

Sachse, Natalie (2020)

Verhaltensproblemen mithilfe positiv unterstützenden Feedbacks begegnen

Hilfreiche Ableitungen aus bereits bestehenden Herangehensweisen und Vorschläge zur Überwindung des vorherrschenden Sanktionscharakters im Umgang mit herausforderndem Verhalten im Unterricht

Im Fokus Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: natalie.sachse@web.de).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Verhaltensprobleme als pädagogisches Problem? – Einführung in die Relevanz des Themas und Herstellung des Gegenwartsbezugs der Arbeit	8
2.1. Belastende Erfahrungen für alle Beteiligten	8
2.2. Einschätzung der aktuell vorzufindenden Situation	10
3. Herausforderndes Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten – Begriffserklärungen, Eingrenzungen und Erklärungsansätze	13
3.1. Bemühungen um eine angemessene Begriffsauswahl	13
3.2. Zusammenhang zwischen herausforderndem Verhalten und Lernschwierigkeiten	16
4. Umgang mit herausforderndem Verhalten im pädagogischen Bereich	20
4.1. Verschiedene Zugänge – ein Überblick	20
4.2. Berufung auf klassische Lerntheorien – Grundbegriffe, Wirkungsweisen und erfolgsversprechende Bedingungen operanten Lernens	22
4.3. Problematisierung der negativen Verhaltenskontrolle durch aversive Methoden	
4.3.1. Der vorherrschende Sanktionscharakter in der Unterrichtspraxis	27
4.3.2. Fokus auf herausforderndes Verhalten	29
4.3.3. Risiken und Nebenwirkungen negativer Verhaltenskontrolle	31
4.4. Ein Appell an positive Verhaltenskontrolle im Sinne der positiven Verhaltensunterstützung	
4.4.1. Grundannahmen und theoretische Fundierung	34
4.4.2. Fokus auf das Positive – Eine „Atmosphäre des Gelingens“	36

4.4.3. Vorteile und Möglichkeiten positiver Verhaltensunterstützung	38
4.5. Resümee zum Umgang mit herausforderndem Verhalten und Überlegungen zu möglichen Unterstützungsstrategien in der Praxis	40
5. Verhaltensbezogenes Feedback als essentielle Unterstützungsstrategie zur Anwendung positiver Verhaltensunterstützung	42
5.1. Feedback zur Verhaltensmodifikation	43
5.2. Bedeutung und Wirksamkeit von positivem verhaltensbezogenem Feedback	47
5.3. Anleitungen für erfolgreiches Loben im Sinne positiver Verhaltensunterstützung	41
5.4. Schüler*Innen mit herausforderndem Verhalten mithilfe eines bewussten Feedbackverhaltens begegnen	
5.4.1. Welche Möglichkeiten und Konzepte gibt es bereits, um Verhalten rückmelden zu können?	57
5.4.2. Welche Besonderheiten sind für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten zu beachten?	60
5.4.3. Wie können Notfallsituationen vorgebeugt und im Falle ihres Auftretens gehandhabt werden?	65
5.5. Vorschläge zur Bestärkung des Feedbackverhaltens von Lehrpersonen	67
6. Fazit	69
7. Literaturverzeichnis	72
8. Genehmigung zur Veröffentlichung	80

1. Einleitung

Sowohl in der Literatur als auch im alltäglichen Gespräch mit Lehrpersonen spielt die Frage nach einem für alle Beteiligten angemessenen und nachhaltigen Umgang mit „Verhaltensproblemen“ von Schüler*Innen eine beachtliche Rolle. Nicht grundlos wird also „der schulpädagogische Umgang mit emotionalen Verstörungen und problematischen Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen [...] als eine der größten Herausforderungen an die Schule der Gegenwart“ (Willmann, 2010a, S. 67) beschrieben. Die Frage nach dem jeweils richtigen Umgang und die alltäglichen Konfrontationen mit problematischem Verhalten stellen aktuellen Studien zufolge, neben den Anforderungen an die Lehrperson zur Erfüllung ihres schulischen Bildungs- und Unterstützungsauftrages, eine enorme Belastungssituation dar (vgl. Hennicke & Klauf, 2016; Schulz, 2011). Die mit dieser Thematik einhergehenden Herausforderungen und der vermutete drastische Anstieg der „Verhaltensprobleme“ in allen schulischen Bereichen, sowie die Tendenz, auf schulorganisatorischer Ebene Schüler*Innen, die oft als Auslöser dieser Belastungssituationen und damit einhergehendem Aufhalten von Unterrichtsprozessen gesehen werden, zu separieren (vgl. Hennicke & Klaus, 2016, S. 8; Willmann, 2010a, S. 68f.) zeigen den Bedarf einer Lösung und geeigneter Herangehensweisen auf.

Somit kann auch die Aufforderung an die Forschung, bewährte, effektive und nachhaltige Unterstützungsmaßnahmen und Empfehlungen vorzulegen, als eine Herausforderung angesehen werden. Diesbezüglich gibt es umfassende Studien, die neben dem empirischen Untersuchen der Effekte von Maßnahmen zum Klassenmanagement (vgl. Gable et al., 2009; Simonsen et al., 2008) forschungsbasiert Strategien zur Prävention von „Verhaltensproblemen“ aufstellen (vgl. Partin et al., 2010). Auf diese und weitere in der Literatur vorgeschlagenen Konzepte kann bei der Suche zur Bewältigung der Herausforderung natürlich zurückgegriffen werden. Dennoch scheint es notwendig zu sein, einen grundlegenden Rahmen zu erheben, vor dessen Hintergrund die jeweiligen Maßnahmen reflektiert und bewertet werden. Weiterhin kann ebenfalls die Spezifität der Zielgruppe in die Auswahl geeigneter Methoden mitein-

bezogen werden. Als unbedingt erforderlich erweist sich dafür die Erarbeitung, Berücksichtigung und Miteinbeziehung der bereits vorherrschenden Umgangsweisen, möglichen Nebenwirkungen und Begleiterscheinungen bestimmter Interaktionsformen und des Stellenwertes, den die betroffenen Schüler*Innen mit ihren jeweiligen Besonderheiten in diesem Zusammenhang erhalten.

Während erfahrungsbasierte und qualitativ untersuchte Erkenntnisse zum vorherrschenden Umgang mit „Verhaltensproblemen“ vor allem auf einen starken Sanktionscharakter zum Kontrollieren des Verhaltens durch überwiegend bestrafende Maßnahmen (Entzug von erwünschten Aktivitäten, Auferlegen von Strafarbeiten und Nachsitzen etc.) hinweisen, zeigen Überlegungen und Vorgehensweisen eines in den USA befürworteten und durch die Metaanalyse von Carr, Horner, Turnbull et al. (1999) validierten Unterstützungskonzeptes des „Positive Behavior Supports“ die Möglichkeit auf, „Verhaltensproblemen“ vor allem positiv unterstützend zu begegnen. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Autoren immer wieder auf die Bedeutung und Effektivität eines positiven Feedbacks, das zur positiven Verhaltensunterstützung gewinnbringend eingesetzt wird (vgl. Jenkins, Floress & Reinke, 2015). Da Interaktionen zwischen der Lehrperson und ihren Schüler*Innen durch einen erheblichen Anteil von Rückmeldungen zum Verhalten geprägt sind, gewinnt dessen Einsatz in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit.

Demnach wird sich im Folgenden mit der konkreten Fragestellung beschäftigt, inwiefern herausforderndem Verhalten mithilfe positiv unterstützenden Feedbacks begegnet werden kann und wie dies vor dem Hintergrund vorherrschender Umgangsweisen zu rechtfertigen ist. Dazu soll es mit bereits bestehenden, evaluierten Konzepten integrativ betrachtet und in seiner Anwendung für die alltägliche Praxis konkretisiert werden. Ziel ist, hilfreiche Ableitungen und Strategien für Lehrpersonen aus allen schulischen Bereichen bereitzustellen. Außerdem soll dazu aufgefordert werden, Maßnahmen an der Spezifität und den Bedürfnissen der Schüler*Innen auszurichten, wenn dies nötig erscheint. Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten stehen deshalb im Fokus dieser Arbeit und sollen immer wieder Berücksichtigung erhalten.

Der verwendete und im Laufe der Arbeit erklärte Begriff der Lernschwierigkeiten unterscheidet dabei nicht in Schüler*Innen mit oder ohne Behinderungen, weshalb auch bei der Auswahl von Studienergebnissen diese Unterscheidung weniger relevant ist. Um konkrete Unterstützungsangebote benennen und begründen zu können, wird im Verlauf vor allem auf die Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten eingegangen, die dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeordnet werden. Ebenso kommt es zu einer benennungswürdigen Eingrenzung in Bezug auf die betrachteten Verhaltensweisen, die im täglichen Umgang problematisch erscheinen. So ist es nicht Ziel dieser Arbeit, sich mit so schwerwiegenden Verhaltensproblemen zu befassen, die aufgrund von spezifisch diagnostizierten Störungsbildern im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen entstehen. Es geht um „herausforderndes Verhalten“, das je nach Kontext und Situation erklärt, reflektiert und durch die Bereitstellung und Bedienung an sinnvollen Maßnahmen abgebaut werden soll. Regelgeleitetes Verhalten soll damit im und für den Unterricht aufgebaut werden und eine lernförderliche, belastungsarme Umgebung schaffen. Im Fokus steht das Handeln der Lehrperson und die Notwendigkeit einer reflektierten Auseinandersetzung mit den Fragen, „wie sich die Verhaltensauffälligkeiten im pädagogischen Setting bemerkbar machen, welche Folgen sich für das erzieherische Handeln ergeben und mit welchen bisherigen erzieherischen Mitteln versucht wurde, diese Probleme in den Griff zu bekommen“ (Willmann, 2010b, S. 212).

Die vorliegende Arbeit folgt einem chronologischen Vorgehen, weshalb die in der Fragestellung vorkommenden Inhalte nacheinander ihre Berücksichtigung erhalten, um eine tiefgreifende und strukturierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten zu ermöglichen.

Um die Relevanz und den Gegenwartsbezug der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen, werden „Verhaltensprobleme“ in Kapitel 2 aufgrund belastender Erfahrungen aller Beteiligten vor dem Hintergrund der aktuell vorzufindenden Situation als pädagogisches Problem hinterfragt. Danach erweist es sich als sinnvoll, die Auswahl der Begrifflichkeiten für die Behandlung der Thematik zu erklären, um den Zusammen-

hang zwischen dem Auftreten „herausfordernden“ Verhaltens mit Lernschwierigkeiten zu erkennen und für die Spezifizierung der Maßnahmen auf eine bestimmte Zielgruppe im weiteren Verlauf nutzen zu können. Das 4. Kapitel dient der Auseinandersetzung mit und Entscheidung für eine angemessene Umgangsweise mit „herausforderndem“ Verhalten im pädagogischen Bereich. Mit Bezug auf die lernpsychologische Position werden zu Beginn Grundbegriffe und Wirkungszusammenhänge operanten Lernens erarbeitet und erfolgsversprechende Bedingungen deren Anwendung in Form von Merksätzen zum Aufbau regelgeleiteten, sowie zum Abbau herausfordernden Verhaltens für die Unterrichtspraxis zur Verfügung gestellt. Nachdem der Einsatz aversiver Methoden zur negativen Verhaltenskontrolle problematisiert wird, ermöglicht die Darstellung der Methoden zur positiven Verhaltensunterstützung ein aussagekräftiges Resümee. Dies bildet den grundlegenden Rahmen für die in Kapitel 5 vorgestellte Unterstützungsstrategie des verhaltensbezogenen Feedbacks. Um die Bedeutung und Wirksamkeit dieser Strategie zu ermitteln, wird vorerst eine Definition und Abgrenzung des Feedbacks zur Verhaltensmodifikation vorgenommen. Eine daraufhin entwickelte Anleitung zum erfolgreichen Einsatz positiven Feedbacks kann zur Selbstanweisung bei der Anwendung genutzt werden, um das eigene Feedbackverhalten zu einem bewussteren zu machen und erfolgreich zur Verhaltensmodifikation einzusetzen. Zusätzlich werden auf Grundlage der bis dahin gewonnenen Erkenntnisse Konzepte exemplarisch herausgestellt, die den Einsatz positiven Feedbacks integrierbar machen und Besonderheiten für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten aufgezeigt. Danach wird kurz auf mögliche Notfallsituationen verwiesen. Abgeschlossen wird die Arbeit mit ausblickgebenden Vorschlägen zur Bestärkung des Feedbackverhaltens von Lehrpersonen.

2. Verhaltensprobleme als pädagogisches Problem? - Einführung in die Relevanz des Themas und Herstellung des Gegenwartsbezugs der Arbeit

Mit dem einsteigenden Kapitel sollen die aufgrund von Verhalten im Schulkontext entstehenden Schwierigkeiten als pädagogisches Problem hinterfragt werden, um eine vorläufige Aussage über die Rolle und Aufgabe der Lehrperson treffen zu können. Die Relevanz der Auseinandersetzung wird mit der Betrachtung der, aus den Schwierigkeiten resultierenden, Belastungen und einer Einschätzung der aktuell vorzufindenden Situation begründet.

2.1. Belastende Erfahrungen für alle Beteiligten

Die Bedeutung der Thematik scheint besonders dann an Aufmerksamkeit zu gewinnen, wenn sich die starke Belastung der Lehrperson in ein Gefühl der Überforderung verlagert. Dem Empfinden von Lehrpersonen bezogen auf den täglichen Umgang mit und die Belastung durch „Verhaltensprobleme“ ihrer Schüler*Innen widmeten sich Klaufß, Janz & Hockenberger (2016, S. 18f.). Die Ergebnisse ihres Forschungsprojektes VAGE, in dem sie Lehrpersonen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu ihren Erfahrungen mit „Verhaltensauffälligkeiten“ bei ihren Schüler*Innen befragten, zeigen, dass „Verhaltensauffälligkeiten und Problemverhalten [...] ein tatsächliches Problem für Lehrkräfte“ (ebd., S. 35) darstellen.

Ein häufiges Empfinden von situativer Überforderung aufgrund von „auffälligem“ Verhalten ihrer Schüler*Innen trifft demnach auf zwei von fünf befragten Lehrpersonen zu (vgl. ebd., S. 31). Auch in der qualitativ angelegten Studie, in der Schulz (2011) den Fokus auf den Umgang und die Sichtweisen der Lehrkräfte mit ihren „verhaltensauffälligen“ Schüler*Innen legt, zeigen sich deutliche Tendenzen des Belastungs- und Überforderungsempfindens (S. 16f.). So berichten Lehrpersonen, dass sie vor allem laute, provokativ auffordernde, ignorante und aggressive Verhaltensweisen als belastend empfinden (vgl. ebd., S. 271f.). Interaktionsprobleme scheinen

sich durch ihr spontanes, situativbedingtes und emotional geladenes Auftreten auszeichnen. So fühlen sich Lehrkräfte immer dann herausgefordert oder belastet, wenn sie sich aufgefordert fühlen, eine angemessene und professionelle Reaktion zu zeigen (vgl. ebd., S. 189). Welche Reaktion sich als angemessen und professionell herausstellt, ist vor dem Hintergrund der in der Literatur zu findenden praxisbezogenen Empfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen, sowie dem Appell diese auch zu nutzen und einzubringen eine nicht leicht zu bewältigende Aufgabe für die Lehrkräfte. Diese fühlen sich hierbei nicht genügend und umfassend ausgebildet (vgl. ebd., S. 301). Der Bedarf mit Problemen umzugehen, die in schulischen Interaktionen aufgrund von Verhalten entstehen, sollte jedoch nicht nur mit der Belastung der Lehrpersonen gerechtfertigt werden. Sozial bedeutsame oder belastende Situationen benötigen meist mehrere Beteiligte, um überhaupt entstehen und Auswirkungen haben zu können. Demnach sind vor allem im schulischen Kontext immer auch die oder der als „verhaltensproblematisch“ empfundene Schüler*In, sowie weitere Mitschüler*Innen mit einzubeziehen, wenn über die Belastungen im Umgang mit „Verhaltensproblemen“ gesprochen wird (vgl. Willmann, 2010b, S. 212). So beschreibt Ernst von Kardorff (2010) im Sinne einer soziologischen Perspektive (vgl. Kap. 4.1.) das als „abweichend“ empfundene Verhalten als „untaugliche[n] Anpassungsversuch[...] an gesellschaftliche Standards [...], an widersprüchliche Erwartungen oder unsichere Zukunftsperspektiven“ (S. 87). Hier wird deutlich, dass das „problematische“ Verhalten nicht der ausführenden Person, sondern den Erwartungshaltungen an diese Person, als logische Folge der Ambivalenz und Unsicherheit vorgeworfen wird. Vielmehr wird die „abweichend“ handelnde Person als Opfer der Situation dargestellt, die in ihrem Handeln herausgefordert wird – sich aber nicht in adäquater Weise anpassen kann. Noch eindringlicher verlangt Achenbach (1966, zit. n. Opp, 2010), das Problem nicht als Wesensmerkmal, sondern als Ausdruck von Leid und des damit verbundenen Wunsches nach Rücksichtnahme der eigenen Wünsche und Bedürfnisse nach Unterstützung und einem Miteinander zu erkennen (vgl. S. 150). Ob „abweichendes“ Verhalten nun als eingeforderter, aber misslungener Anpassungsversuch oder als Ausdruck fehlender Bedürfnisbefriedigung und Wunsch nach Aufmerksamkeit betrachtet

wird – die Relevanz, Belastungserfahrungen der Schüler*Innen wahrzunehmen und diesen in ihrem Sinne zu begegnen, besteht eindeutig. Dafür benötigt es den Erwerb bewährter, effektiver und nachhaltiger Unterstützungsstrategien.

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang des Öfteren vor einer „Psychologisierung der Sonderpädagogik“ (Willmann, 2010b, S. 206) gewarnt, mit der eine Kritik an der Verschiebung des Problems der Pädagogik zu einer Aufgabe der Psychologie durch die Bereitstellung therapeutischer Maßnahmen einhergeht. Denn es sei viel mehr die Aufgabe der Lehrperson, sich mit theoretischen Konzepten und Vorgehensweisen mehrperspektivisch und fallbezogen auseinander zu setzen, dabei Erkenntnisse und Handlungsansätze der Disziplinen zu vereinen und eine eigene Stellung einnehmen zu können (vgl. ebd., S. 209ff.). Diese Stellung oder auch „pädagogische Position“ (ebd., S. 210) genannt, kann die Lehrperson befähigen, im eigenen alltäglichen Handeln theoretisch fundiert und praktisch reflektiert zu arbeiten.

Zusammenfassend besteht die Aufgabe der Lehrperson nun darin, über ihr Belastungsempfinden hinaus, den Ursprung der eigenen, als auch der Belastung der beteiligten Schüler*Innen als bedeutende und machbare Herausforderung anzusehen, um das pädagogische Problem damit zu lösen, dass es als solches angenommen und angegangen wird. Dabei sollte sie auf alle, ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven Bezug nehmen und diese auf ihre Situation reflektiert einsetzen.

2.2. Einschätzung der aktuell vorzufindenden Situation

John Hattie erstellte 2009 eine umfassende Forschungsarbeit, in der er untersuchte, welche Faktoren Unterrichtsprozesse und deren Gelingen beeinflussen (vgl. Steffens & Höfer, 2016, S. 11). Die im vorherigen Kapitel beschriebene Herausforderung, mit einer geeigneten Einstellung und einer dafür notwendigen Kompetenz und Ausdauer zu bewältigen, wird von Hattie seitdem nicht nur gefordert, sondern zum Gelingen

eines erfolgreichen Unterrichtes im Sinne der Schüler*Innen vorausgesetzt. Dabei erachtet er die Rolle der Lehrperson als die hauptverantwortliche im Unterricht (vgl. Hattie, 2013, zit. n. ebd., S. 15f.).

Bezogen auf den Umgang mit „herausforderndem“ Verhalten nimmt Hattie eine deutliche Stellung ein. Auf Grundlage seiner Forschungen wird Lernerfolg unter anderem durch „geordnete und störungsarme Verhältnisse [...] in einem schülerzugewandten Klima“ (ebd., S. 18) erzielt. Die Herstellung von Verhältnissen, die Störungen nicht zulassen oder rechtzeitig unterbinden, können als präventive Maßnahmen in der Unterrichtsvorbereitung und dessen Planung gesehen werden. Diese Maßnahmen gehören zum Repertoire des Classroom Managements, welches versucht, Störungen im Unterricht aufgrund von nicht regelgeleitetem Verhalten vorzubeugen und mit ihnen umzugehen (vgl. Julius, 2014, S. 278). Dabei sollen immer das Zusammenspiel zwischen Lehrperson und Schüler*Innen, der Bezug auf Klassenregeln und das Ergründen von Wirkungszusammenhängen bei häufigen Unterrichtsstörungen durch nicht regelgeleitetes Verhalten Beachtung finden (vgl. ebd., S. 279ff.). Auch der Begriff der pädagogischen Verhaltensmodifikation wird in diesem Zusammenhang häufig verwendet. Dabei werden operante Methoden eingesetzt, um regelgeleitetes Verhalten im Unterricht aufzubauen und unangemessenes Verhalten mit adäquaten Verhaltensweisen zu ersetzen (vgl. ebd., S. 278). Operante Methoden äußern sich zum Beispiel in der Anwendung von Belohnungssystemen oder Verhaltensverträgen zwischen Lehrperson und Schüler*In (vgl. ebd., S. 281). Auf diese lern- und verhaltenspsychologischen Methoden greifen Lehrkräfte in der Praxis nach eigenen Aussagen häufig zurück, indem sie Schüler*Innen für das Einhalten regelgeleiteten Verhaltens nach ausgehandelten Konsequenzen belohnen (vgl. Schulz, 2011, S. 299). Dies ist neben der Handhabbarkeit der Maßnahmen wohl auch mit der bewiesenen Wirksamkeit ihres Einsatzes verbunden. So bezieht sich Linderkamp (2014) auf die Längsschnittstudie von Bradshaw et al. (2009), um den erfolgreichen Einsatz von vorbeugenden und verhaltensbezogenen Verfahren im schulischen Kontext vor allem auch bei Schüler*innengruppen in erschwerten Lebenslagen zu legitimieren (S. 240f.).

