

Weder die Autoren/innen, noch die Fachschaft Psychologie übernimmt irgendwelche Verantwortung für dieses Skript.

Das Skript soll nicht die Lektüre der Prüfungsliteratur ersetzen.
Verbesserungen und Korrekturen bitte an fs-psycho@uni-koeln.de mailen.

Die Fachschaft dankt den AutorInnen im Namen aller Studierenden!

Allgemeine Psych. II: Prüfungslernversion

Eine Mohr/Noller-Production (9/97). Es gilt das übliche Bla-Bla, keine Garantie, lest gefälligst die Literatur usw.

komplett überarbeitet von Anka Hauser, Nov 2002

- pro Frage ca. 1 Seite mit Stichpunkten, übersichtlich und strukturiert, wie ich hoffe ☺
- das Inhaltsverzeichnis ist aktiv → Klick auf Frage bewirkt Sprung in Text
- □ bedeutet z.B.
- und... Viel Spass bei dem Kram!

Prüfungsliteratur:

Lefrancois, G.R. (1994): Psychologie des Lernens (Kap. 1-5, 7-9, 13 u. 14). Berlin/Heidelberg/New York: Springer

Ulich, D. & Mayring, Ph. (1992): Psychologie der Emotionen (Kap 3.2 u. 6). Stuttgart: Kohlhammer

Schmidt-Atzert, L. (1996): Lehrbuch der Emotionspsychologie (Kap. 1-5). Stuttgart: Kohlhammer

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln (Kap. 1-6, 13 u. 14). Berlin/Heidelberg/New-York: Springer

Zimmermann, K.W. & Kaul, P. (1989): Einführung in die Psychomotorik. Teil III: Strukturen - Dimensionen - Theorien - Modelle. Kassel: Gesamthochschulbibliothek

Für das Spezialgebiet werden zum Teil von einzelnen Prüfern spezielle Literaturempfehlungen herausgegeben.

Ablauf der Prüfung:

20 Minuten Überblick (auf der Grundlage der angeführten Überblicksliteratur, die die Teilbereiche des Faches systematisch abdeckt); 10 Minuten Spezialgebiet (das auf Vorschlag des Prüflings vereinbart wird und das für eine spezielle Fragestellung eine Vertiefung unter Einbezug von mindestens zwei empirischen Originalarbeiten darstellen soll).

Zur Vereinbarung des Spezialgebietes sollte der Prüfling mindestens drei Wochen vorher zum Prüfer/Prüferin in die Sprechstunde kommen, um das Thema abzusprechen.

Fragentyp:

Es gibt Theorie (T), Theorie-Empirie (TE) und Theorie-Praxis-Fragen (TP). In der Prüfung werden vom Prüfling 5 Fragen gezogen. Diese fünf Fragen bestehen aus:

1 Theorie-Frage

1 Theorie-Praxis-Frage

3 Theorie-Empirie-Fragen, wovon eine vom Prüfling abgelehnt werden kann.

Insgesamt werden also 4 Fragen in 20 Minuten abgehandelt.

INHALTSVERZEICHNIS

Lefrancois, G.R. (1994): Psychologie des Lernens (Kap. 1-5, 7-9, 13 u. 14). Berlin/Heidelberg/New York: Springer 5

1. Skizzieren Sie die methodologischen Probleme von Lerntheorien und deren Entwicklung vom Konditionierungsparadigma zum Kognitiven Ansatz sowie die Verbindung beider. Kap.1 u. 14, S. 3-12 und 209-223, T	5
2. Beschreiben Sie anhand von Alltagsbeispielen, wie die Prinzipien des klassischen Konditionierens im menschlichen Bereich angewendet werden können. S. 15-26, TP	6
3. Inwieweit ist Thorndikes Effekt-Gesetz in Skinner's Position des operanten Konditionierens und seiner 4 Verstärkungsarten aufgegangen, und wie ist die aversive Kontrolle gerade auch im menschlichen Bereich zu bewerten? S. 26-37 und S. 46-48, TE	7
4. Geben Sie je ein Untersuchungsbeispiel für die verhaltenstheoretischen Prinzipien der Verstärkungspläne, des Shapings und von Diskrimination/Fading. 38-45 und 48-50, TE	8
5) Warum hat Spence die multiplikative Verbindung der zentralen intervenierenden Variablen im System von Hull zu einer additiven Verbindung geändert? Lefrancios, S. 51-60; T	9
6) Stellen Sie operante und klassische Konditionierungstheorien gegenüber, und geben Sie empirische Beispiele für die begrenzte Generalisierbarkeit der Konditionierungstheorien. Lefrancois, S. 61-69; TE	10
7) Welche (tier-)experimentellen Befunde sprechen für das kognitiv-behaviouristische Lernmodell von Tolman? Lefrancois S. 91-96, TE	11
8.) Welche Lernprozesse sind mit den gestaltpsychologischen Konstrukten Einsicht und Lebensraum erklärbar. S. 96-107 (TE)	12
9. Kritisieren Sie unter der Perspektive der Praxisrelevanz das Attributenmodell des Konzepterwerbs (Bruner) im Vergleich zum Prototypenansatz (Rosch). S. 108-120, TP	13
10.) Erläutern Sie, inwiefern Piagets Position gleichzeitig sowohl eine Entwicklungs- als auch eine Lerntheorie ist. Welche Konsequenzen lassen sich für die Erziehungspraxis daraus herleiten? S.122-140, TP	15
11.) Welche Verhaltenskontrollsysteme und Imitationseffekte unterscheidet Banduras soziale Lerntheorie? S. 193-205, TE	16

Ulich, D. & Mayring, Ph. (1992): Psychologie der Emotionen (Kap 3.2 u. 6). Stuttgart: Kohlhammer 17

12.) Kennzeichnen Sie die Schwerpunkte und Hauptunterschiede der wichtigsten emotionstheoretischen Richtungen. S. 35-44, T	17
13.) Geben Sie Untersuchungsbeispiele für die (familiäre) Sozialisation der emotionalen Ontogenese. TE 103-118, TE	18
14.) Wie wirken soziokulturelle Umweltfaktoren auf die Entwicklung emotionaler Schemata ein? S. 119-130, TE	19

Schmidt-Atzert, L. (1996): Lehrbuch der Emotionspsychologie (Kap. 1-5). Stuttgart: Kohlhammer 20

15.) Nennen Sie die wichtigsten Probleme bei der Arbeitsdefinition des Konstruktes Emotion und welche Abgrenzungen zu benachbarten Konstrukten lassen sich ziehen? S. 13-30, T	20
16) Auf welche Weise konnten welche Zusammenhänge zwischen Lebensbedingungen, Alltagsereignissen, zentralen Lebensereignissen einerseits und Emotionen andererseits gesichert werden? S. 31-44, TE	21
17) Nennen sie Vor- und Nachteile von Methoden, mit denen im Labor Stimmungen induziert werden sollen. S. 44-56, TE	22
18) Welche situativen und dispositionellen Faktoren konnten als Moderatorvariablen für das Emotionserleben gesichert werden? (S. 57-70, TE)	23
19) Welche Rolle spielen Bewertungsprozesse bei der Entstehung und Bewältigung von Emotionen? (70-84, TE)	24
20) Welche Strukturmodellierungen von Gefühlen gibt es? Nennen Sie einige typische Beispiele. (S. 85-94, TE)	25
21) Vergleichen Sie physiologische und nicht-physiologische Methoden zur Erfassung von konkreten Emotionen. (95-106, TE)	25
22) Aus welchen Ausdrucksphänomenen kann man wie auf Emotionen schließen? (106-125, TE)	27

23.) Mit welchen Schwierigkeiten muß man rechnen, wenn man im Alltag oder in der Forschungspraxis von Ausdrucksphänomenen oder physiologischen Veränderungen auf Gefühlsereben schließen will? S 127-143, TP	28
24) Welche Erklärungsansätze gibt es für die (Nicht-) Korrespondenz der Emotionskomponenten untereinander? S 144-163; T.....	29
25) Sehen Sie in der neuroanatomischen und -physiologischen Emotionsforschung jetzt und in Zukunft mehr positive Praxisrelevanz oder Mißbrauchsgefahren? S. 163-176; TP	30

Heckhausen, 11. (1989): Motivation und Handeln (Kap. 1-6, 13 u. 14). Berlin/Heidelberg/New-York: Springer 31

26.) Inwiefern stellt die Erklärung von Handeln durch Disposition, Situation oder Wechselwirkung beider eine Parallele von Alltagsdenken und wissenschaftlicher Motivationspsychologie dar? (1-9, TP)	31
27.) Wie kann man Motiv, Motivation und Volition voneinander abgrenzen? Verdeutlichen Sie das an Beispielen aus dem Alltagshandeln. S. 9-16, TP	32
28.) Welche Linien lassen sich innerhalb des persönlichkeitspsychologischen Problemstrangs der Motivationspsychologie unterscheiden ? S. 30-41 T	33
29.) Welche der drei Problemstränge willenspsychologischer-, instinktpsychologischer und assoziationstheoretischer Problemstrang ist aus heutiger Sicht als der fruchtbarste einzuschätzen ? S.19-30, 42-54, T	34
30.) Auf welchen Zugangsweisen beruhen die eigenschaftstheoretischen Motiv-Modelle von Allport bis Maslow ? S. 55-71, TE	36
31.) Nennen Sie Beispiele für Motivklassifikationen und diskutieren Sie Auswahlgesichtspunkte, mit deren Hilfe eine Motivklassifikation optimiert werden kann. S.71-81, T	38
32.) Inwiefern kann man die lerntheoretische Position primärer und sekundärer Triebe als Beispiel für situative Determinanten des Verhaltens ansehen ? S. 83-100, TE.....	39
33.) In welcher Art und Weise können (kognitive) Konflikte motivierend sein? 100-112, TE.....	40
34.) Für welche Bereiche hat sich eine motivierende Funktion des kognitiven Konsistenzstrebens nachweisen lassen ? Geben Sie für zwei Bereiche je ein Untersuchungsbeispiel ? S.120-131 , TE	42
35.) Verdeutlichen Sie an einem Alltagsbeispiel unerledigter Handlungen das feldtheoretische Modell von Lewin. S. 135-149 ,TP	44
36.) Beschreiben Sie, in welcher Weise die Entwicklung des lerntheoretischen Modells vom mechanistischen Schub-Ansatz zum kognitiven Zug-Ansatz die Einführung der Konzepte Erwartung und Wert impliziert. S. 150-168, T	45
37.) Wie kam es zur multiplikativen Verbindung von Erwartung und Wert in der Theorienentwicklung und inwiefern bezieht das Risiko-Wahl-Modell Atkinsons Persönlichkeitsfaktoren mit ein ? 169-178, T	46
38.) Erläutern Sie theoretisch und empirisch, wieso Attributions- und Instrumentalitäts-theorie kognitionspsychologische Ausdifferenzierungen von Erwartung und Wert darstellen? S. 179- 188, TE.....	47
39.) Beschreiben Sie anhand von Alltagsbeispielen, welche Momente am "primären Willensakt" (N. Ach) unterscheidbar sind, sowie welche Probleme bei der Realisierung von Intentionen auftreten und wie sie überwunden werden können. (TP) S. 189-197.....	49
40.) Inwiefern eignen sich die von Kuhl postulierten Kontrollmodi: Handlungs- vs. Lageorientierung zur Erklärung individueller Unterschiede bei der Handlungskontrolle ? Erläutern Sie das an einer experimentellen Untersuchung. S. 197-203, TE.....	50
41.) Nennen Sie empirische Befunde für die Unterscheidung der zwei Bewußtseinslagen motivational vs. volitional und der vier Handlungsphasen des Rubikon-Modells. S.203-218, TE	51
42.) Nennen Sie je ein Alltagsbeispiel für zwei mit dem attributionstheoretischen Ansatz verwandte Forschungsrichtungen. S. 387-394, TP.....	52
43.) Welche Theorieaspekte von Heider sowie Jones & Davis sind im Kovarianzmodell von Kelley aufgenommen, welche nicht ? S. 394-408, T.....	53
44.) Welche eher motivational bedingten Attribuierungsverzerrungen und welche mehr kognitiv bedingten Attributionsfehler konnten festgestellt werden? Nennen Sie je ein Untersuchungsbeispiel. S. 408- 422, TE... ..	54
45.) Welche Klassifikationsdimensionen von Ursachenzuschreibungen lassen sich unterscheiden? Wie werden sie in den sog. kausalen Schemata kombiniert und welche interindividuellen Unterschiede treten bei diesem Kombinieren auf ? S. 423-431, TE	55

<u>46.) Skizzieren Sie die Auswirkungen von Attributionen in bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Erfolgserwartung und Gefühlsreaktionen. Nennen Sie für zwei dieser Auswirkungen je ein Untersuchungsbeispiel. S.431-443, TE</u>	57
<u>47.) Wie verhalten sich Informationsgewinn und Affektmaximierung zum Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation; wie lassen sich negative Selbstbewertungsstrukturen verändern? S. 443- 454, TE</u>	58

Zimmermann & Kaul (1989): Einführung in die Psychomotorik, Teil III 59

<u>48) Welche Fragestellungen der klassischen Lern- und Gedächtnispsychologie sowie der Diagnostik lassen sich wie auf die Psychomotorik übertragen ? S. 5-23, T</u>	59
<u>49) Welche empirischen Belege sprechen dafür bzw. dagegen, Modelle zu entwerfen, die nicht von allgemein grundlegenden Fähigkeiten der Motorik ausgehen. S. 24-38; TE</u>	60
<u>50. Welche praktischen bzw. didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Hierarchiemodellen psychomotorischer Fähigkeiten und dem Fitts-Gesetz ableiten? (39-50; TP)</u>	61
<u>51. Verdeutlichen Sie an Alltagsbeispielen, wie closed-loop Modelle im Gegensatz zu open-loop Modellen menschliche Bewegung rekonstruieren. 51-80, TP</u>	62
<u>52) Charakterisieren Sie kurz die verschiedenen Ansätze, die Singer in seinem Modell zur Psychomotorik mit verarbeitet hat. Erläutern Sie Singers Modell und gehen Sie exemplarisch auf einige Details ein, die er aus den Modellen der Informationsverarbeitung übernommen hat. S. 75-88, T</u>	63

1. Skizzieren Sie die methodologischen Probleme von Lerntheorien und deren Entwicklung vom Konditionierungsparadigma zum Kognitiven Ansatz sowie die Verbindung beider. Kap.1 u. 14, S. 3-12 und 209-223, T

	Konzept	Vorteile	Nachteile
Behaviorismus	→ Stimulus bzw. Verstärkung leitet Verhalten		
Watson (Begründer) Guthrie Thorndike Skinner	klass. Konditionieren, Reflexe, Umwelttheorie, Tendenz zur Wiederholung der gleichen Reaktion=Kontiguität, Gesetz der Auswirkung + Übung, Verstärkung, try & error, operantes Konditionieren, Verstärkungspläne, shaping (beschränkt sich auf beobachtbare Aspekt: Reiz + Reaktion)	klare Operationalisierung, molekular, strenge Kontrolle der Variablen, sehr präzise, großer Beitrag zur Erforschung von Lernen	Tierexperimente => Übertragbarkeit black box, mechanistisch, Konditionierung erklärt nicht allein Verhalten, keine Beschäftigung mit höheren geistigen Prozessen (Denken, Problemlösen)
Neobehaviorismus			
Hull/Spence	intervenierende Variablen zwischen S und R, Gewohnheitshierarchien, Formeln für Verhalten	intervenierende Variablen eingeführt, überzeugende Logik	math. Komplexität Formel-Schock
Übergangsphase			
Tolman (zielgerichteter Behaviorismus)	Verhalten auch von Kognitionen gesteuert → zielorientiertes Verhalten	zielorientiertes Handeln, molar,	wenig elaboriert
Gestaltpsychologie			
Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin (Berliner Schule) v.Ehrenfels (Österr. Schule) Krueger (Leipziger Schule)	Gestaltgesetze, Lernen durch Einsicht, Summe ist mehr als seine Teile Gestaltkriterien: Übersummativität und Transponierbarkeit	ganzheitliche Perspektive, molar,	wenig präzise, unklare Begriffsverwendung,
Kognitivisten	Kognitionen leiten Verhalten	erforscht höhere geistige Prozesse wie Wahrnehmung, Entscheidung, Wissen, Denken, Problemlösen	
Piaget	Wahrnehmung als interaktive Beziehung von Mensch und Umwelt, Mensch passt sich aktiv an Umwelt an → aktive Infoverarbeitung, Assimilation, Akkomodation, Äquilibration	molar, Mensch als aktiv, bewusst und zielgerichtet	nur komplexe Lernvorgänge untersucht, keine Automatismen, berücksichtigt, Übergeneralisieren und Übertheoretisieren
Bruner, Neisser, Rock	Kategorien=Konzepte, Kodierungssysteme, Strategien der Wissensaneignung, Wissen in Kategorien als Netzwerk organisiert, Wahrnehmung durch diese Kategorien	aber stärker elaboriert, trotzdem molare und komplexe Vorgänge	

Zusammenhang: Von den Behavioristen wurden Operationalisierung und begriffliche Präzision übernommen. R. Gagné und Bandura versuchten eine Integration beider Ansätze.

2. Beschreiben Sie anhand von Alltagsbeispielen, wie die Prinzipien des klassischen Konditionierens im menschlichen Bereich angewendet werden können. S. 15-26, TP

klass. □: Pawlowscher Hund

□ zu Watson: Fisch mit Knoblauch

UCS = verdorbenes Essen

UCR = Übelkeit (natürlicher Reflex)

CS = Knoblauch

CR = Übelkeit auf Knoblauchgeruch

→ **Signallernen**, da CS als Signal für das Erscheinen von UCS

Wie gut ist Reaktion erlernbar?

- abhängig von Erkennbarkeit des CS
 - verzögerte Konditionierung: CS unmittelbar vor UCS und währenddessen → am besten
 - Spurenkonditionierung: CS unmittelbar vor UCS → auch sehr wirkungsvoll
 - Simultankonditionierung: CS gleich UCS → weniger wirkungsvoll
 - rückwirkenden Konditionierung: CS nach UCS → gar nicht wirkungsvoll

Reizgeneralisierung: „Little Albert“ von Watson hätte bei allen Felltieren Angst → wenn auf alle Reize bestimmter Klasse entsprechende Reaktion erfolgt

Reizdiskrimination: bei weißen Ratten Reaktion, nicht aber bei grauen

Gegenkonditionierung: (= Desensibilisierung) ursprüngliche CS-CR-Verbindung wird aufgehoben und CS wird mit neuem CR verbunden (□ wenn weiße Ratte auftaucht, neuen angenehmen Reiz präsentieren, allerdings muss Ratte so weit entfernt sein, dass Angstreaktion noch nicht auftaucht)

→ sehr erfolgreiche Anwendung bei Phobien

Für Watson war emotionales Verhalten generell eine Subkategorie der klassischen Konditionierung. Alle späteren emotionalen Reaktionen kommen aufgrund klassischer Konditionierungsvorgänge zustande und beinhalten die ursprünglichen, angeborenen emotionalen Reaktionen wie Furcht, Liebe und Wut.

Methoden von Guthrie: □ Zureiten eines Wildpferdes

- Schwellenmethode: unterhalb der Reaktionsschwelle bleiben (leichte Decke, Sattel, Zaumzeug, Reiter)
- inkompatibler Reiz: Reaktion (UCR) nicht möglich (Pferd fesseln, draufsetzen)
- Ermüdungsmethode: Reiz zwar noch da, aber keine Reaktion mehr wegen Müdigkeit

3. Inwieweit ist Thorndikes Effekt-Gesetz in Skinner's Position des operanten Konditionierens und seiner 4 Verstärkungsarten aufgegangen, und wie ist die aversive Kontrolle gerade auch im menschlichen Bereich zu bewerten? S. 26-37 und S. 46-48, TE

Thorndikes Gesetz der Auswirkung (Law of Effekt): ob eine Reaktion wiederholt wird, hängt davon ab, ob diese Reaktion einen angenehmen oder unangenehmen Zustand bewirkt hat

- befriedigender Zustand: wenn Person nichts tut, um ihn zu vermeiden
- unbefriedigender Zustand: wenn Person versucht, diesen zu beenden

→ try & error-Lernen

→ Verbindung ist zwischen Reiz und Reaktion → Modell des instrumentellen Lernens (d.h. man lernt, um angenehmen Zustand zu erreichen)

(vgl. Skinner: Verbindung zwischen Verstärkung und Reaktion)

Skinner:

- respondentes Verhalten: Organismus reagiert auf Umwelt mit angeborenen Reflexen (□ Hunger, Schmerz, Angst, Wut, Vermeidungsverhalten, Übelkeit), S-R-Verbindung → Typ-S-Konditionierung
- operantes Verhalten: Organismus wirkt auf Umwelt ein, instrumentelle Tätigkeit des Organismus → Typ-R-Konditionierung

Thorndikes Gesetz ist in Skinners Gesetz aufgegangen, bei Skinner noch elaborierter, d.h. Thorndike Law of Effect wird bei Skinner zu vier Verstärkungsarten

1. Positive Verstärkung: hinzufügen positiver Reiz → Verhalten wird verstärkt

2. Bestrafung: wegnehmen positiver Reiz → Verhalten wird unterdrückt

3. Bestrafung: hinzufügen negativer Reiz → Verhalten wird unterdrückt

4. Negative Verstärkung: wegnehmen negativer Reiz → Verhalten wird verstärkt

Bewertung aversiver Kontrolle=Bestrafung:

- funktioniert schlechter als Verstärkung
 1. gewünschtes Verhalten wird nicht verstärkt, sondern unerwünschtes unterdrückt → Aufmerksamkeit des Kindes wird auf unerwünschtes Verhalten gelenkt → Wahrscheinlichkeit, dass gewünschtes Verhalten auftritt ist gering
 2. ungew. Verhalten wird lediglich unterdrückt, jedoch nicht beseitigt, beeinflusst wird nur Verhaltensfrequenz, nur bei Nichtverstärkung und Nichtbestrafung (=Nichtbeachtung) des ungew. Verhaltens ist theoretisch Löschung möglich
 3. Bestrafung führt zu negativen emotionalen Zuständen, die durch Kontiguität (zeitliches Zusammenreffen) mit dem Bestrafenden und nicht mit dem ungew. Verhalten verknüpft werden
 4. Bestrafung funktioniert oft nicht, oft gegenteiliger Effekt, das was bestraft wird, wird erhalten, da keine Handlungsalternativen gelernt werden und sich am bestraften Verhalten orientiert wird (neuere Untersuchungen: Bestrafung auch Form von Aufmerksamkeitszuwendung)

pro Bestrafung:

- wenn Strafe sanft ist und kein Gesichtsverlust damit einhergeht
 - z.B. „time-out“-Prozeduren: Kinder werden aus verstärkender Umgebung in weniger verstärkende Umgebung gebracht (vor die Tür stellen)
 - Verweise, die nur das Kind hören kann (vgl. Lob am wirksamsten, wenn es vor der Klasse ausgesprochen wird)
- obwohl Verstärkung, Imitation, Argumente erwünschtes Verhalten effektiv fördern, gibt es zahlreiche Situationen, wo sie nicht genügen (Fritz will Katze ersäufen)
- wenn Strafe, dann möglichst von nahem, herzlichem, liebenden Menschen
- keine Belege, dass intakte Beziehung durch vernünftige Strafen beschädigt wird

4. Geben Sie je ein Untersuchungsbeispiel für die verhaltenstheoretischen Prinzipien der Verstärkungspläne, des Shapings und von Diskrimination/Fading. 38-45 und 48-50, TE

1) Verstärkungspläne:

kontinuierlich: jede korrekte Reaktion wird verstärkt

intermittierend: nur bestimmte korrekte Reaktionen werden verstärkt

- Quotenplan: bestimmte Reaktionen nach Quote □ jede 5. Reaktion
- Zeitintervallplan: bestimmte Reaktionen in bestimmter Zeit □ 1 Reaktion in 5 Minuten
 - fixiert: regelmäßige Verstärkung
 - □ genau jede 5. Reaktion → fixierte Quotenverstärkung
 - □ im 5-Minutentakt jeweils die erste → fixierte Intervallverstärkung
 - variabel: unregelmäßige Verstärkung
 - □ durchschnittlich jede 5. Reaktion (jedoch egal welche) → variable Quotenverstärkung

durchschnittlich 1 pro 5 Minuten (jedoch egal welche) → fixierte Intervallverstärkung kombinierter Plan: Mischung aus kontinuierlich und intermittierend

Experimentelle Überprüfung in der Skinnerbox: Magazin-Training nach 24-stündigem Nahrungsentzug der Ratten (Schaffung von "Motivation"). Tier soll lernen, aus dem Futtermagazin zu fressen und das Geräusch des Futterauslieferungsmechanismus zu erkennen, welcher Futterpille auswirft.

Lernmaße: Verhaltensfrequenz oder Reaktionsfrequenz

Verstärkerpläne haben Einfluss:

- **auf die Akquisition von Verhalten** (Aneignungsverhalten)
- kontinuierliche Verstärkung am effektivsten bei Aufbau neuer Verhaltensweisen.
- **auf die Löschung** (experimentell durch Wegfall der Verstärkung)
 - Löschung vollzieht sich nach kontinuierlicher Verstärkung schneller
 - Am löschungsresistentesten ist variable (vs. fixierte) Intervallverstärkung. Hier kann der Organismus nicht mehr unterscheiden, ob er sich in einer Lösungsphase oder Verstärkungsphase befindet, daher größte Lösungsresistenz.
 - Verminderte Verstärkungsquote im Verlauf des Experiments führt zu noch längeren Lösungsperioden.
- **auf die Reaktionsrate** (Reaktionsfrequenz)
 - Reaktionsrate bei variablen Verstärkungsplänen einheitlich hoch und ziemlich invariant, weil Vt keine Erwartung bzgl. des Zeitpunktes der Verstärkung ausbilden kann
 - Reaktionsrate bei variablen Quotenplänen höher als bei Intervallplänen.
 - Bei fixierten Intervallplänen fällt Reaktionsrate nach Verstärkung direkt ab, bis kurz vor dem Zeitpunkt, an dem die nächste Verstärkung zu erwarten ist.

