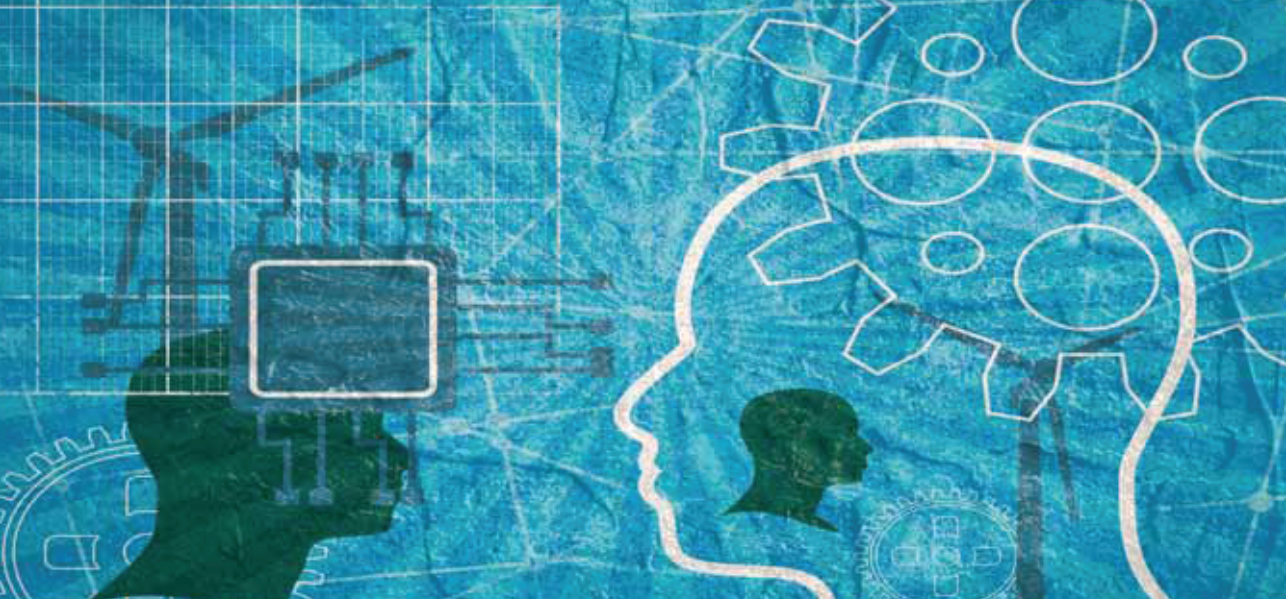




Max Leibetseder (Hrsg.)

Grundlagenbuch Verhaltenstherapie

Diagnostik, Methoden,
Anwendungsbereiche, Sprachanalysen



Pabst

Max Leibetseder (Hrsg.)

Grundlagenbuch Verhaltenstherapie

Diagnostik, Methoden,
Anwendungsbereiche,
Sprachanalysen



PABST SCIENCE PUBLISHERS
Lengerich

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2018 Pabst Science Publishers · D-49525 Lengerich

Internet: www.pabst-publishers.de

E-Mail: pabst@pabst-publishers.de

Print: ISBN 978-3-95853-399-8

eBook: ISBN 978-3-95853-400-1 (www.ciando.com)

Titelmotiv: Fotolia · Jegas RA

Formatierung: μ

Druck: KM-Druck · 64823 Groß-Umstadt

Inhalt

Geleitwort von Alfred Pritz.....	7
Einleitung.....	9
I Grundlagen der Verhaltenstherapie	
1 Lerntheorien	15
2 Einstellungen und Entscheidungen.....	49
3 Das autobiographische Gedächtnis.....	89
4 Aufmerksamkeit und Bewusstsein.....	115
5 Motivation.....	137
6 Emotionale Kompetenz.....	155
7 Soziales Entscheiden und Problemlösen.....	185
8 Sprache und Identität	203
II Diagnostik und Dokumentation	
9 Entscheidungsorientierte Gesprächsführung.....	237
10 Klassifikationssysteme und Expertensysteme	241
11 Dokumentation	251
12 Verhaltensdiagnostik	253
13 Sprachanalytische Instrumente und ihre diagnostische Anwendung – Beispiel: Inkohärenz und Schizophrenie...	271
14 Therapiebegleitende Diagnostik.....	279
Literatur Teil II	285
III Standardmethoden	
Einleitung.....	295
15 Respondente Methoden	297
16 Gespräche in der Verhaltenstherapie	303
17 Kognitive Methoden.....	315
18 R-Techniken: Änderung des Verhaltens	331
19 Biographie – narrative Techniken	343
20 Operante Methoden (C)	353
Literatur Teil III.....	265
IV Gesamtkonzeptionen und komplexe Ansätze	
21 Schematherapie und Biographiearbeit.....	377
22 Soziales Kompetenztraining.....	397

23	Neurofeedback: ein innovativer Ansatz zur Behandlung psychischer Störungen	405
V	Störungsspezifische Interventionen	
24	Angst- und Zwangsstörungen.....	417
25	Posttraumatische Belastungsstörung	443
26	Depressionen.....	459
27	Krisen und chronische depressive Zustände.....	469
28	Schizophrenie und andere psychotische Störungen	489
29	Abhängigkeiten	507
30	Essstörungen	519
31	Sexuelle Störungen.....	535
32	Probleme im Rahmen körperlicher Erkrankungen	549
33	Störungen im Kindes- und Jugendalter.....	579
VI	Selbsterfahrung	601
	Autorinnen und Autoren	621

Geleitwort

Das vorliegende Buch stellt die Grundlage für das theoretische Erarbeiten eines modernen Psychotherapieverständnisses in der Psychotherapieausbildung und Weiterbildung dar. Die methodische Ausrichtung ist die der *Verhaltenstherapie* als Überbegriff für eine Reihe von psychotherapeutischen Ansätzen, die ausführlich und nachvollziehbar dargestellt werden. Es ist ein undogmatisches Buch, obwohl die Grundlagen der Lerntheorien den ersten Teil umfassen. Es sind aber nicht nur die Lerntheorien, sondern auch viele andere Verständnistheoreme für das Seelische angeführt. Hervorheben möchte ich die linguistischen Theorien und ihre praktische Anwendung, die eine gelungene Symbiose mit den bisherigen Lerntheorien eingehen. Es ist das Bemühen spürbar, einen expliziten linguistischen Akzent zu schaffen. Inhaltlich: Therapeutische Dialoge können neu fundiert werden; der Grundsatz der Transparenz wird konkretisiert; verschiedene therapeutische Ansätze können kommuniziert und integriert werden. So erfährt die linguistische Grundlagenforschung in diesem Buch eine Würdigung, die sie längst verdient hat.

Neben der Darstellung der Grundlagen kommt auch die Diagnostik nicht zu kurz. Auch hier lässt sich ein breiter empirischer Ansatz erkennen: Diagnostik ist die Beschreibung und Interpretation von Verhaltensweisen. So schließt dieser Ansatz neue Erfahrungen im Bereich der Verhaltenstherapie nicht aus, sondern schließt sie explizit mit ein.

Ein weiterer Buchteil schließlich befasst sich mit den Anwendungsbereichen sowohl hinsichtlich verschiedener Methoden der Verhaltenstherapie als auch im Hinblick auf die verschiedenen Störungsbilder, die damit behandelt werden können.

Das vorliegende Buch ist umfangreich, aus einem guten Grunde: Die Autoren haben signifikante Ergebnisse aus verschiedenen Feldern zu einer synoptischen Übersicht zusammengetragen und sie werden so manchem auch als Nachschlagewerk dienen. Zur Lesbarkeit und Handhabbarkeit gehört aber auch, dass jedes Kapitel bzw. jeder Buchteil mit einem eigenen Verzeichnis der verwendeten Publikationen endet. So hat man dann sehr praktisch die jeweils weiterführende Literatur zur Hand und kann sie zuordnen – ein wichtiger Aspekt vor allem in der Ausbildung.

Dieses Buch reicht über die bisher bekannten Grenzen der Verhaltenstherapie weit hinaus und sei als Lektüre auch den Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten anderer psychotherapeutischer Schulen empfohlen, zur Bereicherung und auch zur Überprüfung, wie weit die beschriebenen Erkenntnisse auch für die jeweils eigene Schule verwendet werden können – in Richtung eines gemeinsamen Psychotherapiekosmos.

Alfred Pritz

Einleitung

Dieses Buch ist bestrebt, einen Überblick über die – besser gesagt – über einige Bereiche der komplexen Domäne der Verhaltenstherapie zu vermitteln. Es ist zudem um eine wissenschaftlich fundierte Reflexion der Anwendungsmöglichkeiten der Verhaltenstherapie bemüht. Eine wissenschaftlich fundierte Reflexion bedeutet, einen Erklärungszusammenhang zwischen der Grundlagenforschung der allgemeinen und der differenziellen Psychologie und den korrespondierenden therapeutischen Schritten zu formulieren.

Das Buch beabsichtigt auch, die Funktionalität der Sprache und deren Effektivität in der Verhaltenstherapie zu thematisieren. Die unmittelbare Anwendung sprachlich orientierter, therapeutischer Techniken wird in den einzelnen Kapiteln exemplarisch dargestellt. Sie kann sich auch aus einer spezifischen und individuell orientierten „Ableitung“ des therapeutischen Vorgehens aus den Konzepten der Grundlagenforschung ergeben.

DEFINITION: Verhaltenstherapie

„Verhaltenstherapie ist eine auf der empirischen Psychologie basierende psychotherapeutische Grundorientierung. Sie umfasst störungsspezifische und -unspezifische Therapieverfahren, die aufgrund von möglichst hinreichend geprüftem Störungswissen und psychologischem Änderungswissen eine systematische Besserung der zu behandelnden Problematik anstreben. Die Maßnahmen verfolgen konkrete und operationalisierte Ziele auf verschiedenen Ebenen des Verhaltens und Erlebens, leiten sich aus einer Störungsdiagnostik und individuellen Problemanalyse ab und setzen an prädisponierenden, auslösenden und/oder aufrechterhaltenden Problemänderungen an. Die in ständiger Entwicklung befindliche Verhaltenstherapie hat den Anspruch, ihre Effektivität empirisch abzusichern“ (Margraf, 2009, S. 6).

DEFINITION:
Verhaltenstherapie

Der Aufbau des vorliegenden Buches orientiert sich an dieser Definition der Verhaltenstherapie. Zudem werden die Analyse der Sprache und ihre Bedeutung für die Therapie berücksichtigt. Protokollanalysen, Contentanalysen und ihre linguistischen Operationalisierungen werden dargestellt. Mit linguistischen Operationalisierungen sind

Abfolgen von Entscheidungsschritten gemeint, die sich an sprachlichen Merkmalen orientieren. Diese „Algorithmen“ werden kleingedruckt. Sie werden zudem durch eine graue Farbnüancierung gekennzeichnet.

In einem *ersten Teil* werden einige Grundlagen der allgemeinen und der differenziellen Psychologie berichtet. Zu diesen Grundlagen zählen z.B. die Lerntheorien, Einstellungen und Entscheidungen, das autobiographische Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Motivation, emotionale Kompetenz, soziale Konflikte und die Sprache. Bei der Darstellung der Lerntheorien wird auch auf die operante Konditionierung des Spracherwerbs Bezug genommen. Dieser Bezug ermöglicht zum Beispiel, die sprachgeleitete therapeutische Arbeit mit autistischen Kindern zu exemplifizieren. Ein anderes Beispiel betrifft die sozialen Konflikte und die Sprache. Werthaltungen wie Gerechtigkeit und Vertrauen oder Macht sind durch charakteristische situative und sprachliche Merkmale gekennzeichnet. Diese Charakteristiken können der Grundlagenforschung entnommen und in Rollenspielen transparent gemacht werden. Die Konzepte der Grundlagenforschung ermöglichen Strategien eines fairen Handelns.

Der *zweite Teil* beinhaltet die Diagnostik im Rahmen der Verhaltenstherapie. Hier werden biographische Interviews, klassifikatorische Systeme und linguistische Ansätze sowie Methoden und Techniken berichtet, die in der Verhaltenstherapie angewandt werden, um ein Problemverhalten zu beschreiben und zu erklären. Zudem werden diagnostische und statistische Möglichkeiten dargestellt, um die Effektivität einer Therapie zu überprüfen.

Der *dritte Teil* beschäftigt sich mit den Standardmethoden der Verhaltenstherapie. Die differenzielle Funktionalität dieser Standardmethoden richtet sich nach der von ihnen jeweils angestrebten Veränderung. Die Standardmethoden können danach unterschieden werden, ob sie eine Änderung oder Bewältigung der Reizbedingungen anstreben; ob sie eine Änderung der internen Einstellungen oder eine Kompetenz des Problemlösens und Entscheidens anstreben oder um eine Änderung der inneren Repräsentation autobiographischer Ereignisse bemüht sind. Sie können danach unterschieden werden, ob sie eine unmittelbare Änderung der Verhaltens selbst intendieren oder an den Änderungen der Konsequenzen arbeiten. Letztlich werden komplexe, systemorientierte Methoden mit einem biographischen und sozialen Hintergrund dargestellt. Mit Rollenspielen können soziale Defizite verdeutlicht und alternative Rollenkonzepte erarbeitet werden. Dabei kann auf Konzepte aus der inter- und intraindividuellen Konfliktforschung und der Emotionsforschung und auf deren verbale und non-verbale Charakteristiken Bezug genommen werden.

Der *vierte Teil* enthält einige Problembereiche und Störungsbilder, die mit den Standardmethoden bzw. mit Kombinationen der Standardmethoden therapeutisch bearbeitet werden. Zu diesen zählen Angststörungen und Posttraumatische Belastungsstörungen, der komplexe Bereich der depressiven Symptomatiken, Schizophrenie, Abhängigkeiten, somatoforme Störungen, sexuelle Störungen, Essstörungen, Störungen im Kindesalter. Den somatoformen Störungen können bspw. die dissoziativen Störungen zugeordnet werden, die ihrerseits in Störungen der Kohärenz der autobiographischen Erinnerungen begründet sind. Daraus ergeben sich kohärenzstiftende, therapeutische Konsequenzen wie ein sprachgeleitetes Umstrukturieren zur Integration oder das sprachgeleitete Wiederholen zur Assimilation der Erinnerung an die betroffene Person.

Das letzte Kapitel dieses Teils beinhaltet einen Ansatz zur Selbsterfahrung, der sich aus den Ansätzen der intraindividuellen und interindividuellen Konflikten und den autobiographischen Erinnerungen daran ableitet.

Die Sprache und ihre Bedeutung werden in Protokollanalysen und Inhaltsanalysen dargestellt und auf ihre linguistischen Operationalisierungen bezogen. Mit linguistischen Operationalisierungen sind Abfolgen von Entscheidungsschritten gemeint, die sich an sprachlichen Merkmalen orientieren. Damit wird ein möglichst transparentes und objektiv nachvollziehbares Verständnis eines Problems und der therapeutischen Schritte angestrebt.

An diesem Buch haben viele Kolleginnen und Kollegen mitgearbeitet. Ihre Mitarbeit war außerordentlich hilfreich und ihre Beiträge sehr informativ. Ich bedanke mich herzlich für diese positive Zusammenarbeit. Mein großer Dank gilt auch Frau Glomb vom Lektorat für die so hilfreiche Zusammenarbeit bei der Finalisierung des Buches.

Literatur

Margraf, J. (2009). Grundprinzipien und historische Entwicklung. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 3-45). Berlin: Springer.

I Grundlagen

1 Lerntheorien

Max Leibetseder

Vorbemerkung

Dieses Kapitel beinhaltet die Lerntheorien. Es beabsichtigt einen Überblick über die respondenten (= klassische) Konditionierung und über die operante Konditionierung. Es beinhaltet zudem Lernen durch Einsicht, Beobachtungslernen und die soziale Lerntheorie.

Einführung

Dieses Kapitel versucht außerdem durch einen sowohl sprachlichen als auch lerntheoretischen Zugang zur therapeutischen Arbeit mit autistischen Kindern die Bedeutung der Sprache in der Verhaltenstherapie darzustellen. Es thematisiert zudem die kognitive und kommunikative Funktion der Empathie und ihren Zusammenhang mit der Theorie des Beobachtungslernens und der sozialen Lerntheorie.

DEFINITION

Lernen ist „... jede umgebungsbezogene Verhaltensänderung, die als Folge einer individuellen (systemeigenen) Informationsverarbeitung eintritt“ und „... besteht in der Ausbildung oder Korrektur von individuellem Gedächtnisbesitz“ (Klix, 1971, S. 347 f.).

Lernen

Folgt man dem oben stehenden Zitat, kann man Lernen also als Veränderung von Gedächtnisinhalten verstehen. Um dieses Ziel zu erreichen, gibt es zwei Mechanismen: Habituation und Sensibilisierung. Die Änderungen der Gedächtnisinhalte werden dabei durch die Häufigkeit der Darbietung eines Reizes verursacht. *Habituation* ist die Gewöhnung des Reaktionsrepertoires an einen wiederholt auftretenden Reiz. *Sensibilisierung* ist die Einstellung des Reaktionsrepertoires auf einen selten auftretenden oder intensiven Reiz (Groves & Thompson, 1970).

zwei Mechanismen

Habituation

Sensibilisierung

1.1 Habituation und Sensibilisierung

Habituation

Definition
Habituation

DEFINITION

„Habituation wird definiert als Abnahme der Reaktionsstärke nach wiederholter Präsentation des Stimulus, der die Reaktion auslöst. Im Prinzip kann sich bei jeder ausgelösten Reaktion eine Habituation einstellen, de facto ist sie bei den automatischen Körperreaktionen auf neue und plötzliche Reize am deutlichsten“ (Mazur, 2006, S. 84).