Dennoch ergaben die Ergebnisse der Befragung von Schulz (2011), dass Lehrkräfte im schulischen Alltag „herausforderndem“ Verhalten nicht selten mit theoretisch, sowie praktisch unreflektierten Handlungen und Verhaltensweisen begegnen, obwohl diese in der Literatur als problematische, bestrafende Maßnahmen abgetan werden (S. 298f.). Auch Theunissen (2016a), der sich für einen positiv, unterstützenden Umgang mit Verhalten ausspricht, berichtet von der Erfahrung, dass Lehrkräfte häufig angeben, „herausforderndes“ Verhalten zu bestrafen, Sanktionen zu erteilen oder die Schüler*Innen deshalb auszuschließen (S. 73). Sanktionen werden in diesem Zusammenhang mit der „Streichung von Vergünstigungen“ (ebd.) erklärt, die als unangenehme Konsequenz auf ein Verhalten folgen und eine bestrafende Funktion tragen.

Wie zeichnet sich eine schulische Situation aus, in der Schüler*Innen befürchten müssen, häufig negative Konsequenzen aufgrund ihres Verhaltens zu erfahren? Und vor dem Hintergrund, dass, wie im vorherigen Kapitel angesprochen, als „problematisch“ beschriebenes Verhalten auch Ausdruck von inneren Bedürfnissen oder Belastungen sein kann – führt eine solche Situation nicht zu zusätzlichen Problemen? Diesen Fragen wird sich in der Arbeit schrittweise angenähert, um die Forderung nach einem Konzept, das sich im Sinne einer positiven Verhaltensunterstützung versteht, nachvollziehen und vor dem Hintergrund vorherrschender, als problematisch beschriebener Situationen, Folge leisten zu können. So sei der Forderung Jenkins et al. (2015) zuzustimmen, die sich für einen Ausbau der Forschungen zu hilfreichen Schulungsinhalten über effektive Maßnahmen im Klassenmanagement (zum Beispiel der Einsatz von Lob) vor allem für Lehrpersonen im Studium und zum Einstieg in ihr Berufsleben aussprechen (S. 474). Somit nimmt die vorliegende Arbeit die Lehrpersonen und ihre Handlungsmöglichkeiten in den Blick, damit ein Umgang mit „herausforderndem“ Verhalten mit Rücksicht auf die individuell vorherrschenden und das Verhalten begleitenden oder hervorrufenden Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*Innen gelingen kann.

3. Herausforderndes Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten – Begriffserklärungen, Eingrenzungen und Erklärungsansätze

Als nächstes sollen, nach einer begründeten Auswahl der verwendeten Begrifflichkeiten und den damit einhergehenden Sichtweisen und Eingrenzungen, die Phänomene „herausforderndes Verhalten“ und „Lernschwierigkeiten“ in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden, um zielgruppenspezifische Maßnahmen für den weiteren Verlauf ableiten und nutzen zu können.

3.1. Bemühungen um eine angemessene Begriffsauswahl

Sich um eine angemessene Begriffswahl zu bemühen und diese im weiteren Verlauf der Arbeit beizubehalten, ist notwendig, da die Bezeichnung eines Verhaltens einer Person als „abweichend“, „verhaltensproblematisch“ oder „verhaltensauffällig“ von subjektiven Wahrnehmungen bestimmt ist und infolge dessen der Person eine wertende Eigenschaft zuschreibt, aufgrund derer sie möglicherweise anders behandelt wird als ohne diese Etikettierung (vgl. Theunissen, 2016b, S. 55). Demnach wurden die bisher verwendeten Begriffe in Anführungszeichen gesetzt.

Da es viele Aufführungen von Begriffen¹ gibt, die synonym für die Thematik verwendet werden, wurde sich im Rahmen dieser Arbeit auf den Begriff des „herausfordernden“ Verhaltens geeinigt und soll von nun an nicht mehr durch Anführungszeichen gekennzeichnet werden. Herausforderung statt Problematisierung scheint hier passender zu sein, um sich dieser anzunehmen. Der Begriff legt seinen Fokus auf pädagogisch-therapeutische Verfahren, da bei herausfordernden Verhaltensweisen keine Störungsbilder beschrieben werden, die auf psychiatrisch, psychotherapeutische Hilfen angewiesen sind (vgl. ebd., S. 58). Diese werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht behandelt und benötigen aufgrund von Bedürfnissen und Schwierigkei-

¹ Eine Auflistung gebräuchlicher Begriffe findet sich in Schulz (2011, S. 30).

ten auf mehreren Ebenen eine umfangreiche, interdisziplinäre Beobachtung und Aufmerksamkeit, um bestmögliche Entscheidungen treffen und Hilfsangebote bereitstellen zu können (vgl. Willmann, 2010b, S. 213). Desweiteren wird mit dieser Begriffswahl versucht, die Person, die das herausfordernde Verhalten zeigt, nicht zu entwerten oder das Problem gar in ihr selbst zu suchen. Viel mehr wird dazu aufgefordert, die Umgebung zu beachten und die das Verhalten begünstigenden Faktoren zu ergründen, sowie den möglicherweise belastenden Hintergrund der handelnden Person zu berücksichtigen. (vgl. ebd., S.59; Wember, Stein & Heimlich, 2014, S. 82f.).

Welche Verhaltensweisen sind nun aber herausfordernd? Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass externalisierende Verhaltensweisen wie aggressives, impulsives und unsoziales Verhalten nach der Befragung von Lehrkräften durch Klauß et al. (2016) offensichtlicher und belastender erscheinen, da sie auf die Umwelt gerichtet sind (S. 22f.). Internalisierendes Verhalten, wie Rückzug, Hilflosigkeit, Vermeidung und Angst, äußert sich dagegen eher passiv nach außen und aktiv auf das Selbst bezogen, also weniger offensichtlich (vgl. ebd.).² Jedoch stellen sie eine genauso große Herausforderung dar und müssen ebenso berücksichtigt werden - um der Kritik von Wember et al. (2014) am Begriff herausfordernden Verhaltens, nach dem sich die Aufmerksamkeit durch die Benennung eher auf externalisierende Verhaltensweisen zu beziehen scheint, zu begegnen (vgl. S. 83). Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit sollte der Begriff im Wesentlichen auf den Kontext Schule bezogen werden, da versucht wird, für diesen Rahmen sinnvolle Ableitungen und Überlegungen herzustellen. Herausforderndes Verhalten stellt sich schlussendlich im Nichteinhalten von erwartungsbasierten Regeln dar. Wenn herausforderndes Verhalten als Folge individuell erklärbarer Beweggründe verstanden wird, sind es im schulischen Kontext unter anderem oftmals Schwierigkeiten beim Lernen.

Prinzipiell treten in allen schulischen Bereichen bei der Mehrzahl von Schüler*Innen hin und wieder Schwierigkeiten beim Verarbeiten, Erschließen oder Anwenden von

² Eine detaillierte Darstellung und Unterscheidung der wahrgenommenen und als belastend empfundenen Verhaltensweisen können in Hockenberger et al. (2016, S. 23) nachgelesen werden.

Lerninhalten auf. Es kommt jedoch auf den Bedarf an Hilfeleistungen, das Ausmaß der Schwierigkeiten und die Aufmerksamkeit an, die notwendig ist, um betroffene Schüler*Innen am schulischen Bildungsangebot umfassend und erfolgreich teilhaben zu lassen (vgl. ebd., S. 53). Die Vergabe eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungsanspruches stellt sich bei Schüler*Innen dann als sinnvoll dar, wenn die Lernschwierigkeiten so schwerwiegend sind, dass sie an den Erwartungen gemessen nicht selbständig oder durch zusätzliche Lernhilfen ausreichend, stabil und tragbar ausgebildet werden können (vgl. Lauth, Brunstein und Grünke, 2014, S. 17). Wie Diagnosen gestellt und Begrifflichkeiten im Detail voneinander abzugrenzen sind, tritt an dieser Stelle in den Hintergrund.³ Demnach soll sich in dieser Arbeit auf die gesamte Personengruppe bezogen werden, der es aufgrund unterschiedlichster Faktoren schwerer fällt, die schulischen Anforderungen zu erfüllen. Der Begriff „Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten“ scheint hier passend, da mit diesem eine Separierung in Menschen mit oder ohne Behinderung vernachlässigt, beziehungsweise umgangen wird und das Gesamtausmaß der Betroffenen miteinbezogen werden kann (vgl. Wember et al., 2014, S. 53f.). Dabei wird dennoch von einem Personenkreis ausgegangen, dessen Bewältigung des Schulalltags langfristig und erheblich erschwert ist oder wird. Die Auflösung der Trennung von Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit Lernbehinderung, sowie der Gruppe von Menschen mit bereichsspezifischen Lernstörungen zeigt zwar in der Verwendung eine gewisse Unschärfe, aber genau diese will sich die vorliegende Arbeit zu Nutze machen, um Ausarbeitungen und Vorschläge sowohl zur Nutzung im Regelschulbereich, im inklusiven Unterricht, als auch in der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen zur Verfügung zu stellen. Desweiteren ziehen Betroffene den Begriff Lernschwierigkeiten vor, da sie weniger von der Ausprägung ihrer Behinderung, sondern mehr von den bereichsspezifischen, interindividuellen und sozialen Behinderungen durch Umgebungsfaktoren das Zustandekommen der Schwierigkeiten erklären (vgl. Theunissen, 2016b, S. 48).

³ In Lauth et al. (2014, S. 18) gibt eine Tabelle einen Überblick der Arten von Lernstörungen (nach Klauer & Lauth, 1997).

Und diese Sichtweise präferiert auch diese Arbeit. Die Bezugsgröße mit der hier Lernschwierigkeiten zusammengebracht werden soll, ist das herausfordernde Verhalten, das durch ein gleichzeitiges Vorkommen mit Lernschwierigkeiten nicht nur erklärt, sondern zudem weitere, das Unterrichtsgeschehen beeinflussende Faktoren beinhalten kann, denen eine besondere Berücksichtigung zukommen sollte.

3.2. Zusammenhang zwischen herausforderndem Verhalten und Lernschwierigkeiten

Das gemeinsame Auftreten von herausforderndem Verhalten und Lernschwierigkeiten scheint nach den Prävalenzstudien, die Theunissen (2016b) aufführt, eine beachtliche Menge an Schüler*Innen zu betreffen (S. 56). Dabei zeigen gerade die Schüler*Innen, die gravierende Lernschwierigkeiten, aber keine schwere geistige Behinderung aufweisen, herausforderndes Verhalten im sozialen Umgang mit anderen und im verweigernden Arbeitsverhalten auf (vgl. ebd.). Auch in der Befragung von Klauß et al. (2016) nehmen Lehrkräfte bei Schüler*Innen, die keine Diagnose der geistigen Behinderung aufweisen, aber schwere Lernschwierigkeiten zeigen, öfter unsoziales, aggressives, depressives und vermeidendes Verhalten wahr (S. 25). Vor allem seien Verhaltensweisen zu beobachten, die sich in Hilflosigkeit, Angst und Impulsivität äußern, wenn die Lernschwierigkeiten moderat (leichte geistige Behinderung) vorliegen (vgl. ebd., S. 26). Genaue Zuordnungen zwischen als herausfordernd beschriebenes Verhalten und der Ausprägungsform der Lernschwierigkeiten finden hier nicht statt. Für den weiteren Verlauf ist es jedoch sinnvoll, sich einen Förderschwerpunkt auszuwählen, um an diesem gezielte Aussagen und Wirkungsweisen betrachten und ausarbeiten zu können. So werden die im Kontext des Förderschwerpunktes „Lernen“ vorherrschenden Lernvoraussetzungen und die verursachenden Faktoren der Lernschwierigkeiten mithilfe der Erklärungsansätze von Lauth et al. (2014) benannt und in Verbindung mit der Entstehung herausfordernden Verhaltens gebracht.

Zunächst zeichnen sich die Schüler*Innen durch erhebliche Schwierigkeiten bei kognitiven Verarbeitungsprozessen im Arbeitsgedächtnis (Merken, Erinnern, Verstehen und Versprachlichen von Lerninhalten) aus (vgl. ebd. S. 20f., 23f.). Dabei entsteht im schulischen Alltag schnell das Gefühl von Überforderung und Verzweiflung, wenn das bereichsübergreifende und andauernde Zurückliegen hinter den erwarteten Leistungen oder im sozialen Vergleich mit den Mitschüler*Innen erfahrbar wird. Resultat von Frustration und Gefühlen der Überforderung kann zum Ausdruck der eigenen Belastung ein herausforderndes Verhalten der Schüler*Innen sein (vgl. Stein, 2010a, S. 82). Dies könnte sich beispielsweise in wutgeladenen, impulsiven oder aggressiven Verhalten, oder auch im resignierten Zurückziehen äußern. Solche Erfahrungen bringen natürlich belastende Emotionen hervor, die mit der Situation verknüpft werden und dazu führen können, diese Situationen nicht mehr aufzusuchen (vgl. Theunissen, 2016a, S. 52f.). Eine Verweigerung bei einer Gruppenarbeit die Ergebnisse zu präsentieren, kann zum Beispiel aus der Erfahrung entstanden sein von Mitschüler*Innen aufgrund sprachlicher Barrieren ausgelacht zu werden. Demnach können negative Erfahrungen beim alltäglichen Lernen durch zusätzliche situative Komplexität, Stress und hohe individuelle Anforderung zu negativen Assoziationen mit schulischen Lernprozessen führen, die mit herausforderndem Verhalten zu bewältigen versucht werden (vgl. Stein, 2010a, S. 82). Der Rückzug oder das Meiden von Lernsituationen kann sich wiederum in den Folgen fehlender positiver Lernerfahrung und Lernaktivität bemerkbar machen, die bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten ohnehin meist weniger bestehen (vgl. Lauth et al., 2014, S. 24). Langfristig führt sich dies zu Erklärungen der wiederkehrenden Misserfolge durch die eigene Inkompetenz, die nicht nur das Erleben von und das Vertrauen in eigene Lernerfolge, sondern auch das Selbstwertgefühl an sich stark beeinträchtigen können (vgl. ebd., S. 21; Grünke & Grosche, 2014, S. 79f.). Wenn sie immer wieder an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen, zeigen die Kinder und Jugendlichen hier meist einen schon länger andauernden Leidensweg, geprägt durch Versagensängste oder Hilflosigkeit, auf. Das dabei entstehende, aber unbeachtet bleibende Bedürfnis nach Hilfe wird äußerst wahrscheinlich einen Ausdruck im Verhalten der Betroffenen finden (vgl. Stein, 2010a, S.

82). Desweiteren ist bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten mit einer stark verminderten Lern- und Leistungsmotivation zu rechnen (vgl. Linderkamp, 2014, S. 233). Dies liege nicht nur an den, wie bereits erwähnten negativen Emotionen und Erfahrungen, sondern auch an dem Fehlen eines angemessenen positiven Aufforderungscharakters der Lernumgebung, auf den gerade diese Schüler*Innenschaft besonders angewiesen ist (vgl. ebd.). Demnach scheinen sie mehr auf eine Motivation durch eine andere Person angewiesen zu sein. Lernen eigenständig zu inszenieren, zu steuern und zielgerichtet einzusetzen, fällt ihnen aufgrund der verminderten Erfolgszuversicht wesentlich schwerer (vgl. Lauth et al., 2014, S.21). Zur Steuerung und Zielausrichtung, die gerade für Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten besonders wichtig sind, um Lernprozesse effektiv und langfristig erfolgreich selbstständig planen zu können, benötigt es eine Reflexionskompetenz (vgl. ebd., S.25). Wenn das Reflektieren des eigenen Lernens weniger erfolgreich gelingt, beziehungsweise ein Drang, dieses zu hinterfragen und zu beobachten, fehlt, könnte dies auch auf die Art und Weise des eigenen Verhaltens übertragen werden. Sich an Regeln zu halten und am Ende einer Unterrichtsstunde zu überdenken, ob das Einhalten der Regeln gelungen ist oder an welchen Verhaltensweisen noch gearbeitet werden sollte, würde eine reflektierte Handlungsinitiierung darstellen. Das eigene Lernen oder Verhalten zu hinterfragen und daraus Schlüsse für das weitere Handeln zu ziehen, zeigt die Fähigkeit der Metakognition, die bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten weniger strategiebezogen genutzt wird (vgl. ebd., S, 21). Auch an dieser Stelle kann im Hinblick auf die Initiierung von Verhalten geschlossen werden, dass diese wohl weniger strategiegeleitet und zielgerichtet geschieht. Oftmals können Schüler*Innen mit herausforderndem Verhalten nicht auf eine Sammlung an adäquaten und situationsangemessenen Handlungsalternativen zurückgreifen und verfallen schnell in situationsübergreifende Handlungsrountinen, die sich im Laufe der Zeit als zweckdienlich erwiesen haben (vgl. Theunissen, 2016a, S. 92). Diese Handlungsrountinen können sich dann für die Lehrperson immer wieder als Herausforderung darstellen. Für die Betroffenen jedoch stellt dieses eine Möglichkeit dar, der als unangenehm empfundenen oder angstbesetzten Situation zu entfliehen, Beachtung zu erhalten, von Pflichten verschont zu werden, mit anderen in Kontakt zu

schont zu werden, mit anderen in Kontakt zu treten oder das Bedürfnis nach Hilfe zu äußern (vgl. ebd., S. 54). Wenn das Bedürfnis mit der Äußerung des herausfordernden Verhaltens erfüllt wird, wird es sich schnell als sozial wirksam erweisen und in Situationen des Unbehagens immer wieder eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 55). Das routinierte und eher unreflektierte Zurückgreifen auf herausforderndes Verhalten zu unterbrechen, stellt im Zusammenhang mit der Überforderung, negativen Lernerfahrungen und fehlender Lernbereitschaft, auch im Hinblick auf neue, alternative und ebenfalls sozial wirksame Verhaltensweisen, aufgrund von Lernschwierigkeiten eine erhebliche Herausforderung dar. Bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten sind desweiteren Umweltfaktoren mit einzubeziehen, die auch für die Entwicklung herausfordernden Verhaltens ein erhöhtes Risiko darstellen. So kommt es nach Lauth et al. (2014) häufiger zu überfordernden Kontroversen zwischen der Schule mit ihren Erwartungen und Normvorstellungen und den gewohnten Verhältnissen des Elternhauses (vgl. ebd., S.27). Auch zeigen die Art und die Möglichkeiten zur Unterstützung der Heranwachsenden durch ihr häusliches Umfeld nicht nur Auswirkungen auf den Lernerfolg, sondern eben auch auf den Aufbau des Sozialverhaltens (vgl. ebd.). Beobachtungen der Lehrpersonen zufolge, bestehen offensichtliche Wechselwirkungen zwischen der sozialen Benachteiligung und dem Aufzeigen von herausfordernden Verhaltensweisen (vgl. Klauß et al., 2016, S. 26).

Es scheint sich eine Art Kreislauf zu entwickeln, der inkompetentes Lernen festigt und negative Lernerfahrungen aufrechterhält. Das Ausbleiben des eigenmotivierten Aufsuchens von Lernaktivität oder der Gründe für nichtgelingende Lernstrategien, lösen nicht die Probleme der Lernschwierigkeiten, sondern äußern sich in zusätzlichen Problemen, die wahrscheinlich durch herausforderndes Verhalten entstehen. Dies resultiert aus Gefühlen der Verzweiflung, Resignation, Angst oder Wut und wirkt sich durch das Aufkommen negativer Stimmungen auf das Miteinander im Unterricht aus. Wichtig wäre jedoch an dieser Stelle anzumerken, dass nicht alle Menschen mit Lernschwierigkeiten gleichzeitig auch herausforderndes Verhalten aufweisen und umgekehrt. Vielmehr sollte statt von einem kausalen Zusammenhang von

einer Wahrscheinlichkeit oder Disposition gesprochen werden, die die Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten anfälliger oder sensibler dafür macht, weniger erfolgreich mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, umzugehen und sich dies in herausfordernden Verhaltensmustern bemerkbar machen kann. Demnach sollte auf der Suche nach dem richtigen Umgang mit herausforderndem Verhalten auch die Besonderheiten Berücksichtigung finden, die aufgrund von Lernschwierigkeiten bestehen.

4. Umgang mit herausforderndem Verhalten im pädagogischen Bereich

Bevor nun der Umgang mit herausforderndem Verhalten konkret in den Blick genommen wird, um sich in einem vorläufigen Resümee für eine präferierte Vorgehensweise auszusprechen und mögliche Unterstützungsstrategien zu fokussieren, sollen ein kurzer Überblick über die berücksichtigten Erklärungsansätze zur Entstehung herausfordernden Verhaltens, sowie die Darstellung der Wirkungszusammenhänge und Erarbeitung erfolgsversprechender Bedingungen operanten Lernens, als Grundlage weiterer Überlegungen dienen. Die dabei verwendeten Begrifflichkeiten, die aus bereits bestehenden Theorien und Konzepten entnommen werden und als feststehende Begriffe fungieren, jedoch nicht in dieser Arbeit etabliert werden, werden *kursiv* hervorgehoben.