Fazit: beste Trainingskombination: zuerst kontinuierliche Verstärkung, dann variable Quotenpläne

2) Shaping: Stufenweise Annäherung = differentielle Verstärkung der aufeinanderfolgenden Annäherungen.

Vt verstärkt jeden Schritt in Richtung auf Zielverhalten anstatt abzuwarten, bis Vt dieses von selbst zeigt (**Skinner, 1951**).

Beispiel: eine Taube soll lernen, auf eine Scheibe zu picken

- Verstärkung des Drehens des Kopfes in Richtung der Scheibe
- wenn gelernt, Verstärkung von Bewegung in diese Richtung
- wenn gelernt, Verstärkung von Berühren der Scheibe
- wenn gelernt, Verstärkung nur noch bei Picken auf Scheibe

Kritischer Faktor bei dieser Prozedur: Umweltkontrolle, d.h. Umwelt muß so gestaltet sein, dass sie das Zielverhalten fördert. Dies ist durch die Konstruktion der Skinnerbox erreicht, darin ist kaum eine andere Reaktion möglich als die gewünschte.

3) Fading: (Unterschiede zwischen Reizen schrittweise verringern)

Beispiel: Eine Taube, die gelernt hat, auf das geschriebene Wort 'PECK' mit Picken zu reagieren, sie wird diese Reaktion auf das Wort 'TURN' hin **generalisieren**. Mit Hilfe des Shapings kann man der Taube beibringen, auf die zuerst sehr unterschiedlich gestalteten Reize 'Peck'(große schwarze Buchstaben) und 'Turn'(kleine rote Buchstaben) unterschiedlich zu reagieren. Danach werden durch Fading die Unterschiede der Reize während mehrerer Versuchsdurchgänge schrittweise verringert, bis beide Wörter in schwarzen gleichgroßen Buchstaben geschrieben sind, das Vt lernt zu **diskriminieren**. **Reese (1966)**

5) Warum hat Spence die multiplikative Verbindung der zentralen intervenierenden Variablen im System von Hull zu einer additiven Verbindung geändert? Lefrancios, S. 51-60; T

Hull: $sE_R = sH_R \times D \times V \times K$

Spence: $sE_R = H \times (K + D)$

Hull: in Behaviorismustradition, $S \rightarrow R$ = menschliches Verhalten

S = Input-Variablen = UV

R = Output-Variablen = AV \rightarrow beide direkt beobachtbar

jedoch eine Neuerung: intervenierende Variablen zwischen S und R \rightarrow Neobehaviorist

intervenierende Variablen: sind nicht direkt beobachtbar, sind Erklärung der beobachteten S-R-Beziehung, für jede UV gibt es eine ihr entsprechende IV, IV sind der Einfluss der Input-Variablen auf Individuum

- Gewohnheitsstärke sH_R (Habit) = Anzahl der vorangegangenen Paarungen des Reizes und der Verstärkung mit der Reaktion
- Antriebsstärke D (Drive) = Bedürfnis, Trieb
- Reizstärkedynamik V = Stimulusstärke
- Anreizmotivation K = Größe der Verstärkung
- sE_R = Reaktionspotential, Größe des Potentials eines Reizes, eine Reaktion auszulösen

□ Essen steht auf dem Tisch

- $sH_R = 0$, wenn Person nicht gelernt hat zu essen
- D = 0, wenn sie gerade gegessen hat
- V = 0, wenn sie Essen nicht wahrnehmen kann, ist blind und keinen Geruchssinn
- K = 0, wenn Essen keine Befriedigung darstellt

\rightarrow wenn nur ein Faktor 0 ist, ist sE_R auch 0 \rightarrow keine Reaktion

\rightarrow wenn sich ein größerer Faktor verdoppelt, dann erheblich größeres Reaktionspotential

Konzept der **Antriebsreduktion:** Antriebsreize D sind mit Bedürfnis (□ Hunger) kombiniert, Befriedigung des Verhaltens durch Verstärkung K (□ Fresspille), deswegen wird Antrieb D kleiner (□ Hunger ist gestillt), aber Gewohnheitsstärke sH_R wird größer

aber: System erfüllt Erwartungen Hulls nicht, Verhalten konnte damit nicht vorhergesagt werden

Spence: modifizierte Hullsches System \rightarrow Hull-Spence-System

- Ablehnung des Konzeptes der Antriebsreduktion, Verstärkung beeinflusst allein Anreizmotivation, nicht aber die Gewohnheitsstärke, Gewohnheitsstärke allein abhängig von Anzahl Paarungen von S-R
- Änderung zu additiver Verbindung in Gleichung, Erregungspotential E ist Funktion des Produkts aus Gewohnheitsstärke und der Summe von Antrieb und Anreizmotivation $E = H \times (D + K)$

\rightarrow D oder K können 0 betragen, trotzdem gibt es Erregungspotential

□ Person hat gerade gegessen, Essen stellt aber trotzdem Befriedigung dar \rightarrow Essen aus Appetit

□ oder Essen stellt keine Befriedigung dar, Person hat aber großen Hunger \rightarrow in der Not frisst der Teufel Fliegen

(bei beiden Voraussetzung, dass Essen Gewohnheit ist)

\rightarrow wenn Gewohnheit stark ist und Antrieb oder Anreizmotivation da ist, dann erfolgt Reaktion unabhängig von Verstärkung

Bewertung des Hull-Spence-Systems: eindrucksvolle Mathematik und Logik, doch beabsichtigte Vorhersagen des Verhaltens nicht möglich, basiert auf nicht verifizierten Annahmen, intervenierende Variablen nicht verifizierbar, da nicht beobachtbar, sind zwar für inhärente Logik wichtig, aber nicht für Nützlichkeit der Theorie, trotzdem Beitrag zur Weiterentwicklung der Lerntheorien

6) Stellen Sie operante und klassische Konditionierungstheorien gegenüber, und geben Sie empirische Beispiele für die begrenzte Generalisierbarkeit der Konditionierungstheorien. Lefrancois, S. 61-69; TE

Gegenüberstellung:

Die klassische Konditionierungstheorie nach Pawlow, Watson:	Die operante Konditionierungstheorie nach Skinner
- respondentes Verhalten - Verhalten (Lernen) folgt bestimmtem Reiz → Verknüpfung von Reiz und Reaktion	- operantes Verhalten - dem Verhalten (Lernen) geht keine beobachtbare Reizung voraus, Organismus wirkt auf Umwelt ein → Verknüpfung von Verstärkung und Reaktion
Typ-S-Konditionierung Prinzip: durch Verknüpfung von UCS (Fressen) und CS (Glocke) wird Verhalten (Speichelfluss) auch dann ausgelöst, wenn nur CS (Glocke) vorliegt, UCR (Speichelfluss) wird damit zur CR (Speichelfluss)	Typ-R-Konditionierung Prinzip: eine Reaktion, die verstärkt wird, führt zu höherer Auftretenswahrscheinlichkeit der Reaktion in ähnlichen Situationen, eine Reaktion, die bestraft wird, führt zu niedrigerer Auftretenswahrscheinlichkeit der Reaktion in ähnlichen Situationen
soll vor allem vegetative Reaktionen (natürliche Reflexe, angeborene Verhaltensmuster) erklären □ Hunger, Durst, Sexualtrieb, Vermeidungsreaktion, Flucht, Angst, Übelkeit	soll operantes Verhalten erklären □ zur Schule gehen, Briefe schreiben, lesen, einen Fremden anlächeln
'Lern-Durchgang' ist nach der Reaktion beendet, bis von außen neuer Reiz gesetzt wird	es entsteht ein Kreis (Verstärkung-Reaktion-Verstärkung-Reaktion), Reaktion wird selbsttätig fortgesetzt (bei Bestrafung wird sie natürlich selbsttätig unterlassen)

- in zahlreichen Untersuchungen konnten vegetative Funktionen (Blutdruck, Herzfrequenz, Schmerzempfinden) unter Reizkontrolle operanter anstelle klassischer Konditionierung gebracht werden (Biofeedback).
- Verstärkung im operanten Modell kann als Reiz (im Sinne des klassischen Modells) gesehen werden, dessen Aufgabe es ist, dafür zu sorgen, dass irgend ein Verhalten stattfindet
- so scheinen die Unterschiede zwischen beiden Theorien gar nicht so groß zu sein.

Empirische Beispiele für begrenzte Generalisierbarkeit:

a) Instinktive Überlagerung:

- a. Schwein wurde beigebracht, Holzmünze in Sparschwein zu stecken, nach einiger Zeit, Spiel mit Münze im Sand, so als ob es Trüffel suchen wollte
- b. Waschbär ähnlich, hielt Münze lange in Hand, bevor er es ins Sparschwein steckte
→ bei beiden, obwohl dadurch Verstärkung hinausgezögert wird
→ konditioniertes Verhalten wird durch Verhalten überdeckt, was mit Fressen (Instinkt) zu tun hat
→ dann, wenn es einen Konflikt zwischen erlerntem und angeborenem Verhalten gibt

b) Autochaping: Taube pickt auch ohne Belohnung weiter

c) Lernen durch einen einzigen Durchgang: Einnahme von giftiger Nahrung, danach wird diese Nahrung nachhaltig gemieden
(klass. Konditionierung nicht durch einen einzigen Durchgang möglich)

d) Unpassendes Verhalten: satte Ratte frisst und trinkt trotzdem weiter → Zwangsverhalten

Erklärung: genetische Faktoren (□ Instinktverhalten) wirken einschränkend und machen Lernen schwierig oder unmöglich

7) Welche (tier-)experimentellen Befunde sprechen für das kognitiv-behaviouristische Lernmodell von Tolman? Lefrancois S. 91-96, TE

Prinzipien:

1. jedes Verhalten ist zielgerichtet: jegliches Verhalten wird von Kognitionen = Erwartungen = kognitiven Landkarten geleitet
2. (Kognition ist neue Erfindung, ist Abstraktion, nicht wirklich vorhanden wie intervenierende Variablen, wenn auch noch nicht entdeckt)
3. Hervorhebung des molaren Aspekts von Verhalten: Verhalten ist bestimmt durch Suche nach Ziel, nicht durch Belohnung → Verknüpfung von Reizen und Erwartungen
4. Verstärkung sind sich bestätigende Erwartungen: je öfter eine Erwartung bestätigt wird, desto leichter werden Reize mit Erwartung verknüpft
5. das Gelernte sind nicht S-R-Verbindungen, sondern Kognitionen (Wissen über physikalischen Raum, Möglichkeit einer Belohnung für dieses Wissen)

Belege:

6. **Umweglernen:** Ratte im Labyrinth, so lange laufen, bis sie erlernt hat, welcher Weg zum Ziel führt, dann werden bestimmte Wege blockiert, Ratte wählt nächstkürzere Wege → muss innere Repräsentation des Labyrinths haben → **kognitive Landkarten** und außerdem diese gezielt anwenden → zielorientiertes Handeln
7. Tiere verhalten sich so, als hätten sie **Erwartungen:** Affe hat gelernt, Tassen umzudrehen, im Banane zu finden, liegt Salat darunter, wird er aufgeregt und sucht weiter
8. **Ortslernen:** Ratten lernen, Weg zu Futterkammer zu finden, dann ursprünglicher Weg blockiert, Wege an Ausgangspunkt sternförmig angeordnet, nach behavioristischer Tradition müssten sie Weg neben ursprünglichem Weg wählen (Generalisierung, ist am ähnlichsten), nehmen aber den, der in Richtung der Zielkammer liegt → kognitive Landkarte
9. **Ortslernen:** schwimmende Ratten im Labyrinth, nach behavioristischer Tradition müssten sie bei Trockenlegung neu lernen, da Reaktion an Bewegung des Schwimmens geknüpft ist, tun sie jedoch nicht, finden unmittelbar Futterkammer
10. **latentes Lernen:** Ratten einige Nächte in großen Labyrinthen ohne Futter, Behavioristen: lernen wenig, da keine Verstärkung, aber: Hälfte der Ratten hatten Weg zur Futterkammer gelernt, Überprüfung: Ratten wurden in Futterkammer kurz gefüttert, daraufhin in Startkammer gesetzt und Hälfte fand ohne Fehler direkt den Weg

8.) Welche Lernprozesse sind mit den gestaltpsychologischen Konstrukten Einsicht und Lebensraum erklärbar. S. 96-107 (TE)

Konstrukt Einsicht

Köhlersche Affen: Teneriffa während des 1. Weltkrieges

- Lernen eher durch Einsicht anstatt durch try-and-error (vgl. Thorndikes Katzen)
- Einsicht: plötzliche Wahrnehmung von Beziehungen zwischen Problemelementen
 - die Lernprozesse, die durch Einsicht erklärbar sind, sind jene, wo eine Zeit des nicht aktiven Beschäftigens mit dem Problem beobachtet werden kann → Latenzphase → danach aha-Erlebnis = Einsicht
 - Erklärungen für Lernvorgänge globaler und unspezifischer
- Angleichung (symmetrisch machen), Normalisierung (zu dem machen, wie das Objekt erscheint), Verschärfung (Herausstellen der Besonderheiten)

Konstrukt Lebensraum

Kurt Lewin: kognitive Feldtheorie

Feld = Lebensraum: kognitives und wahrnehmungsmäßiges Feld = Person, Glaubenshaltungen, Gefühle, Mittel und Hindernisse von Zielen, Alternativen, Motive

Merkmale des Lebensraums:

- ist relativ: Lebensraum wird definiert, wie er von Person wahrgenommen wird, nicht wie er objektiv existiert
- topologisch: darstellbar als individuelle, subjektive Karte der eigenen Motive, Gefühle usw.
 - Alternativen: verschiedene Möglichkeiten, um ein Ziel zu erreichen
 - Valenz: Attraktivität der verschiedenen Bereiche des Lebensraum
 - Barrieren: betrifft Schwierigkeitsgrad, um ein Ziel zu erreichen
- Lebensraum ändert sich ständig
- Vektoren: verweisen auf Richtung und Stärke einer Verhaltenstendenz

→ brauchbar, um Verhalten a posteriori zu beschreiben, keine Vorhersagen möglich

→ da Lebensraum dadurch determiniert ist, wie Person handelt und nicht wie sie handeln will, kann persönliche Beschreibung des Verhaltens nicht gültig sein

- die Lernprozesse, die durch das Konstrukt Lebensraum beschrieben werden können, sind wahrscheinlich eher globaler Natur, wie persönliche Entwicklungsprozesse oder die Erforschung der eigenen Gefühle
- Anwendung erfolgte in T-Gruppen, Selbsterfahrungsgruppen, sensitivity-Training
- Annahme: jedes Individuum reagiert auf seine eigene Weise auf seine Umwelt, um es zu verstehen, muss man von Einzigartigkeit ausgehen
- Grundlage für klientenzentrierte Therapie nach Rogers
- Grundlage für humanistische Bewegung: Interesse an Individualität des Menschen und an Entwicklung seiner Potentiale
- Begriffe wie Selbstverwirklichung

9. Kritisieren Sie unter der Perspektive der Praxisrelevanz das Attributenmodell des Konzepterwerbs (Bruner) im Vergleich zum Prototypenansatz (Rosch). S. 108-120, TP

Bruners Theorie der Kategorisierung 1964:

- Kategorisierung ist Metapher, die kognitive Repräsentation beschreibt (vgl.: behavioristische Positionen versuchen, Zustand wörtlich zu beschreiben)
- Kategorisieren: Einordnen von Reizinputs aufgrund von Ähnlichkeiten in bestimmte Klassen
- Kategorie = Regel, um Dinge als gleich zu klassifizieren
- Kategorie enthält Attribute (Merkmale), die gelten müssen, um Objekt in bestimmte Kategorie einzuordnen
- Informationsverarbeitung und Entscheidungsprozesse schließen Kategorisierungen ein
 - Informationsverarbeitung: Einordnung von Objekten in Kategorien, Bildung und Erwerb von Kategorien
 - Entscheidungsprozesse: aufgrund von Einordnung von Objekten in Kategorien wird dementsprechend reagiert bzw. entschieden
- Kategoriezugänglichkeit hängt von Erwartungen und Bedürfnissen ab
 - je zugänglicher Kategorie ist, desto weniger Input ist für Wahrnehmung erforderlich
- Kodierungssystem = Kategoriensystem ist hierarchisch geordnet und vernetzt
- **Konzeptbildung:** zu erkennen, dass einige Objekte zusammengehören, andere nicht (Giftpilze vs. Espilze)
- **Konzepterwerb:** zu begreifen, welche Merkmale=Attribute diese Objekte besitzen (Aussehen von Giftpilzen)

Nachteile der Begriffsbildungsforschung=Konzepterwerb (Attributenansatz):

künstliches Setting:

- Begriffe = Konzepte mit sehr wenigen Merkmalen = Attribute
- zuwenige und diskrete (statt stetigen) Stufen der Dimensionen der Merkmale
- Objekte, die Begriffsdefinition erfüllen, sind gleichwertige Exemplare
- Begriffe sind durch Merkmale und Regeln eindeutig definiert
- vorallem letzter Punkt im Widerspruch zu Realität: Merkmale und Regeln verschiedener Begriffe überlappen, somit sind Begriffe manchmal nicht eindeutig zuordbar, dann abhängig von Kontext

Unterschiede der Begriffsstrukturforschung (Prototypenansatz):

- Prototypen: typische Repräsentation eines Begriffs
- sind bildhaft und/oder begrifflich gespeichert
- auch stetige Merkmale möglich
- gibt unterschiedlich gute Exemplare eines Prototyps und damit eines Begriffs
- es gibt nicht Prototypen mit allen denkbaren Merkmalskombinationen, dieser artifizielle, formallogische Einfluß ist eliminiert □ Schnabel und Fell
- Prototypen auf Basisniveau (vs. übergeordnete und untergeordnete Ebene)
- Erklärung für die unten genannten Phänomene möglich:

Phänomene, die nur mit Prototypenansatz erklärt werden können:

1. Kontexteinfluß auf die Klassifikation von Objekten:

Perzeptuelle und/oder funktionelle Merkmale (□ Gefäß mit Blumen) beeinflussen somit die Klassifikation eines Gegenstandes. Nicht jedes Beispiel ist ein typischer Vertreter des entsprechenden Begriffs

2. Problem "Familienähnlichkeit"

Das Konzept der "Familienähnlichkeit" versucht zu erklären, weshalb Vertreter eines Begriffes auch als solche erkannt werden, wenn sie mit anderen Vertretern des Begriffes (der "Familie") kein einziges Merkmal gleich haben. Begriff 1(a,b); Begriff 2 (b,c); Begriff 3(c,d): alle drei gehören zu einem Oberbegriff, obwohl 1 und 3 keine gemeinsamen Merkmale aufweisen! Aus dem **Überlappungsprinzip** wird aus den Untergruppen der Gesamtbegriff!

3. unterschiedliche gute Vertreter eines Begriffes

anhand von Zuordnungsgeschwindigkeit u.ä. konnte Rosch eindeutig nachweisen, dass es unterschiedliche "gute" Vertreter eines Begriffes gibt. Dies ist mit dem Ansatz der Begriffsbildungsforschung nicht vereinbar ("alle Objekte, die die Begriffsdefinition erfüllen, sind gleichwertige Vertreter des Begriffs")

4. schwammige Begriffsgrenzen

Hier konnten experimentell sowohl individuelle als auch situationelle Unterschiede der Begriffsgrenzen (s. Labov) nachgewiesen werden. Die Begriffsbildungsforschung hatte dagegen klare Begriffsgrenzen postuliert.

Praxisrelevanz beider Ansätze:

Bruner

- Schulunterricht: **entdeckungsorientierter Unterrichtsansatz**
- Annahme: Systeme erleichtern Transfer, steigern Gedächtnis und Fähigkeit zum Problemlösen
- Bildung von Kodierungssystemen erfordert Entdeckung von Beziehungen

- Gebrauch von Techniken, bei denen Kinder Fakten und Beziehungen selbst entdecken
- spiralförmiger Lehrplan (gleiche Wissensbereiche auf verschiedenen Komplexitätsstufen in verschiedenen Klassenstufen lehren)

Rosch

- typische Vertreter im Unterricht präsentieren, schwammige Grenzen erklären
- Auseinandersetzung mit Prototypen
- Berücksichtigung der verschiedenen Vertreter eines Begriffs

10.) Erläutern Sie, inwiefern Piagets Position gleichzeitig sowohl eine Entwicklungs- als auch eine Lerntheorie ist. Welche Konsequenzen lassen sich für die Erziehungspraxis daraus herleiten? S.122-140, TP

Piaget (20er bis 50er)

Begriffe:

Adaptation: Anpassung an Umwelt → durch aktive Interaktion von Individuum und Umwelt → dadurch entwickelt sich Intelligenz

Assimilation: Anpassung der Umwelt an das Schema (Anwenden der Schemata)

Akkomodation: Anpassung des Schemas an die Umwelt (Modifikation oder Bildung von Schemata)

Äquilibration: balanciertes System und Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation

Schema: Regel, die Umwelt wahrzunehmen und auf sie zu reagieren

Struktur: Verknüpfung der Schemata

1) Entwicklungstheorie: beschreibt Stadien der ontogenetischen kognitiven Entwicklung des Kindes bis Pubertät

1. sensomotorisches Stadium (0-2)

- Hier-und-Jetzt-Verständnis der Welt
 - extreme Egozentrik
 - Abwesenheit von Sprache
 - Erweiterung reflektorischer Schemata
- am Ende des sensomotorischen Stadiums
- Entwicklung von Objektpermanenz
 - Entdeckung kausaler Beziehungen
 - Spracherwerb
 - Intentionen

2. präoperationale Phase

2.1. präkonzeptuelle Phase (2-4)

- Kind erweitert Verbalisierungsfähigkeit
- noch kein logisches Denken, keine Invarianz
- denkt transduktiv

2.2. intuitive Phase (4-7)

- löst Aufgaben richtig auf Basis von Intuition
- egozentrisches und wahrnehmungsbeherrschtes Denken

3. Konkrete Operationen (7-12)

- Invarianzkonzept
- Umgang mit Klassen, Serien, Zahlen
- Denken bleibt aber an Konkretes gebunden

4. Formale Operationen (ab 12)

- Denkprozesse unabhängig von realen Gegebenheiten
- propositionales Denken
- logisches Denken

→ Forschung: Phasen gibt es, jedoch zeitliche Abfolge variiert stark, Kinder im sensomotorischen Stadium weiter fortgeschritten, letztes Stadium nicht allgemeingültig

2) Lerntheorie: macht Aussagen darüber, wie Kinder und Jugendliche Wissen aneignen und somit lernen und vor allem wie dies reifungsmäßig determiniert ist → **genetische Epistemologie**

- Erwerb des Wissens ist allmählicher Entwicklungsprozess, der durch Interaktion des Kindes mit der Umwelt ermöglicht wird
- wie das Kind die Welt erlebt und darstellt ist abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstadium und begründet durch die jeweiligen Denkstrukturen
- Reifung, Umwelt, Äquilibration (Assimilation und Akkomodation) und Sozialisation formen das Lernen
- Lernen durch Adaptation durch Spiel (überwiegend Assimilation), Imitation (überwiegend Akkomodation) und intelligente Anpassung (optimales Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation)

3) Erziehungspraxis:

- Einfluß auf Lehrpläne und -methoden, d.h. didaktisches Material muss dem Stadium des Kindes, d.h. altersentsprechend, angepasst sein
- außerdem Ermunterung des Kindes zu aktivem Lernen, aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, ihm muss die Möglichkeit gegeben werden, neue Schema auszubilden (Akkomodation)
- es muss darauf geachtet werden, dass Kinder lernen, optimal ihr Schemata zu nutzen und Äquilibration herzustellen
- durch konstruktivistische Komponente: Kindern begreiflich machen, dass es verschiedene Arten gibt, die Welt zu sehen, ihnen eine möglichst tolerante und mitfühlende Weise beibringen

11.) Welche Verhaltenskontrollsysteme und Imitationseffekte unterscheidet Banduras soziale Lerntheorie? S. 193-205, TE

Banduras Theorie des sozialen Lernens 1969

- soziales Lernen = Sozialisation = Erlernen von Verhaltensweisen, die sozial anerkannt sind
- Integration von behavioristischen und kognitiven Theorien
- baut auf klassischen und operantem Konditionieren auf und berücksichtigt Lernen durch Imitation

3 Verhaltenskontrollsysteme:

→ verursachen menschliches Verhalten, sind getrennte Systeme, interagieren miteinander

a) Reizkontrolle

- Verhalten, das durch externe Reize direkt kontrolliert wird
 - autonome, reflektorische Handlungen (□ Niesen, Schmerzreaktion, Schreckreaktion)
 - nichtreflektorisches Verhalten durch Konditionierung
 - Reaktionen, die durch Bekräftigung gelernt wurden, wobei während der Bekräftigung ein bestimmter Reiz anwesend ist (□ Verhalten von Schülern bei An- bzw. Abwesenheit des Lehrers, Lehrer = Reiz)

b) operante Kontrolle

- Verhalten, das durch Konsequenzen (external) kontrolliert wird
- Konsequenzen sind Verstärkung oder Nichtverstärkung (Ignorieren oder Strafe)
- durch operantes Konditionieren

c) symbolische Kontrolle

- Verhalten, das durch interne Prozesse kontrolliert wird
 - □ Exp. Vp wurden durch Elektroschocks konditioniert, auf T negativ zu reagieren, auf 4 positiv, im zweiten Durchgang sollten sie nur an T oder 4 denken, wurden gleiche Reaktionen ausgelöst
→ verdeckte Verbalisierung von Regeln
 - durch Vorstellung der Konsequenzen des Verhaltens

