleiter

1. Einstieg

1.1 Kurze Erklärung unserer Masterarbeit und des Untersuchungsgegenstands

Wir möchten uns zuerst herzlich dafür bedanken, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an diesem Interview teilzunehmen. Wir sind Daria Venzin und Aline Frösch und studieren beide berufsbegleitend an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Daria arbeitet in der Sekundarschule in Buchs und Aline in einer Primarschule in Wädenswil. Im vergangenen Jahr hatten wir die Möglichkeit, das B. kennenzulernen. Dabei wurde uns bewusst, dass wir uns sehr für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen interessieren. Die Disziplinarmaßnahmen des Belohnens und Bestrafens werden oft von Lehrpersonen eingesetzt, um mit herausforderndem Verhalten umzugehen. In unserem Berufsalltag haben wir beobachtet, dass sich die Ansichten und Praktiken bezüglich des Belohnens und Bestrafens stark unterscheiden. Auch wir sind unsicher, welche Formen des Belohnens und Bestrafens wir in unserer Arbeit als angehende Schulische Heilpädagoginnen für gutheissen und auch praktizieren möchten. Wir haben uns die Frage gestellt, welche Formen des Belohnens und Bestrafens von Expertinnen und Experten befürwortet und eingesetzt werden. Alle Angestellten des B. sind täglich mit herausforderndem Verhalten konfrontiert. Aus diesem Grund sind wir sehr an Ihrer Meinung als Institutionsleiter des Sonderpädagogischen Zentrums B. zu dem Thema interessiert. Wir haben Sie bereits informiert, dass das Interview ungefähr 40 Minuten dauern wird und wir eine Audioaufnahme machen werden. Wir möchten nochmals betonen, dass diese Aufnahme vertraulich behandelt wird und unmittelbar nach der Transkription gelöscht wird. Die gewonnenen Daten aus den Interviews werden ebenfalls anonymisiert, es sei denn, dass Sie namentlich erwähnen werden möchten. Sehr gerne senden wir Ihnen unsere Masterarbeit im Sommer des nächsten Jahres zu.

1.2 Erfassung wichtiger Eckdaten

Bevor wir mit den Interviewfragen starten, möchten wir gerne mehr über Sie erfahren.

- Wie lange arbeiten Sie bereits als Institutionsleiter des Sonderpädagogischen Zentrums B.?
- Können Sie uns Ihren beruflichen Werdegang beschreiben?
- Es kann sein, dass bei der Auswertung noch einige Fragen auftauchen. Dürfen wir Sie in diesem Falle kontaktieren? Falls ja, wie erreichen wir Sie am besten?

2. Analysedimension I: Belohnungen

2.1 Loben

2.1.1 Einsatz von Lob im Schulalltag

Fragen und Nachfragen

Bei unserer Arbeit als Klassenlehrpersonen und als Schulische Heilpädagoginnen in Regelschulen hatten und haben wir oft das Bedürfnis, positive Verhaltensweisen mit Lob zu verstärken, ganz nach dem Motto «Lob schadet nie». Im Rahmen unserer Masterarbeit haben wir uns mit den Meinungen von verschiedenen Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt. Einige Autorinnen und Autoren, wie zum Beispiel Alfie Kohn, sind der Überzeugung, dass Lernende durch Lob nicht mehr an der Sache selbst interessiert sind. Gemäss Alfie Kohn führt Lob dazu, dass die intrinsische Motivation geschwächt wird und die Kinder folglich nur noch auf Belohnungen aus sind (Kohn, 2005, S.24-25).

Loben die Angestellten der Institution B. die Kinder und Jugendliche oft? Wird das Motto «Lob schadet nie» gelebt?

Deduktive Kategorien

- Lob wird eingesetzt.
- Auf Lob wird verzichtet.
- Differenzierter Einsatz von Lob (zum Beispiel: nicht allgemeine Aussagen wie «gut gemacht», sondern individuelles Lob).

2.1.2 Einstellung zum Loben

Fragen und Nachfragen

Wie ist Ihre Einstellung zum Loben? Welche Ansichten vermitteln sie Ihren Angestellten? Sollen die Kinder und Jugendlichen oft gelobt werden oder soll auf Lob weitgehend verzichtet werden?

Deduktive Kategorien

- Positive Einstellung zu Lob.
- Kritische Einstellung zu Lob.
- Differenzierte Einstellung zu Lob (Zum Beispiel: Loben ist grundsätzlich förderlich unter gewissen Bedingungen).

2.2 Belohnungssysteme (Tokensysteme)

2.2.1 Einsatz von Belohnungssystemen

Fragen und Nachfragen

In vielen Schulen werden Kinder und Jugendliche durch sogenannte Belohnungssysteme motiviert, um Ziele zu erreichen. Ein Beispiel dafür sind Tokensysteme, die oft in Klassenzimmern eingesetzt werden. Die Kinder erhalten für erwünschtes Verhalten eine Belohnung (Token) und sammeln diese. Mit den Token dürfen sich die Kinder anschliessend etwas «kaufen» oder wünschen (Kriz, 2014, S. 142).

Deduktive Kategorien

- Belohnungssystem wird eingesetzt.
- Belohnungssystem wird nicht eingesetzt.

Sind solche Belohnungssysteme institutionell in der Institution B. verankert?	
2.2.2 Einstellung zu Belohnungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Falls ja, worin sehen Sie die Vorteile eines solchen Systems? Falls nein, warum werden auf solche Systeme verzichtet?	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Belohnungssystemen • Kritische Einstellung zu Belohnungssystemen • Differenzierte Einstellung zu Belohnungssystemen (Zum Beispiel: Nur individuelle Belohnungssysteme werden eingesetzt und keine für die ganze Klasse oder Gruppe).
3. Analysedimension II: Bestrafungen	
3.1 Bestrafungen	
3.1.1 Einsatz von Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Nebst systematischen Bestrafungssystemen werden in der Schule auch oft klassische Strafarbeiten erteilt, wie zum Beispiel das Abschreiben einer Regel. Gibt es Vorgaben von der Institution, ob und wie Angestellte mit Regelverstößen umgehen sollen? Wie ist die «Strafphilosophie» der Institution B.?	<ul style="list-style-type: none"> • Strafen werden eingesetzt. • Auf Strafen wird verzichtet. • Gewisse Formen von «Strafen» werden eingesetzt, wie beispielsweise im Sinne der logischen Folge (vgl. Dreikurs et al., 2003).
3.1.2 Einstellung zu Strafen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Falls ja, wie ist dies geregelt? Falls nein, wieso nicht?	<ul style="list-style-type: none"> • Strafe muss sein. • Strafe muss nicht sein. • Strafe muss in gewissen Situationen sein (Zum Beispiel: Strafe im Sinne der logischen Folge).
3.2 Bestrafungssysteme	
3.2.1 Einsatz von Bestrafungssystemen	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
Wir haben bereits über das Loben und den Einsatz von Belohnungssystemen gesprochen. Mit unserer Masterarbeit möchten wir nicht nur verschiedenen Formen von Belohnungen auf den Grund gehen,	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafungssystem wird eingesetzt.

<p>sondern auch Bestrafungen untersuchen. Unsere Erfahrungen aus der Berufspraxis zeigen, dass auch Bestrafungssysteme oft von Klassenlehrpersonen eingesetzt werden. Häufig sind wir dem «Ampelsystem» begegnet, welche das Ziel verfolgen, negative Verhaltensweisen zu verringern (Hoffmann, 2016, o.S.). Auch wir haben solche Bestrafungssysteme als Klassenlehrpersonen eingesetzt.</p> <p>Werden Bestrafungssysteme dieser Art in der Institution B. eingesetzt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrafungssystem wird nicht eingesetzt.
---	--

3.2.2 Einstellung zu Bestrafungssystemen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Falls ja, welche Vorteile erbringen Bestrafungssysteme aus Ihrer Sicht?</p> <p>Falls nein, wieso nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Negative Einstellung zu Bestrafungssystemen. • Differenzierte Einstellung zu Bestrafungssystemen (zum Beispiel: nur bei ausgewählten Kindern und nicht im institutionellen Sinne für alle Lernende einer Klasse oder Gruppe).

4. Analysedimension III: Herausforderndes Verhalten

4.1 Strategien bei Eskalationen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Immer wieder kommt es vor, dass Situationen aus dem Ruder laufen. Als wir letztes Jahr die Institution B. besucht haben, hat ein Jugendlicher in der Kantine mit Stühlen geworfen. Wir waren beeindruckt davon, wie die Lehrperson mit der Situation umgegangen ist. Wir nehmen an, dass die Angestellten in der Institution B., welche Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten beschult, öfters mit solchen Situationen konfrontiert werden.</p> <p>Werden die Angestellten auf solche Situationen vorbereitet?</p> <p>Was machen die Angestellten zum Beispiel, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher mit Gegenständen wirft?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>

4.2 Prävention von Eskalationen

Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Es ist wünschenswert, dass es gar nicht erst zu solchen Situationen kommt. Was finden Sie im Vorfeld</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet)</p>

wichtig, um Regelüberschreitungen und/oder Eskalationen möglichst gering zu halten?	
4.3 Strategien und/oder Einstellungen für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Die Angestellten in der Sonderschule B. sind Expertinnen und Experten im Umgang mit herausforderndem Verhalten. Oft stossen Lehrpersonen in Regelschulen auf Grenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die herausfordernde Verhaltensweisen zeigen.</p> <p>Welche Tipps würde Sie Angestellten der Regelschule mit auf den Weg geben?</p> <p>Welche Strategien oder Einstellungen sind aus Ihrer Sicht wichtig?</p> <p>Was hilft am meisten im Umgang mit herausforderndem Verhalten?</p>	<p>Offene Frage (induktive Kategorien werden nach dem Interview gebildet).</p>
5. Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule und Regelschule	
5.1 Unterschied Regelschule und Sonderschule	
Fragen und Nachfragen	Deduktive Kategorien
<p>Wir kennen viele ehemalige Studienkolleginnen und Kollegen, die nicht mehr als Lehrpersonen arbeiten. Die Gründe für den Ausstieg aus dem Lehrberuf sind vielfältig. Der Umgang mit herausforderndem Verhalten ist einer der Gründe, der dazu führt, dass Lehrpersonen das Berufsfeld wechseln. Auch wir hatten bei unserem Berufseinstieg das Gefühl, nicht hinreichend auf einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten vorbereitet zu sein. Es ist uns klar, dass es kein Patentrezept dafür gibt. Dennoch gibt es Strategien, die dabei helfen, den Schulalltag zu meistern.</p> <p>Werden die Angestellten im Vorfeld auf ihre Tätigkeit in der Institution B. vorbereitet? Oder ist es mehr «learning by doing»?</p> <p>Worin sehen Sie den Unterschied im Umgang mit herausforderndem Verhalten zwischen Regelschulen und Sonderschulen wie dem B.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es besteht ein Unterschied. • Es besteht kein Unterschied.

5. Interviewprotokolle

5.1 Gruppeninterview Heilpädagogik

Rahmenbedingungen des Interviews
Ort: virtuell via WhatsApp-Chat Datum und Uhrzeit: 16.09.20, 15.00 Uhr Dauer des Interviews: 40 Minuten
1. Experte
Funktion: Schulische Heilpädagogin, Klassenlehrerin einer Klasse des Speza Kontaktmöglichkeiten und Vereinbarung Nachkontakt: ja, per Mail Rahmendaten zum biographischen Hintergrund: Sie hat 2007 die Ausbildung zur Primarlehrerin gemacht. Nach dem absolvierten Studium hat sie während einem Jahr erste Berufserfahrungen mit Stellvertretungen gemacht. Daraufhin war sie Klassenlehrperson einer Mittelstufenklasse. Mit dem Wechsel in die Sonderpädagogische Institution B. hat sie das Masterstudium zur Schulischen Heilpädagogin begonnen. Vertraulichkeit/Anonymisierung (Datenschutz): ja
2. Experte
Funktion: Schulische Heilpädagogin, Klassenlehrerin einer Klasse des Speza Kontaktmöglichkeiten und Vereinbarung Nachkontakt: ja, per Mail Rahmendaten zum biographischen Hintergrund: Nach der Ausbildung zur Primarschullehrerin arbeitete sie vorerst in einem medizinischen Sekretariat. Daraufhin hat sie ins B. gewechselt und war dort elf Jahre in der internen Sonderschule tätig. Sie verliess das B. und begann das Studium zur Schulischen Heilpädagogin im Jahr 2012. Berufsbegleitend arbeitete sie als Schulische Heilpädagogin in einer Regelschule. Vor drei Jahren ist sie zurückgekehrt und ist Klassenlehrerin einer Klasse des Spezialangebots Verhalten (Speza). Vertraulichkeit/Anonymisierung (Datenschutz): ja
Gesprächssituation
Interviewsituation: Leider funktionierte das Mikrofon der Interviewten zuerst nicht, woraufhin wir auf WhatsApp umdisponierten. Beide sitzen vor dem gleichen Bildschirm.

