

# SORCK-Modell: Verhaltensanalyse als Ausgangspunkt für eine Förderplanung

*Gunnar Brodersen, Friederike Grabowski & Armin Castello*

## 1 Einleitung und Einsatzfelder

Es gehört wohl zu den Erkenntnissen der meisten Lehrkräfte, dass das Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse in vergleichbaren Situationen sehr unterschiedlich ist (vgl. z. B. Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Mehr noch: Auch ein und derselbe Schüler reagiert in vergleichbar erscheinenden Situationen nicht immer in identischer Weise. Ein Beispiel: Julius, 14 Jahre alt, geht regelmäßig vor Wut an die Decke, wenn ihn sein Klassenlehrer mahnend an die noch nicht erledigten Aufgaben erinnert; ist es seine Mathelehrerin, die ihn darauf anspricht, bleibt Julius hingegen ruhig und macht sich an die Arbeit. Irgendetwas scheint in Abhängigkeit der Lehrperson also unterschiedlich zu sein und großen Einfluss auf Julius' Reaktion zu haben. Generell wird menschliches Verhalten von verschiedensten individuellen und situativen Faktoren beeinflusst. Das können beispielsweise persönliche Gedanken oder Gefühle sein, die auf Vorerfahrungen oder bestimmten Bedürfnissen beruhen und in spezifischen Situationen ausgelöst werden. Will man das Verhalten von Schülerinnen und Schülern beurteilen, muss das Verhalten also möglichst systematisch beobachtet werden, was bedeutet, dass eine Vielzahl an Faktoren berücksichtigt wird. Man nennt dieses Vorgehen Verhaltensanalyse. Im Schulkontext ist eine Verhaltensanalyse in den unterschiedlichsten Szenarien gefragt, z. B. wenn Lehrkräfte bei einer Schülerin bzw. einem Schüler ein problematisches Verhalten erkennen, wie z. B. aggressive Reaktionen, verweigernde Verhaltensweisen oder eine auffällige Schüchternheit. Eine Methode der Verhaltensanalyse, bei der die Vielfalt der Einflussfaktoren berücksichtigt wird, wurde von Kanfer und Saslow in den 1960er Jahren entwickelt (Kanfer & Saslow, 1965). Hierbei werden situationsspezifische Auslöser (die sogenannten Stimuli) ebenso wie Persönlichkeitsfaktoren (d.h. Organismusvariablen) betrachtet, aber auch Folgen des Verhaltens berücksichtigt, die verstärkend oder bestrafend wirken können. Entsprechend der fünf Bestandteile (s. unten) wird dieses Vorgehen von Borg-Laufs (2020) als SORCK-Modell bezeichnet (in der Literatur findet sich alternativ auch häufig die Formulierung SORKC; vgl. Kanfer & Saslow, 1965). Das SORCK-Modell ist also eine umfassende Verhaltensanalyse, die zudem verhältnismäßig einfach und ökonomisch in der Anwendung ist. Diese zwei Eigenschaften geben dem Modell auch für den Kontext Schule eine große Bedeutung, bei dem das Verhalten von Schülerinnen und Schülern schließlich tagtäglich von pädagogischen Fachkräften beurteilt wird.

## 2 Ziel der Verhaltensanalyse

Bei der Verhaltensanalyse wird problematisches Verhalten nicht isoliert betrachtet; vielmehr werden einerseits spezifische Bedingungen identifiziert, die dem Verhalten vorausgehen und andererseits solche, die dem Verhalten folgen (und damit direkt zur Aufrechterhaltung beitragen; Abbruzzese & Kübler, 2013). Man kann es sich also vorstellen, als sei rund um das problematische Verhalten ein Netz von auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen gespannt (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2006), die mit Hilfe der Verhaltensanalyse herausgestellt werden können. Angenommen, ein Mathelehrer berichtet davon, dass sich einer seiner Schülerinnen und Schüler ihm gegenüber häufig respektlos verhalte: Der Schüler störe massiv den Unterricht, reagiere auf die Ansprachen des Lehrers mit patzigen Antworten, und hin und wieder fallen auch Schimpfwörter. Mit der Verhaltensanalyse können nun systematisch die Bedingungen identifiziert werden, die das Verhalten des Schülers auslösen und aufrechterhalten. Um es vorwegzunehmen: Diese Bedingungen liegen nicht zwangsläufig nur auf Seiten des Schülers. Wie wir sehen werden, spielen dabei auch spezifische Faktoren in der konkreten Situation und die Reaktionen der Interaktionspartner eine wichtige Rolle. Durch die Verhaltensanalyse wird also letztlich die Grundlage geschaffen, um anknüpfende Interventionen zu entwickeln, mit denen das problematische Verhalten verändert werden kann. Die Verhaltensanalyse ist also immer zielgerichtet und bezweckt die Veränderung ungünstiger und den Aufbau günstiger Verhaltensweisen. Daher spricht man auch von einer *funktionalen* Verhaltensanalyse. In der Schule können so auf systematische Weise die entscheidenden Faktoren für problematisches Verhalten identifiziert werden, um in einem nächsten Schritt angemessene Interventionen zu planen und umzusetzen.

