

1. Lernen
2. Instinkt
3. Reflex
4. Prägung
5. Bindung
6. Sensible Phasen
7. Reifung
8. Genetik vs. Lernen
9. Spezialisten vs. Nicht-Spezialisten
10. Lernstörungen

Einführung in die Lerntheorien

Allgemeine Begriffe

Inhalt der Vorlesung

- Was ist Lernen?
- Welche Formen von Lernen gibt es?
- Klassische Konditionierung
- Operante Konditionierung
- Neobehaviorismus
- Kognitive Lerntheorien
- Soziale Lerntheorien

Pflichtlektüre

- Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M. & Trepp, A. (2004). *Klassische Lerntheorien. Ihre Anwendung in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Huber.

Wie kommt es zu aggressivem Verhalten? Wie wird es gelernt, wodurch wird es aufrechterhalten?





Wie kann man Angst
erklären? Wie kann eine
Phobie entstehen?



1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Lernpsychologie

- Grundlagenfach der **Allgemeinen Psychologie** (Grundverständnis von menschlichem Verhalten)
- Liefert Grundlagen für **Klinische Psychologie**
- Eng benachbart zur **Neuropsychologie**
- Bildet theoretische Basis für klinische Interventionsmethoden wie die **Verhaltenstherapie** und liefert Erklärungen für deren Behandlungskonzepte und ihre Wirkungsweise.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

1. Definitionen von Lernen

- Lernen als **Aneignung von Wissen** durch Instruktion oder Schulung (schulisches Lernen).
- Davon abzugrenzen ist das **Lernen von Verhalten**. Lernen von Verhalten ist ein Erfahrungsprozess, der zu einer **relativ stabilen Änderung** des Verhaltens führt. Die Verhaltensänderung kann nicht durch temporäre Zustände, Reifung oder angeborene Reaktionstendenzen erklärt werden (z.B. Klein, 1996; Perrez & Patry, 1981).
- Um Lernen in Verhalten umzusetzen, braucht es **Motivation**.
- Durch Lernen verursachte Verhaltensänderungen sind nicht immer permanent. **Löschung und Um-lernen** können erlerntes Verhalten modifizieren.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Voraussetzungen für Lernen

Organismusvariablen:

- Wahrnehmungsfähigkeit
- Aufmerksamkeitsfokussierung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit
- Gedächtnisleistungen
- Ausreichende Intelligenz
- Genügend grosse Motivation

Umweltvariablen:

- Stimulation durch Umgebung
- Bindungssicherheit zu relevanten Bezugspersonen

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Aufbau von Verhaltensdispositionen

Biologisch-genetischer Verhaltensaufbau

- Reflexe
- Instinkte
- Prägung
- Reifung

Erfahrungsbasierter Verhaltensaufbau

- Konditionierung
- Kognitives Lernen

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

3. Reflexe

- **ungelernte** Verhaltensweisen auf spezifische Reize
- nicht so komplex wie Instinkte
- angeborene Verhaltensweisen, welche sich mit der Zeit verlieren
- beim Kind sind dies beispielsweise der Mororeflex, der Babinski-Reflex, der Greif- und Saugreflex



1. Lernen
2. Instinkt
- 3. Reflex**
4. Prägung
5. Bindung
6. Sensible Phasen
7. Reifung
8. Genetik vs. Lernen
9. Spezialisten vs. Nicht-Spezialisten
10. Lernstörungen

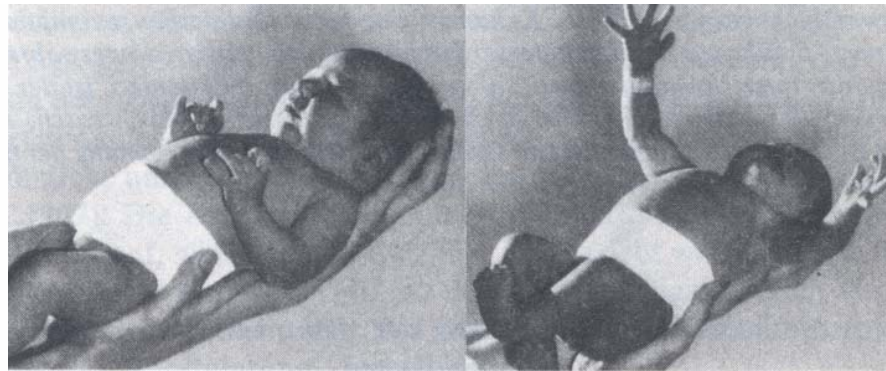


Abb. 2.4 Moro-Reflex beim Neugeborenen. Aus: Prechtl & Beintema 1976, 2. Aufl.

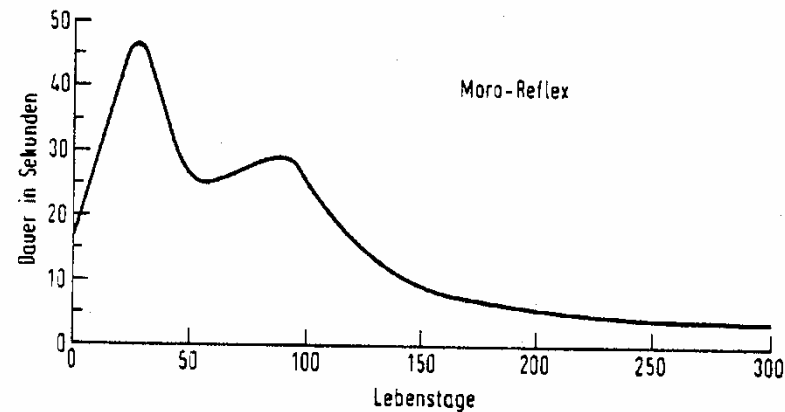


Abb. 2.5 Intensität des Moro-Schreckreflexes; Entwicklungsveränderungen in den ersten 300 Lebenstagen. Nach: Landreth 1967, S. 70



Aufgabe:

Welche Reflexe sind bis ins Erwachsenenalter
vorhanden?

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

- **Kniesehnen-Reflex** (Patillarreflex)
- **Schmerzreflexe** (Zurückziehen der Hand bei Berührung einer heissen Herdplatte)
- **Schreckreflexe** (Schreien, Flucht oder Kampf bei Gefahr)
- **Augenschliessreflex** (bei Windstoss oder einem auf das Auge schnell sich bewegenden Reiz schliesst das Auge automatisch, reflexartig)
- Usw.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

2. Instinkte

- vorwiegend im **Tierreich** anzutreffen
- komplexe, arteigene, ungelernte und verhältnismässig unmodifizierbare Verhaltensweisen
- hierarchisch organisierter nervöser Mechanismus, der auf bestimmte vorwarnende, auslösende und richtende Impulse anspricht und sie mit **wohlkoordinierten Bewegungsabläufen** beantwortet. (Tinbergen, 1956)

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

4. Prägung

- **artspezifisches, ungelerntes Verhalten** nach entsprechendem Reiz
- biologische Form des Lernens
- veränderungsresistent und irreversibel
- bekanntes Beispiel ist die Nachfolgeprägung bei Gänsen: Die frisch geschlüpften Küken laufen dem ersten bewegten Gegenstand, der Töne von sich gibt, nach



1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

4.1 Allgemeine Kennzeichen von Prägung

- findet in **sensiblen Phasen** statt
- erfordert spezifische auslösende Merkmale (Schlüsselreize)
- ist irreversibel und löschungs-resistent
- es handelt sich um einen **einmaligen** Vorgang
- kann stattfinden bevor Verhalten aktualisiert wird (Thomae, 1972, S. 241)



1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

4.2 Fehlprägung:

- Fehlt ein adäquater Prägungsreiz, kann ein **Ersatzobjekt** gewählt werden, welches indes in gewissen Kriterien dem spezifischen Schlüsselreiz entsprechen muss (z.B. bezüglich Grösse, Bewegungsweise, Lautäusserungen usw.)

4.3 Versäumte Prägung:

- Liegt während der für den Prägungsvorgang vorgesehenen sensiblen Phase kein geeigneter Schlüsselreiz vor, **erlischt die Prägungsbereitschaft** nach Abschluss der Prägungsphase, auch wenn keine Prägung stattgefunden hat.
- Das Versäumnis ist **nicht nachholbar**.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

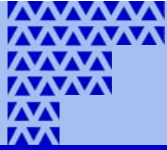
9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

4.4 Prägung beim Menschen:

- Im Gegensatz zur Bedeutung bei Tieren, ist ihre Relevanz beim Menschen umstritten.
- **Frühkindliche Bindung statt Prägung**
- Die ersten zwei Lebensjahre stellen eine sensible Phase für den Aufbau von Bindung dar.
- Nach der **Monotropie-Hypothese** ist Prägung nur an die Mutter möglich.





Aufgabe:

Gibt es Prägung bei Menschen?

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5. Bindung

5.1 Entwicklung von Bindung (Bolwby, 1976)

Alter

Bindungskonstellation

8 - 12 Wochen

Es wird noch **nicht** von **Bindung** gesprochen. Das Kind orientiert sich noch nicht auf die Mutter, sondern sendet Signale an verschiedenen Zielpersonen.

3 - 6 Monate

Mutter-Kind-**Beziehung** wird **ausgeprägter**.

6 - 9 Monate

Konzentration hauptsächlich **auf Mutter**, Prägung auf Mutter oder Muttersubstitut.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Alter

Adoleszenz

Nach Pubertät

Erwachsenenalter

Bindungskonstellation

Zunehmend werden auch **ausserfamiliäre Bindungsfiguren** (Peers) oder **Organisationen** (politische, sportliche oder religiöse Verbände) bindungsrelevant.

Fremde Personen und **gegengeschlechtliche** Partner avancieren zu Bindungspersonen.

Zur Hauptbezugsperson wird in den meisten Fällen der **Partner** (feste Paarbeziehung, Ehe).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5.2 Bedeutung von Bindung

- Der Bindungsstil wird zwischen dem **6. Monat** und dem **5. Lebensjahr** festgelegt.
- Bowlby nahm an, dass der Bindungsstil ein **Persönlichkeitsmerkmal** sei, welches bis ins Erwachsenenalter hinein stabil ist und die Qualität aller engen persönlichen Beziehungen stark beeinflusst.
- Neben der Kontinuität des Bindungsstils wurde auch dessen **Generalisierbarkeit** (von Mutter-Kind-Bindung z.B. auf den Partner) angenommen.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5.3 Bindungsstile von Kindern

(nach Ainsworth und Main)

Typ A: Vermeidend

Prävalenz: ca. 25%

Keine oder geringe Reaktion auf die Rückkehr der Mutter nach Trennung. Fremde werden ähnlich behandelt wie die Mutter.

Typ B: Sicher

Prävalenz: ca. 60%

Kind sucht nach Trennung von der Mutter Nähe und Kontakt, kann von ihr leicht beruhigt werden und es bezieht die Mutter in sein Spiel ein.

Typ C: Ängstlich-ambivalent

Prävalenz: ca. 15%

Kind neigt zu Trennungsangst, fürchtet die Mutter zu verlieren und klammert sich an sie an. Ständige Kontrolle ob die Mutter anwesend ist oder weggehen möchte.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Typ D: Desorganisiert-desorientiert

Prävalenz: ca. 15%

In Trennungssituationen Zusammenbruch der normalen Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien. Paradoxon, Schutz bei Personen suchen zu müssen, vor denen sie Angst haben.

→ *80% der misshandelten Kinder werden als Typ D klassifiziert.*

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5.4 Bindungskategorien im Adult Attachment Interview **AAI** (nach Main, 1996)

Sicher-Autonom („autonomus“)

Objektive und kohärente Erzählung von Erfahrungen und Beziehungen; Wertschätzung der Beziehung, verständliche Beschreibung.

Unsicher-Distanziert („dismissed“)

Auswirkungen bindungsrelevanter Erfahrungen werden abgestritten, abgewertet oder beschönigt. Keine konkreten Beispiele für die positive Darstellung der Bindungsperson (z.B. Mutter).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

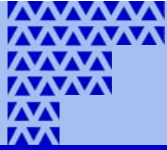
10. Lernstörungen

Unsicher-Verwickelt („preoccupied“)

Aktive oder passive emotionale Verstrickungen mit vergangenen Beziehungen, irrelevante langatmige Schilderungen, unklare Ausdrucksweise. Weiterhin starke emotionale Bindung an Eltern.

Ungelöst-Desorganisiert („unresolved“)

Bei Schilderung traumatischer Erlebnisse (Verlust, Missbrauch) plötzlicher Wechsel im Sprachstil, Gedankenfehler, unlogische Äusserungen.



Aufgabe:

Diskutieren Sie, inwiefern Bindung für Lernen von Bedeutung ist.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5.5 Stabilität der Bindungsstile über 20 Jahre

(Waters et al., 1995)

*Bindungsstil im **AAI***
(erfasst im Alter von 20
Jahren)

*Bindungsstil im **Strange Situation***
Test (erfasst im Alter von 12 Monaten)

	<i>sicher</i>	<i>ambivalent</i>	<i>vermeidend</i>
<i>sicher-autonom</i>	20	3	2
<i>unsicher-verwickelt</i>	3	4	2
<i>unsicher-distanziert</i>	6	2	8

Gesamthöhe des Zusammenhangs: *Cohens Kappa* = .40. Zusammenhang **eher mittelmässig**. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass eine sichere Bindung häufiger auftritt als die anderen Bindungsstile (ca. 65% aller Personen sind sicher gebunden).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

5.6 Schwerpunkte in der Bindungsforschung

Eltern-Kind-Beziehung

Erwachsenen-Beziehung

Kindes- und Jugendalter

Entwicklungs- psychologische Fragestellungen

Namhafte Vertreter

- J. Bolwby
- J. Robesrtson
- M. Ainsworth
- I. Bretherton
- K. & K.
Grossmann
- E. Waters
- A. Sroufe usw.

Klinisch-Psycho- pathologische Fragestellungen

Namhafte Vertreter

- J. Bolwby
- R. Spitz
- W. Goldfarb
- J. Belsky

Andere Personen

Namhafte Vertreter

- Bartholomew
- Hazan
- Shaver
- Grau

Partnerbeziehung

Namhafte Vertreter

- Bartholomew
- Hazan
- Shaver

Erwachsenenalter

- M. Main

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

6. Sensible Phasen



- Entwicklungsabschnitte, während welcher gewisse Verhaltensweisen leichter erworben werden können und Erfahrungen für deren Erwerb maximale Wirkung zeigen.
- Gewisse Verhaltensweisen und Kompetenzen können nur in dieser Phase erworben werden.

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

7. Reifung

- Vorgang, bei welchem **weder Erfahrungs-, noch Übungs- und Lernmöglichkeiten eine Rolle spielen** (Montada, 1982).
- **Physiologische Entwicklung** der endokrinen Nervenbahnen.
- Reifung schafft optimale Lernvoraussetzungen für bestimmt Angebote der Umwelt.
- Reifung erfolgt regelhaft, vorhersagbar und unabhängig von Erfahrungen (Sprache, Reinlichkeitserziehung, sexuelle Reifung)



1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

8. Genetik vs. Lernen

**genetisch (Evolution)
erworben**

stabil über Generationen

rigid

tiefgreifende
Veränderungen

Anpassung des Körperbaus

**durch Lernen
erworben**

muss von Generation zu
Generation neu erworben
werden

flexibel, anpassungsfähig

Veränderungen gewisser
neuronaler Bahnen

Mensch muss sich selber
Mittel organisieren
Anpassung des Verhaltens

1. Lernen

**genetisch (Evolution)
erworben**

**durch Lernen
erworben**

2. Instinkt

langsame Anpassung und
Veränderung weitgehend
irreversibel

schnell möglich
weitgehend reversibel
(z.B. Extinktion)

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

erfolgt manchmal auf
Irrwegen (Mutationen)

erfolgt durch Übung
und Erfahrung

6. Sensible Phasen

überlebt das Individuum

das Erworbene erlischt mit
dem Tod des Individuums,
kann aber tradiert werden

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

**9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten**

10. Lernstörungen

9. Spezialisten vs. Nicht-Spezialisten

Spezialisten

starke morphologische Anpassungen (Körperbau ist einzelnen Funktionen angepasst)

hochspezialisierte Organe

Verhaltensregulation über Instinkte

zonengebunden

Nicht-Spezialisten

keine spezielle Anpassung

Vielseitigkeit des Verhaltens

minimale Instinkt -Ausstattung
starkes Neugierdeverhalten
grosse Lernkapazität

nicht zonengebunden

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

10. Lernstörungen:

- Lernstörungen können sowohl im Rahmen des **absichtsvollen** wie des **inzidentellen Lernens** wie auch als **überdauernde Beeinträchtigungen** der Lernfähigkeit (z.B. mentale Retardierung) beobachtet werden.
- Bei Lernstörungen können der Wissens- und Fertigkeitserwerb (absichtsvolles Lernen) verlangsamt und behindert oder Lernprozesse beim Modellernen, Begriffs- und Regellernen bzw. im Rahmen der Problemlösung (inzidentelles Lernen) gestört sein (Lauth, 1990).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

10.1 Lernstörung als Aneignungsbeeinträchtigung

- Unzureichender Erwerb von Wissensinhalten im Bereich des **absichtsvollen Lernens**.
- Strategiedefizite oder Defizite in deren Befolgung.
- Eingeschränktes Generalisierungsvermögen und Wissen.
- Zu starke **emotionale Besetzung von Lernhandlungen oder somatische Einschränkungen** (z.B. Funktionsstörungen des Gehirns etc.) (Lauth 1990).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

10.2 Lernstörungen aufgrund von abnormen individuellen Voraussetzungen

- Das **inzidentelle Lernen** steht im Vordergrund.
- Lernschwierigkeiten stehen in **Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen** (z.B. Konditionierbarkeit) (siehe Modul II; Habituationfähigkeit etc.) (Lauth, 1990).

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

10.3 Verhaltenstörungen als Folge von gestörtem Lernen

Diese können nach Perrez (1990) in folgenden Bedingungen ihre Ursache finden:

- Störungen als Folge von **klassischen bzw. operanten Konditionierungsprozessen**
- Störungen als Folge von **Störungen des Konditionierungsprozesses**
- Störungen als Folge von **kognitiven Lernprozessen**



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

Modul II:

Klassische Konditionierung

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

1. Einleitung

1.1 Definition

Unter klassischer Konditionierung versteht man Lernmodelle, welche sich insbesondere mit den, dem Verhalten **vorangehenden Bedingungen** (antezedenten Bedingungen) befassen.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

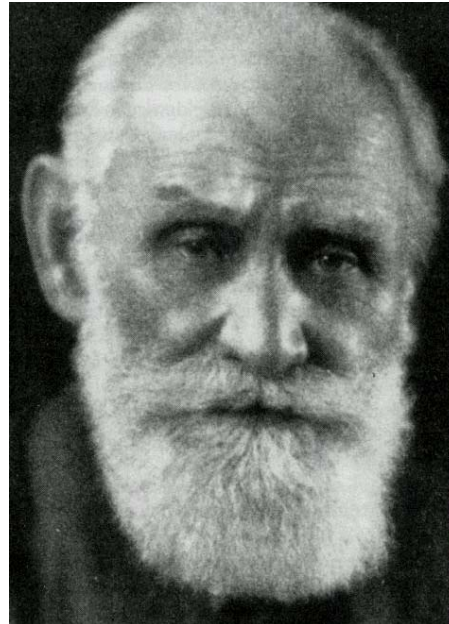
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

1.2 Vertreter

Wichtigste Vertreter dieser Richtung sind:



I. P. Pawlow (1849 -1936)



J.B. Watson (1878 -1958)

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

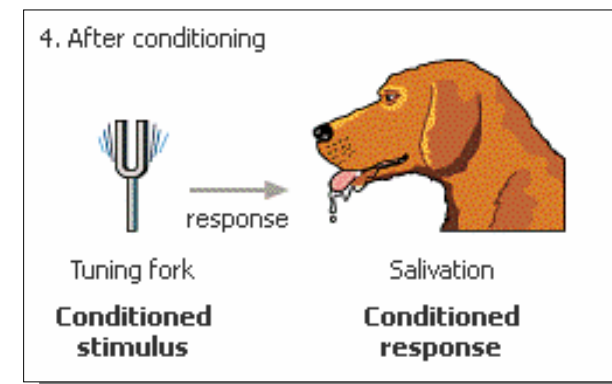
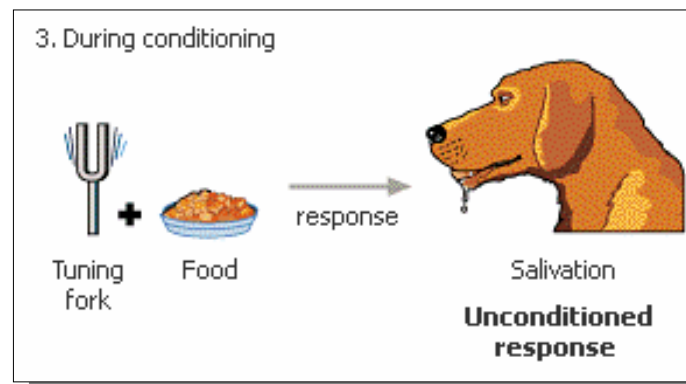
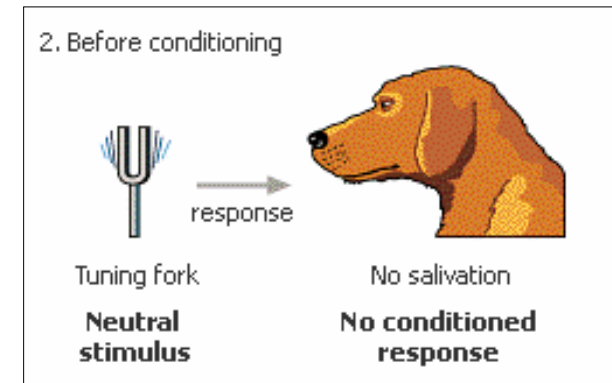
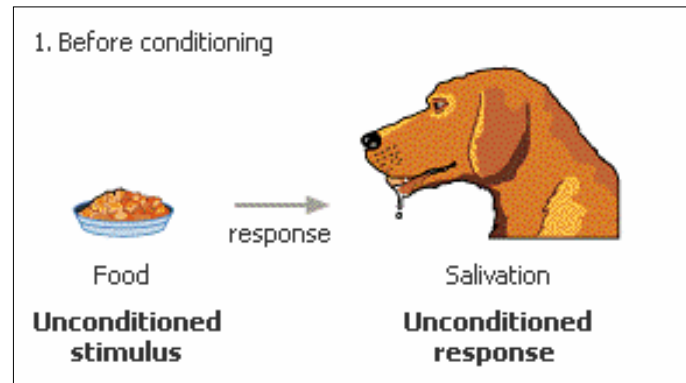
7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

1.3 Pavlov's Beobachtung



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

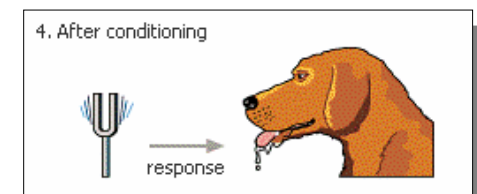
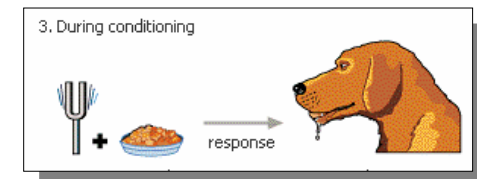
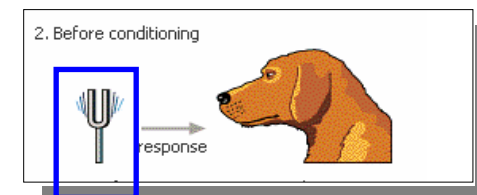
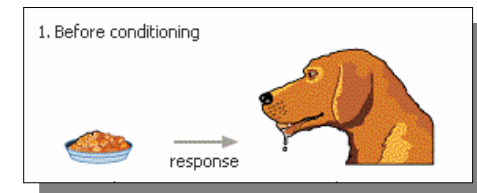
9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2. Terminologie

2.1 Neutraler Stimulus (NS)

- Reiz, welcher **Orientierungsverhalten** auslöst.
- Organismus reagiert mit erhöhter Sensibilität und Muskelaktivität (sympathische Erregung).
- Der Orientierungsreaktion kommt eine biologische Funktion zu. Sie dient dem Schutz des Organismus.
- Wenn keine neuen Informationen im Reiz enthalten sind setzt Gewöhnung (Habituation) ein.