4.1. Verschiedene Zugänge – ein Überblick

Aus soziologischer Perspektive wird das Zustandekommen herausfordernden Verhaltens dadurch erklärt, dass Verhaltensweisen dann als herausfordernd angesehen werden, wenn es sich dabei um eine nicht der Norm und den Erwartungen entsprechende, unkonventionelle und regelverstoßende Art des Verhaltens gegenüber der eigenen

Person oder seinen Mitmenschen handelt (vgl. Schulz, 2011, S. 20). Ein definierter Rahmen gibt also ein Regelverhalten vor, das in den jeweiligen Situationen einvernehmlich als das zu erwünschte Verhalten etabliert und eingefordert wird. Kommt es jedoch zu Abweichungen im erwarteten Verhalten und einer Notwendigkeit diesen zu begegnen, entstehen Konsequenzen, die sich auf die Handelnden auswirken (vgl. Goetze, 2010, S. 24f.). Die soziologische Perspektive betrachtet also die Verhältnisse, in denen einem Verhalten als Abweichung begegnet wird und welche Folgen damit einhergehen (vgl. ebd.). Diese Betrachtungsweise ermöglicht die Begutachtung der Umgangsweisen einzelner Akteure unter Einbezug der vorherrschenden und mitwirkenden Umgebungsfaktoren.

Psychologische Perspektiven nehmen eher die Person oder die situativen Interaktionen dieser Person mit anderen Akteuren in den Blick (vgl. Stein, 2010a, S. 77f). Sie lassen dadurch die Rechtfertigung eingreifender Verfahren zu, indem sie durch die theoretische Auseinandersetzung mit deren psychologisch erklärbaren Wirkungsweisen konkrete Ableitungen für die Praxis ermöglichen. So fokussiert die lernpsychologische Position das Erlernen von Verhalten unter Berücksichtigung auslösender und nachfolgender Faktoren, die Verhalten etablieren und aufrechterhalten (vgl. ebd., S. 79f.).

Die Relevanz für Lehrpersonen, sich die unterschiedlichen Zugangsweisen und deren Bedeutung zu vergegenwärtigen, besteht nicht nur in der Möglichkeit der Rechtfertigung und Reflexion des eigenen Handelns, sondern auch in der Ergänzung der pädagogischen Handlungsoptionen mit theoretisch fundiertem Wissen (vgl. ebd., S. 78). Neben der soziologischen und psychologischen gibt es weitere Perspektiven und Einteilungen, die jedoch hier nicht benannt oder weiterverwendet werden sollen. Beide Betrachtungsweisen werden angewendet, um im Sinne eines Konzeptes zur Verhaltensmodifikation Problemen dort zu begegnen, wo sie entstehen, um ein Repertoire an zielführendem und angemessenem Verhalten und Denken im Sinne der einzelnen Schüler*Innen aufzubauen (vgl. Goetze, 2010, S. 27).

4.2. Berufung auf klassische Lerntheorien – Grundbegriffe, Wirkungsweisen und erfolgsversprechende Bedingungen operanten Lernens

Um die lernpsychologische Position zur Ableitung von Handlungsoptionen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten zu nutzen, bedarf es einer überblicksartigen Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und Erfolgsbedingungen der behavioristischen Lerntheorie. Diese basiert auf der Grundüberzeugung, dass ein Lernvorgang bei einem Organismus dann beobachtet werden kann, wenn er im Aufzeigen von Verhaltensweisen durch Umweltereignisse beeinflusst wird (vgl. Hannover, Zander & Wolter, 2014, S. 155). Den Bezugspunkt dieser Sichtweise stellt also das von außen beobachtbare Ereignis und Ausdrücken von Verhalten dar (vgl. ebd., S. 156). Verändert sich ein Verhalten, sind demnach Ereignisse aus der Umwelt dafür verantwortlich. Aus dieser Grundüberzeugung entwickelten verschiedene Wissenschaftler Lernprinzipien.

Bei der *klassischen Konditionierung* wird Verhalten durch ein unbewusst verknüpftes, vorangegangenes Umweltereignis ausgelöst (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 47f.). Das Lernprinzip der *operanten Konditionierung* nach Skinner beschreibt jedoch die aktive Einflussnahme des sich verhaltenden Organismus auf seine Umwelt (vgl. Schermer, 2005, S. 50). Demnach werden die Konsequenzen eines Verhaltens für sein weiteres Auftreten verantwortlich gemacht (vgl. Hannover et al., 2014, S. 158). Mit dem *Gesetz von Thorndike* werden darüber hinaus Wirkungszusammenhänge zur Erklärung des operanten, oder auch zweckdienlichen Lernens dargestellt und die Grundlage für die Prinzipien zur Verstärkung von Verhalten gegeben (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 73). Wenn Verhalten nun erlernbar und in seinem Auftreten verstärkbar ist, je nachdem welche Konsequenzen diesem folgen, sollten diese so gewählt werden, dass sie das Auftreten eines herausfordernden Verhaltens verringern und das eines erwünschten Verhaltens erhöhen. Dies kann eine Umwand-

lung – Modifikation – von herausforderndem Verhalten zu situativ angemessenen Verhalten bewirken. Die Darbietung einer als angenehm empfundenen Konsequenz verstärkt Verhalten, indem es die Wahrscheinlichkeit für sein Auftreten erhöht, entweder durch den Einsatz eines angenehmen Reizes (*positive Verstärkung*) oder durch die Wegnahme eines unangenehmen Reizes (*negative Verstärkung*) (vgl. Schermer, 2005, S. 55). Die Darbietung einer als unangenehm empfundenen – also *aversiven* – Konsequenz bestraft Verhalten, indem es die Wahrscheinlichkeit für sein Auftreten verringert, entweder durch den Einsatz eines unangenehmen Reizes (Bestrafung durch aversiven Reiz) oder durch die Wegnahme eines angenehmen Reizes (Bestrafung durch Verstärkerentzug) (vgl. ebd.). Eine weitere Maßnahme zur Verhaltensmodifikation ist die *Löschung*. Nach dieser wird ein Verhalten eingestellt, wenn auf dieses keine Konsequenz, also keine zu erwartende Verstärkung oder Bestrafung folgt (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 89f.). Die aufgeführten Möglichkeiten und Gesetzmäßigkeiten der Verstärkung, Bestrafung und Löschung werden bezüglich ihrer Anwendung in eine *positive Verhaltenskontrolle* und eine *negative Verhaltenskontrolle* unterschieden. Verhalten im Sinne einer positiven Verhaltenskontrolle aufzubauen, bedeutet, sich auf die Wirkungsweisen der positiven Verstärkung zu verlassen und herausforderndem Verhalten mit dem Ziel der Löschung zu begegnen, während sich bei der negativen Verhaltenskontrolle an den Möglichkeiten der Bestrafung, sowie der negativen Verstärkung bedient wird (vgl. ebd., S. 90). Obwohl die theoretische Einteilung der Formen negativer Verhaltenskontrolle recht plausibel klingt, treten beim Einsatz in der Praxis einige Uneinigkeiten über deren Wirksamkeit und problematische Unschärfen auf. Für die weiteren Ausführungen werden die einzelnen Bestrafungsarten als einheitlich dahingehend betrachtet, dass aversive Konsequenzen dargeboten oder entzogen werden, um die Auftretenswahrscheinlichkeit eines herausfordernden Verhaltens zu verringern (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 75).

Für eine reflektierte und erfolgreiche Anwendung der operanten Methoden sollten folgende Einflüsse und Bedingungen beachtet werden. Zur Überschaubarkeit wird hier eine Einteilung vorgenommen, die sich aus verschiedenen in der Literatur ge-

nannten Aspekten zusammensetzt und die hier aufgeführten fünf eigenen Merksätze etabliert.

1. Ein definiertes Verhalten wird durch Kontingenz erlernt, indem Konsequenzen auf dieses direkt, häufig und in kleinen Mengen erfolgen.

Indem einem Verhalten auf ein bestimmtes Ereignis wiederholt und unmittelbar mit derselben Konsequenz begegnet wird, erhöht oder verringert sich sein Auftreten. Dieser Bezug wird *Kontingenz* genannt (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 75). Wichtig ist hierbei der konkrete Bezug auf das gezeigte Verhalten, welches sich spezifisch und situativ als herausfordernd erweist (Schermer, 2005, S. 51f.). Direkte kleinere Mengen an Verstärkung sind verzögerten größeren Mengen an Verstärkung vorzuziehen (vgl. Bodenmann, Perrez & Schär, 2016, S. 120).

2. Das Erfolgen von Konsequenzen sollte gemeinsam systematisch geplant und festgelegt werden, um nachhaltig, situationsbezogen und gegebenenfalls schrittweise Verhalten zu erlernen.

Da eine ständige und direkte Begegnung des entsprechenden Verhaltens praktisch schwer umzusetzen ist, benötigt es systematische Konzepte, nach denen es verstärkt wird (vgl. Angermeier, Bednorz & Hursh, 1994, S. 29). In diesen ist festgehalten wie *intermittierend*, also nicht ausschließlich *kontinuierlich* dem Verhalten begegnet werden soll, um es nachhaltig aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 31). Gemeinsam und freiwillig ausgehandelte Verträge, bei welchem Verhalten welche Konsequenzen zu erwarten sind, eignen sich besonders aufgrund des hohen Maßes an Anerkennung (vgl. Linderkamp, 2014, S. 281). Für das vollständige Erlernen eines Verhaltens eignen sich die Methoden des *Shapings* und *Chainings*. Das definierte Verhalten wird hier in seine Elemente zerlegt und sukzessive in einer dafür geeigneten Situation aufgebaut (vgl. Bodenmann et al., 2016, S. 154; Schermer, 2005, S. 74f.). Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Verhalten eigentlich aus einer Aneinanderreihung und Verkettung von einzelnen Verhaltenselementen besteht (vgl. Angermeier et al., 1994, S. 29). Beim Aufbau sehr differenzierter und komplizierter Verhaltensweisen wird entweder auf das sequenzartige Verstärken einzelner Verhaltensteile zu einer ganzen Verhaltenskette (Chaining) oder das kleinschrittige Anerkennen der einzelnen Ver-

haltensweisen, die dem Zielverhalten ähnlich sind (Shaping) zurückgegriffen (vgl. Goetze, 2010, S. 46).

3. Durch grundlegende, aufbereitete und verständliche Regeln wird Verhaltensmodifikation für alle Beteiligten transparent.

Um einen Vertrag eingehen zu können, benötigt es eine Grundlage, anhand derer Konsequenzen für Verhalten erfolgen. Somit können Konsequenzen auch auf dieser Grundlage sofort gerechtfertigt und zu Rate gezogen werden (vgl. Goetze, 2010, S. 34). Die Regeln dafür sollten hierbei explizit, verständlich und positiv formuliert sein (vgl. Julius, 2014, S. 279f.). Dies ermöglicht eine transparente Haltung der Lehrperson gegenüber den Schüler*Innen, sodass die Verhaltensmodifikation für alle begreifbar gemacht werden kann (vgl. Goetze, 2010, S. 51f.).

4. Zur Beurteilung von (herausforderndem) Verhalten und den damit verbundenen Interventionen sollte eine individuelle Analyse erfolgen, um alternative Verhaltensweisen vorgeben und wirksame Verstärkungsmöglichkeiten reflektiert einsetzen zu können.

Generell sollte herausforderndes Verhalten einer genauen Beobachtung unterzogen werden, um die Kenntnis über auslösende und nachfolgende Umweltereignisse, sowie die hinter dem Verhalten stehenden Bedürfnisse oder Zwecke dafür zu nutzen, den Betroffenen alternative Handlungsoptionen anbieten zu können (vgl. Goetze, 2010, S. 37f.). Anschließend muss beim Einsatz operanter Methoden das Auftreten der Verhaltensweisen im Hinblick ihrer veränderten Häufigkeit und Intensität beobachtet werden (vgl. Schermer, 2005, S. 58). Nur so können auch Aussagen über den Erfolg der Interventionen gemacht werden. Auch die Art und Anwendung der genutzten Verstärker sollten sowohl vor einer Intervention, als auch währenddessen auf ihre individuelle Wirksamkeit untersucht werden (vgl. ebd., S.65f.).

5. Die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens sinkt und steigt mit der Motivation des Individuums.

Wirksame Verstärkungstechniken sind zudem durch ihren Aufforderungscharakter gekennzeichnet, der als emotionaler Anreiz für das Aufzeigen oder Unterlassen eines Verhaltens wirkt und seine Bedeutung dadurch erhält, dass durch diesen auf be-

stimmte Weise ein Bedürfnis bei einem Individuum erfüllt wird (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 56). Ein Verhalten aufgrund einer zu erwartenden angenehmen Konsequenz (*positiver Aufforderungscharakter*) einzunehmen oder aufgrund einer unangenehmen Konsequenz (*negativer Aufforderungscharakter*) zu vermeiden, zeigt eine zielgerichtete Motivation (vgl. Bodenmann et al., 2016, S. 118). Diese persönliche Motivation beim Einnehmen eines bestimmten Verhaltens spielt bei der Verhaltensmodifikation eine immense Rolle (vgl., ebd., 76). Somit sollte auch bei der Auswahl der Interventionen, sowie den eingesetzten Verstärkern der individuelle Motivationseffekt berücksichtigt werden. Das Darbieten von Gegenständen (z.B. Spielutensilien) als *materielle Verstärker* wird von *sozialen Verstärkern* durch das Aufzeigen von Zuwendung (z.B. durch Körperkontakt) oder Aufmerksamkeit und Zustimmung (z.B. durch verbales Lob), sowie von der Ermöglichung erwünschter Handlungen (z.B. Spielen) durch *Aktivitätsverstärker* unterschieden (vgl., Schermer, 2005, S. 64; Theunissen, 2016a, S. 102). Die Auswahl dieser sollte nach genauer Analyse individueller Bedürfnisse, ökonomischer Gesichtspunkte und nachhaltiger Wirkungsweisen erfolgen (vgl. Schermer, 2005, S. 66).

Des Weiteren sollte das Ziel des Auf- oder Abbaus von Verhalten eine Generalisierung des Erlernten auf weitere Interaktionen und Situationen, sowie eine Nachhaltigkeit über die Interventionszeit hinweg beanspruchen (vgl. Goetze, 2010, S. 55f.). So ist die Begegnung herausfordernden Verhaltens dann erfolgreich, wenn kontextübergreifend und fortdauernd eine angemessene Handlungsalternative gefunden werden kann. Oft wird der Einsatz operanter Methoden zur Verhaltenskontrolle mit dem Hang zur Fremdsteuerung kritisiert (vgl. Julius, 2014, S. 282). Dies scheint auf den ersten Blick gerechtfertigt, da die Verantwortung, sich mit den Bedingungen des Verhaltens und den daraus abzuleitenden Interventionsmöglichkeiten auseinander zu setzen, in erster Linie bei der Lehrperson liegt. Jedoch scheint vor allem für Schüler*Innen mit Schwierigkeiten bei der Selbstkontrolle und Lernmotivation, sowie der Entwicklung von Handlungsalternativen oder Strategien eine anfängliche Fremdsteuerung vorteilhaft zu sein (vgl. ebd.; Linderkamp, 2014, S. 233).

Nichts desto trotz kann der Einsatz operanter Methoden als „zur Zeit potenteste[...] Möglichkeit[...] der Verhaltensänderung“ (Schermer, 2005, S. 51) angesehen werden. Auch Goetze (2010) betont bei der Betrachtung der Metaanalyse von Weisz et al. (1995), dass vor allem externalisierenden Verhaltensweisen, problematischen sozialen Interaktionen und erschwerter sozialer Integration mithilfe operanter Methoden begegnet werden kann (S. 65). Wie operante Methoden aufgrund ihrer belegten Effektivität und vielfältigen Handhabbarkeit nun aber in der Praxis angewendet werden, ist fraglich. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, einen Blick auf die vorherrschenden Herangehensweisen zur Verhaltenskontrolle und deren Auswirkungen für die Beteiligten zu werfen, um einen erfolgsversprechenden Rahmen für Unterstützungsstrategien herstellen zu können.

4.3. Problematisierung der negativen Verhaltenskontrolle durch aversive Methoden

4.3.1. Der vorherrschende Sanktionscharakter in der Unterrichtspraxis

Nachdem in der Literatur vorwiegend die Meinung vertreten wird, die Anwendung negativer Verhaltenskontrolle, vor allem jegliche Formen von Bestrafungen zu minimieren, geht Kardorff (2010) jedoch von einem Anstieg der Häufigkeit und Intensität sanktionierender Maßnahmen aus (vgl. S. 86ff.). Demzufolge werden aversive Maßnahmen von Lehrkräften in der Studie von Schulz (2011) nicht nur zur Vermeidung herausfordernden Verhaltens häufig und zielgerichtet verwendet, sondern auch überwiegend als spontane Reaktion auf dieses (vgl., S. 299). Auch Theunissen (2016a) erfährt aus Gesprächen mit Lehrpersonen, wie häufig zu bestrafenden Maßnahmen gegriffen wird, um „Problemverhalten“ zu verringern (vgl. S. 73). Generell scheint das Aufzeigen von herausforderndem Verhalten mehr Beachtung zu erlangen als das erwünschte, regelgeleitete Verhalten (vgl. Goetze, 2010, S. 43). Statt die Schü-

ler*Innen bei angemessenem Verhalten zu verstärken, stellen Androhungen das Mittel der Wahl dar (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 94). Im Fokus steht also der Abbau von unerwünschten Verhaltensweisen durch aversive Konsequenzen. So sieht die Maßnahme des *Time-Outs* einen Ausschluss der betroffenen Person von Aktivitäten oder Beteiligungen innerhalb oder außerhalb der Gruppe vor (vgl. Schermer, 2005, S. 86f.). Dabei wird versucht, die das herausfordernde Verhalten verstärkenden Einflussfaktoren zu minimieren und durch den Entzug von Verstärkern das Verhalten schnell zu unterdrücken (vgl. ebd.). Um Verhalten auch längerfristig zu unterdrücken, wird ein quantitativer Entzug von Verstärkern durch ein *Response-Cost* durchgeführt, indem das Auftreten eines herausfordernden Verhaltens durch vereinbarte aversive Konsequenzen verringert werden soll (vgl. ebd., S. 89). Beim Aufstellen von Klassenregeln wird in der Literatur weitestgehend auf zusätzliche aversive Konsequenzen (z.B. Strafarbeiten) hingewiesen, die die Schüler*Innen bei einem Regelverstoß erwartet (vgl. Julius, 2014, S. 279f.) – weniger jedoch auf positiven Konsequenzen, die beim Einhalten der Regeln erfolgen könnten. Des Weiteren scheinen sich Lehrpersonen in Mitteilungen an die Eltern vielmehr über das herausfordernde Verhalten der Kinder zu beklagen, statt ein angemessenes Verhalten rückmelden zu wollen (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 94f.). Wenig konzeptionell greifen Lehrkräfte oft auf ermahnende, berichtigende verbale Rückmeldungen zum Verhalten zurück, die nicht zur Verhaltensänderung, sondern zur ständigen Unterbrechung des Unterrichtes führen (vgl. Goetze, 2010, S. 52). Und wenn das alles nicht hilft, so einige Lehrkräfte der Studie von Schulz (2011), kann durch das „Lautwerden“ die Autorität gezeigt und möglicherweise wiederhergestellt werden (vgl. S. 250).

Demnach zeigt sich, dass herausforderndem Verhalten hauptsächlich reaktiv begegnet wird, indem Schüler*Innen durch Ermahnungen, Androhungen von Konsequenzen oder die Durchsetzung der Sanktionen (Verstärkerentzug, Ausschluss) oder Bestrafungen durch aversive Reize (Elternbrief, Elterngespräche, lautes Schimpfen, Strafarbeiten) negativ in ihrem Verhalten kontrolliert werden (vgl. Theunissen, 2016a, S. 99). So stellt sich die Verteilung von Sanktionen aufgrund von Regelver-

stößen der Schüler*Innen als Gewohnheit dar. Belastungen aufseiten der Lehrperson sind dann aufgrund fehlender Handlungsalternativen die Folge (vgl. Prenting, 2018, S. 110).