→ menschliches Verhalten wird durch Kombination und Interaktion dieser 3 Systeme kontrolliert

□ Frau möchte hässlichen Mann

- a) reagiert auf Reiz: Mann
 - b) reagiert darauf, ob frühere Annäherungsversuche erfolgreich waren oder nicht
 - c) wird außerdem dadurch geleitet, dass sie z.B. annimmt bzw. sich vorstellt, dass der Mann reich ist oder sehr gut kochen kann
- für Bandura wird Lernen im allgemeinen durch diese 3 Prozesse gesteuert, soziales Lernen unterscheidet sich nur im Inhalt (Sozialisation, nicht einfaches Wissen oder Informationen)

Erklärung des **sozialen Lernens durch Imitation** (wichtigster Beitrag Banduras)

- soziales Verhalten wird meist durch Imitation (Beobachtungslernen bzw. Modelllernen) erworben, weniger durch try-and-error oder Einsichtslernen
- Modell = Repräsentation eines Verhaltensmusters (Mensch oder symbolische Muster: Bücher, Instruktionen, Bücher, Fernsehen, Religion)

Imitationseffekte

a) Modelling effect

- Beobachter lernt durch Imitation etwas Neues, und dadurch neue Reaktionen
- Exp. Bandura: Demonstrieren von neuartigem aggressivem Verhalten an Plastikclown, Kinder imitieren meist diese neuen Verhaltensweisen

b) hemmende und enthemmende Effekte

- Unterdrückung bzw. Enthemmung von bereits gelerntem abweichendem Verhalten
- abweichendes Verhalten = sozial unerwünscht
- wenn Modell für abweichendes Verhalten bestraft wird → Hemmung
- wenn Modell für abweichendes Verhalten belohnt wird → Enthemmung

c) auslösender Effekt

- Verhalten des Beobachters wird durch bestimmtes Verhalten eines Modells ausgelöst, dieses Verhalten ist jedoch nicht gleich und nicht neu, steht aber zum auslösenden Verhalten in Beziehung
 - Verhalten des Modells löst Verhalten des Beobachters aus
 - Verhaltensweisen gehören gleicher Verhaltensklasse an
 - □ man profiliert sich auf einem Gebiet, weil der andere sich auf anderem Gebiet profiliert

Techniken der Verhaltensmodifikation: positive Verstärkung, Extinktion (Löschung), Gegenkonditionierung, Modelllernen, Diskriminationslernen

12.) Kennzeichnen Sie die Schwerpunkte und Hauptunterschiede der wichtigsten emotionstheoretischen Richtungen. S. 35-44, T

Ansatz	Schwerpunkt	erklärt nicht
evolutionsbiologisch (Darwin)	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz- und Signalfunktion von Emotionen (Überlebensfunktion) • Emotionen und dessen Ausdruck = universell 	<ul style="list-style-type: none"> • intra- und interindividuelle Unterschiede in Empfindung, Ausdruck und Reaktion
psychophysiologisch	<ul style="list-style-type: none"> • strittig, ob körperliche Prozesse Gefühle auslösen oder begleiten • strittig, ob es für jede Emotion unterschiedliche Erregungsmuster gibt oder ob erst kognitive Interpretation die Qualität des Gefühls bedingt (Schachter & Singer 62) 	
behavioristisch-lerntheoretisch	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle sind angeborene Reaktionsmuster, die körperliche Veränderungen einschließen • drei angeborene emotionale Reaktionen mit angeborenen Auslösern (Furcht, Wut, Liebe (Watson)) • alle später gelernten Auslöser werden über klassisches Konditionieren mit Gefühlen gekoppelt 	
Neobehaviorismus	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen klassisch und operant konditioniert • Emotionen sind sowohl angeborene als auch erworbene Reaktionsmuster, die oft motivierende Eigenschaften annehmen (□ Hoffnung wird durch sicherheitversprechende Signale hervorgerufen) 	
kognitiv	<ul style="list-style-type: none"> • 2-Komponententheorie von Schachter & Singer (62): Interpretation der Situation bestimmt erlebtes Gefühl, Stärke der Emotion durch Stärke der physiol. Erregung • Arnold: intuitive, nicht-bewußte Einschätzung der Situation löst Emotion und Handlung aus • Lazarus (91): E. ist abhängig von Bewertung des Ereignisses (sowohl bewusst als auch automatisch aufgrund früherer Erfahrungen) • Scheele (90): Zustand der Bewertung von Selbst-Welt-Relationen mittels Rückgriff auf bedürfnisrelevante Wertmaßstäbe 	<ul style="list-style-type: none"> • auf welche Weise sich frühere Erfahrungen auswirken
funktionalistisch orientierte Komponenten-Prozeß-Modelle	<ul style="list-style-type: none"> • Leventhal & Scherer (87): Gefühlserleben geht auf phylogenetisch entstandene Mechanismen der Anpassung zurück und hat handlungsregulierende Funktion • aufgrund früherer Erfahrungen werden bestimmte Schemata ausgebildet, die dann aktiviert werden • Emotion ist das Produkt von verschiedenen Verarbeitungsschritten und Verarbeitungsebenen → können gemischte Gefühle bewirken • diese Verarbeitungsschritte treten zwischen automatische Reiz-Reaktionsverbindung und machen Anpassung an hochkomplexe soziale Umwelt möglich 	<ul style="list-style-type: none"> •

Gemeinsamkeiten:

- Emotionen sind leib-seelische Zustände
- mit verschiedenen Komponenten: subjektives Erleben, neurophysiologische Erregung, kognitive Bewertung, Ausdruck bzw. Mitteilung

Hauptunterschiede:

- universell (evolutionsbiologisch, psychophysiologisch, behavioristisch) vs. individuell (kognitiv und funktionalistisch)
- S-R vs. kognitiv

13.) Geben Sie Untersuchungsbeispiele für die (familiäre) Sozialisation der emotionalen Ontogenese. TE 103-118, TE

Bindungsforschung (Ainsworth 74)

- Bindung: gefühlsmäßiges Band, was über Ort und Zeit anhält
- Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten angeboren und werden durch Signale aktiviert
- Ziel: Bindungssicherheit, Bindung Voraussetzung für Aktivierung des Erkundungssystems

Untersuchungsbeispiel: Fremde-Situations-Test

- 1-2-jähriges Kind mit Mutter in fremdem Zimmer
- Verhalten des Kindes wird vor und nach der Trennung von der Mutter gegenüber der Mutter und gegenüber eines Fremden beobachtet
 - aus dieser Beobachtung wurden 4 Bindungstypen spezifiziert:
 - sichere Bindung: Verstörtheit, wenn Mutter aus Zimmer geht; nach Rückkehr Suche nach Nähe und Kontakt und wollen beruhigt werden
 - ablehnend-unsichere Bindung: bei Abwesenheit Distanz, nach Rückkehr der Mutter ignorieren sie sie
 - ambivalent-unsichere Bindung: ängstlich; nach Rückkehr der Mutter einerseits Wut und Widerstand, andererseits Wunsch nach Körperkontakt
 - desorganisiert-unsichere Bindung: nach Rückkehr konfus und verwirrt, widersprüchliche Verhaltensweisen

→ hohe Bindungssicherheit durch feinfühligere Mütter (Feinfühligkeit: kindliche Signale wahrnehmen, richtig interpretieren, prompt und angemessen antworten; nur dann wenn Eltern sich und ihr Kind bejahen, nicht zu große Belastungen, soziale Unterstützung, nicht zuviel Widerspruch zwischen eigenen Bedürfnissen und denen des Kindes, durch allgemeine Lebenslage entspanntes Verhältnis zu Kind überhaupt möglich) und geeignetem Erziehungsstil (akzeptierend, sensibel, fordernd, lenkend)

→ Berufstätigkeit der Mütter kein Effekt auf Bindungsstärke

→ sicher gebundene Kinder mehr Kontrollbewusstsein, mehr Erkundungsverhalten, lösen kognitive Aufgaben besser, höhere soziale Reife

subjektive Bedeutung von Ereignissen:

- hängt ab vom Kontext
- bewirkt unterschiedliche inter- bzw. intraindividuelle Reaktionen
- neue oder auffallende Reize erzeugen Erregung bzw. Spannung, ob diese Erregung positive oder negative Emotionen auslöst, hängt von der Bewertung bzw. Interpretation ab

Untersuchungsbeispiel: Soufre 1981 (Maske)

- Mutter mit Maske bei 10 Monate altem Kind
- zu Hause: fast alle Kinder lächeln, keines weinte
- im Labor nach kurzer Trennung von Mutter: wenige lächelten, einige weinten

soziale Bezugnahme (social referencing):

= Kinder brauchen den emotionalen Gesichtsausdruck der nahen Bezugsperson, um eine (soziale) Situation einzuschätzen und dementsprechend darauf zu reagieren → benutzen Gesichtsausdruck als Kommentar und Richtschnur, besonders wenn Situation für sie uneindeutig ist

- soziale Bezugnahme ist bestimmte Form des sozialen Lernens und zugleich notwendige Hilfe für das Kind, um eigene Gefühlslage besser einzuschätzen
- Kinder (1-2 Jahre) werden unruhig und zeigen Unbehagen, wenn sie face-to-face-Kontakt verlieren

Untersuchungsbeispiel: visuelle Klippe (Sorice et al. 1985)

- Tischplatte halb Holz, halb Glas
- Klippe ist Abbruch des Oberflächenmusters von Holz zu Glas
- keines der Kinder überquerte die Klippe, wenn Mutter sie ängstlich anschaute, meisten trauten sich, wenn Mutter lächelte

→ Kinder benutzen natürlich auch für Menschen die Richtschnur der sozialen Bezugnahme

→ wahrscheinlich Grund für Fremdeln oder Ablehnung von bestimmten Menschen oder Angst vor Schwarzen oder Freude über Opa usw.

14.) Wie wirken soziokulturelle Umweltfaktoren auf die Entwicklung emotionaler Schemata ein? S. 119-130, TE

- soziokulturell: die soziale Gruppe und ihr kulturelles Wertesystem betreffend
- Emotionale Schemata: vorgeformte Mustervorlagen für das Erleben und den Umgang mit Gefühlen
- verschiedene Einflüsse: kulturell, familiär, individuell
- Eltern übertragen ihre Vorstellungen und Verhaltensmuster Gefühle betreffend auf ihre Kinder
- verstärken, ignorieren bzw. bestrafen entsprechende Gefühle und sind selber auch Modell für Kinder
- dadurch werden verschieden emotionale Schemata ausgebildet
- außerdem wird der Umgang mit den Schemata dadurch determiniert

Beispiele

- Spiegelt sich z.B. in Wortschatz wieder: Begriffe für Emotionen sind je nach Bedeutung und Stellung in Kultur über- bzw. unterrepräsentiert. Beispiel Tahiti: Ärger, Furcht, Scham sind besonders wichtig (überrepräsentiert), für Trauer nach Verlust kein Begriff (unterr.), d.h. Erleben beeinflusst Sprache und umgekehrt.
- Umgang mit Kleinkindern:
 - Mütter der Bantu auf Kenia: Kinder sind unfähig zur Kommunikation, intensive E. gefährlich. Gesichtsausdruck bleibt neutral, Blickkontakt vermieden
 - Japanische Mütter: Hemmung von Ärgergefühlen wichtig, wird erwartet, dass sie emotionale Impulse kontrollieren können, dass sie sich nach einem Streit entschuldigen, dass sie die Gefühle anderer rücksichtsvoll beachten
- USA: Unterdrückung von Ärgergefühlen => auf Konkurrenzkampf vorbereiten. Jungen unterdrücken E. insgesamt, Mädchen unterdrücken eher nur negative Gefühle
- Kulturspezifische Unterschiede im Fremde-Situations-Test:
 - Schweden 4%, Amerika 17%, Japan 25% (waren ambivalent)
- Unterschiede durch soziale Schichtzugehörigkeit
 - weiße amerikanische Eltern der Mittelschicht unterdrücken karriereschädlichen Ärger, ermutigen aber Feinfühligkeit und Differenzierungsfähigkeit
 - Arbeiterschicht: gegenüber Stärkeren darf Ärger nicht gezeigt werden, bei Unrecht, Angriff soll jedoch mit offenem Ärger, mit Vergeltung und mit Machtdemonstration reagiert werden

15.) Nennen Sie die wichtigsten Probleme bei der Arbeitsdefinition des Konstruktes Emotion und welche Abgrenzungen zu benachbarten Konstrukten lassen sich ziehen? S. 13-30, T

Arbeitsdefinition nach Schmidt-Atzert:

“Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck.” (Wichtig: Emotion ist nicht gleich Gefühl! Gefühl ist ein Teil von Emotionen)

Gefühl: emotionales Erleben

körperlicher Zustand: innere körperliche Anzeichen □ Weiten der Pupillen, Erhöhung des Pulses

Ausdruck: von außen wahrnehmbare Mimik und Gestik

Die Probleme sind:

- Nur geringe Kovarianz der drei Komponenten Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck
→ nur geringer Zusammenhang, wenn sich eine Komponente ändert, müssen sich andere nicht unbedingt ändern
- Aspektbetonung: Jeder Wissenschaftler stellt den Aspekt in seiner Definition in den Vordergrund, der ihn am meisten interessiert. Dadurch kann keine einheitliche Definition aufgestellt werden und Diskussionen zwischen zwei Wissenschaftlern sind sinnlos (Lazarus/Zajonc). Oft steht die Unverfälschbarkeit der Informationen im Mittelpunkt und daher werden statt dem Befinden nur emotionsauslösende Reize erforscht. Dann kann man aber nichts über die Emotionen aussagen, die von diesen Reizen ausgelöst werden. Die Wissenschaftler konnten sich bisher nicht auf für alle verbindliche Grundemotionen einigen, weil sie unterschiedliche Aspekte betont sehen wollen und sich nicht auf einheitliche Merkmale für eine Emotion verständigen konnten. Bei der Aspektbetonung stellen sich drei Fragen: ist eine Emotion eine Reaktion auf einen Reiz? Welche Veränderungen sind charakteristisch für eine Emotion? Können verschiedene Emotionsqualitäten unterschieden werden?
- Abgrenzungsproblem
 - s.u.

Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten

- **Reizbewertung**, eine Reizbewertung kann eine Emotion auslösen und/oder beeinflussen, außerdem kann eine Emotion eine Bewertung auslösen
→ Abgrenzung deutlich, da Bewertung sich meist auf externes Ereignis bezieht und Emotion eher innerer Zustand
- **Persönlichkeitseigenschaften**, darunter versteht man überdauernde Merkmale und Ausprägungen bei einer Persönlichkeit □ Mensch ist ängstlich, traurig, fröhlich
(dagegen: Emotionen sind zeitlich begrenzte Zustände)
→ Abgrenzung deutlich
- **andere Zustandsformen**, diese können kognitiv (aufmerksam, verwirrt), körperlich (atemlos, zittrig) oder motivational (neugierig, hungrig) sein
→ enge Beziehung von Emotion und Motivation: Bereitschaft zu bestimmtem Verhalten wird bewusst wahrgenommen und als Emotion erlebt
→ Abgrenzung teilweise schwierig
- **Stimmungen**, die sind schwächer und wenig variabel im Vergleich zu Emotionen, sie sind länger andauernd und haben keinen klaren Bezug zu einem Auslöser
→ Abgrenzung undeutlicher, Stimmung wird manchmal synonym für Emotion gebraucht, Stimmungsqualitäten können sich jedoch auf auf kognitive, motivationale und körperliche Zustände beziehen
- **Wohlbefinden**, liegt im positiven Bereich des Gefühlskontinuums und kann psychisch und/oder körperlich sein
- **Affekte**, dies sind kurze und heftige Emotionen oder Unlust/Lusterlebnisse oder manchmal synonym für Emotion → heute kaum noch verwendet (engl. affect: beeinflussen, angreifen)
→ Abgrenzung undeutlich
- **Streß**, ursprünglich eine körperliche Reaktion auf physische oder psychische Reize, er führt zur dauernden und intensiven Veränderung des Organismuszustandes und meist negativ (aber auch: Eu-Streß! positiv), qualitative Komponente muss im Vergleich zu E. nicht benannt werden
→ Abgrenzung zu Emotionen relativ klar

16) Auf welche Weise konnten welche Zusammenhänge zwischen Lebensbedingungen, Alltagsereignissen, zentralen Lebensereignissen einerseits und Emotionen andererseits gesichert werden? S. 31-44, TE

Zu Ergebnissen kam man durch:

- Befragungen: einmalige Befragungen nach der Meinung von Personen, welche Reiz welche Emotionen bei der Person auslösen (Sridien don Casan über Ärgernisse)
- Protokollieren: Ereignisse und Befinden im Alltag werden über eine längere Zeit hinweg protokolliert. (Studie von Stone)
- Untersuchungen in natürlichen emotionsauslösenden Situationen (z.B. Prüfungen, Zahnarztbesuche...)
- Befragung vor/während/nach zentralen Ereignisse (z.B. Gewaltverbrechen, Heirat etc.)

Die gefundenen Zusammenhänge waren:

– Lebensbedingungen

- die "objektive" Qualität der Lebenssituation (z.B. Status) ist offensichtlich im Vergleich zur subjektiven Einschätzung (Zufriedenheit) relativ unbedeutend für die Stimmung
- die Zufriedenheit mit Lebensbereichen korreliert unterschiedlich hoch mit dem emotionalen Empfinden (Beziehung ist wichtiger als Wohnverhältnisse usw.)

– Alltagsereignisse

- das tägliche emotionale Befinden hängt nur wenig mit der Anzahl positiver oder negativer Erlebnisse zusammen!
- Positive Gefühle treten in Verbindung mit sozialen Situationen auf (Kontakt zu Freunden), und bei Aktivität (Sport)
- Negative Gefühle sind häufiger beim Ausruhen, und wenn Leute alleine sind
- Die Antizipation eines negativen Ereignisses kann stärkere Emotionen verursachen als das Ereignis selbst

– zentrale Lebensereignisse

- schwere Verluste/Katastrophen können langfristige emotionale Folgen haben
- Ereignisse, z. B. Prüfungen können sich kausal auf den emotionalen Zustand auswirken

17) Nennen sie Vor- und Nachteile von Methoden, mit denen im Labor Stimmungen induziert werden sollen. S. 44-56, TE

Methoden	Vorteile	Nachteile
Dias, Bilder	Ekel/Abscheu sind leicht zu erzeugen	positive Gefühle sind nur schwer zu erzeugen
Filme	verschiedene Emotionen möglich, Gruppenversuch möglich, physiologische Messungen durch Stillsitzen unproblematisch, länger andauernde Induktion von Emotionen möglich, gute technische Möglichkeiten	kein Standardinduktionsfilm vorhanden, Wirkung von Filmen sehr komplex, wegschauen möglich
Texte, Hörspiele	ökonomische Möglichkeit, kein prinzipieller Vorteil gegenüber Filmen	Aufmerksamkeit beim Lesen schwer kontrollierbar
Musik	leichte Durchführung, "verdeckter Einsatz" möglich (Hintergrundmusik)	Versuchsentention evtl. leicht durchschaubar, globale Effekte auf das Befinden
Imagination von Situationen	einfache Durchführung	Ziel-Emotion muß genannt werden oder bei Vorgabe von Situationen kann sie leicht errahnt werden (→ Gefahr der Variablenkonfundierung), sind jedoch mimische und physiologische Veränderungen messbar
Hypnose	einfache und schnelle Induktion von vielen unterschiedlichen Emotionen möglich	nicht alle Vpn gut hypnotisierbar (nur ca. 25%)
Velten-Technik (Selbstinduktion)	Vp lesen und sprechen stimmungsbezogene Aussagen (□ ich bin voller Energie), wird häufig verwendet und wirkt meist gut, gute Durchführbarkeit und Standardisierung	ca. 30-50% Prozent der Vpn sprechen nicht auf Velten-Technik an, ebenfalls Gefahr der Variablenkonfundierung, Tests sprechen jedoch dafür, dass Anforderungscharakter Effekte nur teilweise erklärt
Ereignisse im Labor	□ durch defekte Geräte wird Angst erzeugt → gute Kontrolle	externe Validität gering, ethische Bedenken
Lärm	gut kontrollierbare Induktion für "Ärger", leichte Durchführung	nur negative Emotionen auslösbar
Verabreichung chemischer Substanzen (z.B. Adrenalin)	"verdeckte Induktion" möglich (vgl. Schachter-Singer Experiment), gute Kontrolle und Variierbarkeit	ethische Bedenken
Veränderung des Ausdrucksverhaltens		keine Induktion von Emotionen möglich (s. James-Lange-Theorie)

Verfahren für kleine Kinder	Geschmacks- und Geruchsreize, Festhalten der Arme, Veränderung des Gesichtsausdrucks der Mutter → ethische Bedenken
-----------------------------	---

- Alle Methoden haben das Problem, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, was genau die einzelne Person empfindet, ob wirklich etwas Vergleichbares induziert wird.
- außerdem schwierig, Kontrollbedingung zu schaffen
- Variablenkonfundierung durch Anforderungscharakter nicht auszuschließen (Vp sagt, dass sie sich gut fühlt, weil ihr aufgetragen wurde, sich so zu fühlen), sehr schwierig, diese Gefahr zu beheben, höchstens, indem die Gefühlslagen als Nebenwirkungen hingestellt werden
- Daneben bergen jene Methoden, bei denen die Versuchspersonen nicht über die Intention des Versuches Bescheid wissen, ethische Probleme.

18) Welche situativen und dispositionellen Faktoren konnten als Moderatorvariablen für das Emotionserleben gesichert werden? (S. 57-70, TE)

Moderatorvariable: beeinflusst Zusammenhang zwischen zwei Variablen □ alkoholisierte Jugendliche freuen sich mehr über Spielgewinn als nüchterne → Moderatorvariable: Alkoholkonsum (falls Variable allein bestimmte Wirkung erzielt, ist sie keine Moderatorvariable)

Mediatorvariable: während Moderatorvariable unabhängig von UV existiert, ist Mediatorvariable mit UV verknüpft, UV löst Mediator aus und Mediator löst AV aus

□ emotionsauslösende Reize (UV) lösen neurochemische oder kognitive Prozesse (Mediator) aus und diese wiederum Emotionen (AV)

4 Situative Faktoren:

- Emotionaler Zustand:
 - Deckeneffekt
 - Bodeneffekt
 - opponent-process-Theorie: nach positivem Zustand folgt negatives "Nachschwingen" und umgekehrt
 - Erregungstransfer-Theorie: körperliche Erregung wird auf späteren Zustand übertragen, alte und neue Erregung addieren sich und Emotion wird intensiver □ nach Verärgerung in angsterzeugende Situation, empfundene Angst wird verstärkt
- Motivationszustand: Hungriger freut sich mehr über Essen, machthungriger Mensch ärgert sich mehr über Verlust von Einfluß → bei Ärger spielt Machtmotiv, bei Angst das Leistungsmotiv besondere Rolle
- körperliche Fitneß: körperlich trainierte Leute sollen angeblich schwächer physiologisch auf Stress reagieren
- Alkohol im Blut: verminderte emotionale Reaktion unter Alkoholeinfluß zumindestens bei negativen Reaktionen, bei positiven nicht eindeutige Befunde

7 Dispositionelle Faktoren: (auch Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit)

- Neurotizismus (=emotional labil): Personen mit hohen Neurotizismuswerten zeigen mehr negative Emotionen und Angst
- Extraversion: Zusammenhang zwischen E. und positiven Emotionen ist nicht so eng wie zwischen Neurotizismus und neg. Emotionen.
- Affektstärke: bezieht sich auf positive und negative Emotionen, hohe Affektstärke = intensiveres Emotionserleben
- Stimulationssuche: = Bedürfnis nach neuen, komplexen und unterschiedlichen Empfindungen und Erfahrungen und hohe Risikobereitschaft; korreliert mit Extraversion und Psychotizismus, nicht mit Neurotizismus, hohe Werte zeigen "Abhärtung" gegenüber negativen Reizen (da negative Reize bereits zur Genüge durchlebt und gefühlt wurden)
- Geschlecht: (meistens nur geringe Unterschiede, meist Tendenz, dass Frauen Emotionen stärker erleben und ausdrücken oder zumindest stärkere Gefühle berichten)
- Erfahrung mit ähnlichen Situationen: Zusammenhang komplex
- Fähigkeiten: Emotionen resultieren z.T. daraus, dass wir unter- oder überfordert sind (flow-Erlebnis: Person besitzt besondere Fähigkeiten auf einem Gebiet und konzentriert sich auf Tätigkeit, bei die Fähigkeit zum Einsatz kommt. Dabei geht er bis an seine Grenzen, ohne aber überfordert zu sein. Das positive Gefühl liegt nicht im Erfolg, sondern in der Tätigkeit.)