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

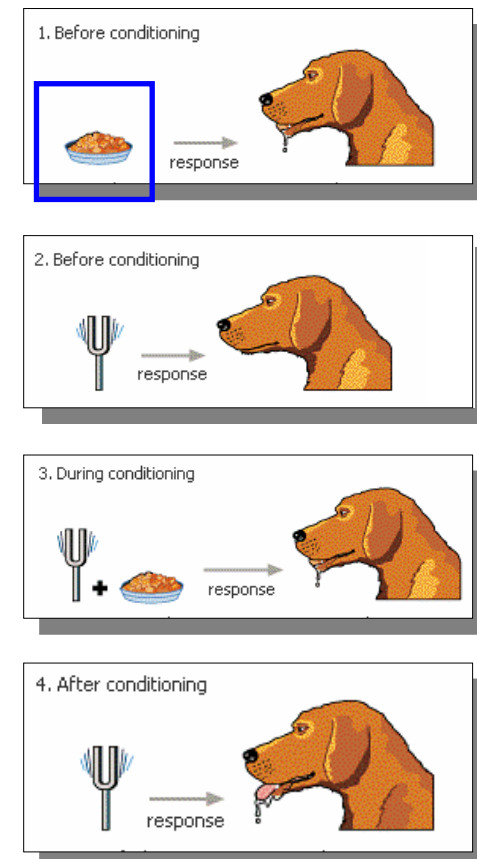
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2.2 Unkonditionierter Stimulus (UCS) (unbedingter Reiz)

- Löst beim Organismus in jedem Fall eine **spezifische, angeborene Reaktion** (emotional, vegetativ, motorisch etc.) aus, noch bevor Lernprozesse stattgefunden haben.
- "Ein unbedingter Reiz ist ein Vorgang, der immer eine bestimmte, unbedingte Reaktion auslöst"
(Angermeier & Peters, 1973, S. 6)





Aufgabe:

- Geben Sie fünf positive unconditionierte Stimuli (UCS) an.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

Beispiele für un konditionierte Stimuli

Schmerzreize

- olfaktorischer Schmerzreiz (z.B. Salmiak)
- taktiler Schmerzreiz (z.B. Schläge, Elektroschocks)
- visueller Schmerzreiz (z.B. grelles Licht)
- auditiver Schmerzreiz (z.B. lauter Knall)

physiologische Reize

- starkes Herzrasen
- Ohnmachtsgefühl
- Erstickungsgefühl
- Schwindel

Schreckreize

- lautes Geräusch
- Dunkelheit

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

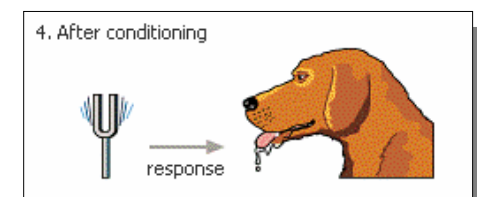
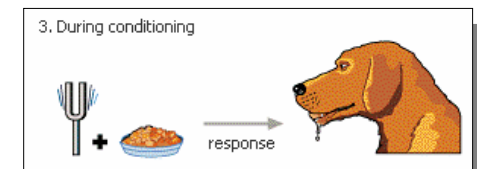
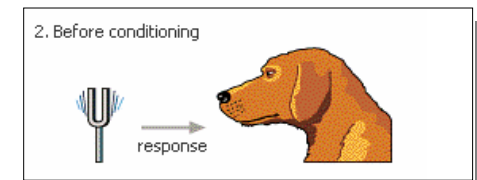
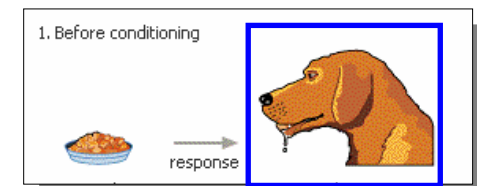
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2.3 Unkonditionierte Reaktion (UCR) (unbedingter Reflex)

- Erfolgt automatisch auf einen UCS, **ohne vorherige Lernerfahrung**.
- Kann unter anderem auch zum Schutz des Organismus dienen (z.B. Fluchtreaktion).



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

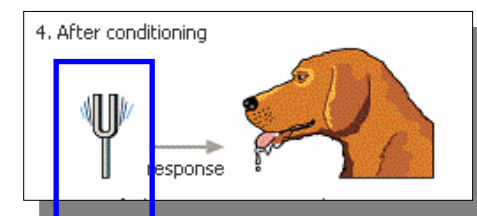
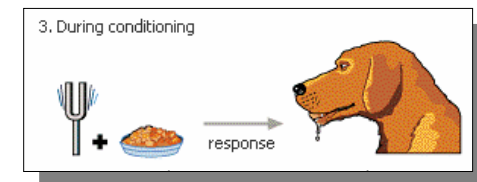
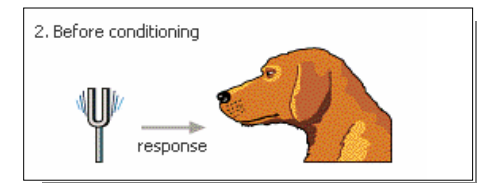
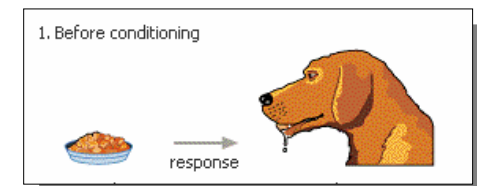
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2.4 Konditionierter Stimulus (CS) (bedingter Reiz)

- Reiz, der wie ein UCS eine bedingte Reaktion auslöst.
- Erst seine wiederholte **raumzeitliche kontingente Koppelung (Kontiguität)** mit dem UCS löst eine konditionierte Reaktion (CR) aus.
- Lernerfahrung (Koppelung von UCS mit NS).



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

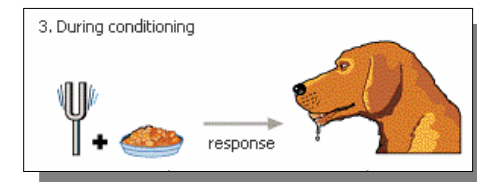
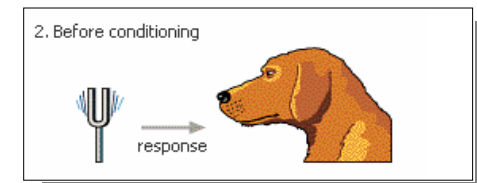
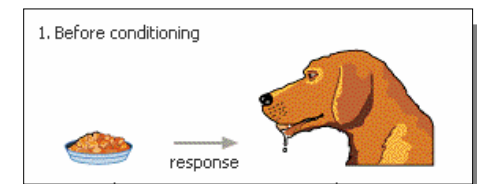
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2.5 Konditionierte Reaktion (CR) (bedingter Reflex)

- Die konditionierte Reaktion ist der unconditionierten Reaktion ähnlich.
- Bei ihrer Entstehung muss der bedingte Reiz eine gewisse Intensitätsschwelle überschreiten und zudem motivationsspezifisch gestaltet sein.



Aufgabe:

Um welche Art Stimuli (NS oder UCS) handelt es sich im Folgenden:

- Höhle, Dunkelheit, Kritik, Aggression, lauter Knall, Spinne, Schlange, Übelkeit, Musik von Mozart, Schimpfen, ärgerliches Gesicht, schöne Gestalt, Blume, leckeres Gericht, Explosion, Schlag, Ohnmachtsgefühl.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

Kennzeichen von UCS zusammengefasst:

- universell wirksam
- unabhängig von Kultur, Alter, Geschlecht, Rasse
- ohne kognitive Mediationsprozesse, rein vegetativ
- wirkt ohne vorangegangene Lernerfahrung

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

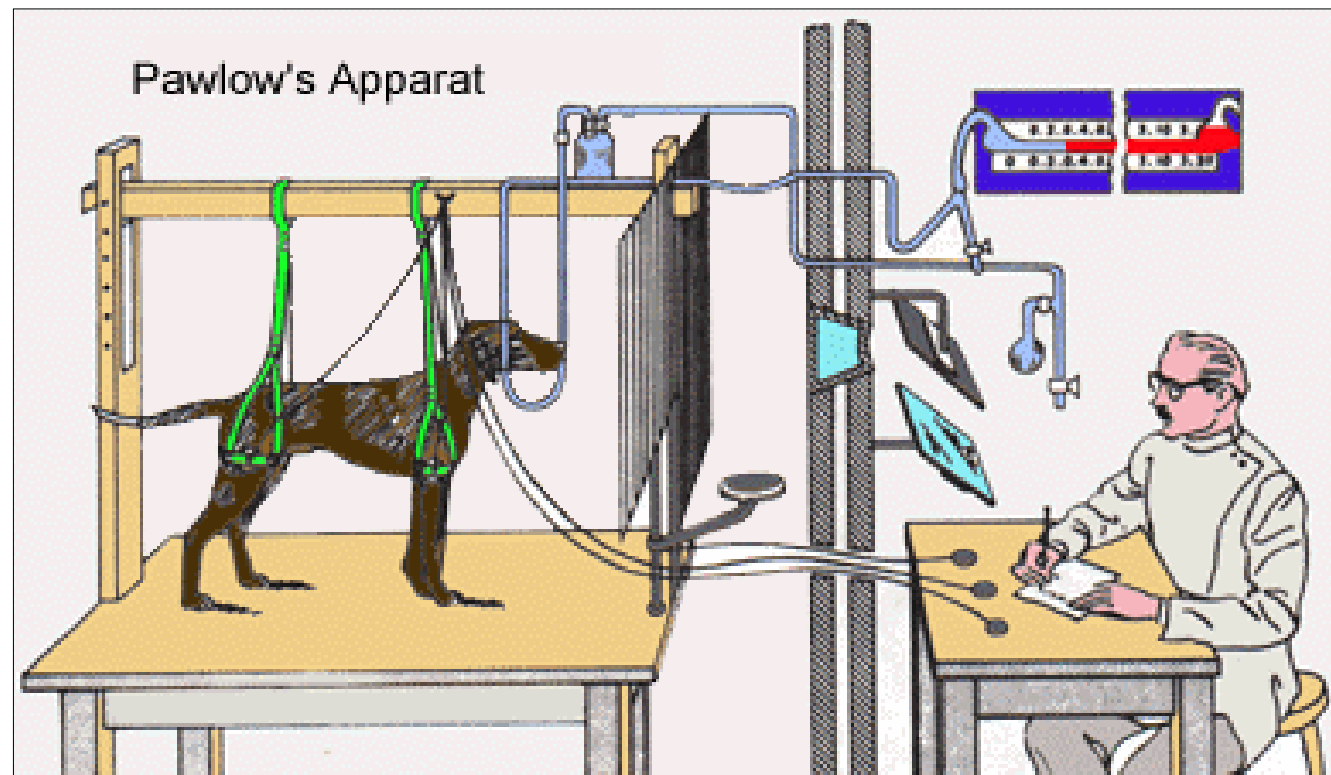
7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

2.6 Versuchsanordnung bei Pawlow's Experiment



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

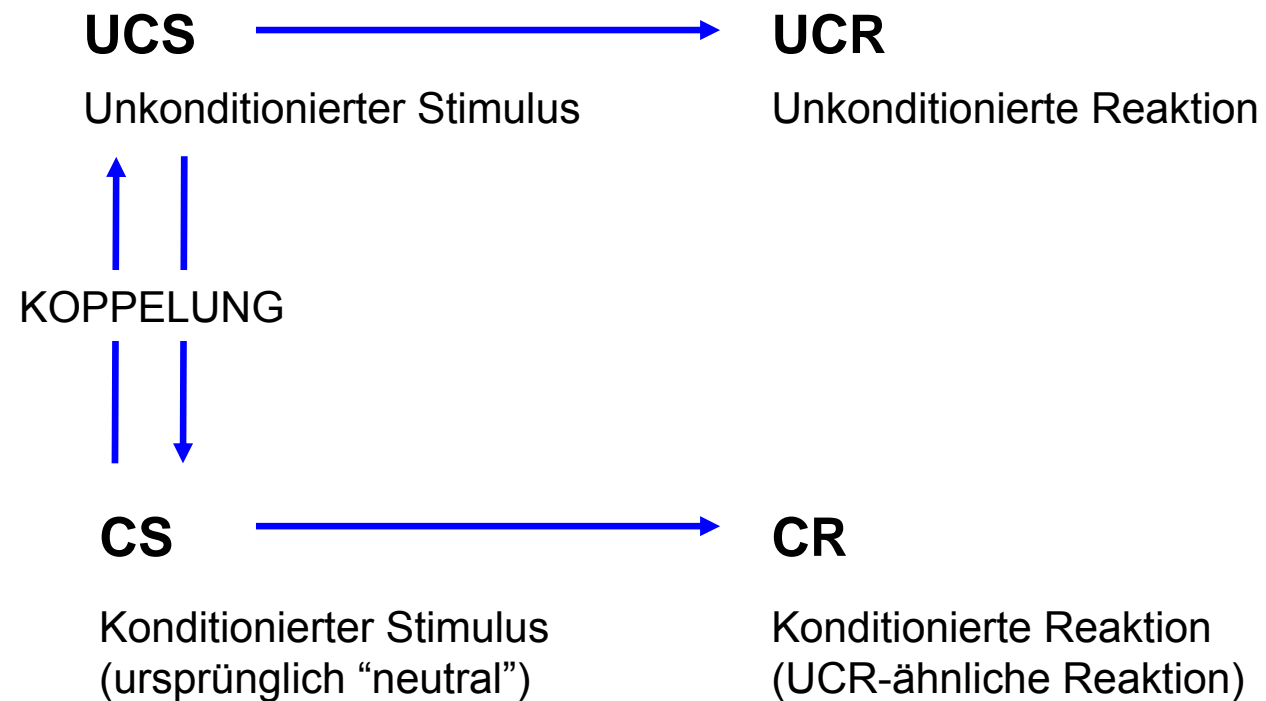
7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

3. Schema der klass. Konditionierung



Aufgabe:

- Rekonstruieren Sie Möglichkeiten einer Speiseaversion anhand einer **Fischaversion** und einer **Aversion gegenüber Salzstengeln** bei einem Kind.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

4. Formen der klass. Konditionierung

4.1 Simultane bedingte Reaktion

„Besteht zwischen dem Beginn des bedingten und unbedingten Reizes ein **Zeitintervall von 0 bis 5 Sekunden** und **überschneidet sich der Zeitverlauf** dieser beiden Reize, so bezeichnet man die aus diesem Prozess entstehende Reaktion als simultane bedingte Reaktion“ (Angermeier & Peters, 1973, S. 23-24).

CS (Ton)



UCS (Futter)



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

4.2 Verzögerte bedingte Reaktion

„Besteht zwischen dem Beginn des bedingten und unbedingten Reizes ein **Zeitintervall von 5 sec bis 5 min** und **überschneidet sich der Zeitverlauf** beider Reize, so bezeichnet man die dabei entstehende Reaktion als verzögerte bedingte Reaktion, deren Latenzzeit proportional der Verzögerung ist, und die schwieriger zu konditionieren ist als Simultanreaktionen“ (Angermeier & Peters 1973, S. 25).

CS (Ton)



UCS (Futter)



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

4.3 Spurenreflex oder spurenbedingte Reaktion

„Bedingte Reaktionen, bei denen **keine zeitliche Überschneidung** der bedingten und unbedingten Reize vorliegt, werden als Spurenreflexe bezeichnet. Je nach der Länge des Intervalls zwischen dem Ende des bedingten und dem Beginn des unbedingten Reizes nennt man sie langspurige bedingte Reaktionen (Intervall = 60 und mehr sec). Sie sind schwieriger zu konditionieren als Simultanreaktionen“ (Angermeier & Peters 1973, S. 26).

CS (Ton)



UCS (Futter)



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

4.4 Rückwärts bedingte Reaktionen

„Bei rückwärts bedingten Reaktionen erscheint der **unbedingte Reiz zeitlich vor dem bedingten Reiz**. Es ist schwierig Reaktionen dieser Art zu konditionieren, aber leicht, sie abzuschwächen“ (Angermeier & Peters 1973, S. 28).

CS (Ton)



UCS (Futter)



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

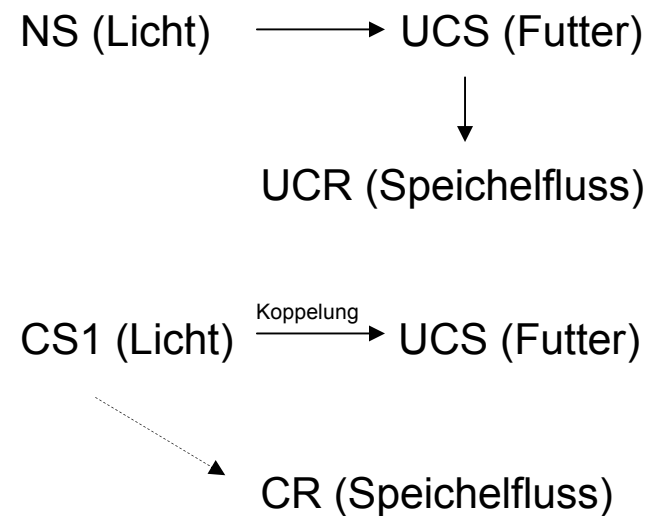
4.5 Konditionierung höherer Ordnung

- „Die Paarung eines neutralen Stimulus mit einem unconditionierten Stimulus führt nicht nur dazu, dass erster ein konditionierter Stimulus für die Reaktion wird, er wird dabei auch **selber zu einem verstärkenden Stimulus**. Was also zuvor ein konditionierter Stimulus war, kann in einer zweiten Verknüpfungsphase dazu verwendet werden, einen weiteren neutralen Stimulus auf denselben Reflex zu konditionieren“ (Bower & Hilgard, 1983, S. 7).
- Den Vorgang, dass jeder konditionierte Reiz den ursprünglichen Reiz ersetzen und selbst die konditionierte Reaktion (CR) auslösen kann, bezeichnet Pawlow als **Konditionierung zweiter Ordnung** (höherer Ordnung).

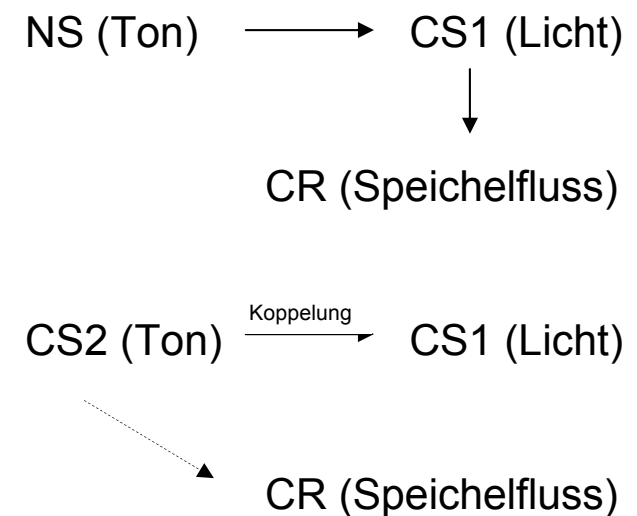
1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

Beispiel für Konditionierung höherer Ordnung:

Konditionierung erster Ordnung



Konditionierung zweiter Ordnung



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

5. Signalsysteme

5.1 Erstes Signalsystem

- "Die **Mechanismen der konditionierten Reflexe**, die der Mensch mit unter ihm stehenden Tieren gemeinsam hat, werden unter der Bezeichnung **erstes Signal-System** zusammengefasst" (Bower & Hilgard, 1983, S. 90).
- Unter dem ersten Signalsystem versteht Pawlow die normale Konditionierung 1. Ordnung, wie sie oben beschrieben wurde.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

5.2 Zweites Signalsystem

- Die, der menschlichen Aktivität zu Grunde liegende Erfahrung, sah Pawlow in zwei miteinander interagierenden Systemen organisiert.
- Mittels des **ersten Signalsystems** gewinnen Objekte für den Menschen in gleicher Weise wie für das Tier **spezifische Bedeutungen**.
- Das nur beim Menschen anzutreffende **2. Signalsystem**, welches das erste gleichsam überlagert, soll dagegen die Grundlage für sprachliche Kommunikation und menschliches Bewusstsein bilden (Pawlow, 1973).
- Beispiele: Symbole, semantische Begriffe

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

6. Weitere wichtige Begriffe der klassischen Konditionierung

6.1 Kontiguität

Unter Kontiguität versteht Guthrie (1935) die **raumzeitliche Nähe von Reiz und Reaktion** als Erklärungsprinzip des assoziativen Lernens.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

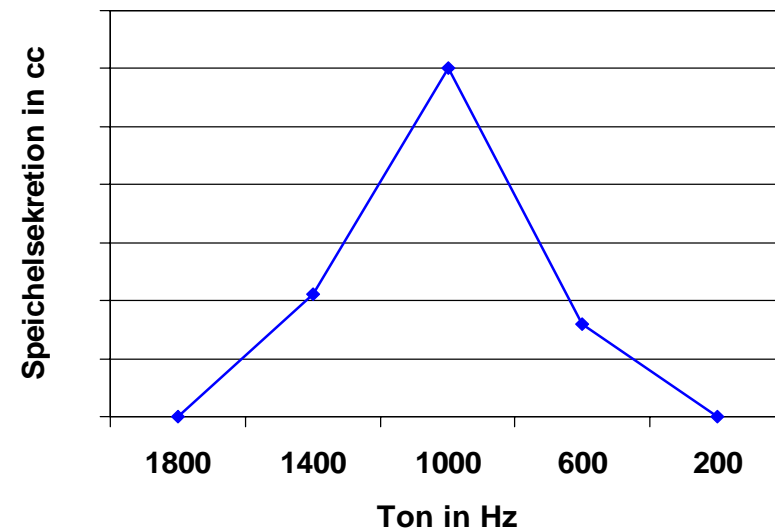
10. Zusammenfassung

6.2 Primäre Generalisierung

- Unter primärer Generalisierung versteht man das Phänomen, dass konditionierte Reaktionen durch dem CS **ähnliche Reize** ausgelöst werden können.
- Bei der primären Generalisierung handelt es sich um Stimuli, welche auf einem **Kontinuum physikalischer Ähnlichkeit** liegen und um den “echten” CS in einem gewissen Bereich streuen.

1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
- 6. Wichtige Begriffe**
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

- “Die Reizgeneralisierung besagt, dass nicht nur die konditionierten Reize, die bei der Konditionierung systematisch mit bestimmten unkonditionierten gepaart wurden, die konditionierte Reaktion auslösen. Je geringer die Ähnlichkeit des Reizes auf der Dimension des sensorischen Kontinuums des konditionierten Reizes, desto schwächer ist die reaktionsauslösende Qualität“ (Perrez & Patry, 1981, S. 232).



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

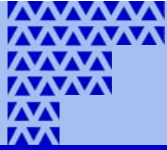
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

6.3 Sekundäre Generalisierung

- Reize rufen aufgrund ihres **semantischen Hintergrundes** dieselbe Reaktion hervor.
- Generalisierung auf **bedeutungsähnliche** Stimuli. Nähe zum psychoanalytischen Konstrukt der Übertragung (z.B. vaterähnliche Figur: Autorität, welche Angst auslöst).
- Während bei der primären Generalisierung die physikalische Ähnlichkeit im Zentrum steht, bildet der **Bedeutungsgehalt** bei der sekundären Generalisierung das zentrale Charakteristikum.



**Durch welche drei
Prozesse kann sich
eine klassische
Konditionierung
ausweiten?**



Analysieren Sie folgendes Beispiel:

- Der kleine Paul wurde kürzlich von einem grauen Dackel unerwarteter Weise laut und aggressiv angebellt, als er ihn streicheln wollte. Seither hat er Angst vor Hunden. Was ist passiert und warum hat er nicht nur Angst vor grauen Dackeln?

Analysieren Sie folgendes Beispiel:

- Herr Konrad hatte einen strengen, bestrafenden Vater, der ihn häufig geschlagen hat, ihn anschrie und ihn klein machte. Er war von grosser Statur, stark, trug einen imposanten Schnurrbart und eine beeindruckende Hornbrille. Heute als Erwachsener hat Herr Konrad immer noch Angst vor statushöheren Personen und „natürlichen Autoritäten“, so z.B. vor seiner unteretzten Chefin, welche von zierlicher Statur ist und meist mit leiser, unsicherer Stimme spricht.

Aufgabe:

- Erklären Sie mittels Konditionierung höherer Ordnung, weshalb jemand bereits beim Anblick eines Hakenkreuzes Angstzustände erfahren kann.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

6.4 Diskrimination

- Diskrimination entsteht durch **differentielle Verstärkung** von zwei oder mehreren Reizen. Dabei wird immer ein Reiz verstärkt.
- Der Organismus lernt, die Reizqualitäten zu diskriminieren und nur mehr auf den "**bestimmten**" CS zu reagieren.
- Der Vorgang der Konditionierung ist somit ein Prozess, in dessen Verlauf die Reizdifferenzierung (Diskrimination) über die Generalisierung dominiert.
- Diskrimination greift auf Verstärkungsprinzipien des richtigen Stimulus bzw. Löschung der Stimuli ausserhalb des gewünschten Spektrums zurück.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

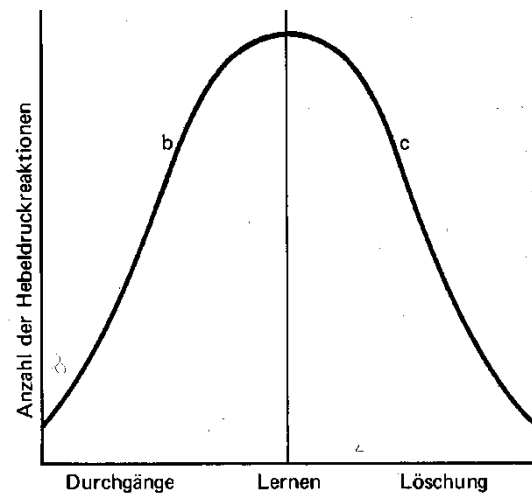
8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

6.5 Löschung (Extinktion)

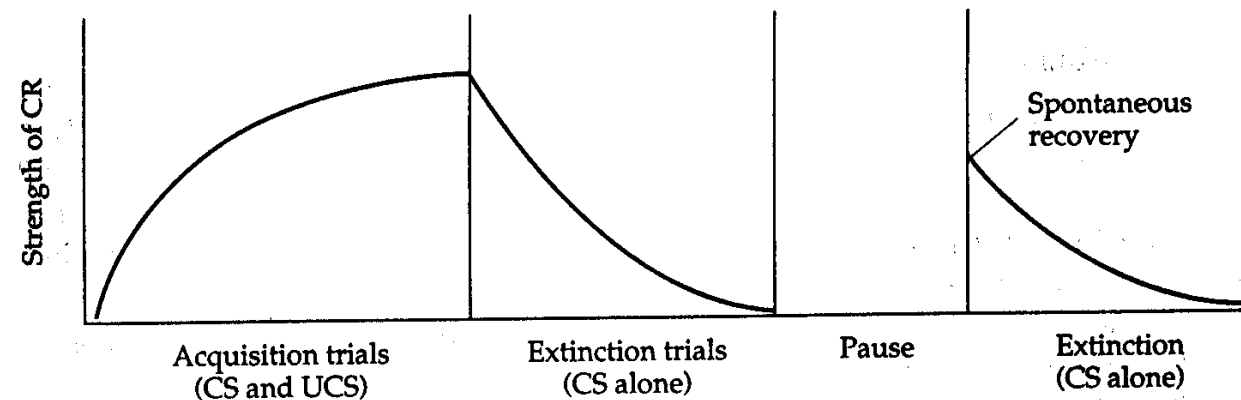
- Der bedingte Reiz (CS) **verliert die Fähigkeit**, die bedingte Reaktion (CR) auszulösen, wenn nach einem bestimmten Zeitintervall keine neue Verstärkung geboten wird,
- sorgfältige Extinktion kann die konditionierte Reaktion auf Dauer wirksam löschen.