Voraussetzung

Habituation setzt voraus, dass der Stimulus keine Konsequenzen für das Bedürfnis des Individuums hat. Sie entwickelt sich bei stärkeren Reizen langsamer als bei schwächeren.

Eine genetisch vorprogrammierte Verknüpfung zwischen einem Reiz und einer Reaktion „bewährt sich nicht“. Sie „wird aufgelöst, neue Verhaltensweisen können“ mit dem Reiz verknüpft werden (Klix, 1971, S. 358).

Opponenten-
Prozess-Theorie

THEORIE

Die Opponenten-Prozess-Theorie (Solomon & Corbit, 1978) kann den Vorgang der Habituation erklären (Mazur, 2006, 92 ff.). In dieser Theorie werden ein erregender a-Prozess und ein hemmender b-Prozess unterschieden. Die Reaktion des Organismus auf eine Stimulation wird a-Prozess genannt. Der a-Prozess strebt rasch einem Erregungsmaximum zu. Er löst nach einem bestimmten zeitlichen Intervall einen hemmenden b-Prozess aus. Dieser hemmende b-Prozess entwickelt sich langsamer. Wiederholte Stimulationen vermindern den a-Prozess und stärken den b-Prozess. Sie erhöhen die Schwelle für den a-Prozess und senken die Schwelle für den b-Prozess (Klix, 1971). Aus der Wechselwirkung von Prozess (a) und seinem Opponenten (b) ergibt sich die jeweilige Empfindungsstärke.

erregender a-Prozess

hemmender b-Prozess

Beispiel

Beispiel: Jemand reagiert auf einen ungefährlichen Reiz mit Angst (= a-Prozess). Diese Reaktion intensiviert sich rapide. Sie löst dabei nach einem zeitlichen Intervall einen Prozess aus, der den a-Prozess hemmt (= b-Prozess). Die Angstreaktion nimmt langsam ab.

Wiederholte Darbietungen dieses Reizes vermindern den a-Prozess und stärken den b-Prozess. Die Angstauslösung nimmt mit zunehmender Reizwiederholung ab. Der Organismus hat sich an den Reiz gewöhnt oder habituiert.

Reize „verlieren“ mit der Anzahl ihrer Wiederholungen ihren Wert bzw. ihre Bedeutsamkeit. Der Organismus passt sich an die inneren oder äußeren Stimuli an.

Sensibilisierung

Das Gegenteil der Habituation ist die *Sensibilisierung*. Auf einen intensiven oder neuen Reiz wird „heftiger reagiert als in der Bedingung, in der er nicht präsentiert wurde“ (Mazur, 2006, S. 86).

Sensibilisierung

Beide Reaktionen basieren auf der Zuwendung oder der Abwendung der Aufmerksamkeit zu bzw. von einem Reiz. Ihnen liegen entweder eine Änderung der Erwartung und des Gedächtnisbildes oder eine Änderung der Reizbewertung zugrunde. Die Bewertung eines Reizes ergibt sich aus dem Vergleich seiner Konsequenzen mit dem Bedürfniszustand (Klix, 1971, 1992).

1.2 Klassische Konditionierung

Ursprünglich wurde die klassische Konditionierung an der Reaktion eines Hundes auf sein Futter illustriert. Die entsprechende Versuchsanordnung dazu (Koch, 2002, S. 388 ff.) besteht jedoch aus einer Abfolge von mehreren Stufen.

klassische
Konditionierung

Versuchskonzeption der klassischen Konditionierung

- 1) In der Stufe 1 wird ein Reiz ausgewählt, der mit einer Reaktion verknüpft ist, wobei diese Verknüpfung genetisch fixiert ist. Der Anblick von Futter (US = unkontingierter Stimulus) löst eine Speichelsekretion aus (UR = unkontingierte Reaktion). Diese Verknüpfung heißt Reflex.
- 2) In der Stufe 2 wird ein Reiz ausgewählt, der diese Reaktion nicht auslöst. Er ist der neutrale Reiz. Dieser neutrale Reiz (z. B. ein Ton = UCS) ist der Reaktion (z. B. Speichelsekretion = UCR) gegenüber indifferent.
- 3) In der Stufe 3 werden Futter (US) und Ton (UCS) kombiniert dargeboten. Diese Kombination wird wiederholt.
- 4) In der Stufe 4 wird der Ton isoliert (= ohne Futter) dargeboten. Er löst diesmal aber die Speichelsekretion aus. Der Ton war also zum konditionierten Stimulus (= CS) geworden. Die Reaktion, die er auslöst (nämlich die Speichelsekretion), wurde hiermit zur konditionierten Reaktion (= CR). Der „neuartige“ Zusammenhang zwischen einem

konditionierten Stimulus und einer konditionierten Reaktion ist ein bedingter Reflex.

Das optimale Intervall zwischen US und CS beträgt etwa eine Sekunde. Es wird Kontiguität genannt. Wird das Intervall zwischen US und CS vergrößert, dann nimmt die Wahrscheinlichkeit des CR ab (a.a.O.). Zwischen dem Auftreten beider Reize muss lediglich eine zeitliche Nähe bestehen. Aufgrund dieser zeitlichen Nähe wird der genetisch vermittelte, unbedingte Reiz (US) durch einen neutralen Reiz (CS) ersetzt.

Durch die klassische (respondente) Konditionierung werden Reize gelernt. Diese Reize werden zu Hinweisen. Der Organismus stellt sich auf den nächsten Reiz ein und entwickelt eine Erwartung. Die Erwartung beinhaltet den Zusammenhang zwischen beiden Reizen. Dieser Zusammenhang wird Kontingenz genannt. Wenn ein CS wiederholt ohne US vorkommt, geht der „prädiktive Gehalt“ (Michael & Ehlers, 2009, S. 103) des konditionierten Reizes verloren.

Die Anzahl der Wiederholungen, die für eine Konditionierung erforderlich sind, hängt von der Bekräftigung und von der Bewertung ab. „Der vom inneren Zustand (...) abhängige Bekräftigungsgrad einer Reizverkoppelung entspricht dem Vorgang der Bewertung (...) vorliegender Situationswirkungen. Die Erkennung der Zusammengehörigkeit verschiedener Situationsmerkmale und der Bewertung ihrer Bedeutsamkeit für das Verhalten (...) bilden danach die beiden Grundkomponenten bedingt-reflektorischen Lernens“ (Klix, 1971, S. 363-364). Der Bekräftigungsgrad hängt von der Deprivation des Bedürfnisses ab. Dieser Satz gilt auch für kognitive Zustände: Fragen beruhen auf informationell inkompletten Zuständen und ergeben sich demnach aus einer Deprivation des Bedürfnisses nach Information.

Die konditionierten Reaktionen können auch durch ähnliche Reize ausgelöst werden, die mit dem CS bisher nicht gemeinsam aufgetreten sind. Dieser Vorgang wird *Generalisierung* genannt.

Generalisierung
Diskrimination

Bei der *Diskrimination* kann CR nur durch einen spezifischen Reiz (CS) ausgelöst werden. Der Organismus reagiert auf ähnliche Situationen unterschiedlich. Er begrenzt damit die Generalisierung (Reinecker, 2005). Ein Beispiel ist der selektive Mutismus. Sprachliche Reaktionen eines Kindes können durch gleiche Situationen ausgelöst werden (z.B. zu Hause; durch Eltern und Geschwister). Andere Situationen und Reize (z.B. Schule) lösen die sprachlichen Reaktionen nicht aus.

Wenn wiederholt der CS ohne US dargeboten wird, dann vermindert sich die Wahrscheinlichkeit für den CR. Dieser Vorgang heißt *Löschung* oder *Extinktion* (ebd.).

Extinktion

Wenn vor einem CS (z.B. ein Ton) wiederholt ein weiterer neutraler Stimulus (z.B. ein Rechteck) gegeben wird, dann löst auch dieser zweite Stimulus den CR aus. Dieser Stimulus wird CS zweiter Ordnung genannt.

EXKURS: Bedingte Reflexe

Bedingte Reflexe sind durch die Wahrnehmung der bedingten Reize ausgelöste Reaktionen des Organismus (Klix, 1971). Die Rezeptoraktivitäten des Wahrnehmungssystems sind das erste Signalsystem des Organismus (Pawlow, 1972). Das zweite Signalsystem leistet „die Signalisierung des ersten Systems. Sie erfolgt durch die Sprache und durch die (...) kinästhetischen Reize der Sprechorgane“ (Pawlow, 1972, S. 149). Das zweite Signalsystem beruht auf der Abstraktion und der Verallgemeinerung der Informationen aus dem ersten Signalsystem. Sprache ist ein Signalsystem zweiter Ordnung, das zwischen dem ersten Signalsystem und der Reaktion vermittelt.

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale

Personen sind nicht in gleichem Maße konditionierbar. Es gibt interindividuelle Unterschiede der Konditionierbarkeit. Diese richtet sich nach der individuellen Ausprägung von erregenden und hemmenden Prozessen (a.a.O.). Daraus ergeben sich folgende Abstufungen:

- schwach vs. stark;
 - *stark*: unbalanciert vs. balanciert;
 - *balanciert*: schnell vs. langsam.

Diese Typologie ist in den organismischen Erregungs- und Hemmungsprozessen fundiert. Sie ist z.B. durch das Opponenten-Prozess-Modell (s. Kasten auf S. 16) erklärbar.

Der *schwache Typ* ist durch eine „Schwäche sowohl des Erregungs- als auch des Hemmungsprozesses charakterisiert“ (a.a.O., S. 196). Diese Personen sind kaum belastbar. „Sie passen sich nie vollständig dem Leben an und zerbrechen leicht, sie erkranken schnell“ (ebd.). Konditionierungen sind nur langsam möglich und durch Ablenkungsreize leicht zu irritieren. Dieser Typ entspricht dem Melancholiker.

Der *starke unausgeglichene Typ* entspricht dem Choleriker. Er ist durch starke Erregungsprozesse gekennzeichnet. Hemmende Prozesse sind schwer zu aktivieren. Diese Personen können Handlungen kaum unterbrechen.

Der *starke ausgeglichene langsame Typ* (a.a.O., S. 128 f. und S. 199) entspricht dem Phlegmatiker. Diese Personen sind ruhig und konti-

Unterschiede der
Konditionierbarkeit

nuierlich sowie durch geringe Erregungsprozesse und schnelle hemmende Prozesse gekennzeichnet.

Der *starke ausgeglichene schnelle Typ* entspricht dem Sanguiniker. Diese Personen benötigen Abwechslung. Sie können ein Gleichgewicht zwischen sich und der Situation aufrechterhalten und sind durch schnelle Erregungsprozesse und schnelle hemmende Prozesse gekennzeichnet.

Extraversion
vs. Introversion

Der Persönlichkeitsfaktor „Extraversion vs. Introversion“ hat Ähnlichkeiten mit diesen Konditionierungstypen. Nach Eysenck und Eysenck (1987) bilden Psychotizismus, Extraversion vs. Introversion, Neurotizismus vs. Stabilität (= PEN) und Intelligenz-Beschreibungsdimensionen der Persönlichkeit.

Die bipolare Dimension Neurotizismus vs. Stabilität ist durch die Merkmale irrational, schüchtern, launisch, gefühlvoll, gespannt, geringe Selbstachtung, Schuldgefühle, bedrückt und ängstlich gekennzeichnet (a.a.O., S. 15 ff.).

Merkmale

Die bipolare Dimension *Extraversion vs. Introversion* ist durch die Merkmale sorglos, dominierend, aufgeschlossen, abenteuerlustig, sensationshungrig, sich behauptend, aktiv, lebhaft und gesellig gekennzeichnet.

Die interindividuellen Unterschiede auf der Dimension Extraversion vs. Introversion werden mit Unterschieden in der Konditionierbarkeit erklärt (Eysenck, 1965a, 1965b). Introvertierte erwerben bedingte Reflexe mit weniger Wiederholungen von US und CS als Extravertierte und benötigen mehr Wiederholungen von CS ohne US, um die bedingten Reflexe zu löschen. Bei den Extravertierten kehrt sich dieser Zusammenhang um. Sie erwerben bedingte Reflexe mit mehr Wiederholungen von US und CS als Introvertierte. Sie benötigen weniger Wiederholungen von CS ohne US, um die bedingten Reflexe zu löschen als Introvertierte.

Introvertierte und Extravertierte unterscheiden sich im Verhältnis zwischen Erregung und Hemmung (Corr, 2004). Introvertierte sind im Unterschied zu Extravertierten durch eine „hohe kortikale Erregung“ gekennzeichnet (Eysenck & Eysenck, 1987, S. 254). Extravertierte hemmen ihre Reaktion schneller als Introvertierte.

Hemmung

Hemmung entspricht der Sättigung eines Organismus. Ein Organismus ist von einem Stimulus gesättigt, je öfter dieser Stimulus wiederholt dargeboten wurde (Eysenck, 1965a).

Extravertierte sind durch „sich schnell ausbildende Hemmungen und Sättigungen“ gekennzeichnet, „während Introvertierte auffallend schwache und sich langsam entwickelnde Sättigungen zeigen“ (a.a.O., S. 12). Extravertierte benötigen für ihre Reaktion eine intensivere Stimulation als Introvertierte.

Gray (1981) nimmt *Angst* und *Impulsivität* als grundlegende Dimensionen der Persönlichkeit an. Angst besteht in der Sensibilität für Bestrafung bzw. Nicht-Belohnung. Angst zeigt sich behavioral als Vermeidung und Hemmung (BIS = Behavioral Inhibition System). Dieses System wird aktiv, „falls Umgebungsreize eine Bestrafung signalisieren oder das Ausbleiben bzw. den Abbruch einer Belohnung ankündigen“ (Amelang et al., 2006, S. 306). Impulsivität besteht in der Sensibilität für Belohnung bzw. Nicht-Bestrafung. Impulsivität zeigt sich behavioral als Annäherung (BAS = Behavioral Approach System). Dieses System wird aktiv, „falls Umgebungsreize eine Belohnung ankündigen oder das Ausbleiben bzw. den Abbruch einer Bestrafung signalisieren“ (ebd.).

Angst und Impulsivität

1.3 Operante Konditionierung

BEISPIEL

Angenommen, ein Tier befindet in einer schwierigen Situation: Es sieht ein Hindernis und kann deswegen nicht an das Futter kommen. Zufällig wählt es irgendwelche Verhaltensweisen aus seinem Repertoire aus, um an das Ziel zu kommen. Diese spontanen Verhaltensweisen heißen *Operanten* (Neuringer, 2002). Irgendein Operant könnte erfolgreich sein. Angenommen, das Tier kommt öfter in diese Situation. Aufgrund ihres bisherigen Effektes wird es immer früher die erfolgreiche Verhaltensweise auswählen (Mazur, 2006).

Operanten

Dieser Vorgang heißt *operante Konditionierung*.

Daraus folgt: Es existieren ein nicht gesättigtes Bedürfnis und eine unbekannte Situation. Eine Verhaltensweise wird zufällig ausgewählt und auf die Situation angewandt. Die Veränderung der Merkmale der Situation führt zu einer Sättigung des Bedürfnisses.

„Dieses Zusammentreffen: Zufällige Auswahl einer Verhaltens-einheit → Eingriff in die Umgebung → raschestmögliche Veränderung der Situationsmerkmale und Bedürfnisentspannung bilden das Tripel für den Lernprozess. (...) Es muß danach ganz nach dem Prinzip bedingt-reflektorischer Verbindungen so sein, daß entsprechend dem Bekräftigungsgrad Situationsmerkmale und Verhaltenseinheit eine Fixierung im individuellen Gedächtnis erfahren“ (Klix, 1971, S. 377). Die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise wird durch die Konsequenzen erniedrigt oder erhöht.

Konsequenzen (C) sind die auf ein Verhalten unmittelbar folgenden Stimuli. Diese können positiv (C+; C-) oder negativ (C-; C+) sein, indem ein Reiz dargeboten oder entfernt wird. Folgt auf ein Verhal-

Konsequenzen

primäre Verstärkung	ten ein appetitiver Reiz (C+), der ein Bedürfnis unmittelbar erfüllt, spricht man von einer <i>primären Verstärkung</i> . Beispiele sind Zuwendung, Nahrung etc. Die Entfernung eines aversiven Reizes (C-) wird
negative Verstärkung	<i>negative Verstärkung</i> genannt. Ein Beispiel wäre die Entfernung eines Reizes oder die Distanzierung von einem Reiz, der Ängste auslöst. Beide Verstärkungen erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit des vorhergegangenen Verhaltens. Die Entfernung eines appetitiven Reizes (C) heißt <i>Löschung</i> . Die Darbietung eines aversiven Reizes (C-) heißt <i>Bestrafung</i> . Die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird vermindert.
Löschung Bestrafung	

Die Konsequenzen können die Bedürfnisse eines Individuums unmittelbar beeinflussen. Positive Reize als unmittelbare Konsequenzen sind primäre Verstärker. Konsequenzen können aber auch erst in Reize umgetauscht werden, die ein Bedürfnis unmittelbar beeinflussen. Geld ist ein Beispiel dafür (Reinecker, 2005). Positive Reize mit einem Tauschwert für primäre Verstärker sind sekundäre Verstärker.