Gesprächsatmosphäre: Es ist deutlich spürbar, dass sich die beiden gut verstehen. Sie haben eine ähnliche Philosophie zum Unterrichten und ergänzen sich gegenseitig sehr gut.

Charakterisierung des Interviewverlaufs: Bei der Durchführung des Interviews wurden der Leitfaden nur an wenigen Stellen angepasst. Die Fragen konnten im Grossen und Ganzen in der geplanten Reihenfolge gestellt werden.

Besonderheiten bei der Behandlung einzelner Themenkomplexe: Es wurde deutlich, dass die Einstellungen zum Loben positiv ist. Besonders für die Schülerinnen und Schüler der Institution B. ist Lob gemäss der beiden Interviewten sehr wichtig.

Wichtige Daten/Hinweise zur Nachverfolgung: Bei Fragen dürfen wir die beiden per Mail kontaktieren

5.2 Gruppeninterview Sozialpädagogik

Rahmenbedingungen des Interviews
Ort: virtuell via Skype
Datum und Uhrzeit: 23.09.20, 15.00 Uhr
Dauer des Interviews: 45 Minuten
1. Experte
Funktion: Sozialpädagoge, Leiter einer Wohngruppe in G.
Kontaktmöglichkeiten und Vereinbarung Nachkontakt: ja, per Mail
Rahmendaten zum biographischen Hintergrund: Der interviewte Sozialpädagoge war vor über 20 Jahren erstmals im B. im Rahmen eines Praktikums als Internatshelfer. Während seiner Ausbildung zum Sozialpädagogen, die er berufsbegleitend abschloss, arbeitete er weiterhin im Internat B. Nach 10 Jahren verliess er die Institution und arbeitete kurzzeitig in der offenen Jugendarbeit. Seit der Rückkehr ins B. leitet er eine der Tagesgruppen der Tagessonderschule.
Vertraulichkeit/Anonymisierung (Datenschutz): ja
2. Experte
Funktion: Sozialpädagogin, arbeitet in einer der Wohngruppen in G.
Kontaktmöglichkeiten und Vereinbarung Nachkontakt: ja, per Mail
Rahmendaten zum biographischen Hintergrund: Er hat den Studiengang «Soziale Arbeit» im Jahr 2019 abgeschlossen. Sie arbeitet nun seit zwei Jahren in der Institution in der Tagesgruppe der Tagessonderschule G.
Vertraulichkeit/Anonymisierung (Datenschutz): ja
Gesprächssituation
Interviewsituation: Es gab keine technischen Schwierigkeiten und wir konnten planmässig mit dem Interview beginnen. Die beiden Interviewten sitzen vor dem gleichen Bildschirm.
Gesprächsatmosphäre: Die Gesprächsatmosphäre war gut. Der Redeanteil des 1. Experten war deutlich höher.
Charakterisierung des Interviewverlaufs: Auch bei diesem Interview musste der Leitfaden nur an wenigen Stellen angepasst werden. Die Fragen konnten im Grossen und Ganzen in der geplanten Reihenfolge gestellt werden.

Besonderheiten bei der Behandlung einzelner Themenkomplexe: Es wurde deutlich, dass der Sozialpädagoge bereits viel Berufserfahrung hat. Oftmals wurden Beispiele aus der Berufspraxis genannt, um die Einstellungen zu begründen. Des Weiteren scheint der interviewte Sozialpädagoge zu den befragten Themen eine klare Einstellung zu haben. Die zweite interviewte Person hat oftmals das Gesagte bestätigt und mit eigenen Beispielen ergänzt.

Wichtige Daten/Hinweise zur Nachverfolgung: Bei Fragen dürfen wir die beiden per Mail kontaktieren.

5.3 Einzelinterview Institutionsleiter

Rahmenbedingungen des Interviews
Ort: virtuell via Skype Datum und Uhrzeit: 21.09.20, 16.00 Uhr Dauer des Interviews: 60 Minuten
2. Experte
Funktion: Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums B., der grössten teilautonomen Abteilung der Gesamtinstitution B. Kontaktmöglichkeiten und Vereinbarung Nachkontakt: ja, per Mail Rahmendaten zum biographischen Hintergrund: Er hat Pädagogik und pädagogische Psychologie mit Journalistik und Theaterwissenschaften im Nebenfach studiert. Daraufhin hat er die Zusatzausbildung in Theaterpädagogik abgeschlossen. Als Sozialpädagoge hat er begonnen, in der Sonderpädagogischen Institution B. zu arbeiten. Kurz darauf kam die Anfrage als Schulleiter. In dieser Position hat er 14 Jahre lang gearbeitet. Seit gut einem Jahr ist er nun Institutionsleiter. Vertraulichkeit/Anonymisierung (Datenschutz): ja
Gesprächssituation
Interviewsituation: Der erste Interviewtermin musste spontan aufgrund eines Notfalls in der Institution abgesagt werden. Der zweite Termin konnte planmässig durchgeführt werden. Gesprächsatmosphäre: Die interviewte Person lässt sich viel Zeit für die Antworten und pausiert auch während den Antworten mehrmals, um sich Gedanken zu machen. Charakterisierung des Interviewverlaufs: Im Vergleich zu den anderen beiden Interviews musste flexibler mit dem Leitfaden umgegangen werden. Besonderheiten bei der Behandlung einzelner Themenkomplexe: Durch das Studium in Erziehungswissenschaften werden auch theoretische Aspekte gesprochen, wie die Psychologie des Menschen (öffnet für uns neue Blickwinkel). Es ist spürbar, dass ihn das Thema sehr interessiert und er sich bereits viele Gedanken darüber gemacht hat. Wichtige Daten/Hinweise zur Nachverfolgung: Bei Fragen dürfen wir ihn per Mail kontaktieren. Bevor die Arbeit abgegeben wird, wird dem Institutionsleiter eine «Rohfassung» der Arbeit zugestellt für die kommunikative Validierung (Mai 2021).

6. Qualitative Auswertung

Bei den vier Analysedimensionen werden jeweils zuerst alle Aussagen zu den verschiedenen Kategorien und Subkategorien aufgeführt, die mit dem Programm MaxQDA codiert wurden. Anschliessend folgen die «Zusammenfassung der Hauptaussagen» und die «Exemplarischen Stellen zu den Hauptaussagen». Diese exemplarischen Stellen für die Hauptaussagen werden jeweils durch einen Stern (*) in der Tabelle markiert.

6.1 Analysedimension I: Belohnungen

6.1.1 Kategorie: Lob		
6.1.1.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B, Pos. 4	Und da denke ich schon, dass die heilpädagogischen Absichten von-, möglichst bestärken, möglichst den Selbstwert aufbauen, Rückmelden, und und und, das ist tipp, topp.	Selbstwert Loben als Berufsauftrag
T2, B1, Pos. 5 *	Also ich kann es einfach für mich sagen, also wir loben oft. Die Kinder kommen häufig völlig entmutigt zu uns. Sie haben wenig Erfolg erlebt in den letzten Monaten und Jahren. Die meisten Kinder saugen eigentlich das Lob auf, nicht alle, aber sehr häufig. Ja, wir loben häufig.	Selbstwert
T2, B2, Pos. 6 *	Ich mache die gleiche Erfahrung. Es kommt oft vor, dass die Kinder von sich sagen, sie wären dumm, können sowieso nichts. Und ich finde es sehr wichtig dann gerade kleine Dinge. Auch immer wieder -also nicht falsches Lob. Also wirklich Sachen auch lobt, die gut gemacht werden. Aber schon kleine Dinge hervorhebt. Und dann sagt, das hast du gut gemacht. Also ich bin auch jemand, der auch mir immer wieder sagt, dass dies sehr wichtig ist. Also wenn uns etwas auffällt, dass sich ein Kind zum Beispiel freundschaftlich verhält, das immer wieder ansprechen und sagen: Schau genauso, das ist schön. Ich beschreibe dem Kind was für ein Gefühl es durch sein Verhalten bei mir auslöst. Doch, auch beim Verhalten schauen wir da, also geben wir häufig Lob.	kleine Schritte
T2, B2, Pos. 8 *	Ich denke sehr spontan, individuell. Also manchmal reicht es nur Daumen hoch. Oder eben ein Zwinkern. Oder dann das wirkliche Benennen. Oder ich habe auch noch Urkunden für tolle Leistungen. Kommt immer ein bisschen darauf an für was. Also ich denke es muss nicht immer genau benannt werden ins Detail, sondern es reicht manchmal auch eine kleine Geste.	spontan und individuell

T2, B1, Pos. 10	Aber ich habe nicht das Gefühl, dass es ihnen grundsätzlich schadet oder dass es nicht gut wäre.	Lob schadet nicht
T3, B2, Pos. 5 *	Lob ist etwas ganz Wichtiges. Das ist etwas, das unsere Kinder sehr fest brauchen. Die meisten haben eine sehr kleinen Selbstwert. Und sie getrauen sich zum Teil gar nicht, Dinge zu machen.	Selbstwert
T3, B2, Pos. 5	Und da sieht man, er hat einen sehr kleinen Selbstwert. Und genau diese Kinder brauchen eben im Alltag immer wieder Lob und Unterstützung. Ich denke auch, wenn zum Beispiel diese Kinder ein Ämtli machen, machen wir das zusammen mit ihnen. Und hilft ihnen, unterstützt sie. Und man bedankt sich dann am Schluss auch für die getane Arbeit.	Selbstwert
T3, B2, Pos. 5 *	Und das ist einfach eine Rückmeldung auf kleine Sachen, die ganz wichtig sind, die wir immer wieder einflechten im Alltag. Und ich bin eigentlich sehr überzeugt davon, dass das sehr wertvoll ist. Das was du angesprochen hast, dass Lob die Schattenseite des Bestrafens ist, stimmt für mich überhaupt nicht. Also kann ich mit dem gar nichts anfangen.	kleine Schritte Lob schadet nicht
T3, B1, Pos. 6 *	Da bin ich selber Meinung. Also wir loben auch sehr viel. Und ich sehe es auch so, dass sie aus Systemen kommen, die meisten Kinder, wo nicht gelobt wird, oder nichtviel gelobt wird. Eher das Gegenteil. Ich finde auch, dass es unser Job ist, den Kindern da gut zuzusprechen. Wenn sie etwas gut gemacht haben ihnen auch zu sagen, dass sie es gut gemacht haben.	Loben als Berufsauftrag
T3, B2, Pos. 9	Ich denke, es gibt beide Situationen. Also in einer alltäglichen Situation sagt man vielleicht eher mal, das hast du gut gemacht. Auf der normalen Ebene sage ich mal. Und ich zum Beispiel mache dann so Reflexion am Ende des Tages. Und da erkläre ich dann, was sie gut gemacht haben und warum sie das gut gemacht haben. Da bin ich dann ein bisschen ausführlicher.	
T3, B1, Pos. 12	Den lobt man halt dann, weil er selber den Teller abträgt. Vom Tisch. Besonders gemacht, oder? Dankeschön. Das ist auch schon- Eben, es kommt immer darauf an, wie alt die Kinder sind. Man kann das nicht so verallgemeinern.	spontan und individuell
T3, B1, Pos. 20	Jetzt auf meiner Tagesgruppe ist es mehr eben so, das sind dann die kleinen Sachen.	kleine Schritte
T3, B1, Pos. 47	Und sonst eben arbeiten wir eigentlich auch eher mit den Belohnungen.	
T3, B2, Pos. 92	Das Lob ist wichtig als Bogen zum Schluss, genau deswegen.	