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
- 6. Wichtige Begriffe**
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

6.6 Spontane Erholung

- Folgt einer Reihe von Extinktionsdurchgängen eine Pause, tritt bei der ersten Darbietung des CS die CR mit einem Teil ihrer ursprünglichen Intensität wieder auf. Dies nennt man **spontane Erholung** (ist von Spontanremission von Eysenck abzugrenzen).



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

6.7 Spontanremission

- Besserung einer psychischen Störung (z.B. Phobie) **ohne** dass eine **Behandlung** stattgefunden hat. (nach Bergin, 1971, 30% bis 72% bei Eysenck, 1952)
- Spontanremissionen werden häufig durch **veränderte Lebensbedingungen** (z.B. Wegfall von spezifischen Belastungen) oder durch **Interventionen des Laiensystems** (Freundeskreis, semiprofessionelle Helfer) erklärt.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

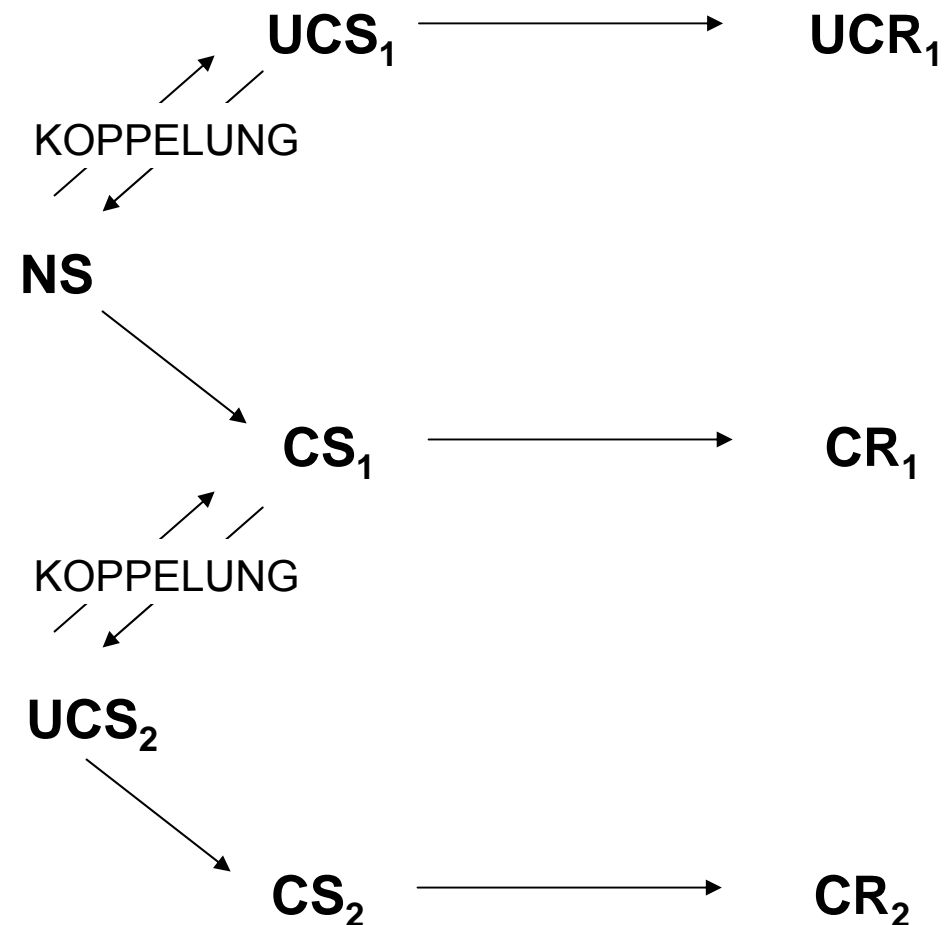
10. Zusammenfassung

6.8 Gegenkonditionierung

- **Eliminierung** einer **Stimulus-Response-Verbindung** durch Koppelung einer alternativen Reaktion an den Stimulus.
- Die neue Reaktion ist stärker als die ursprüngliche Reaktion (Reinecker, 1986, S. 74).
- Zur bisherigen Reaktion inkompatible Reaktionen führen zu einer neuen Konditionierung.

1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

Schema der Gegenkonditionierung



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

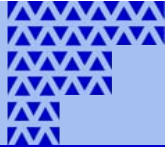
10. Zusammenfassung

6.9 Habituation

- **Abnahme der Reaktionsbereitschaft** auf einen mehrfach dargebotenen Reiz (z.B. lautes Geräusch).
- Dieser Vorgang ist von Löschung und Ermüdung abzugrenzen.
- Habituierten kann man nur an **identische Reize**.
- Es ist ein komplexer Prozess der unter anderem wichtig für die Aufmerksamkeit ist (z.B. Gewöhnung an bedeutungslose Reize).

Frage:

- Was muss in der Therapie gemacht werden, um eine Generalisierung wieder rückgängig zu machen? Überlegen Sie dies anhand der Hundephobie des kleinen Paul.



**Wie kann eine
klassische
Konditionierung wieder
aufgelöst werden?**



1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Aufgabe:

- **Konstruieren Sie ein Beispiel für eine negative und eine positive Gegenkonditionierung**

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. **Bereiche der Kond.**

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

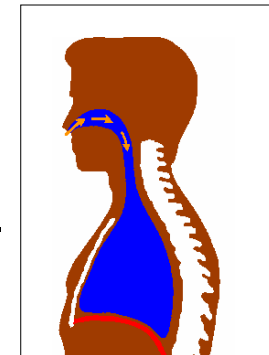
10. Zusammenfassung

7. Bereiche möglicher Konditionierung

- Konditionierung **skelettaler Reaktionen** (Reaktionen des Bewegungsapparates)



- Konditionierung **vegetativer Reaktionen** d.h. Reaktionen des autonomen Nervensystems bzw. viszerale Reaktionen (Atmung, Kreislauf, Verdauung, Hautwiderstand etc.)



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. **Bereiche der Kond.**
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

- Konditionierung **emotionaler Reaktionen** (Angst, Phobien, positive und negative Gefühlsinhalte, die mit Dingen assoziiert werden)



- **Semantische Konditionierung** (sprachliche oder bildliche Symbole und Begriffe werden mit gewissen emotionalen Reaktionen gekoppelt)



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8. Einflussfaktoren auf Konditionierungsprozesse

- Der Organismus ist **nicht** für alle Reize **gleich sensibel** und nicht alle Reize eignen sich gleichermaßen zur Konditionierung.
- *Beispiel:* Übelkeit und Geschmack des Essens können gut, Übelkeit und Licht dagegen weniger gut konditioniert werden.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8.1 Preparedness

- Konditionierungsgesetze gelten nicht für alle Reizklassen bzw. Organismen generell, sondern nur wenn eine **spezifische Bereitschaft** vorliegt.
- Affinitäten sind genetisch bedingt.
- Bei nicht existenter Bereitschaft spielt die Lernerfahrung eine wichtige Rolle (das Individuum wird erst zum gegebenen Entwicklungszeitpunkt für relevante Reize sensibel).
- Die Häufung bestimmter Reizklassen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung neurotischen Verhaltens ist als weitgehend phylogenetisch zu verstehen (Sorgatz, 1986, S. 196).

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8.2 Prepotency

- **Nicht alle Reize** eignen sich gleichermassen als konditionierbare Stimuli
- Gewisse Reize sind für eine **bestimmte Spezies** prägnanter

Beispiel

- Spinnen sind (phylogenetisch erklärbar) bei einem Grossteil der Menschen angstausslösend, dennoch sind nicht alle Menschen ängstlich. Gewisse Kulturen oder Landbevölkerung zeigen kaum Angst, was belegt, dass die Preparenness unterschiedlich ist.



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
- 8. Einflussfaktoren**
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung

Stimuli mit hoher Prepotency



Spinnen



weite Plätze



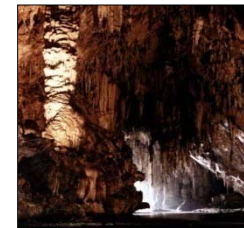
Schlangen



Dunkelheit



Mäuse



Höhle (bzw.
enge Räume)



Hunde



Höhen

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

- **Was schliessen Sie aus diesen Stimuli mit hoher Prepotency bezüglich Phobien?**
- Nennen Sie den Stimulus und die dazugehörige Kategorie im DSM-IV

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8.3 Konditionierbarkeit

8.3.1 Pawlow

- Pawlow fand Unterschiede in der Konditionierbarkeit seiner Versuchstiere und gruppierte sie in
 - normale
 - gehemmte (inhibited)
 - erregbare (excitable)

Gemäss seiner Beobachtungen waren die gehemmten Hunde am leichtesten konditionierbar.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

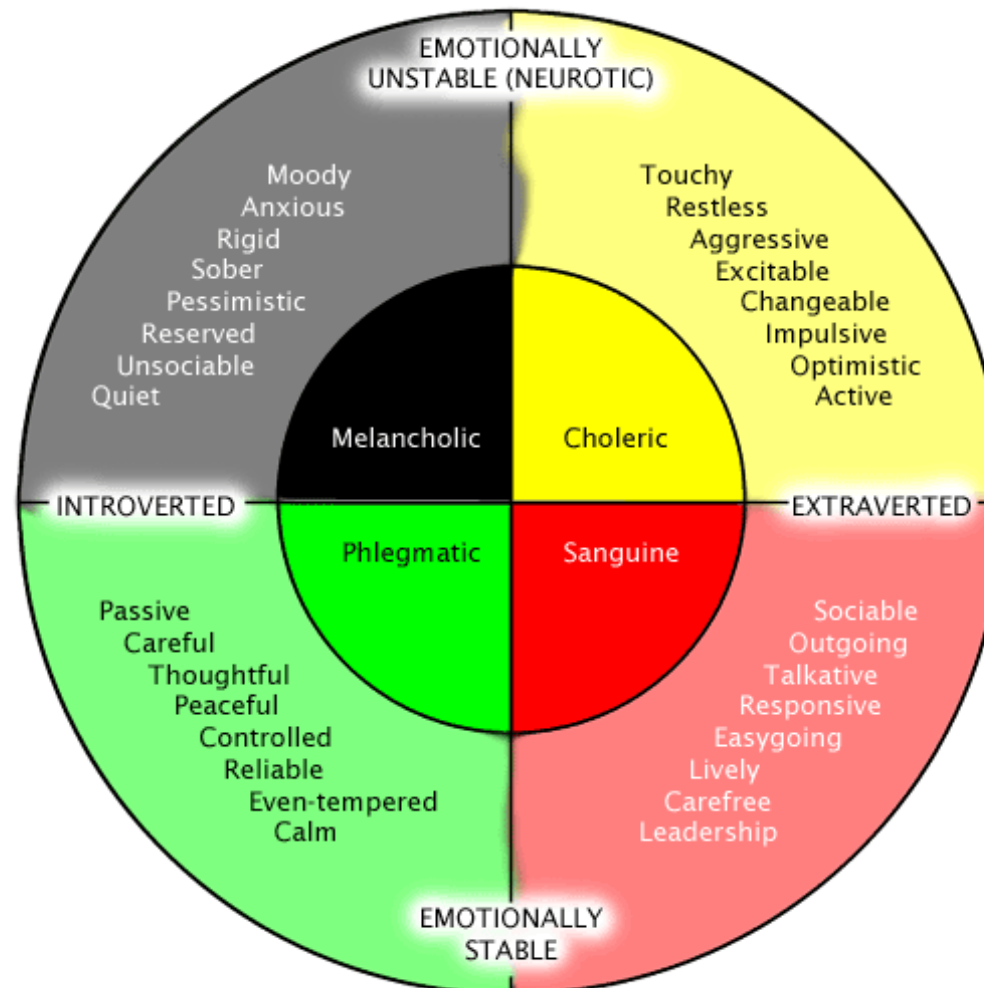
9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8.3.2 Eysenck

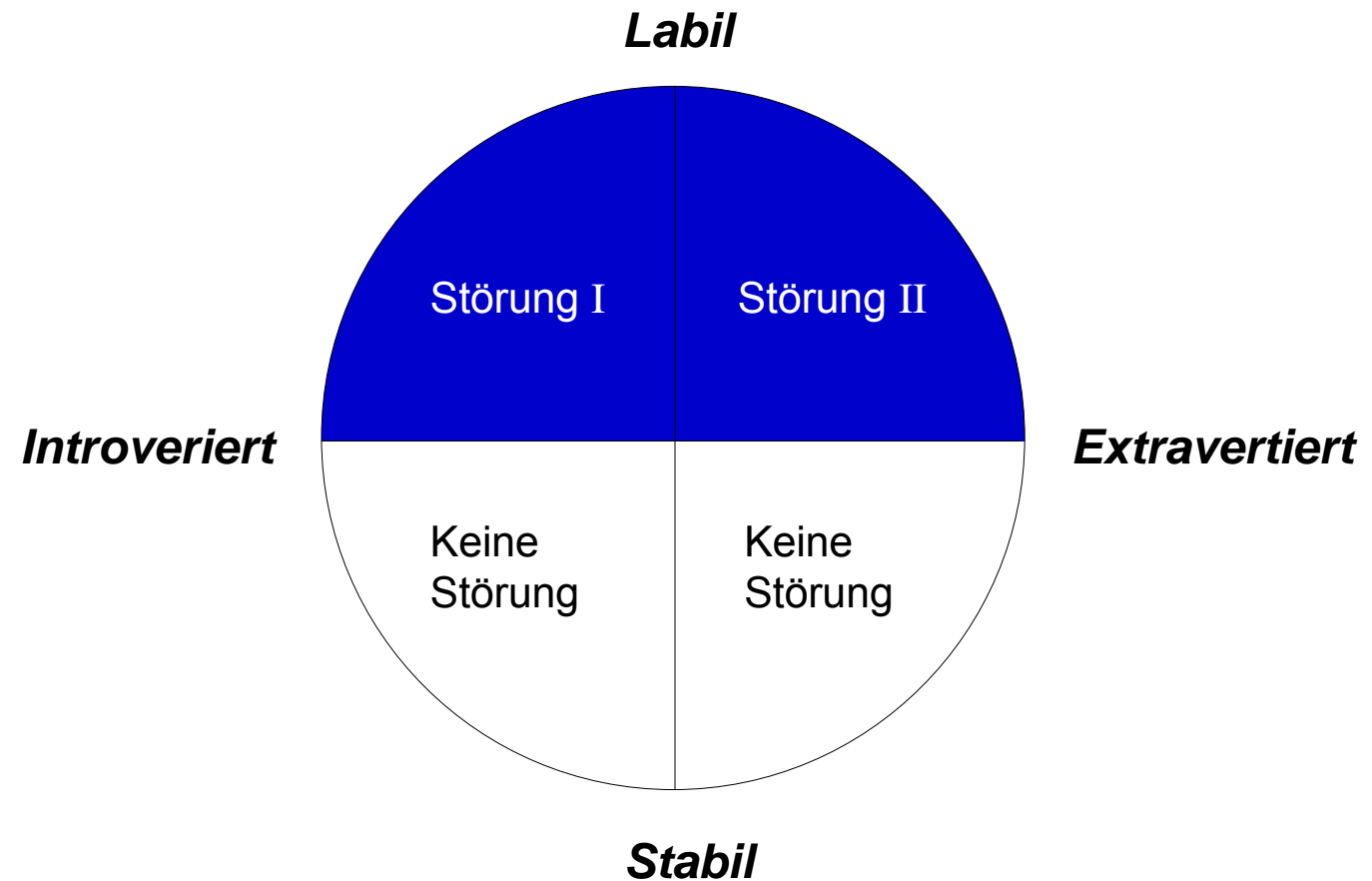
- Eysenck versuchte **Persönlichkeitsmerkmale** zu finden, welche diese Unterschiede erklärten und sah die zentralnervösen Muster mit hohem Neurotizismus bzw. Introversion korreliert. Verschiedene neurophysiologische Systeme spielen dabei eine Rolle (ARAS: aufsteigendes retikuläres System, Limbisches System).

1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
- 8. Einflussfaktoren**
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung



Eysenck, H.J and Eysenck, M.W. *Personality and Individual Differences*. Plenum Publishing, 1958.

1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
- 8. Einflussfaktoren**
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung



1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

8.4 Zusammenfassung

Konditionierungsprozesse können durch folgende Faktoren beeinflusst werden:

- Stimulusqualität
- Bereitschaft des Organismus (Preparedness)
- Konditionierbarkeit des Organismus
- Motivationale, situative oder aktuelle Bereitschaft
- Intensität des UCS
- Intensität des CS
- Diskriminierbarkeit der Stimuli
- Zeitintervall zwischen CS und UCS (Kontiguität)

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

9. Praktischer Nutzen

9.1 Werbung



1. Einleitung
2. Terminologie
3. Schema der kl. Kond.
4. Formen der kl. Kond.
5. Signalsystem
6. Wichtige Begriffe
7. Bereiche der Kond.
8. Einflussfaktoren
9. Praktischer Nutzen
10. Zusammenfassung



ORGANZA

*A découvrir
en février :
Devenez une déesse
avec Organza.*

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

Beispiel für Konditionierung Zigarette (Marlboro)

Konditionierung erster Ordnung

NS (Zigarette) → UCS (Nikotin)

↓
UCR (positives Gefühl)

CS1 (Zigarette) $\xrightarrow{\text{Koppelung}}$ UCS (Nikotin)

↘
CR (positives Gefühl)

Konditionierung zweiter Ordnung

NS₂ (Abenteuer) → CS1 (Zigarette)

↓
CR (positives Gefühl)

CS2 (Abenteu) $\xrightarrow{\text{Koppelung}}$ CS1 (Zigarette)

↘
CR (positives Gefühl)

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

9.2 Klinische Psychologie

Die Theorie der Klassischen Konditionierung ist für die Klinische Psychologie wichtig für

- Ätiologieerklärungen
- Therapiekonzepte und
- Animierung der experimentellen Forschung

Etliche psychische Störungen werden z.T. durch die Klassische Konditionierung erworben (z.B. Phobien) und können wirksam mit verhaltenstherapeutischen Interventionsmethoden gebessert werden.

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

9.3 Stadien der Angstentstehung (Phobien)

<i>Stadium</i>	<i>Was passiert?</i>	<i>Wie zu bewerten?</i>
1. <i>Stadium</i>	Schock, Desorganisation des Verhaltens	Normale Reaktion
2. <i>Stadium</i>	Verknüpfung zwischen negativen Ereignis und Objekt oder Situation (klassische Konditionierung)	Bei den meisten Personen normale Reaktion, allerdings persönlichkeitsabhängig
3. <i>Stadium</i>	Künftige Vermeidung der Situationen oder Objekte Stellvertretende erneute Traumatisierung (Medien) Erneute Traumatisierung	Pathologische Reaktion und Grundlage für dauerhafte Angststörung

1. Einleitung

2. Terminologie

3. Schema der kl. Kond.

4. Formen der kl. Kond.

5. Signalsystem

6. Wichtige Begriffe

7. Bereiche der Kond.

8. Einflussfaktoren

9. Praktischer Nutzen

10. Zusammenfassung

10. Zusammenfassung

Warum es zu einer Konditionierung kommt oder eben nicht:

1. Persönlichkeitsmerkmale

- Konditionierbarkeit (Pawlow)
- Immunisierung (Seligman)
- Preparedness (Seligman)
- Persönlichkeitstyp (Eysenck)

2. Konditionierungsbedingungen

- Kontingenzen zwischen Stimuli
- konkurrierende Stimuli (positive und negative Stimuli)
- zufällige Konditionierung
- Konditionierungen höherer Ordnung

1. Lernen

2. Instinkt

3. Reflex

4. Prägung

5. Bindung

6. Sensible Phasen

7. Reifung

8. Genetik vs. Lernen

9. Spezialisten vs.
Nicht-Spezialisten

10. Lernstörungen

Analysieren Sie folgende Fallbeispiele:

Fall 1:

Lars (9 jährig) ist von heftigem, ungestümem Temperament, vorlaut und vorwitzig. Er fällt immer wieder durch freche Kommentare, aggressives Verhalten und Unaufmerksamkeit in der Schule auf. Eines Tages wird er im Schulhof von älteren Schülern verprügelt und kehrt mit blutigem Gesicht nach Hause zurück. Anderntags geht er zur Schule als wäre nichts gewesen.

Fall 2:

Jonas (9 jährig) ist ein ruhiger, introvertierter Junge, umgänglich, höflich und distanziert. Eines Tages wird er im Schulhof von älteren Schülern verprügelt und kehrt mit blutigem Gesicht nach Hause zurück. Er schläft die Nacht schlecht und anderntags möchte er nicht mehr alleine zur Schule gehen, sondern bittet seine Mutter, ihn zu begleiten, da er Angst vor diesen Mitschülern hat, die ihn verprügelt hatten.

Wie erklären Sie die Unterschiede?

Bitte bearbeiten Sie die folgenden Fälle unter Gesichtspunkten der klassischen Konditionierung:

- In einem engen, überfüllten Lift wird es einer Frau übel. Seit diesem Erlebnis hat sie Angst vor Aufzügen und meidet diese.
- Ein Mädchen hat eine Puppenphobie. Die Lehrerin erklärt, dass dies auf die Verkehrsaufklärung des Polizisten zurückgehe. Dieser war auf dem Fussgängerstreifen hinter dem Mädchen hergegangen und hatte eine übergrosse Puppe getragen. Als das Mädchen sich umdrehte sah es diese Puppe und erschrak.
- Frau Simone war Herr Leder von Anfang weg gleich sympathisch. Wenn er etwas sagte oder machte, nickte sie immer und lächelte ihn wohlwollend an. Was erklären Sie hier mit klassischer Konditionierung?

Bitte bearbeiten Sie die folgenden Fälle unter Gesichtspunkten der klassischen Konditionierung:

- Bei einem Flugzeugcrash kann sich ein Kampffjetpilot in letzter Minute mit dem Fallschirm retten. Auf der Erde unversehrt aber geschockt angekommen erwarten ihn bereits Helfer. Doch statt ihn empathisch zu empfangen, ihn zu umsorgen und ihm eine Pause zu verordnen, schicken sie ihn mit einem anderen Jet gleich wieder in die Lüfte.
- Susi hat Prüfungsängste. Sie hat hohe Erwartungen an sich und auch zuhause werden Leistungen hoch bewertet. Sie befürchtet, dass bei dieser Prüfung, die sie nicht genügend vorbereiten konnte, der Lehrer sie kritisieren könnte. Sie hat Angst vor Kritik.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

Modul III:

Operante Konditionierung und ihre Vorläufer

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

1. Einleitung

1.1 Definition

Unter operanter Konditionierung versteht man Lernmodelle, welche Verhalten aufgrund deren **Konsequenzen** zu steuern versuchen, d.h. durch das Lernen am Erfolg oder Misserfolg.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

1.2 Beispiel



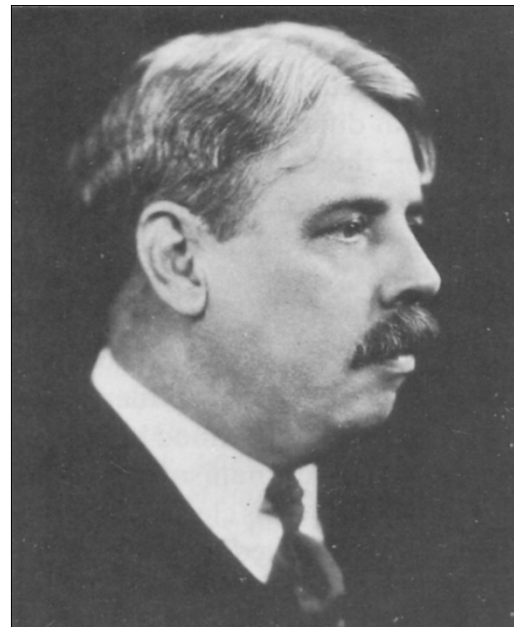
1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

2. Ansatz von Thorndike



E. L. Thorndike (1874 - 1949)

- Thorndike zeigt erstmals den Zusammenhang zwischen Verhalten und seinen **Konsequenzen** (R-K).
- Lernen ist für ihn durch **Versuch und Irrtum** („trial and error“) gekennzeichnet.
- Thorndike vertrat eine mechanistische Erklärung des Lernens, auf der Grundlage des Erlebens von **Assoziationen**.