Premack-Prinzip	Auch Verhaltensweisen selbst haben positive oder negative Effekte auf andere Verhaltensweisen. Jenes Verhalten, das in einem Beobachtungsintervall (= Baseline-Phase) häufig auftritt, kann ein seltenes Verhalten verstärken (Premack, 1965). Jenes Verhalten, das in einer Baseline-Phase selten auftritt, kann die Wahrscheinlichkeit eines häufigeren Verhaltens vermindern (Mazur, 2006). Dieses Prinzip hilft bei der Suche von Verstärkern. Es besagt, „dass die weniger wahrscheinliche von zwei Verhaltensweisen mit unterschiedlicher Auftretenswahrscheinlichkeit dadurch verstärkt werden kann, dass man die Möglichkeit zur Ausführung des wahrscheinlicheren Verhaltens gibt“ (Bourne & Ekstrand, 1992, S. 139 f.). Dieses <i>Premack-Prinzip</i> ist also ein Prinzip „der bevorzugten Aktivität“ (Becker-Carus, 2004, S. 344)
-----------------	---

Regelmäßigkeit ihres Auftretens	Die Wirkung der <i>Verhaltenskonsequenzen</i> (K) hängt auch von der Regelmäßigkeit ihres Auftretens ab.
------------------------------------	--

- Bei einer kontinuierlichen Verstärkung wird jede gewünschte operante Verhaltensweise verstärkt.
- Die Verstärker können einem Verhalten als feste oder als variable Quote folgen. Bei der festen Quote wird ein Verhalten jedes n-te Mal verstärkt. Bei der variablen Quote wird es *durchschnittlich* jedes n-te Mal verstärkt. Die Häufigkeit, in der das gewünschte Verhalten zwar auftritt, aber nicht verstärkt wird, kann schwanken. Sie ist also variabel.

Inter-response-time-(IRT)-Pläne	Die Verstärkung kann nach einem festen Intervall oder nach einem variablen Intervall erfolgen. Bei Intervallverstärkung werden das Zeitempfinden und die Aufrechterhaltung eines zeitlichen Abstandes verstärkt. Bei den Inter-response-time-(IRT)-Plänen „wird die Zeitperiode, die zwischen Reaktionen vergehen muß,
---------------------------------	--

verstärkt. (...) Jedes Nichtauftreten einer bestimmten Reaktion wird verstärkt“ (Schaller & Schmidtke, 1983, S. 544). Der zeitliche Abstand zwischen den Belohnungen kann definiert und festgelegt sein; die Länge der Pausen zwischen den Verstärkern kann aber auch durchschnittlich gewählt werden und schwanken (Becker-Carus, 2004, S. 345 f.). Das Intervall ist damit also variabel.

Ein Beispiel für die Bedeutung von IRT-Plänen ist die Geduld. Man könnte unter Geduld den Belohnungsaufschub oder den delay of gratification (Mischel et al., 1989) verstehen. Der Belohnungsaufschub ist die Fähigkeit, die unmittelbare Sättigung eines Bedürfnisses zugunsten eines späteren Zieles aufzuschieben.

Kontinuierlich verstärkte Verhaltensweisen können schneller gelöscht werden als intermittierend verstärkte Verhaltensweisen. Ein Verhalten kann jedoch erst dann gelöscht werden, „wenn der Organismus die Veränderung der Verhaltenskontingenzen erkennen kann“ (Mazur, 2006, S. 228). Für den Erwerb dieser Einsicht ist bei intermittierender und unregelmäßiger Verstärkung eine längere zeitliche Spanne erforderlich als bei kontinuierlicher Verstärkung oder bei Verstärkung nach einem fixen Plan.

FAZIT: Kontinuierliche und intermittierende Verstärkung

Mit kontinuierlicher Verstärkung kann ein Verhalten schnell erworben werden; durch intermittierende Verstärkung wird es löschungsresistent.

Jede Reaktion beinhaltet ein positives, exzitatorisches und ein negatives, inhibitorisches Bedürfnis. Bei Reaktionen, die ohne Verstärkung wiederholt werden, summieren sich die Hemmungspotenziale. Stimuli, die mit der Beendigung eines Verhaltens assoziiert sind, bedingen die Hemmung der Reaktion. Dieser Vorgang heißt *bedingte Hemmung* (Foppa, 1975, S. 345).

Reaktionen, die nicht unmittelbar beobachtet werden können, heißen verdeckte Operanten oder Coverants (= covert operants).

Coverants

1.4 Verbales Verhalten und operante Konditionierung

Verbale Verhaltensweisen sind verdeckte Reaktionen (Kanfer & Phillips, 1970). Das Signalsystem zweiter Ordnung kann damit konkreter formuliert werden. „Jene Klasse von Transformationsregeln, die zum Zwecke der Exteriorisierung von Gedanken auf das System der Bezeichnungen angewandt werden, nennen wir die Grammatik der Sprache. Zusammen mit dem Bedeutungssystem und seinen Relatio-

nen zu den bezeichneten Objektklassen (als Bedeutungsträger) bildet die Grammatik die interne Sprachstruktur. Die Umsetzung der internen Sprachstruktur in Bewegungssequenzen führt zur Konstruktion von Lautsequenzen. Sie bilden die externe Sprachstruktur. (...) Die Sprachverwendung zum Zwecke der Kommunikation zwischen Menschen beruht ebenfalls auf einem speziellen System von Transformationen, die in der Lautbildung ihren sprechmotorischen Ausdruck finden. Sie erzeugen die Lautstruktur der Sprache“ (Klix, 1971, S. 621).

Mands Nach Skinner (1957) ist die Sprache in Form von Sprechakten (Klix, 1993) operant konditioniert. Diese Sprechakte werden bei Skinner (1957) als Mands bezeichnet. Sprechakte sind soziale Standardsituationen, die als Skripts im Gedächtnis gespeichert (Eckes, 1986; 1991) werden. Skripts könnte man als „innere Drehbücher“ bezeichnen. Sie bestehen aus einer Bedingung, aus einem bedürfnisorientierten Verhalten und aus einer Folge. Zu den Sprechakten oder Mands zählen

- a. Forderungen und Bitten (= mand),
- b. Bezeichnungen und Behauptungen (= tact),
- c. Fragen (= intraverbal),
- d. Wiederholungen (= echoic),
- e. Beziehungen zwischen geäußerten Inhalten und der eigenen Person (= autoclitic),
- f. Reaktionen auf nicht-auditive, sondern symbolhafte Stimuli (= textual).

Forderungen werden durch deren Erfüllung unmittelbar operant verstärkt. Worte und Behauptungen werden in Diskursen zwischen den Personen sozial verstärkt. Fragen, als offene Zustände, werden durch die Antwort ergänzt und sozial verstärkt. Wiederholungen von Worten – z. B. bei der Formulierung einer Antwort – verstärken sich selbst oder werden sozial verstärkt. Wiederholungen sind Imitationen und umgekehrt.

Fragen und Wiederholungen sind durch eine „point to point correspondence“ zwischen Stimulus und Reaktion gekennzeichnet. „(...) the beginning, middle, and end of the verbal stimulus matches the beginning, middle, and end of the response“ (Sundberg, 2006, S. 531). Eine unmittelbare Verstärkung besteht in der Bindung eines Ereignisses an die eigene Person (z. B. ich glaube, dass ..., oder bin sicher, dass ...).

Die therapeutische Anwendung von Sprechakten

Sprache beruht also auf einer differenziellen operanten Verstärkung (Reinecker, 1983). Die verbalen Verhaltensweisen werden von kom-

munikativen Hinweisreizen ausgelöst. Die operante Verstärkung richtet sich nach der Bedürfnisbefriedigung in einer Sprechsituation.

Sprechakte beinhalten Begriffe. Begriffe sind durch Relationen miteinander verbunden (Klix, 1988). Diese Relationen sind die thematischen Rollen. Die thematischen Rollen lauten: „Handlungsträger = Protagonist“, „Rezipient der Handlung“, „Instrumentalrelation“, „Objektrelationen“, „Orts- und Zeitbezüge“ und „Zielrelationen“. Die thematischen Rollen sind durch „W-Fragen“ zu identifizieren (wer, wem, wo, wie lange, wann, warum etc.) Der Begriff „unterrichten“ (aus Deubzer, 2002) enthält

Sprechakte

- Protagonistenrelation: Lehrer;
- Finalitätsrelation: Wissen vermitteln;
- Rezipientenrelation: Schüler;
- Instrumentalrelation: Bücher, Tafel;
- Objektrelation: Geographie – Anden;
- Ortrelation: Schule/Klassenzimmer;
- Zeitrelation: vormittags.

EXKURS: Die Konzepte der Mands und Skripts und ihre therapeutische Verwirklichung durch die Anwendung operanter Methoden in der Arbeit mit Autisten

Dieses Konzept der Relationen wird in der therapeutischen Arbeit mit autistischen Kindern verwendet. Autismus ist durch „Defizite in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit (...) im nonverbalen Kommunikationsverhalten (...) in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und dem Verständnis von Beziehungen“ und durch „repetitive Verhaltensmuster“ gekennzeichnet (Falkai & Wittchen, 2015, S. 64; Bernard-Opitz, 2015).

Anwendung operanter Methoden in der Arbeit mit Autisten

Die therapeutische Arbeit mit autistischen Kindern sollte nach Sundberg und Michael (2001) mit den Sprechakten „Bitten und Forderungen“ beginnen. Forderungen werden von Kindern spontan verwendet und können unmittelbar verstärkt werden. Mit den Fragen und Wiederholungen sollte die Therapie fortgesetzt werden, da diese Sprechakte durch eine „point to point correspondence“ gekennzeichnet sind. Sie begünstigen weitere verbale und nonverbale Verhaltensweisen. Durch eine Kombination von echoic, tact, mand und intraverbal behavior können beliebig komplexe sprachliche Muster differentiell verstärkt werden (Bondy et al., 2004).

Krantz und McClannahan (1993; vgl. Wheeler & Sulzer, 1970) steuerten das sprachliche und kommunikative Verhalten von autistischen Kindern mit Skripts. In den Skripts wurden Handlungen und Pläne beschrieben. Die Inhalte der Skripts orientierten sich am spontanen Verhalten und an der individuellen Situation des Kindes. Das Kind sollte diese Skripts le-

sen. Die Verhaltensweisen, die im Skript beschrieben waren, sollte das Kind ausführen. Skripts enthielten auch „Leerstellen“. Protagonisten und Rezipienten konnten damit ausgetauscht werden; Verhaltensfolgen, die sich auf eine spezifische Situation bezogen hatten, konnten situationsunabhängig formuliert werden. Durch dieses Vorgehen ließ sich das verbale und nonverbale Verhalten des Kindes aufbauen, generalisieren und stabilisieren.

Auch Applied Behavior Analysis (ABA) und Verbal Behavior (VB) sind operante Methoden, mit denen das sprachliche Verhalten von autistischen Kindern aufgebaut oder erweitert wird (Lovaas, 1987; Graneesh et al., 2009). Die Therapie beginnt mit einer differenzierten Beschreibung. Erfasst werden

- a) die Bedingungen des sprachlichen Verhaltens,
- b) das sprachliche Verhalten selbst und
- c) die Folgen des sprachlichen Verhaltens.

Das sprachliche Verhalten wird

- 1. durch die Berücksichtigung und Veränderung der differenziellen Reize, ihrer motivationalen Bedeutung und möglicher Hilfen (= Prompts),
- 2. durch positive und negative Konsequenzen,
- 3. durch Lernformate beeinflusst.

- a) Lernformate sind Skripts mit Verhaltensbeschreibungen und Instruktionen.

Durch eine Kombination von „Bedingung“, „Beschreibung des alternativen Verhaltens“ und „Folge“ wird das verbale und nonverbale Verhalten autistischer Kindern entwickelt.

Bernard-Opitz (2015) unterscheidet dabei ein diskretes und ein natürliches Lernformat. Das diskrete Lernformat gliedert die Aufgaben des Kindes in einzelne, abgrenzbare Komponenten. Mit Prompting, Shaping und Chaining werden diese Komponenten verknüpft. Bei Prompting wird ein Verhalten vorgezeigt. Bei Shaping werden Verhaltensweisen verstärkt, die sich dem gewünschten Verhalten annähern. Beim Chaining werden die Verhaltenskomponenten bis auf die letzte vorgezeigt. Die letzte Verhaltenskomponente soll vom Kind selbst verwirklicht werden. Sie wird verstärkt. Die letzten beiden Komponenten sollen vom Kind selbst verwirklicht werden. Sie werden verstärkt. Dieser Vorgang wird wiederholt, bis die erste Komponente ausgeführt werden kann. Verstärker sind oft verwirklichte Verhaltensweisen des Kindes und/oder Reize, die einen Bezug zum angestrebten Verhalten haben. Bei unerwünschtem Verhalten können Verstärker entzogen werden. Mit fluency learning wird die Automatisierung des erreichten Verhaltens angestrebt. Dieses Verhalten soll innerhalb zeitlicher Grenzen verwirklicht werden. Bei *fluency learning* gibt es unterschiedliche Schwierigkeitsstufen:

- 1. Input: Sieh → Output: Tu,

2. Input: Hör → Output: Sag,
3. Input: Sieh → Output: Sag,
4. Input: Hör → Output: Tu.

Mit dem natürlichen Lernformat wird die Generalisierung des erreichten Verhaltens angestrebt. Das natürliche Lernformat orientiert sich am Spontanverhalten des Kindes. Mit visuellen Strategien werden die verbalen und nonverbalen Defizite autistischer Kinder berücksichtigt. Bilder, Handzeichen oder Wortkarten sind hilfreich. Das diskrete und das natürliche Lernformat arbeiten mit Skripts. Diese beinhalten verschiedene Positionen. Die Positionen in den Skripts sind Personen, Konditionen wie Anreize und Aufgaben, Verhaltensweisen, abgestufte sozialen Hilfestellungen und positive oder negative Konsequenzen. Durch eine Variation der Positionen wird eine Generalisierung des erreichten Verhaltens angestrebt. Mit diesem therapeutischen Repertoire werden

- Aufmerksamkeit, Blickkontakt,
- das Zuordnen,
- Imitationsverhalten,
- das Sprachverständnis,
- die Kommunikation,
- das Sozial- und Spielverhalten und
- die Selbstständigkeit

erarbeitet. Jede dieser Thematiken umfasst zunächst

1. Informationen über die jeweilige Bedeutsamkeit,
2. charakteristische Schlüsselfragen und
3. entsprechende Schwierigkeitsstufen.

Die einzelnen komplexen Verhaltensweisen werden in Komponenten zerlegt. Diese Komponenten werden im diskreten Lernformat eingeübt und automatisiert. Im natürlichen Lernformat werden dann Situationen aufgesucht, die der Lebensumwelt des Kindes ähnlich sind. In diesem Lernformat werden die Verhaltensweisen geübt, die zuvor im diskreten Lernformat erworben worden waren.

Beispiele:

- Gemeinsamer Blickkontakt. Er ist wichtig z. B. für „Hinhören, Hinsehen, Bezugnahme auf den Gesprächspartner, ‚Vorläufer von Theory of Mind‘“ (a.a.O., S. 89). Schlüsselfragen sind: „Reagiert Ihr Kind auf Geräusche, Bewegungen oder Aufforderungen bzw. Rufe mit Aufmerksamkeit und Blickkontakt? ... Erkennt Ihr Kind, wohin jemand zeigt? ... zeigt Ihr Kind spontanen *Blickkontakt* ...?“ (a.a.O., S. 91). Blickkontakte zu beliebigen Objekten sind leichter; schwierig sind Blickkontakte bei Hilfsbedürftigkeit oder in Überraschungssituationen. Situationen werden abgestuft in
 - Zuruf/Aufforderung,

- Wunsch nach Person etc.,
- Hilfe,
- Ausdruck Grüßen, Überraschung, Emotionen, fragen, zeigen,
- spontaner Blick.

Diskretes Lernformat

- Aufforderung: „Sieh mich an“
- Hilfestellung: Führen des Blickes durch Fingerhilfe
- Verstärkung (a.a.O., S. 99)

Natürliches Lernformat

- Zuruf von verschiedenen Personen aus verschiedenen Richtungen,
- Verstärkung bei richtiger Reaktion (a.a.O., S. 104),
- Gruß und Abschied: Übung an der Tür oder im Kasperletheater; „Klopf, Klopf – Hallo“ wird mit dem Öffnen der Türe assoziiert,
- Blickkontakt: Verstärkung des Kindes (ebd.).

Aktive Kommunikation ist wichtig für

- Forderungen, Zustimmung, Ablehnung, Beschreibungen von Zeitverhältnissen, Objekten etc. (a.a.O., S. 174-175).
- Schlüsselfragen sind „Kann Ihr Kind Laute, Worte oder Sätze benennen?“ ... „Kann es bejahen, protestieren oder verneinen?“ etc. (a.a.O., S. 177). Besonders schwierig sind
 - Fragen oder
 - „soziale Skripte: ‚Hilf mir‘, ‚Danke‘, ‚bitte‘“ (a.a.O., S. 178);
 - leichter ist das „Benennen von Gegenständen, Personen, Tätigkeiten, Körperteilen“ (a.a.O., S. 177).