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstelle
Lob ist wichtig für den Selbstwert/Kinder, besonders solche mit negativen Erfahrungen, brauchen Lob. Code: Selbstwert	T1, B, Pos. 4 <u>T2, B1, Pos. 5</u> <u>T3, B2, Pos. 5</u> T3, B2, Pos. 5
Das Loben gehört zum Berufsauftrag der SozialpädagogInnen und Heilpädagogischen Lehrpersonen. Code: Loben als Berufsauftrag	T1, B, Pos. 4 <u>T3, B1, Pos. 6</u>
Es sollten auch kleine Schritte gelobt werden. Code: kleine Schritte	<u>T2, B2, Pos. 6</u> T3, B2, Pos. 5 T3, B1, Pos. 20
Es soll spontan und individuell gelobt werden. Code: spontan und individuell	<u>T2, B2, Pos. 8</u> T3, B1, Pos. 12
Lob schadet den Kindern nicht. Code: Lob schadet nicht.	T2, B1, Pos. 10 <u>T3, B2, Pos. 5</u>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Codes	Exemplarische Stelle
Selbstwert T2, B1, Pos. 5 T3, B2, Pos. 5	Die Kinder kommen häufig völlig entmutigt zu uns. Sie haben wenig Erfolg erlebt in den letzten Monaten und Jahren. Die meisten Kinder saugen eigentlich das Lob auf, nicht alle, aber sehr häufig. Ja, wir loben häufig. Lob ist etwas ganz Wichtiges. Das ist etwas, das unsere Kinder sehr fest brauchen. Die meisten haben eine sehr kleinen Selbstwert. Und sie getrauen sich zum Teil gar nicht, Dinge zu machen.
Loben als Berufsauftrag T3, B1, Pos. 6	Ich finde auch, dass es unser Job ist, den Kindern da gut zuzusprechen. Wenn sie etwas gut gemacht haben ihnen auch zu sagen, dass sie es gut gemacht haben.
kleine Schritte	Und ich finde es sehr wichtig dann gerade kleine Dinge. Auch immer wieder -also nicht falsches Lob. Also wirklich Sachen auch lobt, die gut gemacht werden. Aber schon kleine Dinge hervorhebt. Und dann sagt, das hast du gut gemacht. Also ich bin auch jemand, der auch mir immer wieder sagt,

T2, B2, Pos. 6	dass dies sehr wichtig ist. Also wenn uns etwas auffällt, dass sich ein Kind zum Beispiel freundschaftlich verhält, das immer wieder ansprechen und sagen: Schau genauso, das ist schön. Ich beschreibe dem Kind was für ein Gefühl es durch sein Verhalten bei mir auslöst. Doch, auch beim Verhalten schauen wir da, also geben wir häufig Lob.
Spontan und individuell T2, B2, Pos.8	Ich denke sehr spontan, individuell. Also manchmal reicht es nur Daumen hoch. Oder eben ein Zwinkern. Oder dann das wirkliche Benennen. Oder ich habe auch noch Urkunden für tolle Leistungen. Kommt immer ein bisschen darauf an für was. Also ich denke es muss nicht immer genau benannt werden ins Detail, sondern es reicht manchmal auch eine kleine Geste.
Lob schadet nicht T3, B2, Pos. 5	Und ich bin eigentlich sehr überzeugt davon, dass das sehr wertvoll ist. Das was du angesprochen hast, dass Lob die Schattenseite des Bestrafens ist, stimmt für mich überhaupt nicht. Also kann ich mit dem gar nichts anfangen.

6.1.1.2 Subkategorie: Kritische und differenzierte Aussagen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 4	Loben. Ich muss jetzt ehrlich sagen, in diesen letzten 15 Jahren war Loben an sich so nie ein Thema, explizit. Ich denke aber, dass das Loben, das kann von sehr gut bis zu brutal sein, ich denke, da gibt es eine ganze Spannbreite....,	
T1, B1, Pos. 4	spontan und von Herzen kommt	authentisch
T1, B1, Pos. 4	Ich lobe dann nicht einfach, weil ich gelesen habe, dass Loben gut ist fürs Kind, dann bringt's überhaupt nichts, die Diskussion zielt an der Praxis denke ich zu einem grossen Teil vorbei.	authentisch
T1, B1, Pos. 6	Da halte ich es eher mit einem Korczak der sich Gedanken darüber macht, wie man ein Kind lieben soll.	
T1, B1, Pos. 18	Ich glaube was ich versuche, ist den Mitarbeitenden meine Freude und meine Begeisterung zu zeigen, dort wo es sie gibt, ja.	authentisch
T1, B1, Pos. 18 *	ein wichtiges Mittel, dass ich beim Zuschauen durch meine Reaktionen irgendein Feedback gegeben habe, dass sie sehr direkt bekamen. Indem ich gelacht habe, oder angespannt war oder mich gefreut habe. Aber auch da wieder, ich konnte mich nicht freuen, weil das jetzt zweckdienlich ist und es sie in ihrer Entwicklung weiterbringt.	authentisch
T2, B2, Pos. 8 *	Oder mit Rückfragen: Wie hast du das jetzt geschafft? Wie ist dir das gelungen? Das mache ich auch öfters.	Alternative Formen

T3, B2, Pos. 7 *	Es ist einfach wichtig, dass das Lob ernst gemeint ist und ehrlich. Und nicht einfach aufgesetzt. Kinder sind clever. Die merken das.	authentisch
T3, B1, Pos. 9	Ich denke, es gibt beide Situationen. Also in einer alltäglichen Situation sagt man vielleicht eher mal, das hast du gut gemacht. Auf der normalen Ebene sage ich mal. Und ich zum Beispiel mache dann so Reflexion am Ende des Tages. Und da erkläre ich dann, was sie gut gemacht haben und warum sie das gut gemacht haben. Da bin ich dann ein bisschen ausführlicher.	
T3, B1, Pos. 12	Es ist sicher sehr situationsabhängig und auch abhängig wie alt das Kind ist.	
T3, B1, Pos. 13	Also schon ein bisschen differenzierter, aber natürlich.	authentisch
T2, B2, Pos. 6 *	Ich beschreibe dem Kind was für ein Gefühl es durch sein Verhalten bei mir auslöst.	Alternative Formen
T3, B2, Pos. 24	Die Situation beschreiben, das ist einfach effektiv. Das ist einfach menschlicher.	Alternative Formen
T1, B1, Pos. 4 *	Loben. Ich muss jetzt ehrlich sagen, in diesen letzten 15 Jahren war Loben an sich so nie ein Thema, explizit. Ich denke aber, dass das Loben, das kann von sehr gut bis zu brutal sein, ich denke, da gibt es eine ganze Spannweite..., weil sobald ein Kind merkt, und da sind sie unglaublich feinfühlig, dass man aus instrumentellen Gründen lobt, aus berechnenden Gründen lobt, dann glaube ich, da ist der Zug abgefahren, also da erreicht man eher das Gegenteil. Ich würde sagen, Loben, das ist ein Aspekt, der rausgegriffen wird aus dem Thema Feedback, also wie melde ich etwas zurück.	nicht instrumentell
T1, B1, Pos. 6	Ich denke auch da, wenn es einfach instrumentell ist, dann kann man es sein lassen.	nicht instrumentell

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
Lob soll authentisch sein, von Herzen kommen, ernst und ehrlich gemeint sein. Code: authentisch	<u>T1, B1, Pos. 4</u> <u>T1, B1, Pos. 18</u> <u>T3, B2, Pos. 7</u> T3, B1, Pos. 13
Es werden alternative Formen zu Lob eingesetzt. Code: Alternative Formen	<u>T2, B2, Pos. 8</u> <u>T3, B2, Pos. 24</u> T2, B2, Pos. 6

Es darf nicht aus instrumentellen Gründen (mit der Absicht wünschenswertes Verhalten zu verstärken) gelobt werden. Code: nicht instrumentell	<u>T1, B1, Pos. 4</u> T1, B1, Pos. 6
--	---

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Exemplarische Stelle
authentisch T3, B2, Pos. 7 T1, B1, Pos. 18	Es ist einfach wichtig, dass das Lob ernst gemeint ist und ehrlich. Und nicht einfach aufgesetzt. Kinder sind clever. Die merken das. Aber auch da wieder, ich konnte mich nicht freuen, weil das jetzt zweckdienlich ist und es sie in ihrer Entwicklung weiterbringt.
Alternative Formen T2, B2, Pos. 8 T2, B2, Pos. 6	Oder mit Rückfragen: Wie hast du das jetzt geschafft? Wie ist dir das gelungen? Das mache ich auch öfters. Ich beschreibe dem Kind was für ein Gefühl es durch sein Verhalten bei mir auslöst.
nicht instrumentell T1, B1, Pos. 4	Sobald ein Kind merkt, und da sind sie unglaublich feinfühlig, dass man aus instrumentellen Gründen lobt, aus berechnenden Gründen lobt, dann glaube ich, da ist der Zug abgefahren, also da erreicht man eher das Gegenteil.

6.1.2 Kategorie: Belohnungssysteme

6.1.2.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen

Dokument	Antworten	Codes
T2, B1, Pos. 12 *	Wir haben die Diamantentage. Also wenn die Klasse als Ganzes-Wir haben von der ersten bis fünften Klasse alles ganz gemischt. Wenn die Klasse als Ganzes einen tollen Tag hatte, gibt es einen Diamanten. Dafür haben wir eine Schatzkiste und da kommen sie auf ein Samtkissen, diese Diamanten. Und wenn sie sieben haben, dann machen wir etwas Besonderes.	Belohnungssystem Klasse/Gruppe
T2, B1, Pos. 13	Also wir haben ja, ich weiss nicht, ob das dahin gehört, jedes Kind hat eigentlich wie für sich so ein Belohnungssystem. Das funktioniert bei uns so. Das grosse Ziel ist ja zurück in die Regelklasse. Und wir machen das in kleinen Schritten. Gibt es immer so kleine Teilschritte, Teilziele, die sie erreichen wollen. Das machen wir zusammen ab mit den Kindern. Und immer am Schluss, am Schlusskreis	Individuelles Belohnungssystem

	entscheidet das Kind, ist mir dieses Teilziel heute gelungen oder nicht. Wenn ja, gibt es einen Punkt in einem Ballon. Und da sieht dann das Kind in diesem Teilziel habe ich schon so und so viele Punkte. Dann sieht man dann auch ist es bereit für ein nächstes Ziel. Ist ja auch eine Art von Belohnungssystem. Es dient zwar eher als Reflexion. Als Möglichkeit über das Verhalten nachzudenken und Fortschritte sichtbar zu machen.	
T2, B1, Pos. 19 *	Und darum finde ich, falls mit Belohnungssystemen gearbeitet wird, müssen diese individuell sein.	Individuelles Belohnungssystem
T3, B2, Pos. 25 *	Also wir haben Belohnungssysteme. Unter anderem können die Kinder bei uns Heldenpunkte sammeln. Und das bekommen sie, wenn sie etwas tun, ohne, dass wir sie darauf aufmerksam machen müssen. Also wenn zum Beispiel jemand krank ist und der sein Ämtli nicht machen kann und ein anderer sagt, ich mache das heute für ihn, dann hat er einen Heldenpunkt verdient. Es wird aber eigentlich nicht angesprochen im Vorhinein. Oder es wird nicht gesagt, ich mache es, wenn ich einen Heldenpunkt bekomme. Oder im Nachhinein gefragt, kriege ich jetzt einen Heldenpunkt? Das handhaben wir nicht so.	Belohnungssystem Klasse/Gruppe Spontanes Verhalten
T3, B2, Pos. 31	Wir haben eine Heldenkiste. Und dann können sie pro Heldenpunkt- Dürfen sie etwas aus der Heldenkiste aussuchen. Das kann eine Süßigkeit sein. Die Jugendlichen dürfen sich dort, ich glaube zehn oder 15 Minuten Medienzeit ergattern. Und wenn sie- Also immer vor den Ferien werden die Heldenpunkte ausgewertet und die, die die meisten Heldenpunkte haben, kriegen dann ein grösseres Geschenk.	Belohnungssystem Klasse/Gruppe
T3, B2, Pos. 32	I: Die Heldenpunkte sind nicht sichtbar. Habe ich das richtig verstanden? B2: Die sind sichtbar. I: Sie sind sichtbar. Also für alle sichtbar? B2: Sichtbar, ja. Die kriegen da so Smiley auf ein Blatt geklebt.	
T3, B2, Pos. 37	Ich denke schon. Auch weil sie ja Dinge machen und nicht davon ausgehen können, dass sie etwas erhalten. Sie machen es ja trotzdem. Und sie machen es dann auch, weil sie es gerne für den anderen machen. Oder weil sie sehen, dass wir zum Beispiel viel machen müssen. Dann übernehmen sie Dinge. Es ist mehrheitlich bei den Kindern, die schon länger da sind. Die wissen das genau. Und bei den neueren Kindern, da ist es schwierig am Anfang das einfach zu erwarten. Die haben ja ganz viele andere Dinge, die sie zuerst da machen müssen, bevor sie freiwillig anders Zeugs erledigen. Aber generell funktioniert das schon.	Spontanes Verhalten
T3, B1, Pos. 47	Und sonst eben arbeiten wir eigentlich auch eher mit den Belohnungen.	