## 3 Die fünf Schritte des SORCK-Modells

Die Verhaltensanalyse setzt sich aus fünf Bestandteilen zusammen. Der Begriff *SORCK* besteht dabei aus den Anfangsbuchstaben dieser fünf Bestandteile. In Tabelle 1 sind diese in einer Kurzübersicht zusammengefasst.

### 3.1 Stimulus (S)

Diejenigen Reize, die das Verhalten auslösen, werden im SORCK-Modell als Stimulus (S) bezeichnet. Gemeint sind also Bedingungen, die dem problematischen Verhalten vorausgehen und ohne die das Verhalten nicht auftreten würde. Diese Reize können äußerlich sein oder aber auch in der Person selbst liegen. Beispielsweise löst vielleicht ein schimpfender Lehrer (S) eine Trotzreaktion einer Schülerin aus (Reaktion; R). Hierbei handelt es sich demzufolge um einen äußeren (externen) Reiz. Vielleicht reagiert die Schülerin aber auch nur gereizt (R), wenn sie sich mental erschöpft fühlt (S). Die Erschöpfung ist demnach ein innerer (interner) Reiz. Übertragen wir das Szenario auf das reale Schulleben, fällt auf, dass auch eine Kombination von Reizen möglich und in vorliegendem Fall sogar nicht unwahrscheinlich ist: Es ist gut denkbar, dass die Schülerin nur dann gereizt reagiert (R), wenn sie erschöpft ist (Interner Reiz; Si) *und* der Lehrer schimpft (Extrner Reiz; Se). Bei der Betrachtung des Stimulus muss noch eine weitere Differenzierung vorgenommen werden:

**(1) Hinweisreize:** Bestimmtes Verhalten zeigen wir deshalb, weil es mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einer erwünschten Konsequenz (C) einhergeht: Unser Verhalten wird also belohnt. Si-

Tabelle 1: Überblick SORCK-Modell

Bestandteil	Bedeutung	Beispiel
S – Stimulus	Situative Reize, die ein Verhalten anregen oder auslösen	Mathelehrer fordert Schüler auf, still zu sein.
O – Organismus	Persönliche Faktoren (Dispositionen), die in der Situation relevant sind	Starkes Bedürfnis nach Autonomie, das durch die strenge Anweisung des Lehrers verletzt sein könnte.
R – Reaktion	Resultierendes Verhalten der Person, aber auch Gedanken und Gefühle	Patzige Antwort des Schülers
C – Konsequenz	Konsequenz des gezeigten Verhaltens	Der Lehrer reagiert auf die patzige Antwort des Schülers, indem er ihm eine Strafarbeit gibt.
K – Kontingenz	Regelmäßigkeit, mit der die Konsequenz auf die Reaktion folgt	Der Mathelehrer verhängt nach jeder patzigen Reaktion des Schülers eine Strafarbeit.

tuationsspezifische Reize können nun einen Hinweis darstellen, dass eine erwünschte Konsequenz bevorsteht, nämlich dann, wenn jetzt ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird. Stellen Sie sich einen Schüler vor, der vor Wut tobt (R), wenn seine Eltern ihn auf seine Hausaufgaben hinweisen (S). Vielleicht hat der Schüler in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass seine Eltern ihn in Ruhe lassen, wenn er derart wütend ist, und die Erledigung seiner Hausaufgaben nicht weiter verfolgen. Dieser Erfolg und die gewonnene Freizeit sind nichts anderes als eine Belohnung (C). Die elterliche Ermahnung, er solle seine Hausaufgaben erledigen, stellt also einen Hinweisreiz dar: Der Schüler erwartet, dass sein Verhalten (vor Wut toben) belohnt wird. Es ist also naheliegend, dass er genau dieses Verhalten zeigt. Ein Hinweisreiz ist also immer eng verknüpft mit der (erwarteten) Konsequenz des Verhaltens.