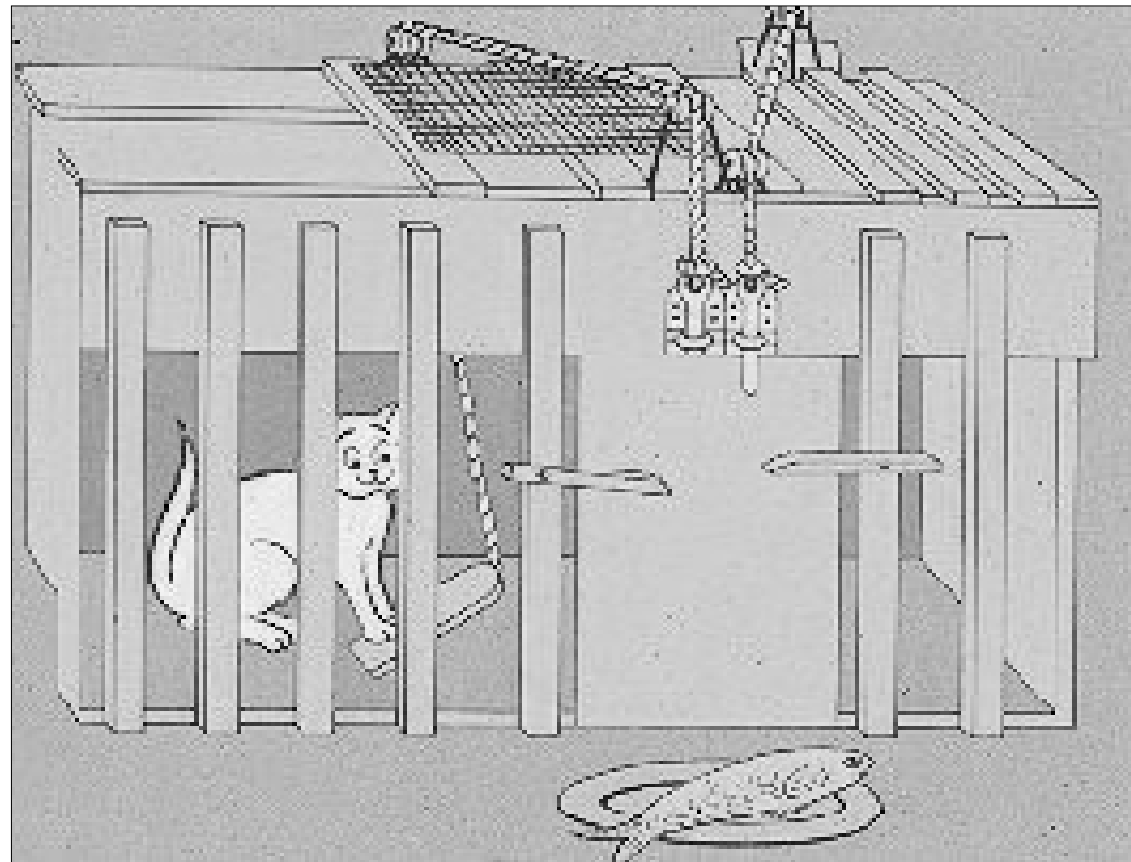
1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

2.1 Die Box von Thorndike



1. Einleitung

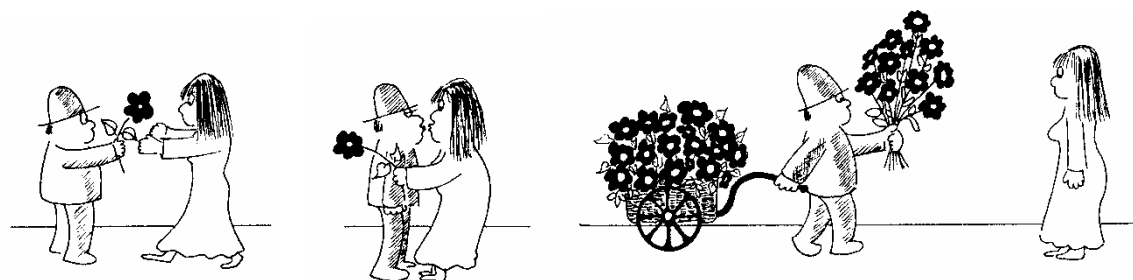
2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

2.2 Gesetz der Auswirkung („law of effect“)

- Es werden diejenigen Verhaltensweisen innerhalb einer Reaktionshierarchie konsolidiert, welche in einer Problemsituation zu einem positiven Effekt, d.h. **zu einer Belohnung** führen,.
- Verhaltensklassen steigen oder sinken in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit gemäss der ihnen folgenden Konsequenzen positiver oder negativer Art.



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

Revidiertes Gesetz der Auswirkung: Asymmetrie von Belohnung und Bestrafung

- Asymmetrie der Wirkung von Belohnung und Bestrafung: **Belohnung** ist gegenüber Bestrafung **verhaltenswirksamer**.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

2.3 Gesetz der Übung („law of exercise“)

- Geübte Reaktionen treten mit **grösserer Wahrscheinlichkeit** wieder auf, wenn eine entsprechende Situation wieder auftritt.
- Das Gesetz der Übung beinhaltet zwei Aussagen:
 - die Annahme, dass der Gebrauch einer Verknüpfung durch Übung deren Stärke steigert.
 - dass der Nicht-Gebrauch (Unterlassen der Übung) zu einer Schwächung oder einem Vergessen dieser Verbindung führt.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

Revidiertes Gesetz der Übung

- beinhaltet die Aussage, dass die Verstärkung nur stattfindet, wenn der Organismus Informationen über die **Richtigkeit der Reaktion** erhält (Thorndike).

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

2.4 Bewertung des Ansatzes von Thorndike

- Der Ansatz von Thorndike kann als Ursprung der **behavioristischen Lerntheorie** gelten.
- Die Theorie findet heute aufgrund ihrer mechanistischen Ausprägung **nur begrenzt Anerkennung**.
- Nicht alle Erkenntnisse von Thorndike sind in den Humanbereich übertragbar, da **verdeckte kognitive Prozesse vernachlässigt** wurden.

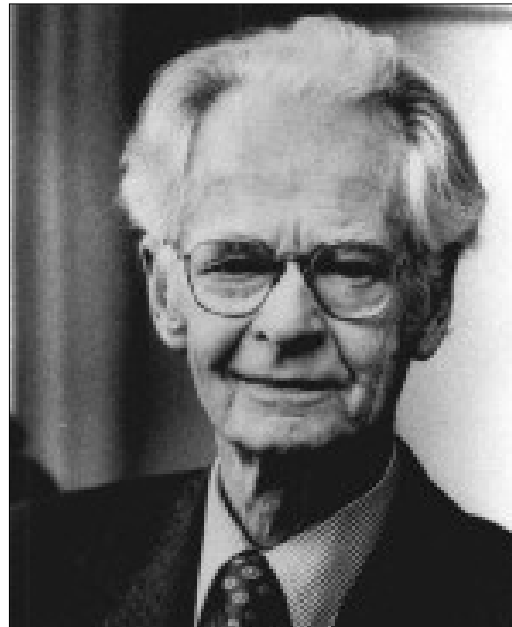
1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3. Ansatz von Skinner



B.F. Skinner (1904 - 1991)

- Skinner führte eine Reihe neuer Begriffe/Definitionen zur objektiveren Beschreibung des Verhaltens in Lernsituationen ein.
- Die **Folgen** von Verhaltensweisen stehen im Vordergrund.
- Der Begriff der „**Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Reaktion**“ spielt eine zentrale Rolle.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.1 Verstärker

Verhaltenskontingenter **Stimulus**, der die zukünftige Auftretenswahrscheinlichkeit je nach Qualität des Verstärkers **erhöht oder senkt**.

3.1.1 Positiver Verstärker

Reiz, welcher durch seine Darbietung die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensklasse erhöht. Das heisst es sind **angenehme, belohnende Stimuli**, welche ungelernt (primäre positive Verstärker) oder gelernt (sekundäre positive Verstärker) sein können.

3.1.2 Negativer Verstärker

Aversiver Reiz, welcher zur Abnahme der Auftretenswahrscheinlichkeit der ihm vorangehenden Verhaltensklasse führt.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.2 Verstärkung

Prozess der Darbietung bzw. Entfernung eines Reizes nachdem das erwünschte Verhalten auftrat.

3.2.1 Positive Verstärkung

Darbietung eines angenehmen Reizes. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Verhaltens erhöht.

3.2.2 Negative Verstärkung

Entfernung eines aversiven Reizes. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Verhaltens ebenfalls erhöht.

→ In **beiden Fällen** (bei positiver und negativer Verstärkung) wird die Reaktionswahrscheinlichkeit gesteigert.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.2.3 Matrix der Verstärkung (nach Holland & Skinner, 1971)

	Darbietung	Entfernung
Positiver Stimulus	Positive Verstärkung Folge: Reaktion ↑	Indirekte Bestrafung Folge: Reaktion ↓
Aversiver Stimulus	Direkte Bestrafung Folge: Reaktion ↓	Negative Verstärkung Folge: Reaktion ↑

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.3 Taxonomie von Verstärkern

3.3.1 Primäre Verstärker

- wirken ohne vorangegangene Lernprozesse
- ihre Wirkung wird meist mit Triebreduktion erklärt
- es kann unterschieden werden zwischen:
 - **positiven primären Verstärkern** (Nahrung, Bewegung, usw.)
 - **negativen primären Verstärkern** (akustische Reize, elektrische Schläge, usw.)

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

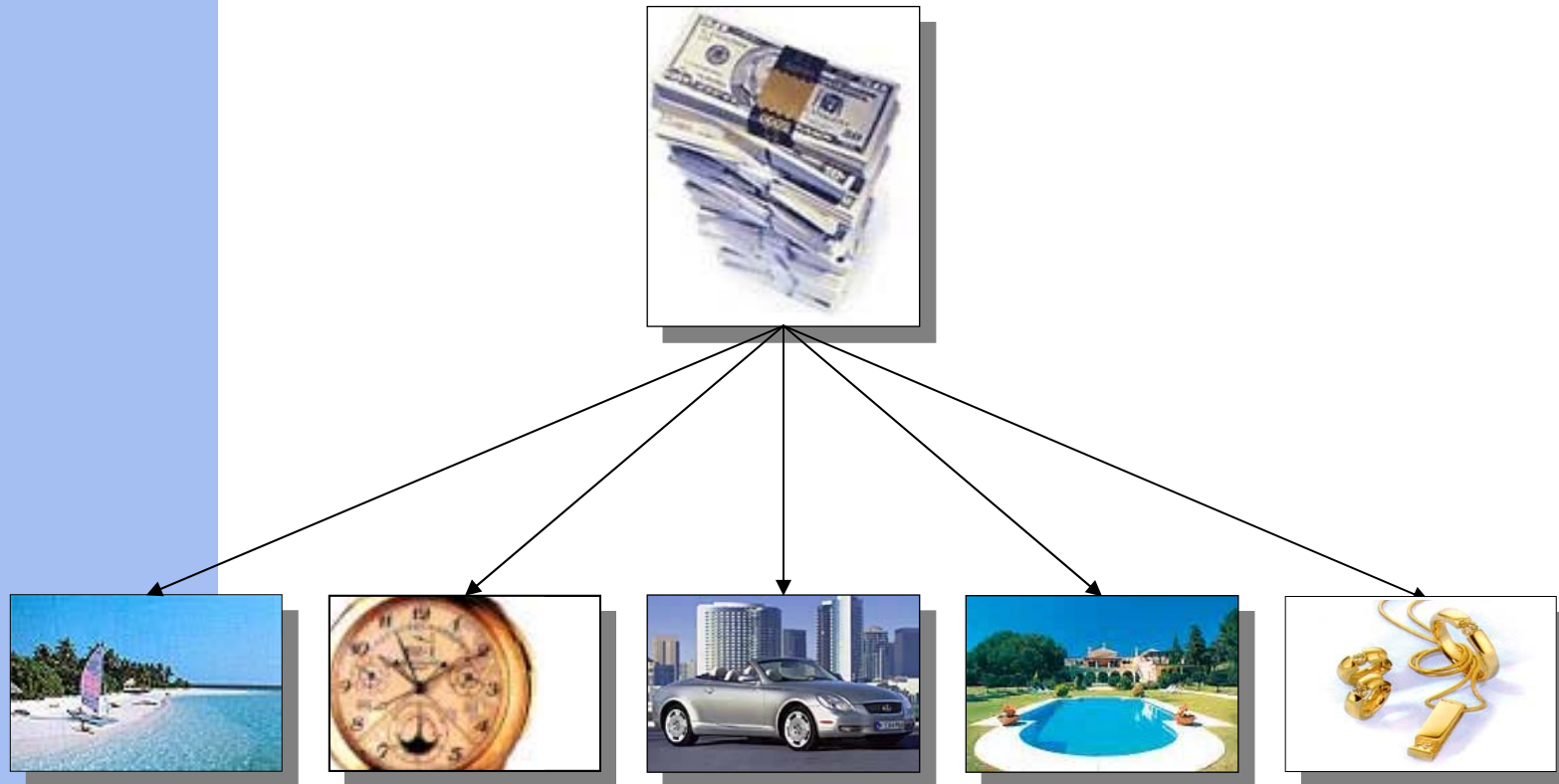
3.3.2 Sekundärer Verstärker

Ein ursprünglich neutraler Reiz der zum Verstärker wird, wenn er mit dem **primären Verstärker** gepaart wird (konditionierte Verstärker).

3.3.3 Generalisierter Verstärker

Ein Verstärker, der gegen mehrere **primäre Verstärker** **eingelöst** werden kann (z.B. Geld, Tokens)





1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.4 Verstärkungsarten

3.4.1 *Intrinsische Verstärkung*

- **spirituelle Verstärker** (religiöse Werte und Ziele, Ideologien, kognitive Befriedigung, Ideen etc.)
- **Handlungsverstärker** (Sport, Tanzen, Spazieren, etc.)

3.4.2 *Extrinsische Verstärkung*

- **materielle Verstärker** (Geld, Wertgegenstände, materielle Belohnungen etc.)
- **soziale Verstärker** (Lob, Zuwendung, Lächeln, Nicken etc.)

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.4.3 Selbstverstärkung

besteht aus zwei Formen:

1. Jemand belohnt sich **bewusst** selbst für ein Verhalten
2. Die Belohnung geht **aus der Handlung** selbst hervor.

1. Einleitung

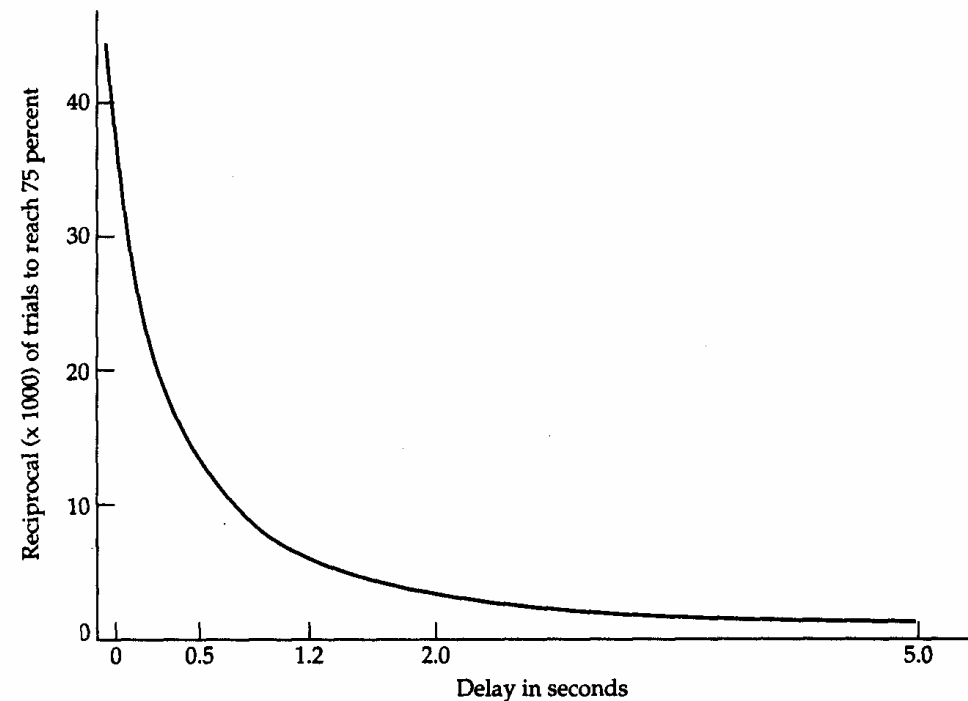
2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

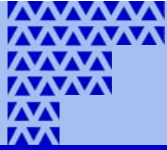
3.5 Verstärkung und zeitliche Kontingenenz

Der Verstärkungsgradient zeigt, dass die Verstärkerwirksamkeit umso grösser ist, je unmittelbarer die Konsequenzen auf das Verhalten folgen.





Geben Sie Beispiele, bei denen keine Verhaltensänderung erfolgt, weil die Kontingenz nicht berücksichtigt wurde.



**Warum zeigen wir Verhalten, das in hohem Masse
dysfunktional und schädlich ist?**

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.6 Neurotisches Paradoxon

Dies sind Handlungen, welche gefolgt sind von:

- kurzfristigen, angenehmen Konsequenzen, aber
- mittelfristig bzw. langfristig aversiven Konsequenzen
- der Unfähigkeit zu Verstärkeraufschub

Beispiele

- Rauchen
- Umweltverhalten



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.7 Taxonomie der Verstärkertypen

3.7.1 *Kontinuierliche Verstärkung:*

- Jede gezeigte Reaktion des definierten Typs wird verstärkt.
- Erweist sich beim Aufbau, also in der Anfangsphase der Akquisition als besonders günstig.

3.7.2 *Intermittierende (partielle) Verstärkung*

- Reaktionen werden nur gelegentlich verstärkt.
- Die Lösungsresistenz kann viel stärker sein als bei gleicher Anzahl Verstärkungen nach aufeinanderfolgenden Reaktionen.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

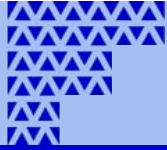
4. Praktischer Nutzen

3.7.3 Zufällige Verstärkung

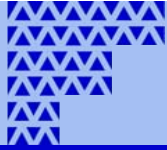
- Die Verstärker werden **zufällig abgegeben**, ohne dass zwingend eine Reaktion gezeigt werden muss.

Beispiel: Abergläubisches Verhalten (Skinner, 1973)

- Abergläubisches Verhalten tritt nach einem Verstärkerplan mit festen Intervallen gehäuft auf.
- Das Verhalten wird relativ lange ohne weitere Verstärkung beibehalten und ist äusserst löschungsresistent.
- *Experiment:* Tauben werden zufällig gefüttert, wobei das Verhalten welches bei der Fütterung gezeigt wurde, beibehalten wird.



Geben Sie ein Beispiel für zufällige Verstärkung im Bereich der Kindeserziehung



Verhaltensaufbau durch Verstärkung

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.8 Verstärkungspläne

3.8.1 Intervallverstärkung

- Nicht die Art oder Intensität einer zu erbringenden Lernleistung ist für die erfolgende Verstärkung bedeutsam, sondern **der Zeitpunkt** der Stimulation und **die Dauer**.
- Die initiale Verhaltensweise wird nach Ablauf einer bestimmten Zeit unabhängig vom gezeigten Verhalten verstärkt.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

Fixe Intervallverstärkungspläne

- Nur diejenigen Verhaltensweisen werden verstärkt, welche nach dem **Verstreichen des definierten Zeitintervalls** auftreten.
- Die Reaktionsrate ist eine kurze Zeit nach jeder Verstärkung niedrig und steigt dann bis zum Zeitpunkt der erneuten Verstärkung charakteristisch an.

Variable Intervallverstärkungspläne

- Verstärkung **im Durchschnitt** z.B. alle fünf Minuten.
- Das intervenierende Intervall kann einige Sekunden kurz oder bis zu zehn Minuten lang sein.
- Die Leistung des Organismus in einem solchen Plan ist bemerkenswert stabil.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

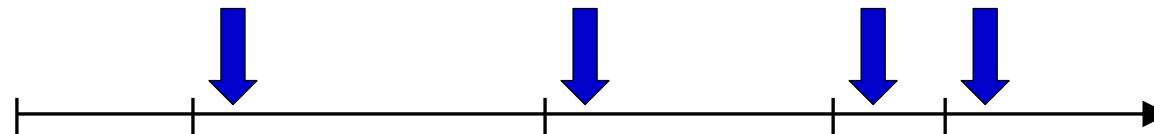
4. Praktischer Nutzen

3.8.2 Quotenverstärkung

- Die Belohnung ist ausschliesslich von der **geleisteten Arbeit** abhängig.
- Die verstrichene Zeit spielt keinerlei Rolle für die Verstärkung.

Fixe Quotenverstärkung

- Verhalten wird nach einem **definierten Verhältnis** in Abhängigkeit seines Auftretens verstärkt (z.B. 1:1).
- Auch Verstärkung jedes zehnten Verhaltens stellt eine fixe Quotenverstärkung dar (1:10).
- Die fixierte Quotenverstärkung erzeugt eine sehr hohe Reaktionsrate.



1. Einleitung

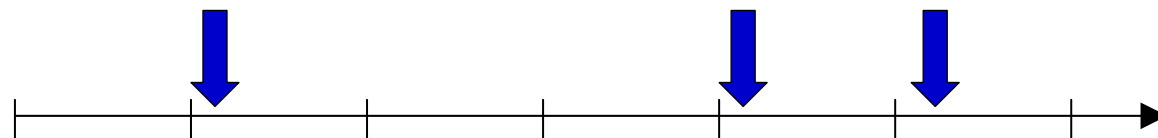
2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

Variable Quotenverstärkung

- Quoten werden auf einer **umfassenden Skala** variiert
- anstatt z.B. jedes fünfte Verhalten wird jedes fünfte Verhalten im Schnitt verstärkt
- Ist wesentlich **wirksamer** als Plan mit fixierter Quote mit demselben Mittelwert an Reaktionen



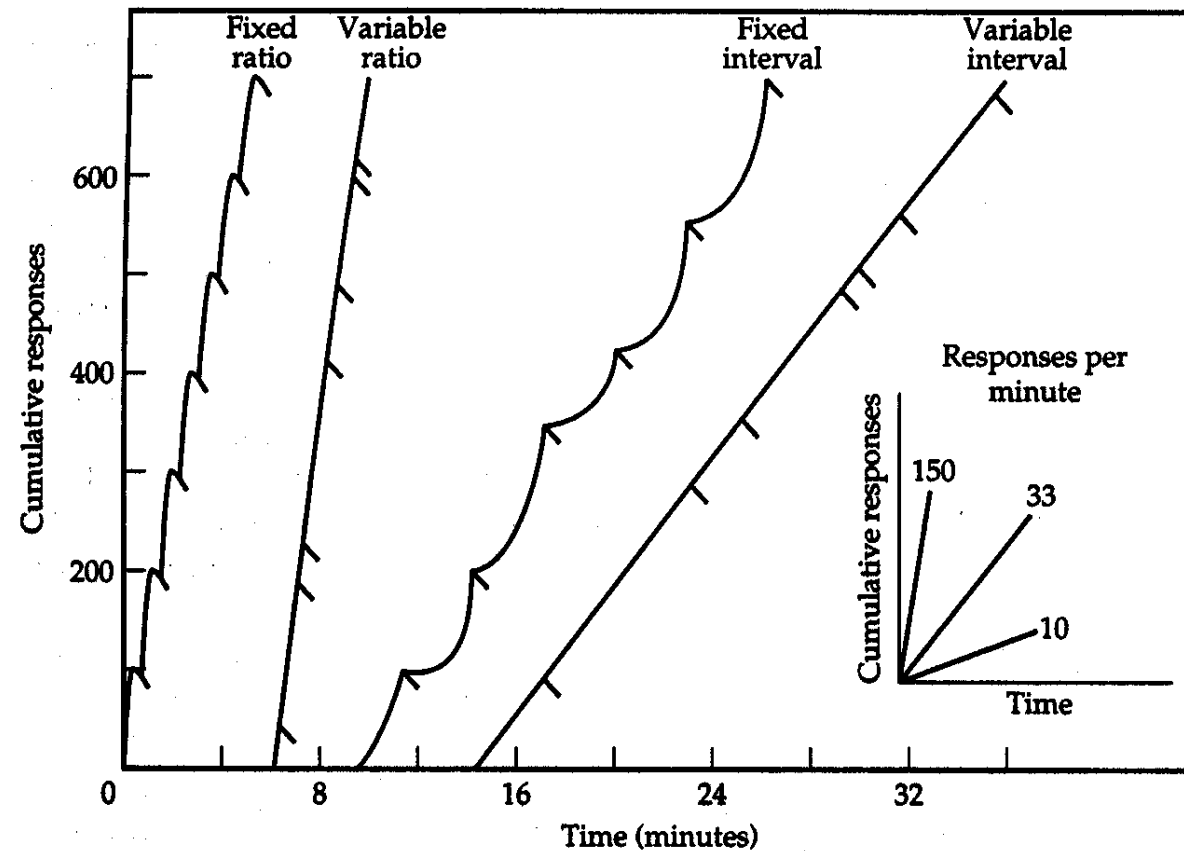
1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.8.3 Vergleich variabler und fixer Intervall- und Quotenverstärkung



Gruppenarbeit:

Wie bauen Sie neues Verhalten auf? Welche Verstärkerpläne werden in welcher Reihenfolge eingesetzt und aufgrund von welchen Überlegungen?

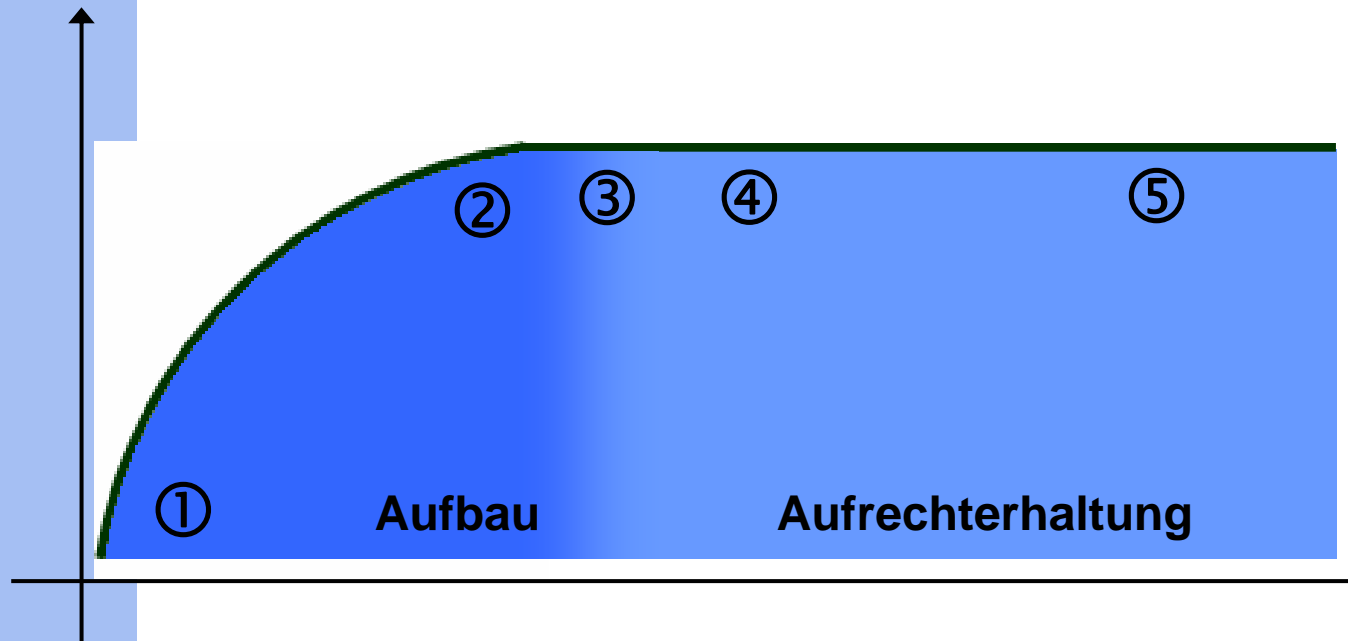
Aufbau von neuem Verhalten in Etappen

1. Fixe Quotenverstärkung (Ratio 1:1)
2. Fixe Quotenverstärkung (Ratio 1:5)
3. Variable Quotenverstärkung (Ratio 1:5)
4. Fixe Intervallverstärkung
5. Übergang von Fremdverstärkung
zu Selbstverstärkung

Aufbau

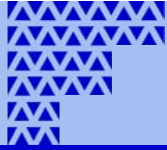
**Aufrecht-
erhaltung**

Verhaltensaufbau



Fixe Quotenverstärkung (Ratio 1:1)
Fixe Quotenverstärkung (Ratio 1:5)
Variable Quotenverstärkung (Ratio 1:5)
Fixe Intervallverstärkung

Übergang von Fremdverstärkung zu Selbstverstärkung 136

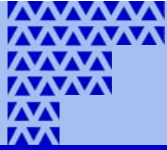


Arbeit:

Was passiert, wenn die fixe Quotenverstärkung über einen längeren Zeitraum beibehalten wird?