4.3.2. Fokus auf herausforderndem Verhalten

Belastungen entstehen jedoch auch aufseiten der betroffenen Schüler*Innen, da bei einem gewohnheitsmäßigen und auf einzelne Personen vermehrt angewendeten Gebrauch von Sanktionen, eine Verfestigung bestehender Normen die Ausgrenzung einzelner als „abweichend“ deklarierte Schüler*Innen wahrscheinlicher macht (vgl. Kardorff, 2010, S. 89f.). Vor allem die als aggressiv und impulsiv, sowie unsozial und sexuell auffällig beschriebenen Schüler*innen seien Aussagen der Lehrpersonen zufolge offensichtlich weniger sozial integriert (vgl. Klauß et al., 2016, S. 26f.). Somit steigt das Risiko aufgrund des eigenen Verhaltens als Belastung empfunden und deshalb ausgeschlossen oder abgelehnt zu werden (vgl. ebd., S. 27, 35). Die Ausgrenzung einer Person entsteht vor allem dann, wenn die als negativ und „abweichend“ empfundene Verhaltensweise mit der Persönlichkeit des Betroffenen erklärt wird und demnach eine wesensbeschreibende Bedeutung erhält (vgl. Grant & Evans 1994, zit. n. Schermer, 2005, S. 52). Alltäglich verwendete, pauschale Schüler*Innenbeschreibungen, wie „Sabine ist ‚hyperaktiv‘“ (ebd., S. 51) oder „Peter [...] zettelt ständig Streit an und ist sehr aggressiv“ (Theunissen, 2016a, S. 57) blenden umgebende, die Verhaltensweise beeinflussende und an der Entstehung beteiligte Ereignisse aus. Das „Problemverhalten“ scheint fast maßgeblich für die Person zu stehen. Eine umfassende Betrachtung der Zusammenhänge mit Bezug auf schulische Faktoren oder das eigene Verhalten als Lehrperson findet nicht stringent statt (vgl. Schulz, 2011, S. 267, 300). Auch die häufige Verwendung aversiver Methoden wird nicht auf mögliche negative Auswirkungen auf die Betroffenen reflektiert, sondern mit dem herausfordernden Verhalten der Schüler*Innen gerechtfertigt (vgl. ebd., S. 249). Ein solches Handeln kann als „individuumzentriert[...] [und] täterorien-

tiert[...]“ (Theunissen, 2016b, S. 66) beschrieben werden. Das herausfordernde Verhalten rückt in den Fokus und soll mit negativer Verhaltenskontrolle unterbunden werden. Untersuchungen zum Umgang mit Schüler*Innen, die überwiegend durch ihr herausforderndes Verhalten im Unterricht Aufmerksamkeit erhalten, ergaben nach Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby (2010) eine deutliche Tendenz dahingehend, dass die Interaktionen mit diesen durch häufige Ermahnungen, unproduktive Kontextgestaltungen des Lernens und wenig positive Beziehungsverhältnisse geprägt sind (vgl. S. 173). Diese Interaktionen können für das Individuum keine angemessene Umgangsweise darstellen. Warum wird dennoch so häufig versucht, Verhalten negativ zu kontrollieren? Weil Bestrafung durchaus zu einer schnellen Einstellung des herausfordernden Verhaltens führen kann und damit die Erfolge des eigenen Handelns direkt sichtbar werden, kommt es oft voreilig zu deren Anwendung (vgl. Schermer, 2005, S. 83). Die unmittelbare Wirkungsfähigkeit der Bestrafung wird höher eingeschätzt als die Wirkung alternativer Methoden (vgl. Angermeier et al., 1994, S. 101). Aufgrund der Erfahrung einer schnell eintretenden Verhaltensänderung, findet aufseiten der Lehrperson eine Verstärkung statt. So wird ihr Verhalten durch den Einsatz negativer Verhaltenskontrolle und der damit einhergehenden erwünschten Verhaltensreduktion negativ verstärkt (vgl., ebd.). Die als belastend und stressig empfundene Situation wird zugleich bewältigt, jedoch ohne dabei die nur vorübergehende Wirksamkeit von aversiven Methoden in Betracht zu ziehen (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 91). Lehrpersonen tendieren demnach vor allem in stressgeladenen Situationen zu routinierten, wenn auch unwirksamen Verhaltensmustern (vgl. Prenting, 2018, S. 110), da sie aufgrund erfahrener Belastungen und Konditionierungen diesen vertrauen und sie situationsübergreifend anwenden. Des Weiteren scheint die schon angesprochene Fokussierung des herausfordernden Verhaltens und den auf dieses ausgerichteten Umgangsweisen mit der erhöhten Alarmbereitschaft der Lehrpersonen bei Abweichungen und Regelverletzungen erklärbar zu sein. So fühlen sich Lehrpersonen in ihrem aktiven Handeln mehr durch regelwidriges Verhalten aufgefordert, ihrer Verantwortung nachzukommen, dieses zu unterbinden (vgl. Angermeier et al., 1994, S. 102). So ist das voreilige Zurückgreifen auf aversive Methoden zwar

erklärbar, aber deren unreflektierte Anwendung kann nicht gerechtfertigt werden, wenn dabei folgenreiche Wirkungszusammenhänge nicht beachtet und miteinbezogen werden.

4.3.3. Risiken und Nebenwirkungen negativer Verhaltenskontrolle

Indem die beteiligten Akteure einander begegnen und dabei gewohnheitsmäßig agieren, scheint sich eine Wechselwirkung zu ergeben, in der das Handeln des Einen auf das Verhalten des Anderen und umgekehrt Einfluss nimmt (vgl. Theunissen, 2016b, S. 66).

So kann eine als unangenehm empfundene Verhaltenskontrolle „schnell Klagen über Zwänge und Versuche der Gegenkontrolle“ (Angermeier et al., 1994, S. 107) erzeugen. Eine Wechselwirkung bestünde dann darin, dass der aversiven Umgangsweise gerade mit herausforderndem Verhalten begegnet wird. Mit der Zunahme der Sanktionen nimmt also auch das herausfordernde Verhalten zu und ein „Kreislauf an Sanktionen“ (Schuppener, 2016, S. 46) beginnt. Eine Zunahme des herausfordernden Verhaltens kann jedoch auch durch eine positive Verstärkung dessen erklärt werden, wenn eine vermeintlich aversive Konsequenz eine positive für die Person darstellt (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 87). So kommt die Lehrperson dem Willen des Kindes nach Zuwendung durch eine Ermahnung mit ihrer Aufmerksamkeit nach. Stellt das herausfordernde Verhalten einen Bewältigungsversuch der Außen- und Innenwelt dar und wird nicht als solcher behandelt, kann nicht adäquat auf die das Verhalten begleitenden Umgebungsfaktoren und Bedürfnisse der Schüler*Innen eingegangen werden (vgl. Theunissen, 2016b, S. 65f.). Demzufolge entsteht bei ihnen „eine Leidenssituation [...], die eine “Abwärtsspirale“ zur Folge haben kann“ (Schuppener, 2016, S. 47). Dadurch, dass sich die Betroffenen nicht verstanden fühlen und negative Erfahrungen (Leid) hinzukommen, ziehen sie sich zurück und zeigen gewohnte Verhaltensweisen, die ihnen das Gefühl von Kontrolle der eigenen Situation geben

(vgl. ebd.). Neben den Gefühlen von Leid begünstigen aversive Methoden jedoch auch die Entstehung von Angst (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 83). Ein Individuum, das durch seine Angst motiviert wird, ein Verhalten nicht mehr aufzuzeigen, tendiert schnell zum Einnehmen einer angepassten Haltung (vgl. ebd.). Diese angepasste Haltung kann sich dann in einem Flucht- oder Vermeidungsverhalten sichtbar machen, welches weniger herausfordernd wirkt und deshalb meist von der Umgebung verstärkt wird – die befürchtete Konsequenz bleibt aus (vgl. ebd., S. 85). Somit wird vielmehr angepasstes Verhalten langfristig und nachhaltig aufgebaut, da das Vermeidungsverhalten bestehen bleibt, um unangenehmen Situationen zu entgehen, ohne ein angemessenes Alternativverhalten zu erlernen (vgl. ebd., S. 84). Eine Verschärfung der angstbesetzten Situation zeigt sich im weiteren Verlauf durch den Anstieg der Erregungszustände. Diese können aggressive Verhaltensweisen provozieren (vgl. Schermer, 2005, S. 82f.). Demnach kann Bestrafung vor allem dann, wenn beim Einsatz nicht auf angemessene alternative Handlungsoptionen hingewiesen wird oder diese bei Schüler*Innen nicht verfügbar sind, ein neues herausforderndes Verhalten entstehen lassen (vgl. Angermeier et al., 1994, S. 108). Auf die Persönlichkeitsentwicklung, sowie die Ausbildung eines förderlichen Selbstkonzeptes wirken sich die gehäuften unangenehmen Erfahrungen aufgrund des eigenen Verhaltens und die Reaktionen der Umwelt auf dieses behindernd aus (vgl. Schermer, 2005, S. 83; Theunissen, 2016a, S. 43). Vor allem aber leidet die Qualität der Lernmotivation und Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Schüler*Innen (vgl. Goetze, 2010, S. 58). So verringert nach Ryan und Deci (2000a) eine negativ erfahrene, gefühlskalte Beziehung die Motivation der Schüler*Innen (vgl. Raufelder, 2018, S. 85f.). Langfristige Folgeschäden können anhaltende negative Einstellungen gegenüber schulischen Erwartungshaltungen bis hin zur Schulunlust oder –verweigerung sein (vgl. Goetze, 2010, S. 60). Auch die bestrafende und mehrfach als aversiv empfundene Person kann schon durch ihre Anwesenheit einen negativen emotionalen Reiz darstellen (vgl. Schermer, 2005, S. 83). So beginnt im Umgang miteinander eine situationsabhängige und interaktive Dynamik, die sich durch Erwartungshaltungen und Vorurteile auszeichnet und zu einer Distanz zwischen den Beteiligten führen kann (vgl. Schermer,

2005, S. 52; Schuppener, 2016, S. 45). Die bereits angesprochene Ausgrenzung kann zudem durch die Übernahme der aversiven Umgangsweise und den Erwartungen an den Betroffenen durch seine Mitschüler*Innen noch mehr verstärkt werden. So zeigt Huber (2019) mit seinen Untersuchungen zum integrationswirksamen Feedbackverhalten von Lehrpersonen, dass Mitschüler*Innen aus dem Lehrpersonenfeedback für eine andere Person zwischenmenschliche Aspekte über diese erfahren, auf die sie sich in der weiteren Interaktion mit dieser beziehen (vgl. S. 86). Die soziale Integration wird somit durch die Art des Umgangs der Lehrperson mit den einzelnen Schüler*Innen mit beeinflusst. Wendet sie beim Umgang mit Schüler*Innen bestrafende Methoden an, präsentiert sie gleichzeitig ein Beispiel für diesen Umgang als Handlungsoption (vgl. Schermer, 2005, S. 83). Des Weiteren kann der Einsatz aversiver Methoden auch zur bewussten Verdeutlichung eines hierarchischen Verhältnisses zwischen der Lehrperson und ihren Schüler*Innen genutzt werden, was der Wunsch der Wiederherstellung von Autorität und Ordnung durch das „Lautwerden“ in herausfordernden Situationen (4.3.1.) zeigt (vgl. Schulz, S. 249f.). Diese asymmetrischen Machtverhältnisse sollten jedoch reflektiert und entwicklungsförderlich für die Schüler*Innen eingesetzt werden, damit beim Einsatz von Bestrafungen keine weiteren Ängste entstehen. Denn durch die gewohnte Anwendung aversiver Methoden einer Lehrperson können Schüler*Innen eine Hilflosigkeit erlernen, die sich durch nicht kontrollierbar empfundene aversive Reize erhöht und zur situationsübergreifenden Angst, sowie weitreichenden Lernschwierigkeiten führen kann (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 84f.). Der Einsatz aversiver Methoden zum Abbau herausfordernden Verhaltens kann Untersuchungen von Reinecker (1980) nach wirksam sein (vgl. Schermer, 2005, S. 80). Als Voraussetzung der Wirksamkeit von negativer Verhaltenskontrolle werden jedoch umfangreiche Kriterien und Regeln erstellt, die eine zweckdienliche Anwendung ermöglichen und damit auch legitimieren sollen. So soll zum Beispiel nach Goetze (2010) auf die individuelle Wirksamkeit, die direkte Darbietung und der kontrollierte Einsatz des negativen Verstärkers, sowie eine mögliche Handlungsalternative und Transparenz in der Handhabung geachtet werden (vgl. S. 61f.). Julius (2014) fordert die Ausrichtung an den Bedürfnissen und dem Wohlbe-

finden der Schüler*Innen, indem er auf deren Erregungszustände oder dem Integrieren in den Unterricht nach erfolgter aversiver Konsequenz eingeht (vgl. S. 280). Nach Angermeier et al. (1994) kann Bestrafung „im täglichen Leben [jedoch] nicht vernünftig angewendet werden“ (S. 107) – auch nicht durch das Aufstellen von Anwendungsregeln. Deren sinngemäßer und reflektierter Gebrauch stelle eine zu große Herausforderung dar, die durch weitere Aspekte erschwert werden kann (vgl. ebd., S. 106). So beeinträchtigt eine nicht konsequent erfolgende Bestrafung oder das Durchgehenlassen von Verhalten die Wirksamkeit der Verhaltenskontrolle immens (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 88). Eine Absprache erfährt die negative Verhaltenskontrolle durch Theunissen (2016a), indem er von „eine[m] Scheinerfolg [redet], wenn die Person letztlich gehorcht, weil sie den Druck oder die Sanktionen nicht mehr aushält, zugleich aber sich unverstanden, unterdrückt und psychisch verletzt fühlt“ (S. 99).

Insgesamt zeigt sich, dass die negative Verhaltenskontrolle fehleranfällig ist und mit erheblichen Nebenwirkungen auf emotionaler, sozialer und persönlicher Ebene einhergehen kann. Nach der Betrachtung der Wirkungszusammenhänge und den damit einhergehenden potentiellen Problemen, sowie der Uneinigkeit über den Einsatz aversiver Methoden, scheint die Relevanz einer Alternative zur negativen Verhaltenskontrolle gegeben zu sein.

4.4 Ein Appell an positive Verhaltenskontrolle im Sinne der positiven Verhaltensunterstützung

4.4.1. Grundannahmen und theoretische Fundierung

Um herausforderndem Verhalten zu begegnen, ohne dabei nur auf das Darbieten von Konsequenzen zur Unterbindung dieses Verhaltens zu achten, sollte vielmehr das erwünschte Verhalten durch den Aufbau unterstützender Kontextbedingungen, zweck-

mäßiger Verhaltensweisen und eines persönlichkeits- und lebensstilförderlichen Umgangs mit den Schüler*Innen fokussiert werden (vgl. Theunissen, 2016a, S. 99).

So stellt Theunissen das Konzept der *positiven Verhaltensunterstützung* angelehnt an den „Positive Behavior Support“ aus den USA zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten dar (vgl., ebd., S. 21). Es bildet dem Autor nach ein umfangreiches, empirisch gesichertes Konzept, das sich an den Grundlagen der vorgestellten Lerntheorie orientiert (vgl. ebd., S. 30) und auch für Schüler*Innen ohne geistige Behinderungen, die herausforderndes Verhalten aufzeigen, effizient genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 34). Da der Umfang des Konzeptes eine hinreichende Auseinandersetzung erfordert, kann sich die Einführung und Entwicklung von Maßnahmen an dessen Maßstäben in der Praxis als sehr zeit- und arbeitsintensiv darstellen (vgl. Schulz, 2011, S. 81). Dennoch scheint es vor allem in der vorliegenden Arbeit sinnvoll, das Konzept als rahmengebend zu betrachten, um die wesentlichen Grundannahmen als Orientierungshilfe zu nutzen (vgl. Schuppener, 2016, S. 50). Das Konzept nimmt sich neben dem Verhalten vor allem dem Individuum und seinen Umweltfaktoren, sowie den an der Förderung dessen beteiligten Akteuren an, um angemessene Ausgangssituationen und entwicklungsfördernde soziale Interaktionen zu etablieren (vgl. ebd.). Die dazu benötigten Unterstützungssysteme werden auf verschiedenen Ebenen mobilisiert. Entweder werden schulintern präventive Maßnahmen zur Vermeidung herausfordernden Verhaltens ergriffen, oder es lassen sich spezifische Vorgehensweisen für eine Gruppe ableiten, die jedoch auch im Einzelsetting mit Schüler*Innen individuell aufbereitet werden können (vgl. ebd., S.31). Gemeinsam ist diesen Unterstützungssystemen die Zielausrichtung. Es sollen im Team Verhaltensweisen entwickelt werden, die eine Alternative zu den als herausfordernd empfundenen Verhaltensweisen der Schüler*Innen darstellen, um eine sozial angenehme und wenig belastende Lernsituation für alle Beteiligten zu schaffen (vgl. Schuppener, 2016, S. 50f.). Es geht also nicht vorrangig um den Abbau oder die Umwandlung herausfordernden in situativ angepasstes Verhalten, sondern um den Aufbau alternativer, individuell zweckdienlicher und situativ angemessener Verhaltensweisen mithilfe der Möglichkeiten der positiven Verstärkung (vgl. Theunissen,

2016a, S. 50f.). An ein Umdenken in der Anwendung operanter Methoden bezüglich des Verzichtes auf aversive Methoden wird appelliert, um eine Problemverschiebung durch bloßes Unterdrücken des herausfordernden Verhaltens zu vermeiden (vgl. ebd., S. 35f.).

Nach den Ausführungen und Konzeptvorstellungen von Theunissen sollte statt einer *Verhaltenskontrolle* vielmehr eine *Verhaltensunterstützung* angestrebt werden, da mit ihr im Sinne der Betroffenen eine Unterstützung aller Akteure erzielt und eine förderliche Atmosphäre im Unterricht etabliert werden kann.

4.4.2. Fokus auf das Positive – Eine „Atmosphäre des Gelingens“

Eine förderliche Atmosphäre ist von grundlegenden Einstellungen über das herausfordernde Verhalten, das Handeln der Lehrperson im Sinne der Schüler*Innen und durch den Aufbau positiver Erfahrungen, Beziehungen und eines wertschätzenden Umgangs geprägt.

Das Erlernen eines herausfordernden Verhaltens wird kontextabhängig als Resultat der Lebenserfahrungen einer Person erklärt (vgl. Theunissen, 2016a, S. 51f.). Es wird verstanden als ein zweckdienliches, bedürfnisbefriedigendes Reagieren auf die Umwelt (vgl. ebd., S.54). Somit liegt der Fokus in der Begegnung dessen nicht auf dem isolierten Verhalten selbst, sondern auf den das Verhalten auslösenden, bedingenden und aufrechterhaltenden Umgebungsfaktoren, die hinreichend analysiert und reflektiert werden sollen (vgl. Goetze, 2010, S. 37f.). Dies ermöglicht das Finden einer alternativen Verhaltensweise und ebenfalls die Anpassung des Umfeldes an bestehende Bedürfnisse (vgl. Theunissen, 2016a, S. 56). Insgesamt kommt es darauf an, „das als fremdartig erlebte Verhalten positiv zu konnotieren [...] [und] den subjektiven Sinn des Verhaltens zu ergründen“ (Schuppener, 2016, S. 43). Das heißt, dem Schüler oder der Schülerin eine Fähigkeit zur Ausrichtung des eigenen Verhaltens auf seine oder ihre Umwelt einzugestehen und gemeinsam einen Weg zu finden, das Miteinander für alle erträglicher zu gestalten. Diese Sichtweise auf das Verhalten macht es zudem

möglich, dass das Verhalten begleitende negative Emotionen, wie Angst, erkannt und gegebenenfalls abgebaut werden können, um eine emotional neutralere Basis zum Verhaltensaufbau zu schaffen (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 53f.). Im Vordergrund steht das Handeln im Sinne der Schüler*Innen. Um dies zu ermöglichen, wird die „Wertschätzung des Anderen, [...] Respekt vor dem Personsein und [...] Menschenwürde“ (Theunissen, 2016a, S. 39) vorausgesetzt. Eine Orientierung an den Stärken der Betroffenen wird präferiert, um deren Fähigkeiten anzuerkennen, ihre Selbstbestimmtheit zu bewahren und mit den sozialen Erwartungen zu vereinbaren (vgl. ebd., S. 40). Der Zuspruch von sozialen Fähigkeiten und das Herausstellen der Handlungskompetenz der Schüler*Innen durch deren Wertschätzung macht ein Selbstwirksamkeitserleben und Erkennen der eigenen Lebensziele wahrscheinlicher, als ihnen ihr Verhalten als belastend und problematisch vorzuhalten. In diesem Zusammenhang wird auch die Widerstandsfähigkeit der Schüler*Innen erhöht, da das Erkennen, Herausstellen und Fördern ihrer Stärken und Ressourcen in sozialen Interaktionen zu ihrer Unterstützung im Umgang mit erschwerenden Lebensbedingungen (z.B. Lernschwierigkeiten oder ein wenig unterstützendes familiäres Umfeld) beitragen kann (vgl. Goetze, 2010, S. 105ff.). Indem die betroffenen Schüler*Innen wertschätzend behandelt werden und in Interaktionen nicht der Fokus auf ihr als belastend empfundenen Verhalten vorherrscht, kann mit ihnen konstruktiv am eigenen Verhalten gearbeitet werden. So werden sie offener sein, über ihr Handeln zu reflektieren, sich fehlerhaftes Verhalten als ausbaufähig einzugestehen und aktiv an der Neuausrichtung ihres Verhaltens mit zu arbeiten (vgl. ebd., S. 111). Damit steigt die Wahrscheinlichkeit für positive Erfahrungen in den schulischen Interaktionen, die sich motivierend auf die Schüler*Innen auswirken können (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 56f.). Positive Erfahrungen machen die Schüler*Innen nach Theunissen (2016a), wenn sie sich „in einem Zustand emotionaler Sicherheit befinden und frühzeitig viele Gelegenheiten zur Befriedigung von Grundbedürfnissen nach Zwischenmenschlichkeit und Vertrauen (in ihre eigenen Fähigkeiten, zu anderen Personen und in die Zukunft) [...] bekommen“ (S. 42). Dies wirkt sich entwicklungsförderlich auf

die Bildung der Persönlichkeit und Ansprüche zur Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse aus (vgl. ebd., S. 112).

Die Ausgangsbasis für den Aufbau angemessenen Verhaltens ist somit gelegt. Eine positive Atmosphäre wird weiterhin durch die aktive und reflektierte Beziehungsarbeit der Lehrperson hergestellt, indem sie bemüht ist, alle Schüler*Innen in der Klasse in ein für alle angenehmes Miteinander einzuschließen, ihnen mit einer transparenten Erwartungshaltung zu begegnen und dadurch gegenseitiges Verständnis und Vertrauen aufzubauen (vgl. Reinfelder, 2018, S. 117; Schuppener, 2016, S. 55). Die Herstellung einer „Atmosphäre des Gelingens, [in der] der Lerner [...] möglichst häufig positive Verstärkung erfahren [soll]“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 94), stellt also die Aufgabe der Lehrperson dar, um herausforderndem Verhalten zu begegnen.