**(2) Determinierende Reize:** Im Gegensatz zu Hinweisreizen spielt bei determinierenden Reizen die erwartete Konsequenz kaum eine Rolle: Das Verhalten wird gezeigt, unabhängig davon, ob es belohnt wird oder nicht. Stellen wir uns einen Schüler vor, der starke Prüfungsangst hat: Vor der Klassenarbeit (S) wird er sehr wahrscheinlich eine starke Angstreaktion (R) zeigen (z. B. Zittern, sorgenvolle Gedanken etc.), auch wenn dieses Verhalten nicht belohnt wird. Die anstehende Klassenarbeit bestimmt also in diesem Falle das Verhalten unabhängig von der Konsequenz.

### 3.2 Organismus (O)

Gingen wir davon aus, Reize allein würden ausreichen, um ein bestimmtes Verhalten auszulösen, würden wir entscheidende Variablen vernachlässigen, nämlich biologisch-physiologische und psychosoziale Merkmale der Person, d.h. die sogenannten Organismus-Variablen (O). Darunter fallen beispielsweise Einstellungen, Erwartungen und Grundüberzeugungen, Intelligenz und Selbstkonzept, aber auch genetische Prädispositionen, physiologische Zustände und körperliche Voraussetzungen (Abbruzzese & Kübler, 2013).

Diese Komponenten wiederum haben entscheidenden Einfluss darauf, wie Reize wahrgenommen und interpretiert werden. In einer vollständigen Verhaltensanalyse müssen diese Variablen also berücksichtigt werden. Anders als die situationsspezifischen Reize sind die persönlichen Dispositionen zeitlich überdauernd. Das heißt nicht, dass sie unveränderbar sind (Erwartungen oder Schemata lassen sich modifizieren), doch sie bestehen in aller Regel über Situationen hinweg: Die Person bringt sie also bereits in die konkrete Situation mit (z. B. durch vorherige Lernerfahrungen). Hat eine Schülerin beispielsweise ein geringes Selbstwertgefühl, ist es wahrscheinlich, dass sie Verbesserungsvorschläge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler für ihren nächsten Vortrag ganz anders aufnimmt (nämlich möglicherweise als Kritik an ihr als Person) als eine Mitschülerin mit ausgeprägtem Selbstwertgefühl. In einer Verhaltensanalyse alle Merkmale und Eigenschaften einer Person aufzulisten, wäre nun wenig zielführend. Daher beschränkt man diese Auflistung auf diejenigen Dispositionen, die für die anderen Komponenten des SORCK-Modells relevant sind (wie also beispielsweise das geringe Selbstwertgefühl).

### 3.3 Reaktion (R)

Das interessierende Verhalten wird im SORCK-Modell immer als Reaktion auf die auslösenden Bedingungen betrachtet, tritt also nicht ohne sie auf. Dabei kann man unterscheiden zwischen motorischen Reaktionen (z. B. weglaufen, schimpfen, schlagen, arbeiten etc.), kognitiven Reaktionen (z. B. sorgenvolle Gedanken), emotionalen Reaktionen (z. B. Gefühle von Wut oder Nervosität) und physiologische Reaktionen (z. B. zittern, schwitzen etc.).

Häufig erwarten wir von dem Verhalten, das wir in einer Situation zeigen, eine bestimmte erwünschte Konsequenz. Oder anders ausgedrückt: Wir zeigen ein bestimmtes Verhalten, weil wir davon ausgehen (aufgrund von Lernerfahrungen), dass es zu einer erwünschten Konsequenz führt. Man spricht in einem solchen Fall von einer operanten Reaktion (Ro).

Ausgelöst wird die operante Reaktion von einem Hinweisreiz (siehe oben).

Es gibt jedoch auch Verhalten, bei dem die erwartete Konsequenz keine Rolle spielt, sondern das lediglich durch (determinierende) Reize allein ausgelöst wird (siehe oben). In diesem Fall spricht man von einer respondenten Reaktion (Rr); das Verhalten ist also eine direkte Antwort auf den Reiz. Typische respondente Reaktionen sind beispielsweise Angstreaktionen.