Effekte nach längerer fixer Quotenverstärkung

- **Habituat**
 - **Sättigung**
 - **Ermüdung der Verstärkerperson**
- Der Verstärker
verliert an
Attraktivität



Wie geht man therapeutisch vor?

Diagnostik als Grundlage für Intervention

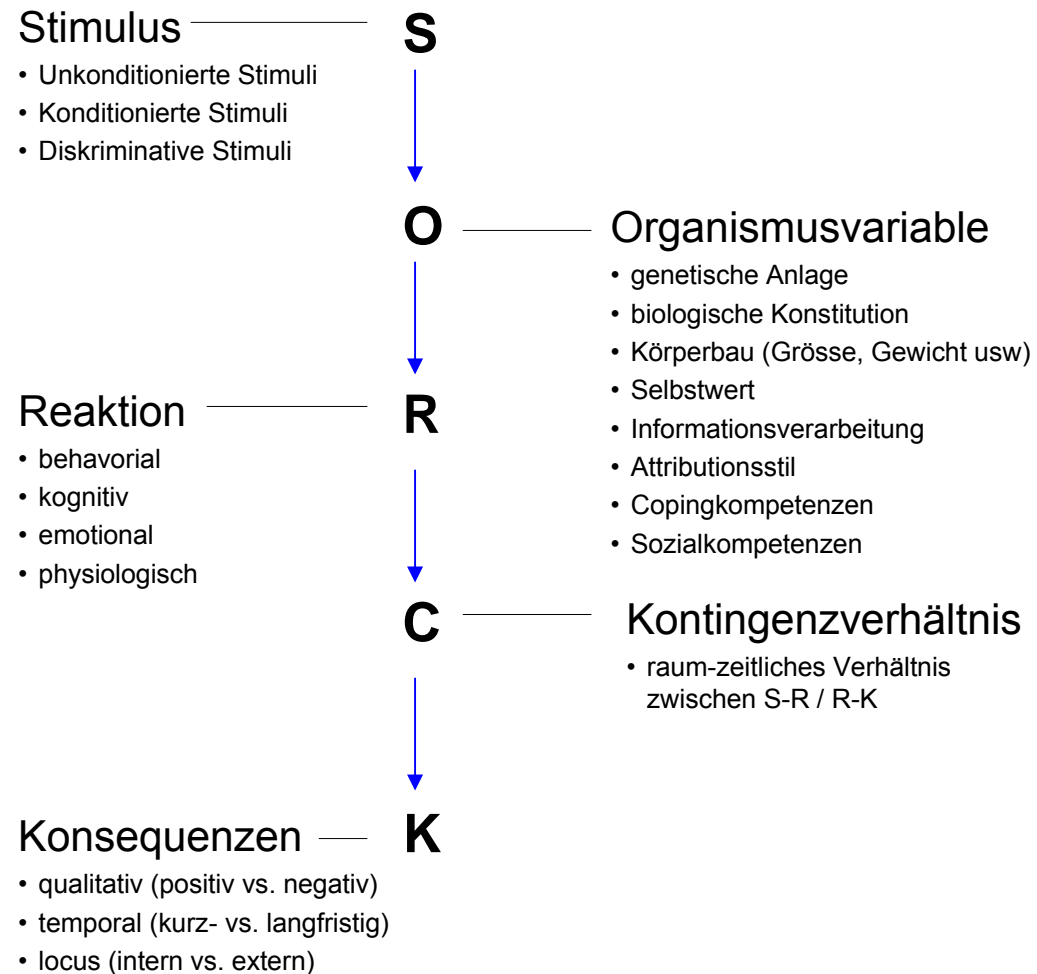
1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.9 Verhaltensgleichung (Kanfer & Philipps, 1975)



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

3.10 Diskriminative Stimuli

- Wenn einer Reaktions-Konsequenz-Abfolge regelmässig bestimmte Reize vorausgehen, erlangen diese Reize Hinweisfunktion.
- S^d ist ein diskriminativer Reiz, der “die Gelegenheit kennzeichnet, bei der Reaktionen verstärkt werden”. Dieser Typ gibt **Hinweis auf Verstärkung**.
- S ist ein negativer Hinweisreiz, bei dem es sich um **Ankündigung von Bestrafung** handelt.

Methoden zum Verhaltensaufbau

- **Positive Verstärkung**
- **Shaping**
- **Chaining**
- **Token Economies (Punktearten)**
- **Response Cost**

Aufbau von Verhalten über Verstärkung

- Kontingente Belohnung auf angemessenes Verhalten (mittels Verstärkerlisten)
- Negative Verstärkung von angemessenem Verhalten

**Was kann man bei schwer
Depressiven tun, wenn sie
nichts mehr als verstärkend
erfahren?**



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

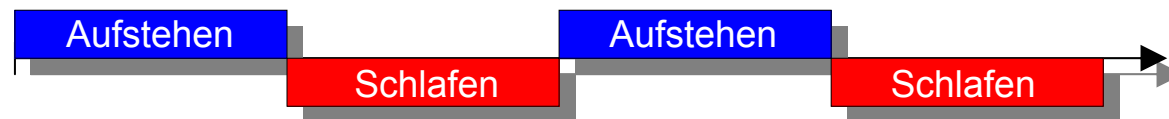
4. Praktischer Nutzen

3.8.4 Premack-Prinzip

- Verhaltensweisen, welche sich häufig und von selbst zeigen, können dazu benutzt werden, um weniger häufig gezeigtes Verhalten **zu stimulieren**.
Die Methode wird insbesondere zur Steigerung der Aktivität von Depressiven verwendet.

Verhaltensdefizit: Aktiviäten

Verhaltensexzesse: Schlafen



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.1 Token Economics

- Methode, um ein erwünschtes Verhalten mittels **Tokens** (Objekte mit Tauschwert) aufzubauen.
- Absprache mit dem Klienten, wonach eine definierte Anzahl von Tokens gegen einen attraktiven primären oder sekundären Verstärker eingetauscht werden kann.



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.2 Shaping

- **Schrittweiser Aufbau** von komplexen Verhaltensmustern, die im Repertoire eines Individuums noch nicht vorhanden sind.
- Bereits kleinste Schritte, die in Richtung des Zieles führen, werden **systematisch** verstärkt.
- Das Zielverhalten wird in einzelne Schritte aufgeschlüsselt, danach werden Kriterien für die erste Annäherung festgelegt.
- Einfachste Annäherungen werden differentiell verstärkt.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.3 Chaining

- Eine bestimmte Reaktion dient wieder als **diskriminativer Hinweisreiz** für die nächste Reaktion usw.
- Bei der Therapie wird beim letzten Glied einer komplexen Verhaltenskette begonnen, welche dann rückwärts aufgebaut wird.
- Ein komplexes Verhalten muss daher in **kleine Einheiten** (Ketten) aufgegliedert werden
- Es muss bestimmt werden, welche Teile der Kette im Repertoire bereits vorhanden sind und welche erst durch Shaping aufgebaut werden müssen.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.4 Response Cost

- Operantes Bestrafungsverfahren, bei dem bereits erhaltene generalisierte Verstärker (Token, Geld) für unangemessenes Verhalten **entzogen** werden.
- Rekurriert auf das Prinzip der indirekten Bestrafung

4.5 Sättigung

- Wenn eine bestimmte Reaktion **sehr häufig gezeigt** wird, und wenn dieser Verhaltensweise immer derselbe Verstärker folgt, so tritt mit der Zeit Sättigung ein.

**Methoden zum Abbau
von störendem
Verhalten**



Stiller Stuhl / Time-Out

- Zuerst wird dem Kind die **logische Konsequenz** seines Verhaltens vermittelt (Verhaltensregeln).
- Rekurriert auf das **Prinzip der indirekten Bestrafung** (Wegnahme von positiven Stimuli)
- Dem Kind wird der stille Stuhl **angekündigt**, wenn es das gewünschte Verhalten nicht zeigt. Klare Definition dessen, was geschehen wird und wie sich das abspielt
- Das Kind wird für definierte Zeit und gemäss der Ankündigung auf den stillen Stuhl gesetzt (Wegname von positiver Verstärkung). Nach Ablauf der Zeit Beenden des Stillen Stuhls. Die Mutter verhält sich wieder normal und verstärkend.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

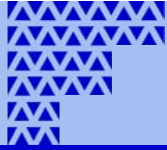
3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.6 Aversionsverfahren

- Heute kaum mehr verbreitete Form des Einsatzes operanter Methoden.
- Aversionstherapien greifen auf das Wissen zurück, dass **nachfolgende negative Stimuli** zu einer Reduktion der betreffenden Verhaltensklasse führen.
- Zum Beispiel der Einsatz von Elektroschocks zur Raucherentwöhnung oder Antabus bei der Alkoholtherapie





Gruppenarbeit:

**Rekonstruieren Sie theoretisch, was bei
Aversionstherapien passiert. Tun Sie dies am Beispiel
von Alkohol und Antabus.**



Operante Konditionierung und Aufrechterhaltung von Störungen (Performanzbedingung)

Depression und operante Konditionierung: Modell von Ferster (1973)

Grundannahme: Das Verhalten von Menschen mit und ohne Depression unterscheidet sich nicht qualitativ sondern **quantitativ**.

Verhaltensexzesse

z.B. bezüglich
Vermeidung,
Passivität, Schlafen,
Rumination, Klagen,
sozialer Rückzug

Verhaltensdefizite

z.B. wenig soziale
Aktivitäten, Freizeit-
unternehmungen,
beruflichem
Engagement

Verhaltenslücke n

z.B. fehlende oder
inadäquate
Wahrnehmung
sozial kodifizierter
Verstärker

Ansatz von Ferster/Lewinsohn

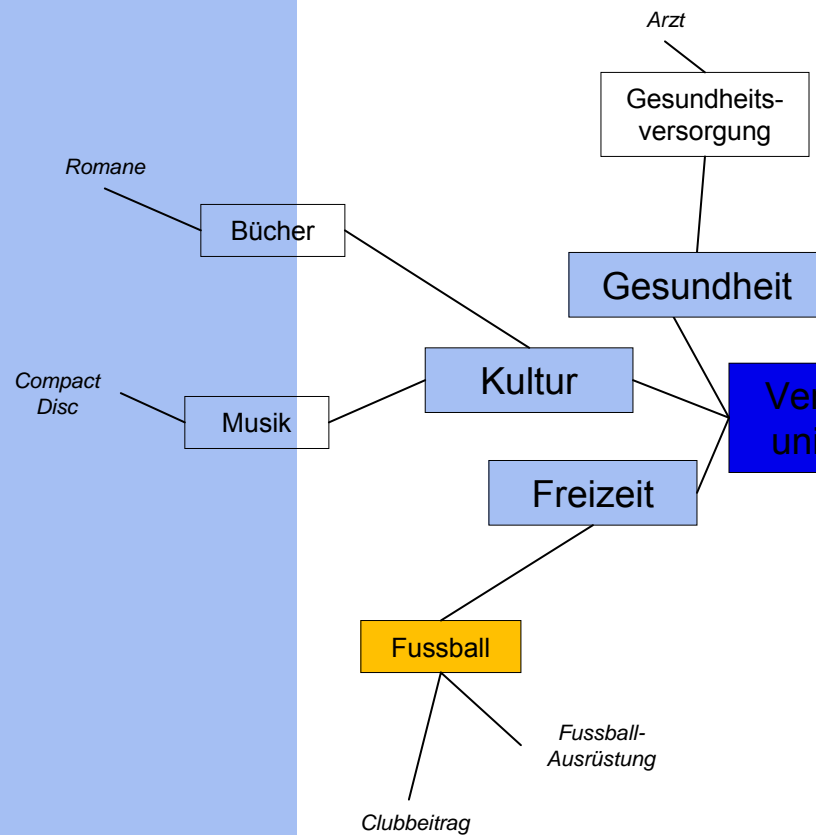
- Verlust von Verstärkern durch:
- **Eingeschränktes Verstärkeruniversum** (wenig Verstärker insgesamt, kaum Hobbies, geringes Freundesnetz, geringe Interessen und Aktivitäten)
- **Eingeschränkte Erreichbarkeit von Verstärkern** (z.B. schlechte geographische Erreichbarkeit, Erreichbarkeit infolge von Behinderung, schwerer Krankheit, Migration, Inhaftierung etc.)
- **Mangelnde soziale Fertigkeiten** zur Erlangung von Verstärkern (Wahrnehmungsdefizite, zu wenig soziale Responsivität, mangelnde Sozialkompetenzen)

Differenzierung des Modells von Ferster durch Lewinsohn (1974)

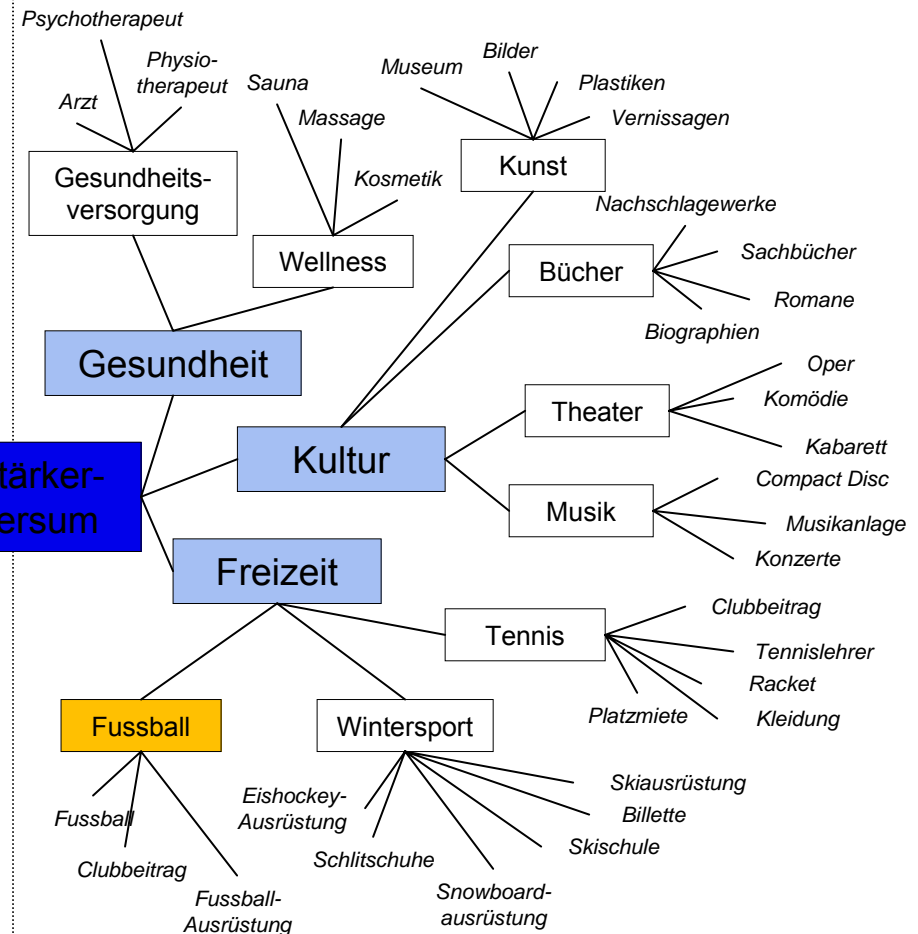
Interindividuelle Unterschiede bezüglich der Reaktionen verschiedener Menschen auf gleiche oder ähnliche Rahmenbedingungen sind mit drei Einflussgrößen erklärbar:

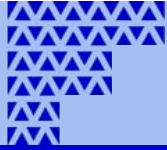
- das **potentielle Verstärkeruniversum**, über das eine Person verfügt
- die zu einem Zeitpunkt unter bestimmten Bedingungen **verfügbaren bzw. erreichbaren Verstärker**
- das **instrumentelle Verhaltensrepertoire einer Person** (soziale Fertigkeiten), das der Person ermöglicht, sich Verstärkung in der Umgebung zu organisieren.

Geringe finanzielle Ressourcen



Grosse finanzielle Ressourcen





Gruppenarbeit:

Geben Sie Beispiele für operante
Konditionierungsprozesse im Rahmen der
Aufrechterhaltung von Störungen

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. **Praktischer Nutzen**

4.7 Triple P (www.triplep.ch)



4.7.1 Was ist Triple P?

- **Positive Parenting Program** - ein mehrstufiges Erziehungs- und familienunterstützendes Programm
- Die Intensität der Intervention ist abhängig von den Risikofaktoren.
- Triple P ist multidisziplinär.
- Es beinhaltet Prävention und Intervention.
- Das Programm ist ressourcenorientiert.

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.7.2 Ursachen von Problemverhalten

Ursachen warum Kinder sich unangemessen verhalten können sehr unterschiedlich sein:

- **zuwenig Aufmerksamkeit** (vorallem wenn sich das Kind gut verhält)
- **zuwenig Lob** für gergesehenes Verhalten
- **inkonsistentes** Erziehungsverhalten
- **Überbeanspruchung** (Stress) der Eltern
- **Partnerschaftsprobleme**
- **depressive Verstimmung** der Eltern

1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.7.3 Ziele des Programms

- Förderung von positivem Erziehungsverhalten
- Steigerung der elterlichen Kompetenz
- Förderung der kindlichen Entwicklung
- Reduktion kindlicher Verhaltensprobleme
- Verbesserung der Kommunikation über Erziehung
- Reduktion von mit Erziehung verbundenem elterlichem Stress

1. Einleitung

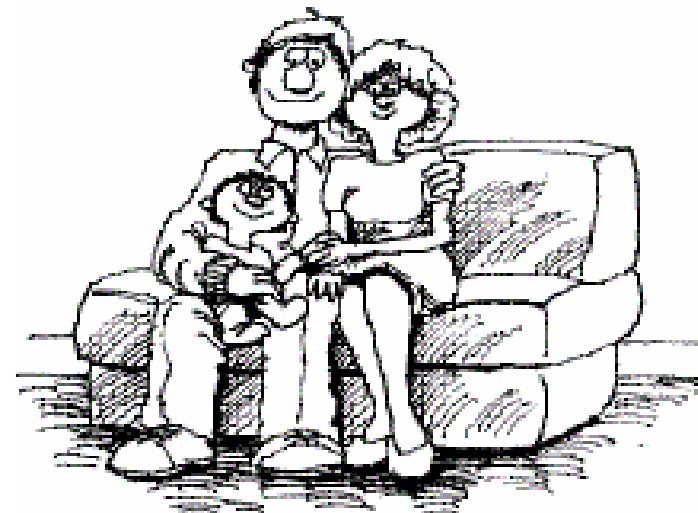
2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.7.4 Basisprinzipien

- Für eine **sichere und interessante Umgebung** sorgen
- Das Kind **zum Lernen** anregen
- Im **Verhalten konsequent** sein.
- **Angemessene Erwartungen** an das Kind haben.
- Die **eigenen Bedürfnisse** nicht vernachlässigen.



1. Einleitung

2. Ansatz von Thorndike

3. Ansatz von Skinner

4. Praktischer Nutzen

4.7.5 Stufen des Erziehungsprogramms.

- **Breitgestreute Informationen** über Erziehung z.B. Fernsehserie, Selbsthilfematerialien, Vorträge, Zeitschriftenartikel.
- **Informationen und Kurzberatung** für spezifische Erziehungsprobleme (Tipsheets).
- Kurzberatung mit **aktivem Training** von Erziehungsfertigkeiten.
- **Intensives Elternttraining** in Elternkursen.
- **Verhaltenstherapeutische Interventionen** auf Familienebene.



1. Klassische
Konditionierung

2. Operante
Konditionierung

Modul IV:

Gegenüberstellung von klassischer und operanter Konditionierung

1. Klassische
Konditionierung

2. Operante
Konditionierung

1. Klassische Konditionierung (Pawlow)

Zweigliedrige Kontingenzen (S - R)

- Bezieht sich auf **unwillkürliche, biologische Reaktionen**.
- Wird durch die Darbietung eines bestimmten Stimulus **automatisch** (d.h. ohne Lernerfahrung) ausgelöst.
- Der Reiz (UCS, CS) kontrolliert das Verhalten, welches **reflexartig** erfolgt.
- Erfolgt häufig im Bereich der glatten Muskulatur.
- Der Organismus wird kontrolliert (Reiz-Reflex-Muster).

→ *Es werden emotionale Reaktionen ausgebildet*

1. Klassische
Konditionierung

2. Operante
Konditionierung

2. Operante Konditionierung (Skinner)

Dreigliedrige Kontingenzen (S - R - C)

- Reaktionen werden als **Wirkoperationen** („operant“) verstanden.
 - **Antezedente** Reize im Sinne von diskriminativen Stimuli sind eben so verhaltenssteuernd wie **nachfolgende** Konsequenzen.
 - Das Lernen am Erfolg bezieht sich auf **willkürliche Reaktionen**, die der Organismus freiwillig zeigt und auf die eine Verstärkung oder Bestrafung folgt.
 - Erfolgt im Bereich der quergestreiften Muskulatur.
- *Es werden instrumentelle Reaktionen ausgebildet*



1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

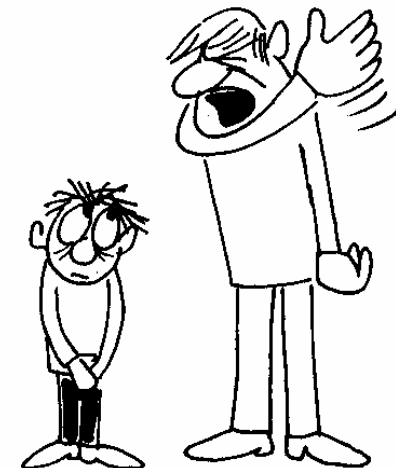
Modul V:

Bestrafung

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

1. Belohnung vs. Bestrafung

- Verstärkung (positive oder negative) führt zu einer **Erhöhung der Verhaltenshäufigkeit**
- Bestrafung (direkte oder indirekte) führt zu einer **Verringerung der Auftretenswahrscheinlichkeit**
- Unter Bestrafung versteht man die kontingente Anwendung eines aversiven Reizes auf ein bestimmtes Verhalten



1. Belohnung vs. Bestrafung
2. **Strafreize**
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

2. Strafreize

2.1 Primäre Strafreize

Strafreize, welche **ohne vorherige Lernerfahrung** allein aufgrund ihrer aversiven Eigenschaften wirksam sind (z.B. Schläge, lautes Anschreien).

2.2 Sekundäre Strafreize

Diese haben erst durch einen **Prozess des assoziativen Lernens**, d.h. durch Verknüpfung mit primären Strafzeiten ihre aversive Eigenschaften erworben (z.B. schlechte Schulnoten).