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
Es wird ein Belohnungssystem für die ganze Klasse/Gruppe geführt. Code: Belohnungssystem Klasse/Gruppe	<u>T2, B1, Pos. 12</u> <u>T3, B2, Pos. 25</u> T3, B2, Pos. 31
Es werden individuelle Belohnungssysteme geführt. Code: individuelles Belohnungssystem	T2, B1, Pos. 13 <u>T2, B1, Pos. 19</u>
Spontanes Verhalten wird durch ein Belohnungssystem belohnt (keine Ankündigung). Code: Spontanes Verhalten	T2, B1, Pos. 12 <u>T3, B2, Pos.25</u> T3, B2, Pos. 37

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Exemplarische Stelle
Belohnungssystem Klasse/Gruppe T2, B1, Pos. 12 T3, B2, Pos. 25	Wir haben die Diamantentage. Also wenn die Klasse als Ganzes-Wir haben von der ersten bis fünften Klasse alles - ganz gemischt. Wenn die Klasse als Ganzes einen tollen Tag hatte, gibt es einen Diamanten. Dafür haben wir eine Schatzkiste und da kommen sie auf ein Samtkissen, diese Diamanten. Und wenn sie sieben haben, dann machen wir etwas Besonderes. Unter anderem können die Kinder bei uns Heldenpunkte sammeln. Und das bekommen sie, wenn sie etwas tun, ohne, dass wir sie darauf aufmerksam machen müssen. Also wenn zum Beispiel jemand krank ist und der sein Ämtli nicht machen kann und ein anderer sagt, ich mache das heute für ihn, dann hat er einen Heldenpunkt verdient.
Individuelles Belohnungssystem T2, B1, Pos. 19	Und darum finde ich, falls mit Belohnungssystemen gearbeitet wird, müssen diese individuell sein.
Spontanes Verhalten T3, B2, Pos. 25	Es wird aber eigentlich nicht angesprochen im Vornherein. Oder es wird nicht gesagt, ich mache es, wenn ich einen Heldenpunkt bekomme. Oder im Nachhinein gefragt, kriege ich jetzt einen Heldenpunkt? Das handhaben wir nicht so.

6.1.2.2 Subkategorie: Kritische Aussagen

Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 10	ein Lehrerinnenteam bei uns gearbeitet und die haben ganz, ganz stark so gearbeitet, da haben-, also fast jede Bewegung, jeder Atemzug wurde irgendwie bewertet und mit Rückmeldung irgendwie so systematisiert und ein Belohnungssystem ausgeklügelt bis in jede Ecke und es hat funktioniert. Es kam dann so, dass die neue Person reingekommen ist und versucht hat, dieses Belohnungssystem, dieses Verstärkersystem, umzusetzen und es ging nicht Und ich-, meine Hypothese, oder das, was ich draus genommen habe, ist dies, dass wenn so ein System ein Ausdruck ist dessen, wie man die Beziehung gestaltet zu den Kindern, dann kann das funktionieren. Weil dann merken die Kinder, das ist eine Art, zu kommunizieren. Wenn das aber einfach technisch übernommen wird, funktioniert es nicht.	nicht übernommen/ passt zu der Person
T1, B1, Pos. 12 *	So einfach ist es nicht. Aber es ist natürlich so, wenn ich von diesem System überzeugt bin und das eben zu mir gehört, dass ich das anwende, dann wende ich das anders an, als wenn ich das technisch übernehme und einfach umsetze. Dann ist es auch authentisch und passt zu der Person.	nicht übernommen/ passt zu der Person
T1, B1, Pos. 12 *	Es würde mir nie einfallen, von einer Lehrperson zu erwarten, dass sie ein vorgefertigtes Verstärkersystem übernimmt, das geht nicht. Und ich würde es auch nie empfehlen, dies einfach als Mittel der Wahl so vorzuschlagen. Aber es gibt Situationen, wo es funktioniert.	nicht übernommen/ passt zu der Person
T2, B2, Pos. 12 *	Ich habe immer wieder etwas ausprobiert, aber ich habe nichts, was ich jetzt Jahre lang gebraucht hätte. Ich habe gemerkt, dass es bei solchen Systemen sehr schwierig ist, zu beurteilen oder eben Punkte zu verteilen. Man muss sehr konsequent sein und es kann rasch zu Diskussionen führen. Und wenn so ein System eher ein Belohnungssystem. Ich habe auch so ein «Smileyrennen» einmal eingeführt- aber ich bin eigentlich nicht so der Fan davon. Denn wir müssen sehr individuell arbeiten.	Beurteilung schwierig nicht individuell
T2, B2, Pos. 12	Ich bin sonst nicht so Fan von Belohnungssystemen.	
T2, B2, Pos. 19 *	Ich fand es einfach schwierig, ein Belohnungssystem auf eine ganze Klasse anzuwenden. Weil bei uns sind sehr viele - ich denke auch in Regelklassen - Individualisten drin.	nicht individuell
T2, B2, Pos. 19 *	Es sind ja meistens immer die gleichen Kinder, die dann die Punkte einheimsen und sich eine Belohnung leisten können. Es sind auch immer die gleichen Kinder, die den Kürzeren ziehen.	gleiche SuS verlieren

<p>T3, B2, Pos. 20</p> <p>*</p>	<p>Sondern das Unmittelbare. Wenn jemand etwas macht, dann kann man auch ihn eben nicht nur mündlich loben. Man kann ja auch irgendwie positiv etwas bestärken, indem man, keine Ahnung, ihm einen Schokoladenstängel gibt und sich bedankt. Oder man kann sich dann auch etwas verdienen. Zum Beispiel, wenn er immer mehr macht als er eigentlich sollte, dass er dann vielleicht eine Stunde länger Fernseher schauen darf pro Woche, oder in dieser Woche. Oder zum Beispiel einmal später ins Bett gehen. Einfach so unmittelbare Sachen. Das finde ich wichtig. Das ist für die Kinder begreifbar und verständlich. Und wenn man dann lange Pläne macht, die über Wochen dauern, ist das immer schwierig- für die Kinder und uns. Nachher fällt die Motivation ab. Das ist auch- Dass das messbar ist. Weil verschiedene Leute dran sind.</p>	<p>nicht unmittelbar</p> <p>Beurteilung schwierig</p>
<p>T3, B2, Pos. 27</p>	<p>nicht einfach jedes Mal einen Heldenpunkt gibt. Also wenn dann ein Kind- Also meistens ist es bei den neuen Kindern, oder? Die kommen und dann hören sie, Heldenpunkte und dann, ich mache heute das und ich mache heute dieses und ich mache jenes, kriege ich dann einen Heldenpunkt? Ja, prinzipiell würdest du einen Heldenpunkt kriegen. Aber es geht eben nicht darum, dass man nur hilft, weil man den Heldenpunkt erhält. Sondern, dass es von einem auskommt, weil man helfen will, ohne den Hintergedanken des Heldenpunktes. Aber natürlich, die Fragen- Die kommen dann auch auf- Ja.</p>	

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
<p>Belohnungssysteme dürfen nicht einfach von einer anderen Lehrperson übernommen werden.</p> <p>Code: nicht übernommen/passt zu der Person</p>	<p>T1, B1, Pos. 10 <u>T1, B1, Pos.12</u></p>
<p>Belohnungssysteme sind nicht unmittelbar.</p> <p>Code: nicht unmittelbar</p>	<p><u>T3, B2, Pos. 20</u></p>
<p>Immer die gleichen Schülerinnen und Schüler verlieren bei Belohnungssystemen.</p> <p>Code: gleiche SuS verlieren</p>	<p><u>T2, B2, Pos. 19</u></p>
<p>Belohnungssysteme für die ganze Klasse tragen der Individualität keine Rechnung. .</p> <p>Code: nicht individuell</p>	<p>T2, B2, Pos. 12 <u>T2, B2, Pos. 19</u></p>
<p>Eine konsequente und faire Beurteilung ist sehr schwierig.</p> <p>Code: Beurteilung schwierig</p>	<p><u>T2, B2, Pos.12</u> <u>T3, B2, Pos. 20</u></p>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Exemplarische Stelle
nicht übernommen/ passt zu der Person T1, B1, Pos. 12	Es würde mir nie einfallen, von einer Lehrperson zu erwarten, dass sie ein vorgefertigtes Verstärkersystem übernimmt, das geht nicht. Und ich würde es auch nie empfehlen, dies einfach als Mittel der Wahl so vorzuschlagen. Aber es gibt Situationen, wo es funktioniert. wenn ich von diesem System überzeugt bin und das eben zu mir gehört, dass ich das anwende, dann wende ich das anders an, als wenn ich das technisch übernehme und einfach umsetze. Dann ist es auch authentisch und passt zu der Person.
nicht unmittelbar T3, B2, Pos. 20	Einfach so unmittelbare Sachen. Das finde ich wichtig. Das ist für die Kinder begreifbar und verständlich. Und wenn man dann lange Pläne macht, die über Wochen dauern, ist das immer schwierig- für die Kinder und uns. Nachher fällt die Motivation ab. Das ist auch- Dass das messbar ist. Weil verschiedene Leute dran sind.
gleiche SuS verlieren T2, B2, Pos. 19	Es sind ja meistens immer die gleichen Kinder, die dann die Punkte einheimen und sich eine Belohnung leisten können. Es sind auch immer die gleichen Kinder, die den Kürzeren ziehen.
nicht individuell T2, B2, Pos. 19	Ich fand es einfach schwierig, ein Belohnungssystem auf eine ganze Klasse anzuwenden. Weil bei uns sind sehr viele - ich denke auch in Regelklassen - Individualisten drin.
Beurteilung schwierig T2, B2, Pos. 12	Ich habe gemerkt, dass es bei solchen Systemen sehr schwierig ist, zu beurteilen oder eben Punkte zu verteilen. Man muss sehr konsequent sein und es kann rasch zu Diskussionen führen.

6.2 Analysedimension II: Bestrafungen

6.2.1 Kategorie: Bestrafungen		
6.2.1.1 Subkategorie: Befürwortende Aussagen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 20 *	Ein Lehrer, ein sehr erfahrener Heilpädagoge, hat mir mal erklärt, dass er schon ein paar Strafen oder Konsequenzen hat, die er verwendet, auch für leichte Fälle quasi, wo man was machen muss, also nicht wahnsinnig gravierend, wo etwas auch einfach abgehandelt werden kann, damit es Vergangenheit wird und man wieder weitergehen kann. Und das war dann eher ein Ritual von-, also eben, man kann das sehr diskutieren, irgendeine Seite abschreiben oder so. Aber das war so eingebettet und nicht einfach generell immer, wenn etwas ist, gibt's eine Seite oder so, das haben die Kinder auch gewusst und da ging es ihm wirklich darum, irgendetwas was schief gelaufen ist hinter sich bringen zu können.	Bestrafung oder Konsequenz als Neustart
T2, B1, Pos. 21 *	Und manchmal geht es nicht ohne Konsequenz -also man kann ja auch nicht immer alles durchgehen lassen. Es ist immer so ein bisschen die Waage, was braucht's denn jetzt. Ja.	Konsequenz/Bestrafung
T2, B2, Pos. 42 *	Also auch schon Klassenausschluss. Oder Ausschluss für ein, zwei Tage. Also das Kinder im Moment nicht mehr in die Klasse kommen. Aber da spreche ich wirklich von extremen Ausschreitungen, um auch die Klasse zu schützen und auch um ein Zeichen zu setzen. Bis zu Schulausschluss in der Oberstufe für vielleicht eine Woche. Das sind sicher auch Möglichkeiten. Aber da sprechen wir wirklich von Gewaltvorfällen. Und wo man andere auch schützen muss.	Konsequenz/Bestrafung Schutz der Gruppe /Klasse
T3, B2, Pos. 47 *	Es gibt Konsequenzen. Das sind bei uns auch eine Zimmerzeit. Seien das fünf Minuten, 15 Minuten. Wenn es schlimm ist, sprechen wir auch Zimmerabende aus. Also das heisst, sie dürfen nach dem Abendessen nicht mehr nach draussen gehen. Aber dann haben sie wirklich irgendetwas draussen gemacht was gar nicht gut ist. Und sonst eben arbeiten wir eigentlich auch eher mit den Belohnungen.	Konsequenz/Bestrafung
T3, B1, Pos. 48	Weil, sie wissen ganz genau sie dürfen es auf sich tragen, aber es muss einfach lautlos sein. Nicht hör- und nicht sichtbar sein. Und das ist uns auch ein bisschen peinlich, wenn das passiert. Dann sehen es alle und dann müssen sie es noch mir abgeben. Aber das passiert ihnen dann nie mehr. Wenn sie es einmal abgeben und können es dann am Abend, wenn sie nach Hause gehen abholen. Das ist zum Beispiel ein bisschen eine strengere Regel. Und das funktioniert aber.	Konsequenz/Bestrafung