### 3.4 Konsequenz (C)

Die gezeigte Reaktion (R) führt zu einer bestimmten Konsequenz (C). Für die Aufrechterhaltung von Verhalten ist nun die Frage bedeutsam, ob diese Konsequenz als Belohnung empfunden wird oder nicht. Wird sie es, wird das Verhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit wiederholt gezeigt; wird sie es nicht, wird das Verhalten in der Form wahrscheinlich nicht mehr gezeigt. Dabei umfasst der Begriff *Belohnung* weit mehr als einen bestimmten Sachwert: Jede Konsequenz, die als positiv oder wünschenswert empfunden wird, dient hier als Belohnung. Man spricht daher auch von einer Verstärkung. Man kann sich vorstellen, dass das, was als verstärkend wahrgenommen wird, sehr subjektiv ist: Während das Lob für eine gute Leistung vor der gesamten Klassengemeinschaft von einem Schüler als besondere Auszeichnung wahrgenommen werden mag (und damit verstärkend wirkt), könnte es für einen anderen Schüler eine höchst unangenehme und schamvolle Angelegenheit sein (und somit ganz und gar nicht verstärkend wirken). Eine Konsequenz (C) ist also nicht immer angenehm, sondern kann auch unangenehm sein und somit die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens reduzieren. Diese angenehmen

Tabelle 2: Verstärkende und bestrafende Konsequenzen (C) von Verhalten (R)

Form der Konsequenz	Erläuterung	Beispiel	Auswirkung auf das Verhalten
Positive Verstärkung ( $C^+$ )	Auf das gezeigte Verhalten (R) folgt eine angenehme Konsequenz (C).	Lob, Sachwert, positives Gefühl (z. B. Stolz u.ä.)	Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird erhöht.
Negative Verstärkung ( $C^-$ )	Die Konsequenz (C) ist zwar wie bei der positiven Verstärkung erwünscht, besteht aber darin, dass ein unangenehmer Zustand beendet oder verhindert wird.	Angst wird durch Vermeidung kurzfristig reduziert.	Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird erhöht.
Positive Bestrafung ( $C^-$ )	Auf das gezeigte Verhalten folgt eine unangenehme (aversive) Konsequenz (C).	Strafarbeit bei nicht erledigten Hausaufgaben	Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird reduziert.
Negative Bestrafung ( $C^+$ )	Die Konsequenz (C) ist wie bei der positiven Bestrafung unerwünscht, besteht aber darin, dass ein angenehmer Zustand beendet wird oder nicht einsetzt.	Ausbleibendes Lob bei vergessenen Hausaufgaben	Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird reduziert.

und unangenehmen Konsequenzen lassen sich noch weiter differenzieren, so dass insgesamt vier Formen von Konsequenzen unterschieden werden, die in Tabelle 2 dargestellt sind.

In der Verhaltensanalyse sollten möglichst alle relevanten Konsequenzen gewissenhaft betrachtet werden, um genau zu identifizieren, um welche Art der Verstärkung oder Bestrafung es sich handelt. Das ist nicht immer ganz trivial und erfordert ggf. pädagogische Gespräche oder Befragungen mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern. Je umfassender die Analyse ist, desto erfolversprechender ist in der Regel die später einsetzende Intervention.

### 3.5 Kontingenz (K)

Die Regelmäßigkeit (Kontingenz), mit der ein Verhalten verstärkt wird, hat einen großen Einfluss darauf, wie schnell es erlernt wird und wie lösungsresistent es ist (z. B. Kanfer & Phillips, 1970). Dazu gehört, wie häufig und zeitnah die Verstärkung einsetzt. Folgt auf ein Verhalten (R) jedes Mal die gleiche positive Konsequenz (C), spricht man auch von einer kontinuierlichen Verstärkung. Diese führt dazu, dass das Verhalten (R) sehr schnell übernommen und wiederholt

gezeigt wird. Bleibt die Konsequenz (C) jedoch aus, wird das Verhalten (R) auch sehr schnell wieder gelöscht. Demgegenüber steht die intermittierende Verstärkung: Hier wird das Verhalten (R) häufig, aber nicht jedes Mal positiv verstärkt (C). Das führt dazu, dass es länger dauert, bis das Verhalten wirklich fest übernommen wird; es ist dann jedoch deutlich resistenter gegenüber ausbleibender Verstärkung, d.h. es wird nicht so schnell wieder gelöscht oder modifiziert.