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. **Funktion der Bestrafung**
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

3. Funktionen der Strafe

- *Reduktionsfunktion*: unerwünschtes Verhalten soll geschwächt und in seiner Auftretenswahrscheinlichkeit reduziert werden.
- *Abschreckungs- und Präventionsfunktion*: Ein abschreckendes Symbol im Sinne spezifischer bzw. genereller Prävention soll geschaffen werden.
- *Sühnefunktion*: Schuld soll gesühnt werden.
- *Vergeltungsfunktion*: Die durch die Tat Betroffenen erfahren Genugtuung, das Unrecht wird vergolten.
- *Einsichtsfunktion*: Einsicht in die Unrechtmässigkeit des Handels soll geweckt werden.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

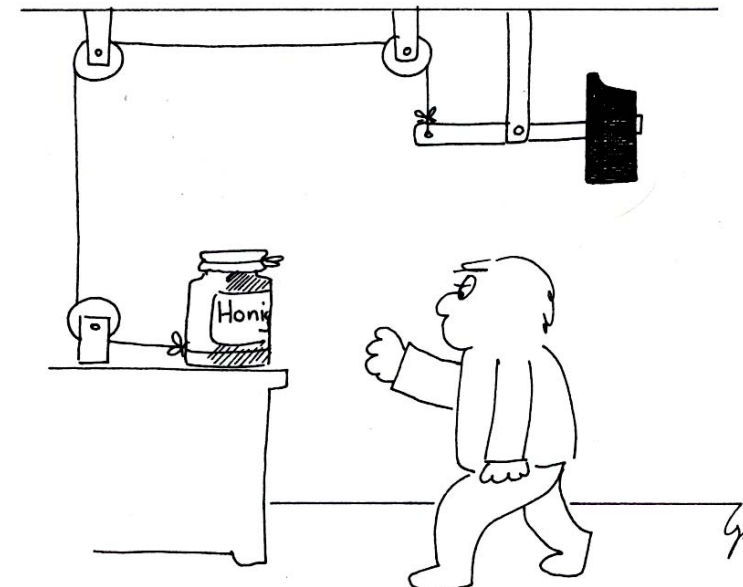
4. Bedingungen der Bestrafung

Folgende Voraussetzungen sind Bedingung damit Bestrafung wirksam ist:

- **Flucht** darf **nicht möglich** sein.
- Strafreize sind bei Verhaltensweisen, welche **weniger** stabil **etabliert** sind, wirksamer.
- Der Strafreiz muss in Bezug auf die zu bestrafende Reaktion **verhaltenskontingent** sein.
- Der Strafreiz muss **intensiv** sein.
- Strafe muss nach einem **kontinuierlichen** Quotenverstärkerplan erfolgen.
- Bestrafung darf **nicht graduell**, sondern muss von Anfang an mit maximaler Intensität dargeboten werden.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. **Bedingungen der Bestrafung**
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

- Der Strafreiz darf **nicht** mit **positiver Erlebnisqualität** verbunden sein.
- Strafe muss auf unerwünschtes Verhalten bezogen sein und muss vom Bestraften **klar zugeordnet** werden können.
- Bestrafung muss **unmittelbar** auf die zu bestrafende Reaktion folgen



1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
- 5. Nachteile von Bestrafung.**
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

5. Nachteile von Bestrafung

- Das Individuum beginnt das strafende Agens zu **vermeiden** (Meideverhalten).
- Durch Strafe wird das **Eltern-Kind-Verhältnis belastet**.
- **Frustration und Aggressionen** werden ausgelöst.
- Es kann erhöhte Ängstlichkeit und geringere Assertivität erzeugt werden, damit einhergehend können **Defizite bezüglich Sozialkompetenzen** entstehen.
- Strafe wirkt sich nicht nur auf die Emotionalität des Kindes aus, sondern kann auch die **Lernfähigkeit beeinträchtigen**.
- Strafe kann **identitätsschädigende Folgen** haben.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. **Nachteile von Bestrafung.**
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

- Durch Strafe können **Regression, Fixierung und Resignation** bewirkt werden.
- Strafe kann zu chronischen **psychosomatischen Erkrankungen** führen.
- Strafe kann Tendenzen entwickeln, sich eine eigene Fantasiewelt aufzubauen.
- Das Kind erlernt **aggressive Vorbilder** und dadurch selbst aggressiv auf die Umwelt einzuwirken (Modellernen).

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
- 6. Alternativen**
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

6. Alternativen

- **Positive Verstärkung** von zunehmend grossen, von unerwünschten Verhalten freien Zeitintervalle.
- **Direkte Verstärkung** von solchen, dem zu bestrafenden Verhalten entgegengesetzten Handlungen (Shaping).
- Änderungen, die durch eine **Sättigung** bewirkt werden, haben oft die gleiche Wirkung wie Strafen.
- Eine Möglichkeit eine konditionierte Reaktion zu schwächen, ist **Zeit** verstreichen zu lassen. Dieser Prozess des Vergessens darf nicht mit der Löschung verwechselt werden.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
- 6. Alternativen**
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

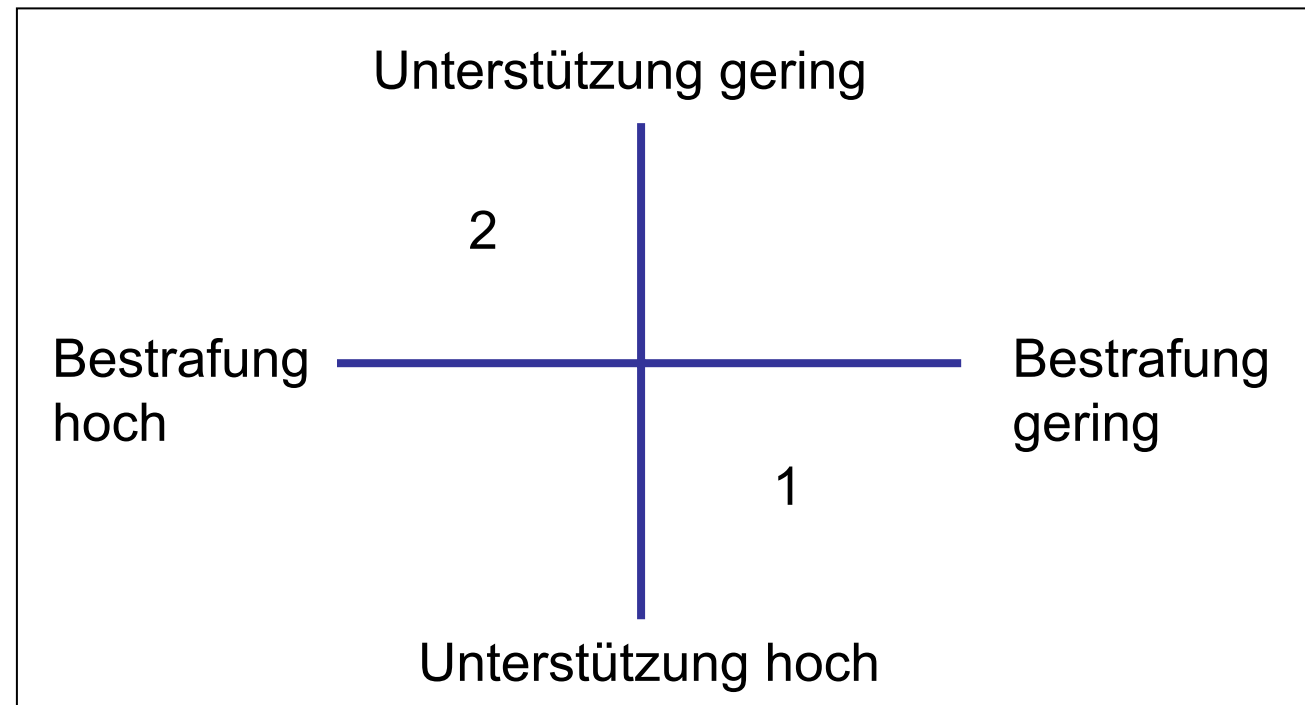
- Der wirksamste alternative Prozess ist die **Löschung**: dem Organismus werden keine Konsequenzen auf sein Verhalten gezeigt, mit dem Ziel, dass es durch dieses **Ignorieren** selbst das Interesse an der Handlung verliert.
- Indirekte Bestrafung durch **Time-Out**: eine Reduktion des Problemverhaltens durch Unerreichbarmachen aller potentieller Verstärker.
- Das Prinzip der **Overcorrection** beruht auf Wiedergutmachung.
- **Token-economies** beruhen auf der Abgabe von Tokens (Münzen) für adäquates Verhalten, welche später gegen eine Belohnung eingelöst werden können.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
- 6. Alternativen**
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

- **Response-Cost**: Bereits erhaltene generalisierte Verstärker (Token, Geld) werden für unangemessenes Verhalten wieder entzogen.
- Ein **klärendes Gespräch** kann durchaus verhaltenswirksam sein, wobei die dadurch erfolgende Zuwendung in ihrer Bedeutung erkannt werden sollte. **Einsicht** in ein Fehlverhalten kann in vielen Fällen besser durch ein empathisches Gespräch als durch Bestrafung erzielt werden (Lempp, 1971).

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
- 7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung**
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung (Stapf et al., 1970)



- 1. Gebotsorientiert:** "Cleverness-Syndrom" approachmotiviert
- 2. Verbotsorientiert:** "Bravheits-Syndrom" meideorientiert, ängstlich

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. **Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung**
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

Verbotsorientierte zeigen im allgemeinen

- eine **hohe Ängstlichkeit** und **geringe Toleranz** gegenüber Mitmenschen.
- ein gesteigertes Mass an **Konformität** gegenüber Maximen.
- eine erhebliche **Inkongruenz** bezüglich Selbst- und Idealbild.
- grosse **Diskrepanzen** zwischen Vater- und Mutterbild.

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
- 7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung**
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

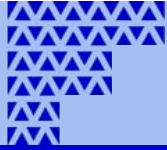
Gebotsorientierte

- haben eine **positive Haltung** gegenüber Mitmenschen, Objekten und Situationen
- entwickeln ein **breites Verhaltensspektrum**
- Selbstbild und Normbild decken sich weitgehend
- erfreuen sich meist **sozialer Beliebtheit**

1. Belohnung vs. Bestrafung
2. Strafreize
3. Funktion der Bestrafung
4. Bedingungen der Bestrafung
5. Nachteile von Bestrafung.
6. Alternativen
7. Zwei-Komponenten-Modell der Erziehung
8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

8. Wann ist Strafe gerechtfertigt?

Bestrafung ist dann gerechtfertigt, wenn ein Kind durch sein Verhalten sich selbst oder andere gefährdet und **andere Mittel nicht zur Verfügung stehen.**



1. Einleitung
2. Intervenierende Variablen
3. Habit und Drive
4. Hemmung

Modul VI:

Neobehaviorismus von Hull

1. Einleitung

2. Intervenierende Variablen

3. Habit und Drive

4. Hemmung

1. Einleitung



C. Hull (1884-1952)

- In seiner Lerntheorie behavioristischer Ausrichtung bezieht Hull nebst situativen Variablen, auch Einflüsse wie Lebensgeschichte und die Bedürfnislage mit ein. Diese formuliert er als **intervenierende Variablen**.

1. Einleitung

2. **Intervenierende Variablen**

3. Habit und Drive

4. Hemmung

2. Intervenierende Variablen

- Zwischen Stimulus (input-Variable) und Reaktion (output-Variable) intervenieren **förderliche** (Gewohnheitsstärke bzw. Antrieb) sowie **reaktionshemmende Faktoren** (Reaktionsmüdigkeit bzw. konditionierte Hemmung).
- Gezeigte Reaktion = Funktion von Gewohnheitsstärke (habit) mal Antrieb (drive) minus konditionierter Hemmung (inhibition) und Reaktionsmüdigkeit.

Reaktionspotential = Antrieb x Gewohnheitsstärke x Anreizmotivation x Stimulusqualität

Reaktionsperformanz = (Antrieb x Gewohnheitsstärke x Anreizmotivation x Stimulusqualität) - Hemmung > Reaktionsschwelle

1. Einleitung

2. Intervenierende
Variablen

3. Habit und Drive

4. Hemmung

3. Habit und Drive

3.1 Gewohnheitsstärke (habit)

Die **Assoziation** zwischen Stimulus und Reaktion bestimmt die Gewohnheitsstärke.

3.2 Antrieb (drive)

Triebe stellen eine **aggregierte Energiequelle** dar.
Drei relevante Aspekte des Antriebs für Lernen sind:

- Verstärkung resultiert aus einer Triebbefriedigung
- Verhalten resultiert aus Antrieb und Gewohnheitsstärke
- Ohne die Existenz von Antrieben ist Lernen und damit die Ausbildung von Gewohnheitsstärken nicht möglich

1. Einleitung

2. Intervenierende
Variablen

3. **Habit und Drive**

4. Hemmung

3.3 Zusammenhang zwischen Habit und Drive

- Damit früher gelernte Reiz-Reaktions-Verbindungen in der aktuellen Situation aktiviert werden, muss ein **Bedürfniszustand** vorliegen.
- Habits ohne Trieb und umgekehrt führen zu keiner Verhaltensperformanz.

1. Einleitung

2. Intervenierende
Variablen

3. Habit und Drive

4. **Hemmung**

4. Hemmung („inhibitory potential“)

- Ermüdung des Organismus
- Konditionierte Hemmung als Folge mehrmals nicht bekräftigter Lerndurchgänge.

1. Einleitung
2. Zeichenlernen
3. Lösungslernen
4. Zwei-Faktoren-Theorie
5. Meideverhalten
6. Verstärkung

Modul VII:

Neo-Hullianischer Ansatz von Mowrer

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren- Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

1. Einleitung

- Mowrers Theorie wird auch als **Mediatorentheorie** des Lernens bezeichnet und geht davon aus, dass offene Reaktionen durch **zwischengeschaltete** Prozesse (sekundäre Triebe) ausgelöst werden.
- Berücksichtigung von intervenierenden Variablen (Emotionen) zwischen Reiz und Reaktion.
- Versuch einer Synthese zwischen S-R-Theorie (klassische Konditionierung) und S-R-C-Theorie (operante Konditionierung) herzustellen.
- Zwei-Faktoren-Theorie des Lernens
 - Zeichenlernen („sign learning“)
 - Lösungslernen („solution learning“)

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

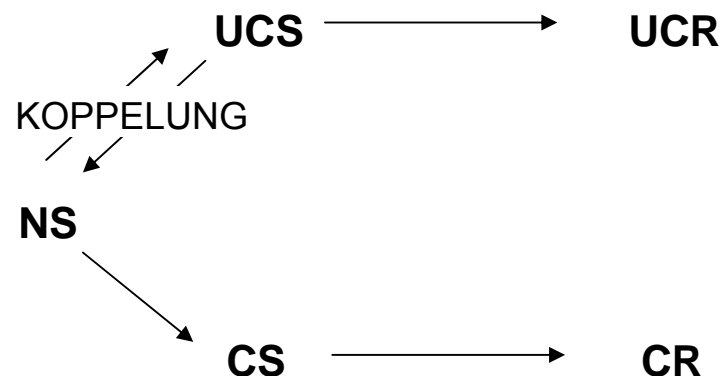
5. Meideverhalten

6. Verstärkung

2. Zeichenlernen (klass. Konditionierung)

Reizsubstitution: Emotionen, die die glatte Muskulatur betreffen werden durch raumzeitliche Nähe (Kontiguität) verstärkt. Sie bezieht sich auf:

- autonomes Nervensystem (ASN)
- Lernen durch Kontiguität
- unwillkürliche Antwortreaktionen (Klass. Kond.)
- Triebinduktion



1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

3. Lösungslernen (operante Konditionierung)

Reaktionssubstitution: operante Reaktionen der quer-gestreiften Muskulatur führen zu einer Triebreduktion. Reaktionssubstitution bezieht sich auf:

- zentrales Nervensystem (ZNS)
- Lernen durch nachfolgende Verstärkung (Kontingenz)
- willkürliche Zielhandlungen (operante Konditionierung)

$S^{\square/d} - R - C^{+/-}$

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. **Zwei-Faktoren-
Theorie**

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

4. **Zwei-Faktoren-Theorie** (Mowrer, 1947)

- Verbindung der **beiden Lernprinzipien** (klassische und operante Konditionierung).
- In einer ersten Phase erlernt der Organismus **emotionale Reaktionen** (z.B. Angst) als Folge klassischer Konditionierungsprozesse (Zeichenlernen).
- Diese emotionalen Zustände führen in einem zweiten Schritt zu **Auslösern für instrumentelles Verhalten** (Flucht- und Vermeidungsverhalten) (Lösungslernen).
- Einbezug intervenierender **emotionaler und motivationaler Zustände** (im Sinne sekundärer Triebe).

1. Einleitung

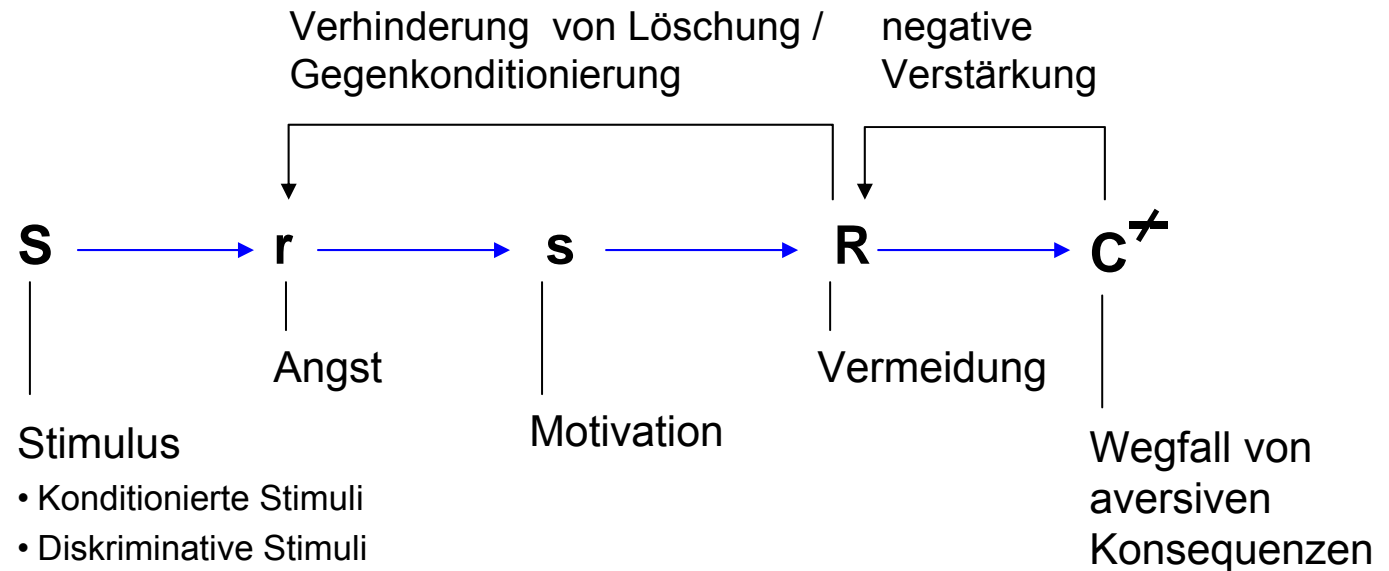
2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung



Folgen

1. Negative Verstärkung führt zu einem Anstieg und zu einer Festigung der Vermeidungsreaktion (R↑).
2. Durch die nicht erfolgten erneute Exposition mit den Stimuli kann die Angst nicht gelöscht oder gegenkonditioniert werden.

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

5. Meideverhalten

5.1 Aktives Meideverhalten

Ein vom Organismus infolge diskriminativer Hinweisreize (S^\wedge) **ausgeführtes Verhalten** mit dem Ziel, aversive Stimuli zu meiden.

5.2 Passives Meideverhalten

Mit Bestrafung bedrohte Verhaltensweisen werden nicht ausgeführt, d.h. der Organismus verharrt passive und zeigt **keine Reaktion**.

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

5.3 Unterschied Meideverhalten vs. Fluchtverhalten

- Beim Fluchtverhalten befindet sich der Organismus bereits **in der** aversiven Situation, und flieht daraus.
- Beim Meideverhalten versucht er die aversive Situation **vor deren** Eintreten zu vermeiden, um gar nicht erst mit den aversiven Konsequenzen in Kontakt zu kommen.

1. Einleitung

2. Zeichenlernen

3. Lösungslernen

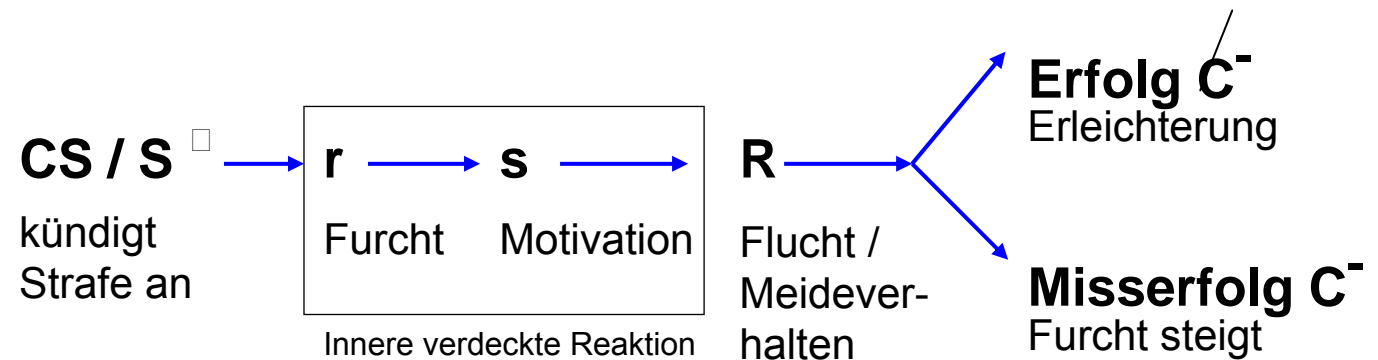
4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

6. Verstärkung

6.1 Verstärkung Typ I



1. Einleitung

2. Zeichenlernen

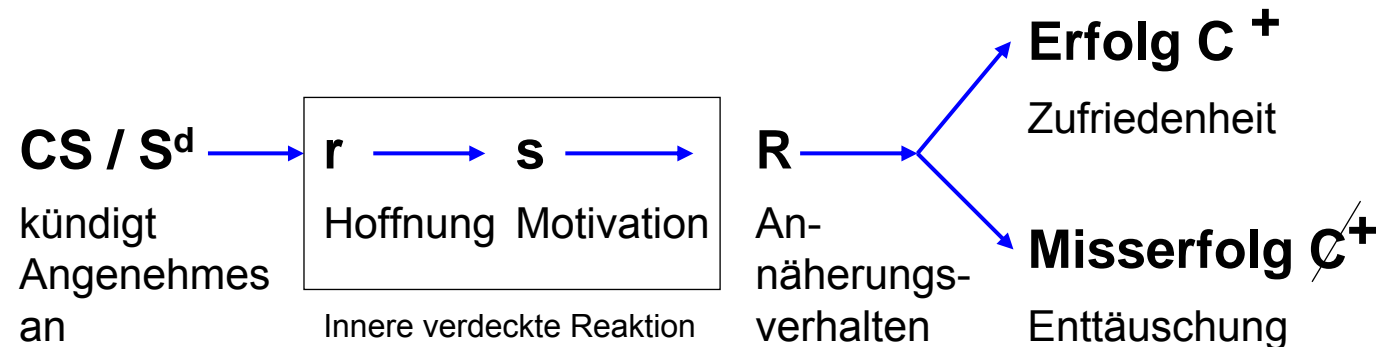
3. Lösungslernen

4. Zwei-Faktoren-
Theorie

5. Meideverhalten

6. Verstärkung

6.2 Verstärkung Typ II



1. Einleitung.
2. Molekularer vs. molarer Behaviorism
3. Zielgerichtetes Handeln
4. Erwartungslernen
5. Zeichenlernen

Modul VIII:

Kognitiv-behavioristische Lerntheorie

1. Einleitung.

2. Molekularer vs.
molarer Behaviorism

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

1. Einleitung



E. Tolman (1886 - 1959)

Nach Tolman charakterisiert sich Verhalten durch folgende Merkmale:

- Verhalten ist **zielgerichtet** und **absichtsvoll**.
- Verhalten ist **flexibel** und **akomodationsfähig**.
- Verhalten wird durch **Erwartungen** gesteuert.
- Verhalten kann aufgrund von latenten **Lernerfahrungen** erfolgen, ohne dass diese vorgängig verstärkt wurden.

1. Einleitung.

2. **Molekularer vs.
molarer Behaviorism**

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

2. Molekularer vs. molarer Behaviorismus

- Der **molekulare** Behaviorismus untersucht kleinste Verhaltenseinheiten (früher Behaviorismus)
- Der **molare** Behaviorismus untersucht übergeordnete Verhaltensweisen und ganze Handlungsabläufe auf der Basis des gestaltpsychologischen Verständnisses von Verhalten (ganzheitlich, zielorientiert).

1. Einleitung.

2. Molekularer vs.
molarer Behaviorism

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

3. Zielgerichtetes Handeln

- Menschliches und tierisches Handeln ist **zielgerichtet**.
- Gezeigte Verhaltensweisen sind keine reflexartigen Reaktionen, sondern Handlungen, welche nach äusseren und inneren Rahmenbedingungen **variieren** können.
- Diese Annahme setzt eine **kognitive Repräsentation** eines Ziels voraus und die Möglichkeit dieses auf verhaltensökonomische Weise zu erreichen.

1. Einleitung.

2. Molekularer vs.
molarer Behaviorism

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

4. Erwartungslernen

- Erwartungen = Einheiten des Wissens
- Um Ziele zu erreichen benötigt es eine Repräsentation entsprechender Handlungen und Erwartungen, welche Verhaltensweisen **zielführend** sein könnten.
- **Motivation** zur Performanz resultiert aus der Erwartung, dass ein angestrebtes Ziel erreicht werden kann.
- Erwartungen gehen in Handlungen über, wenn das Ziel eine **hohe positive Valenz** aufweist.

1. Einleitung.

2. Molekularer vs.
molarer Behaviorism

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

- Tolman nimmt erwartungsgeleitete Hypothesen an, welche im Abwägen verschiedener diskriminativer Stimuli zu einer **Favorisierung** bestimmter Hypothesen führen.
- Verstärkungen werden nicht als verhaltensdeterminierend angesehen, sondern dienen der **Festigung** gewisser Hypothesen.
- Dadurch steigen an gewisse Hypothesen gebundene Erwartungen.

1. Einleitung.

2. Molekularer vs.
molarer Behaviorism

3. Zielgerichtetes
Handeln

4. Erwartungslernen

5. Zeichenlernen

5. Zeichenlernen

- Nach Tolman lernen Organismen nicht Reaktionsabläufe, sondern **Wege zum Ziel**, in dem relevante Punkte oder Charakteristika der Situation (Zeichen) memoriert und in ein ganzheitliches Konzept integriert werden.
- Unter Zeichen versteht Tolman eine Art **Landkarte** (field map; cognitive map), auf welcher markante Punkte eingezeichnet werden.
- Labyrinth-Untersuchungen zeigten, dass Tiere lediglich durch **Inspektion** ohne Verstärkung lernen können.
- Kompetenz kann erworben werden noch bevor eine Umsetzung in konkretes Verhalten (Performanz) erfolgt.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

Modul IX:

Soziale Lerntheorien

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

1. Ansatz von Rotter



J.B Rotter (1916)

- Rotter gehört zu denjenigen Psychologen, welche **behavioristische und kognitive** Elemente miteinander in Verbindung setzen.
- Er initiierte die “kognitive Wende” in der Psychologie.
- Kennzeichen seines Ansatzes ist die Annahme interner, vermittelnder kognitiver Prozesse.