T3, B1, Pos. 62	<p>Also wir haben eine Strafaufgabe, die manchmal zum Zug kommt. Aber auch sehr selten. Und das ist ein Zusatzämtli. Und das müssen sie machen, wenn sie- Also wir haben so Zimmerzeiten bei uns vor dem Abendessen zum Beispiel. Eine Stunde vor dem Abendessen. Einfach, damit sie da ein wenig zur Ruhe kommen, nachdem sie von draussen reinkommen. Und das Ämtli müssen sie vor dieser Zimmerzeit gemacht haben. Weil, in der Zimmerzeit kann man kein Ämtli machen, weil das ausserhalb vom Zimmer ist. So eine Kurzerklärung. Und wenn sie das nicht gemacht haben und wir sie mehrere Male darauf hingewiesen haben, dass sie noch das Ämtli machen müssen und sie es trotzdem nicht machen, dann müssen sie ein Zusatz-Ämtli machen am nächsten Tag. Dann müssen sie noch irgendetwas dazu machen, was sie sonst nicht hätten machen müssen. So. Das sind unsere Strafaufgaben.</p>	Konsequenz/Bestrafung
-----------------	--	-----------------------

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
<p>Eine Bestrafung oder Konsequenz kann dazu beitragen, das Geschehene hinter sich zu lassen. Code: Bestrafung oder Konsequenz als Neustart</p>	<p><u>T1, B1, Pos. 20</u></p>
<p>Auf ein Fehlverhalten folgt eine Konsequenz oder eine Bestrafung. Code: Konsequenz/Bestrafung</p>	<p>T2, B1, Pos. 21 T2, B2, Pos. 42 <u>T3, B2, Pos. 47</u> T3, B1, Pos. 48 T3, B1, Pos. 62</p>
<p>Eine Bestrafung wird eingesetzt, um die Gruppe oder Klasse zu schützen. Code: Schutz der Gruppe oder Klasse</p>	<p><u>T2, B2, Pos. 42</u></p>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Exemplarische Stelle
<p>Bestrafung oder Konsequenz als Neustart T1, B1, Pos. 20</p>	<p>Ein Lehrer, ein sehr erfahrener Heilpädagoge, hat mir mal erklärt, dass er schon ein paar Strafen oder Konsequenzen hat, die er verwendet, auch für leichte Fälle quasi, wo man was machen muss, also nicht wahnsinnig gravierend, wo etwas auch einfach abgehandelt werden kann, damit es Vergangenheit wird und man wieder weitergehen kann.</p>

Konsequenz/Bestrafung	Es gibt Konsequenzen. Das sind bei uns auch eine Zimmerzeit. Seien das fünf Minuten, 15 Minuten. Wenn es schlimm ist, sprechen wir auch Zimmerabende aus.
T3, B2, Pos. 47 T2, B1, Pos. 21	Und manchmal geht es nicht ohne Konsequenz - also man kann ja auch nicht immer alles durchgehen lassen.
Schutz der Gruppe /Klasse	Aber da spreche ich wirklich von extremen Ausschreitungen, um auch die Klasse zu schützen und auch um ein Zeichen zu setzen
T2, B2, Pos. 42	

6.2.1.2 Subkategorie: Differenzierte und kritische Aussagen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 20 *	Ich denke grundsätzlich-, oder Richtlinien, die wir haben, ist, dass wir eigentlich versuchen, eher von Konsequenzen zu sprechen als von Strafen und ich denke, es ist doch mehr als eine Haarspalterei im semantischen Bereich, das Bestreben oder die Idee dahinter ist eher, die Kinder mit den Konsequenzen ihres Verhaltens zu konfrontieren als jetzt einfach zu bestrafen.	Konsequenzen statt Strafen
T1, B1, Pos. 22	Ein Mittel ist auch das Gespräch, also etwas mit den Kindern anzuschauen und zu sagen: «Du, schau mal, das ist nicht gut gelaufen, wieso war das so, was denkst du?» oder «Wie bringen wir das wieder in Ordnung? Was könnten wir tun, damit du einen Weg findest, wie du mit deinem Mitschüler umgehen kannst? Das ist im Gegensatz zur Strafe auch lösungsorientiert.	Gespräch
T1, B1, Pos. 24	Möglichst, also es gelingt uns nicht immer. Und auch da ist so die Idee, Beispielsweise läuft jemand weg, dann überlegen wir uns: «Aha, Moment jetzt, du hast Schulstoff verpasst, also holst du diesen Schulstoff nach. Du hast ganz viele Leute beschäftigt, die eigentlich etwas anderes hätten arbeiten sollen, also gibst du dem System B. etwas zurück, indem du einen Arbeitseinsatz machst» Das sind so Versuche, damit umzugehen.	Logische Folge
T1, B1, Pos. 28	Ja, und schlussendlich steckt da auch für die anderen Beteiligten dahinter, dass man sich auch verzeihen kann. Also es darf etwas schiefgehen. Man darf sich daneben verhalten und man kann es auch wieder in Ordnung bringen.	Abschluss
T2, B1, Pos. 21	Und bestrafen, also ich habe etwas extra kaputt, dann haben wir hier auch die Möglichkeit noch arbeiten zu gehen, um wieder etwas gut zu machen zum Beispiel. Aber zur bestraf-. Also ich nenne es eher Konsequenz, also wie eine logische Folge. Eine Konsequenz und nicht eine Bestrafung.	Logische Folge

T2, B1, Pos. 21	Oder wenn die Hausaufgaben nicht gemacht sind, wir haben so wie eine Einlaufzeit am Morgen, dann dürfen die Kinder, wenn die Hausaufgaben erledigt sind, dürfen sie spielen gehen zusammen. Mit einer Sozialpädagogin zusammen. Und die Kinder, die die Hausaufgaben nicht erledigt haben, die erledigen sie dann in dieser Zeit.	Logische Folge
T2, B2, Pos. 21	Ist irgendwie auch eine Bestrafung, aber, ja, ist auch eine Konsequenz, wenn du die Hausaufgaben hast, dann ja.	Konsequenz und Strafe sind nicht trennscharf
T2, B1, Pos. 38	Oder eben-. Wir haben Kinder, die vielleicht etwas kaputt machen. Und da muss ich eine Wiedergutmachung machen. Oder eine Entschuldigung-. Einen Kuchen backen für die Gruppe. Es gibt verschiedene Möglichkeiten. Ich finde es muss einfach Sinn machen zu dem, was passiert ist im Vorfeld.	Logische Folge
T3, B2, Pos. 66	Und wenn eben ein Kind Sachen zerstört, willentlich- Das macht es bei mir einmal und dann nie wieder. Das akzeptiere ich überhaupt nicht und dann muss es halt das wieder bei mir gut machen. Leisten. Sprich, irgendwo arbeiten gehen bei uns im Betrieb. Wir haben eine Schreinerei. Wenn er einen Stuhl kaputt macht, dann soll er in der Schreinerei arbeiten gehen. Oder so. Sich zumindest in der Schreinerei entschuldigen gehen, weil er den Stuhl kaputt gemacht hat. Und dann wird auch das den Eltern mitgeteilt. Und das akzeptiere ich so überhaupt nicht, denn das liegt nicht drin.	Logische Folge
T2, B2, Pos. 39	Aber nicht abschreiben. Das haben wir nicht. Seiten schreiben.	Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam
T2, B1, Pos. 38	Aber so seitenweise abschreiben bin ich nicht ... #00:18:39#. Also das mache ich nicht.	Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam
T1, B1, Pos. 86	Ich habe einen Jugendstaatsanwalt gefragt: «Bringen Strafen etwas bei stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen?» und er hat nein gesagt.	Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam
T1, B1, Pos. 22	Und schwierig wird es natürlich, sobald Gewalt im Spiel ist, also Gewalt untereinander, Gewalt gegen Erwachsene auch, so, dass ganz viele Ängste auch ins Spiel kommen, und da gibt es immer auch die Fantasien, jetzt müsste man einfach genügend bestrafen und dann ist das Problem aus der Welt.	Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussagen und Codes	Textstellen
Es wird eher von Konsequenzen als von Strafen gesprochen. Code: Konsequenzen statt Strafen	<u>T1, B1, Pos. 20</u>
Mit einem Gespräch wird nach einem Fehlverhalten nach einer Lösung gesucht. Code: Gespräch	<u>T1, B1, Pos. 22</u>
Logische Folgen (direkter Bezug zum Fehlverhalten) werden anstelle von Strafen eingesetzt. Code: Logische Folge	<u>T2, B1, Pos. 21</u> <u>T2, B1, Pos. 21</u> <u>T2, B1, Pos. 38</u> <u>T3, B2, Pos. 66</u>
Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam. Code: Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam	<u>T2, B2, Pos. 39</u> <u>T2, B1, Pos. 38</u> <u>T1, B1, Pos. 86</u> <u>T1, B1, Pos. 22</u>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Exemplarische Stelle
Konsequenzen statt Strafen T1, B1, Pos. 20	Ich denke grundsätzlich-, oder Richtlinien, die wir haben, ist, dass wir eigentlich versuchen, eher von Konsequenzen zu sprechen als von Strafen und ich denke, es ist doch mehr als eine Haarspalterei im semantischen Bereich, das Bestreben oder die Idee dahinter ist eher, die Kinder mit den Konsequenzen ihres Verhaltens zu konfrontieren als jetzt einfach zu bestrafen.
Gespräch T1, B1, Pos. 22	Ein Mittel ist auch das Gespräch, also etwas mit den Kindern anzuschauen und zu sagen: «Du, schau mal, das ist nicht gut gelaufen, wieso war das so, was denkst du?» oder «Wie bringen wir das wieder in Ordnung? Was könnten wir tun, damit du einen Weg findest, wie du mit deinem Mitschüler umgehen kannst? Das ist im Gegensatz zur Strafe auch lösungsorientiert.
Strafen (ohne Bezug zum Fehlverhalten) sind nicht wirksam T1, B1, Pos. 86	Ich habe einen Jugendstaatsanwalt gefragt: «Bringen Strafen etwas bei stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen?» und er hat nein gesagt.
Logische Folge T2, B1, Pos. 21	Oder wenn die Hausaufgaben nicht gemacht sind, wir haben so wie eine Einlaufzeit am Morgen, dann dürfen die Kinder, wenn die Hausaufgaben erledigt sind, dürfen sie spielen gehen zusammen. Mit einer Sozialpädagogin zusammen. Und die Kinder, die die Hausaufgaben nicht erledigt haben, die erledigen sie dann in dieser Zeit.

6.2.2 Bestrafungssysteme

6.2.2.1 Kritische Aussagen

Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 20 *	Es ist vieles eigentlich-, also ich denke grösstmöglich-, finde ich, sollte das an der Basis bleiben, also das ist nicht einfach-, auch hier nicht, ich kann mir kein System vorstellen, das einfach für alle Kinder gilt.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T3, B2, Pos. 39 *	Nein. Es gibt keinen Strafenkatalog, wo man sieht, wenn du zu spät auf die Gruppe kommst, dann passiert das oder dies. Wir schauen immer in der Situation, was wir machen.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T3, B1, Pos. 39	Wir haben nicht den klassischen Strafenkatalog.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T3, B1, Pos. 41	Auch kein Bestrafungssystem.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T3, B2, Pos. 41	Wir arbeiten nicht mit Systemen. Auch nicht mit einem Bestrafungssystem.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T3, B2, Pos. 47	Wir haben kein Bestrafungssystem. Wir entscheiden auch je nach Situation.	Kein allgemeines Bestrafungssystem
T1, B1, Pos. 40	Es ist schon auch bei uns immer wieder der Wunsch, das (Strafen) zu standardisieren und zu sagen, wenn das ist, dann passiert das. Aber das geht einfach nicht. Man muss eine Linie haben, also die eigenen Grundsätze möglichst verfolgen. Gleichzeitig muss aber auch je nach Situation entschieden werden.	Kein allgemeines Bestrafungssystem

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage	Textstellen
<p>Allgemeine, standardisierte Bestrafungssysteme/Strafenkatalogen sind nicht umsetzbar/wirkungsvoll.</p> <p>Code: Kein allgemeines Bestrafungssystem</p>	<p>T1, B1, Pos. 20 T3, B2, Pos. 39 T3, B1, Pos. 39 T3, B1, Pos. 41 T3, B2, Pos. 41 T3, B2, Pos. 47 T1, B1, Pos. 40</p>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Textstellen
Kein allgemeines Bestrafungssystem T3, B2, Pos. 39 T1, B1, Pos. 20	Nein. Es gibt keinen Strafenkatalog, wo man sieht, wenn du zu spät auf die Gruppe kommst, dann passiert das oder dies. Wir schauen immer in der Situation, was wir machen. Ich kann mir kein System vorstellen, das einfach für alle Kinder gilt.