## 4 Praxistipps für den Einsatz der Verhaltensanalyse

- **Vollständigkeit ist wichtiger als Schnelligkeit!**

Die funktionale Verhaltensanalyse ist nur dann eine effektive Methode, um Verhalten zu analysieren, wenn auch alle relevanten Faktoren und Bedingungen rund um das interessierende Verhalten identifiziert werden. Bleibt eine wichtige Variable unberücksichtigt (z. B. ein nicht bemerktes Bedürfnis nach Autonomie als Organismusvariable), kann es passieren, dass die Intervention nicht den erhofften Effekt hat. Es ist also ratsam, sich die nötige Zeit für die Verhaltensanalyse zu nehmen und systematisch alle Bestandteile des SORCK-Modells herauszuarbeiten.

- **Auf die Situation kommt es an!**

Bei spontaner und intuitiver Verhaltensbeobachtung passiert es leicht, dass das Verhalten von Schülerinnen und Schülern als situationsübergreifend wahrgenommen wird (z. B. in einer Zusteuerung wie »Schüler X ist aggressiv«). Das SORCK-Modell verdeutlicht hingegen, dass jedes Verhalten stets situationsspezifisch ist. D.h. Situationen liefern Hinweis- oder determinierende Reize (z. B. eine Zusteuerung der Lehrkraft), die entscheidend für das Auftreten des Verhaltens sind. Das Verhalten kann also nicht unabhängig von der Situation betrachtet werden (s. oben Abschnitt Stimulus).

- **Verstärker ist nicht gleich Verstärker!**

Die Verstärkung oder Bestrafung von Verhalten ist entscheidend für die zukünftige Auftretenswahrscheinlichkeit. Was jedoch als Verstärkung oder Bestrafung empfunden wird, ist individuell sehr unterschiedlich. Während Lob für einen Schüler ein äußerst wirksamer positiver Verstärker sein, kann es bei einem anderen Schüler viel hilfreicher sein, mit Sammelpunkten als Belohnungssystem zu arbeiten. Es ist also wichtig, individuell zu überlegen und nach Möglichkeit auch mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen, was tatsächlich als Verstärker eingesetzt werden soll.

- **Verhalten löst Verhalten aus!**

In der Praxis ist die Verhaltensanalyse oft verschachtelter und nicht in fünf Schritten erledigt. Denn häufig haben wir es mit Verhaltensketten zu, d.h. ein bestimmtes Verhalten ist nicht nur die Reaktion (R) auf einen Reiz (S), sondern gleichzeitig auch ein Reiz (S) für weiteres Verhalten (R), das wiederum zu Konsequenzen führt (C), die neues Verhalten (R) auslösen können etc. Dies wird in den unten aufgeführten Praxisbeispielen deutlich.

Tabelle 3: Verhaltensanalyse Beispiel 1

Komponente Beispiel	
S	Lachen oder geringschätzig Äußerung von Mitschülerinnen und Mitschülern (z. B. »Mit dir Streber will doch keiner spielen.«)
O	Geringes Selbstwertgefühl, negatives soziales Selbstkonzept (»die anderen mögen mich nicht«)
R	Tom greift Mitschülerinnen und Mitschüler an (schlagen, beißen).
C	Gefühl der Stärke (wirkt als positive Verstärkung), Machtlosigkeit wird reduziert (wirkt als negative Verstärkung).
K	Hohe Regelmäßigkeit und damit kontinuierlich verstärkend

## 5 Praxisbeispiele

### 5.1 Beispiel 1: Tom, 14 Jahre

Tom geht in die 8. Klasse des städtischen Gymnasiums. Seine schulischen Leistungen sind durchweg zufriedenstellend. Im Sozialverhalten fällt Tom dagegen durch ein hohes Aggressivitätspotenzial auf: Er ist leicht reizbar, und es kommt häufig zu körperlichen Auseinandersetzungen, bei denen Tom Mitschüler schlägt oder beißt. Eine Verhaltensanalyse nach dem SORCK-Modell soll Aufschluss über das aggressive Verhalten geben und könnte wie in Tabelle 3 dargestellt aussehen.

### 5.2 Beispiel 2: Marieke, 11 Jahre

Marieke besucht die fünfte Klasse der örtlichen Gesamtschule. In der Klassenkonferenz klagt Mariekes Mathelehrer über anhaltende Probleme im Umgang mit ihr: Marieke störe massiv den Unterricht und ignoriere Anweisungen völlig oder reagiere darauf mit trotzigem Antworten. Nicht selten komme es zu regelrechten Wutausbrüchen mitten im Unterricht. Da andere Lehrkräfte ein ähnliches Verhalten bestätigen, wird eine Verhaltensanalyse nach dem SORCK-Modell geplant, um das Verhalten systematisch zu erfassen und auslösende wie aufrechterhaltende Faktoren zu identifizieren (siehe Tabelle 4). Es zeigt sich, dass es sich hier um eine komplexere Verhaltenskette handelt, bei der Mariekes trotzig Reaktion zu einer Konsequenz führt, die wiederum Auslöser für weitere Verhaltensweisen darstellen.