4.4.3. Vorteile und Möglichkeiten positiver Verhaltensunterstützung

So kann die Aufgabe der Lehrperson dann als erfüllt angesehen werden, wenn sich Schüler*innen in einer für sie angepassten Lernumgebung zweckdienlich verhalten können und die für die Umgebung als herausfordernd empfundenen Verhaltensweisen vor dem Hintergrund individueller Beweggründe betrachtet und behandelt werden (vgl. Theunissen, 2016b, S. 69). Die als angenehm und unterstützend empfundenen Interaktionen mit der Lehrperson begünstigen eine erfolgreiche Verhaltensmodifikation (vgl. Linderkamp, 2014, S. 240). Des Weiteren etabliert ein positives Beziehungsverhältnis, das maßgeblich von der Authentizität und Transparenz einer als vertrauensvoll erlebten Lehrperson abhängig ist, gegenseitiges Vertrauen in schulischen Alltagssituationen (vgl. Raufelder, 2018, S. 119). Gerade für Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten können positive Beziehungsmuster mit einer wertschätzenden, konsequenten und stets unterstützenden Lehrperson außerhalb deren Familie dazu verhelfen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Risikofaktoren zu steigern (Goetze, 2010, S. 109ff.). Dem Vorwurf, dass operante Methoden vor allem auf Fremdkontrol-

le aus sind, kann durch positive Verhaltensunterstützung begegnet werden. So können der Angstabbau und ein ungezwungenes Miteinander, in Verbindung mit einer Förderung der Persönlichkeits- und Lebensstilentwicklung, die auf aversive Methoden wahrscheinlich auftretende Gegenkontrolle (4.3.3.) vermeiden und eine gestärkte Selbstkontrolle fördern (vgl. Angermeier et al., 1994, S. 110). Dadurch fühlen sich Schüler*Innen in ihrem Verhalten weniger durch aversive Konsequenzen kontrolliert und gezwungen und stattdessen durch positive Verstärkung motiviert und bestätigt, sowie mit ihren Bedürfnissen und Beweggründen gesehen und verstanden.

Die Wirksamkeit von Programmen, die sich am Konzept der positiven Verhaltensunterstützung orientieren, kann nach der Metaanalyse von Carr et al. (1999) bestätigt werden. So können mithilfe des Einsatzes positiver Interventionen erwünschte Verhaltensweisen erhöht und das Aufzeigen herausfordernder Verhaltensweisen um bis zu zweidrittel reduziert werden (vgl. Carr et al., 1999, S. 94). Anstatt das herausfordernde Verhalten abzubauen, wird vielmehr der Aufbau alternativer Verhaltensweisen fokussiert (vgl. ebd., S. 79). Eine Qualifizierung und Professionalisierung ist nicht nur bestimmten Experten vorbehalten. Demnach können positive Interventionen von allen Akteuren uneingeschränkt und situationsübergreifend angewendet werden (vgl. S. 93). Außerdem wird deutlich, dass für den Erfolg positiver Interventionen die Konkretisierung eines bestimmten Verhaltens und demnach auch eine Konkretisierung der Interventionen ausschlaggebend sind (vgl. ebd., S. 94).

Insgesamt sollte gezeigt werden, dass die Orientierung an positiven Interventionen durchaus als wirksam angesehen werden kann und nicht, wie in der alltäglichen Praxis oft als utopisch oder ineffektiv abgetan werden sollte (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 90). So sollte die positive Verhaltensunterstützung, die sich an den operanten Methoden der positiven Verstärkung regelgeleiteten und die Löschung regelwidrigen Verhaltens bedient, eine „positive Alternative zu den [...] eine Verhaltensreduktion bewirkenden Strategien der Bestrafung“ (Schermer, 2005, S. 78) darstellen.

4.5. Resümee zum Umgang mit herausforderndem Verhalten und Überlegungen zu möglichen Unterstützungsstrategien in der Praxis

Um nun erwünschtes Verhalten zu etablieren, bedarf es einer Fokussierung auf das Positive, eine „Atmosphäre des Gelingens“, um dieses schrittweise aufzubauen, anzuerkennen und mit dem Ziel des Übergangs zur Selbstkontrolle des eigenen Verhaltens und Handelns langfristig in das Verhaltensrepertoire der Schüler*Innen zu integrieren. So können die erfolgsversprechenden Bedingungen, die in den fünf Merksätzen für eine reflektierte und erfolgreiche Anwendung operanter Methoden (Kap. 4.2.) aufgestellt wurden, vielmehr mit einer positiven Verhaltensunterstützung umgesetzt werden. Demnach sind beispielsweise Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen leichter mit Schüler*Innen gemeinsam und einvernehmlich zu planen, wenn sie einen positiven Aufforderungscharakter haben und keine aversiven Reize beinhalten. Sich mit dem Verhalten der Schüler*Innen und ihren individuellen Beweggründen auseinanderzusetzen, um Handlungsalternativen aufzeigen zu können, deckt sich vollkommen mit den Zielen der positiven Verhaltensunterstützung. Mit positiven Verstärkern kann umfassender auf die Motivationsförderung zum Aufbau angemessenen Verhaltens und der Bedürfnisbefriedigung eingegangen werden, als mit aversiven Reizen, die angstbelastete oder frustrierende Emotionen bewirken, zu Vermeidungsverhalten und unterdrückten Bedürfnissen, sowie neuen herausfordernden Verhaltensweisen führen können. Positiv erfahrene, wertschätzende und individuell bezogene Interaktionen schaffen die Ausgangsbasis erfolgreicher Verhaltensmodifikation. Gerade bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten, deren Lernen, Selbstkontrolle, Motivation und Selbstkonzeptbildung ohnehin schon aufgrund vielfältiger Belastungsfaktoren beeinträchtigt wird, kann negative Verhaltenskontrolle als ein weiterer Stressfaktor und somit erheblicher Risikofaktor zur Entstehung und Aufrechterhaltung herausfordernden Verhaltens betrachtet werden. Dennoch werden aversive Methoden dem positiven Verstärkerlernen in der Praxis, nach den bisherigen Ausführungen, häufig

vorgezogen. Die aktuelle Situation scheint also eine Veränderung zu benötigen. Diese Notwendigkeit sehen Partin et al. (2010) mit Blick auf vorliegende Untersuchungen aufgrund der mangelnden Unterstützung von Schüler*Innen unabhängig ihres Grades an Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblematiken ebenso (vgl. S. 172). Sie fordern, mit Bezug auf die Ausbaufähigkeit der Schulen zur Etablierung einer lernförderlichen und bedürfnisorientierten Umgebung, den Einsatz proaktiver Strategien mit differenzierten Unterstützungsangeboten (vgl. ebd.). Dabei unterscheiden sie Strategien zur Vorbeugung des Auftretens herausfordernden Verhaltens, von Strategien zur individuellen Begegnung dessen oder zur Vermeidung weitreichender Folgen, wenn Schüler*Innen schon unter den Folgen der in Kapitel 4.3.3. beschriebenen Auswirkungen des Umgangs mit ihrem Verhalten leiden (vgl. ebd.). Auch für Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai (2008) hat die Vorbeugung des Auftretens herausfordernden Verhaltens mit der Aussage „Classroom management begins long before the students come into the classroom“ (S. 366) höchste Priorität. Bevor die Schüler*Innen den Klassenraum betreten, sollten sowohl lernförderliche Umgebungsfaktoren, als auch reflektierte und effektive Strategien der Lehrperson eine erfolgsversprechende Bedingung für einen störungsarmen und entwicklungsförderlichen Unterricht darstellen. Verdeutlicht wird dabei die Rolle der Lehrperson als „an active agent of prevention who influences and regulates the classroom environment to promote and maintain appropriate student behaviors“ (Partin et al., 2010, S. 173). Sie ist dafür verantwortlich, Strukturen, Prozesse und Umgangsweisen so zu gestalten, dass angemessenes Verhalten der Schüler*Innen aufgebaut und aufrechterhalten werden kann. Ihr Gelingen scheint dabei maßgeblich von der Anerkennung und Verstärkung des erwünschten Verhaltens abhängig zu sein (vgl. ebd.). Zur Lösung des pädagogischen Problems, rücken nun Anerkennung, Wertschätzung, positive Umgangsweisen, Empathie für den Einzelnen in den Fokus und bestimmen positive Verhaltensunterstützung als das Mittel der Wahl. Zu klären wäre nun noch die Art und Weise der Umsetzung, um auch den Forderungen der Lehrpersonen für eine konkrete Hilfestellung zur Etablierung einer nachhaltigen und erfolgreichen Verhaltensunterstützung im schulischen Alltag gerecht zu werden. Als Voraussetzung wirksamer Präventionen kann die

Berechenbarkeit der Lehrperson und ihr Einsatz von Lob angesehen werden (vgl. ebd., S. 177). „Lob ist [...] unbestritten ein unentbehrliches und bedeutsames pädagogisches Instrument, um das Bedürfnis nach Anerkennung zu erfüllen“ (Bartels, Pieper & Busch., 2019, S. 52). In diesem Zusammenhang kann es über das Erfüllen von Bedürfnissen nach Anerkennung hinaus, ein Mittel zur positiven Verhaltensunterstützung mithilfe operanter Verfahren darstellen. Es erlangt aufgrund der hohen kommunikativen Interaktionen im Unterricht vor allem zur Umsetzung der Maßnahmen eines erfolgreichen präventiven Classroom Managements einen hohen Stellenwert (vgl. Fefer & Vierbuchen, 2019, S. 59). Außerdem macht der Einsatz sozialer Verstärker in der Praxis einen Großteil der Interaktionen im Unterricht in Form von verbalen Rückmeldungen zu Leistungen, Arbeitsverhalten oder Sozialverhalten aus (vgl. Goetze, 2010, S. 45, 56). Um angemessenes Verhalten im Unterricht aufzubauen, stellt sich Lob und Wertschätzung als ein grundlegendes Mittel zur positiven Verhaltensunterstützung basierend auf den Grundlagen operanten Lernens heraus (vgl. Reinke et al. 2013, zit. n. Fefer & Vierbuchen, 2019, S. 61). Im weiteren Verlauf wird also der Einsatz von *Feedback* in Form von *Lob* durch die Lehrperson als konkrete Unterstützungsstrategie beleuchtet.

5. Verhaltensbezogenes Feedback als essentielle Unterstützungsstrategie zur Anwendung positiver Verhaltensunterstützung

Mit dem letzten Kapitel wird die ausgewählte Unterstützungsstrategie zur Verhaltensunterstützung vorgestellt, in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit eingeschätzt und in Zusammenhang mit bereits gewonnenen Erkenntnissen gebracht. Vor diesem Hintergrund werden Leitideen für deren Einsatz ausgearbeitet. Diese sollen durch die Miteinbeziehung bereits bestehender, erfolgreicher Konzepte zu einer reflektierten und zielgruppenspezifischen Anwendung von verhaltensbezogenem Feedback anleiten. Außerdem wird kurz auf Notfallsituationen und deren Begegnungsmöglichkeiten

mithilfe der vorgestellten Strategie hingewiesen. Ein Vorschlag zur Bestärkung des Feedbackverhaltens von Lehrpersonen lässt einen abschließenden Ausblick zu.

5.1. Feedback zur Verhaltensmodifikation

In der vorliegenden Arbeit wird sich bei der Begriffsverwendung auf das sozialwissenschaftliche Verständnis von Müller und Ditton (2014) bezogen, das *Feedback* als „beabsichtigte verbale Mitteilung an eine Person, wie ihr Verhalten oder die Auswirkungen ihres Verhaltens wahrgenommen oder erlebt worden sind“ (Oberhoff, 1978, zit. n. Müller & Ditton, 2014, S. 12) definiert. Nach diesem Verständnis besteht die Funktion eines Feedbacks darin, auf eine Wirkung des Verhaltens des Feedbackempfängers auf seinen Feedbackgeber und dessen Umfeld aufmerksam zu machen und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten zu ermöglichen (vgl. Müller & Ditton, 2014, S. 12f.). Feedbackinhalte sollten sich dabei nah an dem beobachteten Verhalten orientieren und so konkret sein, dass der Empfänger diese in seine Überlegungen miteinbeziehen kann (vgl. ebd., S. 13).

Den Aussagen der Lehrpersonen zufolge wird im Unterricht häufig Feedback gegeben, das sich nach Weckend, Schatz & Zierer (2019) jedoch vorwiegend auf das erfolgreiche oder misslungene Lösen einer Aufgabe bezieht (vgl. S.20). Um ein Feedback zur Verhaltensunterstützung einzusetzen, sollte eine Abgrenzung von einem leistungsbezogenen Feedback zu einem Feedback zur Verhaltensmodifikation vorgenommen werden. Hattie und Timperley (2007) beziehen sich bei schulischem Feedback auf den Aspekt der Leistungs- und Verständnisrückmeldung einer Lehrperson oder Mitschüler*Innen gegenüber eines Einzelnen, mit dem Ziel des Kompetenzausbaus zum Lernen von Wissensbeständen und Fertigkeiten (vgl. S.102). Dabei unterscheiden sie verschiedene Ebenen, auf denen leistungsbezogenes Feedback stattfinden kann. Demnach wird das Feedback entweder zur Bestätigung oder Falsifikation einer Aufgabe, zum Anerkennen des Arbeitsprozesses und den dabei eingesetzten

strategischen Hilfen, oder zur Rückmeldung der eigenständigen Regulierung und Steuerung des Lernens verwendet (vgl. Hattie & Zierer 2018, zit. n. Weckend et al., 2019, S. 25f.). Klar davon abzugrenzen, sei das Feedback, dass keine Auskunft über den Prozess des Lernens gibt, sondern sich auf das Selbst – die Persönlichkeit – des Einzelnen bezieht (vgl. ebd.). Erkennbar wird dies durch bewertende Kommentare der Lehrperson zum Wesen der Schüler*Innen (z.B. „Schlaues Kind!“, „Schöne Idee“) (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 96). Hier werden keine konkreten Informationen zur Art einer Leistung oder deren Ausführung transportiert. Feedback kann des Weiteren zum Verhalten einer Person gegeben werden. Dabei werden das Verhalten anerkennende Aussagen in Form von Lob oder kritisierende Aussagen in Form von Kritik getätigt (vgl. Bartels et al., 2019, S. 43). Feedback erhält hierbei „bestätigende/verstärkende, informierende, lenkende/hinweisende sowie regulierende/korrigierende Funktionen“ (Narciss, 2006, zit. n. Müller & Ditton, 2014, S. 22). Da diese Arbeit eine positive Verhaltensunterstützung präferiert, steht Lob nun im Mittelpunkt der Betrachtung. Auch Lob wird in seinem Auftreten ähnlich, wie Feedback differenziert betrachtet. So grenzt sich ein *personenbezogenes* Lob („Braver Junge!“), das allgemeine Eigenschaften oder Fähigkeiten im Sozialverhalten anerkennt und demnach den Begriff des *allgemeinen Lobes* erhält, von *prozessorientiertem* Lob ab (vgl. Bartels et al., 2019, S. 44). Aufgrund der explizit auf das jeweilige Verhalten eingehenden Benennung und Anerkennung dessen handelt es sich dabei um *spezifisches Lob* („Es gefällt mir, wie konzentriert du die Aufgaben rechnest!“), welches dem allgemeinen Lob für die Vergabe positiven Feedbacks vorgezogen werden sollte (vgl. Bartels, 2015, S. 146; Jenkins et al., 2015, S. 46). Wird im weiteren Verlauf von spezifischem Lob geredet, handelt es sich um verhaltensspezifisches Lob. Dieses wird nun nicht nur zur Vorbeugung herausfordernder Situationen im Unterricht, sondern auch zur Reaktion auf diese als positives Feedback zur Verhaltensmodifikation im Sinne positiver Verhaltensunterstützung betrachtet.

Bei der positiven Verstärkung wirkt das spezifische Lob als sozialer Verstärker dann besonders gut, wenn es durch die Anerkennung eines Verhaltens als positive Konse-

quenz auf dieses folgt (vgl. Goetze, 2010, S. 45). Dabei bedarf es jedoch einer gewissen Wirkkraft und Bedeutung für die gelobte Person. Wird gerade erst mit der Verhaltensmodifikation begonnen, kann es notwendig sein, das spezifische Lob mit materiellen Verstärkern zu koppeln (vgl. Theunissen, 2016a, S. 102). Damit gewinnt sowohl das Lob, als auch der materielle Verstärker an Bedeutung und kann als Grundlage zur weiteren Verhaltensunterstützung dienen. Beim Einsatz eines sozialen Verstärkers sollten der Zeitpunkt (zu Beginn oder im Verlauf eines Verhaltensaufbaus), die individuelle Bedeutsamkeit und die jeweilige Anstrengungsbereitschaft miteinbezogen werden (vgl. Schermer, 2005, S. 71.). Mithilfe positiver sozialer Verstärkung können nun unterschiedliche Ziele angestrebt werden. Zum einen kann das spezifische Lob die Aufrechterhaltung und Intensivität eines angemessenen Verhaltens verstärken (vgl. ebd., S. 62f.). Zum anderen kann es zum Aufbau alternativer, aber neuer oder verlernter Verhaltensweisen bewusst genutzt werden, um kontrolliert die einzelnen erfolgreichen Schritte beim Aufbau eines Verhaltens anerkennend rückmelden zu können (vgl. ebd., S. 72f.). Dabei wird das Ziel verfolgt, ein Verhalten zu etablieren, mit dem sich die betroffene Person eigenständiger und handlungskompetenter erleben oder mit einer sie belastenden Situation adäquat umgehen kann (vgl. Theunissen, 2016a, S. 96f.). Auch das Verringern oder Unterlassen eines herausfordernden Verhaltens kann verstärkt werden, indem das dafür alternative angemessene Verhalten durch ein spezifisches Lob herausgestellt wird (vgl. Schermer, 2005, S. 78). Um die Verhaltensunterstützung auf die heterogene Schüler*Innengruppe auszurichten, stellen Fefer und Vierbuchen (2019) ein Konzept vor (vgl. S. 61). Dabei wird allgemeines und spezifisches Lob als grundlegende präventive Strategie im Klassenunterricht für den Großteil der Schüler*Innen empfohlen (vgl. ebd.). Eine Erhöhung der Frequenz des individuell ausgerichteten Lobes sollte bei Schüler*Innen angewendet werden, die trotz grundlegender Prävention oft in herausfordernde Situationen aufgrund ihres Verhaltens geraten (vgl. ebd.). Besondere Aufmerksamkeit in Form von positivem Feedback durch individualisiertes Lob verdienen Schüler*Innen „mit starken Schwierigkeiten im akademischen Bereich oder der sozial-emotionalen Entwicklung“ (ebd.). Somit kann aus dem Modell abgeleitet werden, dass spezifisches

Lob, neben einer präventiven Grundlage, eine Möglichkeit bietet, das Verhalten von Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten gezielt zu unterstützen und findet deshalb in dieser Arbeit seine Berechtigung.

Das Mittel der Wahl zum Abbau herausfordernden Verhaltens stellt die Löschung durch dessen Ignorieren dar. Ein bewusstes Ignorieren sollte stattfinden, wenn die Lehrperson das herausfordernde Verhalten ihrer Schüler*Innen als unerwünscht empfindet und es in seinem Auftreten gezielt reduzieren möchte. Die Schüler*Innen werden dabei im Aufzeigen dieses Verhaltens nicht beachtet, um ihnen zu vermitteln, dass sie auf diese Weise nicht ihre Bedürfnisse erfüllen zu können. Beim Ignorieren von Verhalten sollte darauf geachtet werden, keine aversiven Konsequenzen darzubieten, die auf das Vermeiden positiver Verstärkung des Verhaltens Auskunft gibt, um die Löschung nicht als Form der Bestrafung anzuwenden (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 89). Wird beispielsweise mit dem herausfordernden Verhalten das Bedürfnis von Aufmerksamkeit ausgedrückt, könnte die Ignoranz dessen eine aversive Maßnahme darstellen. Um dies zu verhindern, sollten die Faktoren, die das Verhalten verstärken, entschlüsselt und anschließend eliminiert werden (vgl. Schermer, 2005, S. 84). Außerdem sollte bei anschließender Aufnahme eines angemessenen Verhaltens eine direkte positive Verstärkung durch spezifisches Lob erfolgen (vgl. Goetze, 2010, S. 61). Damit wird die Wahrscheinlichkeit des erneuten Auftretens der Handlungsalternative erhöht und nimmt den Reiz für das Aufzeigen des herausfordernden Verhaltens. Das herausfordernde Verhalten kann durch das neue alternative Verhalten ersetzt und mithilfe dieses Vorgehens vollständig gelöscht werden (vgl. Edelman & Wittmann, 2012, S. 89). Zu bedenken ist, dass es beim Ignorieren eines regelwidrigen Verhaltens zu einer Erhöhung dessen Auftretens kommen kann, bis es nach weiterer Nichtbeachtung an Effektivität verliert und eingestellt wird (vgl. Schermer, 2005, S. 85). Ohne ein herausforderndes Verhalten zu benennen oder um es gezielt vorzubeugen, könnte durch eine Erinnerung an die erwarteten Verhaltensregeln mit einem positiven Formulieren einer Handlungsalternative, die dem Verhaltenszweck dienlich ist, begegnet werden. Der Abbau des herausfordernden Verhal-

tens gelingt hier, indem auf ein angemessenes Verhalten hingelenkt wird (vgl. Theunissen, 2016a, S. 105). Die Einnahme der erwarteten Verhaltensweise wird wieder direkt durch spezifisches Lob positiv verstärkt und verringert dadurch das Auftreten der unangemessenen.

Welche Bedeutung einer solchen Vorgehensweise, mithilfe spezifischen Lobes regelgeleitetes und sozial-erwünschtes Verhalten positiv zu verstärken und regelwidriges, herausforderndes Verhalten durch dessen Ausbleiben zu löschen, zukommt und welche Wirksamkeit durch sie erwartet werden kann, wird nun im weiteren Verlauf eruiert.