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

- Verhalten wird durch subjektinterne **Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungsmechanismen** bestimmt.
- Das Verhalten wird als Produkt einer **Interaktion** zwischen Individuum und Umwelt gesehen.
- Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Verhaltens hängt vom **subjektiven Verstärkungswert** einerseits und andererseits von den **Erwartungen des Individuums**, die Verstärker durch eigenes Verhalten auch wirklich erlangen zu können, ab (Verstärker x Wert-Theorien).

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

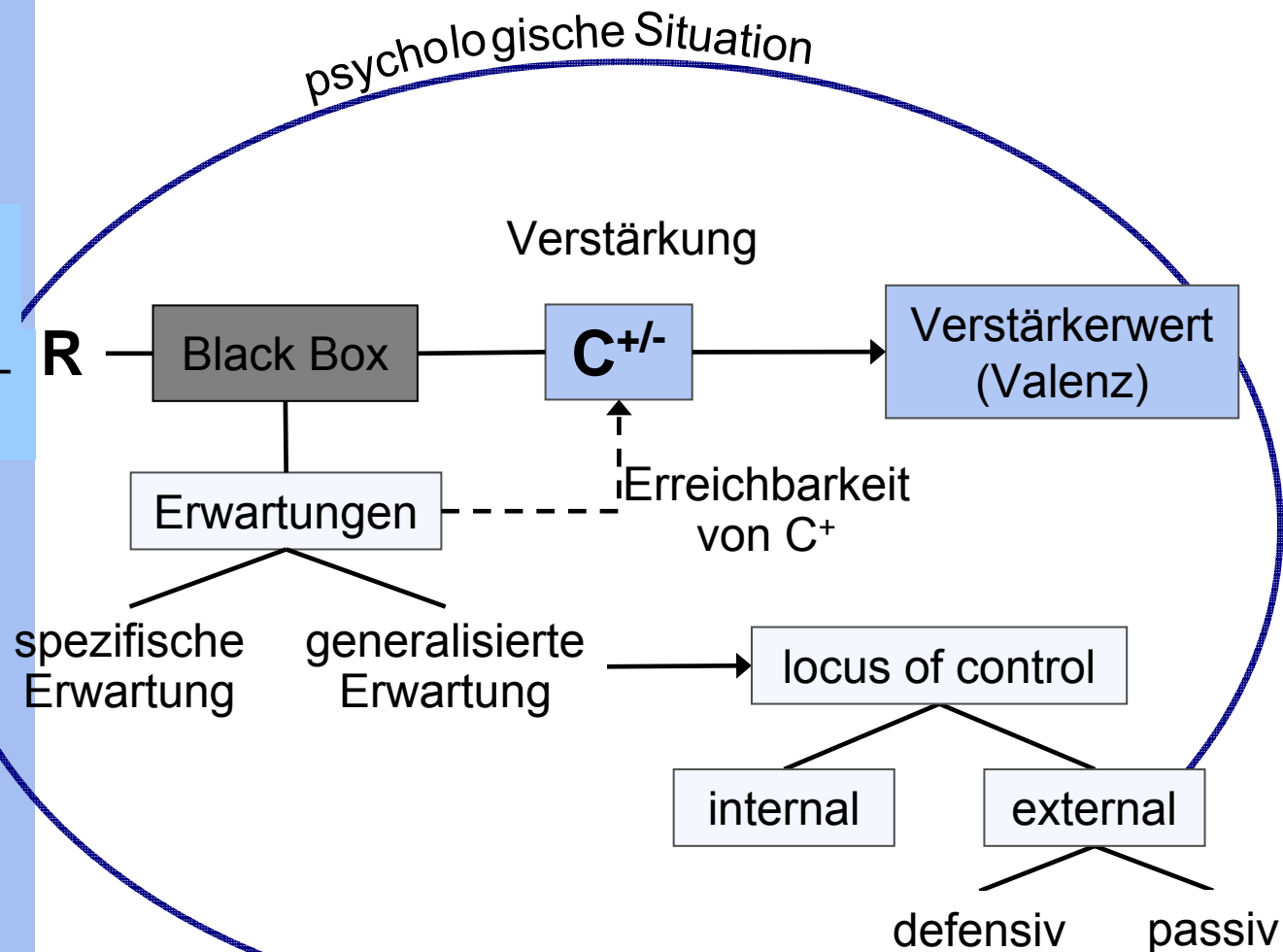
6. Ansatz von Seligman

1.1 Generalisierte Erwartungen

- Generalisierte Erwartungen sind Handlungs-Ergebnis-Erwartungen aufgrund von Erfahrungen.
- Generalisierung bezieht sich auf Situationen mit **ähnlichen Verstärkern, Zielen oder Bedürfnissen** oder **strukturelle Ähnlichkeiten von Situationen** mit unterschiedlichen Verstärkern.
- Diese werden insbesondere in **neuartigen und ambigüösen Situationen** in Form von Kontrollüberzeugungen aktualisiert (“Locus of control”).

Ansatz von Rotter

Verhaltens-
potential
Auftrittswahr-
scheinlichkeit



1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

1.5 Kontrollüberzeugung nach Rotter

Kontrollüber-
zeugung

Internale Kontrollüber-
zeugung (I)

Devensiv-externale
Kontrollüberzeugung (P)
→ „power of others“

Passiv-externale
Kontrollüberzeugung (C)
→ „change“

→ Erfassung mittels Fragebogen IPC (deutsch: Krampen)

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

1.2 Internale Kontrollüberzeugung

- Erwartung einer Person, **selber Kontrolle** über die Umwelt zu besitzen.

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

1.3 Externale Kontrollüberzeugung

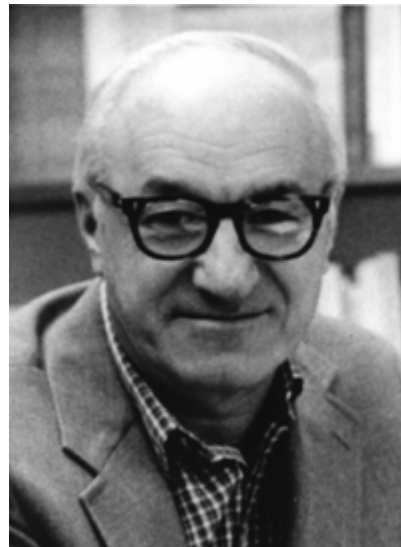
- Externale Kontrollüberzeugung bedeutet, dass eine Person Verstärkungen und Ereignisse nicht aufgrund eigener Handlungen, sondern wegen dem Einfluss **anderer Personen**, dem **Glück** oder **Zufall** erwartet.
- Die Umwelt hat Kontrolle über Ausgänge

1975 erweitert Rotter das Konstrukt der externalen Kontrollüberzeugung durch

- die **passiv-externale Kontrolle** (fatalistisch, Schicksal) („change“) und
- die **defensiv-externale Kontrolle** (negative Ausgänge werden vor allem auf andere Personen zurückgeführt) („signifikant others“)

1. Ansatz von Rotter
2. **Ansatz von Bandura**
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

2. Ansatz von Bandura



A. Bandura (1925)

- Bandura bezieht sich auf die Differenzierung von **situations- und handlungsspezifischen** Erwartungen.
- Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Selbstwirksamkeitserwartung spielen eine Rolle.

1. Ansatz von Rotter
2. **Ansatz von Bandura**
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

2.1 Erwartungstypen bei Bandura

Handlungs-Ergebnis-Erwartung

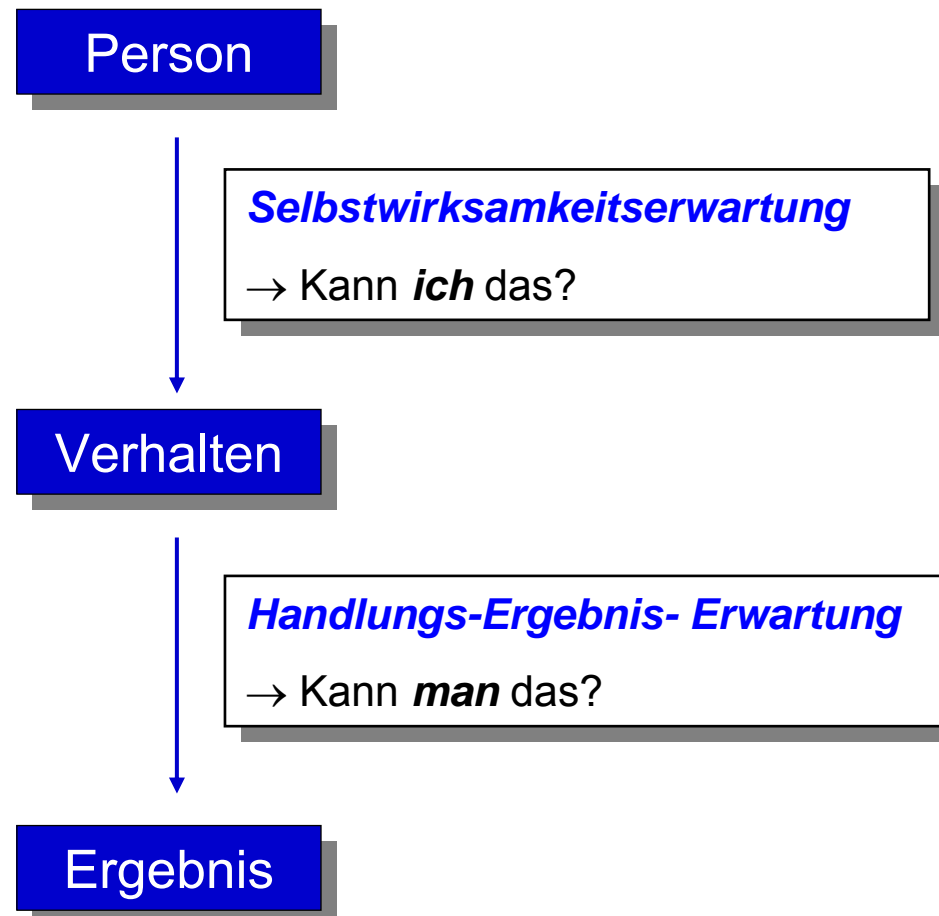
Einschätzung einer Person, dass **eine spezifische Verhaltensweise** zu einem bestimmten Ergebnis führen wird.

Selbstwirksamkeitserwartung

Überzeugung einer Person, dass **sie** sich in der Lage sieht, das Verhalten auszuführen, welches für die Erreichung des Ergebnisses notwendig ist.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

Zusammenhang Selbstwirksamkeits- und Handlungs-Ergebnis- Erwartung



1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

2.2 Aquisition von Erwartungen

2.2.1 Objektive Kontingenzen

- Die **beobachtbare raum-zeitliche Nachbarschaft** von Reaktionen und ihren Folgen in der physikalischen Umwelt der sich verhaltenden Person.
- Diese spielen insbesondere in den ersten Lebensmonaten für den **Aufbau von Kontrollerfahrungen** eine wichtige Rolle



1. Ansatz von Rotter
2. **Ansatz von Bandura**
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

2.2.2 Beobachtete Kontingenzen

- Dies sind jene Reaktions-Konsequenzen-Abfolgen, welche eine Person bei andern Personen **beobachten** kann (vgl. Modellernen).



1. Ansatz von Rotter
2. **Ansatz von Bandura**
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

2.2.3 Symbolische vermittelte Kontingenzen

- Dies sind jene Reaktions-Konsequenzen-Zusammenhänge, welche **über Geschichten, Erzählungen** usw. symbolisch kodiert mitgeteilt werden.



1. Ansatz von Rotter
- 2. Ansatz von Bandura**
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

2.2.4 Fremdinterpretierte Kontingenzen

- Zusammenhangsinterpretationen, die Personen der sozialen Umwelt einer Person P zur Erklärung oder Prognose für Verhaltensfolgen der Person P kommunizieren.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

3. Erwerb der Kontrollüberzeugung

Der Erwerb der Kontrollüberzeugung in der Ontogenese nach Flammer (1990)

1. **Stufe: Elementare Transaktionen.** Entwicklungsstand des Säuglings erlaubt keine Wahrnehmung kausaler Zusammenhänge, dennoch findet ständiger Austausch zwischen Säugling und Umwelt statt.
2. **Stufe: Elementare Funktionserfahrungen.** Erste Erfahrungen bezüglich Funktionieren des eigenen Körpers werden gemacht und Tatsache erkannt, dass man Einfluss auf die Umwelt ausüben kann. Lustgewinn erzeugende Effekte werden aufrecht zu erhalten versucht. (Primäre Kreisreaktionen)

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

3. **Stufe:** **Elementare Ursachenerfahrungen.** Kind nimmt wahr, dass sein Handeln bestimmte Reaktionen auslöst (sekundäre Kreisreaktion)
4. **Stufe:** **Differenzierte Ursachen-Wirkungs-Erfahrung** und Ergebnisevaluation (tertiäre Kreisreaktion)
5. **Stufe:** **Selber machen** (ca. 2 Jahre → Trotzphase)
6. **Stufe:** **Gratifikationsaufschub und Widerstand** gegen Versuchungen
7. **Stufe:** **Erfolg und Misserfolg:** Aufbau des Leistungskonzeptes.
8. **Stufe:** **Differenzierung von Anforderungen, Kompetenzen und Aufwand.**
9. **Stufe:** **Identität:** Selbstbild und Selbstwert.

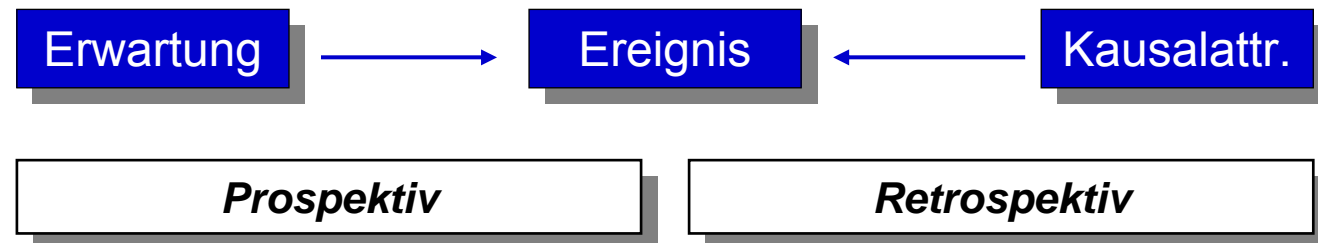
1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

10. Stufe: Auseinandersetzung mit Werten und Wertrealisierung.

11. Stufe: Auseinandersetzung mit Kontrollgrenzen.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
- 4. Kontrolle und Kausalattribution**
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

4. Kontrolle und Kausalattribution



- Ansätze von Rotter und Bandura weisen auf die Rolle der **Erwartungen** bezüglich des Eintretens von operanten Verstärkern hin. Es interessiert jedoch weniger die Verstärkung als solche, als vielmehr die **subjektive Kontrolle** über die Verstärkung.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
- 4. Kontrolle und Kausalattribution**
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

- Die Kontrolle kann **objektiv** gegeben **oder subjektiv** angenommen werden.
- Der Ansatz von Abramson, Seligman und Teasdale oder Weiner thematisieren die **subjektiven Ursachen** für das Eintreten der Ereignisse (→ Kausalattributionen)
- Kausalattributionen sind vergangenheitsbezogene, subjektive, selektive und allenfalls hypothesengeleitete aktive **Rekonstruktionen** der Realität.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
- 4. Kontrolle und Kausalattribution**
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

4.1 Kontrollarten

4.1.1 Direkte Kontrolle

Organismus hat die Möglichkeit mittels **bestimmter Verhaltensweisen** oder **Strategien** Kontrolle auszuüben

4.1.2 Indirekte Kontrolle

Wenn direkte Einflussnahme nicht möglich ist, existieren meistens **alternative Kontrollmöglichkeiten** in Form von **Nutzung anderer Ressourcen**, welche grössere Kontrollspielräume besitzen bzw. für die betreffende Problemstellung qualifiziert sind (z.B. Delegation der Kontrolle an einflussreiche Personen / Institutionen)

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

4.1.3 Primäre Kontrolle

Vergleichbar mit direkter Kontrolle. Es handelt sich um **gegebene Einflussmöglichkeiten** seitens der Person, auf ein Problem oder eine Anforderung entsprechend zu reagieren.

4.1.4 Sekundäre Kontrolle

Existieren weder direkte noch indirekte Kontrolle sieht sich der Organismus häufig einer Auseinandersetzung **kognitiver Art** gegenüber (z.B Akzeptieren bzw. Verleugnen der Situationen, Unbewehrten usw.). Diese Form von Kontrolle stellt eine Art des **intrapsychischen Copings** dar. Darunter können prädikative, illusorische, interpretative und vikarisierende Kontrollmechanismen subsumiert werden.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
- 4. Kontrolle und Kausalattribution**
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

4.2 Taxonomie von Kausalattributionen

4.2.1 Taxonomie von Weiner & Rosenbaum (1980)

	KONTROLLIERBAR		UNKONTROLLIERBAR	
	<i>stabil</i>	<i>variabel</i>	<i>stabil</i>	<i>variabel</i>
<i>internal</i>	konstante eigene Anstrengung	variable eigene Anstrengung	eigene Fähigkeit	Eigene Müdigkeit und Stimmung; Fluktuation der eigenen Fähigkeit
<i>external</i>	konstante Anstrengung anderer Personen	variable Anstrengung anderer Personen	Fähigkeit anderer, Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit; Stimmung; Fluktuation der Fähigkeit anderer, Zufall

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
- 4. Kontrolle und Kausalattribution**
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

4.2.2 Taxonomie von Abramson, Seligman & Teasdale (1978)

Dimension	INTERNAL		EXTERNAL	
	stabil	variabel	stabil	variabel
global <i>durchgefallener Student</i>	Fehlen der Intelligenz	Erschöpfung	Testinstitut wählt unfaire Tests aus	Heute ist Freitag, der 13.
<i>Zurückgewiesene Frau</i>	Ich bin unattraktiv für Männer	Meine Konversation ist manchmal für Männer langweilig	Männer müssen mit intelligenten Frauen sofort konkurrieren	Männer haben manchmal zurückweisende Launen
spezifisch <i>durchgefallener Student</i>	Fehlen am mathematischer Fähigkeit	Mathematikaufgaben kotzen mich an	Testinstitut wählt unfaire Mathematiktests aus	Es war der 13. Mathematiktest
<i>Zurückgewiesene Frau</i>	Ich bin für ihn unattraktiv	Meine Konversation langweilt ihn	Er muss mit intelligenten Frauen sofort konkurrieren	Er war in zurückweisender Laune

1. Ansatz von Rotter

2. Ansatz von Bandura

3. Erwerb der
Kontrollüberzeugung

4. Kontrolle und
Kausalattribution

5. Kontrolle und Lernen

6. Ansatz von Seligman

5. Kontrolle und Lernen

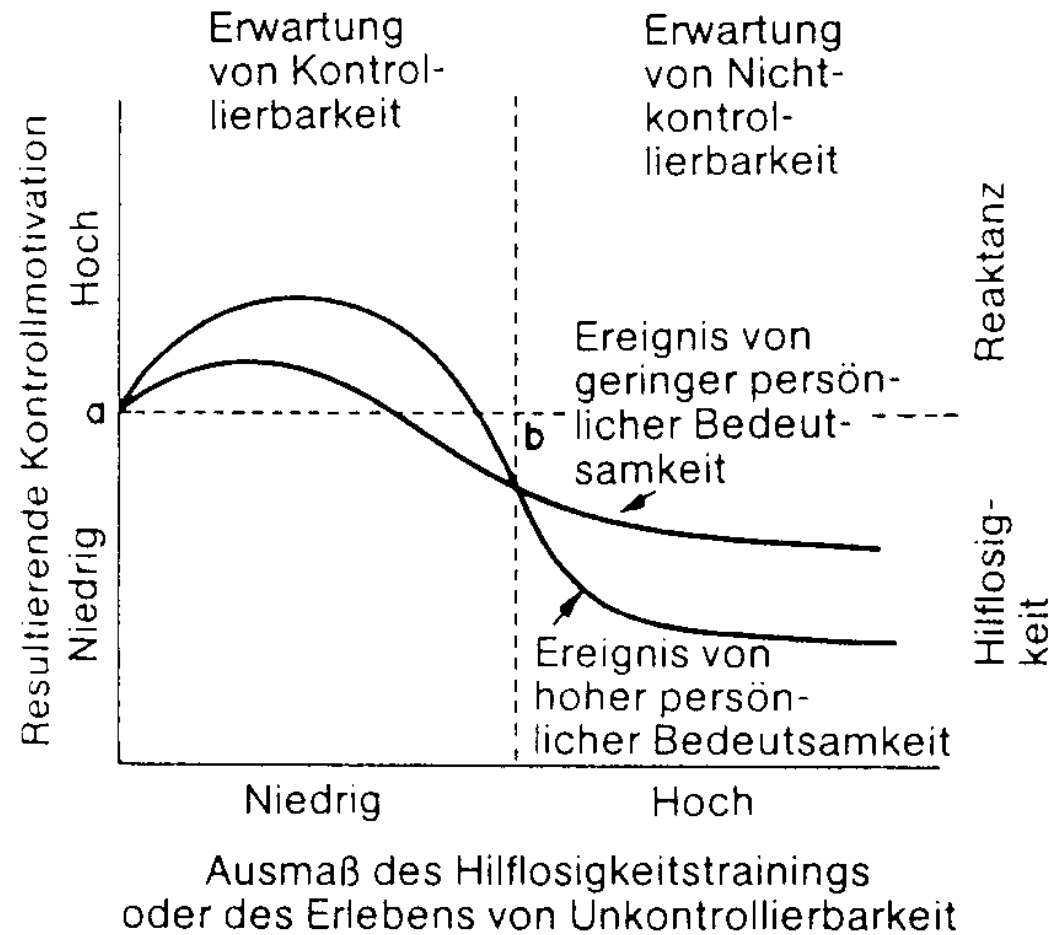
- Aus der Erwartung keine Kontrolle zu besitzen, resultieren **motivationale, emotionale, kognitive, behaviorale und physiologische Konsequenzen**.
- Lernen hängt stark von Erwartungen bezüglich einer Zielerreichung aufgrund **eigener Anstrengung** und Kompetenz ab.
- **Fremde Erwartungen** können ebenfalls starken Einfluss auf die Lernleistungen ausüben (Rosenthal-Effekt).
- Verfügbarkeit und Erhalt von Verstärkern ist weniger bedeutsam als die **eigene Kontrolle über Belohnungen** (siehe Seligman).

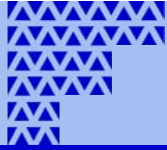
1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. Ansatz von Seligman

6. Ansatz von Seligman

- Versuch von Seligman (1975) die Entstehung der reaktiven Depression zu erklären. Depressive zeigen oft eine **globale** (alles), **stabile** (immer) und **interne** (auf eigene Person) **Zuschreibung** bei Misserfolgen.
- Gelernte Hilflosigkeit zeichnet sich durch **emotionale, motivationale und kognitive Defizite** aus.
- *Experiment:* Versuchstiere können sich aversiven Reizen nicht entziehen und reagieren auf diese Erfahrung „hilflos“ mit Fixierung von nicht-adaptiven Verhalten.

1. Ansatz von Rotter
2. Ansatz von Bandura
3. Erwerb der Kontrollüberzeugung
4. Kontrolle und Kausalattribution
5. Kontrolle und Lernen
6. **Ansatz von Seligman**





1. Unterschiede
zwischen den ver-
schiedenen Ansätzen

Modul X:

Unterschiede zwischen den verschiedenen Ansätzen

1. Unterschiede
zwischen den ver-
schiedenem Ansätzen

1. Unterschiede zwischen den verschiedenen Ansätzen

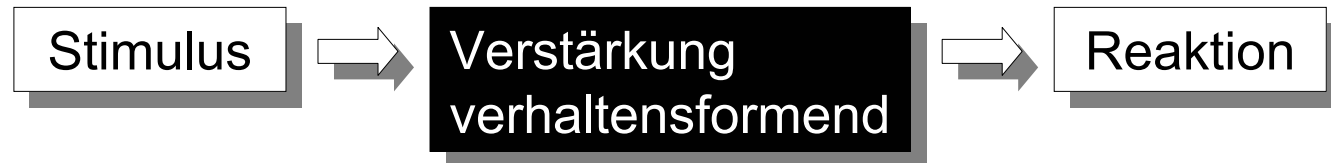


Beim ursprüngliche Modell der Black Box wurde davon ausgegangen, dass keine Aussage darüber gemacht werden kann, was in der Black Box geschieht.