### 5.3 Beispiel 3: Luis, 16 Jahre

Luis besucht die 9. Klasse einer Realschule. In der Klassengemeinschaft ist er sehr zurückgezogen und meidet den Kontakt mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Er hat wenig Freunde in der Schule und bleibt immer öfter dem Unterricht fern. Die durchgeführte Verhaltensanalyse (s. Tabelle 5) verdeutlicht die problematischen Folgen der Angstreaktion, denn diese führt dazu, dass Luis die unangenehme, angstausslösende Situation vermeidet, was letztlich zu einer Aufrechterhaltung der Angst führt (vgl. Mowrer, 1960).

Tabelle 4: Verhaltensanalyse Beispiel 2

<b>Komponente Beispiel</b>	
S	Aufforderung der Lehrkraft (»Marieke, sei jetzt bitte still.«)
O	Ausgeprägtes Bedürfnis nach Autonomie
R	Trotzige Antwort (»Ich mache, was ich will.«)
C = S	1. Marieke: Autonomieverlust abgewehrt (negative Verstärkung). 2. Lehrkraft: wird wütend und schimpft (positive Bestrafung). Dies stellt gleichzeitig einen neuen Reiz (S) dar.
R	Marieke rebelliert, beleidigt Lehrkraft, wirft Sachen durch die Gegend oder verlässt das Klassenzimmer.
C	1. Lehrkraft fühlt sich hilflos, kündigt Telefonat mit den Eltern an. 2. Mariekes Bedürfnis nach Autonomie ist befriedigt.
K	Verhalten der Lehrkraft ist inkonsistent, z.T. wird Mariekes Trotzreaktion ignoriert, um eine Eskalation zu vermeiden. Dadurch wirkt die Verstärkung intermittierend und ist löschungsresistent.

Tabelle 5: Verhaltensanalyse Beispiel 3

<b>Komponente Beispiel</b>	
S	Mitschülerinnen und Mitschüler tuscheln oder lachen miteinander
O	Hohe soziale Ängstlichkeit, dysfunktionale Überzeugungen (»Ich bin komisch«)
R1 = S	Angstreaktion, die gleichzeitig Auslöser (S) für Vermeidungsverhalten ist.
R2	Vermeidungsverhalten: Luis zieht sich zurück, schwänzt die Schule.
C	Angst wird durch Vermeidung der Situation kurzfristig reduziert (wirkt als positive Verstärkung).
K	Hohe Regelmäßigkeit, daher kontinuierliche Verstärkung



## Literatur

- Abbruzzese, E., & Kübler, U. (2013). Verhaltensanalyse in der Verhaltenstherapie. *Verhaltenstherapie*, 23, 108-116.
- Borg-Laufs, M. (2020). *Die Funktionale Verhaltensanalyse. Ein praktischer Leitfaden für Psychotherapie, Sozialarbeit und Beratung*. Springer.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. *Friedrich-Ebert-Stiftung*.
- Jacobs, C., Petermann, F. (2007). Diagnostik und Therapie von Aufmerksamkeitsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 921-927.
- Kanfer, F. H., & Phillips, J. S. (1970). *Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie*. Klinger.
- Kanfer, F. H., & Saslow, G. (1965). Behavioral analysis: An alternative to diagnostic classification. *Archives of General Psychiatry*, 12, 529-538.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2006). *Selbstmanagement-Therapie: Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Springer.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. John Wiley & Sons Inc.

**Dipl.-Psych. Dr. Gunnar Brodersen** ist Dozent für pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie, Institut für Sonderpädagogik, Europa-Universität Flensburg.

**Dipl.-Psych. Friederike Grabowski** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie, Institut für Sonderpädagogik, Europa-Universität Flensburg.

**Dipl.-Psych. Prof. Dr. Armin Castello** ist Professor für Psychologie und Diagnostik, Abteilung Sonderpädagogische Psychologie, Institut für Sonderpädagogik, Europa-Universität Flensburg.