5.2. Bedeutung und Wirksamkeit verhaltensbezogenen Feedbacks

Mit Blick auf die in Kapitel 2.2. vorgestellte Untersuchung von Hattie kann der Einfluss von Feedback auf die Lernleistungen als bedeutend betrachtet werden (vgl. Weckend et al., 2019, S. 20f.). Leistungsbezogene Rückmeldungen während des Lösungsprozesses einer Lernaufgabe haben aufgrund ihres Informationsgehaltes für den Lernprozess der Schüler*Innen also eine bestätigt hohe Wirksamkeit. Sie ermöglichen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung und unterstützen selbständige Problemlöseprozesse (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86). Neben der hohen Wirksamkeit leistungsbezogenen Feedbacks kann jedoch auch verhaltensbezogenes Feedback in seiner Wirksamkeit bestätigt werden.

So wird das verstärkende spezifische Lob durch die Lehrperson zum Aufbau und zum Aufrechterhalten angemessenen Verhaltens, sowie zur Reduktion herausfordernden Verhaltens als empirisch valide bestätigt (Partin et al., 2010, S. 173). Simonsen et al. (2008) stellten durch eine systematische Literaturrecherche fest, dass sozial angemessenes Verhalten durch den Einsatz von spezifischem Lob vor allem in Kombination mit weiteren Strategien, die die Erwartungen der Lehrperson an ihre Schüler*Innen während des Unterrichtes transparent machen, aufgebaut werden kann (vgl. S. 363).

Des Weiteren erhöhe sich die Wirksamkeit bei gleichzeitigem Ignorieren unangemessenen Verhaltens (vgl. Yawkey, 1971, zit. n. ebd.). Zum Abbau herausfordernden Verhaltens stellt sich das direkte und konkrete Hinweisen auf einen Regelverstoß in Kombination mit dem Vorgeben einer angemessenen und adäquaten Handlungsalternative, sowie das bewusste Ignorieren bei transparenten Verhaltenserwartungen als effektiv heraus (Simonsen et al., 2010, S. 366). Das Aufstellen und Einhalten von Regeln spielen dabei eine besondere Rolle. Auch Gable, Hester, Rock und Hughes (2009) verweisen auf die Bedeutung von Regeln, da mit ihnen und durch den Bezug auf diese die Erwartungen an die Schüler*Innen konkretisiert werden können (vgl., S. 197). Infolgedessen braucht es ein gesundes Zusammenspiel einzelner Strategien. Dabei sollte nach Simonsen et al. (2008) auf eine Kontinuität in der Strategieverwendung geachtet werden (vgl. S. 353). In Bezug auf die Qualität und Ausrichtung eines Lobes beobachten Burnett und Mandel (2010) in ihrer Studie zum Feedbackverhalten der Lehrpersonen in Grundschulen, dass deren Feedback fast ausschließlich (bis zu 93%) aus allgemeinem Lob besteht (vgl. 149). Dies lässt sich in Anbetracht seiner Effektivität jedoch kritisieren. Nach Hattie und Timperley (2007) steigt die Effektivität eines Feedbacks nämlich mit einer individuellen Zielausrichtung, Spezifizierung und Verständlichkeit für die Schüler*Innen (vgl. S. 104). In diesem Zusammenhang betonen sie die möglichen Nebenwirkungen von allgemeinem Lob. So kann dieses sowohl die Aufmerksamkeit von der eigentlichen Lernaufgabe auf das Nachdenken über das Selbst lenken, als auch die weitere Anstrengungsbereitschaft zum Erreichen bestimmter Lernaufgaben hemmen (vgl. ebd., 96f). Nach Skipper und Douglas (2012) kann allgemeines Lob sogar zu einem schlechteren Umgang mit auftretenden Misserfolgen führen (S. 328f.). Stellt der Misserfolg einen Regelverstoß dar, könnte eine bisher als „anständig und lieb“ gelobte Person größere Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit ihrem Misserfolg aufzeigen, da sie die konkrete Verhaltensweise, warum sie sonst als „anständig“ bezeichnet wurde gegebenenfalls nicht nachvollziehen kann. Außerdem tendieren Schüler*Innen durch allgemeines Lob dazu, ihre Erfolge weniger mit ihren Bemühungen zu begründen (vgl. Bartels, 2015, S. 130). Die Vorteile eines spezifischen Lobes von Verhalten bestünden demnach darin,

dass die Schüler*Innen erkennen, sich anstrengen und konsequent mitarbeiten zu müssen, um ein bestimmtes Verhalten zeigen und im Falle eines Regelverstoßes mithilfe konkreter Bezugnahme auf das Verhalten erfolgreich reflektieren zu können. Rückschlüsse auf das eigene Verhalten werden somit möglich und die Schüler*Innen können sich selbst als wirksam erleben. Auch die Zuversicht und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, steigen mit der Frequenz und Qualität des positiven Feedbacks (vgl. Chen, Thompson, Kromrey & Chang 2011, zit. n. Bartels et al., 2019, S. 42). Eine weitere Bedeutung spielt positives Feedback in Form von spezifischem Lob für die Motivation der Schüler*Innen. Mit der Meta-Analyse von Cameron und Pierce (1994) gilt die Zunahme der intrinsischen Motivation durch den Einsatz von verbalem Lob als bestätigt (vgl. S. 397). Voraussetzung dafür ist jedoch auch wieder die Spezifizierung und Benennung der Ursache des Lobes (vgl. ebd., S. 395). Bezogen auf die Verhaltensmodifikation kann also durch spezifisches Lob die Motivation der Schüler*Innen, ein Verhalten von sich aus öfter einzunehmen, gesteigert werden, wenn konkrete Informationen über dieses Verhalten beim Loben gegeben werden. Bedürfnisgerecht eingesetztes Lob kann des Weiteren die Beziehungsqualität zwischen der Lehrperson und ihren Schüler*Innen stärken (vgl. Walker et al., 1999, zit. n. Gable et al., 2009, S. 199). Und in Anbetracht der Möglichkeiten, die durch positive Beziehungsmuster im schulischen Alltag entstehen, kann dadurch auch insgesamt ein erfolgreiches Lernergebnis der Schüler*Innen erreicht werden (vgl. Fefer & Vierbuchen, 2019, S. 64). Wertschätzende und anerkennende Rückmeldungen wirken jedoch nicht nur zwischen Lehrperson und der gelobten Person. So unterstreicht Huber (2019) die integrationsförderliche Rolle von Rückmeldungen im Unterricht und eröffnet die Chance, durch gezielt eingesetztes Feedback Schüler*Innen in das Sozialgefüge einzuschließen (vgl. S. 91). Dabei spielen über das Feedback vermittelte Sichtweisen und Beurteilungen über die Schüler*Innen eine Rolle, die von den Mitschüler*Innen bemerkt und übernommen werden können (vgl. ebd., S. 81). Auch die für den Beobachter erkennbare positive Beziehungsqualität wird in die weiteren Interaktionsprozesse mit der jeweiligen Person sozialförderlich miteinbezogen (vgl. ebd., S. 86). Die positive Wirkung von Lob auf das Umfeld der gelobten Person

macht sich zusätzlich im Erlernen von Verhaltensweisen der beobachtenden Mitschüler*Innen bemerkbar. Dies zeigt Kazdin (1977) mit den Ergebnissen seiner Studie zur stellvertretenden Verstärkung, in der bestätigt wird, dass ein spezifisch anerkanntes Verhalten sowohl bei der Zielperson selbst, als auch bei den Personen, die die Zielperson bei der Verstärkung beobachten, in seinem Auftreten gesteigert werden kann (S. 58). Damit gewinnt die Öffentlichkeit eines Lobes an Aufmerksamkeit. Indem ein Lob öffentlich ausgesprochen wird und eine Person im Aufzeigen eines Verhaltens verstärkt, kann dadurch indirekt auf ein regelwidriges Verhalten anderer Personen im Raum hingewiesen werden, die dieses Verhalten gerade nicht aufzeigen, ohne dieses zu benennen. Der Fokus könnte somit auf dem Positiven liegen (vgl. Kapitel 4.4.2).

Wird nun die Perspektive der Schüler*Innen betrachtet und qualitativ erfragt, lässt sich der Untersuchung von Burnett und Mandel (2010) nach feststellen, dass vor allem Grundschüler*Innen gerne für ihre angemessene Arbeitshaltung, guten Sozialkontakt zu ihren Mitschüler*Innen und das Einhalten von Regeln gelobt werden wollen, da ihnen dies ein gutes Gefühl vermittelt (S. 148). Zudem spreche sich eine Mehrheit der Schüler*Innen für leises Lob aus (vgl. ebd., S. 149). Dies sei nach Hattie und Timperley (2007) jedoch situationsabhängig, sodass auch lautes, öffentliches Lob gerne angenommen wird, wenn es die Bereitschaft und Ausdauer der Schüler*Innen hervorhebt (vgl. S. 97). „Öffentliches (lautes) und privates (leises) Lob“ (Blaze et al., 2014, zit. n. Fefer & Vierbuchen, 2019, S. 67) zeigen in ihrer Wirkkraft im direkten Vergleich keine wesentlichen Unterschiede. Aussagen der Lehrpersonen zufolge, wird das spezifische Loben von erwünschtem Verhalten, je älter die Schüler*Innen werden, vom Lob für Anstrengung und Leistungsbereitschaft abgelöst (Burnett & Mandel, 2010, 151). Dennoch zeigen Fefer und Vierbuchen (2019), dass auch Schüler*Innen der Sekundarstufe Rückmeldung ihrer Lehrpersonen bestärkend empfinden (vgl. S. 64). Jenkins et al. (2015) stellen, bezogen auf verschiedene Untersuchungen zum Feedbackverhalten in Förderschulen, fest, dass Lehrpersonen hier prinzipiell weniger Lob aussprechen (vgl. S. 468). Auch die Studie von Sutherland, Wehby und Copeland (2000) bestätigt ein vermindertes Lobverhalten bei Lehrperso-

nen von Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten und erschwerter emotionaler und sozialer Entwicklung (vgl. S. 3). Bewiesen ist jedoch, dass auch Lehrpersonen vom Einsatz spezifischen Lobes profitieren. Im Hinblick auf ihr Selbstwirksamkeitserleben ist bekannt, dass dieses bei häufigem Loben als höher empfunden wird und die emotionale Belastbarkeit verringert (vgl. Reinke et al., 2013, zit. n. Jenkins et al., 2015, S. 474). Greifen Lehrpersonen in der Praxis wenig auf spezifisches Lob zurück, liegt dies nach Gable et al. (2009) an deren Gewohnheiten, die eine mangelnde Bewusstheit über dessen Wirksamkeit zeigen (vgl. S. 200). Auch das bewusste Ignorieren von herausforderndem Verhalten stelle sich für sie ungewohnt und möglicherweise schwer ertragbar dar (vgl. ebd.). Dies stimmt mit den Gründen für das häufige Zurückgreifen auf aversive Methoden (vgl. Kap. 4.3.2.) überein.

Zusammenfassend kommt es also bei der Rückmeldung von Verhalten auf das differenzierte Eingehen auf die Angemessenheit des spezifischen Verhaltens in Abhängigkeit der individuellen Bedürfnisse, Unterrichtssituationen und Beziehungsmuster an. Der Stand der Forschung zeigt hier weiteren Bedarf auf. Es werden Antworten auf die Frage, welche Merkmale und Häufigkeiten das spezifische Lob aufweisen sollte, benötigt (vgl. Jenkins et al., 2015, S. 475). Ebenso fehlen Untersuchungen, die die Auswirkungen des Feedbackverhaltens der Lehrperson nicht nur auf einzeln ausgewählte Schüler*Innen beziehen, um genauere Aussagen über die Zusammenhänge von spezifischem Lob mit der Reduktion herausfordernden Verhaltens in der gesamten Lerngruppe treffen zu können (vgl. ebd., S. 472f). Des Weiteren könnte die das Lob begleitende Mimik und Gestik zum Aufzeigen von Freude oder die spezifische Auswahl der Worte beim Loben auf deren Wirksamkeit überprüft werden (vgl. Jenkins et al., 2015, S. 473). An den hier exemplarisch vorgestellten Erkenntnissen lässt sich das reflektiert eingesetzte, positive Feedback durch spezifisches Lob schlussfolgernd als Unterstützungsstrategie ableiten.

5.3. Anleitungen für erfolgreiches Loben im Sinne positiver Verhaltensunterstützung

Um die Anwendung dieser Unterstützungsstrategie für den alltäglichen Unterricht zu konkretisieren, werden nun die bisherigen Erkenntnisse aus den Untersuchungen, die Bedingungen des Einsatzes operanter Methoden und die Grundannahmen der positiven Verhaltensunterstützung zusammengeführt und erweitert. Auf dieser Grundlage soll eine Anleitung erstellt werden, die ein Auseinandersetzen der Lehrperson mit ihrem Feedbackverhalten ermöglicht und ihr dabei hilft, das spezifische Lob effektiv zur Verhaltensunterstützung einzusetzen. Die Formulierung von Ich-Sätzen als Leitideen (a – j) wird hier zur Verstärkung der Selbständigkeit der Lehrperson durch eine mögliche Selbstinstruktion in der praktischen Anwendung vorgezogen. Beim Aufstellen dieser Leitideen wird außerdem Bezug genommen auf die Richtlinien für effektives Lob von Fefer und Vierbuchen (2019) angelehnt an Patin et al. (2010) (vgl. S. 66f.), sowie auf deren Möglichkeiten zur Steigerung des Lobverhaltens im eigenen Unterricht (vgl. S. 70f.).

a.) „Ich trenne Feedback zur Verhaltensmodifikation von leistungsbezogenem Feedback.“

Bei der Unterstützung von Verhalten geht es nicht um die Darstellung einer Leistung bei oder nach dem Lösen einer Aufgabe. Es geht um ein Verhalten, das von der Lehrperson in dem jeweiligen schulischen Kontext erwartet wird. Wird dieses explizit benannt und nicht mit Leistungserwartungen verknüpft, wird den Lernenden klar, „auf welche Ebene sich die Rückmeldung bezieht“ (Weckend et al., 2019, S. 28). So können sie sich gezielt damit auseinandersetzen. Bedeutend ist die Kenntnis kontraproduktiver Rückmeldungen, wie der Bewertungen der Persönlichkeit („Braver Junge!“). Demnach sollte bei Feedback zur Verhaltensmodifikation prinzipiell auf allgemeines Lob verzichtet werden (vgl. Hattie & Timperley 2007; Skipper & Douglas 2012; Bartels 2015).

b.) „Ich unterstütze den Aufbau und die Festigung eines erwünschten Verhaltens durch positiv verstärkendes, spezifisches Lob.“

Bei einer erfolgreichen positiven Verstärkung folgt das spezifische Lob als direkte Konsequenz auf ein erwünschtes Verhalten. Vielmehr sollte häufiger und in kleinen Mengen, als verzögert gelobt werden (vgl. Merksatz 1). Die Qualität des Lobes ist vor dem Ausbau der Quantität zu gewährleisten. Der Einsatz des Lobes richtet sich am Ziel der positiven Verstärkung aus. Die Überprüfung, ob das Zielverhalten häufiger und intensiver auftritt oder ausbleibt, zeigt den Erfolg der Verstärkung (vgl. Fefer & Vierbuchen, 2019, S. 67). Indem Schüler*Innen für ihr angemessenes Verhalten öffentlich gelobt werden, kann auch das Verhalten der Mitschüler*Innen stellvertretend verstärkt werden (vgl. Kazdin 1977).

c.) „Ich zeige eine transparente Erwartungshaltung durch den konkreten Bezug auf das erwünschte Verhalten.“

Die Qualität eines Lobes ist von dessen Spezifizierung und Konkretisierung der Zielausrichtung abhängig und kann vor allem durch den Bezug auf gemeinsam aufgestellte und verständliche Regeln erhöht werden (vgl. Merksatz 3). Durch die Begründung des Lobes durch die Benennung des erwünschten Verhaltens wird die Erwartung der Lehrperson an die Schüler*Innen transparent und sie können ihr Handeln selbstreflexiv an den Erwartungen ausrichten (vgl. Gable et al., 2009; Simonsen et al., 2008).

d.) „Ich versuche durch gezieltes Ignorieren in Kombination mit spezifischem Lob herausforderndes Verhalten zu löschen.“

Endet das herausfordernde Verhalten aufgrund von Nichtbeachtung, wird die Aufnahme des angemessenen Verhaltens direkt durch ein spezifisches Lob verstärkt. Um jegliche Faktoren, die das herausfordernde Verhalten aufrechterhalten, zu eliminieren, wird dieses ignoriert und findet keine Verstärkungen von außen. Dabei wird eine adäquate und bedürfnisbefriedigende Handlungsalternative gesucht und beim Auftreten des herausfordernden Verhaltens auf diese hingelenkt (vgl. Theunissen, 2016a). Die Wirkung der stellvertretenden Verstärkung kann als Hinweis auf ein alternatives Verhalten genutzt werden (vgl. Kazdin, 1977).

e.) „Ich kombiniere das spezifische Loben mit weiteren Strategien zur Verhaltensunterstützung.“

Soll ein erwünschtes Verhalten aufgebaut werden, ist es sinnvoll dies mithilfe weiterer Methoden neben dem Lob zu systematisieren (vgl. Merksatz 2). Eine Planung, wie oft gelobt werden sollte und in welchen Situationen besonders gut durch spezifisches Lob Verhalten aufgebaut werden kann, hilft beim Konkretisieren und kontinuierlichen Anwenden. Das spezifische Lob sollte als sozialer Verstärker auch beim Einführen materieller Verstärkersysteme gezielt eingesetzt werden (vgl. Schermer, 2005, S 71). Darüber hinaus kann es gewinnbringend beim Aufstellen und Auswerten von Verhaltensplänen mit den Schüler*Innen die Interaktionen positiv gestalten.

f.) „Ich variiere die Art des Lobens je nach Situation und Empfinden der Schüler*Innen beim Empfangen des Feedbacks.“

Ob ein spezifisches Lob öffentlich oder privat, mündlich oder schriftlich, individuell oder auf eine gesamte Gruppe bezogen ausgesprochen wird, muss jeweils vor dem Hintergrund der aktuellen Situation in der Klasse, den vorherrschenden Beziehungsmustern und den individuellen Auswirkungen des Lobes entschieden werden. So kann es beispielsweise nützlich sein, ein Lob öffentlich und gruppenbezogen auszusprechen, um die Klassengemeinschaft und das Sozialklima untereinander anzuerkennen („Es ist schön zu sehen, wie ihr euch gegenseitig unterstützt, indem ihr nachfragt, ob noch jemand Hilfe benötigt“). Ein privates Lob könnte jedoch zur individuellen Rückmeldung des Erreichens eines vereinbarten Zielverhaltens geeigneter sein, um eine individuell bedeutsame Situation nicht bloß zu stellen. („Es freut mich, wie konzentriert und geduldig du gerade deine Mitschüler*Innen ausreden lässt“). Damit die Lehrperson erkennt, wann ein spezifisches Lob als unangenehm von der gelobten Person empfunden wird, findet eine Beobachtung und Evaluation der Bedeutung des Lobes anhand dessen Reaktion statt. Das Alter der Schüler*Innen kann eine Referenz darstellen. Prinzipiell erhalten Schüler*Innen sowohl in der Grund-, als auch in Sekundarstufe gerne positive Rückmeldungen (vgl. Burnett & Mandel, 2010).

g.) „Ich beziehe mich beim Loben einer Person auf deren individuelle Norm.“

Indem ein Feedback zum Verhalten einer Person an individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Beweggründen unter Einbezug der vorherrschenden Kontextfaktoren ausgerichtet wird, können Ressourcen, Stärken und Lebensziele miteinbezogen werden, Beurteilungen von Fortschritten nach individuellen Maßstäben stattfinden, die Motivation gefördert, sowie eine konstruktive und wertschätzende Beziehung aufgebaut werden (vgl. Theunissen, 2016; Merksatz 5). Grundlage dafür ist die ausgiebige Analyse eines bestimmten Verhaltens unter Miteinbeziehung jeglicher Bedingungen, die das Verhalten auslösen, aufrechterhalten oder diesem folgen, um bei einer erwünschten Verhaltensänderung adäquate Alternativen vorgeben zu können (vgl. Merksatz 4).

h.) „Ich werde mir den Auswirkungen meines Feedbackverhaltens bewusst.“

Da bekannt ist, dass sich öffentliches Feedback der Lehrperson auf die soziale Integration unter den Schüler*Innen auswirkt (vgl. Huber, 2019), sollte dieses auch mit dem Ziel, die Integration zu fördern, eingesetzt werden. Dies verlangt das Vermeiden von allgemeinem Lob, das wertend Eigenschaften einer Person für sein soziales Umfeld offenbart. Auch die damit einhergehenden möglichen unnatürlichen Auswirkungen auf das Selbstkonzept sollten nicht außer Acht gelassen werden. Vielmehr dient das spezifische Lob dazu, Erfahrungen für die Schüler*Innen bereitzustellen, in denen sie sich ihr eigenes Selbstbild konzipieren und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten zur Handlungssteuerung aufbauen können. Die Erfahrungen aufseiten der Schüler*Innen, dass es lohnenswert ist, „in positive, alternative oder neue Verhaltensweisen zu investieren“ (Theunissen, 2016a, S. 100), können durch Lob und Anerkennung ermöglicht werden. Die entwicklungsförderlichen Einflüsse spezifischen Lobes auf die intrinsische Motivation und die Interaktionen zwischen allen am Unterricht beteiligten Akteuren zu erkennen, stellen erhebliche Vorteile dar. Auch die Auswirkungen des Einsatzes bewussten, positiven Feedbacks auf das Wohlbefinden der Lehrperson sollten erkannt werden (vgl. Jenkins et al., 2015).

i.) „Ich beobachte und reflektiere mein eigenes Feedbackverhalten.“

Eine kontinuierliche Reflexion der Wirkungen des eigenen Feedbacks sind ausschlaggebend für die weitere Verhaltensunterstützung (vgl. Partin et al., 2010). Wichtig ist zudem, die eigenen Einstellungen und Haltungen zu einzelnen Schüler*Innen zu erkennen und nicht zuzulassen, dass diese die Qualität des Feedbacks oder gar die Beziehungsqualität beeinflussen (vgl. Huber, 2019, S. 90). Um die Aufmerksamkeit stets auf das Positive zu lenken und das Loben von erwünschtem Verhalten zur Routine werden zu lassen, kann es nötig sein, sich daran zu erinnern. Fefer und Vierbuchen (2019) schlagen hierfür „Signalkarten auf dem Pult“ (S. 71) vor. Eine Kontrolle kann durch Zählstrategien mit einem Handzählgeräte oder Selbstbeobachtungsprotokollen erfolgen (vgl. Kalis et al., 2007, zit. n. ebd., S. 69).

j.) „Ich etabliere eine Atmosphäre des Gelingens durch spezifisches Lob.“

Dies kann gelingen, indem Lob weniger am Ergebnis und mehr an der Entwicklung zum Zielverhalten orientiert ist (vgl. Bartels et al., 2019, S. 53). Wenn die Lehrperson also vom Wachstum der Schüler*Innen ausgeht, ihnen dies zugesteht und durch Lob anerkennt, können die Grundsätze einer positiven Verhaltensunterstützung zur gegenseitigen Wertschätzung, Vertrautheit und Authentizität erfüllt werden. Den Fokus auf das Positive zu legen und angenehme Erfahrungen, sowie ein angstfreies Lernen zu schaffen, ist durch spezifisches Lob umsetzbar.