Die therapeutischen Situationen beinhalten Wünsche (von Objekten), Ausdruck der Zustimmung, Ablehnung, Verneinung, Benennen von Objekten, Tieren etc., Begrüßen, Verabschieden, Beschreiben von Eigenschaften, soziale Skripte (a.a.O., S. 178)

Diskretes Lernformat:

- Ausdruck von Ablehnung, Bejahung oder Verneinung,
- beliebte/unbeliebte Objekte,
- „Möchtest du das?“
- Hilfestellung: Kopfnicken/schütteln,
- Weglegen des Objektes

Natürliches Lernformat:

- Verwendung von Objekten mit bestimmten Merkmalen,
- Frage: Möchtest du ...?
- Dreimalige Wiederholung; → keine Antwort

- Unterbrechung des gewohnten Handlungsablaufes des Kindes
- Fortsetzung der Handlung nach einer spontanen Antwort (a.a.O., S. 189-191).

1.5 Zwei-Faktoren-Theorie vs. Ein-Faktoren-Theorie des Lernens

Zwei-Faktoren-Theorie

Mowrer (1960) formuliert eine Zwei-Faktoren-Theorie des Lernens, der zufolge die Prozesse der klassischen (respondenten) Konditionierung und der operanten Konditionierung interagieren. Diese Theorie unterscheidet ein *Zeichenlernen* und ein *Lösungslernen*.

In der klassischen Konditionierung werden Reize gelernt. Diese konditionierten Reize lösen Emotionen aus. Diese Emotionen sind Hoffnung und Befürchtung. Beide Emotionen beinhalten eine Erwartungshaltung des Organismus. Ehemals neutrale Reize werden damit zu Hinweisreizen, zu Signalen oder zu Zeichen. Das Zeichenlernen bezieht sich auf das autonome Nervensystem.

Das Lösungslernen beruht auf Versuchs-Irrtumsvorgängen. Diese Vorgänge werden durch jene Emotionen ausgelöst, die in der Phase des Zeichenlernens erworben wurden. Der Erfolg oder der Misserfolg des Verhaltens während der Versuchs-Irrtumsphase führt zur Enttäuschung oder zur Erleichterung. Das Lösungslernen bezieht sich auf willkürliche interne Reaktionen.

„Zeichenlernen‘ ist also ein Vorgang, durch den Furcht von dem unkonditionierten auf den konditionierten Stimulus übertragen wird; ‚Lösungslernen‘ dagegen ist der Vorgang, durch den der Organismus ein Antwortverhalten aufbaut bzw. auszuwählen lernt“ (Haseloff & Jorswieck, 1971, S. 127). Respondent werden Inhalte erworben; operant werden sie aufrechterhalten. Oder anders ausgedrückt: Auf Hoffnung oder Befürchtung folgt eine Enttäuschung oder eine Erleichterung.

Zwei-Faktoren-Theorie
des Lernens

Zeichenlernen
und Lösungslernen

Ein-Faktoren-Theorie

Die Ein-Faktoren-Theorie des Lernens (Mazur, 2008) nimmt einen einzigen Mechanismus an, der sowohl der respondenten als auch der operanten Konditionierung zugrunde liegt. Diese Basis ist die Verstärkung. Die klassische Konditionierung ist demnach „eine maskierte Form der operanten Konditionierung“ (a.a.O., S. 302), denn auch

Ein-Faktoren-Theorie
des Lernens

die Theorie der klassischen Konditionierung nimmt – zumindest implizit – einen Verstärkermechanismus an. Nach Klix (1971, S. 374) beschreibt die klassische Konditionierung als „den elementaren Mechanismus der Bedeutungsentstehung“. Indifferente Reize werden zu Anzeichen oder zu diskriminativen Stimuli für Gefahr oder Belohnung.

Die *diskriminativen Stimuli* bedingen die Erwartungshaltung eines Organismus auf einen appetitiven oder aversiven Reiz. Ebendies ist die – zumindest implizite – Annahme eines Verstärkermechanismus. Diese Erwartungshaltung ist entweder eine Befürchtung oder eine Hoffnung. Das bedeutet implizit: Beiden affektiven Einstellungen wohnt die Vorwegnahme eines appetitiven oder aversiven Stimulus inne. Beide emotionalen Einstellungen sind ihrerseits appetitiv oder aversiv. Die jeweilige Erwartungshaltung prädestiniert den Organismus dazu, das entsprechende Verhalten zur Erreichung des appetitiven Reizes oder zur Vermeidung des aversiven Reizes rechtzeitig auszuwählen.

DISKUSSION: Verbindung beider Theorien

Die Diskussion zwischen der Zwei-Faktoren-Theorie und der Ein-Faktoren-Theorie des Lernens könnte durch eine Hierarchie-Annahme zwischen beiden Konzepten gelöst werden. Der Mechanismus der 1. Stufe heißt „Verstärkung“ vs. „Bestrafung“. Der Mechanismus der 2. Stufe heißt (externe vs. interne) Stimulation des willkürlichen vs. unwillkürlichen Reaktionssystems. Daraus leiten sich die Affekte „Hoffnung“ und „Befürchtung“ bzw. „Enttäuschung“ und „Erleichterung“ ab. Diese Affekte bilden die 3. Stufe. Sie sind Kombinationen aus „Valenz“ und „Erwartung“. Sie werden entweder respondent registriert oder operant initiiert.

1.6 Lernen durch Einsicht

Prozesse des Denkens
und Problemlösens

Lernen durch Einsicht gründet sich auf Prozesse des Denkens und Problemlösens. „Ein Problem liegt vor,

- wenn sich der Problemlöser in einem unerwünschten (inneren oder äußeren) Ausgangszustand (...) befindet;
- dieser unerwünschte Ausgangszustand (...) in einen erwünschten Zielzustand (...) überführt werden soll;
- dem Problemlöser nicht von vornherein klar ist, wie er vom Ausgangszustand (...) in den Zielzustand gelangen soll“ (Huber, 1982, S. 109).

Lernen durch Einsicht setzt voraus, dass jemand bereits über Vorinformationen im Gedächtnis verfügt. Diese Vorinformationen sind Situationsmerkmale und Relationen zwischen ihnen. Einsicht besteht in einem inneren Suchverhalten. Im Gedächtnis wird nach der Auswahl und nach der Verknüpfung von Situationsmerkmalen gesucht.

Daraus ergibt sich eine Folge von Verhaltensschritten. Nach einigen erfolglosen und zufälligen Versuchen und einer Pause pflegt die einsichtige Handlung „kohärent und folgerichtig“ (Becker-Carus, 2004, S. 356) auf das Ziel bezogen zu werden. „Zufällig“ ist die Verwendung eines Verhaltens aufgrund von Positionseffekten (primacy, recency) im Gedächtnis. Einsicht hingegen ist die Suche nach einer konditionalen und konsekutiven Verknüpfung in früheren ähnlichen Situationen. Im Gedächtnis sind diese Verknüpfungen als Tripletts aus „Bedingung – Verhalten – Folge“ (Klix, 1992) gespeichert. Diese Tripletts oder Problemlösungen können erfolgreich auf andere Situationen übertragen werden.

Auch Entscheidungen sind Problemlösesituationen (Huber, 1982) und beruhen auf diesen Tripletts. Immer stellt sich die Frage: „Wie wahrscheinlich ist es, dass unter → diesen Umständen → dieses Verhalten → diese Folge nach sich zieht? Welcher Nutzen oder Schaden kennzeichnen die Folgen? Kann ich bzw. verfüge ich über dieses Verhalten?“ Jede Entscheidung ist die Wahl einer von mehreren Verhaltensalternativen. Jede Alternative beinhaltet dieses Triplet. Ganze Biographien können als Abfolge von Entscheidungen und ihren Tripletts aufgefasst werden (Dailey, 1971).

Entscheidungen

Unerledigte Handlungen

In Experimenten (Ovsiankina, 1928) wurden Versuchspersonen daran gehindert, eine vorgegebene Aufgabe zu beenden. Ihre Handlung blieb somit unerledigt. Nach einer Zeit wurden ihnen die unterbrochene Handlung und andere Alternativen zur Fortsetzung angeboten. Die Versuchspersonen setzten überwiegend die unterbrochene Handlung fort. Die Unterbrechung hatte innere Spannungen erzeugt. Spannungen drängen zur Erledigung. Der dadurch entstandene Zustand heißt „*Quasi-Bedürfnis*“.

„Quasi-Bedürfnis“

Unerledigte Handlungen werden besser erinnert als erledigte Handlungen (Zeigarnik, 1927). Beike et al. (2004, S. 148 ff.) untersuchten Erinnerungen an offene und an geschlossene autobiographische Ereignisse. Unerledigte Ereignisse sind „offen“; erledigte Ereignisse sind „geschlossen“, bzw. „ab“-geschlossen. Unerledigte, offene autobiographische Geschehnisse wurden öfter als generelle Ereignisklassen oder als Ereignisse mit Wiederholungscharakter erinnert

unerledigte Handlungen

als die bereits „ab“-geschlossenen, erledigten autobiographischen Geschehnisse. Die Erinnerungen an offene Geschehnisse wurden öfter auf die eigene Person bezogen als geschlossene Ereignisse. Die Erinnerungen an offene autobiographische Geschehnisse beinhalteten häufiger negative Episoden als geschlossene Ereignisse. Nach einer Erinnerung an geschlossene Ereignisse wurde das Selbstkonzept positiver beschrieben als nach Erinnerungen an offene Geschehnisse.

Bei Savitsky et al. (1997) sollten die Versuchspersonen autobiographische Handlungen beschreiben, die sie bereuten. Sie sollten dabei berücksichtigen, ob sie die Handlungen ausgeführt oder unterlassen hatten. Die Analysen ergaben, dass über unterlassene Handlungen häufiger nachgedacht wurde und dass sie öfter spontan berichtet wurden.

Ersatzhandlungen

Bei Ersatzhandlungen kann eine unterbrochene Handlung fortgesetzt werden. Für die Fortsetzung stehen Handlungen aus der gleichen Bedürfniskategorie bzw. aus dem gleichen Inhaltsbereich zur Verfügung wie die unterbrochene Handlung (Lissner, 1933; Mahler, 1933). Durch die unterbrochene Handlung entsteht ein Spannungszustand. Dieser Spannungszustand, also das „Quasi-Bedürfnis“, kann durch eine Ersatzhandlung ausgeglichen werden. Der Organismus entspannt sich (Gollwitzer & Liu, 1996). Nach Misserfolgen bei persönlich wichtigen Zielen ändert sich die Situation. Hier führen Ersatzhandlungen zu einem höheren Verhaltensaufwand (Brunstein, 1995).

Absichten

Absichten sind prospektive „unerledigte“ Handlungen. Absichten beruhen auf der Entscheidung für eine Handlung (Goschke & Kuhl, 1993). Mit der Formulierung einer Absicht hat sich jemand festgelegt. Deren Verwirklichung hängt jedoch von einer geeigneten Situation ab. Absichten müssen folglich zurückgestellt werden und dennoch gegenwärtig bleiben. Sie werden in einem Absichtsgedächtnis gespeichert und bleiben bis zur Ausführung verfügbar.

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale

Lageorientierung und Handlungsorientierung

Problemlösen besteht aus einem Zusammenhang zwischen einem unerwünschten Ausgangszustand (a), einem erwünschten Zielzustand (b) und aus Verhaltensweisen (c), mit denen der Ausgangszustand in den Zielzustand übergeführt werden kann. Zwei prinzipielle Möglichkeiten:

- 1) Nach Misserfolgen löst sich dieser Zusammenhang auf. Entweder der Ausgangszustand oder der Zielzustand oder die transformie-

rende Verhaltensweise wird im kognitiven System wiederholt (Kuhl, 1983b). Absichten lösen sich auf (Kammer, 1994). Dieser Zustand wird als *Lageorientierung* bezeichnet. In einer Lageorientierung kann sich jemand schwerlich beruhigen und eine Handlung verwirklichen. Lageorientierung (Kuhl, 1985) korreliert mit der Ausprägung von Depressionen (Kammer, 1994).

Lageorientierung

- 2) Nach Misserfolgen löst sich dieser Zusammenhang nicht auf. Im Zustand einer *Handlungsorientierung* kann das negative Gefühl vermindert werden. Neue Pläne können entwickelt und versucht werden.

Handlungsorientierung

1.7 Beobachtungslernen

DEFINITION

Imitation besteht in der Ausführung eines bei anderen wahrgenommenen Verhaltens. Das wahrgenommene und das ausgeführte Verhalten müssen übereinstimmen. Imitation kann sich auf das unmittelbar beobachtete Verhalten beziehen. Imitation kann auch Extrapolationen auf Ziele und Mittel der beobachteten Person beinhalten (Mazur, 2005, S. 407).

Theorien und Erklärungen

Der Vorgang des Imitationslernens (Bandura, 1969, 1974) beruht auf

- Prozessen der Aufmerksamkeit,
- Behaltenskomponenten,
- motorischen Prozessen und
- motivationalen Prozessen.

Vorgang des Imitationslernens

Durch die Aufmerksamkeit werden die Differenziertheit, die Komplexität und die Bedeutsamkeit der Stimuli herausgearbeitet. Die Zuwendung der Aufmerksamkeit hängt von den Kapazitätsgrenzen, vom Erregungsniveau, von der Einstellung und von früheren Verstärkungen ab (Fisseni, 1998).

Die beobachteten Verhaltensweisen, deren Bedingungen und deren Ergebnisse werden in das Langzeitgedächtnis übertragen und dort wiederholt.

Die motorischen Prozesse verwirklichen das beobachtete Verhalten. Die Erinnerungen an die beobachteten Merkmale werden kombiniert und sequentiell geordnet. Sie werden in eine Instruktion umformuliert. Diese bestimmt die Ausführung des Verhaltens.

Die Ergebnisse des Verhaltens beeinflussen die Motivation der beobachteten Person sowie die Motivation der beobachtenden Person.

Mit der beobachteten Modellperson identifiziert man sich bzw. man substituiert sich durch sie. Man erinnert sich dabei

- 1) an die damals beobachtete Handlung und an die damaligen eigenen Erwartungen über die Wirkung des beobachteten Verhaltens (Bandura, 1969, S. 223) und vergleicht
- 2) seine nunmehrigen Erwartungen über die Wirkung des jetzt imitierten Verhaltens. Identifizierung bzw. Substituierung beruht auf einem interindividuellen Analogieschluss.

stellvertretende
Verstärkung

Stellvertretende Verstärkung besteht in der Änderung des eigenen Verhaltens aufgrund der bei anderen beobachteten Konsequenzen. Selbstverstärkung besteht in der Veränderung oder Aufrechterhaltung eines Verhaltens. Die betreffende Person aktiviert die Stimuli selbst und kontrolliert damit ihr Verhalten (Bandura, 1971).

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale

Empathie

Empathie

Empathie ist die ähnliche emotionale Antwort auf die Beobachtungen und Erklärungen von Emotionen anderer Personen (Eisenberg, 2007). Die beobachtende Person kann die nachempfundene Emotion von einer genuinen eigenen Emotion unterscheiden (De Vignemont, 2007).

Perspektivenübernahme

Perspektivenübernahme ist ein kognitiver Prozess, „der auf die Perspektive anderer Personen gerichtet ist, d.h. auf Aspekte der wahrgenommenen Person, die objektiv wahrnehmbar sind und durch Kombinationen zu bestimmten Inferenzen über die wahrgenommene Person führen können“ (Steins, 1998, S. 118).

Gefühlsansteckung

Gefühlsansteckung ist die eigene emotionale Beteiligung bei der Beobachtung einer emotionalen Reaktion einer anderen Person, „ohne sich aber bewusst zu sein, dass die mitempfundene Emotion ihren Ursprung in der anderen Person hat“ (Bischof-Köhler, 2009, S. 53).

Empathie beruht auf einem sozialen Analogieschluss. Ein Analogieschluss besteht prinzipiell darin, die Identität zweier Relationen zwischen je zwei unterschiedlichen Merkmalen zu überprüfen (Klix & van der Meer, 1978). Nehmen wir ein einfaches Beispiel: „groß“: „klein“ = „hell“: dunkel“. Die Relationen zwischen beiden Merkmalsätzen lauten jedes Mal „Gegenteil“. Was hat das nun mit Empathie zu tun?

Der Analogieschluss als kognitive Basis der Empathie

Der soziale Analogieschluss der Empathie sieht folgendermaßen aus (Barnes & Thagard, 1997):

- Eine Person P ist in der Situation S. Situation S ist der eigenen früheren Situation S' ähnlich.
- P hat das Ziel Z, das dem damaligen eigenen Ziel Z' ähnlich ist.
- Situation S' und das Ziel Z' führten damals zur eigenen Emotion E'. → Daher:
- P empfindet Emotion E, die der eigenen Emotion E' ähnlich ist.

Bei der Empathie findet also ein sozialer Vergleich zwischen sich selbst und einer anderen Person statt. Man erinnert sich, wie man selbst in einer ähnlichen Situation mit einem ähnlichen Ziel emotional reagierte und nimmt an, dass sich die andere Person in der gegebenen und vergleichbaren Situation mit einem vergleichbaren Ziel ähnlich fühlen würde.