6.3 Analysedimension III: Umgang mit herausforderndem Verhalten

6.3.1 Kategorie: Strategien bei Eskalationen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 22 *	also das sind eigentlich die schwierigsten Situationen und da versuchen wir so in Anlehnung an den Bündner Standard die Gewaltvorfälle einzustufen und dann je nach dem auch verschieden vorzugehen, auch unter Einbezug des Systems oder der Leitung. Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.	Anlehnung an den Bündner Standard offen sein für individuelle und kreative Lösungen Strategien
T1, B1, Pos. 44 *	Hey, komm mal zu mir ins Büro» zu einem Kind. Manchmal geht das, manchmal geht das überhaupt nicht. Und dann muss ich auch wieder schauen, was kann ich jetzt machen? Und ganz, ganz häufig habe ich den Eindruck, wenn man sich selber die Freiheit zugesteht, dann auch unkonventionell zu reagieren, dann hat man die besseren Karten und mehr Chancen. «Hey, weisst du was, geh doch raus, du spielst fünf Minuten Basketball, ich komm' zu dir raus, dann sprechen wir zusammen». Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.	offen sein für individuelle und kreative Lösungen Auszeit Ziele langfristig verfolgen Strategien
T1, B1, Pos. 66 *	Weil ich denke, wenn man nicht schnell und sofort reagiert und es klar ist, dann kommt man nirgends hin. Aber, und das ist häufig, wenn es wirklich dann um gravierende Sachen geht, in der Wut irgendetwas zu klären oder etwas zu entscheiden, das geht nicht.	Ruhe bewahren Strategien
T3, B1, Pos. 39 *	Es gibt schon Momente, wo wir vielleicht mal jemanden ins Zimmer schicken und sagen, jetzt gehst du mal ins Zimmer fünf Minuten.	Auszeit Strategien
T3, B2, Pos. 66 *	Es kommt selten vor. Aber ich versuche da immer die Karte der Beziehungsebene zu spielen. Und sicher im ersten Schritt zu deeskalieren und vor allem die anderen Kinder oder das Kind	Beziehung Ruhe bewahren

	selbst räumlich zu distanzieren, um sie zu schützen.	Auszeit Strategien
T3, B1, Pos. 72	Ruhe bewahren. Also selbst nicht auch nervös werden. Oder hibbelig. Doch ruhig bleiben und möglichst sanft auf das Kind eingehen und nicht. Also ist meine Art. Und das funktioniert dann meistens auch recht gut. Also wenn man dann mitschreit und mitschwingt, wird es schwierig.	Ruhe bewahren Beziehung Strategien
T3, B2, Pos. 73	Schreien hat noch immer geschadet. Aber eben, ich denke das sind Mittel, die man sehr bewusst auswählen muss und gezielt. Wenn ich nur noch herumschreie, dann droht mir das Burnout. Und die Kinder ... #00:30:00# (Tonstörung) schreien. Ich habe das einmal erlebt in meiner Anfangszeit. ... #00:30:08# einen Gruppenleiter, der ist dann wirklich auch ausgebrannt. Der hat nur noch herumgeschrien. Und die Kinder haben das gar nicht mehr ernst genommen oder die Jugendlichen. Ja ich habe das so mitbekommen.	Ruhe bewahren Strategien
T1, B1, Pos. 44 *	Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, die unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt.	Genügend Ressourcen Strategien

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
Anlehnung an den Bündner Standard	<u>T1, B1, Pos. 22</u>
offen sein für individuelle und kreative Lösungen	<u>T1, B1, Pos. 22</u> T1, B1, Pos. 44
Auszeit	T1, B1, Pos. 44 <u>T3, B1, Pos. 39</u> T3, B2, Pos. 66
Ziele langfristig verfolgen	<u>T1, B1, Pos. 44</u>

Ruhe bewahren	<u>T1, B1, Pos. 66</u> T3, B2, Pos. 66 T3, B1, Pos. 72 T3, B2, Pos. 73
Beziehung	<u>T3, B2, Pos. 66</u> T3, B1, Pos. 72
Genügend Ressourcen	<u>T1, B1, Pos. 44</u>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Anlehnung an den Bündner Standard T1, B1, Pos. 22	also das sind eigentlich die schwierigsten Situationen und da versuchen wir so in Anlehnung an den Bündner Standard die Gewaltvorfälle einzustufen und dann je nach dem auch verschieden vorzugehen, auch unter Einbezug des Systems oder der Leitung. Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.
offen sein für individuelle und kreative Lösungen T1, B1, Pos. 22	Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.
Auszeit T3, B1, Pos. 39	Es gibt schon Momente, wo wir vielleicht mal jemanden ins Zimmer schicken und sagen, jetzt gehst du mal ins Zimmer fünf Minuten.
Ziele langfristig verfolgen T1, B1, Pos. 44	Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.
Ruhe bewahren T1, B1, Pos. 66	Weil ich denke, wenn man nicht schnell und sofort reagiert und es klar ist, dann kommt man nirgends hin. Aber, und das ist häufig, wenn es wirklich dann um gravierende Sachen geht, in der Wut irgendetwas zu klären oder etwas zu entscheiden, das geht nicht
Beziehung T3, B2, Pos. 66	Es kommt selten vor. Aber ich versuche da immer die Karte der Beziehungsebene zu spielen.

Genügend Ressourcen	Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, die unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt.
T1, B1, Pos. 44	

6.3.2 Kategorie: Prävention von Eskalationen		
Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 44 *	Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, die unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt, da kann es schon so rausgehen.	Genügend Ressourcen Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 44 *	«Hey, komm mal zu mir ins Büro» zu einem Kind. Manchmal geht das, manchmal geht das überhaupt nicht. Und dann muss ich auch wieder schauen, was kann ich jetzt machen? Und ganz, ganz häufig habe ich den Eindruck, wenn man sich selber die Freiheit zugesteht, dann auch unkonventionell zu reagieren, dann hat man die besseren Karten und mehr Chancen.	offen sein für individuelle und kreative Lösungen Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 44 * *	«Hey, weisst du was, geh doch raus, du spielst fünf Minuten Basketball, ich komm' zu dir raus, dann schauen wir es an und nehmen's von da wieder» .Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.	Bewegung Ziele langfristig verfolgen Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 54 *	Wir haben mal eine Schulentwicklung gemacht zum Thema «Zufriedenheit als Pflicht» . Also für Lehrpersonen. Und das hat grosse Diskussionen gegeben. Aber ich denke tatsächlich-, es gibt ja auch diesen Begriff der Selbstsorge, also, dass man zu sich schaut. Ich denke das ist für sich und das Kollegium sehr wichtig, weil im Prinzip ist es so, wenn man nicht ausgeschlafen ist, dann erträgt man die Konflikte weniger, punkt.	«Zufriedenheit als Pflicht»: Selbstsorge Präventive Strategien

T2, B1, Pos. 46	Mir kommt spontan sicher das Team in den Sinn. Also wir haben jeden Dienstag Teamsitzung. Wir sind ein ganz kleines Team. Das finde ich wirklich, das ist eine Riesenunterstützung. Dass wir miteinander reden, gemeinsam einen Weg suchen. Und da kommt fast was Spielerisches -komm jetzt wir versuchen es jetzt mal so und schauen was passiert. Oder auch unsere Schulleitungen, die hat sehr viel Erfahrung mit verhaltensschwierigen Kindern. Und das hilft enorm. Ja. Und man ist nicht allein. Das schätze ich unglaublich.	Genügend Ressourcen Präventive Strategien
T2, B2, Pos. 61 *	Das Kind gut kennen, spüren und frühzeitig intervenieren, wenn möglich.	Beziehung Präventive Strategien
T2, B2, Pos. 62	Bewegung finde ich.	Bewegung Präventive Strategien
T2, B2, Pos. 64 *	Und was mir, wir haben einen Schulhund, der kommt immer am Donnerstag. Und ich finde das schon eindrücklich wie sich die Stimmung verändert, wenn der Hund da ist.	Tiere Präventive Strategien
T2, B1, Pos. 79 *	Das denke ich auch, Tiere ist ein ganz, eine grosse Hilfe.	Tiere Präventive Strategien
T3, B1, Pos. 72	Ruhe bewahren. Also selber nicht auch nervös werden. Oder hibbelig. Doch ruhig bleiben und möglichst sanft auf das Kind eingehen und nicht- Also ist meine Art. Und das funktioniert dann meistens auch recht gut.	Beziehung Präventive Strategien

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
Genügend Ressourcen helfen dabei, Eskalationen vorzubeugen. Code: Genügend Ressourcen	<u>T1, B1, Pos. 44</u> T2, B1, Pos. 46
Es ist hilfreich für die Prävention von Eskalationen, wenn sich Lehrpersonen die Freiheit zugestehen, um unkonventionell zu reagieren. Code: offen sein für individuelle und kreative Lösungen	<u>T1, B1, Pos. 44</u>
Das Einbauen von Bewegungsmöglichkeiten führt dazu, dass es zu weniger Eskalationen kommt.	<u>T1, B1, Pos. 44</u> T2, B2, Pos. 62

Code: Bewegung	
Durch Selbstsorge können Lehrpersonen Eskalationen vorbeugen. Code: «Zufriedenheit als Pflicht»: Selbstsorge	<u>T1, B1, Pos. 54</u>
Tiere sorgen für eine bessere Stimmung und beugen Eskalationen vor. Code: Tiere	<u>T2, B2, Pos. 64</u> <u>T2, B1, Pos.79</u>
Eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind ist wichtig, um Eskalationen vorzubeugen. Code: Beziehung	<u>T2, B2, Pos. 61</u> <u>T3, B1, Pos. 72</u>
Ziele werden über einen längeren Zeitraum verfolgt und müssen nicht immer im Hier und Jetzt erreicht werden. Code: Ziele langfristig verfolgen	<u>T1, B1, Pos. 44</u>

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Textstelle
Genügend Ressourcen T1, B1, Pos. 44	Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, die unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt, da kann es schon so rausgehen.
offen sein für individuelle und kreative Lösungen T1, B1, Pos. 44	Und ganz, ganz häufig habe ich den Eindruck, wenn man sich selber die Freiheit zugesteht, dann auch unkonventionell zu reagieren, dann hat man die besseren Karten und mehr Chancen.
Bewegung	«Hey, weisst du was, geh doch raus, du spielst fünf Minuten Basketball, ich komm' zu dir raus, dann schauen wir es an und nehmen's von da wieder».
«Zufriedenheit als Pflicht»: Selbstsorge T1, B1, Pos. 54	Wir haben mal eine Schulentwicklung gemacht zum Thema «Zufriedenheit als Pflicht» . Also für Lehrpersonen. Und das hat grosse Diskussionen gegeben. Aber ich denke tatsächlich-, es gibt ja auch diesen Begriff der Selbstsorge, also, dass man zu sich schaut. Ich denke das ist für sich und das Kollegium sehr wichtig, weil im Prinzip ist es so, wenn man nicht ausgeschlafen ist, dann erträgt man die Konflikte weniger, Punkt.

Tiere T2, B2, Pos. 64	Und was mir, wir haben einen Schulhund, der kommt immer am Donnerstag. Und ich finde das schon eindrücklich wie sich die Stimmung verändert, wenn der Hund da ist.
Beziehung T2, B2, Pos. 61	Das Kind gut kennen, spüren und frühzeitig intervenieren, wenn möglich.
Ziele langfristig verfolgen T1, B1, Pos. 44	Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.