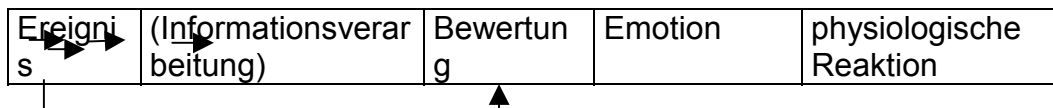
19) Welche Rolle spielen Bewertungsprozesse bei der Entstehung und Bewältigung von Emotionen? (70-84, TE)

2 Erklärungsansätze:

1. Reizbewertungshypothese: (erklärt Entstehung von Emotionen)

Nach Arnold (1950) bewerten wir das, was wir wahrnehmen. Primäre Bewertung führt zu Verhaltenstendenz (Gefühl). Auf die eigene körperliche Reaktion auf das Ereignis (z.B. Atemfrequenz) folgt dann eine sekundäre Bewertung, d.h. Gefühl kann dadurch noch intensiviert werden. □ starke körperliche Reaktion kann Gefühl noch verstärken

Auch Lazarus (1966) sieht Emotionen als eine Reaktion auf bewertende Urteile an. Primäre Bewertung wie bei Arnold, sekundäre Bewertung betrifft die eigenen Möglichkeiten der Bewältigung einer problematischen Situation. Der primären Bewertung (kognitiver Prozeß) geht eine Informationsverarbeitung voran. Bewertung kann bewusst oder unbewusst oder beides sein.



Gegenpositionen:

Zajonc (1980): Emotionen auch ohne kognitive Prozesse

Izard (1992): Emotionen sind Folge von neuronalen Prozessen und umgekehrte Kausalbeziehung: Emotionen bewirken Bewertungen von Ereignissen

Bewertungshypothese erscheint zwar plausibel, ist aber empirisch schwer zu überprüfen, weil die Reizbewertung nicht hinreichend präzise operationalisierbar ist (unbewusst vs. bewusst). Es gibt Untersuchungen, in denen die Abstände zwischen Reizdarbietung und Wertung bzw. Gefühl gemessen wurde. → starke Streuung der Zeiten

2. Bewältigungsstrategien: (erklärt Bewältigung von Emotionen)

Bewältigung = coping: die Auffassung, dass sich die Art der Bewältigung auf die Emotionen auswirkt. □ Selbstvorwürfe führen zu Schuldgefühlen oder Schuld an anderem geben bewirkt Wut und Abscheu. Ein Ereignis führt also nicht automatisch zu bestimmten emotionalen Spätfolgen. Vielmehr soll die Art der Bewältigung die Emotionen bestimmen. Die Bewältigung = Mediator zwischen Ereignis und Emotion. bevor Emotion bewältigt wird, ist schon auf sie reagiert worden s.o. → Bewältigung bewirkt Veränderung von Emotionen

Arten der Bewältigung: problembezogen (planvolles Handeln) oder emotionsbezogen (kognitiv)

Zusammenhang zwischen Bewältigungsstrategien und Emotionen: Wie effizient die einzelnen Bewältigungsstrategien sind und wie sie sich auf den emotionalen Zustand auswirken, ist schwer zu beantworten, da sowohl die zu bewältigenden Probleme als auch die Bewältigungsstrategien sehr unterschiedlich sein können.

Der Reizbewertungshypothese zufolge hängt die emotionale Reaktion entscheidend davon ab, wie das Individuum ein Ereignis bewertet. Die Bewältigungsansätze betonen die Rolle von Strategien, die im Umgang mit belastenden Situationen benutzt werden. Darüber, wie die Bewertung die Bewältigung von Gefühlen beeinflusst, werden keine Aussagen gemacht.

20) Welche Strukturmodellierungen von Gefühlen gibt es? Nennen Sie einige typische Beispiele. (S. 85-94, TE)

Ausgangsmaterial: Emotions- und Stimmungswörter
2 Arten von Modellen: dimensionale und kategoriale Modelle

Kategoriale Modelle:

- mit Clusteranalysen oder Faktorenanalysen
- Emotionswörter werden in bestimmte Kategorien eingeordnet oder in Clustern sortiert
- Kategorien sind hierarchisch geordnet: größte Unterteilung: positiv, negativ → differenzieren sich immer weiter auf
- Cluster enthalten verschiedene Anzahl von Begriffen: □ Ärger, Zorn, Wut ...
- 10 Kategorien gelten als ein Kompromiß zwischen einer starken und einer schwachen Differenzierung
- **Schmidt-Atzert:** 10-11 Kategorien
- **Shaver et. al:** 6 Cluster: Liebe/Zuneigung, Freude, Überraschung, Ärger, Angst, Traurigkeit
- → diese Kategorien über mehrere Untersuchungen gut abgesichert
- zu bedenken ist, daß das Emotionsvokabular teilweise (oder ganz) kultur- oder sprachspezifisch ist

Dimensionale Modelle:

- durch Faktorenanalyse wird Informationsmenge reduziert
- 2 – 3 Dimensionen: Lust-Unlust (angenehm-unangenehm) und Aktivierung (erregt – ruhig) oder Bewertung, Aktivierung, Potenz
- Emotionswörter werden nach diesen Dimensionen eingeschätzt

Gemischtes Strukturmodell nach Russell (1980): Circumplex Modell

- knüpft an Dimensionen-Modell Lust-Unlust und Erregung-Ruhe an, geht aber von einer sich kreisförmig um den Neutralpunkt anordnenden Verteilung aus
- Vorteil: Gruppierung von Emotionen und feinere Untergliederungen möglich
- Modell verbindet den dimensional und den kategorialen Ansatz.

Kritik: Die beiden Dimensionen reichen zur Differenzierung von Emotionen, die mit anderen Methoden als deutlich verschieden erkannt wurden, nicht aus (Angst und Ärger erhalten auf beiden Dimensionen ähnliche Werte). Kreisförmige Anordnung wird nicht immer bestätigt, da unterer Teil (geringste Aktivierung) unbesetzt bleibt (außer Müdigkeit, ist aber keine Emotion).

Semantisches Differential nach Osgood (1953)

- 3 Dimensionen: Bewertung, Aktivierung, Potenz
- Begriffe sind in dreidimensionalen Koordinatensystem angeordnet
- → sehr gute Differenzierung und Klassifikation möglich

21) Vergleichen Sie physiologische und nicht-physiologische Methoden zur Erfassung von konkreten Emotionen. (95-106, TE)

☒ physiologische Methoden:

- Messung von Herzfrequenz, Blutdruck, Hautleitfähigkeit, hormonelle Veränderungen, Durchblutung etc.
- es gibt kein einheitliches Konzept der "physiologischen Erregung", d.h. jede physiologische Variable (Herzfrequenz, Hautleitfähigkeit) zeigt eine andere Erregung an (Korrelation zwischen Variablen nur gering)
- physiologische Veränderungen sind auch bei mentaler oder körperlicher Beanspruchung zu beobachten
- an physiologischem Muster ist Emotion nicht zu erkennen, jedoch kann jede Emotion durch ein spezifisches Muster physiologischer Veränderungen gekennzeichnet sein → Forschung
- gibt kaum physiologische Methoden, die Emotionen, die mit anderen Verfahren deutlich unterscheidbar sind (☐ Freude, Angst, Ärger), differenzieren können → Ausnahme: sexuelle Erregung, Modulation des Schreckreflexes
- Modulation des Schreckreflexes: Intensivierung oder Abschwächung des Schreckreflexes wird als Indikator für die Valenz/Bewertung des emotionalen Zustandes diskutiert (Messung des Schreckreflexes: Stärke der Lidchlussreaktion wird bestimmt über die Amplitude im Gesichtsmuskel-EMG)
- Erfassung von sexueller Erregung: Methoden zur Erfassung der Durchblutung der Geschlechtsorgane bei Frau und Mann haben sich als gute Indikatoren für sexuelle Erregung erwiesen.

Insgesamt sind physiologische Methoden zur Messung von Emotionen wenig brauchbar, doch Zusammenhänge von physiologischen Indikatoren mit anderen Indikatoren für Emotionen sollten weiterhin untersucht werden.

☒ nicht-physiologische Methoden:

a) Methoden zur Erfassung globaler Dimensionen des Befindens, meist 2-3 Dimensionen

- ☐ Bewertung, Aktivierung, Potenz
 - Ratingskala mit Abstufungen
 - Ratingskala ohne Abstufungen (visuelle Analogskala) (mm per Lineal)
 - Semantisches Differential: jede Dimension (Bewertung, Aktivierung, Potenz) wird durch mehrere Items erfasst, üblich sind 7-stufige Skalen, an deren Enden gegensätzliche Adjektive stehen, ein globales Maß für die einzelnen Dimensionen erhält man durch Mittlung der Werte, auf Dimension Potenz wird oft verzichtet
 - Gesichterskala: bei Kindern
 - sprachfreie Verfahren: stilisierte menschliche Gestalt wird vorgegeben: die Bewertung durch den Gesichtsausdruck, insb. Mundform, Erregung/Aktivierung durch ein sternförmiges Gebilde im Bauch und Augenöffnung, Potenz durch Variation der Größe. Die Einstufungen korrelieren hoch mit den Beurteilungen beim Semantischen Differential.

b) Erfassung konkreter Emotionen, d.h. nicht Dimensionen, sondern mehrere konkrete Emotionen (Angst, Ärger, Traurigkeit, Freude)

- zunächst Skalen festlegen (☐ Ärger, Angst, Traurigkeit, Freude). Jede Skala soll bestimmte Emotionskategorie erfassen. Jede Skala setzt sich aus mehreren Items zusammen (☐ Ärger: ärgerlich, wütend, gereizt, zornig). Dann Items mit Antwortskala versehen (trifft zu - trifft nicht zu). Items aller Skalen werden gemischt präsentiert. Für jede Person werden dann die Antworten skalenweise summiert. Der Mittelwert über alle Items gibt an, wie intensiv die Emotion ist.
- Faktorenanalyse kann dazu verwendet werden, die Zugehörigkeit der Items zu einer Skala zu überprüfen oder sogar Skalen zu ermitteln.
 - *Differential Emotions Scale (DES)* = differenziertestes englischsprachige Verfahren zur Erfassung verschiedener Gefühlsqualitäten (10 Grundemotionen)
 - *Eigenschaftswörterliste (EWL)* = deutschsprachiges Verfahren, das auch Dimensionen erfasst, die nicht spezifisch für Emotionen sind (15 Skalen)
 - *Mood Adjective Check List (MACL)* = das wohl am häufigsten verwendete Verfahren

☒ Vergleich:

- es werden in allen Verfahren Emotionen erfasst, in physiologischen Verfahren der physiologische Aspekt, in nicht-physiologischen Verfahren werden verbalisierte oder symbolische Angaben über Gefühle erfasst
- Problem bei phys. Verfahren: Messung zwar objektiv und Emotion kann zwar durch bestimmtes Muster gekennzeichnet sein, gibt jedoch sehr ähnliche Muster für viele Emotionen und damit ist Emotion nicht identifizierbar (außer sexuelle Erregung)
- Problem bei nicht-phys. Verfahren: Emotionen können zwar differenziert erfasst werden, Messung jedoch nicht objektiv, hängt von Ausdrucksvermögen, Sensibilität usw. der Vp ab

22) Aus welchen Ausdrucksphänomenen kann man wie auf Emotionen schließen? (106-125, TE)

Mimik:

- Ekman et. al. (1987): wohl größte Untersuchung zur Beurteilungsgenauigkeit mit über 500 Vp aus 10 Ländern anhand von ausgelesenem Material → auch kulturübergreifend hohe Trefferquoten (74-90%)
- Osgood (1966) mit unausgelesenem Stimulusmaterial: 40 Emotionen wurden live von Psychologiestudenten dargestellt werden. Die Trefferquoten (13%) waren relativ gering, auch noch, als die 40 zu 12 Kategorien zusammengefaßt wurden (30%)
- Die Untersuchungen von Ekman et al. und Osgood widersprechen sich nicht: Eine Emotion kann nur erkannt werden, wenn sie treffend dargestellt wird.
- wenn sie treffend dargestellt ist, wird sie meist erkannt, auch kulturübergreifend
- Die Untersuchungen mimisch ausgedrückter Emotionen haben mit großer Übereinstimmung zu den gleichen Dimensionen geführt wie die zu Emotionswörtern. Die wichtigsten Dimensionen sind Bewertung und Aktivierung. Bei weiteren Dimensionen (Potenz, Natürlichkeit) besteht wenig Übereinstimmung
- relativ differenziert erkennbar durch Mimik: Glück, Überraschung, Traurigkeit, Angst, Ekel, Ärger

Stimme:

- Insgesamt können Emotionen relativ gut anhand der Stimme identifiziert werden.
- Ähnlich gute Leistungen auch für Gesang.

Körperbewegungen:

- Untersuchung von Sogon und Izard (1987): 2 männliche und 2 weibliche Schauspieler stellen 4 Sekunden lang Freude, Überraschung (10) durch Körperbewegungen dar. Sie wurden dabei von hinten gefilmt, damit der Gesichtsausdruck als Beurteilungsgrundlage ausgeschaltet wird. Amerikanische Psy.stud. sollten in 114 Szenen die dargestellten Emotionen benennen. Die meisten Emotionen wurden in 50% der Fälle und mehr erkannt (Verachtung nur 30%)
- Untersuchungen sprechen dafür, dass Körperbewegungen und die Lokomotion (Veränderung der räumlichen Position) dazu benutzt werden, auch bei der Beobachtung natürlichen Verhaltens auf Emotionen zu schließen.
- allerdings als einzige Information zu wenig, wird mit weiteren Informationen kombiniert

Handschrift: wird nicht ausgeführt

Verhalten:

- lachen, weinen, erröten
- in Untersuchungen allerdings kaum möglich, Kontextinformationen auszublenden

nonverbales Verhalten:

- Blickbewegungen, Gestik, Körperhaltungen, Mimik

verbales Verhalten:

- Sprechgeschwindigkeit
- Sprachinhaltsanalyse: wie oft werden Emotionswörter verwendet?

Kritik

- Unterschiede zwischen gestellten und spontanen Emotionsausdrücken werden in Untersuchungen meist unterschätzt
- gestellte (ausgelesene) Emotionen werden relativ gut erkannt
- bei spontanem und nicht ausgelesenem Material ist Erkennensquote viel geringer □ Osgood

23.) Mit welchen Schwierigkeiten muß man rechnen, wenn man im Alltag oder in der Forschungspraxis von Ausdrucksphänomenen oder physiologischen Veränderungen auf Gefühlserleben schließen will? S 127-143, TP

- man muss erst wissen, ob und wie ein Zusammenhang zwischen den einzelnen E.-Komponenten (Ausdruck, physiol. Erregung, Gefühlserleben) besteht
- Untersuchungen dazu bergen je nach untersuchten E-Komponenten und verwendeten Methoden diverse Schwierigkeiten und gelangen nicht immer zu brauchbaren Ergebnissen.

Zusammenhang zw Gefühlen und Mimik:

Fremdbeurteilung, Wagner et al. 1986:

- E-Induktion mittels Dias mit anschließender, standardisierter Befragung zu erlebten E, Intensität und Valenz der Vpn
- Gesichter dieser unbemerkt gefilmten 'Darsteller' wurden dann von Beurteilern eingestuft
- Übereinstimmung der Angaben der Beurteiler mit den Gefühlsangaben der 'Darsteller' ist zwar mehr als zufällig, aber nicht hoch (im Mittel bei 22,9 %)
- Man sieht es anderen Menschen i. d. R. nicht an, wie sie sich fühlen
- Ausnahme: Glück wird anhand der Mimik relativ gut erkannt.

Objektive Beschreibung des Gesichtsausdrucks, Ekman et al. 1980:

- E-Induktion mittels schönem und abstoßendem Film, unbemerkte Gesichtsaufnahme
- FACS von je einem Indikator für freudige, negative und Ekel-E
- Korrelations-Rechnung dieser objektiven Daten mit verbalen Angaben der Vpn zu ihrem Befinden
- Ergebnisse: Nur geringe interindividuelle Korrelationen von ca. 0.2 zw Gefühlen und spezifischen mimischen Veränderungen, d. h. objektivierbare mimische Veränderungen sagen wenig über den Gefühlszustand einer Person aus
- Ausnahme: Ekel-Ausdruck stand bei einigen Vpn deutlich mit Ekel (und Angst!) in Verbindung
- Ableitung der elektrischen Aktivität einzelner Gesichtsmuskeln kann allerdings in gewissem Ausmaß eventuell die Differenzierung von positiven und negativen E ermöglichen □ Zygomaticus-Reaktionen als Indikator für positive Gefühle, es ist jedoch zu bedenken, dass es viele Arten des Lächelns gibt und ein Hochziehen der Mundwinkel auch andere E ausdrücken kann

Zusammenhang zw Gefühlen und physiol. Veränderungen:

- Phasische Reaktionen der Herzfrequenz (wenige s nach Reiz) fallen sehr unterschiedlich aus
- Tonische Herzfrequenzveränderungen (min nach Reiz) nur in realen Bedrohungssituationen (z. B. Phobie, Redeangst) decken sich mit verbalen Angaben zur emot. Erregung.
- auch Ergebnisse, die gegen eine enge Beziehung zw physiol. Veränderungen und Gefühlen sprechen. (z. B. in Redesituation! hatten Schlangenphobiker höhere Herzfrequenz als bei Konfrontation mit einer Schlange, gaben aber gleiches Ausmaß von emotionaler Erregung an → verwunderlich)
- auch typische Erregungsmuster für einzelne E (z. B. Angst und Ärger) konnten nicht ermittelt bzw. emp. begründet werden (Ausnahme: Sex. Erregung)
- Insgesamt kein einheitliches Bild, wider erwarten oft kein deutlicher Zusammenhang
- emotionale Erregung zeigt sich nicht immer! in erhöhten physiol. Meßwerten.
- E-auslösende Reize führen nicht immer zu einer Aktivierung, d. h. einer Erhöhung der Herzfrequenz □ Blutphobiker
- Fraglich ist daher, ob solche physiol. Messungen überhaupt sinnvoll sind. Explorative Untersuchungen o. k.

Zusammenhang zw Mimik und physiol Reaktionen :

- Nach LEVENSON 1992: Instruktion zur Mimik (□ ziehen sie die Mundwinkel hoch usw.) bei gleichzeitigen physiol. Messungen an indonesischen Vpn mit anschließender Befragung zum emot. Erleben
- nur 14.7% der Vpn erlebten zum Gesichtsausdruck passende E, die Effekte auf physiol. Variablen waren unterschiedlich und insgesamt klein (Mimikmanipulation nur auf Herzfrequenz zuverlässiger Effekt) und wenig konsistent zwischen den Kulturen.
- Insgesamt zweifelhaft, ob mimische und physiol Reaktionen in engem, positiven Zusammenhang stehen
- Menschen unterscheiden sich außerdem stark in ihrer mimischen Expressivität
- sogar manchmal: starke mimische Reaktionen und schwache physiologische Reaktionen und umgekehrt (Externalisierer vs. Internalisierer, Manstead 1991)

Zus: Grundsätzlich läßt sich also schließen, dass Zusammenhänge, wenn überhaupt, nur teilweise, nicht spezifisch und nur schwach bestehen bzw. nachgewiesen werden konnten, und daher Schlußfolgerungen auf das Gefühlserleben nicht aussagekräftig sind

24) Welche Erklärungsansätze gibt es für die (Nicht-) Korrespondenz der Emotionskomponenten untereinander? S 144-163; T

Erklärungen für Korrespondenz:

- allgemeiner Zusammenhang der Komponenten:
 1. **Cannon**: Aktivierungstheorie (allg. Aktivierung der Komponenten durch Neuronenentladungen im Thalamus (wenn willentlich, dann nur muskuläre Kontrolle), dadurch Aktivierung der angeborenen reflexähnlichen Reaktionsmuster)
 2. **Cacioppo** (Organismus reagiert mit verschiedenen Reaktionssystemen (Herzfrequenz, Mimik), die asynchron die Teilkomponenten aktivieren, asynchron wegen spezifischen Eigenschaften wie Reaktionsschwelle und Intensitätsfunktion, bleibt offen, wo gemeinsamer Ursprung der Reaktionssysteme liegt)
- physiologische Erregung und Gefühl:
 1. **Schachter & Singer** (physiol. Erregung bewirkt Gefühlintensität, Gefühlsqualität wird durch Interpretation des Kontextes gewonnen)
 2. **James-Lange** (körperl. Veränderung bewirkt Gefühl, durch Reiz körperliche Reaktion, dadurch Emotion
 - wir sind traurig, weil wir weinen)
 3. **Zajonc** (Temperatur im Gehirn für E. zuständig, Temperatur durch Blutzufuhr geregelt, wird z.B. durch mimische Veränderungen verändert)
- Ausdruck und Gefühl:
 1. **Darwin** (Ausdruck bewirkt Gefühl)
 2. **facial-feedback-Theorien** (Mimik bewirkt Gefühl)

Erklärung für Nicht-Korrespondenz

Alle oben genannten Korrespondenz-Theorien haben sich empirisch nur schlecht bewährt.

Störfaktoren auf Stimulus- oder Reaktionsseite:

Mimik:

- Mimik hat auch andere Funktionen als "nur" Emotionen auszudrücken
 - soziale Funktionen: □ Anteilnahme, Gesprächssteuerung, Verhaltensbeeinflussung, Einstellungen zeigen, Emotionen verbergen usw. (wenn Vp allein sind, kaum Mimik)
 - Emotionsausdruck kann auch gestellt sein
 - Emotionsausdruck wird der Situation angepasst, wird zur sozialen Steuerung benutzt
 - soziale Funktion

Physiologische Variablen:

- auch andere Faktoren können die physiol. Komponenten beeinflussen
 - körperliche Anstrengung
 - Vorstellung von körperlicher Aktivität □ Flucht oder Verstecken
 - Neuheit des Reizes kann Orientierungsreaktion bewirken

Gefühlsmittelung:

- Einfluß sozialer Erwünschtheit □ Schuld- und Schamgefühle werden verborgen, Freude wird am wenigsten kontrolliert

Besonderheiten der Reaktionssysteme:

- bezogen auf alle Komponenten, nicht nur physiologisch (□ Herzfrequenz, Blutdruck, Hautleitfähigkeit), sondern auch Ausdruck (□ Mimik) und emotionales Empfinden (□ Erleben von Freude)
- Unterschiedliche Intensitätsfunktionen und Reaktionsschwellen der einzelnen Systeme können synchrones Reagieren verhindern
 - unterschiedliche Intensitätsfunktionen: Reaktionsstärke kann unterschiedlich stark zunehmen (unterschiedlicher Verlauf) □ Mimischer Ausdruck steigt extrem an und Erleben eher langsam
 - unterschiedliche Reaktionsschwellen: ein System ändert sich bereits bei schwachen Reizen, anderes erst bei hohen □ Erleben bereits intensiv, Ausdruck noch nicht verändert
- jedes System hat Obergrenze der Reaktionsstärke
- Erholung der Systeme kann unterschiedlichen Verlauf haben
- Stabilität der Reaktionssysteme unterschiedlich (manche reagieren immer gleich, andere verschieden)
- interindividuelle Unterschiede → individualspezifische Reaktionsmuster
- gegenseitige Beeinflussung der Reaktionssysteme □ Auswirkung der Atmung auf Herzfrequenz und Hautleitfähigkeit

25) Sehen Sie in der neuroanatomischen und -physiologischen Emotionsforschung jetzt und in Zukunft mehr positive Praxisrelevanz oder Mißbrauchsgefahren? S. 163-176; TP

- verschiedene Zugangsweisen:
 - **Neuroanatomische** Untersuchungen einzelner Teilbereiche und deren Funktionen
 - Läsionsstudien, experimentelle Läsionen (Durchtrennung des Balkens), Elektrische oder chemische Gehirnreizung, Messung der Elektrischen Aktivität
 - **Neurochemische** Untersuchung der Rolle von Transmittern und anderen Botenstoffen,
 - **Integrierende Ansätze** versuchen Klärung der Wirkung von Substanzen in spez. anat. Strukturen.

Fazit:

- E kein einheitliches Phänomen, die einzelnen Komponenten haben eine gewisse Unabhängigkeit.
- Lokalisation einzelner E in spez. Gehirnstrukturen nicht möglich
- Zuordnung von Gehirnstrukturen / Neurotransmitter zu bestimmten E kann nicht getroffen werden
- Eher komplexe Schaltkreise oder Netzwerke (LeDoux, 1993)

Eigene Wertung:

Die Annahme, dass eine E kein einheitliches Phänomen ist, sondern einzelnen Komponenten existieren, galt auch schon vor unterstützenden Befunden aus der Gehirnforschung als gesichert, die Unabhängigkeit der Komponenten bleibt je nach Paradigma umstritten. In diesem Punkt sehe ich für die E-Forschung keine große Praxisrelevanz.

Zuordnungen und Lokalisationen von E zu Gehirnstrukturen sind nicht gelungen und scheinen nicht sinnvoll zu sein. Insofern die neuroanatomische und -pysiologische Forschung diese Erkenntnis hervorgebracht hat, hat sie sicherlich einen wesentlichen Beitrag zur weiteren Emotionsforschung geleistet, da hierdurch ein ganzheitlicheres Herangehen impliziert wird. Mir erscheinen jedoch die Möglichkeiten der 'Gehirnforschung' zu einem solchen eher begrenzt, schließt sie doch Aspekte wie Persönlichkeit, Kognitionsinhalte, ... etc. aus. In einer Verbindung mit anderen Methoden sehe ich zukünftig eher Möglichkeiten.

Insgesamt gesehen erscheint mir bei der bisherigen, schwachen Befundlage die Praxisrelevanz der neuroanatomischen und -pysiologischen Emotionsforschung eher gering.