Analogieschluss
als kognitive Basis

Studien von Perner et al. (1999) bestätigen den sozialen Analogieschluss zwischen beobachtender und beobachteter Person.

Karniol (1986) sieht Empathie in Transformationsregeln begründet. Transformationsregeln sind organismische Prozesse. Ihr Prinzip lautet: Individuen nehmen an, dass zwischen inneren oder äußeren Reizen und den darauf folgenden Reaktionen Bewertungen wirksam sind. Diese Bewertungen transformieren einen Stimulus in eine Reaktion. Mit diesen angenommenen Transformationsregeln begründen Individuen, zu welchen kognitiven, emotionalen oder motivationalen Reaktionen die inneren oder äußeren Stimuli führen (ebd.). Die angenommenen Regeln sind grundsätzlich Bestätigungen oder Zurückweisungen. Zurückgewiesen oder bestätigt werden Bedürfnisse, Gefühle, Erinnerungen, Erfahrungen oder Erwartungen. Transformation bedeutet, dass ein bestimmter Reiz oder eine bestimmte Situation im Organismus in eine bestimmte Bedeutung „umgewandelt“ wird. Dieser Bedeutungswandel bestimmt die Auswahl einer bestimmten Reaktion.

Transformationsregeln

Die Abfolge lautet:

- innere oder äußere Situation/Stimulus,
- Transformation = Bedeutung/Relevanz für den Organismus durch Bestätigung oder Zurückweisung,
- Auswahl einer bedeutungskongruenten Reaktion.

Dieser Theorie zufolge gründet sich Empathie auf die Bildung von Modellen zweiter Ordnung. Modelle zweiter Ordnung sind Annahmen über Annahmen. Eine Person nimmt an (= Modell 1. Ordnung) was eine andere Person in dieser Situation annehmen könnte (= Modell 2. Ordnung).

BEISPIEL

„Als er eine Person sah, die in einer Gruppe ignoriert wurde (= Stimulus; Situation), dachte er, dass sich diese Person deprimiert (= Reaktion) fühlen würde, da ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit verletzt worden war (= intermittierender Prozess)“ (aus Leibetseder et al., 2016, S. 4).

Die beobachtenden Personen vermuten also implizite ähnliche Eigenschaften zwischen sich und der beobachteten Person. Unterschiede nivellieren oder ersetzen sie durch generelle Merkmale (Ames, 2007). Emotionen vertrauter Personen werden leichter nachempfunden als Emotionen fremder Personen. Emotionen, für die eine beobachtete Person selbst verantwortlich ist, werden schwerer nachvollzogen als Emotionen, für die eine andere Person verantwortlich ist (De Vignemont, 2007).

Faktorenanalysen legen nahe, dass das Merkmal der Empathie aus einem generellen Faktor besteht, der dieses gesamte Merkmal abbildet. Dieser Faktor lässt sich in eine Dimension unterteilen, die kognitive Urteilsprozesse erfasst, und in eine weitere Dimension, die emotionale Anteilnahme erfasst. Die kognitiven Urteilsprozesse und die emotionale Anteilnahme können wiederum durch reale Situationen oder durch fiktive Situationen (aus dem künstlerischen Bereich) ausgelöst werden (Leibetseder et al., 2014, 2016).

Empathie und Sprache

sprachliche
Kommunikation

Sprachliche Kommunikation setzt die Fähigkeit zur Imitation und zu innerem Probehandeln voraus. Kommunikative Prozesse beruhen nach Bruce und Newman (1978; Bruce, 1975) auf Annahmen über andere Personen und auf Annahmen über deren wiederum reziproke Annahmen. Die wechselseitigen Annahmen und Pläne beinhalten Zustände, Intentionen, Regeln, Handlungen und die Erwartungen und Pläne der anderen Person. Mit diesem sprachanalytischen Modell können verschiedene Sprechakte definiert und analysiert werden. Diese Sprechakte sind z.B. Konflikte, Täuschungen, Kooperationen und Kompetitionen.

Empathie und Reziprozität in der Kommunikation

Ersuchen ist ein interaktiver Plan, mit dem ein Ziel erreicht werden soll, indem man eine andere Person engagiert.

- Eine Person A möchte einen bestimmten Zustand erreichen.

- Sie bildet die Absicht aus, den Zustand einer anderen Person B zu beeinflussen.
- Dieser Zustand soll die Bereitschaft von B erhöhen,
- die Absicht von A zu übernehmen und auszuführen.
- Die Handlung wird versprochen oder zurückgewiesen.
- Die Zurückweisung wird erklärt. Man bedankt sich entweder für die Zusage oder akzeptiert die Erklärung.

Täuschungen sind inadäquate Modelle der einen Person über die Modelle der anderen Person. Bei der einen Person soll eine Annahme über den mutmaßlichen Plan der anderen Person erzeugt werden, den diese jedoch nicht auszuführen gedenkt.

Wertschätzung und Respekt sind ebenfalls Sprechakte.

- Jemandem ist wichtig, zu wissen, welche Werte einer anderen Person wichtig sind.
- Man entscheidet selbst über die Ausprägung der Zustimmung oder Ablehnung deren Prioritäten und nennt Bedingungen und Folgen dieser Prioritäten und deren Verwirklichung.
- Man beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens, das sich aus den Werten ableitet. Man erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeit eines konstruktiven Verhaltens und vermindert die Auftretenswahrscheinlichkeit eines destruktiven Verhaltens.

Empathie-Altruismus-Hypothese

Ein altruistisches oder prosoziales Verhalten hat für eine andere Person oder Personengruppe positive Konsequenzen. Es ist beabsichtigt und freiwillig (Bierhoff, 2000, S. 73).

Der Empathie-Altruismus-Hypothese (Batson, 1991) nach richten empathische Personen ihre Aufmerksamkeit auf die Zustände von anderen Personen. Deren Bedürftigkeit löst die altruistische Handlung aus.

Diese Hypothese ist zu relativieren. Stutz und Crispino (2007) zeigten, dass die Hilfsbereitschaft nicht von der empathischen Perspektive, sondern von den aktuellen Merkmalen der Situation abhängt. Eine altruistische Hilfestellung beabsichtigt, eine andere Person zu entlasten. Hilfe beinhaltet auch egoistische Merkmale. Wahrgenommene Belastungen bedingen Stress. Ein egoistisches Merkmal des Altruismus ist die Verminderung dieses Stressausmaßes durch die Hilfeleistung. Ein egoistisches Merkmal stellt auch der eigene Nutzen dar, der sich aus der Hilfe ergeben kann (Bierhoff, 2002, S. 191).

Empathie-Altruismus-Hypothese

In der Studie von Archer et al. (1981) zeigte sich, dass Versuchspersonen mit höheren Empathie-Werten eher zu Hilfeleistungen bereit waren. Sie waren zudem eher zur Hilfe bereit,

- wenn sie besonders intensiv darum ersucht wurden und
- wenn sie vermuteten, der Versuchsleiter könnte ihre Entscheidung beobachten.

Dieses Ergebnis bestätigt sowohl altruistische als auch egoistische Einflüsse auf die Hilfsbereitschaft.

Hilfsbereitschaft hängt von der Empathie und von der Nähe zur hilfsbedürftigen Person ab. Nähe lässt sich als „Oneness“ definieren. „Oneness“ bedeutet sprachlich, in welchem Ausmaß jemand bei der Wahrnehmung von Hilfsbedürftigkeit, zum Gebrauch der 1. Person Plural bereit ist. Empathie und „Oneness“ mit der hilfsbedürftigen Person konnten die Hilfsbereitschaft vorhersagen (Cialdini et al., 1997; Maner & Gailliot, 2007).

Die Bereitschaft zur Hilfe hängt von der vermeintlichen Selbstverschuldung der hilfsbedürftigen Person ab (Reisenzein, 1986). Versuchspersonen sollten Fall-Vignetten beurteilen und einschätzen, inwieweit das dargestellte Unglück durch die betroffene Person wenigstens hätte vermindert werden können. Die Versuchspersonen sollten ihr eigenes Mitgefühl mit der betroffenen Person, ihren eigenen Ärger und ihre Hilfsbereitschaft einstufen. Wahrgenommene Unkontrollierbarkeit löst Mitgefühl und Hilfsbereitschaft aus. Kontrollierbarkeit der Ursachen führt zu einem Ärger-Empfinden und zu geringerer Hilfsbereitschaft.

Durch Empathie bedingter Stress (Eisenberg et al., 1994) zeigte sich bei hoher emotionaler Beteiligung und bei einer geringen Bereitschaft zur Affektregulation (Levenson & Ruef, 1992, 1997).

Personen, die sich von den Zuständen anderer abgrenzen können, dürften besser befähigt sein, deren Perspektive zu berücksichtigen, als jene mit einer hohen emotionalen Affinität.

In der Theorie von Preston und de Waal (2002) wird zwischen einem *response with the object* und einem *response to the object* unterschieden. Bei einem *response with the object* werden die wahrgenommenen Reaktionen übernommen (beim Anblick einer gestressten Person erhöht sich auch die eigene Herzschlagrate). Bei einem *response to the object* werden autonome Verhaltensweisen gezeigt (beim Anblick einer gestressten Person erniedrigt sich die eigene Herzschlagrate).

Der empathische Kurzschluss ist eine „Notreaktion, in einer emotional überfordernden Situation und führt zum scheinbar wohlwollenen aber faktisch ungünstigen Abbruch der Interaktion“ (Altmann, 2013, S. 4). Die bei anderen wahrgenommenen emotionalen Belastungen werden zur eigenen emotionalen Belastung (a.a.O.).

response with the object
und
response to the object

empathischer
Kurzschluss

Ein Training der Empathie sieht vor, das eigene empathische Verhalten differenziert wahrzunehmen, auf die Situation zu beziehen und auf kurzfristige und langfristige Konsequenzen zu achten. Der Begriff der Empathie muss individuell definiert werden. Diese Definition muss realisiert werden.

Empathie und Autismus

Die Autismus-Spektrums-Störung ist

- durch eine Beeinträchtigung der sprachlichen Kommunikation,
- durch eine Störung des Prinzips der sozialen Gegenseitigkeit und
- durch ein repetitives und stereotypes Verhalten

gekennzeichnet. Autistische Kinder haben generell Schwierigkeiten, innere Zustände zu erkennen und Begriffe dafür zu finden (Baron-Cohen, 2001).

„Alltagspsychologische Konzepte, die es uns ermöglichen, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben (wissen, glauben, wollen, fühlen), werden als ‚Theory of Mind‘ bezeichnet (ToM)“ (Bruning et al., 2005, S. 78). Mit einer Theory of Mind können die Verhaltensweisen anderer Personen vorhergesagt, erklärt und beeinflusst werden.

„Theory of Mind“ (ToM)

EXPERIMENT: Theory of Mind

Das Merkmal der Theory of Mind erfassen Wimmer und Perner (1983; Perner & Lang, 1999) mit der False-belief-Aufgabe. Diese lautet: „In einer Bildergeschichte legt Maxi eine Schokolade in den blauen Schrank und verlässt dann den Raum, um draußen zu spielen. Derweil legt die Mutter die Schokolade in den grünen Schrank. Nun kommt Maxi wieder und will von der Schokolade essen. Die Kinder, denen diese Aufgabe vorgelegt wird, werden gefragt, wo Maxi die Schokolade suchen wird“ (Kern, 2005, S. 11). Diese Aufgaben lösen etwa sechsjährige Kinder richtig. Jüngere Kinder hingegen „antworten so, als *wisse der Protagonist über den Zustand der Realität Bescheid* (first-order false belief)“ (Bruning et al., 2005, S. 78 f.). Die Lösung dieser Aufgabe erfordert jedoch die Annahme über die Annahme einer anderen Person (second-order false belief).

Experiment

Nach Baron-Cohen et al. (1985) zeigen autistische Kinder bei diesen Aufgaben größere Schwierigkeiten als eine Kontrollgruppe und als Kinder mit einem Down-Syndrom. Tager-Flusberg (2007) erwähnt Hinweise auf frühzeitige Wahrnehmungsdefizite bei autistischen Kindern. Diese Defizite betreffen die Erkennung stimmlicher und

mimischer Signale und das Antwortverhalten darauf. Unsicherheiten bei diesen Merkmalen erschweren die Synchronisation der Aufmerksamkeit zweier Personen während ihrer Kommunikation. Rutherford et al. (2002) bestätigen die Schwierigkeiten autistischer Personen bei der Zuordnung stimmlicher Merkmale zu inneren Zuständen.

In Trainingsprogrammen werden in Form strukturierter Spielsituationen Wahrnehmungen, kognitive Modelle und Verhaltenskompetenzen aufgebaut und geübt.

1.8 Soziale Lerntheorie

Konstrukte
der sozialen Lerntheorie

Die Konstrukte der sozialen Lerntheorie (Rotter, 1960, 1966; Amelang et al., 2006, S. 418 ff.) sind

- das Verhaltenspotenzial,
- die Erwartungen,
- der Verstärkungswert.

Verhaltenspotenzial

Das *Verhaltenspotenzial* zeigt sich in der Auftretenshäufigkeit eines Verhaltens. Es setzt sich aus der Erwartung der betreffenden Person und vom Verstärkerwert der Konsequenzen zusammen. Ein Verhalten wird dann häufig auftreten, wenn jemand erwartet, damit erfolgreich zu sein und etwas Angenehmes erreichen zu können.

Verstärker

Erwartungen und Verstärkungswert: Verstärker können dabei unterschiedlich bedeutsam sein. Ob ein Reiz tatsächlich ein Verstärker ist, hängt vom Anspruchsniveau einer Person ab. Der Verstärkungswert eines Reizes ergibt sich also aus der Ergebniserwartung einer Person. Jene Verhaltensweise wird unter mehreren Alternativen gewählt werden, mit der jemand einen bedeutsamen Verstärker erreichen zu können meint.

Erwartungen

Erwartungen können sich auf spezifische Merkmale der Situation beziehen (z. B. Prüfungsvorbereitung; Vermutungen über die inhaltlichen Präferenzen der prüfenden Person). Die Erwartungen können generell sein. Generalisierte Erwartungen entstehen „gleichsam als Zusammenfassungen einer Vielzahl von Erfahrungen in verschiedenen Situationen für relativ breite Klassen von Verhaltensweisen und Verhaltenskonsequenzen“ (a.a.O., S. 419). Sie werden für die Beurteilung neuer oder schwer absehbarer Situationen verwendet.

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale

Kontrollüberzeugungen

Das Konstrukt „locus of control of reinforcement“, „... is the degree to which the individual perceives that the reward follows from, or is contingent upon, his own behavior or attributes versus the degree to which he feels the reward is controlled by forces outside of himself and may occur independently of his own actions“ (Rotter, 1966, S. 1).

locus of control

Der Fragebogen für Kontrollüberzeugungen (Krampen, 1979) beinhaltet eine internale, eine externale und eine externe fatalistische Kontrollüberzeugung.

Kontrollüberzeugungen

Die *Dimension der internalen Kontrollüberzeugung* misst die „bei der eigenen Person wahrgenommene Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse in der personspezifischen Umwelt“ (Krampen, 1979, S. 576). Die *internale Kontrollüberzeugung* entspricht der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977, S. 193). Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sind von ihren Fähigkeiten überzeugt. Sie nehmen an, mit ihrem Handeln erfolgreich zu sein.

– internale

Die *externale Kontrollüberzeugung* erfasst die Ausprägung der eigenen Machtlosigkeit.

– externale

Die *Dimension der externalen fatalistischen Kontrollüberzeugung* misst die Annahme, in den eigenen Entscheidungen zufallsbestimmt zu sein.

– externale fatalistische

Alkoholranke und Strafgefangene halten sich eher für external und zufallsbestimmt. Jaswal und Dewan (1997) fanden negative Korrelationen zwischen der Ausprägung von depressiven Empfindungen und internaler Kontrollüberzeugung und eine positive Korrelation mit der externalen Kontrollüberzeugung.

Hoffnungslosigkeit

EXKURS: Varianten der Hoffnungslosigkeit

- Hoffnungslosigkeit beinhaltet die Annahme einer Person, unfähig zu sein. Diese Person hat eine geringe Kompetenzerwartung von sich. Sie nimmt folglich an, ein Verhalten in einer bestimmten Aufforderungssituation nicht verwirklichen zu können.
- Hoffnungslosigkeit beinhaltet eine geringe Kontrollüberzeugung. Diese Person hat eine geringe Kontingenzerwartung. Sie nimmt folglich an, dass ihr Verhalten zu einem Ergebnis führt, das von dem erwarteten Ziel abweicht.

Hoffnungslosigkeit

- Hoffnungslosigkeit beinhaltet ein geringes Konzeptualisierungs-niveau. Diese Person erwartet eine geringe Instrumentalität ihres unmittelbaren Verhaltensergebnisses für spätere Folgen. Sie nimmt folglich an, dass ihr Verhaltensergebnis auch in Zukunft wirkungslos sein wird.
- Hoffnungslosigkeit beinhaltet ein geringes Vertrauen. Diese Person erwartet keinen situativen oder sozialen Einfluss, der ihre Zielerreichung begünstigen würde.
- Hoffnungslosigkeit beinhaltet eine zunehmende Diskontierung und negative Bewertung genereller Ziele des eigenen Lebens (Krampen, 1994, S. 17).