Die Leitideen werden hier zwar getrennt voneinander betrachtet, zeigen jedoch an vielen Stellen Überschneidungspunkte und sind nicht unabhängig voneinander für den Erfolg spezifischen Lobens verantwortlich. Ziel wäre an dieser Stelle eine Kombination der Leitideen anzuwenden, sie als wechselwirkend und im Hinblick auf die noch ausstehenden Forschungserkenntnisse als ausbaufähig zu betrachten.

5.4. Schüler*Innen mit herausforderndem Verhalten mithilfe eines bewussten Feedbackverhaltens begegnen

5.4.1. Welche Möglichkeiten und Konzepte gibt es bereits, um Verhalten rückmelden zu können?

Um die in 5.3. aufgestellten Leitideen zu kombinieren, ist es sinnvoll deren Anwendung in bereits bestehende Konzepte zu integrieren. Meist bilden sie bereits einen maßgeblichen Bestandteil dieser Konzepte, da mit ihnen eine Rückmeldung von Verhalten möglich ist. Nach Simonsen et al. (2008) stellt spezifisches Lob eine einfache Strategie zum Aufbau positiven Verhaltens dar (S. 362). Doch gerade diese einfache Strategie kann dazu beitragen, komplexe Strategien und Konzepte im Sinne der positiven Verhaltensunterstützung einzuführen, nachhaltig anzuwenden und durchzuhalten (vgl. Leitidee e). Es werden nun einige Konzepte und Strategien exemplarisch betrachtet, bei denen der Einsatz positiven Feedbacks in Form von spezifischem Lob sinnvoll und bedeutsam ist.

Die Verstärkungsprogramme im schulischen Kontext werden entweder auf die ganze Lerngruppe bezogen oder finden ihre Anwendung mit den betroffenen Schüler*Innen im Einzelsetting (vgl. Julius, 2014, S. 282f.). Gruppenbezogene Verstärkerprogramme arbeiten häufig mit *Token-Systemen* (vgl. ebd. S. 283). Auch in empirischen Studien wird diese Kombination häufig untersucht und als effektive Strategie zur Verstärkung regelgeleiteten Verhaltens bestätigt (vgl. Simonsen et al., 2008, S. 363). Dabei handelt es sich im Rahmen der Verhaltensmodifikation um ein Konzept, das auf einer Vereinbarung zwischen der Lehrperson und ihren Schüler*Innen über regelgeleitetes und sozial-erwünschtes Verhalten und den Konsequenzen beim Einnehmen dieses Verhaltens beruht (vgl. Goetze, 2010, S. 48). Konsequenzen sind hier materielle Verstärker (*Token*: z.B. Sternchen, Punkte, Münzen), die gesammelt und ab einer bestimmten Anzahl in privilegierte Aktivitäten (z.B. Spielen, Gartenzeit) oder Gegenstände eingetauscht werden können (vgl. ebd.; Hartke, Blumenthal, Carnein &

Vrban, 2018, S. 50). Das spezifische Lob kommt dann ins Spiel, wenn Schüler*Innen das vereinbarte Zielverhalten aufzeigen. Dieses kann dann öffentlich anerkannt werden und erklärt die Vergabe eines Tokens. Durch das Benennen des Grundes für die Belohnung wird nicht nur die Situation zu einer positiv verstärkenden Motivationsstütze für alle Beteiligten, sondern das erwünschte Verhalten wird im gleichen Moment konkretisiert und zeigt die Erwartungen der Lehrperson im Unterricht. Besonders geeignet sind Token-Systeme, um durch das erfolgte spezifische Lob stellvertretend zu verstärken (vgl. Kazdin, 1977, S. 62). So können Mitschüler*Innen die Anerkennung einer Person und das dafür notwendige Verhalten beobachten und verinnerlichen. Das spezifische Lob kann somit auf die gesamte Lerngruppe verstärkend wirken und ermöglicht transparente und angenehme Interaktionen. Mit Lob sei nach Goetze (2010) sogar die Möglichkeit eines „Übergang[s] zu natürlichen Verstärkern“ (S. 56) gegeben, um eine Generalisierung des erwünschten Verhaltens zu erreichen. So kann neben dem weiteren spezifischem Loben und gleichzeitigem Abbau der Menge des eingesetzten materiellen Verstärkers mit den Schüler*Innen der Nutzen, den sie aus dem Verhalten ziehen, erkannt werden, um zum Aufzeigen des Verhaltens auch ohne kontinuierliche Belohnung zu motivieren (vgl. Hartke et al., 2018, S. 51). In individuell ausgerichteten Verstärkerprogrammen werden Vereinbarungen meist in Form eines *Verhaltensvertrages* getroffen, um das Handeln der Lehrperson für die betroffenen Schüler*Innen transparent zu machen (vgl. Schermer, 2005, S. 90). Dabei können Verhaltensweisen gefestigt, neu aufgebaut und eine selbständige Verhaltensbeobachtung der Person erzielt werden (vgl. Hartke et al., 2018, S. 54). In den regelmäßig privat stattfindenden Gesprächen über die im Vertrag festgehaltenen Ziele und Konsequenzen kann Lob zur positiven Verstärkung regelgeleiteten Verhaltens, Anerkennung der Erfolge und zum Rückmelden des Fortschrittes genutzt werden. Da es im besten Fall eine angenehme Konsequenz für die Schüler*Innen darstellt, kann es zusätzlich zu einer beziehungsförderlichen Interaktion und Motivationserhöhung bei der Verhaltensunterstützung beitragen. Wichtig ist auch hier die Erwartungsklarheit über die Art des erwünschten Verhaltens, wann und wie sein Auftreten beobachtet, notiert und bewertet beziehungsweise belohnt wird (ebd.). Um ein

entsprechendes Verhalten in seinem Auftreten zu maximieren, sollte spezifisches Lob während des Unterrichtes auch neben den privat ablaufenden “Vertragsverhandlungen“ Anwendung finden, um das Verhalten zu verstärken. Dabei kann die Lehrperson gezielt Situationen suchen, in denen ein bestimmtes Verhalten wünschenswert wäre, um dieses bei seinem Auftreten direkt anzuerkennen. Hartke et al. (2018) nennen diese Strategie „Das Kind [...] erwischen, wenn es gut ist“ (vgl. ebd. S. 34). Dies ermöglicht ein strategisches Vorgehen beim Rückmelden von Verhalten im Unterricht. Eine Ausrichtung an den individuellen Gegebenheiten, Voraussetzungen und Kontextfaktoren der einzelnen Schüler*Innen kann eine Beurteilung dieser auf individueller Norm ermöglichen, um bedürfnis- und ressourcenorientiert die Entwicklung zu fördern. Als sinnvoll kann sich dabei eine Kooperation mit den Eltern herausstellen, da diese über mehr individuelle Verstärkermöglichkeiten (z.B. Freizeitangebote) verfügen (vgl. Hartke et al., 2018, S. 54; Julius, 2014, S. 283).

Ein Vorbild für eine erfolgreiche Kombination der Anwendung spezifischen Lobs mit Verstärkungssystemen, die den Fokus auf den Aufbau erwünschten Verhaltens anhand klar definierter Erwartungshaltungen legen, stellt das Sommertherapiecamp von Babocsai (2015) dar. Dabei wird zwar neben einer umfassenden Verhaltenstherapie und kognitionspsychologischen Unterstützungsangeboten mit einer spezifischen Zielgruppe (Schüler*Innen mit ADHS) gearbeitet, aber die Prinzipien und Vorgehensweisen des Programmes decken sich weitestgehend mit der in dieser Arbeit präferierten Methoden und Grundannahmen einer positiven Verhaltensunterstützung (vgl. Babocsai, Vonderlin, Rauch & Pauen, 2018, S. 244). So steht auch hier erwünschtes Verhalten im Mittelpunkt der Verhaltensunterstützung. Diese wird durch Lob und die Vergabe von Punkten nach einem Verstärkersystem, das tägliche und wöchentliche Belohnungen bereithält, gewürdigt (vgl. ebd. S. 245). Der Erfolg einer solchen Vorgehensweise wird mit den Ergebnissen der Studie von Babocsai et al. (2015) bestätigt. Indem sich durch den Besuch des Programmes angemessenes Sozialverhalten in seinem Auftreten signifikant erhöhte, verminderten sich nicht nur herausfordernde Verhaltensweisen, sondern auch die Schwierigkeiten, die den Schü-

ler*Innen das alltägliche Lernen und Handeln aufgrund ihrer Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätssymptomatik erschwerten (vgl. S. 249f.).

Es lohnt sich also neben einem spezifisch am Verhalten ausgerichteten Vorgehen, zusätzlich auf die Spezifität der Schüler*Innen und deren Lebenssituationen einzugehen, um sie ganzheitlich bei der Lebensbewältigung und vor allem bei der Bewältigung schulischer Herausforderungen zu unterstützen.

5.4.2. Welche Besonderheiten sind für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten zu beachten?

Um ganzheitlich auf die Bedürfnisse der Schüler*Innen eingehen zu können, bedarf es somit neben der Unterstützung des Verhaltens ebenso eine umfassende Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und damit einhergehender Bedürfnisse (vgl. Kap. 3.2.). Gerade Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten verdienen demnach ein differenziertes Lernangebot – einerseits zur Bewältigung schulischer Anforderungen, andererseits zur Ausrichtung ihres Verhaltens (vgl. Partin et al., 2010, S. 177). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von individuell bezogenem Feedback für einen individualisiert und differenziert ausgerichteten Unterricht betont (vgl. Schwab, Goldan und Hoffmann, 2019, S. 96). Das, in Kapitel 5.1. vorgestellte, Konzept von Fefer und Vierbuchen (2019), zeigt die Möglichkeit auf, mit dem Einsatz von positivem Feedback durch individualisiertes Lob Schüler*Innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten im schulischen Alltag besonders unterstützen zu können (vgl. S. 61). Damit besteht die Notwendigkeit, Lob nicht nur präventiv einzusetzen, sondern in die individuelle Förderung einer heterogenen Lerngruppe für eine erfolgsversprechende Verhaltensmodifikation mit einzubeziehen. Doch was sollte nun beim spezifischen Loben der Schüler*Innengruppe des Förderschwerpunktes „Lernen“ beachtet werden, um als positives Feedback wirksam zu sein? Die nun vorgestellten Überlegungen orientieren sich an den in Kapitel 3.2. dargestellten Erkennt-

nissen über deren erschwerte Lernausgangslage und den Zusammenhang mit herausforderndem Verhalten.

Nach Lauth et al. (2014) sollte den kognitiven Verarbeitungsschwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit Lerninhalten mit „Komplexitätsreduktion, direkter Instruktion und ein[em] systematischen Aufbau von Wissen und Fähigkeiten“ (S. 24) begegnet werden, um durch differenziertes Eingehen auf individuelle Lernvoraussetzungen Überforderung und Verzweiflung zu verringern. Bezogen auf eine positive Verhaltensunterstützung kann eine Komplexitätsreduktion durch eine Vereinfachung und Strukturierung der Ansprüche und Erwartungen an die Schüler*Innen gelingen. Das spezifische Lob kommt dabei als Strategie zur Gestaltung strukturierter und verständlicher Arbeitsbedingungen zutragen, die für erfolgreiches Unterrichten von Schüler*Innen mit herausforderndem Lern- und Sozialverhalten ein Kernelement darstellen (vgl. Stein, 2010b, S. 258). Dies gelingt vor allem durch den Bezug auf eine verbindlich geregelte Grundlage beim spezifischen Loben – dem Einführen von Klassenregeln (vgl. Leitidee c). Dabei sollte nach Gable et al. (2009) darauf geachtet werden, dass die Lehrperson so wenig Klassenregeln wie nötig, aber so verständlich und eindeutig wie möglich einführt (vgl. S. 196.). Um nachhaltig regelgeleitetes Verhalten bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten aufzubauen, kann es in diesem Zusammenhang nötig sein, Regeln mehrfach zu wiederholen und präsent zu halten, sowie sie durch Beispiele zu veranschaulichen (vgl. Julius, 2014, S. 279). Beim Sprechen über die Regeln können Schüler*Innen den eigenen und gemeinschaftlichen Nutzen von Regelverhalten erkennen und lernen, dies in die Reflexion ihres eigenen Handelns mit einzubeziehen. In herausfordernden Situationen kann die Lehrperson auf diese Regeln gezielt zurückzugreifen und an sie erinnern, indem sie beispielsweise das regelgeleitete Verhalten einer Person lobt, um bestimmte Schüler*Innen auf ihre aktuelle Forderung aufmerksam zu machen. Ein systematischer Aufbau von Wissen über angemessene und alternative Verhaltensweisen kann dadurch gelingen, dass Situationen, in denen diese Regeln gelten, gemeinsam mit den Schüler*Innen aufgesucht, besprochen und anschließend durchgespielt werden. Gable et al. (2009) schla-

gen hierfür die von Colvin et al. (1993) etablierte Strategie vor, mit deren Einsatz versucht wird, potentielle Verhaltensprobleme im Unterricht zu erkennen und den Umgang mit diesen präventiv mit den Schüler*Innen zu besprechen (vgl. S. 202). Dabei wird den Schüler*Innen ermöglicht, im Fall einer herausfordernden Situation über ein Repertoire an angemessenen Verhaltensweisen zu verfügen und diese spielerisch zu üben, beziehungsweise situationsbezogen zu erfahren (vgl. ebd.). Durch spezifisches Lob kann die Ausführung angemessener Verhaltensweisen beim Üben verstärkt und durch dessen konkrete Beschreibung veranschaulicht und damit besser verinnerlicht werden. Tritt eine herausfordernde Situation auf, kann gezielt an durchgespielte Situationen erinnert und das Verhalten gesteuert werden. Um auch über die bestehenden Klassenregeln hinaus, Verhalten situationsangemessen rückmelden und gegebenenfalls steuern zu können, werden „[k]lare Instruktionen“ (Hartke et al., 2018, S. 32) benötigt. Bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten sollte hierbei darauf geachtet werden, dass diese sprachlich dem individuellen Entwicklungsstand angepasst werden, um die Schüler*Innen nicht zu überfordern (vgl. ebd. S. 33). Hartke et al. (2018) schlagen diesbezüglich ein aufmerksames Beobachten der Schüler*Innen vor, um zu erkennen, wann und für wen eine zusätzliche Vereinfachung und Individualisierung der Instruktion indiziert ist (vgl. ebd.). Prinzipiell empfehlen Simonsen et al. (2008) anhand der vorliegenden Studienergebnisse, Instruktionen und Anweisungen so privat, konkret und kurz wie möglich zu geben (S. 365). Dies kommt vor allem dieser Schüler*Innengruppe zugute, da sehr lange und komplexe Rückmeldungen schnell zur Überlastung bei der Verarbeitung mehrerer relevanter Situationsaspekte führen und somit die eigenständige und zielgerichtete Handlungsregulation erschweren können (vgl. Lauth et al., 2014, S. 23). Statt eines langen Konditionalsatzes wie „Es gefällt mir, wie sich Lisa meldet, wenn sie etwas sagen möchte.“ könnte ein kurzes Lob wie „Toll Lisa, du meldest dich!“ ähnlich positiv verstärkend wirken.

Um die Lernaktivität zu erhöhen, kann operante Verstärkung für den Aufbau lernförderlicher und angemessener Verhaltensweisen genutzt werden (vgl. ebd. S. 26). Mit dem Shaping und Chaining kann vor allem ein systematischer Aufbau von Verhalten

und das Herausstellen von Erfolgserlebnissen durch spezifisches Loben einzelner erreichter Fortschritte des Zielverhaltens ermöglicht werden (vgl. Kap. 4.2.). Das schrittweise Vorgehen bewahrt vor Überforderung und lässt genug Raum für individuelle Zuwendungen. Beispielsweise ist das Einnehmen einer produktiven Arbeitshaltung nicht allein mit der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Lehrperson zu Stundenbeginn verbunden, sondern beinhaltet viel mehr Verhaltenselemente, wie die Vorbereitung des Arbeitsplatzes oder die Beendigung der privaten Gespräche, die für das Erfüllen des Zielverhaltens notwendig und demnach schrittweise erlernt werden müssen. Außerdem kann sich ein prozessorientiertes Lob der Anerkennung sinnvoll eingesetzter Strategien im Prozess oder der Selbstregulation beim Angehen einer Lernaufgabe förderlich auf die Bildung des Selbstwirksamkeitserlebens der Schüler*Innen auswirken (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 96f.). Dabei würde es sich zwar nicht konkret um ein verhaltensbezogenes Lob, sondern eher um ein spezifisches leistungsbezogenes Lob handeln. Da es aber gerade bei dieser Schüler*Innengruppe beim Lösen von Lernaufgaben zu herausforderndem Verhalten kommen kann, ist diese Unschärfe hier durchaus akzeptabel und kann für den Aufbau lernförderlichen Verhaltens (z.B. Aufrechterhalten der Konzentration durch Sitzenbleiben auf dem Platz und Einstellen privater Gespräche) effektiv genutzt werden. Prinzipiell scheinen Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten besonders auf eine Unterstützung und Zuwendung von ihrer Lehrperson angewiesen zu sein, sodass ein *unterstützendes Lernen* gewinnbringend sein kann, um erwünschtes Verhalten aufzubauen (vgl. Theunissen, 2016a, S. 104). Dabei wird die Regulation erlernten Verhaltens immer mehr in die Eigenverantwortung der Schüler*Innen gegeben und mithilfe spezifischer Rückmeldungen unterstützt. Erzielt wird dabei ein selbstreguliertes Lernen und Verhalten zur adäquaten Bewältigung alltäglicher Anforderungen (vgl. Brunstein, Lauth & Grünke, 2014, S. 110).

Spezifisches Lob, das individuelle Fortschritte würdigt, ermöglicht positive Lernerfahrungen, die sich motivierend und entwicklungsförderlich auf die Lernsituation der Schüler*Innen auswirken. Die Lernsituation an sich sollte also gerade für Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten und dadurch entstehenden herausfordernden Ver-

haltensweisen einen „Schutz- und Schonraum“ (Stein, 2010b, S. 259) darstellen, in dem sie in ihrer ganzen Person anerkannt, wertgeschätzt und keinen belastenden Stresssituationen ausgesetzt werden (vgl. Kap. 4.4.2. eine „Atmosphäre des Gelingens“). Somit kann auch der meist verminderten Leistungsmotivation begegnet und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden. Zur Herstellung von Transparenz, einer stabilen Beziehungsqualität, einer an der individuellen Norm orientierten Beurteilung und zur Förderung der Selbstregulation von Verhalten können Verhaltensverträge bei dieser Schüler*Innengruppe erfolgsversprechend eingesetzt werden (vgl. Goetze, 2010, S. 51). Um eine individuelle Verhaltensunterstützung zu ermöglichen, werden darin Verhaltensweisen der betroffenen Person aufgeführt, deren Bedürfnisse erhoben und besprochen, motivationsfördernde und angemessene Verstärkersysteme aufgebaut und in die tägliche Rückmeldung von Verhalten miteinbezogen.

Um die Überforderung durch potentielle Kontroversen zwischen schulischen und häuslichen Anforderungen oder Gegebenheiten zu verringern und um die Unterstützung für Eltern im Umgang mit ihren Kindern bei möglichen herausfordernden Situationen zu sichern, ist es sinnvoll, die Eltern in die Verhaltensunterstützung mit einzubeziehen und sie in die angewendeten Strategien anzulernen (vgl. Brunstein et al., 2014, S. 116). Eine Anleitung ins spezifische Loben zur positiven Verstärkung festigt dann auch zuhause angemessenes Verhalten und verstärkt dessen generalisiertes und nachhaltiges Auftreten.

Insgesamt wird das Ziel deutlich, die Schüler*Innen im Förderschwerpunkt „Lernen“ mithilfe des Einsatzes von spezifischem Lob in für ihre Lernvoraussetzungen gerechten und ihre möglicherweise erschwerten Umgebungsfaktoren berücksichtigenden Verhältnissen zu bewahren und somit ihre Entwicklung und Widerstandsfähigkeit zu fördern.