Folgende Forscher versuchten daraufhin Licht in diese Black Box zu bringen:

1. Unterschiede zwischen den ver- schiedenen Ansätzen

1.1 Skinner



1.2 Castello

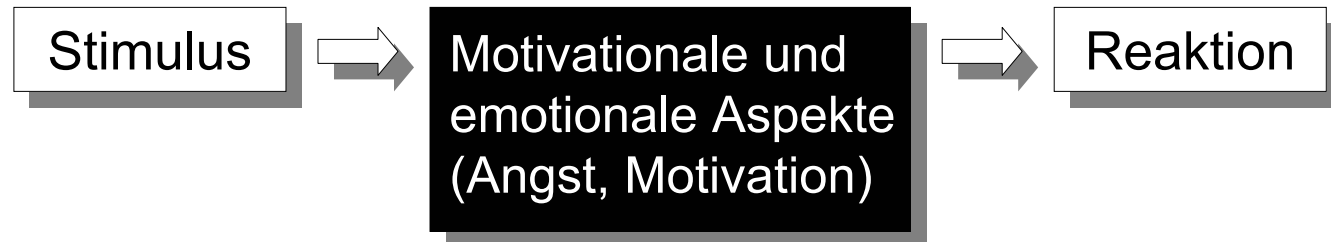


1.3 Hull



1. Unterschiede
zwischen den ver-
schiedenen Ansätzen

1.4 Mowrer



1.5 Tolman

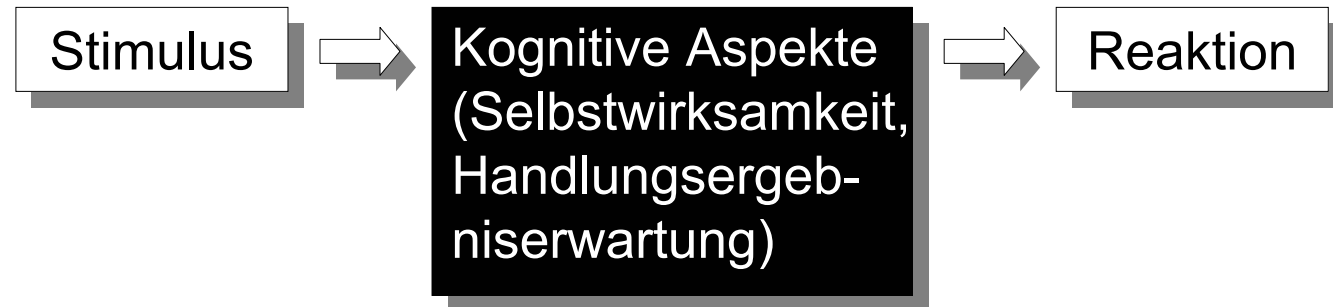


1.6 Rotter

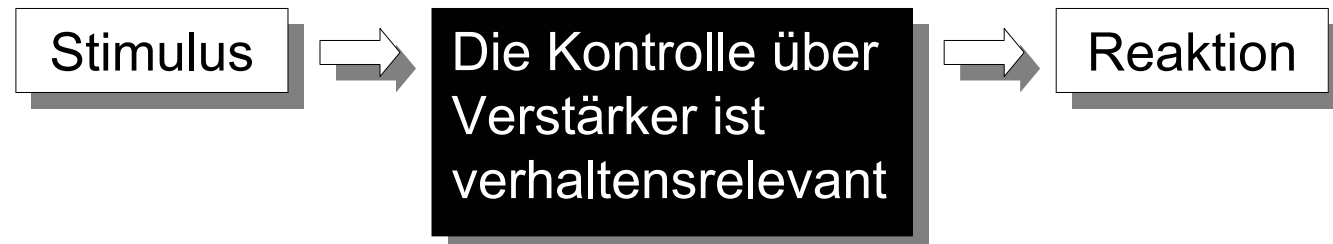


1. Unterschiede zwischen den verschiedenen Ansätzen

1.7 Bandura

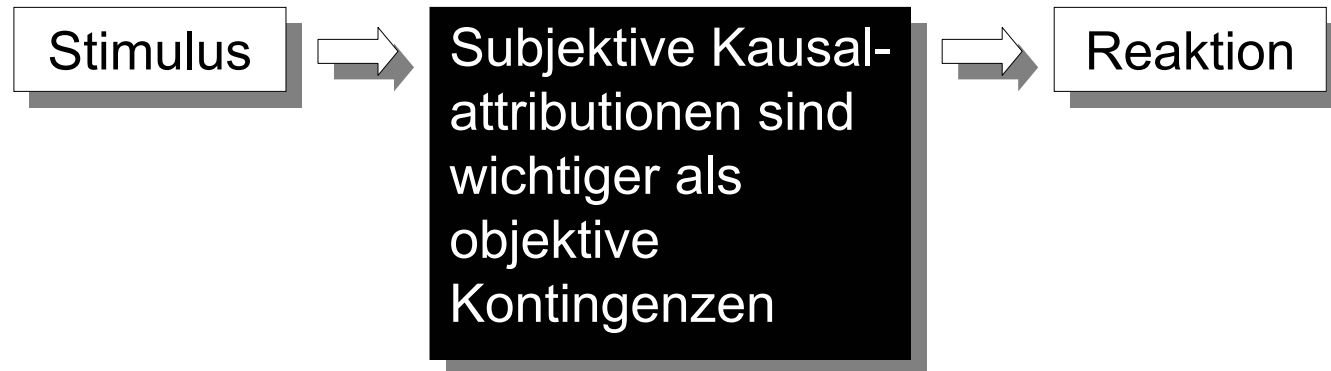


1.8 Seligmann



1. Unterschiede
zwischen den ver-
schiedenen Ansätzen

1.9 Abramson et al.



1. Einleitung
2. Bedeutung des Modellernens
3. Modelltypen
4. Determinanten für Modellernen
5. Prozess des Modellernens
6. Erklärungsansätze

Modul XI:

Modellernen

1. Einleitung

2. Bedeutung des Modellernens

3. Modelltypen

4. Determinanten für Modellernen

5. Prozess des Modellernens

6. Erklärungsansätze

1. Einleitung

Komplexe und differenzierte Verhaltensweisen können rein durch **Beobachtung des Verhaltens** bei andern, verhaltens-ökonomischer als durch Shaping, erworben werden (Bandura, 1969, 1971).



1. Einleitung

2. Bedeutung des Modellernens

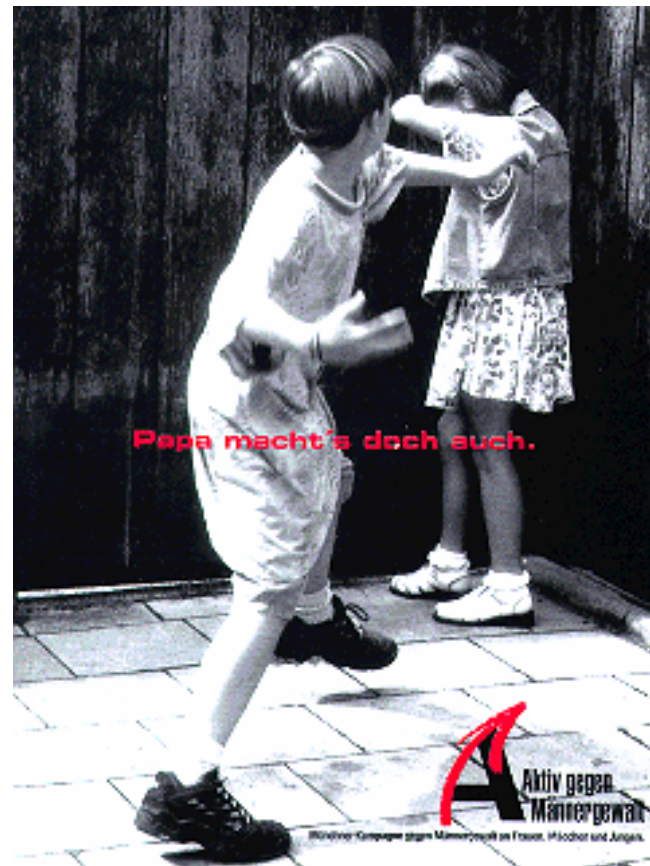
3. Modelltypen

4. Determinanten für Modellernen

5. Prozess des Modellernens

6. Erklärungsansätze

2. Bedeutung des Modellernens



- Neuerwerb von Verhalten
- Auslösefunktion
- Verstärkung bzw. Abschwächung von Verhaltensweisen

1. Einleitung

2. Bedeutung des Modellernens

3. Modelltypen

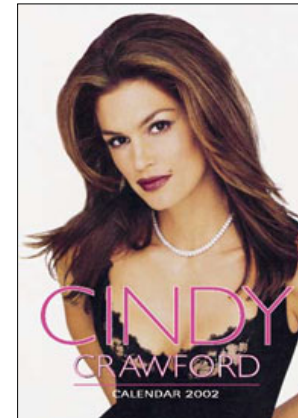
4. Determinanten für Modellernen

5. Prozess des Modellernens

6. Erklärungsansätze

3. Modelltypen

- Reale Modelle



- Symbolische Modelle



1. Einleitung

2. Bedeutung des
Modellernens

3. **Modelltypen**

4. Determinanten für
Modellernen

5. Prozess des
Modellernens

6. Erklärungsansätze

- **Kompetenzmodelle** (mastery model) zeigen dem Beobachter auf, wie Probleme kompetent bewältigt werden können.
- **Bewältigungsmodelle** (coping model) zeigen in der Problemsituation Lösungsmodelle und verschiedene Problemlösestrategien auf. Vor allem bei Kindern oder in Therapien sind diese Modelle wirksamer, da motivierender.

1. Einleitung

2. Bedeutung des Modellernens

3. Modelltypen

4. **Determinanten für Modellernen**

5. Prozess des Modellernens

6. Erklärungsansätze

4. Determinanten für Modellernen

- Stimuluseigenschaften des Modells
 - Alter, Geschlecht und Status
 - Ähnlichkeit mit dem Modell
- Art des vom Modell gezeigten Verhaltens (z.B. aggressives Verhalten)
- Auf Modellverhalten folgende Konsequenzen (passive Verstärkung)
- Motivationale, motorische und kognitive Voraussetzungen seitens des Beobachters

1. Einleitung

2. Bedeutung des
Modellernens

3. Modelltypen

4. Determinanten für
Modellernen

5. Prozess des
Modellernens

6. Erklärungsansätze

5. Prozess des Modellernens

1. *Aneignungsphase* (Akquisition)

A) Aufmerksamkeitsprozesse

B) Behaltensprozesse

2. *Ausführungsphase* (Performanz)

C) motorische Reproduktionsprozesse

D) Verstärkungs- und Motivationsprozesse

1. Einleitung

2. Bedeutung des Modellernens

3. Modelltypen

4. Determinanten für Modellernen

5. **Prozess des Modellernens**

6. Erklärungsansätze

Modellierte Ereignisse



Aufmerksamkeitsprozesse

- Modellstimuli
- Unterscheidbarkeit / Affektive Valenz
Komplexität / Grad des Vorherrschens / Funktionalwert
- Beobachtereigenschaft
- Sensorische Fähigkeit / Erregtheitsgrad / Wahrnehmungseinstellung / Frühere Bekräftigungen



Behaltensprozesse

- Symbolische Kodierung
- Kognitive Organisation
- Symbolische Wiederholung
- Motorische Wiederholung



Motorische Reproduktionsprozesse

- Physische Fähigkeit
- Verfügbarkeit von Teilreaktionen
- Selbstbeobachtung bezüglich Reproduktionen
- Rückmeldung bezüglich Genauigkeit



Motivationale Prozesse

- Externe Bekräftigung
- Stellvertretende Bekräftigung
- Selbstbekräftigung



Nachahmungsleistung

1. Einleitung

2. Bedeutung des
Modellernens

3. Modelltypen

4. Determinanten für
Modellernen

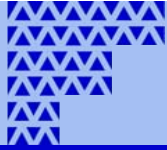
5. Prozess des
Modellernens

6. Erklärungsansätze

6. Erklärungsansätze

- **Instinkttheoretische (nativistische) Annahmen:**
Fähigkeit zur Nachahmung als eine angeborene Neigung bzw. Disposition
- **Assoziationstheoretische Annahmen:**
Modellernen wird gemäss den Prinzipien der Klassischen Konditionierung interpretiert.
- **Verhaltenstheoretische Annahmen:**
Erklärung des Modellernens durch operantes Modell (Miller & Dollard (1941))

S (Modellverhalten) - R (Imitation) - Konsequenzen



1. Einleitung
2. Gestalt
3. Gestaltarten
4. Gestaltungsprozesse
5. Gestaltgesetze
6. Lernen durch
Einsicht

Modul XII:

Gestaltpsychologie

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

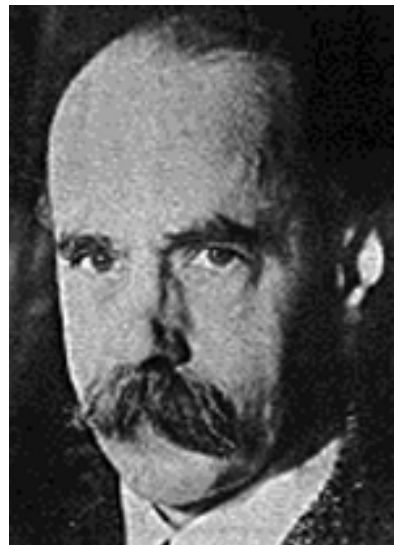
4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

1. Einleitung

Die Gestaltpsychologie wurde durch Wertheimer und Köhler (Berliner Schule) gegründet und hat sich in erster Linie mit **Wahrnehmungs- und Problemlösungsprozessen** beschäftigt.



M. Wertheimer (1880 - 1943)



W. Köhler (1887 - 1967)

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

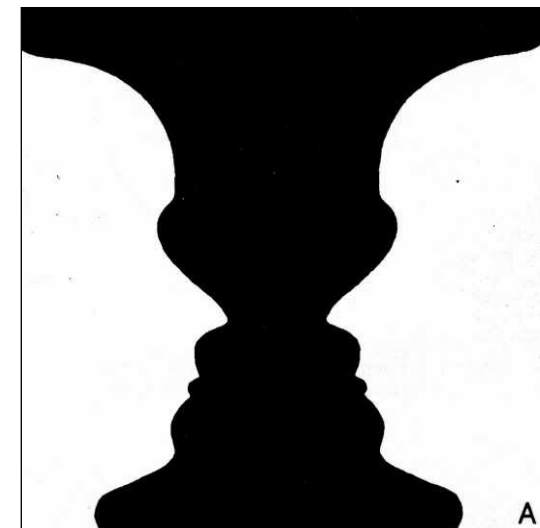
4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

2. Gestalt

- Einheit der Wahrnehmung und Erfahrungen als Ganzes, welches mehr als die Summe ihrer Teile ist (Über-Summativität).
- Gestalt kann unabhängig von absoluten Reizwerten auf verschiedene andere Bereiche transponiert werden (Transponierbarkeit).
- Gestalten sind jeweils in ihrem Kontext zu sehen, von welchem sie sich abheben (Figur-Grund-Verhältnisse).



1. Einleitung
- 2. Gestalt**
3. Gestaltarten
4. Gestaltungsprozesse
5. Gestaltgesetze
6. Lernen durch Einsicht



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

3. Gestaltarten



Optische Gestalten



Akustische Gestalten



Taktile Gestalten



Gestalten des
Geruchsinns oder des
Geschmacks

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

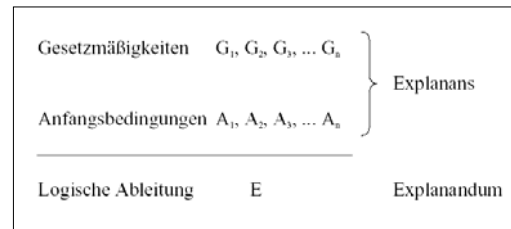
4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

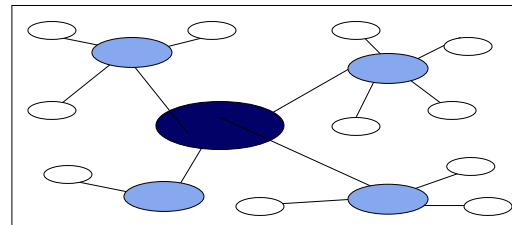
6. Lernen durch
Einsicht



Bewegungsgestalten



Denkgestalten



Lerngestalten

1. Einleitung
2. Gestalt
- 3. Gestaltarten**
4. Gestaltungsprozesse
5. Gestaltgesetze
6. Lernen durch Einsicht



Gefühlsgestalten

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. **Gestaltungsprozesse**

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

4. **Gestaltungsprozesse**

- **Strukturierung und Organisation** einströmender Reizgebilde gemäss innerem Gestaltungsdruck
- **Bedeutsamkeit** der Eigenschaften des Reizmaterials (Prinzipien der Einfachheit, Regelmässigkeit, Symmetrie etc.)
- Neuordnung der physikalischen Stimuli zu **Ganzheiten** (Phi-Phänomen)

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

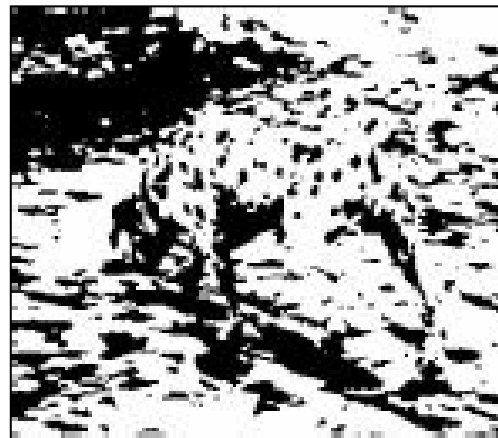
5. **Gestaltgesetze**

6. Lernen durch
Einsicht

5. Gestaltgesetze

5.1 Gesetz der Prägnanz

Eine Gestalt ist dann “gut”, wenn sie **maximale Redundanz** aufweist, d.h. wenn sie aus ihren einzelnen Teilen heraus vorhersagbar ist und erschlossen werden kann.



1. Einleitung
2. Gestalt
3. Gestaltarten
4. Gestaltungsprozesse
- 5. Gestaltgesetze**
6. Lernen durch Einsicht



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

5.2 Gesetz der Nähe

Benachbarte Elemente (im Sinne des kleinsten Abstandes) werden zusammen gruppiert)

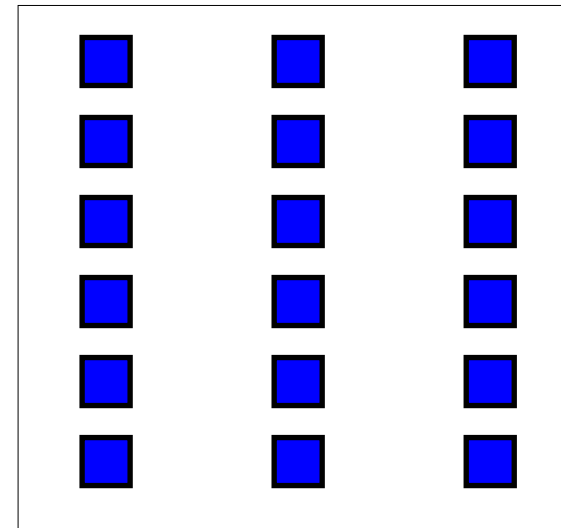
Gestaltpsychologie in Anwendung:

<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Finanzen</u> Versicherung Wirtschaft Karriere ■ <u>Auto & Motor</u> Automarkt Service Traumautos ■ <u>Computer und Internet</u> Hardware Software Download ■ <u>Entertainment</u> Film & Kino Erotik Lifestyle ■ <u>Gesundheit</u> Ratgeber Leib&Seele Nachschlagen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Shopping</u> Produkte Verleihe MusicShop ■ <u>Sport</u> Fußball Tennis Formel1 ■ <u>Games</u> Online-Spiele Cheats PC - Spiele ■ <u>Musik und MP3</u> CD-Reviews MP3 - Player Radio ■ <u>Reisen</u> Reiseinfos Planung Last Minute
--	---

Schlechte Gestalt

Gute Gestalt

<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Finanzen</u> Versicherung Wirtschaft Karriere ■ <u>Auto & Motor</u> Automarkt Service Traumautos ■ <u>Computer und Internet</u> Hardware Software Download ■ <u>Entertainment</u> Film & Kino Erotik Lifestyle ■ <u>Gesundheit</u> Ratgeber Leib&Seele Nachschlagen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Shopping</u> Produkte Verleihe MusicShop ■ <u>Sport</u> Fußball Tennis Formel1 ■ <u>Games</u> Online-Spiele Cheats PC - Spiele ■ <u>Musik und MP3</u> CD-Reviews MP3 - Player Radio ■ <u>Reisen</u> Reiseinfos Planung Last Minute
--	---



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

5.3 Gesetz der Ähnlichkeit

Elemente, die sich in einem Merkmal ähnlich sind (Form, Farbe, Oberflächenstruktur usw.) werden zusammen gruppiert)



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

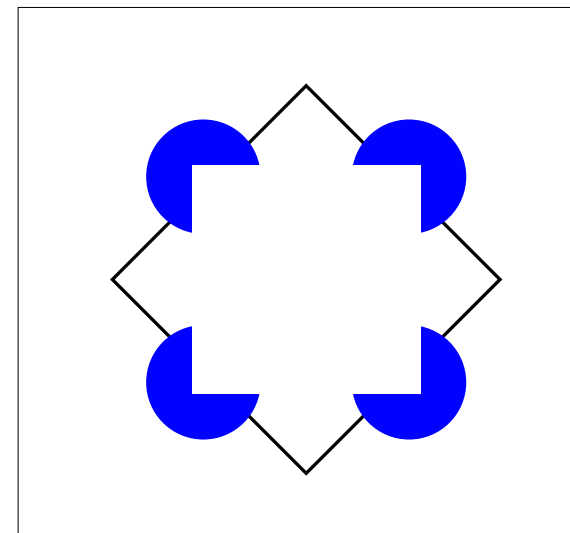
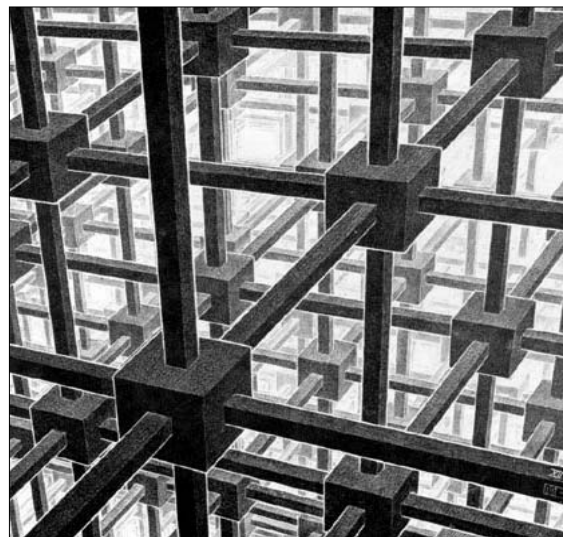
4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

5.4 Gesetz der Einfachheit

Wahrnehmungsfeld wird als in einfache, regelmässige Figuren organisiert wahrgenommen



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

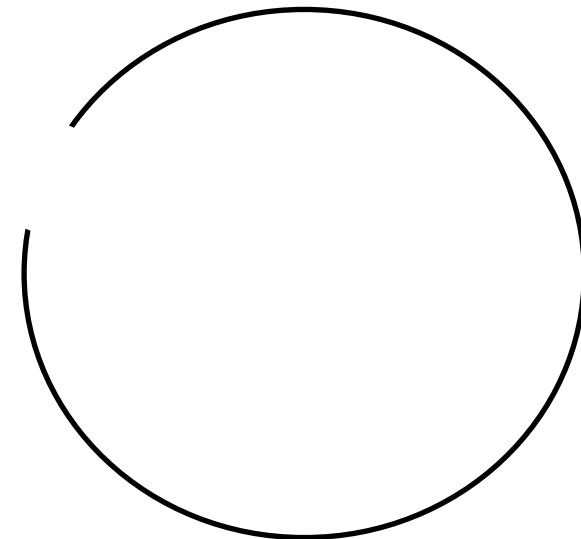
4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

5.5 Gesetz der Geschlossenheit

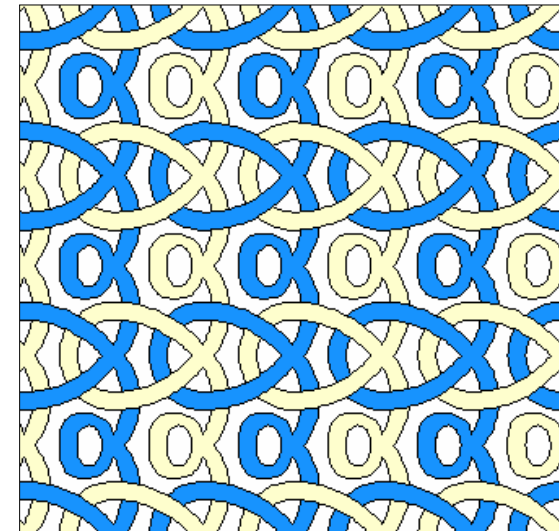
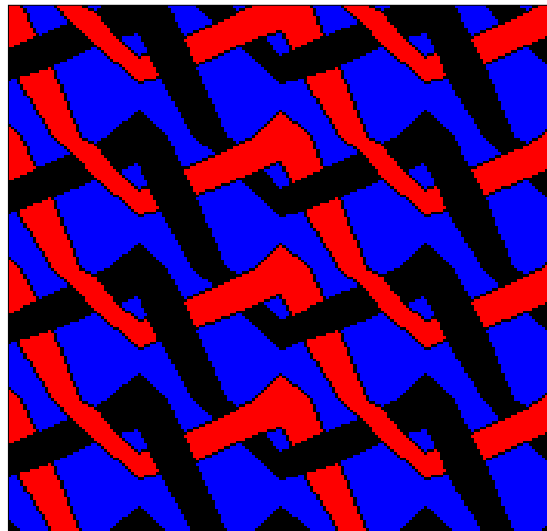
Unterbrochene Elemente (z.B. Linien) werden zu geschlossenen Gestalten ergänzt



1. Einleitung
2. Gestalt
3. Gestaltarten
4. Gestaltungsprozesse
- 5. Gestaltgesetze**
6. Lernen durch Einsicht

5.6 Gesetz der gemeinsamen Richtung

Punkte werden tendenziell zusammen gruppiert, wenn sie eine gesetzmässige Serie bilden und fortsetzen oder einfache Kurven extrapolieren.



1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

6. Lernen durch Einsicht

- Problemlösung kommt **nicht mechanistisch** durch Versuch und Irrtum zustande, sondern durch **Einsicht** (Köhler, 1917).
- Problemlösungen kommen häufig **plötzlich** und werden immer wieder auf ähnliche Probleme und Situationen angewendet.

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

6.1 Wesentliche Charakteristika für Einsichtslernen nach Yerkes (1927)

1. Erforschung
2. Zögern
3. Versuch und Irrtum
4. Erneuter Versuch und Irrtum
5. Fokussierte Aufmerksamkeit
6. Problemlösung (plötzlich vollzogen)
7. Leichte Wiederholbarkeit
8. Diskrimination

1. Einleitung

2. Gestalt

3. Gestaltarten

4. Gestaltungsprozesse

5. Gestaltgesetze

6. Lernen durch
Einsicht

6.2 Merkmale des Lernens durch Einsicht

- **Unterbrechen** des Versuch- und Irrtums-Verhaltens (“Nachdenken” --- Inkubation)
- **Leichte Wiederholbarkeit** der Lösung nach nur einem einzigen entscheidenden Erfolg
- **Leichte Übertragbarkeit** der Lösung, wobei ähnliche Muster, Beziehungen oder Konfigurationen entscheidend sind (Transposition).