Suizidalität

Studien (a.a.O., S. 40 f.) bestätigten signifikante Zusammenhänge zwischen Depressivität, Suizidalität bzw. parasuizidalen Handlungen und hohen Werten auf der Hoffnungslosigkeitsskala (H-Skala).

Twenge et al. (2004) fanden Korrelationen zwischen externaler Kontrollüberzeugung, geringem Erfolg bei der Ausbildung, Hilflosigkeit, ineffektiver Stressbewältigung, geringer Selbstkontrolle und Depressivität.

Judge und Bono (2001) fanden positive Korrelationen zwischen internaler Kontrollüberzeugung und beruflicher Zufriedenheit. Es zeigten sich Korrelationen zwischen den Merkmalen Selbstwert, Neurotizismus vs. emotionale Stabilität, Locus of control und generelle Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977).

Literatur

- Altmann, T. (2013). *Funktionale Empathie: Entwicklung und Evaluation eines Empathietrainings auf Basis eines integrativen Prozessmodells zur Vermeidung empathisch kurzschlüssigen Handelns*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ames, D. R. (2007). Everyday solutions to the problem of other minds. In B. F. Malle & S. D. Hodges (Eds.), *Other minds* (pp. 158-173). New York: Guilford.
- Archer, R. L., Diaz-Loving, R., Gollwitzer, P., Davis, M. H. & Foushee H. C. (1981). The role of dispositional empathy and social evaluation in the empathic mediation of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 786-796.

- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement process. In *The Nature of reinforcement*. New York: Academic Press. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1971.pdf>
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baron-Cohen, S. (2001) Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social – psychological answer*. Hillsdale: Erlbaum.
- Becker-Carus, Ch. (2004). *Allgemeine Psychologie*. München: Spektrum.
- Beike, D. R., Kleinknecht, E. & Wirth-Beaumont, E. T. (2004). How emotional and nonemotional memories define the self. In D. R. Beike, J. M. Lampinen & D. A. Behrend (Eds.), *The self and memory* (pp. 141-159). New York: Psychology Press.
- Bernard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H.-W. (2000). *Sozialpsychologie*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. Hove: Psychology Press/New York: Taylor & Francis.
- Bischof-Köhler, D. (2009). Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit und wie sie zusammenhängen. *Psychotherapie*, 14, 52-57.
- Bondy, A., Tincani, M. & Lori Frost, L. (2004) Multiply controlled verbal operants: an analysis and extension to the picture exchange communication system. *The Behavior Analyst*, 27, 247-261.
- Bourne, L. E. & Ekstrand, B. R. (1992). *Einführung in die Psychologie*. Frankfurt am Main: Klotz.
- Bruce, B. (1975). *Generation as a social action. Technical report no. 2973*. Cambridge: Bolt, Beranek & Newman.
- Bruce, B. & Newman, D. (1978). Interacting plans. *Cognitive Science*, 2, 195-233.
- Bruning, N., Konrad, K. & Herpertz-Dahlmann, B. (2005). Bedeutung und Ergebnisse der Theory of Mind-Forschung für den Autismus und andere psychiatrische Erkrankungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33, 77-88.
- Brunstein, J. (1995). *Motivation nach Mißerfolg*. Göttingen: Hogrefe.

- Cialdini R. B., Brown, L., Lewis, B. P. & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy – altruism relationship: when one into one equals oneness. *Journal of Personality and social Psychology*, 73, 481-494.
- Corr, P. J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, 317-332.
- Dailey, Ch. (1971). *Assessment of lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deubzer, E. M. (2002). *Die Ordnung im Kopf – Begriffliche Wissensstrukturen zur Entwicklung benutzerorientierter Anordnungen von Funktionen im Raum*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- De Vignemont, F. (2007). When do we empathize? In *Empathy and Fairness. Novartis Foundation Symposium* (pp. 181-190). Chichester: Wiley & Sons.
- Eckes, T. (1986). Eine Prototypenstudie zur natürlichen Kategorisierung sozialer Situationen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 7, 145-161.
- Eckes, T. (1990). *Psychologie der Begriffe*. Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding and prosocial behavior. In *Empathy and Fairness: Novartis Foundation Symposium 278* (pp. 71-80). Chichester: Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon et al. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Eysenck, H. J. (1965a). Persönlichkeitstheorie und Psychodiagnostische Tests. *Diagnostica*, XI, 3-27.
- Eysenck, H. J. (1965b). Extraversion and the acquisition of eyeblink and GSR conditioned responses. *Psychological Bulletin*, 63, 258-270.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1987). *Persönlichkeit und Individualität*. Weinheim: Beltz.
- Falkai, P. & Wittchen, H-U. (Hrsg., Mithrsg. Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M.) (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fisseni, H-J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Foppa, K. (1975). *Lernen Gedächtnis Verhalten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gollwitzer, P. & Liu, Ch. (1996). Wiederaufnahme. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 209-240). Göttingen: Hogrefe.
- Goschke, T. & Kuhl, J. (1993). Representation of intentions: persisting activation in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19, 1121-1226.
- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for personality* (pp. 246-276). Berlin: Springer.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J. & Dixon, D. R. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: A description and review of treatment research. *Annals of Clinical Psychiatry*, 21, 162-173.

- Groves, P. M. & Thompson, R. F. (1970). Habituation: a dual-process theory. *Psychological Review*, 77, 419-450.
- Haseloff, O. W. & Jorswieck, E. (1971). *Psychologie des Lernens*. Berlin: de Gruyter.
- Huber, O. (1982). *Entscheiden als Problemlösen*. Bern: Huber.
- Jaswal, S. & Dewan A. (1997). The relationship between locus of control and depression. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 13, 25-27.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations trait – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 86, 80-92.
- Kammer, D. (1994). On Depression and state orientation: a few empirical and theoretical remarks.). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality* (pp. 351-362). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kanfer, F. H. & Phillips, J. S. (1970). *Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie*. München: Kindler.
- Karniol, R. (1986). What will they think of next? Transformation rules used to predict other people's thoughts and feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 932-944.
- Karniol, R. (1990). Reading people's minds: a transformation rule model for predicting others' thoughts and feelings. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 211-247.
- Kern, J. (2005). *Zur Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen: Elemente der kindlichen Theory of Mind*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
- Klix, F. (1971). *Information und Verhalten*. Bern: Huber.
- Klix, F. (1988). Gedächtnis und Wissen In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 19-54). Weinheim: Beltz.
- Klix, F. (1992). *Die Natur des Verstandes*. Göttingen: Hogrefe.
- Klix, F. (1993). *Erwachendes Denken*. Heidelberg: Spektrum.
- Klix, F. & van der Meer, E. (1978a). Analogical Reasoning – An approach to cognitive microprocesses as well as to intelligence performance. *Zeitschrift für Psychologie*, 186, 39-47.
- Koch, I. (2002). Konditionieren und implizites Lernen. In J. Müsseler & W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 387-431). Heidelberg: Spektrum.
- Krampen, G. (1979). Differenzierungen des Konstruktes der Kontrollüberzeugung. Deutsche Bearbeitung und Anwendung der IPC-Skalen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, XXVI, 573-595.
- Krampen, G. (1994). *Skalen zur Erfassung von Hoffnungslosigkeit (H-Skalen). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.

- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control* (pp. 101-128). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1990). *Kurzanweisung zum Fragenbogen HAKEM '90*. <http://diffpsycho.psycho.uni-osnabrueck.de>.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality* (pp. 47-59). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R. & Köller, Th. (2014). *E-Skala: Die Erfassung der Empathie-Fähigkeit im Alltag*. Vortrag bei der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, Wien, 24.04.-26.04.2014.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R. & Köller, Th. (2016). *E-Skala – Skala zur Erfassung der Empathiefähigkeit: Struktur und Normierung*. Unveröff. Forschungsbericht. Salzburg: Universität Salzburg, Fachbereich Psychologie
- Levenson, R. W. & Ruef, A. M. (1992). Empathy: a physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 234-246.
- Levenson, R. W. & Ruef, A. M. (1997) Physiological aspects of emotional knowledge and rapport. In H. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 44-72). New York: Guilford.
- Lissner, K. (1933). Die Entspannung von Bedürfnissen durch Ersatzhandlungen. *Psychologische Forschung*, 18, 218-250.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Mahler, W. (1933). Ersatzhandlungen verschiedenen Realitätsgrades. *Psychologische Forschung*, 18, 27-89.
- Maner, J. K. & Gailliot, M. T. (2007). Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depend on relationship context. *European Journal of Social Psychology*, 37, 347-358.
- Margraf, J. (2009). Grundprinzipien und historische Entwicklung. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 3-45). Berlin: Springer.
- Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Verhalten*. München: Pearson.
- Michael, T. & Ehlers, A. (2009). Lernpsychologische Grundlagen der kognitiven Verhaltenstherapie. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 102-113). Berlin: Springer.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley & Sons.
- Neuringer, A. (2002). Operant variability: evidence, functions, and theory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 672-705.
- Pawlow, I. P. (1972). *Die bedingten Reflexe*. München: Kindler.
- Perner, J. & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 337-344.

- Ovsiankina, M. (1928). Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen. *Psychologische Forschung*, 11, 302-379.
- Perner, J., Gschaider, A., Kühberger, A. & Schrofner, S. (1999). Predicting others through simulation or by theory? A method to decide. *Mind & Language*, 14, 57-79.
- Premack, D. (1965). Reinforcementtheory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 123-180). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Preston, St. D. & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral And Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Reinecker, H. (1983). *Grundlagen und Kriterien verhaltenstherapeutischer Forschung*. Salzburg: AVM Verlag der Arbeitsgemeinschaft für Verhaltensmodifikation.
- Reinecker, H. (1999). Grundlagen verhaltenstherapeutischer Methoden. In H. Reinecker (unter Mitarbeit von M. Borg-Laufs, U. Ehlert, D. Schulte, H. Sorgatz & H. Vogel). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 87-146). Tübingen: dgvt.
- Reinecker, H. (2005). *Grundlagen der Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz.
- Reisenzein, R. (1986). A structural equation analysis of Weiner's Attribution – affect model of helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1123-1133.
- Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning Theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 67, 301-317.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 609, 1-28.
- Rutherford, M. D, Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2002). Reading the mind in the voice: a study with normal adults and adults with Asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 189-194.
- Savitsky, K., Medvec, V. & Gilovich, Th. (1997). Remembering and regretting: the zeigarnik effect and the availability of regrettable actions and inactions. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 23, 248-257.
- Schaller, S. & Schmidtke, A. (1983). Verhaltensdiagnostik. In K-J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Verhaltensdiagnostik* (S. 489-701). Göttingen: Hogrefe.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Solomon, R. L. & Corbit, J. D (1978). An opponent-process theory of motivation. *The American Economic Review*, 68, 12-24.
- Steins, G. (1998). Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, 44, 117-129.
- Stutz, F. & Crispino, M. (2007). Empathy as an indicator of subsequent altruistic behavior. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 2, 6-10.

- Sundberg, M. L. (2006). *Verbal behavior*. <https://www.cmich.edu/colleges/chsbs/Psychology/BCBA/Documents/Sundberg%20Cooper%20et%20al%20chapter%202007.pdf>
- Sundberg, M. L. & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 698-724.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism current directions. *Psychological Science*, 16, 311-315.
- Twenge, J. M., Zhang, L. & Im, C. (2004). It's beyond my control: a cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 308-319.
- Wheeler, A. J. & Sulzer, B. (1970). Operant training and generalization of a verbal response form in a speech-deficit child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 139-147.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zeigarnik, B. (1927). Das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. *Psychologische Forschung*, 9, 1-85.

2 Einstellungen und Entscheidungen

Max Leibetseder

Vorbemerkung

Dieses Kapitel beinhaltet die Themen „Einstellungen und Meinungen“, „Kausalattributionen“ und „Entscheidungsprozesse“. Diese Themen haben eine Gemeinsamkeit: Sie beziehen sich auf die Identität. Eine Persönlichkeit könnte somit als ein System von Einstellungen aufgefasst werden (Roth, 1967). Die Einstellungen können intra-individuell sein und sich auf die eigene Person beziehen; sie können interindividuell sein und sich auf andere Personen beziehen. Einstellungen haben dabei stets eine inhaltliche Komponente (z.B. eine Eigenschaft) und eine Bewertungskomponente (wie erwünscht oder unerwünscht diese Eigenschaft ist). Einstellungen drücken aus, wie wir sind, wie wir sein möchten, sein sollen oder sein zu sollen glauben. Die Inhalte und die Bewertungen von Einstellungen können übereinstimmen oder sich widersprechen. Demnach sind Einstellungen konsistent oder inkonsistent. (Ich habe Mühe mit dem Klavierspiel, aber ich wäre gerne ein guter Pianist. Das würde meinem Freundeskreis imponieren; *aber* ich bin es halt nicht und muss mich mit meiner durchschnittlichen Musikalität abfinden/oder kann es nicht?)

Einstellungen beinhalten auch, wie wir die eigenen und die Verhaltensweisen anderer erklären. Diese Ursachenerklärungen heißen *Kausalattributionen*. Wir vergleichen dabei unser Verhalten und seine Konsequenzen mit hypothetischen, also mit angenommenen Alternativen und deren möglichen Ergebnissen. Je nach Vergleich bereuen wir unser Verhalten (vielleicht sogar ein ganzes Leben lang?) oder wir sind stolz darauf und freuen uns. Einstellungen, Attributionen und Konsistenzen oder Inkonsistenzen lassen sich bereits durch sprachliche Hinweise erkennen. Diese Hinweise sollen hier etwas verdeutlicht werden. Demnach bestimmen die Einstellungen und unsere Attributionen unser Leben oder genauer gesagt: unsere Entscheidungen. Die Entscheidungsprozesse sind fundamental. „Die Behauptung, jegliches Verhalten schließe eine Wahl ein, ist keine Übertreibung. (...) In jedem Fall sollte klar sein: Um ein Verhalten zu verstehen, ist es notwendig, zu analysieren, wie Organismen Reaktionen auswählen“ (Mazur, 2006, S. 482).

2.1 Einstellungen und Meinungen

Einstellungen	Einstellungen oder Meinungen sind Systeme aus kognitiven, emotionalen und behavioralen Elementen (Roth, 1967). Sie beinhalten ein Objekt (= kognitiv) und dessen Bewertung (= emotional). Sie lösen daran orientierte Entscheidungen und Verhaltensakte aus oder begünstigen sie (= behavioral). Einstellungen können danach unterschieden werden (a.a.O., S. 62 ff.), • wie bedeutsam ihr Inhalt ist, • wie häufig die Erfahrungen erlebt wurden, die sie gebildet hatten, • in welchem Ausmaß ihr Inhalt positiv oder negativ valent ist, • wie intensiv sie sind, definiert als Ausmaß der Bedürfnisreduktion, • wie komplex sie sind, definiert durch die Anzahl ihrer kognitiven und emotionalen Elemente, • ob die Elemente konkret oder global repräsentiert sind, • ob die Elemente widersprüchlich oder widerspruchsfrei sind, • ob sie einem Prinzip zuzuordnen oder an den wechselnden Situationen orientiert sind (a.a.O., S. 92).
konsistent	Zwei Elemente einer Einstellung sind konsistent, wenn das Eintreten oder Ausbleiben eines Elementes eine gleichsinnige Wirkung auf das Eintreten oder Ausbleiben eines anderen Elementes hat.
inkonsistent	Zwei Elemente einer Einstellung sind inkonsistent, wenn das Eintreten oder Ausbleiben eines Elementes entgegengesetzte Effekte auf das Eintreten oder Ausbleiben eines anderen Elementes hat.

Konsistente Relationen

„Realismus“	Der „Realismus“ eines Elementes (Lauterbach, 2001, S. 8 f.) zeigt sich in der Aussage einer Person, dass ein bestimmter Inhalt in ihr repräsentiert ist. Jemand möge z.B. äußern „ich halte mich für ...“ (Inhalt = Aussage über die subjektive Repräsentation) oder „ich halte mich fähig für ...“ (Inhalt = eine Eigenschaft).
„wünschen“ oder „sollen“	Dieser Inhalt wird mit den Verben „wünschen“ oder „sollen“ (Kuhl, 1983, S. 115) bewertet. In den Verben „wünschen/nicht wünschen“ drückt sich die Zustimmung zu einem Einstellungsobjekt oder die Ablehnung des Einstellungsobjektes durch die betreffende Person aus. Die Fortsetzung dieser Aussage könnte lauten „... und das freut mich“ (= „fähig für X“ ist erwünscht). Damit drückt jemand seine positive Einstellung zu einer eigenen Fähigkeit aus. In den Verben „sollen/nicht sollen“ drückt sich aus, wie jemand die Zustimmung von anderen oder die Ablehnung durch andere mit einbezieht. Soziale Ansprüche können tatsächlich sein oder vermutet werden. Die Fortsetzung

dieser Aussage könnte lauten „... und das möchten meine Eltern“. Damit drückt jemand aus, dass diese Fähigkeit mit den Ansprüchen der Eltern übereinstimmt.

Inkonsistente Relationen

Bei inkonsistenten Relationen wird entweder die subjektive Repräsentation eines Inhaltes verneint oder negativ bewertet. Die Fortsetzung der bisherigen Aussage würde lauten „... das ärgert mich“ („ich bin fähig für X“, „das wünsche ich nicht“). Damit drückt jemand eine negative Bewertung einer persönlichen Eigenschaft aus.