5.4.3. Wie können Notfallsituationen vorgebeugt und im Falle ihres Auftretens gehandhabt werden?

Das Ignorieren als Begegnung herausfordernden Verhaltens im Unterricht stellt vor allem bei besonders häufigem, aber wenig nach außen wirkendem Verhalten eine effektive Begegnungsstrategie dar (vgl. Goetze, 2010, S. 61). Beinhaltet das herausfordernde Verhalten jedoch eine starke Außenwirkung (z.B. Zerstörung von Gegenständen) und geht mit gravierenden Problemen zwischen den Schüler*Innen (Selbst- oder Fremdgefährdungen durch Gewalt) oder der Unmöglichkeit von Unterricht einher, werden neben dem Ignorieren verständlicherweise andere Maßnahmen erforderlich, um die betroffene Person und ihr Umfeld in einer solchen *Notfallsituation* zu schützen (vgl. Goetze, 2010, S. 61; Theunissen, 2016a, S. 100). Demnach erhält die Möglichkeit von Notfallsituationen im Schulalltag an dieser Stelle eine besondere Aufmerksamkeit, um neben dem Hinweisen auf deren Vorkommen, mögliche präventive und reaktive Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen positiver Verhaltensunterstützung vorschlagen zu können.

Das Ziel in diesen Notfällen ist das sofortige Unterbinden des Verhaltens, um erhebliche Folgeschäden zu vermeiden. Diese Situationen sind meist geprägt von starken emotionalen Zuständen und innerpsychischen Konflikten, die das Abwägen der positiven und negativen Konsequenzen im Hinblick der eigenen Bedürfnisse der Beteiligten betreffen (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 91f.). Sie bedürfen einer bewussten Auseinandersetzung im Vorhinein, um nicht voreilig und unreflektiert zu beziehungs-schädigenden oder angstproduzierenden Maßnahmen zu greifen (vgl. Kap. 4.3.2.). Ein Beispiel für eine solche Notfallsituation wäre ein Schüler (Max), der beim Spielen mit einem schuleigenen Roller in der Pause plötzlich wutentbrannt und panisch diesen Roller auf den Boden oder nach anderen Kindern wirft. Wie wäre es nun möglich, einer solchen Situation mithilfe positiver Verhaltensunterstützung zu begegnen?

Der Einsatz präventiver Maßnahmen, um eine Notfallsituation zu verhindern, wird auch hierbei mithilfe der durch Verhaltensbeobachtungen gewonnenen Erkenntnisse

und des Hinterfragens persönlicher Gründe einzelner Verhaltensweisen der Schüler*Innen (vgl. Merksatz 4) priorisiert. Treten bei Max häufiger Aggressionen gegenüber Gegenständen oder Personen, gekoppelt mit Wutausbrüchen auf, wäre hier eine ausführliche Analyse des Verhaltens und seiner Beweggründe, das Verändern der Bedingungen des Verhaltensausbruches, das anschließende Unterstützen beim Aufbau von Handlungsalternativen, deren positive Verstärkung durch spezifisches Loben, sowie ein Interventionsplan im Falle eines Notfalls positiv verhaltensunterstützend. Auch das bereits erwähnte Hinweisen auf eine dem herausfordernden Verhalten entsprechende Handlungsalternative zum Umlenken des Verhaltens kann vor allem zur Vorbeugung einer kritischen Situation genutzt werden (vgl. Theunissen, 2016a, S. 105). Dabei verhilft ein positiv formuliertes Feedback dazu, der betroffenen Person potentielle Konsequenzen einer kritischen Situation oder eines bestimmten Verhaltens vor Augen zu führen (vgl. ebd.). Die Person kann sich selbständig mit den Konsequenzen auseinandersetzen, das Verhalten gegebenenfalls überdenken und neu ausrichten. Das positiv formulierte Feedback (z.B. „Max wir gehen vorsichtig und wertschätzend mit ausgeliehenen Gegenständen um, damit andere Kinder auch damit spielen können.“) wirkt dabei konträr zu dem Regelverstoß und betont ein angemessenes Verhalten. Die Atmosphäre bleibt wertschätzend und die Lehrperson wirkt erfolgsoversichtlich. Wird eine Situation jedoch durchaus kritisch, ist es sinnvoll neben dem umlenkenden Feedback, der handelnden Person die situativen Grenzen mithilfe einer unverkennbaren Anweisung (z.B. „Stopp!“) deutlich zu machen (vgl. Theunissen, 2016a, S. 106). Dabei geht es um das Aufhalten der kritischen Situation. Rhode, Jensen und Reavis (1992, zit. n. Gable et al., 2009) geben hierfür Kriterien vor, um die aktuellen Anforderungen an die Schüler*Innen zu präzisieren (vgl. S. 197). Dabei soll die betroffene Person bei ihrem Namen genannt und ihr Verhalten konkret und grenzüberschreitend dargestellt werden, bevor nach einer kurzen Pause das regelgeleitete Verhalten emotionsneutral und entgegenkommend beschrieben und dazu aufgefordert wird (vgl. ebd.). „Max nein! Stopp! Es ist gefährlich, den Roller zu werfen.“ – „Sei bitte verantwortungsbewusst, indem du vorsichtig und wertschätzend mit ausgeliehenen Gegenständen umgehst.“, wäre in diesem Fall eine mögliche Reak-

tion. Bedarf es jedoch einer sofortigen Deeskalation der Situation (z.B. da Max ein anderes Kind mit dem Roller getroffen hat und nicht von seinem Handeln abweicht), kann es notwendig sein, diese durch körperliches Eingreifen (z.B. sich ihm in den Weg stellen), Ablenken (z.B. seine Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb der Situation lenken) und Herausnehmen aus der Situation (Time-Out) gezielt zu unterbrechen, die Beteiligten zu schützen, aus der Situation zu entfernen und eine sorgfältige Nachbesprechung in neutralem Raum durchzuführen (vgl. Theunissen, 2016a, S. 122).

Wieder präventiv ausgerichtet, könnte ein solches Vorgehen künstlich eingeübt und durchgespielt werden (vgl. Gable et al., 2009, S. 202), um sowohl den Schüler*Innen, als auch den Lehrpersonen Sicherheit zu geben und ein gegenseitiges Verständnis, sowie eine hohe Transparenz für das Erwarten und Handeln des Gegenübers zu schaffen. Bahnt sich eine Notfallsituation offensichtlich an, kann sofort an die durchgespielten Situationen erinnert und das bewusste Handeln im Sinne aller Beteiligten positiv bestärkt werden (vgl. Colvin et al., 1993, zit. n. ebd.).

Insgesamt können also auch Notfallsituationen mit positiver Verhaltensunterstützung bewältigt werden, wenn sich die Lehrperson deren möglichem Auftreten bewusst ist, sich selbst und ihre Schüler*Innen reflektiert darauf vorbereitet und währenddessen stets die Würde, Rechte und Lebensstile der Einzelnen bewahrt (vgl. Theunissen, 2016a, S. 107f.).

5.5. Vorschläge zur Bestärkung des Feedbackverhaltens von Lehrpersonen

Zur routinierten und effektiven Nutzung positiven Feedbacks bedarf es einer Reflexion des bisherigen, beziehungsweise aktuellen Umgangs mit herausforderndem Verhalten und dem eigenen Feedbackverhalten (vgl. Partin et al., 2010, S. 177). Dafür besteht die Notwendigkeit der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle (vgl. ebd., S. 175). Als Möglichkeit zur Umsetzung benennen Patin et al. (2010) in ihrem Artikel

eine Untersuchung von Sutherland und Wehby (2001), die, nach ausführlicher Instruktion der Lehrpersonen über Möglichkeiten und Auswirkungen ihres Feedbacks im Unterricht, anhand von Aufnahmen mit gemeinsamer Reflexion und Erfassen des Lobes über Protokollbögen, die Selbstbeobachtung der Lehrperson im spezifischen Loben und damit auch dessen Anwendung förderte (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen schien von den Lehrpersonen Berechtigung zu erhalten und konnte sowohl zur Erhöhung des Einsatzes verhaltensbezogenem Lob, also auch zur Etablierung eines störungsärmeren Unterrichtes durch Verringerung herausfordernden Verhaltens eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 177). Jenkins et al. (2015) zeigen in diesem Zusammenhang jedoch noch Forschungsbedarf auf, um genau zu eruieren, welche Bedingungen für ein erfolgreiches Lehrer*Innentraining zur Erhöhung des effektiven Lobens notwendig sind und wie Lehrpersonen noch konkretere Informationen zu Merkmalen effektiven Lobes für deren Schulungen bereitgestellt werden können (vgl. S. 475). Damit erkennen auch sie die Notwendigkeit des Implementierens von Konzepten zum Ausbau der Fähigkeiten im reflektierten Rückmelden von Verhalten auf Klassenebene, um Belastungen und Überforderungssituationen der Lehrpersonen vorzubeugen (vgl. ebd.). Sutherland et al. (2000) appelliert hier an den Ausbau der Fortbildungen von Lehrpersonen im Förderschulbereich (vgl. S. 7). Nachdem Lehrpersonen der gewohnheitsmäßige Umgang mit herausforderndem Verhalten durch den Einsatz von Feedback vor Augen geführt wurde, solle vor allem nach einer ausführlichen Unterweisung in effektive Strategien und ein unterstütztes Vorgehen folgen. Dafür könnte auf das Vorgehen beim Coaching zurückgegriffen werden. Dieses bietet neben der theoretischen Erarbeitung von Handlungsoptionen für den Unterricht, deren anschließende praktische Umsetzung durch unmittelbare Anweisungen und Rückmeldungen für die Lehrperson (vgl. Rzejak & Lipwsky, 2019, S. 173). Von welchen Faktoren die Wirksamkeit eines Coachings abhängig und welche Art des Coachings für die jeweilige Situation sinnvoll ist, kann im Hinblick auf den Forschungsstand noch nicht umfassend eruiert werden (vgl. ebd., 173). Mit dieser Vorgehensweise könnte jedoch am "Ort des Geschehens" bedürfnisorientiert und differenziert mit der Lehrperson zusammen gearbeitet werden, um sie bei der Implementierung neuer

Handlungsalternativen durch die Möglichkeit eines direkten Austausches mit dem Coach zu unterstützen und gerade in Bezug auf eine Veränderung der Sichtweise für eine positive Verhaltensunterstützung zu bekräftigen.

6. Fazit

Um eine der größten Herausforderungen an die Schule der Gegenwart bewältigen zu können, kann der Einsatz positiven Feedbacks als spezifisches Lob von Lehrpersonen eine essentielle, den Studien zufolge bewährte und effektive Strategie einer positiven Verhaltensunterstützung zur Begegnung herausfordernden Verhaltens darstellen. Eine Lösung des pädagogischen Problems könnte demnach darin bestehen, Lehrpersonen zu bestärken, herausforderndes Verhalten weniger negativ kontrollieren, und mehr positiv unterstützen zu wollen, indem sie das Auftreten angemessenen Verhaltens durch spezifisches Lob anerkennen und fokussieren. Wenn sie Schüler*Innen nicht als Auslöser ihrer Belastungen beschuldigen und ihnen durch eine umfangreiche Reflexion und Auseinandersetzung mit den Gründen und Bedingungen ihres Verhaltens begegnen, können sie die Situation für alle Beteiligten angenehmer gestalten.

Die einzelne Lehrperson hat es somit in der Hand, ihre eigenen Einstellungen und Handlungen im Umgang mit ihren Schüler*Innen zu hinterfragen, theoretisch fundierte und praktisch evaluierte Erkenntnisse mit einzubeziehen und diese in der alltäglichen Arbeit umzusetzen. Die Berücksichtigung und das Bewusstsein über die Konditionierbarkeit von Verhalten erweisen sich dabei, neben der Entscheidung für eine positive Verhaltensunterstützung statt des Einsatzes aversiver Maßnahmen, als gewinnbringend und rahmengebend. So konnte festgestellt werden, dass aversive Maßnahmen, die zu einer Unterdrückung und bloßer Reduktion eines Verhaltens führen sollen, dem Ziel widersprechen, nachhaltig und generalisierend erwünschtes, individuell zweckdienliches, situationsadäquates und selbstkontrolliertes Verhalten aufzubauen. Lehrpersonen bauen dadurch Distanz zu ihren Schüler*Innen auf, recht-

fertigen ihr Vorgehen mit den belastenden Verhaltensproblemen und geraten dabei in einen gewohnheitsbedingten Teufelskreis von Zuschreibungen, Sanktionen und Belastungsmomenten. Ihre bisherigen Handlungsmuster werden aufrechterhalten, ohne den Ursprung des Problems zu suchen. Die emotional negativ belasteten Interaktionen geben nur noch mehr Zündstoff für negative Erfahrungen, aus denen zusätzlich langfristige Verhaltensprobleme, sowie kontraproduktive Beziehungsmuster entstehen können, die eine wertschätzende und erfolgsorientierte Umgangsweise im Sinne einer positiven Verhaltensunterstützung unmöglich machen.

Positives Feedback ermöglicht also, neben dem Aufbau regelgeleiteten und der Löschung herausfordernden Verhaltens, dass Verhalten selbst initiiert und sich durch angepasste Rückmeldungen mit neuen zweckdienlichen Handlungsalternativen auseinander gesetzt werden kann. Dabei begünstigen die positiven Interaktionen eine erfolgreiche Verhaltensunterstützung und tragen zusätzlich zu einem entwicklungsförderlichen Lernumfeld bei. Vor allem bei Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten können sie eine erfolgsversprechende Ausgangsbasis schaffen, um bedürfnisgerechtes Verhalten zu etablieren. Indem mehrere am Verhalten beteiligte Faktoren berücksichtigt werden, ist ein differenziertes Eingehen auf die Lerngruppe möglich. Spezifisches Lob kann also in Kombination mit weiteren Verstärkungsmaßnahmen aufgrund seiner Möglichkeit, individuell, transparent und systematisiert eingesetzt zu werden, herausforderndes Verhalten vorbeugen, für das bei gleichzeitigem Auftreten von Lernschwierigkeiten eine erhöhte Sensibilität zu bestehen scheint. Es kann also gelingen, die Anfälligkeit der Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten, durch herausforderndes Verhalten alltägliche Überforderungssituationen zu bewältigen, zu minimieren und sie durch einen strukturierten, systematischen und individuell ausgerichteten Aufbau alternativer Verhaltensweisen widerstandsfähiger gegenüber Belastungen zu machen.

Interessant wären nun weitere Möglichkeiten zur Weiterbildung und Verstärkung des Feedbackverhaltens von Lehrpersonen. So könnte auch das positive Feedbackverhalten von Lehrpersonen im Coaching durch spezifisches Lob positiv verstärkt werden,

um dessen Anwendung im alltäglichen Unterricht gewinnbringend für alle Beteiligten
zu erhöhen.

7. Literaturverzeichnis

Angermeier, W., Bednorz, P. & Hursh, S. (1994). *Operantes Lernen: Methoden, Ergebnisse, Anwendungen; ein Handbuch: mit 214 graphischen Darstellungen* (1. Aufl.). München & Basel: E. Reinhardt.

Babocsai, L., Vonderlin, E., Rauch, W. & Pauen, S. (2018). Auch Du Hast Sommerferien – Evaluation des kognitiv-behavioralen Sommertherapiecamp (STC) für Tagträumer, Gipfelstürmer und Schnelldenker. *Kindheit und Entwicklung, Vol.27(4)*, S. 243–252. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000263>.

Bartels, F. (2015). *Implizite Fähigkeitstheorien im Grundschulalter – Bedingungen und Auswirkungen auf die Lernmotivation, das Bewältigungsverhalten und die Leistung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bartels, F., Pieper, V. & Busch, J. (2019). Feedback und Lob – Perspektiven auf den Umgang mit Lob und Kritik im Grundschulunterricht. In M. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis – Schülerinnen und Schüler bei Lernen wirksam unterstützen* (1. Aufl., S. 40-54). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bodenmann, G., Perrez, M. & Schär, M. (2016). *Klassische Lerntheorien – Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie* (3. unveränderte Aufl.). Bern: Hogrefe.

Brunstein, J., Lauth, G., & Grünke, M. (2014). Ausrichtung und Konzeption der Interventionen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 103-118). Göttingen: Hogrefe.

Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 10, S. 145-154.

Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol.64(3), S. 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>.

Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull A. P. et al. (1999). *Positive Behavior Support for people with Developmental Disabilities – A research synthesis*. Washington, D.C.: AAMR.

Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie – Mit Online-Materialien* (7. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. Hughes, K. G. (2009). Back to Basics – Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, Vol.44(4), S. 195-205. <https://doi.org/10.1177/1053451208328831>.

Goetze, H. (2010). *Schülerverhalten ändern – Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Grünke, M & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 76-89). Göttingen: Hogrefe.

Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Vollständig überarbeitete Aufl., S. 155-165). Weinheim: Beltz.

Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2018). *Schwierige Schüler – Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf* (1. Aufl.). Hamburg: Persen.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol.77(1), S. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Hennicke, K. & Klauß, T. (2016). Zur Einführung – Verhaltensauffälligkeiten von intelligenzgeminderten Schüler(inne)n als Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In K. Hennicke & T. Klauß (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit Intelligenzminderung – Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie* (1. Aufl., S. 7-17). Marburg: Lebenshilfe.

Huber, C. (2019). Feedback – soziale Integration und Inklusion. In M. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis – Schülerinnen und Schüler bei Lernen wirksam unterstützen* (1. Aufl., S. 79-92). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Jenkins, L. N., Floress M. T. & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, Vol.52(5), S. 463-476. <https://doi.org/10.1002/pits.21835>.

Julius, H. (2014). Förderung regelkonformen Verhaltens im Unterricht. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 277-284). Göttingen: Hogrefe.

Kardorff, E. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven – Soziologie. In B. Ahrbeck, & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 86-94). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kazdin, A. E. (1977). Vicarious Reinforcement and Direction of Behavior Change in the Classroom. *Behavior Therapy, Vol.8*, S. 57-63.

Klauß, T., Janz, F. & Hockenberger, M. (2016). Welches Verhalten von Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erleben Lehrer(innen) als auffällig, problematisch und belastend? In K. Hennische & T. Klauß (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit Intelligenzminderung – Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie* (1. Aufl., S. 18-39). Marburg: Lebenshilfe.

Lauth, G., Brunstein, J. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 17-31). Göttingen: Hogrefe.

Linderkamp, F. (2014). Motivierung durch operante Verstärkung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 232-242). Göttingen: Hogrefe.

Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11-28). Münster & New York: Waxmann.

Opp, G. (2010). Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung – Gefühls- und Verhaltensstörungen: Symptomatik, Ätiologie, Diagnostik. In B. Ahrbeck & M.

Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 148-156). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M. & Wehby, J. H. (2010). Using Teacher Praise and Opportunities to Respond to Promote Appropriate Student Behavior. *Preventing School Failure, Vol.54(3)*, S. 172–178. <https://doi.org/10.1080/10459880903493179>.

Prenting, M. (2018). „Gesund durch den Schulalltag“ – Classroom-Management, Supervision und weitere Ansätze zur Prophylaxe gegen psychische Belastung. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! – Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 105-114). Münster & New York: Waxmann.

Raufelder, D. (2018). *Grundlagen schulischer Motivation – Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften* (1. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). Feedback durch Coaching – eine zentrale Komponente wirksamer Lehrkräftefortbildungen. In M. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis – Schülerinnen und Schüler bei Lernen wirksam unterstützen* (1. Aufl., S. 19-39). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Schermer, F. (2005). Operante Methoden. In F. Schermer, A. Weber, A. Drinkmann & G. Jungnitsch (Hrsg.), *Methoden der Verhaltensänderung: Basisstrategien* (1. Aufl., S. 50-95). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Schulz, G. (2011). *Lehrer und ihre auffälligen Schüler – Eine quantitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen* (1. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.

Schuppener, S. (2016). Sonderpädagogische Ansätze zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In K. Hennicke & T. Klauß (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit Intelligenzminderung – Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie* (1. Aufl., S. 40-59). Marburg: Lebenshilfe.

Schwab, S., Goldan, J. & Hoffmann, L. (2019). Individuelles Feedback als Bestandteil inklusiven Unterrichts? Eine empirische Studie über die Wahrnehmung von individuellem Lehrkraftfeedback aus Schülerinnen- und Schülersicht. In M. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis – Schülerinnen und Schüler bei Lernen wirksam unterstützen* (1. Aufl., S. 95-106). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Simonsen, B., Fairbank, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children, Vol.31(3)*, S. 351-380.

Skipper, Y. & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology, Vol.82*, S. 327-339. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x>.

Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* (1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Stein, R. (2010a). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven – Psychologie. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 77-85). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Stein, R. (2010b). Interventionsansätze und Handlungskonzepte – Unterricht. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 258-268). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of Varying Rates of Behavior-Specific Praise on the On-Task Behavior of Students with EBD. *Journal of emotional and behavioral Disorders, Vol.8(1)*, S. 2-8.

Theunissen, G. (2016a). *Positive Verhaltensunterstützung: eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und Autismus* (5. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.

Theunissen, G. (2016b). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten – Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Unterstützungssysteme* (6. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weckend, D., Schatz, C. & Zierer K. (2019). Ich gebe und fordere Rückmeldung. – Feedback in der Unterrichtspraxis. In M. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis – Schülerinnen und Schüler bei Lernen wirksam unterstützen* (1. Aufl., S. 19-39). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wember, F., Stein, R. & Heimlich U. (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen in der Schule* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Willmann, M. (2010a). Handlungsfelder und Institutionen – Schulische Erziehungshilfe. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 67-76). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Willmann, M. (2010b). Pädagogische Perspektiven: Verhaltensstörungen als Erziehungs- und Beziehungsproblem – Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 205-214). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich, Natalie Sachse, dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung meiner Arbeit

Verhaltensproblemen mithilfe positiv unterstützenden Feedbacks begegnen

Hilfreiche Ableitungen aus bereits bestehenden Herangehensweisen und Vorschläge zur Überwindung des vorherrschenden Sanktionscharakters im Umgang mit herausforderndem Verhalten im Unterricht

Im Fokus Schüler*Innen mit Lernschwierigkeiten

auf der Homepage wef-wee.net.



Unterschrift