Demgegenüber halte ich Mißbrauchsgefahren für durch aus gegeben und zwar in nicht geringem Umfang. Erfahrungen aus der Vergangenheit haben gezeigt, wie unter dem Deckmantel der Forschung oder auch mit unverdeckter böswilliger Absicht Mißbrauch und Zerstörung an Menschen getrieben wurde (3. Reich). Auch das Milgram-Experiment hat gezeigt, dass Menschen manipulierbar sind und nicht eigenverantwortlich handeln. Gegenwärtig und auch für die Zukunft beunruhigt vor allem die offen und im Verborgenen ausgelebte, experimentelle Neugier sowie Phantasien, nach denen Menschen wahlweise E ins Gehirn 'injiziert' werden können. Würden auch friedliche Zwecke betont - wie dies ja auch zur Nutzung der Kernenergie geschah - sähe ich doch die Natürlichkeit verloren und 'ferngesteuert kaltblütige, aggressive Menschen' ihr Unwesen treiben.

26.) Inwiefern stellt die Erklärung von Handeln durch Disposition, Situation oder Wechselwirkung beider eine Parallele von Alltagsdenken und wissenschaftlicher Motivationspsychologie dar? (1-9, TP)

Disposition

Alltagsdenken: Person handelt in bestimmten Situationen anders als die meisten anderen (anders, als es üblich ist) □ Schüler lernt in Schule und in Freizeit lernerfriger als die anderen

Wissenschaft: Person verhält sich in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer gleich (niedrige Distinktheit) → Personenattribution

→ Verhaltensklärung auf den 1. Blick. → Motive = Dispositionen

Situation

Alltagsdenken: "Gelegenheit macht Diebe", Detektivroman: Wer hat ein Motiv für die Straftat? (Motiv bezieht sich hier auch auf die situationellen Aspekte, Motiv=konkreter Beweggrund!)

Wissenschaft: andere Personen verhalten sich in gleichen Situationen auch so (hoher Konsensus) → Stimulusattribution

→ Verhaltensklärung auf den 2. Blick. → Situationsfaktoren

Wechselwirkung = Person-Stimulus-Interaktion

Alltagsdenken: eine junge Frau, die sich entscheidet, ihre Tätigkeit als Sekretärin nicht mehr im sicheren Bonn, sondern im Krisengebiet Mostar auszuüben, weil sie es nicht aushalten kann, einen Krieg mitten in Europa ständig im Fernsehen mitanzusehen und erwartet, vor Ort etwas Sinnvolles für die Menschen dort tun zu können

Wissenschaft: Unterschiede im Handeln lassen sich weder allein auf Person- noch auf Situationsfaktoren zurückführen (□ Person-Umweltbezüge bei Murray)

Motivation: in neuerer Motivationsforschung Interaktionsprodukt aus Disposition und Situation, momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel

→ Verhaltensklärung auf den 3. Blick → Wechselwirkung

→ Erklärungen der Ursachen von Verhalten durch Disposition, Situation und Interaktion beider ziemlich parallel, wenn genügend Informationen vorliegen und diese auch beachtet werden

Exkurs: nach Kelley fehlt noch 3. Faktor: besondere Umstände (= instabile variable Faktoren) im Vergleich zu Disposition und Situation (= stabile invariable Faktoren), hier fallen besondere Umstände unter Situationsbegriff

Alltagsdenken: hat sich ja noch nie so verhalten

Wissenschaft: Person verhält sich in gleicher Situation anders (niedrige Konsistenz) → Umständeattribution

aber:

Konsistenzparadox

- intuitiver Beobachter ist überzeugt, dass Menschen sich relativ konsistent verhalten (= in gleichen Situationen gleich verhalten), aber empirische Befunde sprechen dagegen
- es sind die Folgen aus der Sicht des Handelnden, die für Verhalten verantwortlich sind (von außen schwer beobachtbar)

Akteur-Beobachter-Verzerrung

- eigenes Verhalten wird eher auf Situation attribuiert, Verhalten anderer eher auf Disposition

fundamentaler Attributionsfehler

- Überschätzung der Disposition als Ursache für Verhalten bei anderen

falscher Konsensus

- Überschätzung der allgemeinen Üblichkeit des eigenen Verhaltens (wenn man etwas bestimmtes gewöhnlich tut, glaubt man, die anderen tun dies genau so)

selbstwertdienende Verzerrung

- Erfolge erklärt man mit Disposition, Misserfolge mit Situation

egozentrisches Denken

- Tendenz, das eigene Selbst als Mittelpunkt der Geschehnisse zu überschätzen
- wenn Vp Lose selber ziehen können, verkaufen sie sie später zu höherem Preis, als wenn sie von Vt gezogen werden

→ gibt genügend Verzerrungsmechanismen in alltäglicher Erklärung von Handeln und Verhalten

27.) Wie kann man Motiv, Motivation und Volition voneinander abgrenzen? Verdeutlichen Sie das an Beispielen aus dem Alltagshandeln. S. 9-16, TP

Motiv:

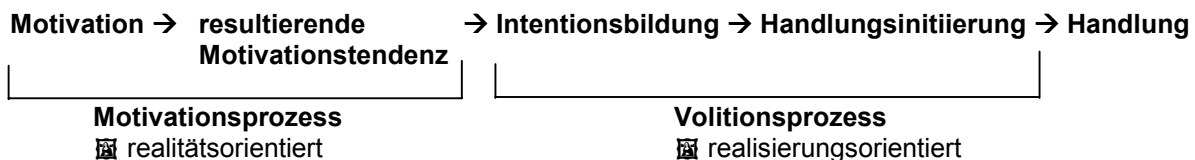
- überdauernde Dispositionen
- jedes Motiv hat umfasst Inhaltsklasse mit Handlungszielen
 - □ Motiv: Leistungsmotiv
 - □ Inhaltsklasse: Studium, Sport, Sammeln
 - □ Handlungsziele: Studium: mit 1.0 abschließen, Sport: Muskelmasse von 15kg erreichen
- alles individuell verschieden
- Handlungsziele begrenzt auf überdauernde und relativ konstante Wertungsdispositionen
- Wertungsdispositionen nicht abgeboren, sind sozialisiert
- (□ keine Wertungsdispositionen sind physiologische Bedürfnisse wie Hunger, Durst, Schlaf)
- Motiv umfasst verschiedene Parameter: inhaltliche Bereiche (Sport, Studium, Sammeln von Briefmarken), Umfangsbreite (wieviel inhaltliche Bereiche), Höhe des Anspruchsniveaus (möchte man eher sehr gut abschneiden oder grade so durchkommen)

Motivation:

- Sammelbegriff für Prozesse und Effekte
- Kern: Individuum wählt Verhalten wegen Folgen und steuert Verhalten hinsichtlich Richtung und Energieaufwand
- Person-Situation-Interaktion
- Motivationsprozess ist handlungsvorbereitend
- Folgen und Nebenfolgen werden geprüft und verschiedene Handlungsziele und Ausführungsmöglichkeiten werden verglichen
- Informationen, die Wert- und Erwartungsaspekt klären, werden eingeholt
- Produkt des Motivationsprozesses ist die **Motivationstendenz**
- bei Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen wird meistens die stärkste Motivationstendenz handlungswirksam
- gibt jedoch auch unausgeführte, unterbrochene oder unerledigte Motivationstendenzen
- □ Motivation: joggen gehen, um Fitness zu behalten, Nebenfolge: man hat weniger Zeit zum Lernen, Fitness behalten jedoch wichtiger (hat hohen Wert)

Volition:

- Prozesse, die entscheiden, welche Motivationstendenzen realisiert werden sollen, bei welcher Gelegenheit und auf welche Weise
- 2 Probleme müssen gelöst werden: welche Motivation wird zu Intention und welche Intention wird realisiert (Intentionsbildung und Handlungsinitiierung)
- **Intentionsbildung:** durch Hinzunahme von Wünschbarkeit und Realisierbarkeit, gewisser Akt der inneren Zustimmung ist nötig „ich will es wirklich“
- **Handlungsinitiierung:** aus vielen Intentionen wird die ausgewählt, die sich im Moment am besten realisieren lässt → wird entschieden, **welche** Intention **wann** zum Zuge kommt
- Ergreifen und Herbeiführen von Gelegenheiten planend vorbereiten
- entsprechende Infos werden bevorzugt gesucht
- Wert- und Erwartungsaspekte, besonders wenn sie Intention in Frage stellen, werden vermieden
- die zu realisierende Intention muss gegen andere, vor allem stärkere Intentionen abgeschirmt werden
- □ Intentionsbildung: Akt: „ich will wirklich joggen gehen, da es mich fit hält und es relativ leicht zu realisieren ist und relativ wenig Zeit kostet“, ich muss zwar auch lernen, doch joggen muss auch sein
- □ Handlungsinitiierung: joggen nach dem Lernen als Ausgleich in den Tagesablauf einbauen



28.) Welche Linien lassen sich innerhalb des persönlichkeitspsychologischen Problemstrangs der Motivationspsychologie unterscheiden ? S. 30-41 T

a. Motivationspsychologische Linie

- Motivation als Prozess, der aktuelles Verhalten erklären soll
- Pioniere: Freud und Lewin
- komplexe Prozessmodelle der Motivation
- Folgen der Handlungen werden als Entscheidungskriterium zur Ausführung der Handlung mit einbezogen (Vroom)
- Motivation und Volition als getrennte Phasen (Kuhl)
- Wechselwirkung von Person- und Situationsfaktoren wird berücksichtigt → Erklärung auf 3. Blick (Atkinson)

Murray (1938)	35 versch. Bedürfnisse (+ situativer Anreigungsbedingungen), Bedürfnisse, sind überdauernd und individuell, Entwicklung des TAT zur Messung von Motiven
Mc Clelland	Motiv als erlernte individuelle Disposition
Atkinson (1957)	Risikowahl-Modell, Konkretisierung der Erwartungs-mal-Wert-Theorien, berücksichtigte individuelle Motivunterschiede $T_e = A_e \times W_e \times M_e$ (MotivationsTendenz = ErfolgsAnreiz x ErfolgsWahrscheinlichkeit x ErfolgsMotiv) → Interaktion von Person- und Situationsfaktoren
Heckhausen / Weiner	Attributionstheoretische Ansätze, Leistungsmotiv als Selbstbegründungssystem
Vroom 1964	Instrumentalitäts-theorie, Folgen der Handlungsergebnisse werden relevant, indem sie antizipiert werden, wird über die Ausführung der Handlung entschieden

b. Kognitionspsychologische Linie

- (nicht im informationsverarbeitenden Sinne)
- ebenfalls Motivation als Prozess, der aktuelles Verhalten erklären soll
- meist Sozialpsychologen
- Kognitionen lassen Motivation entstehen oder modifizieren sie
- Unausgewogenheiten, Widersprüche, Unverträglichkeiten im Kognitiven motivieren
- Verhaltenserklärung durch verschiedene Personen- und Situationsfaktoren
- auch Einstellungen als Personenfaktor berücksichtigt

Konsistenztheorien	Heider (1946)	Balancetheorie, Tendenz zur guten Gestalt (Konsistenz, Ausgewogenheit) bei triadischen Beziehungen zwischen Personen oder Gegenständen
	Festinger (1957)	Theorie der kognitiven Dissonanz, Selbstwertrelevante Kognitionseinheiten sollen konsonant organisiert sein
Attributionstheorien	Heider	“naive” Handlungsanalyse (Erfolg oder Misserfolg erklärt durch Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Pech)
	Weiner	Ursachen einer Leistung erklärt durch externale vs. internale und stabile vs. instabile Faktoren
	Kelley	Kovariationsprinzip, Konfigurationsprinzip

c. Persönlichkeitspsychologische Linie

- Motivation als Schlüsselbereich zur Beschreibung und zum Verstehen von Persönlichkeit und von Unterschieden zwischen Individuen
- eigenschaftstheoretisch orientiert

Stern	Eigenschaften mit Unterscheidung von Richtungs- und Rüstungsdispositionen, Richtungsdispositionen haben motivationalen Charakter
Allport	idiographischer Ansatz, Person als unverwechselbares System, das ständig in Entwicklung und zukunftsorientiert ist, Lösung des Konsistenzparadoxons durch Äquivalenzklassen von Handlungsweisen und Situationen, Prinzip der “funktionalen Autonomie von Motiven” (Motive von Erwachsenen nicht frühkindlich bedingt)
Humanistische Psychologie (Rogers, Maslow etc.)	Fortführung der Allportschen Eigenschaftsorientierung, Hierarchie der Bedürfnisse
Ph. Lersch	phänomenologische Orientierung
Thomae	Individualität als Gesamtsystem, das sich lebensgeschichtlich entfaltet
Cattell	Faktorenanalytisches Modell zur Beschreibung von Eigenschaften

29.) Welche der drei Problemstränge willenspsychologischer-, instinktpsychologischer und assoziationstheoretischer Problemstrang ist aus heutiger Sicht als der fruchtbarste einzuschätzen ? S.19-30, 42-54, T

a. Willenspsychologischer Problemstrang

Platon, Aristoteles	Unterscheidung von Erkenne, Fühlen, Wollen
W. Wundt	autogenetische Willenstheorie, Infoverarbeitung wird von Willensprozessen geleitet, Unterscheidung von Motivation und Volition
Meumann, Külpe	heterogenetische Willenstheorie, Willensphänomene werden durch intellektuelle Vorgänge oder Empfindungen erklärt
James	ideomotorisches Prinzip, Vorstellung reicht aus, um Handeln auszulösen
Watt	erste Ansätze experimenteller Willensforschung
N. Ach	determinierende Tendenz (seelische Abläufe = Ich-Akte sind sinnvoll und zielgerichtet)
Lewin	Intention wird zum Quasibedürfnis
Michotte	Untersuchung von Wahlentscheidungen
Kuhl	Theorie der Handlungskontrolle

Bedeutung dieses Ansatzes:

- Trennung von motivations- und volitionspsychologischer Vorgänge
- im Volitionsprozess Unterscheidung von Intentionsbildung und Handlungsinitiierung (Würzburger Schule: Külpe, Ach)
- Versuch der experimentellen Überprüfung und damit Wegbereiter moderner motivations bzw. wiederentdeckter volitionsspsychologischer Forschung
- Kuhl entdeckte individuelle Unterschiede in der Fähigkeit, eine in der Realisierung befindliche Intention abzuschirmen, und zwar gegen konkurrierende Intentionen oder gegen die nachträgliche Beschäftigung mit fehlgeschlagenen Handlungen → **Handlungskontrolle**

b. Instinkttheoretischer Problemstrang

Mc Dougall	12 Instinkte steuern das Verhalten, Instinkte sind angeboren, aber nicht hoch stereotypisiert (später genannt: Neigungen)
Lorenz/Tinbergen	Vergleichende Verhaltensforschung, Instinkt=ererbte Bewegungsfolge, Instinkthandlungen werden durch angeborenen auslösenden Mechanismus (AAM) ausgelöst, Prägung=für bestimmte Instinkthandlungen können beliebige Schlüsselreize in kurzen sensiblen Perioden erworben werden (□ Nachfolgeverhalten von jungen Gänsen)

Bedeutung des Ansatzes:

- die Bedeutung von **Instinkten** für die Klärung motivationspsychologischer Fragestellungen scheint aus heutiger Sicht überzogen
- Annahme einer Ausstattung der Person mit motivähnlichen Dispositionsvariablen entspricht **Verhaltensklärung auf den 1. Blick**
- Generalisierung ethologischer Forschungsergebnisse auf den Menschen ist problematisch (vergl. instinkttheoretische Auffassung der Aggression: Aggression wird ständig produziert und staut sich gefährlich auf, wenn sie nicht ab und zu abgebaut wird)
- die Kritik an den Laborexperimenten der Lern- (u. Motivationspsychologie) und damit die Forderung nach einem weniger künstlichen Setting berechtigt

c. Assoziationstheoretischer Problemstrang

Lernpsychologische Linie (Thorndike), Tolman, Hull/Spence,	Situationsfaktoren steuern Verhalten, dies sind innere und äußere Reize, Motivation zählt zu inneren Reizen, intervenierende Variablen zwischen S und R, intervenierende Variable kann strukturell (□ Erwartung, Gewohnheitsbildung) oder motivational (□ Trieb) sein
Aktivationspsychologische Linie (Pawlow)	ebenfalls Situationsfaktoren (innere und äußere Reize) steuern Verhalten, starke Orientierung an Organismusfunktionen, speziell Hirnfunktionen, Berlyne (mittleres Aktivationspotential optimal), Young / Bindra (Anreiz ist zusätzlich für Aktivierung zuständig)

Bewertung des assoziationstheoretischen Problemstrangs:

- sehr starke Orientierung an Situationsfaktoren (**Verhaltensklärung auf den zweiten Blick**)
- Motivation kaum als eigenständige Variable konzipiert, meist in Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Organismusfaktoren
- Motivationsforschung beschränkt sich auf organismische Bedürfnisse und Triebe

- höhere soziale Motive, individuelle Unterschiede in Motiven und Person-Umwelt-Bezügen werden kaum berücksichtigt
- Von allen drei Ansätzen die meisten empirischen Arbeiten, allerdings häufig Tierexperimente.

Fazit: Präferenz für willentheoretischen Problemstrang:

- Unterschied Motivation-Volition hier bereits konzipiert
- Außerdem **Verhaltensklärung auf den dritten Blick** möglich = Handeln als Interaktionsprozess zwischen Person- und Situationsfaktoren (wie auch schon in der motivationspsychologischen Linie des Persönlichkeitspsychologischen Strangs seit Atkinson)
- Wenn man als Kriterium die Menge der empirischen Arbeiten nimmt, dann ist der Lerntheoretische Strang der fruchtbarste.

30.) Auf welchen Zugangsweisen beruhen die eigenschaftstheoretischen Motiv-Modelle von Allport bis Maslow ? S. 55-71, TE

Grundprinzip: Motive werden vorrangig erklärt durch Eigenschaften □ Hilfsbereitschaft, Streitlust
 → Verhaltensklärung auf den 1. Blick, Motive werden jedoch durch Situationsfaktoren aktiviert

Allport	idiographisch	Äquivalenzklassen von Handlungen und Situationen, Äquivalenz definiert durch gleiche Folgen der Handlungen und Situationen, aus Äquivalenzen auf individuelle Motivdispositionen schließbar → Interaktion von Person und Situation
Lersch	intuitiv-charakterologisch	individuelle Dispositionen, phänomenologische Selbstbeobachtung, keine emp. Überprüfung
Cattell	faktorenanalytisch	Erhebung von Motiven mit Hilfe der Faktorenanalyse, Verhaltensindizes werden in Motivationskomponenten (=Ausdrucksformen eines Motivs) überführt und diese in Motivdispositionen
Mc Dougall	Motivklassifikation nach Instinkten	12 Instinkte, intuitiv-beschreibend erhoben, Zielgerichtetheit des Verhaltens, kognitive und motorische Anteile der Instinkte sind veränderbar durch Erfahrung, emotionale Anteile sind angeboren
Murray	Motivkl. nach Person-Umwelt-Bezügen	needs (Bedürfnisse) + press (Situationsfaktoren) ergibt zusammen thema (Interaktion), Person als aktiver Organismus, TAT (Thematischer Apperzeptions-Test)
Maslow (Humanpsych.)	Hierarchiemodell der Motivkl.	wertebezogene Hierarchie von Motivgruppen (körperl. B., Sicherheit, soziale Bindungen, Selbstachtung, Selbstverwirklichung), unbefriedigt Motive leiten Handeln, niedrige Bedürfnisse (Mangelbedürfnisse) müssen befriedigt sein, bevor höhere Bedürfnisse (Wachstumsbedürfnisse) aktiviert und befriedigt werden → vorrangig eigenschaftstheoretisch, jedoch Einbeziehung der 4. Blickrichtung (zeitliche Dimension)

G. W. Allport: ideographisch

Für jede Person muß individuell bestimmt werden, welche Situationen und welche der zugeordneten Handlungen für sie gleichwertig sind und welche sich unterscheiden, und zwar aus der Sicht der Vp und nicht aus der Sicht der Untersucher. **Handlungen**, mit denen der Handelnde äquivalente Folgen anstrebt, bilden eine **Äquivalenzklasse**. Ebenso bilden **Situationen**, die zu äquivalenten Handlungen führen, eine Äquivalenzklasse. Äquivalente Handlungen sind zeitlich stabil und lassen auf **individuelle Motivdispositionen** schließen. Die Gleichartigkeit von Situationen und Handlungen ist somit durch ihre **Äquifinalität** bestimmt, d.h. durch gleiche Folgen von diesen Situationen und Handlungen.

□ Ziel: andere nicht verletzen; Handlungen: Notlügen, Gefühle der anderen respektieren, indem man eigene Stimmungen nicht an anderen auslässt; Situationen: man ist selber sehr schlecht gelaunt, durch eigene Ansicht kann anderer verletzt werden; Motivdisposition: Rücksicht auf Gefühle anderer

Ph. Lersch: intuitiv-charakterologisch

Lersch ging vom Vorhandensein **individueller Dispositionen** als voneinander abgrenzbaren Erlebnisweisen aus, die **durch Eigenschaftswörter bestimmt** werden müssen. Diese Bestimmungen finden sich zum größten Teil im Wortschatz der Sprache. Die Wissenschaft orientiert sich also an der **„Weisheit der Sprache“**. Wenn das nicht möglich ist, muß sie neue Begriffe prägen. Die Abgrenzung, Benennung und Systematisierung der Dispositionen erfolgt zunächst mit Hilfe der phänomenologischen **Selbstbeobachtung**. In der **Fremdbeobachtung** kann man individuelle Unterschiede in der Ausprägung der einzelnen Dispositionen feststellen. Die Aufstellung von Motivdispositionen erfolgt intuitiv, eine empirische Überprüfung fehlt.

R.B. Cattell: faktorenanalytisch

1. **Schritt:** Suche nach **Verhaltensindizes** in abgegrenzten motivthematischen Bereichen von Interessen und Einstellungen, in denen die Stärke der Motivation möglichst unmittelbar zum Ausdruck kommt. Die erhobenen Verhaltensindizes (= Hinweise für individuell unterschiedliche Motivausprägungen) wurden mit Hilfe der Faktorenanalyse auf ihre Kovariationsmuster hin untersucht und nach **Motivationskomponenten** (= abgrenzbare Ausdrucksformen eines noch zu bestimmenden Motivs) aufgegliedert.

2. **Schritt:** Auf faktorenanalytischem Weg werden Kovariationsmuster verschiedener Interessen und Einstellungen aus möglichst weiten Bereichen ausgegliedert. Daraus ergeben sich **individuellen Motivdispositionen**, denen Cattell **allgemeinpsychologische Gültigkeit** zuschreibt.

Grundlage für Cattells eigenschaftstheoretisches Persönlichkeitsmodell ist die Anwendung eines mathematischen Verfahrens. Die gefundenen Faktoren werden nicht nur deskriptiv verwendet, sondern sie gelten als

eigentliche Ursache für Verhalten. Dieser postulierte kausale Zusammenhang und mögliche Wechselwirkungen von Dispositionen und Verhalten wurden allerdings empirisch nicht überprüft.

W. Mc Dougall: instinktorientiert

Die von ihm aufgestellten Fragen: was ist ein Motiv, wie kann man Motive klassifizieren. Er versuchte dies **beschreibend und durch Aufstellen von Definitionen** zu klären. Er betonte die Zielgerichtetheit menschlichen Verhaltens. Die Merkmale von Gerichtetheit der Handlungen wurde auf **12 Instinkten** zurückgeführt. Der Instinktbegriff umfaßt 3 Prozesse: 1: eine Disposition zur selektiven Wahrnehmung, 2: einen entsprechenden emotionalen Impuls als Kernstück und 3: entsprechende instrumentelle Aktivitäten zur Zielerreichung. Die **kognitiven und motorischen Komponenten** (1+3) des Instinkts können sich unter Einfluß von Erfahrung ändern, während die **emotionale Komponente** (2) als angeboren angesehen wird. Eine experimentelle Überprüfung dieser angeborenen und durch Erfahrung modifizierbaren Instinktkomponenten fehlt.

H.A. Murray: Person-Umweltbezüge

Die Beobachtung von Personen in unterschiedlichen Situationen über die Zeit hinweg sollte Aufschluß darüber geben, welche individualtypischen Ausprägungen von Bedürfnissen (**needs**) sich unter unterschiedlichen situativen Einflüssen (**press**) auf diese Person finden lassen. Ausgegangen wurde von einer **Wechselwirkung** von Bedürfnissen und situativen Faktoren, die von der Person in Abhängigkeit von ihren Bedürfnissen interpretiert werden (die thematische Verschränkung von need und press wird als **thema** bezeichnet). Bei 50 Personen wurden (sich wiederholende) Manifestationen ihrer Bedürfnisse über viele Situationen hinweg registriert. Untersuchungssituationen: Interviews, schriftliche Lebensläufe, Kindheitserinnerungen, verschiedene Testverfahren, insbesondere der **Thematische Apperzeptions- Test (TAT)**, bei dem die Pbn unter gezielter inhaltlicher Anregung durch Bildvorlagen Phantasiegeschichten entwerfen sollen, die dann **im Hinblick auf need, press, thema analysiert** werden. Der TAT wurde zu dem Testverfahren für eine objektivierbare Motivmessung. Murray stellte ein Begriffsinventar unterschiedlicher Motive auf, schuf aber keine Theorie, weil er keine spezifischen Beziehungen zwischen den vielen empirischen und hypothetischen Variablen postulierte und diese dann empirisch überprüfte. Es fehlt eine bedingungsanalytische Prognose für Verhalten und auch eine Spezifikation der Interaktion von need und press.