Bei einer zweiten inkonsistenten Relation wird eines der beiden Hilfsverben verneint („nicht wünschen“ aber „sollen“ bzw. „nicht sollen“ aber „wünschen“). Die Fortsetzung der bisherigen Aussage würde lauten „... das gefällt mir zwar, aber andere finden das nicht gut“ („ich bin fähig für X und ich möchte das auch, aber andere Personen lehnen das ab“).

„nicht wünschen“
aber „sollen“ bzw. „nicht
sollen“ aber „wünschen“

Selbstkonzepte

Die Selbstdiskrepanz-Hypothese (Higgins et al., 1985; Higgins, 1987; Strauman, 1990, 1992, 1996) berücksichtigt Inkonsistenzen. Die Inkonsistenzen betreffen

- das reale und das ideale Selbstkonzept und
- das reale und das sozial erwartete Selbstkonzept.

Das *reale Selbstkonzept* besteht aus jenen Merkmalen, die sich jemand selbst zuschreibt. Das *ideale Selbstkonzept* ist das Wunschbild einer Person von sich selbst. Es beinhaltet ihre Ansprüche sich selbst, also ihren eigenen Eigenschaften gegenüber. Das *sozial erwartete Selbstkonzept* beinhaltet die Ansprüche oder Annahmen anderer bzgl. einer Eigenschaft.

Selbstdiskrepanz-
Hypothese

reales Selbstkonzept
ideales Selbstkonzept

sozial erwartetes
Selbstkonzept

Messung der Selbstkonzepte

Operationalisiert werden diese Selbstkonzepte bei Higgins et al. (1985; 1986; Moretti & Higgins, 1990) durch eine sprachanalytische Methode. Die Testpersonen sollen zehn Merkmale nennen, „of the type of person you think you actually, ideally and ought to be“ (Higgins et al., 1986, S. 9). Mit einem Lexikon für synonyme Begriffe und Antonyme (Bulitta & Bulitta, 2007) wird entschieden, ob die Begriffe für die Selbstkonzepte übereinstimmen (= match) oder ob sie sich widersprechen

(= mismatch). Der Index für die Diskrepanz der Selbstkonzepte ergibt sich aus der Differenz zwischen der Anzahl der übereinstimmenden und der divergierenden Selbstkonzepte.

Personen sind bestrebt, ihr Selbstkonzept durch ihre Selbstwahrnehmung zu bestätigen. „Wir tendieren dazu, uns so zu sehen, wie wir zu sein glauben“ (Asendorpf & Neyer, 2012, S. 211). Auch die vermeintliche soziale Erwartung bewirkt eine Angleichung unseres Selbstkonzeptes. „Wir tendieren“ auch „dazu, uns so zu sehen, wie wir glauben, dass uns andere sehen“ (ebd.).

Personen mit hohen
Diskrepanzen zwischen
den Selbstkonzepten

Higgins und Tykocinski (1992) fanden in einer Gedächtnisstudie, dass Personen mit hohen Diskrepanzen zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbstkonzept mehr lebensgeschichtliche Inhalte über das Ausbleiben positiver Ereignisse erinnerten, während Personen mit hohen Diskrepanzen zwischen dem aktuellen und dem sozial erwarteten Selbstkonzept mehr autobiographische Inhalte über das Eintreten negativer Ereignisse erinnerten. Inkonsistenzen zwischen dem realen und dem idealen Selbstkonzept führen zu Resignation und Depressivität. Positive Selbstbestätigungen sind hier nicht wahrscheinlich. Inkonsistenzen zwischen dem aktuellen und dem sozial erwarteten Selbstkonzept führen zu Ängstlichkeit und Schuldgefühlen. Negative soziale Rückmeldungen sind wahrscheinlich.

Begriffe und
ihre Bedeutung

EXPERIMENT: Begriffe und ihre Bedeutung

In der experimentellen Studie von Tafarodi et al. (2003) sollten Begriffe mit positiver oder negativer Bedeutung gelernt werden. Eine Gruppe von Versuchspersonen sollte die Bedeutsamkeit dieser Begriffe für die eigene Person beurteilen. Eine andere Gruppe sollte beurteilen, inwieweit diese Begriffe auf den Durchschnitt ihrer sozialen Bezugsgruppe zutreffen. Begriffe, denen eine persönliche Bedeutsamkeit beigemessen worden war, konnten besser erinnert werden als jene Begriffe, die den Durchschnitt der sozialen Bezugsgruppe charakterisiert hatten. Dieser Unterschied zeigte sich vor allem bei Begriffen mit negativer Bedeutung.

Aversive Merkmale sind im Gedächtnis anders repräsentiert als positive Merkmale. „Die hedonistische positiv-negativ Dimension ist unsymmetrisch. Negativ geladene Konfigurationen (...) sind konstant wirksamer als Tönungen zum positiven Pole hin. (...) Wesentlich ist, dass die frühere, genauere, sensiblere Beachtung negativer Konsequenzen von Verhaltensentscheidungen von höherer Relevanz ist als die Diskriminierbarkeit positiver Valenzen“ (Klix, 1989, S. 33).

EXPERIMENT: Begriffe und ihre Bedeutung

Versuchspersonen sollten bei Van der Meer (1989) neutrale, positive und negative Ereignisbegriffe durch semantische Bestimmungsstücke beschreiben. Neutrale Ereignisse wurden häufiger durch Instrumentalitäts- und Objektrelationen beschrieben. Positive und negative Ereignisse wurden durch Ursache-Beziehungen charakterisiert. Negative Ereignisse wurden zusätzlich durch Folge-Beziehungen charakterisiert. Somit „... schlägt sich die emotionale Bewertung in der inhaltlichen Spezifik begrifflicher Wissensstrukturen nieder. Sie scheint primär in komplexen begrifflichen Konfigurationen, wie Ereignisfolgen und -ursachen, verankert zu sein. Dabei wird die negative Bewertung am deutlichsten wirksam“ (a.a.O., S. 87).

Widersprüchliche Persönlichkeitsmerkmale sind erklärungsbedürftig. Asch und Zuckier (1984) haben Heuristiken formuliert, mit denen widersprüchliche Eigenschaften konsistent erklärt werden können. Den Testpersonen wurden begriffliche Gegensatzpaare vorgegeben. Zu diesen Begriffen sollten sie sich eine bekannte Person vorstellen und die Beziehung zwischen den Gegensatzpaaren und der Person kommentieren. In den Kommentaren wurden Argumente identifiziert, mit denen die widersprüchlichen Eigenschaften erklärt wurden.

Heuristiken, die Inkonsistenzen in Konsistenzen transformieren

- *enabling-Relation, cause-effect-Relation und means-end-Relation*: Die unterschiedlichen Merkmale werden auf ein gemeinsames, übergeordnetes Merkmal bezogen (z. B. lockerer Witz und logische Strenge setzen „Intelligenz“ voraus). Ein Merkmal entwickelt sich aus einem anderen Merkmal (aus „Bindung und Hass“ wird „Abhängigkeit“ führt zu feindseliger Gesinnung“). Den Merkmalen wird eine instrumentelle Funktion für ein gemeinsames Ziel zugewiesen (Strenge und Freundlichkeit als Erziehungsmittel).
- *Segregation*: Einander widersprechende Verhaltensweisen werden auf unterschiedliche Eigenschaften bezogen. (z. B. „aggressiv“, vs. „altruistisch“: eine Person kann aggressiv sein, wenn sich jemand kritisch über sie äußert, was mit der Eigenschaft der „persönliche Unsicherheit“ erklärbar wäre; diese Person kann aber auch „freundlich und nachgiebig“ sein, wenn sie wahrnimmt, dass es jemanden schlecht geht; das wäre bspw. mit der Verhaltensdomäne „prosoziale Einstellung“ zu erklären)
- *depth dimension*: Das eine der widersprechenden Merkmale wird für fundamental, das andere für marginal erachtet (dieser Unterschied

Inkonsistenzen
in Konsistenzen
transformieren

fundamental vs. marginal wird durch Wörter wie z. B. „innerlich“, „in Wahrheit“, „eigentlich“ ist die Person X etc. ausgedrückt).

- *common source*: Die widersprechenden Merkmale werden durch einen gemeinsamen Faktor erklärt („Heiterkeit“ und „Trübsinn“ sprechen für affektive Labilität).
- *interpolation* ist eine zusätzliche Annahme. Diese ist neu und kann aus den widersprüchlichen Begriffen nicht gefolgert werden. Sie erklärt aber den Widerspruch (intelligent und gleichzeitig dennoch erfolglos → weil chronisch überlastet).

Mit diesen Heuristiken werden widersprüchliche Merkmale von Personen gewissermaßen „aufgelöst“, also einer Erklärung zugeführt, so dass es sich nur „scheinbar bzw. anscheinend“ um einen Widerspruch handelt, der aber „in Wirklichkeit“ keiner ist. Als überzeugend wirken dabei zeitlich stabile Begriffe, die Ziele, fundamentale Attribute und sozial positive Begriffe; als weniger überzeugend hingegen zeitlich labile Begriffe, instrumentelle Mittel und marginale Attribute.

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsfragebögen enthalten Items, die zu beantworten sind. Bei der Auswahl einer Antwort beziehen sich Personen auf den Inhalt der Items. Die Auswahl der Antwort wird aber zusätzlich von der Tendenz einer Person beeinflusst, eher mit der Kategorie „ja“ zu antworten, mit einer „sozial erwünschten“ Kategorie zu antworten oder eher eine „extreme“ Kategorie zu wählen. Diese Tendenzen heißen *Antwortstile*. Sie heißen (Mummendey & Grau, 2008; Herrmann, 1991, S. 180 ff.):

Antwortstile

- Tendenz zur sozial erwünschten Antwort,
- Ja-Tendenz,
- Tendenz zur extremen Antwort.

Die Antwortstile können mit eigenen Fragebogenskalen gemessen werden.

Ja-Tendenz

Die *Ja-Tendenz* korreliert mit einer Bereitschaft zum Autoritarismus und zum Konformismus. Sie setzt sich aus einem Faktor der „intellektuellen Konfusion“, dem Faktor „temperamentsmäßige Willfährigkeit“ und aus „emotionalem Überschwang“ zusammen (a.a.O., S. 184).

Tendenz zur sozial erwünschten Antwort

Die Tendenz zur *sozial erwünschten Antwort* beinhaltet einen Faktor der „Bejahung sozial erwünschter Inhalte“ (Mummendey & Grau, 2008, S. 179). Diese Tendenz korreliert mit den Merkmalen Dogmatismus und Neurotizismus. Nach Herrmann (1991, S. 184 f.) sind bei der

Tendenz zur sozial erwünschten Antwort eine Tendenz zu vorsätzlicher Maskierung, eine Tendenz der Anpassung an soziale Normen, eine Neigung zu sozialer Vorsicht und eine geringe „Genauigkeit der Selbsteinschätzung“ (a.a.O., S. 185) zu unterscheiden.

2.2 Kausalattributionen

DEFINITION: Attribution

„Unter *Attribution* versteht man Meinungen über kausale Zusammenhänge“ (Herkner, 1991, S. 44). Kausalattributionen sind Einstellungen. Ihr Inhalt sind die subjektiven Ursachenzuschreibungen und Erklärungen, die Personen im Alltag vornehmen (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010, 389 ff.). „Wir suchen nicht nur nach Ursachen, um unser Verhalten zu optimieren bzw. um das Verhalten anderer vorherzusagen und ggf. beeinflussen zu können, sondern wir versuchen auch die Ursachenzuschreibung, die andere vornehmen, aktiv zu beeinflussen und zwar gerade deshalb, weil wir uns bewusst sind, dass Ursachenzuschreibungen das Verhalten beeinflussen“ (a.a.O., S. 389).

Subjektive Sicherheit von Attributionen

Nach Lipe (1991) beruhen Verursachungsannahmen auf einem sogenannten „*counterfactual reasoning*“. Beispiele für „kontrafaktische“ (Jungermann et al., 2005, S. 250) Fragen sind „was wäre, wenn ...?“ „was wäre, wenn nicht ...?“ „hätte ich doch ...“, „hätte ich doch nicht ...“ „wäre ich ...“, „wäre ich doch nicht ...“.

counterfactual reasoning

Gegeben sei eine Konflikt-Situation zwischen einer Klientin und ihrer Mutter. „In verbal conflict, participants oppose in utterances, actions, or selves of one another in successive turns at talk. Linguistic, paralinguistic, or kinesic devices can be used to express opposition directly or indirectly“ (Vuchinich, 1992, S. 118). Konflikte können durch Übereinstimmung gelöst werden oder indem sich jemand unterordnet, indem ein Kompromiss gefunden wird oder indem das Gespräch abgebrochen wird (Leibetseder, zur Veröffentlichung angenommen). Nehmen wir an, der Konflikt sei phonetisch und semantisch eskaliert. Dazu gehören z.B. die Lautstärke, die Betonungen, Pausen, die Konturen der Intonation oder der interaktionelle Rhythmus (Juslin & Laukka, 2003; O'Donnell, 1992, S. 222) und pejorative Wortverwendungen (Havryliv, 2017).

In einem therapeutischen Gespräch äußerte die Klientin, wie sehr sie diesen Streit bedauere. Sie bereue, mit welchen Nachdruck und mit welcher Lautstärke sie mit ihrer Mutter gesprochen und wie ab-

wertend sie sich geäußert und wie sehr sie ihre Mutter provoziert und gleichzeitig gekränkt habe, und das noch dazu bei Freunden und Bekannten. Aber auch ihre Mutter habe sie vor all den anderen ziemlich gedemütigt.

therapeutisches
Gespräch

P: Hätte ich mich doch nur besser kontrolliert, dann wäre das alles ausgeblieben.

Die Therapeutin betrachtete diese Reue unter verschiedenen Gesichtspunkten.

Th: Sie glauben, das lag an Ihrer Provokation?

P: Ja, wenn ich ihr nicht so widersprochen hätte, dann wäre das auch nicht so eskaliert. Es lag an meinem Widerspruch.

Th: Nur?

P: Ja, nur an meinem Widerspruch.

Th: Unterschiedliche Betonungen ergeben unterschiedliche Zusammenhänge. Probieren wir dieses Experiment?

P: Ja.

Th: Was gilt am ehesten: Es lag nur am *Widerspruch* oder es lag nur an *meinem* Widerspruch?

P: Ich verstehe. Sie fragen, ob meine Mutter allgemein oder nur von mir keinen Widerspruch duldet. Ich weiß es nicht so genau. Sie ist schon ziemlich bestimmend.

Th: Was könnte das über Ihre Mutter aussagen? Hätten Sie verbindlicher sein sollen?

P: Vielleicht; aber nicht einmal das weiß ich so genau.

Th: Hätte der Streit *auch* oder *gerade* dann eskalieren können, wenn Sie verbindlicher gewesen wären?

P: Meinen Sie, dass meine Mutter den Streit geradezu sucht?

Th: Oder, dass sie *Sie* provozieren möchte. Wie sollten wir denn ...

P: Ich müsste nachdenken, wie sie mit anderen Personen und ihren Widersprüchen umgeht und wie sie sich verhält, wenn andere ihrer Meinung sind.

Th: Hätte auch das Gegenteil sein können, dass Ihre Mutter gerade *dann* verbindlich ist, *wenn* sie ihr widersprechen?

P: Hätte, hätte, im Prinzip schon, aber wahrscheinlich ist das nicht.

Th: Hätte es auch sein können, dass Ihre Mutter verbindlich ist, *obwohl* Sie ihr widersprechen?

P: Sie hätte auch zeigen können, dass sie tolerant ist, ja, das hätte ich mir gewünscht.

Th: Reagiert sich auch scharf, wenn sie ihr *nicht* widersprechen? Etc. In wie vielen Situationen oder bei wie vielen Personen oder bei wie vielen Widersprüchen war denn ein Gespräch mit der Mutter eskaliert? Können Sie sich erinnern oder wie schätzen Sie denn diese denkmöglichen Alternativen ein? Etc.

Die alternativen Denkmöglichkeiten (Leibetseder & Fink, 2012), die die Therapeutin im Gespräch fokussierte, heißen *Kontrafakten*. Sie sind hypothetisch. Kontrafaktische Argumente beeinflussen, wie sicher sich jemand ist, ob die subjektive Erklärung oder Kausalattribution zutrifft oder nicht. Diese kontrafaktischen Vergleiche beziehen sich auf Merkmale der agierenden Person. Sie können jedoch auch die Situation betreffen. Je mehr von diesen kontrafaktischen Möglichkeiten gelten, desto unsicherer ist die Gültigkeit nur einer einzigen Erklärung.

Kontrafakten

Die impliziten Inhalte von Attributionen

Der subjektiven Sicherheit bzgl. des Eintretens oder Ausbleibens eines Ereignisses liegen implizite Annahmen über verursachende Merkmale zugrunde. Dem Satz „kein Widerspruch provoziert meine Mutter (üblicherweise)“ könnte die Annahme zugrunde gelegt werden „meine Mutter sucht die Herausforderung“. Dem Satz „auch wenn ich verbindlicher gewesen wäre, hätte mich meine Mutter scharf angefahren“ könnte die Annahme zugrunde gelegt werden „meine Mutter demonstriert die Animosität, die sie mir gegenüber empfindet“.

implizite Annahmen über
verursachende Merkmale

Für Ursachenerklärungen können Merkmale einer bestimmten Person, eines spezifischen Reizes, eines Kontextes oder deren Kombinationen genannt werden.