6.3.3 Kategorie: Allgemeine Strategien für einen erfolgreichen Umgang mit herausforderndem Verhalten

Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 22 *	also das sind eigentlich die schwierigsten Situationen und da versuchen wir so in Anlehnung an den Bündner Standard die Gewaltvorfälle einzustufen und dann je nach dem auch verschieden vorzugehen, auch unter Einbezug des Systems oder der Leitung. Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.	Anlehnung an den Bündner Standard offen sein für individuelle und kreative Lösungen Strategien bei Eskalationen
T1, B1, Pos. 44 * *	Hey, komm mal zu mir ins Büro» zu einem Kind. Manchmal geht das, manchmal geht das überhaupt nicht. Und dann muss ich auch wieder schauen, was kann ich jetzt machen? Und ganz, ganz häufig habe ich den Eindruck, wenn man sich selbst die Freiheit zugesteht, dann auch unkonventionell zu reagieren, dann hat man die besseren Karten und mehr Chancen. «Hey, weisst du was, geh doch raus, du spielst fünf Minuten Basketball, ich komm' zu dir raus, dann sprechen wir zusammen». Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.»	offen sein für individuelle und kreative Lösungen Auszeit Bewegung Ziele langfristig verfolgen Strategien bei Eskalationen

T1, B1, Pos. 66 *	Weil ich denke, wenn man nicht schnell und sofort reagiert und es klar ist, dann kommt man nirgends hin. Aber, und das ist häufig, wenn es wirklich dann um gravierende Sachen geht, in der Wut irgendetwas zu klären oder etwas zu entscheiden, das geht nicht	Ruhe bewahren Strategien bei Eskalationen
T3, B1, Pos. 39	Es gibt schon Momente, wo wir vielleicht mal jemanden ins Zimmer schicken und sagen, jetzt gehst du mal ins Zimmer fünf Minuten.	Auszeit Strategien bei Eskalationen
T3, B2, Pos. 66	Es kommt selten vor. Aber ich versuche da immer die Karte der Beziehungsebene zu spielen. Und sicher im ersten Schritt zu deeskalieren und vor allem die anderen Kinder oder das Kind selbst räumlich zu distanzieren, um sie zu schützen.	Beziehung Ruhe bewahren Auszeit Strategien bei Eskalationen
T3, B1, Pos. 72	Ruhe bewahren. Also selbst nicht auch nervös werden. Oder hibbelig. Doch ruhig bleiben und möglichst sanft auf das Kind eingehen und nicht. Also ist meine Art. Und das funktioniert dann meistens auch recht gut. Also wenn man dann mitschreit und mitschwingt, wird es schwierig.	Ruhe bewahren Beziehung Strategien bei Eskalationen
T3, B2, Pos. 73	Schreien hat noch immer geschadet. Aber eben, ich denke das sind Mittel, die man sehr bewusst auswählen muss und gezielt. Wenn ich nur noch herumschreie, dann droht mir das Burnout. Und die Kinder ... #00:30:00# (Tonstörung) schreien. Ich habe das einmal erlebt in meiner Anfangszeit. ... #00:30:08# einen Gruppenleiter, der ist dann wirklich auch ausgebrannt. Der hat nur noch herumgeschrien. Und die Kinder haben das gar nicht mehr ernst genommen oder die Jugendlichen. Ja ich habe das so mitbekommen.	Ruhe bewahren Strategien bei Eskalationen
T1, B1, Pos. 44 *	Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, die unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazukommt und übernimmt.	Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen Strategien bei Eskalationen
T1, B1, Pos. 54 *	Wir haben mal eine Schulentwicklung gemacht zum Thema «Zufriedenheit als Pflicht». Also für Lehrpersonen. Und das hat grosse Diskussionen gegeben. Aber ich denke tatsächlich-, es gibt ja auch diesen Begriff der Selbstsorge, also, dass man zu sich schaut. Ich denke das ist für sich und das Kollegium sehr wichtig, weil im Prinzip ist es so, wenn man	«Zufriedenheit als Pflicht»: Selbstsorge Präventive Strategien

	nicht ausgeschlafen ist, dann erträgt man die Konflikte weniger, punkt.	
T2, B1, Pos. 46	Mir kommt spontan sicher das Team in den Sinn. Also wir haben jeden Dienstag Teamsitzung. Wir sind ein ganz kleines Team. Das finde ich wirklich, das ist eine Riesenunterstützung. Dass wir miteinander reden, gemeinsam einen Weg suchen. Und da kommt fast was Spielerisches -komm jetzt wir versuchen es jetzt mal so und schauen was passiert. Oder auch unsere Schulleitungen, die hat sehr viel Erfahrung mit verhaltensschwierigen Kindern. Und das hilft enorm. Ja. Und man ist nicht allein. Das schätze ich unglaublich.	Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen Präventive Strategien
T2, B2, Pos. 61 *	Das Kind gut kennen, spüren und frühzeitig intervenieren, wenn möglich.	Beziehung Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 54	Bewegung finde ich.	Bewegung Präventive Strategien
T2, B2, Pos. 64 *	Und was mir, wir haben einen Schulhund, der kommt immer am Donnerstag. Und ich finde das schon eindrücklich wie sich die Stimmung verändert, wenn der Hund da ist.	Tiere Präventive Strategien
T2, B1, Pos. 79	Das denke ich auch, Tiere ist ein ganz, eine grosse Hilfe.	Tiere Präventive Strategien
T3, B1, Pos. 72	Ruhe bewahren. Also selber nicht auch nervös werden. Oder hibbelig. Doch ruhig bleiben und möglichst sanft auf das Kind eingehen und nicht- Also ist meine Art. Und das funktioniert dann meistens auch recht gut.	Beziehung Ruhe bewahren Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 26	Und was auch wichtig ist, ist das Ziel der Versöhnung. Also, dass die Massnahmen oder das, was kommt, auf Versöhnung ausgerichtet ist.	Beziehung Präventive Strategien
T1, B1, Pos. 28 *	Ja, und schlussendlich steckt da auch für die anderen Beteiligten dahinter, dass man sich auch verzeihen kann. Also es darf etwas schiefgehen. Man darf sich daneben verhalten und man kann es auch wieder in Ordnung bringen.	Beziehung allgemein
T1 B1, Pos. 44	Für mich dann als Führungsperson ist es immer auch schwierig abzuschätzen, braucht es mich jetzt, braucht es	Unterstützung durch das

	<p>mich nicht und ich finde es darf mich nicht immer brauchen, ich kann das auch nicht besser, häufig können das die Personen, die näher in der Beziehung sind mit den Kindern besser und da braucht es ganz viele Blickkontakte, wenn man dazu läuft, oder ich spreche es auch an und sage «Brauchst du mich oder machst du alleine?».</p>	<p>Team/ personelle Ressourcen</p> <p>allgemein</p>
T1, B1, Pos. 58	<p>Also ich denke, das Beste ist eigentlich, dass wir tagtäglich, wir sind mittendrin und ich habe den Eindruck, dass eigentlich alle, die hier arbeiten, auf der Suche sind und immer wieder ausprobieren, was funktioniert und wie geht das und sich das auch mitteilen.</p>	<p>offen sein für individuelle und kreative Lösungen</p> <p>allgemein</p>
T1, B1, Pos. 65	<p>Das ist so, die Kinderbesprechungen finden einmal im Jahr statt und da gibt es zu Beginn, etwas nach einem halben Jahr wo das Kind bei uns ist, gibt es eine lange Kinderbesprechung, wo man sich mehr Zeit nimmt und grundsätzlich dran geht und sonst werden eigentlich die Ziele, die da gesetzt werden, die werden jährlich überprüft und angepasst. Das ist so-, das gibt so das Bild, wie beim Navigieren, dass man da den Kurs setzt. Also dahin wollen wir. Und dann ist es so, dass wenn es unter dem Jahr herausfordernde Situationen gibt, die Absprachen brauchen, da kommt das Behandlungsteam, das sind alle, die mit dem Kind pädagogisch arbeiten zusammen und dann wird das diskutiert, und das sind dann eher kleinere Kurskorrekturen, wo nicht das Ziel in Frage gestellt wird, sondern eigentlich der Weg thematisiert wird, wie kommen wir dort hin. Und das gibt es je nach Kind häufiger oder braucht es auch gar nicht. Also das ist dann sehr situativ.</p>	<p>Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen</p> <p>allgemein</p>
T1, B1, Pos. 64	<p>Wöchentlich finden eine grössere Sitzung statt, wo die fallführenden Fachpersonen der Kinder den Leitungspersonen, die pädagogisch/therapeutische Verantwortung haben, eigentlich rapportieren was läuft, Fragen stellen, wo man dann auch kurz sagt, braucht es das oder muss ein Beistand dazu gezogen werden oder wo eben zum Thema Belohnen/Bestrafen auch-, wenn gröbere Sachen vorliegen auch, die man abstimmen muss oder so, wird dann da auch diskutiert, ja, dieses Kind hat das und das gemacht, ich finde es müsste arbeiten gehen, ist es ein Nachmittag oder zwei Nachmittage und solche Sachen werden dann auch diskutiert, dass es nicht einfach von einer Person abhängt und vielleicht auch meine Wut, die ich da empfinde, plötzlich mein Gefühl eher in Richtung Sadismus drängt oder auch umgekehrt, meine gute Beziehung zu einem Kind sagt «Ach, komm, das vergessen wir» und dann sagt die Andere «Moment mal, man sollte doch da vielleicht schon...» und so, dieses Ringen, diese Auseinandersetzungen finden da häufig statt.</p>	<p>Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen</p> <p>allgemein</p>
T1, B1, Pos. 66	<p>Aber wenn ein Kind ausser sich ist und so dann zum Kind gehen und sagen: «Du, wie bringen wir das wieder in Ordnung, dass du dem anderen einen Stein an den Kopf geschmissen hast, komm sag jetzt mal», ich meine das ist</p>	<p>offen sein für individuelle und kreative Lösungen</p>

	absurd, und da einfach mal zu sagen: «Hey, jetzt komm mal runter, wir trinken einen Tee zusammen und schauen das morgen an» ist vielleicht die bessere Strategie. Aber dann muss man es machen.	Auszeit allgemein
T1, B1, Pos. 74	Ich habe den Eindruck, also die besten Erfahrungen machen wir eigentlich mit einem Patensystem. Wo Leute, die neu bei uns arbeiten, eine Kollegin oder einen Kollegen zur Seite gestellt bekommen mit mehr Erfahrung und dass da dann wirklich fortlaufend das so passiert, wir haben auch Reflexionsgefäße, die den Neuen zustehen. Bis zu auch situativen Geschichten, wo jemand, der neu bei uns beginnt, auch in heftigere Zusammenhänge geraten kann und man dann auch mit Supervision reagieren kann. Bei Praktikantinnen und Praktikanten ist das mehr instrumentalisiert als bei ausgebildetem Personal und dann gehört das auch zur Führungsaufgabe, dass man dann mit dem anderen im Gespräch ist und schaut, was braucht er. Und das ist auch, das tönt jetzt so schön, so die Schattenseite ist wirklich, dass unser Alltag häufig auch sehr hektisch ist und dann Dinge zu kurz kommen, also es gelingt und nicht immer, da genügend Sorge zu tragen.	Ressourcen im Team allgemein
T1, B1, Pos. 76	Und die Frage, was man jetzt da übertragen könnte, wahrscheinlich schon, dass so diese Idee von gemeinsam sich gegenseitig unterstützen und so, und eben auch der Stressabbau bezüglich: «Ich muss jetzt grad alles im Griff haben und das sofort lösen können», das sind so solche Dinge. Aber die sind halt schwierig, es gibt kein Rezeptbuch, das man überreichen kann und sagen: «Hey, schaut mal, wir können das und ihr nicht.»	Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen Ziele langfristig verfolgen offen sein für individuelle und kreative Lösungen allgemein
T1, B1, Pos. 84	Also ich glaube, was schon hilft und was ich glaube ich wirklich auch brauche ist, dass ich mich für das Kind als gesamte Person interessiere und nicht einfach für den Aspekt, der sich jetzt in schwierigem Verhalten zeigt.	Beziehung allgemein
T1, B1, Pos. 84	Und ein Grossteil auch dieser Besprechungen, die wir haben, die geht um solche Dinge und da ist für mich dann auch die Psychologinnen und Psychologinnen, die wir haben, sind sehr wichtig. Die da einfach noch mal einen anderen Blick drauf werfen können und das ist manchmal nervig oder, das gibt dann auch Krach intern: «Du musst ja nicht direkt mit dem Kind, du kannst gut reden» und so, und trotzdem ist es wichtig, sich das wieder zu vergegenwärtigen und zu sagen: «Moment, ein Schritt Abstand»	Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen allgemein
T1, B1, Pos. 86	Ja, was macht man dann, wenn man nicht strafen darf oder kann oder wenn das nichts bringt?» und da hat er gesagt	Ziele langfristig verfolgen