A. Maslow : Hierarchie-Modell

Aufstellung einer **Liste von Motivgruppen**, die in einer **wertebezogenen Hierarchie** geordnet wurden. Unterscheidung von **Mangelbedürfnissen (niedrige Bedürfnisse)** und **Wachstumsbedürfnissen (höhere Bedürfnisse)**. Die Hierarchie geht von physiologischen Bedürfnissen über Sicherheitsbedürfnisse, Bedürfnisse der sozialen Bindung bis zu Bedürfnissen der Selbstachtung und Selbstverwirklichung. Zunächst müssen immer die **niedrigeren Bedürfnisse befriedigt** werden, **bevor ein höheres Bedürfnis aktiviert werden kann**. Nur unbefriedigt gebliebene Bedürfnisse beeinflussen das Handeln, das von Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung angezogen wird (nicht so sehr von innen getrieben). Maslow wertete Interviewmaterial und Biographien herausragender Persönlichkeiten aus, um seine Hierarchie empirisch zu begründen. In dieser ausgelesenen Stichprobe sieht er seine idealistischen Vorstellungen vom Menschen zum großen Teil realisiert. Ansonsten bleibt er empirische Belege für seine Postulate schuldig, so z.B. die Aufstellung von Hypothesen über die Faktoren, die individuelle Unterschiede im Verhalten bedingen und deren empirische Überprüfung. Außerdem fehlt eine Operationalisierung dessen, was unter Bedürfnisbefriedigung zu verstehen ist.

31.) Nennen Sie Beispiele für Motivklassifikationen und diskutieren Sie Auswahlgesichtspunkte, mit deren Hilfe eine Motivklassifikation optimiert werden kann. S.71-81, T

Beispiele für Motivklassifikationsversuche:

Allport	idiographische Betrachtungsweise	Klassifikation nach Folgen der zugehörigen Äquivalenzklassen von Situationen und Handlungen
Lersch	intuitiv-charakterologisch	“Weisheit der Sprache” → Klassifizierung nach allgemeinem Sprachgebrauch
Cattell	faktorenanalytisch	Klassifikation mit Hilfe der Faktorenanalyse
Mc Dougall	Motivklassifikation nach Instinkten	Klassifikation nach beobachteten Instinkten/Neigungen
Murray	Motivkl. nach Person-Umwelt-Bezügen	Klassifikation aufgrund beobachteter Themen (= Interaktion von need und press) (= Äquivalenzklassen bestimmter Handlungssituationen)
Maslow	Hierarchiemodell der Motivkl.	Klassifikation nach hierarchisch geordneten Grundbedürfnissen
Darwin, Ekman, Izard	6-9 Grundemotionen	Interesse, Überraschung, Traurigkeit, Ekel, Furcht, Ärger, Scham → Klassifikation nach angeborenen biologischen Kategorien

Auswahlgesichtspunkte:

- 1. phylogenetische Kontinuität** von Verhaltensweisen, weil darin angeborene biologische Verankerungen sichtbar sein sollen (□ schon Affen können weinen... → Grundemotionen)
- 2. physiologische Grundlage** von Verhaltensformen (□ primäre Triebe: Hunger, Durst, Ekel, Sexualität, Pflegen, Urinieren, Defäkieren, Vermeidung von Hitze und Kälte und Schmerz, Lufthunger, Frucht, Wut, Müdigkeit, Schlaf, Neugier, Erlebnishunger)
→ bei primären Motiven aus 1. und 2. (Trieben, Bedürfnissen) ist Übereinstimmung der Autoren groß, jedoch bleiben höhere Motive unbeachtet, man hat zwar versucht, sekundäre Motive aus primären abzuleiten, sekundäre Motive erfassen jedoch nicht alle existierenden Motive
- 3. Universalität** (kultur- und zeitübergreifende Vergleiche), dadurch auch Erfassung von höheren menschlichen Motiven, muss nach gleichen Inhaltsklassen von Person-Umwelt-Bezügen gefahndet werden □ Weisheit der Sprache (Allport, Cattell: 16 universelle Persönlichkeitsdispositionen) □ Klassifikation nach Wertorientierungen (Kluckhohn) □ Klassifikation nach Werten (Person-Umwelt-Bezug □ Gesundheit, Wissen) und Vektoren (Gerichtetheit der Handlungstendenz □ Aufgeben, Erwerben)
→ bleibt trotzdem zu fragen, ob Universalität ein notwendiges Kriterium darstellt
→ denkbar sind auch kultur- und zeitgebundene Motive
→ spekulative Vorläufigkeit aller bisherigen Motivklassifikationen

Kriterien für die Klassifikation:

1. Konsistenz (z.B. nicht innerhalb einer Liste wechseln => Mc Dougall)
2. zu hohes (Bsp.: Freud) oder zu niedriges Abstraktionsniveau vermeiden
3. räumlichen- und zeitlichen Bezug klären (Person-Umwelt-Interaktion)

32.) Inwiefern kann man die lerntheoretische Position primärer und sekundärer Triebe als Beispiel für situative Determinanten des Verhaltens ansehen ? S. 83-100, TE

- Betonung situativer Determinanten des Verhaltens entspricht Verhaltenserklärung auf den 2. Blick
- allgemeines Prinzip:**
- Triebe werden als Reize verstanden → klass. Reiz-Reaktionsverbindung, selbst wenn Triebe angeboren und innerlich sind, werden diese als innere situative Determinanten verstanden, da das Auftreten nicht dem eigenen Willen unterliegt, der Organismus wird als mechanistische situative Komponente verstanden
 - außerdem werden Triebe von äußeren Umständen/Situationen modifiziert
 - → äußere situative Determinanten = Reize außerhalb des Organismus
 - → innere situative Determinanten = Reize oder Zustände innerhalb des Organismus
 - Für alle Organismen wird die gleiche Triebausstattung und -intensität angenommen

Primäre Triebe

- (Hunger, Durst, Schmerz, Sexualität) sind auf die physiologische Grundausstattung des Organismus zurückzuführen, also biologische Prädispositionen

Sekundäre Triebe

- (z.B. Frustration, Ängstlichkeit, Furcht) sind durch Lernen bzw. Erfahrung erworben bzw. von den primären Trieben abgeleitet (s. Experiment Mowrer, 1939)

Funktion des Organismus

- vorauslaufende Bedingungen des Triebes: Triebstärke hängt vom Bedürfniszustand des Organismus ab
 - Nahrungsentzug
- Zwischenglied zwischen R und R → S-O-R
- Der Zustand des Organismus stellt jedoch lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Veränderung des Verhaltens dar (s. Experiment Campbell & Sheffield)
- → □ mit steigender Deprivation steigt nicht prinzipiell Aktivität, sondern Bereitschaft, auf Reiz zu reagieren
-

Empirische Belege:

Campbell & Sheffield (1953) konnten in einem Versuch, den sie mit **Ratten** durchführten, nachweisen, dass nicht der Zustand des Organismus die entscheidende Verhaltensdeterminante ist, sondern dass die Aktivität der ausgehungerten Ratten sehr stark von äußeren Reizbedingungen abhing. Die Tiere wurden 7 Tage lang in einem dunklen und geräuschisolierten Aktivitätskäfig gehalten, der die Registrierung aller Aktivitäten der Tiere erlaubte. Vier Tage lang hatten die Ratten ausreichend Futter, dann keines mehr. Einmal am Tag wurden 10 Min lang die Reizbedingungen im Käfig durch den VI manipuliert (Licht an- geräuschmaskierender Ventilator aus). Die Aktivität der Tiere 10 Min vor der Reizänderung und währenddessen wurden gemessen. Ohne Reizänderung blieb die Aktivität der Ratten annähernd konstant, auch bei ansteigendem Hunger. In der Reizänderungsperiode war die Aktivität der Tiere jedoch ständig erhöht und stieg bei zunehmenden Hunger an. **Mit wachsendem Bedürfniszustand steigt also nicht automatisch die Aktivität an, sondern die Bereitschaft, auf äußere Reize zu reagieren.** Wenn einige Tage vorher die Reizänderung mit einer Fütterung der Tiere gekoppelt wurde, stieg die Aktivität der Tiere während der Reizänderung in der Hungerperiode noch mehr an (Reizänderung = Signal für Fütterung).

33.) In welcher Art und Weise können (kognitive) Konflikte motivierend sein? 100-112, TE

a) Konflikttheorien

1. Lewins Konflikttheorie

Def: ein Konflikt ist eine Situation, in der gleichzeitig entgegengesetzt gerichtete, dabei aber annähernd gleich starke Kräfte auf das Individuum einwirken (Lewin, 1935)

4 Konfliktarten:

- 1) **Aufsuchen- Aufsuchen Konflikt:** zwei Gegebenheiten, zwischen denen man sich entscheiden muss, haben beide positive, gleichwertige Valenzen
- 2) **Meiden-Meiden Konflikt:** Entscheidung zwischen zwei Übeln
- 3) **Aufsuchen- Meiden Konflikt** (Ambivalenzkonflikt): dieselbe Gegebenheit ist anziehend und abstoßend zugleich □ Bindung vs. Unabhängigkeit in Beziehungen
- 4) **Doppelter Aufsuchen-Meiden Konflikt** (doppelter Ambivalenzkonflikt): zwei Gegebenheiten haben gleichzeitig positive und negative Valenzen □ Entscheidung zwischen zwei gleich bewerteten Berufen

Schon Lewin nahm an, dass bei zunehmender Annäherung an das Zielobjekt in einem Ambivalenzkonflikt die **abstoßenden Kräfte schneller anwachsen als die anziehenden**, d.h. erst sind anziehende Kräfte stärker, später abstoßende. In einem gewissen Abstand vom Ziel schneiden sich die Annäherungs- und Meiden-Gradienten. Es kommt zu einem hin- und herschwankenden Verhalten. Die Stärke der Verhaltenstendenz ist von zwei Kräften abhängig: von der **Stärke der Valenz des Ziels** und der noch zu überwindenden **Distanz zum Ziel**. (Distanz auch Zeit oder Anzahl von Zwischstätigkeit usw.)

2. Millers Konfliktmodell (1951, 1959)

- stellte sechs Annahmen zum Konfliktgeschehen auf, angelehnt an Lewin:
- 1. Die Aufsuchen-Tendenz ist um so stärker, je näher man an das Ziel herankommt = Annäherungsgradient
- 2. Die Meiden-Tendenz ist um so stärker, je näher man an den gefürchteten Reiz herankommt = Meidengradient
- 3. Der **Meiden-Gradient ist steiler als der Annäherungsgradient**.
- 4. Wenn zwei miteinander unverträgliche Reaktionen im Konflikt stehen, setzt sich die stärkere durch.
- 5. Die Höhe des Aufsuchen- und Meiden-Gradienten ist abhängig von der zugrundeliegenden Triebstärke.
- 6. Mit der Zahl der Bekräftigungen wächst die bekräftigende Reaktionstendenz bis zur Erreichung eines Lernplateaus.
- Experimentelle Bestätigung der Annahmen 1-3 und 5 durch **Brown (1948)**: Vier Gruppen von Versuchstieren, wovon zwei hungrige Gruppen (Nahrungsentzug 48 vs 1 Std) am Ende eines Laufgangs wiederholt Futter fanden. Die beiden anderen Gruppen waren nicht hungrig, sie erhielten statt Futter entweder einen stärkeren oder schwachen E-schlag. Die Kraft, mit der die Ratten auf das Ziel hinstrebten oder von ihm weg, wurde gemessen.
- **Miller (1959)** bestätigte die Annahmen 4 und 5. Experimentelle Erzeugung einer Konfliktsituation (gleichzeitig Futter und E-schlag). Die Höhe des Aufsuchen und Meiden- Gradienten wurde durch die Stärke des Schlages und die Dauer des Futterentzuges manipuliert. AV: Mindestabstand vom Ziel, den das Tier in seiner konflikthaften Lokomotion erreichte. Ergebnisse bei konstanter Schockintensität: Abstand vom Ziel nimmt mit der Entzugsdauer ab. Bei konstanter Entzugsdauer nimmt der Abstand mit stärkeren Schockintensitäten zu.
- Anwendung des Konfliktmodells bei Fallschirmspringern (**Epstein, 1962**)

b) Aktivierungstheorien

3. Yerkes-Dodson

- **Aktivationsniveau des Organismus** ist von äußeren Stimulusbedingungen abhängig
- seine Höhe kann Verhalten positiv oder negativ beeinflussen, zu niedrige und zu hohe Aktivierung beeinträchtigt die Leistung, wobei auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe entscheidend ist
- Bei **schwierigeren Aufgaben** ist ein **niedrigeres Aktivationsniveau** günstiger, bei **mittelschweren Aufgaben** ein **mittleres Niveau** (**umgekehrte U-Funktion** → **Yerkes-Dodson-Gesetz**)
- Die beiden Extreme auf einem gedachten Kontinuum des Reizeinstroms sind Reizentzug und Situationen, die Aufregung, Schreck und Furcht hervorrufen, beides Situationen, die intellektuelle und emotionale Beeinträchtigungen bewirken können.
- Exp: Reizentzug (Bexton, Heron, Scott): Halluzinationen und schwere Beeinträchtigungen der intellektuellen Fähigkeiten

- Anregend wirken demgegenüber leichte Inkongruenzen (Unstimmigkeiten) zu Bekanntem und Erwartungen (also leicht konflikthaft)

4. Berlyne

- Anregungspotential (= hypothetische Gesamtgröße für alle Besonderheiten des momentanen Informationseinstroms)
- Anregungspotential und Aktivationsniveau in **U-förmiger Funktion**
- Sowohl ein niedriges, als auch ein hohes Anregungspotential bewirken eine Erhöhung des Aktivationsniveaus, mittleres Anregungspotential bewirkt niedrige Aktivierung
- → Langeweile und Reizmonotonie wird von einem hohen irritierenden Aktivationsniveau begleitet und als bekräftigend erlebt, was das Niveau senkt.
- Sowohl die Erhöhung eines niedrigen Anregungspotentials auch auch die Senkung eines hohen Anregungspotentials wird als angenehm erlebt, da beides Senkung des Aktivationsniveaus bewirkt
- → optimales und am angenehmsten empfundenes Aktivationsniveau relativ niedrig und entsprechend zu mittlerem Anregungspotential, geringe Anregung wird als neutral empfunden und hohe Anregung als negativ

Exp: Berlyne & Crozier, (1971): das optimale Aktivationsniveau wurde unter- bzw. überschritten.

- Vpn sollten aus unterschiedlich komplexen Stimulismustern auswählen
- eine Teilgruppe wurde vor Darbietung für 3,5 sec einem Dämmerlicht ausgesetzt
- andere Teilgruppe musste hochanregende, komplexe Muster anschauen

Reizbedingung	Art der gewählten Muster	Verhalten
vorher		
Stimulusarm	komplex	aktivationssteigernd = diverse Exploration (Zerstreuung, Unterhaltung)
Stimulierend	weniger komplex	aktivationsenkend =spezifische Expl. (Überblick verschaffen)

34.) Für welche Bereiche hat sich eine motivierende Funktion des kognitiven Konsistenzstrebens nachweisen lassen? Geben Sie für zwei Bereiche je ein Untersuchungsbeispiel? S.120-131, TE

1) Interpersonale Beziehungen

F. Heider: Theorie der kognitiven Unausgewogenheit

- beschreibt die Entstehung von ausgewogenen oder unausgewogenen triadischen Beziehungen zwischen Personen und evtl. einer anderen Gegebenheit (Sache oder Überzeugung)
 - Angestrebt wird (entweder durch rein geistiges Umstrukturieren oder durch Handeln) die Ausgewogenheit der Beziehungen (Tendenz zur "guten Gestalt")
 - System ist ausbalanciert, wenn entweder keine oder zwei negative Wertrelationen vorliegen.
- keine negativen Wertrelationen: alle haben sich lieb
□ 2 negative Wertrelationen: A und B haben sich lieb, A und B können aber C nicht leiden

L. Festinger: Theorie der kognitiver Dissonanz

- Dissonanz bei mind. zwei unstimmmigen selbstwertrelevante Kognitionseinheiten
- □ ich mache eine langweilige Tätigkeit und habe gelogen gegenüber ich bekomme dafür nur 1 Dollar → zwei Kognitionen
- □ Aronson: ich habe für geringe Belohnung gelogen gegenüber ich bin ein ehrlicher aufrichtiger Mensch → mind. 1 selbstkonzeptrelevante Kognition
- führt zu der Motivation, Dissonanz zu reduzieren: durch Auf- oder Abwertung, durch Hinzufügen von neuen Elementen oder durch Veränderung der Einstellung
- Notwendige Bedingung für das Auftreten von Dissonanz sind nach neueren Forschungen: wenn Selbstkonzept gefährdet ist, wenn Menschen sich verantwortlich fühlen, wenn Verhalten öffentlich ist, wenn Verhalten gravierende negative Folgen hat

2) Nachentscheidungskonflikte

- Nach getroffenen Entscheidung Dissonanzreduktion durch Aufwertung der gewählten bzw. Abwertung der nicht-gewählten Alternative
- Exp: **Brehm (1956)**: Vp sollten **Attraktivität von Industrieprodukten** einschätzen
- als Entgelt für die Teilnahme konnten die Vpn sich jeweils einen von zwei Gegenständen aussuchen und mitnehmen
- Eine Gruppe (Versuchsbedingung: hohe Dissonanz) hatte die Wahl zwischen zwei gleich attraktiven Gegenständen (Toaster, elektrische Kaffeemaschine), die andere Gruppe zwischen einem attraktiven und einem unattraktiven Gegenstand (niedrige Dissonanz)
- nach Entscheidung sollten die Vpn die Attraktivität der Gegenstände erneut einschätzen
- In Übereinstimmung mit der Theorie bewerteten die Vpn die gewählte Alternative als deutlich attraktiver, dieser Effekt war unter der Bedingung hohe Dissonanz ausgeprägter.

3) Erzwungene Einwilligung

- bei einstellungskonträren Handlungen
- Dissonanz am stärksten, wenn nicht einfach durch Zwang, sondern wenn man voreilig oder sogar freiwillig dazu veranlaßt wird
- Dissonanzreduktion nur durch die nachträgliche Aufwertung der ausgeführten Handlung oder die Bagatellisierung ihrer negativen Folgen
- Exp: **Festinger & Carlsmith (1959)**
- ließen Vpn eine Stunde lang sehr langweilige Tätigkeiten ausführen anschließend sollten sie künftigen Versuchsteilnehmern sagen, Experiment sei interessant, einer Gruppe wurde 1 Dollar (hohe Dissonanz), anderer 20 Dollar (niedrige Dissonanz) angeboten
- Anschließend sollten sie Exp. einschätzen
- Bei geringer Belohnung wurde das Experiment nachträglich als interessanter bewertet (Tatsachenverfälschung durch Aufwertung der ausgeführten Handlung) als bei der höheren Belohnung
- Tatsache, für eine minimale Belohnung eine andere Person belogen zu haben und sie evtl. dazu gebracht zu haben, 1 h langweilige Sachen zu machen, stellt allerdings auch eine Bedrohung des Selbstkonzepts dar, deshalb muß im Nachhinein die Tatsache geleugnet werden, dass das Experiment langweilig war (vgl. **Aronson**: Bindung von Dissonanz an das Selbstkonzept).

4) Selektion von Informationen

- man sucht und bevorzugt Informationen, die die gewählte Handlungsalternative aufwerten und meidet solche Informationen, die das Umgekehrte nahelegen (ersteres ließ sich eher emp. bestätigen)

5) In Frage gestellte Überzeugungen von sozialen Gruppen

- Wenn z.B. vorhergesagte Ereignisse nicht eintreten, wird durch soziale Interaktion die Überzeugung bekräftigt, dass z.B. vorhergesagte Ereignisse später eintreffen (Missionarseifer)
- Auftretende Dissonanz kann auch durch Hinzufügen konsonanter Informationen reduziert werden ("wir haben eine Prüfung Gottes bestanden, deshalb ist die vorhergesagte Katastrophe ausgeblieben").

6) Unerwartete Handlungsergebnisse und Ergebnisfolgen

- Missverhältnis zwischen hohem Anstrengungsaufwand und Erfolglosigkeit des Handlungsergebnisses führt zur Aufwertung des Anreizes des angestrebten Handlungsziels oder Abwertung der Anstrengung
- Folgen von Handlungsergebnissen, die im Widerspruch zum eigenen Selbstkonzept (insbesondere über die eigenen Fähigkeiten oder die eigene Moralität) stehen, erzeugen ebenfalls Dissonanz

35.) Verdeutlichen Sie an einem Alltagsbeispiel unerledigter Handlungen das feldtheoretische Modell von Lewin. S. 135-149 ,TP

Nachwirkungen unerledigter Handlungen → unerledigt Handlung bleibt besser im Gedächtnis (**Zeigarnik-Effekt**)
→ spontane Wiederaufnahme der unterbrochenen bzw. unerledigten Aufgabe

Lebensraum = Person und psych. Umwelt = kognitives und wahrnehmungsmäßiges Feld = Person und der sie umgebende relevante Lebensraum = Person, Glaubenshaltungen, Gefühle, Mittel und Hindernisse von Zielen, Alternativen, Motive

nicht-psych. Welt = fremde Hülle = physikalische und soziale Gegebenheiten = alles, was nicht psych. Gesetzen unterliegt → Objekte daraus können jedoch zu psych. Objekten werden, wenn sie für Person in irgendeiner Form relevant werden □ Hindernis bei Zielerreichung

2 Voraussetzungen:

- Handlung muss als unterbrochen wahrgenommen werden
- psychologische Situation (wichtig für mich)
- Ziel muss als erreichbar wahrgenommen werden

Personenmodell:

- unterbrochene Handlung ist gespanntes System, das nach Spannungsausgleich sucht
- Durchlässigkeit der Grenzen erlaubt einen Spannungsausgleich des Systems
(□ Ersatzhandlungen, wobei die wahrgenommene Ähnlichkeit der Bereiche entscheidend ist)

Umweltmodell:

- Objekte in der psychologischen Umwelt der Person, die einer Entspannung oder Bedürfnisbefriedigung dienen können, gewinnen nach Lewin einen Aufforderungscharakter, eine **Valenz**
- betreffende Objekte heben sich aus der Umwelt heraus

→ unerledigte Handlungen / Bedürfnisse schaffen bestimmte Valenzen (umgekehrter Fall wird von Lewin nicht berücksichtigt)

Valenz

- hat zwei Determinanten, sie ist eine Funktion der Bedürfnisspannung der Person ($t = \text{tension}$) und der wahrgenommenen Natur des Zielobjekts ($G = \text{goal}$)
- Verhalten ist immer eine Funktion von Personfaktoren (P) und Umweltfaktoren (U)
- wobei individuelle Unterschiede von Dispositionsvariablen für die Erklärung des Verhaltens durch Lewin wenig berücksichtigt wurden, weshalb das Modell eine Verhaltensklärung auf den zweiten, nicht auf den dritten Blick darstellt

Alltagsbeispiel:

- Studentin möchte Laufzeitvertrag des Handys in prepaid-Vertrag umwandeln
- geht in Laden der jetzigen Telefongesellschaft, erfährt, dass dies nicht mehr möglich ist, da Vertrag schon abgelaufen ist → Unterbrechung der Handlung, außerdem Handywunsch wichtig, da sie überzeugt ist, dass sie ein Handy unbedingt braucht, außerdem sieht sie Ziel als erreichbar an
- denkt darüber nach, wie dies zu bewerkstelligen wäre → unterbrochene Handlung ist gespanntes System und strebt nach Spannungsausgleich
(Ersatzhandlung □ SMS vom Mail-Anbieter aus schicken)
- als sie zu Hause ist und im Internet surft, kommt ihr die Idee, sich über die Tarife der verschiedenen Anbieter zu informieren und wählt einen aus → Möglichkeit, dies zu tun, hebt sich für sie heraus → hat Valenz, da Bedürfnis da ist und Internet als geeignet erscheint
- als sie auf dem Weg zu Uni ist, fällt ihr ein Handyladen mit dem ausgewählten Anbieter auf → Handyladen fällt ihr besonders auf → hat Valenz, da Bedürfnis immer noch groß ist und Handyladen für Kauf geeignet erscheint
- sie geht hinein und erkundigt sich noch mal, allerdings ist Prepaid-Paket nicht vorrätig → Hindernis
- als sie das nächste Mal in der Nähe ist, kauft sie dieses und richtet es zu Hause ein → Handlung ist jetzt abgeschlossen, System ist entspannt

36.) Beschreiben Sie, in welcher Weise die Entwicklung des lerntheoretischen Modells vom mechanistischen Schub-Ansatz zum kognitiven Zug-Ansatz die Einführung der Konzepte Erwartung und Wert impliziert. S. 150-168, T

	Charakteristika
Behaviorismus	
Watson, Guthrie	S-R-Paradigma ohne Erwartung und Wert, Trieb besitzt reine Antriebsfunktion, <i>reiner Schub-Ansatz</i>
Thorndike	S-R-Verknüpfung durch try and error, <i>ebenfalls Schub-Ansatz</i>
Skinner	Verknüpfung von Reaktion und Verstärkung, wenn man Verstärkung als Erwartung interpretiert, hier zum ersten mal <i>Zug-Komponente</i>
Neobehaviorismus	
Hull/Spence	Anreiz-Variable K, Erwartung in Form von fragmentarischen Zielreaktionen, <i>Übergang von Schub- zu Zug-Ansatz</i>
Übergangsphase	
Tolman	zielgerichtetes Verhalten, Ziele mit unterschiedlichem Anreiz (Wert), Handlung beruht auf Handlungs-Folge-Erwartungen, → Erwartung-Wert-Matrix, da Erwartung und Wert feste Größen → <i>Zug-Ansatz</i>
Kognitivisten	
(Crespi)	bestätigte Handlungs-Folge-Erwartungen experimentell, bedürfnisunabhängiger Anteil des Anreizes (Futtermenge, Futterqualität)