Bei einem Kontext werden die Anwesenheit oder Abwesenheit oder Veränderung mehrerer räumlicher und zeitlicher Merkmale oder kognitiver, emotionaler, motivationaler, sozialer, materieller und physischer Merkmale zu einem übergeordneten Begriff zusammengefasst. Die Kombination dieser Merkmale dauert länger als einen Tag (z. B. Milieu, Erziehungsstil). Daraus ergeben sich (Lipe, 1991, S. 460 ff.):

- eine „Person-Attribution“,
- eine „Kontext-Attribution“,
- eine „Stimulus-Attribution“,
- eine „Person-Stimulus-Attribution“,
- eine „Person-Kontext-Attribution“,
- eine „Stimulus-Kontext-Attribution“,
- eine „Person-Stimulus-Kontext-Attribution“.

Kausalattributionen sind bereits implizit (Leibetseder & Wedenig, 2006) in unseren Begriffen – genauer gesagt – in unseren Verben enthalten. Die Begriffsklasse, der ein Verb zuzuordnen ist, vermittelt bereits „indirekt“, ob das „Subjekt“ oder das „Objekt“ für ein Verhalten oder Ereignis „verantwortlich“ ist (Fiedler et al., 1994). Das kann

Kausalattributionen
implizit in unseren Verben
enthalten

nun näher betrachtet werden. Semin und Fiedler (1988, 1992) berücksichtigen

- deskriptive Aktionsverben,
- interpretative Aktionsverben,
- Zustandsverben und
- Adjektive.

Die deskriptiven Aktionsverben beinhalten eindeutig beobachtbare Verhaltensweisen (laufen); interpretative Aktionsverben beinhalten eine prinzipiell beobachtbare Verhaltensklasse (helfen); Zustandsverben beinhalten kognitive Prozesse (denken) oder emotionale Zustände (bewundern); Adjektive drücken generelle Merkmale aus (clever).

Was bedeutet das für die implizite Kausalattribution? Bei Sätzen mit deskriptiven und interpretativen Aktionsverben liegt die Verursachung beim Subjekt (= A) des Satzes (A verletzt B). Bei den Zustandsverben und Adjektiven liegt die Begründung für ein Verhalten beim Objekt (= B) des Satzes (A bewundert B; (denn) B ist bewundernswert; B löst Bewunderung aus, „evoziert“ Bewunderung). Je mehr Adjektive eine Erklärung beinhaltet, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit einer Veränderung oder für alternative Erklärungen.

Implizite Verbkausalität (Rudolph & Försterling, 1997) bedeutet also, dass die Ursache für ein Verhalten unterschiedlichen thematischen Rollen eines Satzes zugeordnet wird. Die Zuordnung richtet sich nach der Wortklasse, zu der das jeweilige Verb gehört.

BEISPIEL: Implizite Verbkausalität (entnommen aus: a.a.O., S. 192)

Satz 1: Maria mag Lisa, weil sie nett ist .

Satz 2: Maria beschützt Lisa, weil sie nett ist.

Die Frage lautet: Wer ist mit „sie“ gemeint?

Die bevorzugte Antwort lautet:

Ad Satz 1: Mit „sie“ ist Lisa gemeint.

Ad Satz 2: Mit „sie“ ist Maria gemeint.

Die impliziten Bewertungen von Attributionen

Die positive oder negative Bewertung von Erklärungen und das eigene Wohlbefinden beruhen auf kontrafaktischen Vergleichen (Heckhausen, 1999; Roese & Olson, 1995; Roese, 1994; Staudinger, 2000; Wilson & Ross, 2000).

Charakteristiken kontrafaktischer Vergleiche

Der Vergleich eines tatsächlichen = faktischen Verhaltens mit eventuellen, möglichen, also mit nicht verwirklichten = kontrafaktischen Alternativen heißt *kontrafaktischer Vergleich*. („Wenn ich mich nicht so engagiert hätte, dann wäre ...“, oder „wenn ich nur auf dich gehört hätte, dann ...“). Diese Vergleiche können abwärts oder aufwärts gerichtet sein.

Charakteristiken
kontrafaktischer
Vergleiche

1) In *abwärts gerichteten kontrafaktischen Vergleichen* wird der eigene aktuelle Zustand positiver eingestuft

abwärts gerichtet

- als eigene Zustände unter anderen möglichen Situationen („wenn ich in X wäre, würde es mir viel schlechter gehen“);
- als Zustände anderer („H. ist doch viel schlechter dran als ich“) oder
- als eigene Zustände zu einer früheren Zeit („wenn ich dran denke, wie viel Mühe ich früher mit X hatte, na dann habe ich doch in der Zwischenzeit viel gewonnen ...“).

2) Bei *aufwärts gerichteten kontrafaktischen Vergleichen* kehren sich diese Bewertungen um. Die Vergleiche mit Kontrafakten sind zudem subtraktiv oder additiv.

aufwärts gerichtet

- Bei *subtraktiven kontrafaktischen Vergleichen* wird ein Merkmal hypothetisch entfernt (= „wenn ich X getan hätte“, – habe ich aber nicht – „dann ...“).
- Bei *additiven kontrafaktischen Vergleichen* wird ein Merkmal hypothetisch hinzugefügt (= „wenn ich X nicht hätte“, – habe ich aber – „dann ...“).

subtraktiv

additiv

Kehren wir zur therapeutischen Situation, also zu unserem Beispiel zurück, in dem der Konflikt einer Klientin mit ihrer Mutter besprochen worden war. Die Klientin möge die ihr peinliche Situation, „von ihrer Mutter vor allen Anwesenden scharf zurechtgewiesen worden zu sein“, vor sich selbst zu rechtfertigen versuchen. Sie bezieht sich dabei auf Eventualitäten oder Kontrafakten. Diese möglichen Vergleiche von Erklärungen mit Counterfactuals lauten:

- *abwärts gerichtet*: „Ich habe meiner Mutter vor allen Freunden widersprochen. Stimmt. Wenn ich nicht so „öffentlich“ widersprochen hätte, dann hätte sie mich nicht kritisiert und auch nicht gezeigt, wie sie wirklich ist. Meine Provokation war um der Ehrlichkeit willen notwendig.“

Dieser kontrafaktische Vergleich ist abwärts gerichtet. Die Klientin wird sich mit dieser Annahme besser fühlen.

- *aufwärts gerichtet*: „Ich habe meiner Mutter vor allen widersprochen. Ja, leider. Wenn ich sie nicht vor allen angegriffen hätte, dann hätte sie mich wohl nicht so beschämt und ich hätte mir den

ganzen Verdruss erspart. Aber warum muss ich auch so geltungs-süchtig sein.“

Dieser kontrafaktische Vergleich ist aufwärts gerichtet. Die Klientin wird sich mit dieser Annahme schlecht fühlen. Der Hinweis auf das Geltungsbedürfnis ist außerdem eine Person-Attribution. Reue, Enttäuschung, Bedauern, Schuld und Scham sind „counterfactual emotions“ (Roese, 1994, S. 808; 2007). Die Konsequenzen einer gewählten Alternative werden mit den vermeintlichen Konsequenzen der ausgeschlossenen Alternative verglichen (Jungermann et al., 2017, S. 316 f.). Handlungen werden in höherem Maße bereut oder bedauert als Unterlassungen („Hätte ich meiner Mutter nur nicht widersprochen, sie wäre nicht so gekränkt gewesen“).

Absteigende kontrafaktische Vergleiche bedingen das Bereuen. Diese Vergleiche können konstruktiv umformuliert werden. Die Aussage „hätte ich mich gefügt, dann wäre alles besser gelaufen“ wird zur Annahme umgewandelt „wenn ich mich füge, dann wird es besser laufen“ (Roese, 1994, S. 809).

„if-only“-Sätze

EXPERIMENT: Kontrafaktische Vergleiche

In der experimentellen Studie von Sanna et al. (1999) zur differenziellen Bedeutung kontrafaktischer Vergleiche sollten autobiographische Erinnerungen mittels „if-only“-Sätzen ergänzt werden. „If-only“-Sätze entsprechen den Counterfactuals. Die Studie zeigte, dass in guter Stimmung abwärts gerichtete kontrafaktische Vergleiche bevorzugt werden. In schlechten Stimmungen spielt das Selbstwertgefühl eine differentielle Rolle. Personen mit hohem Selbstwertgefühl wählen dann mehr abwärts als aufwärts gerichtete Counterfactuals. Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl wählen mehr aufwärts gerichtete Counterfactuals. Selbstbewusste Personen stuften ihre Stimmung nach den kontrafaktischen Vergleichen als besser ein. Personen mit niedrigem Selbstbewusstsein stuften ihre Stimmung nachher schlechter ein als vorher.

In der experimentellen Studie von Tangney (1992) sollten sich die Versuchspersonen an autobiographische Ereignisse erinnern, in denen sie sich schuldig gefühlt hatten oder deretwegen sie sich schämten. Episoden der Schuld beinhalten, anderen Personen geschadet oder nicht geholfen zu haben. Schamepisoden beinhalten Fehlleistungen und soziale Unzulänglichkeiten. Die Erinnerungen an Schuldepisoden wurden spezifischer berichtet als die Erinnerungen an Episoden der Scham. In Schamsituationen wurde das grammatikalische Subjekt im ersten Fall Singular durch die zweite Person Singular ersetzt (bspw. statt „ich dachte...“ „da denkst du dir halt nicht viel“). Die Personen schienen um eine Distanz gegenüber den Ereignissen bemüht gewesen zu sein (a.a.O.,

S. 204). In der Studie von Niedenthal et al. (1994) wurden den Versuchspersonen Szenarien mit Schuld- und Schamthematiken vorgegeben, zu denen sie Counterfactuals (= wenn hätte ..., dann; hätte nicht ..., dann) finden sollten. Episoden der Scham wurden auf generelle, stabile persönliche Eigenschaften bezogen (ein mögliches Beispiel: „ich hab’ halt keine eigne Meinung, ich hab’ das nie zuwege gebracht und irgendwie bin ich eben eine Windfahne, dann würden mir die anderen auch mehr vertrauen ...“); Episoden zur Schuld hingegen auf ein konkretes Verhalten (ein mögliches Beispiel: „hätte nur nicht gesagt dass, ... ach, das tut mir furchtbar leid...“).

Assoziierte Persönlichkeitsmerkmale und klinische Merkmale

Für Baumeister (1990) beginnt eine kausale Abfolge eines suizidalen Risikos mit einem Verhaltensergebnis, das deutlich unter den eigenen subjektiven Erwartungen liegt (1). Der Misserfolg wird intern attribuiert. Ihm wird eine hohe Bedeutung beigemessen (2). Der Vergleich zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst ergibt ein negatives Resultat. Es besteht eine hohe Selbstdiskrepanz (3). Diese Person schämt sich. Sie fühlt sich inkompetent, unattraktiv oder schuldig. Sie macht sich bewusst, insgesamt eine unzulängliche Persönlichkeit zu sein (4). Eine Konfrontation mit realistischen Bewertungen und vernünftigen Alternativen wehrt diese Person ab. Ihre Gedanken werden stereotyp. Anstatt sich zu relativieren, verabsolutiert sie ihren irrationalen Anspruch an sich. Dieser Vorgang wird als Dekonstruktion bezeichnet (5). Dekonstruktion begünstigt die Aufhebung von Hemmungen und damit drastische Verhaltensweisen. Suizid kann als eskalierendes Bedürfnis verstanden werden, rationalen Alternativen zu autobiographischen Problemen und ihren Konsequenzen für das Selbst zu entkommen (6).

kausale Abfolge eines
suizidalen Risikos

Erklärungen für Erfolg oder Misserfolg können auf eine innere oder äußere, stabile oder variable, globale oder spezifische Ursache bezogen werden (Herkner, 1991). Eine *interne, globale und stabile Erklärung* könnte sich auf intellektuelle Fähigkeiten beziehen. Eine *interne, globale und variable Erklärung* könnte sich auf die Anstrengung beziehen. Eine *externe, globale und stabile Erklärung* wäre die intellektuelle Fähigkeit einer anderen Person. Eine *externe, globale und stabile Erklärung* wäre die Stimmung einer anderen Person. Eine *interne, spezifische und stabile Attribuierung* könnte sich auf eine besondere Begabung für ein künstlerisches Fach (z.B. für Musik) beziehen. Eine *interne, spezifische und variable Attribuierung* könnte sich auf eine momentane Affektlage beziehen. Eine *externe, spezifische*

eine innere oder äußere,
stabile oder variable,
globale oder spezifische
Ursache

und stabile Attribuierung wäre die Einstellung einer Person zu einer bestimmten anderen Person. Eine *externe, spezifische und variable Attribuierung* wäre eine bestimmte Wetterlage.

Hilflosigkeit Abramson et al. (1978; 1989) beziehen *Hilflosigkeit* und *Hoffnungslosigkeit* auf Kausalattributionen. Hilflosigkeit beruht darauf, (1) die Ergebnisse des eigenen Verhaltens und die kontingenten Veränderungen der Situation als unabhängig wahrzunehmen. Diese wahrgenommene Unabhängigkeit wird (2) kausal interpretiert. Diese Attribution beeinflusst (3) die Erwartung über künftige Relationen zwischen situativen Veränderungen und dem eigenen Verhalten. Personen, die dazu neigen, negative Ergebnisse eines Verhaltens auf globale Faktoren zurückzuführen, neigen auch dazu, sich in neuen und unähnlichen Situationen hilflos zu fühlen. Wenn sie negative Ergebnisse eines Verhaltens auf spezifische Faktoren beziehen, dann neigen sie dazu, sich nur in neuen, aber ähnlichen Situationen hilflos zu fühlen. „Our results show that people who exhibit a style of attributing negative outcomes to global causes show greater generalization of learned helplessness to new situations than do people who do not exhibit the global attributional style for negative outcomes“ (Alloy et al., 1984, S. 687).

Hoffnungslosigkeit Hoffnungslosigkeit beruht (1) auf der Annahme, dass erwünschte Ereignisse unwahrscheinlich sind und dass unerwünschte Ereignisse wahrscheinlich sind. Hoffnungslosigkeit beruht zudem (2) auf der Annahme, hilflos zu sein, weil diese Wahrscheinlichkeiten für unbeflussbar gehalten werden (Abramson et al., 1989). „Depressive Personen sollen negative Ereignisse bevorzugt auf internal-stabil-globale Ursachen zurückführen und positive Ereignisse auf external-instabil-spezifische, wobei im Rahmen des Modells nur die erste Präferenz von Bedeutung ist“ (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010, S. 422).

Das erhöhte Suizidrisiko von Personen mit chronischen Schmerzen lässt sich mit Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit begründen (Tang & Crane, 2006).

In der Studie von Pratt et al. (2010) zeigten sich bei Personen mit suizidalen Episoden höhere Werte für Angst, Depression, Hoffnungslosigkeit und suizidaler Gesinnung als bei Personen ohne suizidalen Episoden.

2.3 Entscheidungen

Struktur der Entscheidungssituation

Entscheidungssituationen Entscheidungssituationen bestehen aus mindestens zwei Alternativen. Zwischen diesen Alternativen

- will,
- soll oder
- muss

jemand wählen (Jungermann et al., 2005).

Die Alternativen beinhalten Konsequenzen. Die Konsequenzen einer Entscheidung „sind alle diejenigen Zustände, die sich als Folge der Wahl einer Option ergeben können“ (Jungermann et al., 2017, S. 18). Die Konsequenzen können in unterschiedlichem Ausmaß vorhergesehen werden und für beeinflussbar gehalten werden. Sie werden in unterschiedlichem Ausmaß positiv oder negativ bewertet sowie als wichtig oder unwichtig erachtet.

Alternativen und Konsequenzen beinhalten Attribute. Ein *Attribut* ist ein Merkmal, das eine Option in unterschiedlichem Ausmaß besitzen kann (z.B. Farbe, Sicherheit, Geschwindigkeit, Sparsamkeit etc. von verschiedenen Automarken).

Bei einem Entscheidungskonflikt muss eine Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen getroffen werden. Jede der Alternativen ist auf einem anderen Attribut vorteilhafter oder weniger nachteilig als die andere.

Unsicherheit

Erwartungen sind Repräsentationen von vorweggenommenen Ereignissen, Situationen oder Handlungen, deren Eintreten oder deren Verwirklichung in einer bestimmten zeitlichen Spanne mehr oder weniger wahrscheinlich ist (Öttl & Kleiter, 1979, S. 46).

Varianten der Erwartungen

Rheinberg (2010, S. 374 f.) und Schulte (1996) unterscheiden

- eine Situations-Ergebnis-Erwartung,
- eine Handlungs-Ergebnis-Erwartung,
- eine Ergebnis-Folge-Erwartung,
- eine Situations-Handlungs-Erwartung (Schulte, 1996, S. 152),
- Anreize der Folge.

Die *Situations-Ergebnis-Erwartung* beinhaltet, dass eine Situation selbstständig zu einem Ergebnis führt. Ein persönlicher Einfluss ist nicht nötig oder nicht möglich. Die *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* beinhaltet, dass durch das eigene Verhalten ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen ist. Sie ist die *Kontrollerwartung* (Krampen, 2000, S. 39 f.).

Die *Ergebnis-Folge-Erwartung* beinhaltet die Annahme, dass ein Ergebnis weitere Konsequenzen nach sich zieht. Die *Situations-Handlungs-*

Erwartungen