	<p>Foxtrott. Und die Leute haben gesagt: «Foxtrott? Hallo? Ich meine, was soll das?» und dann hat er gesagt: «Zwei Schritte nach vorne, einen zurück und ganz nahe dranbleiben» Das hilft mir auch immer wieder als Bild, damit klarzukommen, es gibt keine klare Linie, es gibt keinen direkten Weg, es gibt nicht die Strafe, oder das Lob, oder die Strategie mit so einem Kind fertig zu werden oder es dahin zu bringen, wo man es gerne hätte, aber man kann mit ihm dranbleiben und in der Nähe auch da eben bleiben.</p>	<p>Beziehung</p> <p>offen sein für individuelle und kreative Lösungen</p> <p>allgemein</p>
T2, B2, Pos. 21	<p>Ich habe Kinder, die ich weiss, die zum Beispiel im Moment wie nicht fähig sind in dem Unterricht teilzunehmen und dann das Ausnützen und nach draussen gehen. Und mit der Zeit schauen wir wie wir das handhaben können. Wenn das längere Zeit der Fall ist, dann schaut man mit dem Kind individuell.</p>	<p>Auszeit</p> <p>allgemein</p>
T2, B1, Pos. 21	<p>Und wenn ein Kind nicht arbeiten kann aus verschiedenen Gründen, dann muss es das Schulzimmer verlassen und geht in eines der kleinen Nebenräume. Und wenn das dann immer und immer wieder passiert, dann kommt bei uns auch das Nacharbeiten.</p>	<p>Auszeit</p> <p>allgemein</p>
T2, B2, Pos. 23	<p>Ist einfacher das Ganze individuell zu erarbeiten. Und mit den Kindern so individuelle Abmachungen oder eben das Thema Bestrafungen zu händeln, sage ich jetzt Mal. Wir haben Schulsozialarbeiterinnen, die mitarbeiten, das ist ein Riesenunterschied, als wenn ich alleine im Schulzimmer bin.</p>	<p>Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen</p>
T2, B2, Pos. 28 *	<p>Wir haben das Bezugspersonensystem. Jede erwachsene Person hat ein Kind, dass das Bezugspersonenkind ist, das Bezugskind. Und mit dem treffen wir uns einmal in der Woche zur Rapportgruppe. Und das ist eine Lektion, die wir haben und da besprechen wir so Sachen miteinander. Und machen vielleicht auch einen Vertrag oder halten das schriftlich fest. Wenn du merkst, jetzt brauchst du eine Auszeit, darfst du zum Beispiel die Karte zeigen. Dann gehst du nach draussen, kommst aber nach zehn Minuten wieder zurück. Und das funktioniert eigentlich gar nicht schlecht.</p>	<p>Beziehung</p> <p>Auszeit</p> <p>allgemein</p>
T2, B1, Pos. 48	<p>Also das ganze Schulteam auch. Also grundsätzlich das Team, das Klassenteam. Also mit SchulsozialpädagogIn, Lehrperson, Praktikant plus dann das Schulhaus, das Lehrerteam und eben Schulleitung plus wir haben noch den psychologischen Dienst bei uns, wo man sich Rat holen kann. Also mal beraten lassen kann. Hilft mir auch immer sehr. Auch in Bezug nachher auf Elternarbeit, wenn es dann für diesen Punkt noch-. Also wenn es weitergeht, ja.</p>	<p>Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen</p> <p>allgemein</p>
T2, B1, Pos. 58	<p>Und wir wüssten gerne, wenn es da passiert, dann müssen wir diese Konsequenz wählen, aber das ist sehr schwierig. Wir haben sehr viel gelernt. Also wir ziehen alle am gleichen Strang, aber man kann nicht alle verallgemeinern. Man hat schon im Schulhaus so eine gewisse Haltung, aber wir</p>	<p>offen sein für individuelle und kreative Lösungen</p> <p>allgemein</p>

	können immer noch sehr individuell reagieren und eben auch auf das Kind bezogen.	
T2, B1, Pos. 81	Ein Coaching nicht, aber ich habe vorhin gerade Monika noch erzählt von Anfang an mit einem Lehrer zusammenge- arbeitet, der letztes Jahr pensioniert wurde. Und ich habe eigentlich von ihm sehr viel gelernt was Beziehungsaufbau mit Kindern, was das heisst und engen Kontakt. Und ich habe selbst persönlich viel eine engere Beziehung zu den Kindern in der Institution B. als in der Regelschule. Da war alles mit auf Abstand. Wenig individuell. Es ist auch schwierig, wenn zwischen 20 und 25 Kinder in einer Klasse hat, da Bezie- hung oder eine engere Beziehung aufzubauen. Und hier habe ich wirklich das Gefühl, dass es die Kinder brauchen eine Beziehung ... #00:30:50# -eine Beziehung habe und es fällt mir auch viel einfacher.	Beziehung allgemein
T3, B1, Pos. 39	Das brauchen wir auch gar nicht. Wir haben viele Mitarbei- ter.	Genügend Ressourcen allgemein
T3, B1, Pos. 76 *	Und wir haben auch- Also das war für mich schon ein paar Mal hilfreich. Notfalltelefonnummern. Also wenn am Abend oder in der Nacht etwas ist, dann dürfen wir da jederzeit an- rufen. Das geht dann an den Leitungsdienst. Und die kom- men dann vorbei. Also zuerst probieren sie per Telefon viel- leicht zu helfen. Manchmal funktioniert das, weil man dann einfach vielleicht seelische Unterstützung braucht. Und wenn es nicht geht, dann kommen die vorbei und versuchen das wieder zu biegen, oder zumindest zu helfen ... #00:32:00# (Tonstörung).	Genügend Ressourcen allgemein

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
Anlehnung an den Bündner Standard Anzahl: 1	T1, B1, Pos. 22
offen sein für individuelle und kreative Lösungen Anzahl: 7	T1, B1, Pos. 22 T1, B1, Pos. 44 T1, B1, Pos. 58 T1, B1, Pos. 66 T1, B1, Pos. 76 T1, B1, Pos. 86 T2, B1, Pos. 58
Auszeit Anzahl: 7	T1, B1, Pos. 44 T3, B1, Pos. 39 T3, B2, Pos. 66 T1, B1, Pos. 66 T2, B2, Pos. 21 T2, B1, Pos. 21 T2, B2, Pos. 28

Ziele langfristig verfolgen Anzahl: 3	T1, B1, Pos. 44 T1, B1, Pos. 76 T1, B1, Pos. 86
Ruhe bewahren Anzahl: 4	T1, B1, Pos. 66 T3, B1, Pos. 72 T3, B2, Pos. 73 T3, B1, Pos. 72
Beziehung Anzahl: 10	T3, B2, Pos. 66 T3, B1, Pos. 72 T2, B2, Pos. 61 T3, B1, Pos. 72 T1, B1, Pos. 26 T1, B1, Pos. 28 T1, B1, Pos. 84 T1, B1, Pos. 86 T2, B2, Pos. 28 T2, B1, Pos. 81
Unterstützung durch das Team/personelle Ressourcen Anzahl: 9	T1, B1, Pos. 44 T2, B1, Pos. 46 T1 B1, Pos. 44 T1, B1, Pos. 65 T1, B1, Pos. 64 T1, B1, Pos. 76 T1, B1, Pos. 84 T2, B2, Pos. 23 T2, B1, Pos. 48
Bewegung Anzahl: 2	T1, B1, Pos. 54 T1, B1, Pos. 44
Zufriedenheit als Pflicht: Selbstsorge Anzahl: 1	T1, B1, Pos. 54
Tiere Anzahl: 2	T2, B2, Pos. 64 T2, B1, Pos. 79

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Textstelle
<p>Anlehnung an den Bündner Standard</p> <p>T1, B1, Pos. 22</p>	<p>also das sind eigentlich die schwierigsten Situationen und da versuchen wir so in Anlehnung an den Bündner Standard die Gewaltvorfälle einzustufen und dann je nach dem auch verschieden vorzugehen, auch unter Einbezug des Systems oder der Leitung. Aber es ist immer wieder ein Versuchen, also ich habe nicht einfach die schlüssige Antwort und kann sagen, so und so und dann geht es sicher, jetzt kann ich mich zurücklehnen. Auch hier, das funktioniert nicht.</p>
<p>offen sein für individuelle und kreative Lösungen</p> <p>T1, B1, Pos. 44</p>	<p>Und ganz, ganz häufig habe ich den Eindruck, wenn man sich selber die Freiheit zugesteht, dann auch unkonventionell zu reagieren, dann hat man die besseren Karten und mehr Chancen.</p>
<p>Auszeit</p> <p>T2, B2, Pos.28</p>	<p>Wenn du merkst, jetzt brauchst du eine Auszeit, darfst du zum Beispiel die Karte zeigen. Dann gehst du nach draussen, kommst aber nach zehn Minuten wieder zurück</p>
<p>Ziele langfristig verfolgen</p> <p>T1, B1, Pos. 44</p>	<p>Und ich glaube, das geht, wenn man sich bewusst ist, dass man Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt und nicht einfach in der Situation selbst. Und häufig, wenn es eskaliert, und man das dann anschaut, dann «Ich muss doch den Lehrplan einhalten, ich muss doch- und das sind solche Stressfaktoren mit drin und die kann man beeinflussen.</p>
<p>Ruhe bewahren</p> <p>T1, B1, Pos. 66</p>	<p>Weil ich denke, wenn man nicht schnell und sofort reagiert und es klar ist, dann kommt man nirgends hin. Aber, und das ist häufig, wenn es wirklich dann um gravierende Sachen geht, in der Wut irgendetwas zu klären oder etwas zu entscheiden, das geht nicht</p>
<p>Beziehung</p> <p>T2, B2. Pos.61</p>	<p>Das Kind gut kennen, spüren und frühzeitig intervenieren, wenn möglich.</p>
<p>Unterstützung durch das Team/personelle Ressourcen</p> <p>T1, B1, Pos. 44</p>	<p>Also ich denke schon, das einzig mögliche ist, sich gegenseitig zu unterstützen. Und da haben wir so die Faustregel in der Schule, aber das ist auch auf den Gruppen so, möglichst die Personen, die in der Nähe sind, sich unterstützen. Und manchmal hilft es schon, wenn jemand am Konflikt, an der Situation nicht beteiligt ist dazu kommt und übernimmt.</p>
<p>Bewegung</p> <p>T1, B1, Pos. 44</p>	<p>«Hey, weisst du was, geh doch raus, du spielst fünf Minuten Basketball, ich komm' zu dir raus, dann schauen wir es an und nehmen's von da wieder.</p>
<p>«Zufriedenheit als Pflicht»: Selbstsorge</p> <p>T1, B1, Pos. 54</p>	<p>Wir haben mal eine Schulentwicklung gemacht zum Thema «Zufriedenheit als Pflicht». Also für Lehrpersonen. Und das hat grosse Diskussionen gegeben. Aber ich denke tatsächlich-, es gibt ja auch diesen Begriff der Selbstsorge, also, dass man zu sich schaut. Ich denke das ist für sich und das Kollegium sehr wichtig, weil im</p>

	Prinzip ist es so, wenn man nicht ausgeschlafen ist, dann erträgt man die Konflikte weniger, punkt.
Tiere T2, B2, Pos. 64	Wir haben einen Schulhund, der kommt immer am Donnerstag. Und ich finde das schon eindrücklich wie sich die Stimmung verändert, wenn der Hund da ist

6.4 Analysedimension IV: Unterschied Sonderschule Regelschule

Dokument	Antworten	Codes
T1, B1, Pos. 76	Und die Frage, was man jetzt da übertragen könnte, wahrscheinlich schon, dass so diese Idee von gemeinsam sich gegenseitig unterstützen in schwierigen Situationen und so, und eben auch der Stressabbau bezüglich: «Ich muss jetzt grad alles im Griff haben und das sofort lösen können», das sind so solche Dinge. Aber die sind halt schwierig, es gibt kein Rezeptbuch.	Ressourcen
T2, B2, Pos. 81	Und ich habe selber persönlich viel eine engere Beziehung zu den Kindern im B. als in der Regelschule. Da war alles mehr auf Abstand. Wenig individuell. Es ist auch schwierig, wenn zwischen 20 und 25 Kinder in einer Klasse hat, da Beziehung oder eine engere Beziehung aufzubauen. Und hier habe ich wirklich das Gefühl, dass es die Kinder brauchen eine Beziehung ...	Ressourcen
T2, B1, Pos. 95	Also einfach von den Ressourcen. Also du hast nicht die Zeit dich mit dem Kind zu beschäftigen.	Ressourcen
T2, B1, Pos. 86	Kleinere Klassen und mehr Mitarbeiter. Wir sind viel besser aufgestellt.	Ressourcen

Zusammenfassung der Hauptaussagen

Hauptaussage und Code	Textstellen
In Sonderschulen sind mehr Ressourcen vorhanden. Code: Ressourcen	T1, B1, Pos. 76 T2, B2, Pos. 81 T2, B1, Pos. 95 T2, B1, Pos. 86

Exemplarische Stellen zu den Hauptaussagen

Code	Textstelle
Ressourcen T2, B1, Pos. 86	Kleinere Klassen und mehr Mitarbeiter. Wir sind viel besser aufgestellt.

7. Quantitative Auswertung

7.1 Kategorien Belohnen und Bestrafen

Kategorie	Anzahl Aussagen
Positive Aussagen zu Lob	14
Aussagen zu einem differenzierten Einsatz von Lob und kritische Aussagen zu Lob	15
Positive Aussagen zu Belohnungssystemen	8
Kritische Aussagen zu Belohnungssystemen	9
Positive Aussagen zu Bestrafungen	6
Aussagen zu einem differenzierten Einsatz von Bestrafungen und kritische Aussagen	15
Positive Aussagen zu Bestrafungssystemen	0
Kritische Aussagen zu Bestrafungssystemen	7

7.2 Kategorie Herausforderndes Verhalten

Kategorie	Anzahl Aussagen
Beziehung	10
Unterstützung durch das Team/ personelle Ressourcen	9
offen sein für individuelle und kreative Lösungen	7
Auszeit	7
Ruhe bewahren	4
Ziele langfristig verfolgen	3
Bewegung	2
Tiere	2
Zufriedenheit als Pflicht: Selbstsorge	1
Anlehnung an den Bündner Standard	1