- als Konzepte der Erwartung und des Werts noch nicht eingeführt waren (Watson, Thorndike), gab es keine Komponenten, auf die das Verhalten bzw. das Handeln gerichtet hätten sein können
- → Verhalten kann nur von bestimmtem Stimulus ausgelöst werden, welcher in der Vergangenheit liegt → Schub-Ansatz
- bei Skinner gab es dann neue Komponente, die Verhalten beeinflusst → Verstärkung
- diese liegt in der Zukunft, ist also bereits eine Komponente von Erwartung → Verstärkung als Zug-Komponente
- bei Hull/Spence wird dann explizit Anreiz-Variable eingeführt, liegt deutlich in Zukunft → Übergang zu Zug-Ansatz
- bei Tolmann wird deutlich zielgerichtetes Verhalten postuliert → Ziel liegt in Zukunft, außerdem hat Ziel eine Reiz- (=Wert) und eine Erwartungskomponente → Erwartung-Wert-Matrix → Zug-Ansatz
- bei Crespi und Bolles wird der Zug-Ansatz noch vertieft

37.) Wie kam es zur multiplikativen Verbindung von Erwartung und Wert in der Theorienentwicklung und inwiefern bezieht das Risiko-Wahl-Modell Atkinsons Persönlichkeitsfaktoren mit ein ? 169-178, T

- **Pascal**
- Die multiplikative Verbindung von Erwartung und Wert geht auf **Pascal** (Mitte 17 Jhd.) zurück
- → Entscheidungstheorien: Mensch als rational, vollkommen informiert und in der Lage, sich zwischen verschiedenen Alternativen zu entscheiden
- **subjektiv erwarteter** maximaler Nutzen ist gleich "**erwarteter Wert**" ist gleich dem Produkt von Eintretenswahrscheinlichkeit und Wert → Erwartung-Wert-Matrix
- Wurde aufgrund von Untersuchungen für Kaufentscheidungen entwickelt
- bei der **Bestimmung des subjektiven Nutzens** muß man zwischen Gewinnen und Verlusten unterscheiden. Derselbe Geldbetrag hat einen höheren Wert, wenn man ihn verliert, als wenn man ihn gewonnen hätte (**Kahneman & Tversky, 1984**). Außerdem neigen Menschen dazu, sich im Fall von Gewinnen eher risikomeidend zu verhalten, im Fall von Verlusten eher Risiken einzugehen
- Vorentwicklung von Risikowahl-Modell:
- **Festinger, Hoppe (30-40er): Theorie der resultierenden Valenz, Anspruchsniveau** als Erklärung interindividueller Unterschiede, Erfolg und Misserfolg hängen nicht nur von Schwierigkeit der Aufgabe ab, sondern auch von selbst gesetztem Anspruchsniveau ab, wird dies überschritten, dann Erfolg, wenn nicht, dann Misserfolg; außerdem spielt subj. Wahrscheinlichkeit von Erfolg oder Misserfolg (= Erfolgserwartung) eine Rolle → deswegen werden Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad gewählt → Erfolg relativ wahrscheinlich, außerdem mittleres Anspruchsniveau
- **Feather (1959):** Gewichtung der Valenz von Erfolg mit der Erfolgserwartung, allerdings zur Vorhersage nicht brauchbar, da alle Werte einer Aufgabe bekannt sein müssen (Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeit, Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeit), die Aufgabe wird gewählt, wo der Wert der **resultierenden gewichteten Valenz** am größten ist $V_{a_r} = (V_{a_e} \times W_e) + (V_{a_m} \times W_m)$
- **Risikowahl-Modell nach Atkinson (1957):**
- Persönlichkeitsfaktoren mit einbezogen: Mißerfolgs- und Erfolgsmotiv
- Stärke der resultierenden Tendenz (= Handlungstendenz oder Motivation): $T_r = T_e + T_m$ (Summe aus aufsuchender positiver Erfolgstendenz und vermeidender negativer Misserfolgstendenz)
- $T_e = M_e \times A_e \times W_e$; $T_m = M_m \times A_m \times W_m$
- Die **drei Variablen** des Modells (**Motiv, Anreiz, Wahrscheinlichkeit**) sind so aufeinander bezogen, dass, wenn das Erfolgsmotiv stärker als das Mißerfolgsmotiv ist, mittelschwere Aufgaben am meisten motivieren. Überwiegt das Mißerfolgsmotiv, so sind sehr schwere oder ganz leichte Aufgaben am motivierensten
- Nachteil: Misserfolgsvermeidung T_m wirkt sich nach diesem Modell immer hemmend aus, da sie immer (mathematisch) negativ ist, da Anreiz A_m immer negativ ist; wurde empirisch nicht bestätigt, Misserfolgsvermeidung kann auch bewirken, dass sich umso mehr angestrengt wird und damit die Handlungstendenz steigt

38.) Erläutern Sie theoretisch und empirisch, wieso Attributions- und Instrumentalitätstheorie kognitionspsychologische Ausdifferenzierungen von Erwartung und Wert darstellen? S. 179- 188, TE

Soziale Lerntheorie von Rotter (1954):

- Verhalten wird bestimmt durch Erwartungen über Zusammenhang zwischen eigener Handlung und ihren Bekräftigungsfolgen
- Bekräftigungsereignis fördert Bildung einer Erwartung, dass Verhalten auch in Zukunft Bekräftigung erfährt
- wenn Bekräftigung ausbleibt, wird Erwartung abgeschwächt oder gelöscht
- jede Verhaltensalternative hat Verhaltenspotential:
 $BP = f(E(\text{Erwartungsstärke}) \& RV(\text{Bekräftigungswert}))$
- **Erwartungsstärke entspricht Erwartung und Bekräftigungswert entspricht Wert**, allerdings bleibt Beziehung zwischen beiden offen, außerdem keine weiteren Variablen (□ Anreiz) eingebaut
- Unterscheidung **spezifische** (situationsgebundene) und **generalisierte Erwartung**
- generalisierte Erwartung: **internale Kontrolle** der Bekräftigung vs. **externale Kontrolle** (Schicksal, Glück, Zufall, Kontrolle durch Mächtige) → „locus of control“ (Platz der Kontrolle) → Verteilung interindividuell verschieden
- erfassbar mit Internal-External Scale 1966

Empirischer Beleg, Rotter et. al:

- variiert wurde Bekräftigungsrate (25, 50, 75, 100%) und Zufalls- (Übung zur außersinnlichen Wahrnehmung) oder Fähigkeitsabhängigkeit (Ball auf Platte balancieren) der Aufgabe
- Untersucht wurde Lösungsresistenz

Fazit:

→ widerspricht lerntheoretischer Position, dass bei intermittierender Bekräftigung (25-75%) Löschung am längsten dauert

- dies ist nur dann der Fall, wenn Aufgabentätigkeit als zufallsbedingt angesehen wird → externale Kontrolle
- wird sie allerdings als fähigkeitsbedingt (→ internale Kontrolle) angesehen, dann ist die Löschung um so schwerer, um so höher die Bekräftigungsrate ist
- Erklärung: durch 100%ige Bekräftigung wird eigene Fähigkeit als erworben angesehen → stabil; bleibt die Bekräftigung aus, wird dies nicht auf die Fähigkeit, sondern erstmal auf andere Faktoren zurückgeführt

Instrumentalitätstheorie von Vroom (1964): (erste Instrumentalitätstheorie von Peak 1955)

- Handlung (□ Klassenarbeit) vs. Handlungsergebnis (□ Note 1) vs. Handlungs(ergebnis)folgen (□ Anerkennung durch Eltern)
- Valenz = Wert
- Instrumentalität = Auswirkung des Handlungsergebnisses auf Handlungsfolgen, kann positiv, neutral (fehlend) oder negativ sein, Skala reicht von -1 bis +1 (deswegen nicht als Wahrscheinlichkeit bezeichnet → Modifizierung der Wahrscheinlichkeit)
- → dadurch möglich, dass Furchtmotivation (Misserfolgsvermeidung) zu Erhöhung der Handlungstendenz führt
- hat Instrumentalität und Valenz multiplikativ verknüpft, je höher Produkt, desto stärker Motivation oder Handlungstendenz

Valenzmodell

Interaktion von Valenz der Handlungsfolgen und der Instrumentalität

=

Valenz des Handlungsergebnisses



Handlungsmodell

Interaktion von **Erwartung** des Handlungsergebnisses und **Valenz** des Handlungsergebnisses

=

psychologische Kraft (Motivation)



Ausführungsmodell

Produkt von psychologischer Kraft und Fähigkeit

=

erzieltes Handlungsergebnis

- ursprüngliche Erwartung-Wert-Matrix in Handlungsmodell, differenziert jedoch die den Wert, indem er Handlungsfolgen im Valenzmodell miteinbezieht → Handlungsergebnis und Handlungsfolgen bestimmen Wert einer Handlung

- außerdem postulierte er eine weitere Komponente, an der es liegt, ob die Handlung tatsächlich ausgeführt wird, dies hängt neben der Motivation von der persönlichen Fähigkeit ab

Empirischer Beleg:

- zahlreich Feldstudien in industrieller Arbeitswelt bestätigten das Valenz- und Handlungsmodell, wobei multiplikative Verknüpfung eher zutrifft
- Mitchel und Albright 1972 konnten mit Hilfe des Valenzmodells in einer Stichprobe von Marineoffizieren die Varianz der Arbeitsplatzzufriedenheit zur Hälfte aufklären

39.) Beschreiben Sie anhand von Alltagsbeispielen, welche Momente am “primären Willensakt” (N. Ach) unterscheidbar sind, sowie welche Probleme bei der Realisierung von Intentionen auftreten und wie sie überwunden werden können. (TP) S. 189-197

Momente:

1. **anschauliches Moment:** körperliches Spannungsempfinden in einzelnen Körperteilen
 - Ich könnte Joggen gehen. Habe schon Hummeln in Beinen.
 2. **gegenständliches Moment:** Vorstellung über Ziel der Handlung und Planung der geeigneten Gelegenheit
 - laufe am besten große Runde, weil ich Ausgleich brauche, mache dies nach den nächsten 2 Fragen
 3. **aktuelles Moment:** andere Handlungsalternativen werden ausgeschlossen/ausgeblendet und Entschluss bekräftigt: Ich will wirklich
 - nach den 2 Fragen: Jetzt geh ich aber los, sonst wird's heute nichts mehr, alles andere bleibt so lange liegen
 4. **zuständliches Moment:** erlebter Anstrengungsaufwand
 - erlebe inneren Schweinehund, gebe mir aber einen Ruck „Los jetzt!“
- Je stärker diese Momente, desto stärker die **determinierende Tendenz**

Teilprobleme bei der Realisierung von Intentionen:

- **Handlungsinitiierung** (ob und wann kommt es zum Handeln): dann problematisch, wenn rivalisierende Intentionen ins Handeln drängen, am leichtesten, wenn äußere Umstände und Art der Ausführung genau bestimmt ist
- **Persistenz** (Andauern der Handlungstendenz bis zur Zielerreichung): unerledigte Handlungstendenz wird bei Gelegenheit weitergeführt, abschotten gegen andere (evtl. stärkere) Handlungstendenzen; dann am leichtesten, wenn situative Anreize Ausführung begünstigen oder wenn innere Vorstellungen oder Denkprozesse die Ausführung begünstigen (□ Vorstellung über Gefühl nach der Zielerreichung); wenn Handlungstendenzen schon sehr lange durchgeführt werden, besteht Gefahr, dass sie von stärkeren verdrängt werden
- Überwinden von **Handlungshindernissen:**
 - bei auftretenden Schwierigkeiten wird Anstrengung automatisch erhöht (Achs Schwierigkeitsgesetz der Motivation)
 - Modelle der kalkulierten Anstrengung: durch rationales Kalkül von Erwartung und Nutzen nach Ökonomieprinzip, höchste Anstrengung bei Aufgaben, die man gerade noch erfüllen kann, danach Abfall der Anstrengung
 - nach Brehm: Probleme müssen überwindbar erscheinen, dann wird Anstrengung erhöht und Ziel wird attraktiver
 - Kanfers Selbstregulationsmodell: Selbstkontrolle, persönliche Relevanz und Selbstbekräftigung sind wichtige Variablen für Ausführung der Handlungen; um so leichter, wenn 3 Variablen hoch sind, kann z.B. dadurch erreicht werden, indem man Situationen meidet, die ungewolltes Verhalten begünstigen

40.) Inwiefern eignen sich die von Kuhl postulierten Kontrollmodi: Handlungs- vs. Lageorientierung zur Erklärung individueller Unterschiede bei der Handlungskontrolle ? Erläutern Sie das an einer experimentellen Untersuchung. S. 197-203, TE

Bei **Handlungsorientierung** gleichmässige Verteilung der Aufmerksamkeit auf 4 Aspekte:

1. Handlungsziel
2. Ist-Zustand
3. Ist-Soll-Diskrepanz
4. Handlungsmöglichkeiten

Lageorientierung: Fixierung auf einen Aspekt, Person ist mit störenden immer wiederkehrenden Kognitionen beschäftigt, die sich auf gegenwärtige, zurückliegende oder künftige Lage beziehen

2 Bedingungen für Lageorientierung:

- Inkongruenzen in der aufgenommenen Info, die geklärt werden müssen (rumüberlegen)
- degenerierte Intentionen, die sich nicht in Handlung umsetzen lassen, da mind. ein Element fehlt
 - entscheidungsbezogen (Ziel fehlt: Hin- und Herschwanken der Intentionsbildung, man kann sich einfach nicht entscheiden)
 - ausführungsbezogen (Tätigkeitsausführung degeneriert, da Gedanken an Ziel kleben)
 - mißerfolgsbezogene (auszuführende Tätigkeit ist nicht spezifiziert, Gedanken kleben an möglichem Misserfolg)

→ dispositionelle Unterschiede und situative Faktoren verursachen Lage- bzw. Handlungsorientierung

→ mit Handlungskontrollfragebogen erfassbar

→ Lageorientierung korreliert mit Prüfungsängstlichkeit und Selbstbefangenheit und Handlungsorientierung mit Leistungsmotivation

Experiment Kuhl (1981)

- zur Rolle der Handlungskontrolle bei der Erzeugung von "gelernter Hilflosigkeit" (Seligman, 1975)
- wurde bei den Vpn durch inkontingente Rückmeldungen bei der Bearbeitung von Aufgaben erzeugt , so dass sie schließlich die Aufgaben als nicht kontrollierbar ansahen
- Zwei Gruppen von Vpn wurden zunächst einem Hilflosigkeitstraining ausgesetzt, anschließend wurde bei einer Gruppe Lageorientierung dadurch induziert, dass die Vpn ihre Gefühle und die vermuteten Ursachen für ihren Mißerfolg aufschreiben mußten
- Diese Gruppe schnitt bei der anschließenden Testaufgabe schlechter ab, als die Kontrollgruppe, bei der keine Lageorientierung induziert worden war, die jedoch ebenfalls unkontrollierbaren Mißerfolgen ausgesetzt waren.

→ widerspricht ursprünglicher Annahme, dass bei gelernter Hilflosigkeit immer Verschlechterung der Leistungen erfolgt durch Generalisierung der Misserfolgserwartung

- In weiteren Experiment wurden die Vpn in Handlungs- und Lageorientierte anhand des Handlungskontroll-Fragebogen aufgeteilt
- Nur bei den lageorientierten Vpn trat ein Leistungsabfall in der Testaufgabe ein
- Wenn jedoch in einer weiteren Bedingung bei den Lageorientierten Handlungsorientierung durch explizite Verbalisierung aller Handlungsschritte bei der Lösung der Aufgabe induziert wurde, waren ihre Leistungen im Vergleich zu der Kontrollgruppe besser

→ **Fazit:** Die Leistungsver schlechterung ist demnach nicht auf einen Motivationsmangel zurückzuführen, sondern auf die Unfähigkeit, Gedanken, die den Handlungsablauf stören, auszuschalten. Genau dieses wurde durch die Kontrollstrategie der Verbalisierung erreicht, die Handlungskontrolle wiederhergestellt und damit die Lageorientierung überwunden.

41.) Nennen Sie empirische Befunde für die Unterscheidung der zwei Bewußtseinslagen motivational vs. volitional und der vier Handlungsphasen des Rubikon-Modells. S.203-218, TE

motivationale Bewußtseinslage realitätsorientiert:

- Ziel: Fassen einer Intention
- Inhalte: Abwägen von Handlungsalternativen in Hinsicht auf Anreiz und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (Metamotivationen: wie dieses Abwägen effektiver gestaltet werden kann)
- Auswahl sehr offen
- Bearbeitung realitätsorientiert

volitionale Bewußtseinslage realisierungsorientiert:

- Ziel: Realisierung der intendierten Handlung
- Inhalt: Handlungsplanung (günstige Gelegenheit und Wie der Ausführung)
- Informationsaufnahme und -bearbeitung sind selektiv im Dienste der Realisierung
- Ggf. können Metavolutionen dazu dienen, diese gegen konkurrierende Intentionen abzuschirmen oder die gefaßte Zielintention aufzuwerten.

Empirischer Befund: Heckhausen und Gollwitzer 87: mot. und vol. Bewußtseinslage induziert durch Situation entweder vor oder nach einer Entscheidung, dann wurden spontane Gedanken erhoben, Ergebnis: in Situation vor der Entscheidung fast ausschließlich motivationale Inhalte, in Situation nach der Entscheidung weniger motivationale Inhalte und mehr volitionale Inhalte; auch für Auswahl und Bearbeitung der Infos emp. Befunde

Rubikon-Modell: Heckhausen 87

1. prädezyonale Motivationsphase: Abwägen möglicher Handlungsalternativen, Abschlusse ist Bildung einer Intention („Rubikon“) □ Studie: bei Eltern ausziehen, je vollständiger die Vp die Argumente und Gegenargumente für einen Entschluss abwogen, desto näher an Intentionsbildung

2. präaktionale Volitionsphase: warten auf oder Herbeiführen einer Gelegenheit für Ausführung der Intention, Abschluss ist Handlungsinitiierung → mehrere Intentionen können konkurrieren

3. aktionale Volitionsphase: Intention wird realisiert, bis zum Abschluss der Handlung, dann kann Intention deaktiviert werden, Realisierung muss evtl. gegen andere Realisierungen abgeschirmt werden

4. postaktionale Motivationsphase: Bewertung der ausgeführten Handlung und deren Ergebnis, Schlüsse aus Erfahrung ziehen und für zukünftige Aufgaben verwerten □ Ankündigung neuer Aufgabe nach Mißerfolg strafft die Bewertungsphase; wenn Bewertung nicht abgeschlossen, dann degenerierte Intentionen (□ nach gravierendem persönlichem Misserfolg)

Darüber hinaus bestimmen übergeordnete Intentionen und überdauernde Wertungsdispositionen das Handeln des Menschen. Automatisierte Handlungen brauchen keine Entscheidungsbildung und bei Impulshandlungen fehlt natürlich das motivationale Abwägen.

42.) Nennen Sie je ein Alltagsbeispiel für zwei mit dem attributionstheoretischen Ansatz verwandte Forschungsrichtungen. S. 387-394, TP

1. Sozialpsychologie: Personenwahrnehmung: **Priming** (Primacy-effect) (Asch 1946)

- die zuerst aufgenommene Info schafft bestimmtes Bild, was durch spätere evt. widersprüchliche Info nicht mehr geändert werden kann
- 3 grundlegende Prozesse dafür (Nachlassen der Aufmerksamkeit, Abwertung späterer Info, Anpassung neuerer Info an erste) (Anm: wahrscheinlich wegen Effektivität, Ökonomieprinzip)

Alltagsbeispiel: man macht schlechte Erfahrungen mit einer neuen Kollegin, da sie sich in einer Situation unpassend verhält, es verfestigt sich ein Bild, dass diese neue Kollegin unsympatich und inkompetent ist (1. Eindruck), auch wenn sie sich danach anders verhält, weil sie z.B. bei der ersten Begegnung einen schlechten Tag hatte, bleibt der Eindruck erst mal bestehen und es braucht eine Reihe neuer Erfahrungen, bis sich dieses Bild ändert

2. Konzept der "persönlichen Verursachung" (de Charms 1968)

- zwei Persönlichkeitstypen, "origins" (Verursacher) und "pawns" (Bauern im Schach → Abhängige)
- vergleichbar mit "locus of control" (Rotter): interne vs. externe Kontrolle der Bestätigung
- origin betrachtet sein Handeln eher als frei und selbstbestimmt
- pawn betrachtet sein Handeln eher als fremdbestimmt und äußerem Zwang unterworfen
- beide Konstrukte Endpunkte eines Kontinuums, erfassbar mit TAT-ähnlichem Verfahren
- neben der Disposition ist auch Situation mit von Einfluss (□ ein origin kann sich in bestimmter Situation wie pawn fühlen und umgekehrt)

Alltagsbeispiel: origin fühlt sich für seine Zufriedenheit am Arbeitsplatz selbst verantwortlich und spricht Missstände konkret an, □ seine Gehaltserhöhung, die er dann auch bekommt, pawn fühlt sich eher von Vorgesetzten abhängig und auf sein Wohlwollen angewiesen, weshalb er auch nicht nach einer Gehaltserhöhung fragt und somit keine bekommt, fühlt sich deswegen benachteiligt und wird unzufrieden und seine Abhängigkeitsgefühl wird bestärkt

43.) Welche Theorieaspekte von Heider sowie Jones & Davis sind im Kovarianzmodell von Kelley aufgenommen, welche nicht ? S. 394-408, T

- **Heider:** Naive Analyse des Verhaltens: Ursachen von Verhalten unterteilt in Kapazität/Fähigkeit und Motivation (Intention x Anstrengung) des Handelnden und Situation (stabile Situation und Zufall)
 - → 4 Ursachen von Misserfolg: geringe Fähigkeit und Motivation, hohe Schwierigkeit oder Zufall □ Pech
 - **Jones & Davis:** Theorie der korrespondierenden Schlussfolgerungen: Unterscheidung zwischen externalen (Situation) und internalen (Disposition) Ursachen
 - Voraussetzung der Personenattribution ist Wahlfreiheit des Handelnden
 - Intention des Handelnden kann auf alltäglicher und ungewöhnlicher Disposition beruhen → bei alltäglicher Disposition kann nicht auf Person attribuiert werden □ alle versuchen, beruflichen Erfolg zu haben; bei ungewöhnlichen Dispositionen schon □ jemand arbeitet ehrenamtlich für Greenpeace, er muss ein besonderes Bedürfnis haben, etwas für den Umweltschutz zu tun
- Theorien von Heider und Jones & Davis in Kelleys Theorie weiterentwickelt
 - grundlegende Annahmen stimmen überein
 - allerdings wird Bedeutung einzelner Begriffe verändert: Situation und Person wird erweitert um besondere Umstände
 - H + J&D: Person- und Situationskomponenten können sowohl stabil als auch variabel sein
 - K: Person- und Situationskomponenten sind stabil → überdauernde Dispositionen (relativ stabile Eigenschaften, Fähigkeiten) und Situationsfaktoren (□ relativ stabile Anreize, Zwänge, auch Eigenschaften von anderen Personen □ streitsüchtig)
 - für variable Komponente wurde Begriff der besonderen Umstände eingeführt, diese können sowohl in Person (□ Tagesverfassung) als auch in Situation (□ Zufall, Pech) liegen
 - → Person-, Situation- oder Umständeattribution
 - ungewöhnliche Disposition nach J&D → Person- oder Umweltattribution
 - alltägliche Disposition nach J&D → Situationsattribution
 - Kovariationsprinzip nach Kelley: das Ereignis wird auf die Ursachen zurückgeführt, mit denen es zusammen auftritt
 - Entscheidung wird nach Distinktheit (Verschiedenheit des eigenen Verhaltens in ähnlichen Situationen), Konsistenz (Übereinstimmung des eigenen Verhaltens in gleicher Situation) und Konsens (Übereinstimmung des Verhaltens mit anderen Personen in gleicher Situation) getroffen

Kelley hat übernommen:

- Bedürfnis des Menschen nach Ursachenzuschreibung zum Zweck des Erkenntnisgewinns (und zum Zweck der weltbilddienlichen Verzerrung)
- Unterscheidung von internalen vs. externalen und stabilen vs. variablen Ursachen
- $V = f(p,u)$ Verhalten ist Funktion von Person und Umwelt

nicht übernommen:

- Jones & Davis
 - Konstrukt der "nicht gemeinsamen Effekte" = ungewöhnliche Disposition verändert in Person- bzw. Umständeattribution
 - Konstrukt der alltäglichen Disposition verändert in Situationsattribution "Können-Konstrukt"
- Heider
 - Können = Fähigkeit minus Schwierigkeit (Heider) nicht übernommen
 - Aufteilung der internen Faktoren in Fähigkeit und Anstrengung
 - Motivation (Intention x Anstrengung) ist internal und variabel und damit nicht eindeutig in Kelleys Vokabular zuordbar, eigentlich sind alle variablen Faktoren besondere Umstände (Tagesstimmung + Zufall), jedoch müsste Motivation eher der Person zugeordnet werden
 - Fähigkeit ist internal und stabil und damit Person, Schwierigkeit ist external und stabil und damit Situation

weiterentwickelt:

- Begrifflichkeiten: Situation, Person, Umstände
- neu: Distinktheit, Konsistenz und Konsens
- dadurch konnte er logische eindeutige Regeln zur Attribution entwickeln

44.) Welche eher motivational bedingten Attribuierungsverzerrungen und welche mehr kognitiv bedingten Attributionsfehler konnten festgestellt werden? Nennen Sie ein Untersuchungsbeispiel. S. 408-422, TE

a. eher kognitiv bedingte Fehler:

1. Effekte mangelhafter Informationsnutzung

- primacy
- Neigung zur Konsistenz- und Distinktheitsinfo, Vernachlässigung von Konsensusinfo
- Grundwahrscheinlichkeiten: Überschätzung von Repräsentativität von kleinen Stichproben
- Tendenz der Beibehaltung der ursprünglichen Hypothese, Alternativhypothesen werden nicht überprüft

2. fundamentaler Attributionsfehler/Akteur-Beobachter-Verzerrung

- kognitiver Aspekt: Infoverarbeitung
- Überschätzung von Disposition gegenüber Situation bei anderen
- Überschätzung der Situation gegenüber Disposition bei sich selbst

3. falscher Konsensus

- man glaubt, eigene Vorstellungen und Verhalten ist verbreiteter, außerdem schließt man aufgrund eigener Einstellungen auf das Verhalten anderer
- kognitiver Aspekt: Infoverarbeitung
- Untersuchung von Ross, Green, House 1977
 - Studenten sollten Transparent „Eat at Joe's“ auf Campus eine halbe Stunde tragen
 - die, die sich bereit fanden, hielten Verhalten für verbreiteter und hielten Verneinung für aufschlussreich, um auf bestimmte Disposition zu schließen
 - die, die ablehnten, fanden dies verbreiteter und hielten nun wiederum die Einwilligung für aufschlussreich für bestimmte Disposition

4. Scheinkorrelationen:

- „augenscheinliche“ (zufällige) erwartete Zusammenhänge werden überschätzt, sobald plausible Hypothese gefunden ist □ er verhält sich so, weil er schizophran ist
- kognitiver Aspekt: Scheinkorrelation ist schneller verfügbar als Auswerten aller Info

b. eher motivational bedingte Fehler

1. Selbstwertdienliche Attributionen bei Erfolg und Mißerfolg in Selbstbeurteilung

- Erfolge werden internal und stabil attribuiert, Misserfolge external und variabel
- Gegendefensivattribuierung: man beurteilt sich selbst etwas bescheidener und selbstkritischer, wenn eine kritische (öffentliche) Fremdbeurteilung zu erwarten ist, weil man sich nicht einer abwertenden Fremdbeurteilung aussetzen möchte

(→ Erfolgsattribuierung anderer ist vergleichsweise unbestechlich und rational)

2. fundamentaler Attributionsfehler/Akteur-Beobachter-Verzerrung:

- motivationaler Aspekt: Verantwortung
- durch übermäßige Personattribuierung bei anderen wird persönliche Verantwortung überschätzt, bei sich selbst wird sich durch übermäßige Situationsattribuierung aus der Verantwortung gezogen

3. falscher Konsensus

- motivationaler Aspekt: Gleichgesinntheit mit anderen

4. Scheinkorrelationen:

- motivationale Aspekt: man möchte bereits gefasstes Bild nicht gefährden, deswegen Übersehen von widersprüchlichen Informationen

2. Kontrollmotivation:

- „Glaube an gerechte Welt“
- Überschätzung der Eigenverantwortlichkeit bei sich und vorallem bei anderen für negative Ereignisse, umso mehr, umso so härter das Erlebnis war
 - Grund: man möchte nicht an unkontrollierbare Schicksalschläge oder an Zufall glauben, denen man ständig ohne Einflussnahme und schutzlos ausgeliefert ist
 - durch eigene Verantwortung schafft man sich die Möglichkeit, in anderen Situationen anders zu handeln oder zu reagieren und damit Unheil abzuwenden
 - falls es unabweisbar ist, das das Opfer keine Schuld trägt, wird eine verborgene Schuld angenommen (durch frühere Handlungen)
- Untersuchung von Walster, 1966:
 - Vp sollten Verantwortlichkeit eines Autofahrers beurteilen, der sein Auto mit angezogener Handbremse in abschüssiger Straße geparkt hat, Auto machte sich selbstständig und verursachte Unfall, je schlimmer Unfallfolgen waren, desto mehr schrieben Vp dem Fahrer Verantwortung zu
- Überschätzung der Selbstverursachung: □ selbst gezogene Lose wurden später teurer wieder verkauft

45.) Welche Klassifikationsdimensionen von Ursachenzuschreibungen lassen sich unterscheiden? Wie werden sie in den sog. kausalen Schemata kombiniert und welche interindividuellen Unterschiede treten bei diesem Kombinieren auf ? S. 423-431, TE

Klassifikationsdimensionen:

- 1) internal-external: (Rotter 1954) locus of control-Theorie: internale vs. externale Kontrolle von Handlungsergebnissen, allerdings vernachlässigt, dass internale Ursachen auch nicht kontrollierbar sein können □ Begabung und auch äußerliche Ursachen durchaus kontrollierbar sein können □ durch Bestrafung oder Belohnung

Lokation: internal vs. external, Heider (1958) und Weiner (1971)

- 2) **Stabilität: stabil vs. variabel** (Heider und Weiner)

Weiner:

	Lokation	
Stabilität	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

- 3) **Kontrollierbarkeit: kontrollierbar vs. nicht kontrollierbar** bei internalen Ursachen (Weiner 1979) (Rheinerg 1975: Steuerbarkeit), gilt allerdings auch für externale Ursachen

	Kontrollierbarkeit	
Stabilität	kontrollierbar	nicht kontrollierbar
stabil	Arbeitshaltung	Fähigkeit
variabel	Anstrengung	Stimmung

Studie Meyer (1980): Stabilität, Lokation und Kontrollierbarkeit determiniert durch Konsistenz-, Konsens- und Anreizinfo

- 4) **Generalität: global vs. spezifisch**
– erforderlich zur Erklärung der Generalisierungsbreite von Effekten über verschiedene Tätigkeiten in unterschiedlichen Situationen
- 5) **Kontingenz: kausal bedingt vs. nicht kausal bedingt**
– erforderlich bei zufallsbedingten Handlungsergebnissen, fiktiven Rückmeldungen und willkürlichen Bekräftigungen
- 6) **Universalität**
– vermutlich sind Dimensionen universell, nicht aber die Elemente
□ Ursachen von Erfolg: Griechenland + Japan: Geduld; Indien: Feingefühl + Eintracht

Kausale Schemata:

- werden dann genutzt, wenn nicht alle Informationen für Kovariationsprinzip vorhanden sind
→ Konfigurationsprinzip (Kelley)
- Weiner: um Erfolg zu erklären
 - je höher Konsistenz, desto mehr Attribution auf stabile Faktoren wie Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit und desto geringer Konsistenz A. auf variable Faktoren wie Zufall und Anstrengung
 - je geringer Konsens, desto mehr Attribution auf internale Faktoren wie Fähigkeit und Anstrengung und je höher Konsens, desto mehr Attribution auf externale Faktoren wie Schwierigkeit
- Kelley:
 - gibt unvollständige, jedoch relativ eindeutige Informationen siehe Schema

Attribution	Information					
	Konsensus		Distinktheit		Konsistenz	
Stimulus	hoch	H	hoch	H	hoch	H
Person	gering	L	gering	L	hoch	H
Umstände	gering	L	hoch	H	gering	L

- hoher Konsensus → Stimulusattribution
- geringe Distinktheit → Personattribution
- geringe Konsistenz → Umständeattribution
- in Exp. von Orvis et. al 1972 experimentell bestätigt
- bei uneindeutigen Infos wird auf alle möglichen Ursachen geschlossen
 - geringer Konsensus → Person- und Umständeattribution
 - hohe Distinktheit → Situation- und Umständeattribution
 - dabei wird nach Abschwächungsprinzip beiden weniger Gewicht beigemessen
- Personattribution lässt sich in Fähigkeit und Anstrengung unterteilen
 - □ Person löst Aufgabe, die die wenigsten lösen → hohe Anstrengung und Fähigkeit
 - bei weiterer Info: löst viele Aufgaben dieser Art → nach Abschwächungsprinzip Fähigkeit höherer Erlärungswert als Anstrengung

Interindividuelle Attribuierungsunterschiede:

- selbstwertdienliche Attribuierung
- Unterschiede bei Depressivität und hohes vs. niedriges Selbstkonzept wie selbstwertd. A.
- internaler vs. externaler Kontrolle: externe Vp führen Erfolg weniger auf Fähigkeit zurück
- sozial Ängstliche führen Erfolg eher auf Anstrengung als auf Fähigkeit zurück und Misserfolge auf Pech und Schwierigkeit
- Mädchen hielten sich für weniger befähigt als Jungen
- Mädchen glaubten, Lehrer führten ihre Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten zurück, Jungen dagegen auf ihre mangelnde Anstrengung

Heckhausen faßte **Attribuierungsmuster** zusammen:

- **P**(ositives)**AM**: selbstwertdienliche Attribuierung
- **D**(eprimierendes)**AM**: nach Erfolg wenig motiviert und nach Mißerfolg deprimiert)

46.) Skizzieren Sie die Auswirkungen von Attributionen in bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Erfolgserwartung und Gefühlsreaktionen. Nennen Sie für zwei dieser Auswirkungen je ein Untersuchungsbeispiel. S.431-443, TE

1) Anstrengung:

Bei Selbstbewertung:

- a) bei individueller Bezugsnorm (wenn man für sich Fertigkeiten entfalten möchte) → Anstrengungs- und Ausdauerattribution wichtiger bzw. affektwirksamer □ wenn man beim Klavierlernen holpert und dies auf die Anstrengung attribuiert, hält man sich Möglichkeit offen, dies beim nächsten mal besser zu machen
 - b) bei sozialer Bezugsnorm (Vergleich von angeborenen Fertigkeiten) → Fähigkeitsattribution ist wichtiger bzw. affektwirksamer als Anstrengungsattribution, da die Fähigkeiten meist Bedeutung für eigene Weiterentwicklung haben □ ob man für bestimmten Beruf geeignet ist
- außerdem: wenn bei Misserfolg viel Anstrengung, desto mehr wird geglaubt, geringe Fähigkeiten → Misserfolgsemotion gesteigert

Bei Fremdbewertung:

Anstrengung maßgebender als Fähigkeit, Affektwirksamkeit von Lob und Tadel geht von Anstrengungsattribution aus, da Anstrengung der eigenen Kontrolle unterliegt und somit leichter zu beeinflussen ist als Fähigkeit

2) Erfolgserwartung:

- Wer eher hohe oder niedrige Erfolgserwartungen hat, und diese durch anschließenden Erfolg oder Misserfolg bestätigt sieht, behält seine Stabilitätsattribution bei oder erhöht sie noch; zugleich akzentuiert er seine ursprünglich bereits hohe oder niedrige Erfolgserwartung weiter nach oben oder unten (Anspruchsniveaushiftung)
 - Wer dagegen ein erwartungswidriges Ergebnis erfährt, verändert häufig zunächst die ursprüngliche Attribution zugunsten variabler Faktoren (Anstrengung + Zufall) und zögert dementsprechend, seine ursprüngliche Erwartung stärker herauf- bzw. herabzusetzen
 - wenn dagegen unerwartetes Ergebnis mit stabilen Faktoren (Fähigkeit + Schwierigkeit) erklärt wird, muss Erfolgserwartung verändert werden
- Meyer 1973
- induzierte in mehreren Durchgängen Erfolg oder Misserfolg und ließ Ergebnis anhand der 4 Weiner-Faktoren attribuieren
 - in Erfolgsserie kein Zusammenhang zwischen Attribution und steigender Erfolgserwartung, allerdings in Misserfolgsserie und zwar: zwischen Attribution auf stabile Faktoren (Aufgabenschwierigkeit und Fähigkeit) und fallender Erfolgserwartung
 - Vp, die Aufgabe als schwieriger einschätzten, begannen zwar mit kaum niedrigeren Erfolgswahrscheinlichkeiten, senkten diese jedoch schneller
 - → größere Stabilität für Ursachen des Misserfolgs bewirkt stärkeren Abfall der Erfolgserwartung

3) Gefühlsreaktionen:

- auf bestimmte Attributionen (hier gleichbedeutend: Gefühl, Emotion, Affekt)

Schema des Kognitions-Emotionsprozesses nach Weiner (1985):

- a) Zusammenhang von Ergebnisbewertung (Erfolg vs. Misserfolg) und Emotion
→ allgemeine positive oder negative Emotionen (glücklich, frustriert etc.)
- b) Zusammenhang von bestimmter Attribution und Emotion
→ Spezifische Emotionen

Attribution auf	Affekte	
	nach Erfolg	nach Misserfolg
Fähigkeit	Kompetenz	Inkompetenz
Variable Anstrengung	Aktivierung, Potenz	Beschämung
Konstante Anstrengung	Entspannung	Beschämung
eigene Persönlichkeit	Selbstwerterhöhung	Resignation
andere Personen	Dankbarkeit	Aggression + Vergeltungslust
Glück bzw. Pech	Überraschung	Überraschung

Exp: Weiner 1979

- ließ aufgrund von Ereignissen und den Gefühlen der Akteure von Beobachtern einschätzen, welche Art von Attribution die Akteure vorgenommen haben könnten
 - Grundannahme: aufgrund der spezifischen Gefühle s.o. müsste sich erfolgte Attribution herleiten lassen
 - in überwiegender Zahl der Fälle hat sich dies bestätigt
- allerdings stellt sich Frage, ob Gefühl auf Attribution folgt oder umgekehrt (□ auf Überraschung folgt Zufallsattribution)
- wahrscheinlich sind Gefühl und Attribution zwei Seiten eines Prozesses, ohne dass man sagen könnte, welche die erste ist

47.) Wie verhalten sich Informationsgewinn und Affektmaximierung zum Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation; wie lassen sich negative Selbstbewertungsstrukturen verändern? S. 443- 454, TE

Informationsgewinn → Weiner (1971)

- **Erfolgsmotivierte** wählen die Schwierigkeit einer Aufgabe so, dass sie **maximale Information** über ihre Tüchtigkeit erhalten können und zwar, indem sie **mittelschwere Aufgaben bevorzugen**
- dadurch wird am ehesten eine interne Attribution des Ergebnisses erfolgen (Erfolg ist wahrscheinlich und Aufgabe ist jedoch nicht so leicht, dass es an ihr liegen könnte)
- **Mißerfolgsorientierte** wählen eher **schwere oder leichte Aufgaben** und meiden dadurch diesen Informationsgewinn (weil bei schweren Aufgaben die Erfolgswahrscheinlichkeit gering ist und bei leichten Aufgaben Erfolg keine Information über die eigene Leistungsfähigkeit erlaubt)

Affektmaximierung → Risikowahl-Modell, Attkinson

- Wahl der mittelschweren Aufgabe bei Erfolgsmotivierten wegen Affektmaximierung, nämlich die Fähigkeit, Stolz nach erfolgreicher Aufgabenbewältigung zu empfinden
 - dies ist bei mittelschwerer Aufgabe am wahrscheinlichsten, da nicht zu leicht, um auf Aufgabe zu attribuieren und nicht zu schwer, dass Erfolg unwahrscheinlich wird
- beide Modelle führen zu gleichen Ergebnissen, daher keine echte Konkurrenz.

weitere Unterschiede zwischen Erfolgs- und Misserfolgsorientierten

- Erfolgsorientierte: mehr Einholen von Rückmeldungen
- Ausdauer:
 - Erfolgsorientierte sind ausdauernder, wenn anfänglich als leicht eingeschätzte Aufgaben nach ständigem Misserfolg als mittelschwer erschienen
 - Misserfolgsorientierte waren dann ausdauernder, wenn anfänglich als schwer eingeschätzte Aufgaben nach einer Serie von Misserfolgen als noch schwerer erschienen (stimmt mit den Annahmen des Risiko-Wahl-Modells überein)

Selbstbewertung

- nach Heckhausen stellt das Risikowahl-Modell (damit auch Infogewinn) ein Selbstbewertungssystem dar, da durch entsprechende Orientierung die Aufgaben gewählt werden, die wiederum das eigene Motivsystem bestätigen (Selbstbegründung=Selbstbewertung)
- Selbstbewertung durch Vergleich der gesetzten Standards und dem Handlungsergebnis
- Erfolgsorientierte schaffen sich durch die Wahl von mittelschweren Aufgaben (realistischer Standard) überwiegend Erfolge
- dagegen vermeiden zwar Misserfolgsorientierte Misserfolge durch die Wahl der leichten Aufgaben (niedriger Standard), schaffen sich jedoch Misserfolge, die sie external attribuieren, durch die Wahl der schweren Aufgaben (hoher Standard), entscheidend ist jedoch, dass sie sich kaum Erfolge schaffen
- selbst bei tatsächlichen Erfolgen attribuieren Misserfolgsorientierte eher auf die Situation und bestätigen damit ebenfalls ihr Konzept, so wie sie auch Misserfolge eher auf die mangelnden Fähigkeiten attribuieren
- dagegen attribuieren Erfolgsorientierte Erfolge eher internal und Misserfolge external, wobei Erfolge stärker ins Gewicht fallen

→ drei Determinanten der Selbstbewertung: Handlungsergebnis, Standard und Attribution

→ bevorzugte **Standardsetzung** und bevorzugtes **Attributionsmuster** ergänzen sich und bringen dadurch eine eher günstige oder ungünstige Selbstbewertungsbilanz hervor

Änderungsprogramme:

1. Modifikation des Selbstkonzepts, des Anspruchsniveaus, des Attributionsmusters und damit der Selbstbewertung

2. de Charms (1976, origin und pawns):

1. sich realistische Ziele setzen
2. eigene Stärken u. Schwächen kennen
3. Selbstvertrauen in Wirksamkeit d. eigenen Handelns
4. konkrete Verhaltensweisen zur Zielerreichung bestimmen
5. Rückmeldung einholen
6. Selbstverantwortung übernehmen

Mit zwei von de Charms entwickelten diagnostischen Verfahren lassen sich "Verursacher" unter Schülern herausfinden und es läßt sich feststellen, ob in der Klasse ein "Verursacher- Klima" herrscht, der Lehrer also Eigeninitiative der Schüler und Selbstverantwortlichkeit unterstützt.

Die von ihm entwickelten **Änderungsprogramme (de Charms, 1976)** bestanden aus einem Vorastraining der Lehrer (Selbsterfahrung zum "Verursacher- Erleben" und Planung von Unterrichtseinheiten in einer Weise, die eine Unterstützung der Schüler in Richtung "Verursacher" ermöglicht, s.o.). Einzelne Teile des Programms erstreckten sich über 3-4 Wochen, die Klassen wurden 1-2 Jahre trainiert.

Ergebnisse: Anstieg der Kennwerte für "Verursacher- Erleben" und "Verursacher-Klassenklima" - realistischere Anspruchsniveau-Setzung- verbesserte Schulleistungen. Positiv an diesem Ansatz ist die Berücksichtigung der Lehrerpersönlichkeit (Selbsterfahrung) und eine Vorbereitung des Transfers in den Schulalltag durch entsprechende Planung des Unterrichts, wodurch sich offenbar ein mechanistisches "Einbleuen" positiver Selbstbewertungen erübrigt !

48) Welche Fragestellungen der klassischen Lern- und Gedächtnispsychologie sowie der Diagnostik lassen sich wie auf die Psychomotorik übertragen ? S. 5-23, T

1) Lern- und Gedächtnispsychologie:

- **ergebnisorientierte vs. prozessorientierte** Fragestellungen
 - ergebnisorientiert: wie Lernen von Bewegungsfolgen optimiert und Erfolg gesichert werden kann
 - prozessorientiert: Lernen als Entwicklung von Bewegungsprogrammen, Problem der Speicherung, motorisches Gedächtnis
- **Lernkurve von Ebbinghaus** (1885), der Selbstversuche im Erlernen sinnloser Silben machte, ...
 - Steigerung der Lernleistung nach 1 bis n Übungsdurchgängen
 - Darstellung als **Lernkurve** = negativ beschleunigte Wachstumsfunktion
 - Lernzuwachs ist während der ersten Übungsdurchgänge am größten, die ersten 50% der Lernleistung werden schon nach wenigen Durchgängen erreicht, allerdings in Abhängigkeit vom Umfang des Lernmaterials, der Lernzeit, der Menge des Lernmaterials, der Lernart und der Wiederholungen. Eine Verdopplung des Lernmaterials hat eine Verdreifachung der Lernzeit zur Folge.
- **Vergessenskurve flacher** bei motorischem Lernen als beim verbalen Lernen, d.h. einmal Gelerntes ist länger verfügbar
 - Ursache: bei motorischem Lernen findet eine allmähliche Verhaltensformung statt.
- Fragestellungen zu **massiertem vs. verteiltem Lernen**
 - Verteiltes Lernen ist effektiver, beim massierten Lernen ist die Belastung des Organismus zu groß, nur Erholungspausen können Abhilfe schaffen.
 - Parallele zu Ebbinghaus: bei der Erlernung einfacher Geschicklichkeitsaufgaben ist die Lerngeschwindigkeit eine lineare Funktion der Pausenlänge zwischen den einzelnen Durchgängen, d.h. je länger die Pausen, desto schneller werden die Geschicklichkeitsaufgaben beherrscht (Kimble, 1949).
- Fragestellungen zu **Positionseffekten**: sinnfreie Silben, die am Anfang und am Schluß einer Liste stehen, werden besser behalten, als die in der Mitte. Schlecht zu vergleichen mit dem Erwerb komplexer Bewegungsabläufe, wo einzelne Bewegungen nicht voneinander isoliert sind.

2) Diagnostik

- Eine undifferenzierte Beschreibung/Beurteilung der menschl. Leistung in einem allgemeinen IQ-Wert nicht sinnvoll, es gilt unterschiedliche Bereiche zu betrachten
 - Thurstone (1938): 7 primary mental abilities (Sprachverständnis, Gedächtnis, Räuml. Vorstellung, Wahrnehmungstempo ...)
 - Guilford: 3 Aspekte: Operation, Produkt, Inhalt
- → **Differenzierungshypothese**: Im Laufe der allg. Entwicklung ergibt sich eine immer stärkere Ausdifferenzierung von Verhalten und Psyche. Deshalb muß bei der Diagnostik die Altersvariable mit berücksichtigt werden. → bezieht sich auf allgemeine Entw.
- → **Divergenzhypothese**: Differenzierung von Verhalten und Psyche in Abhängigkeit von allgemeinem Leistungsniveau (bestimmt durch Vorerfahrungen, Gelerntes, Geübtes, Trainiertes) □ Rechnen von Aufgaben in 2. Klasse testet Rechenfertigkeit, in 10. Klasse jedoch Konzentration
 - bezieht sich auf individuelle Entw.

Übertragung dieser Hypothesen vom intellektuellen/kognitiven auf den psychomotorischen Bereich:

- 6 Dimensionen/Faktoren der menschl. Bewegung (nach Oseretzky 1925): statische + dynamische Koordination des gesamten Körpers, dyn. Koordination der oberen Extremitäten, Bewegungsgeschwindigkeit, gleichzeitige Bewegungen, Präzision isolierter Bewegungen (Gerüst für psychomotorischen Test LOS)
- 6 Dimensionen nach Guilford: Koordination, Geschwindigkeit, Genauigkeit (stat., dynam.) Gelenkigkeit, Beschleunigung und Kraft. Bezogen auf die einzelnen Körperteile → **Guilford-Matrix**
- Eggert (1975): 4 grundlegende Dimensionen: Koordination, Geschwindigkeit, Kraft, visuelle Kontrolle.
- Rieder und Bäumeler (1972) aus sportwissenschaftlicher Sicht: 5-Faktoren-Modell

Exkurs: Fähigkeit vs. Fertigkeit

Fähigkeit (ability): Konstrukt, das für einzelne Fertigkeiten verantwortlich ist

- nicht direkt beobachtbar
- Generell (für mehrere Aufgaben geltend), universell (für mehrere Personen geltend), eher stabil (über einen längeren Zeitraum)
- dem Leistungsverhalten zugrunde liegendes, abstraktes Konstrukt
- vererbt oder gelernt
 - Musikalität, ausgeprägte Feinmotorik, gutes Gedächtnis

Fertigkeit (skill): ist für aufgabenorientierte Tätigkeiten verantwortlich

- Klavierspielen, für das die Fähigkeiten Musikalität, Fingerfeinmotorik und Gedächtnis verantwortlich sind
- auf jeden Fall gelernt.

49) Welche empirischen Belege sprechen dafür bzw. dagegen, Modelle zu entwerfen, die nicht von allgemein grundlegenden Fähigkeiten der Motorik ausgehen. S. 24-38; TE

Contra-Modell, das nicht von allg. grundlegenden Fähigkeiten der Motorik ausgeht:

Henry/Rogers (1960) belegten ihre Position anhand folgendem Experiment und Befunden:

- Ziel war die Klärung des Verhältnisses zwischen Reaktionszeit und Bewegungszeit.
- Exp: Bei konstantem Reiz sollten drei verschiedene komplexe Bewegungen ausgeführt werden
- Ergebnis: Die Reaktionszeit erhöht sich systematisch gleichgerichtet mit der Dauer der Bewegung (=Komplexität der Bewegung)
- Erklärung: zur Programmierung einer Bewegung, die vor dem Ausführen stattfinden muß, wird je komplexer sie ist, mehr Zeit gebraucht, da gleichzeitig mehr zentralnervöse Zentren koordiniert werden müssen
- da geringe Leistungskonstanz der einzelnen Vpn über verschiedene Durchgänge, schloss er allgemeine Fähigkeiten wie „Schnelligkeit“ aus, Fähigkeiten sind immer nur spezifisch für jeweilige Aufgabe
- Unterscheidung Fähigkeit/Fertigkeit würde somit belanglos
- → Menschen speichern motorische Fertigkeiten in Form von neuralen Schaltmustern
- → programmierte Bewegungsabläufe abgespeichert auf Gedächtnisstrommel als separate Gedächtnisspur, die nur durch spezifischen Reiz abrufbar sind
- Fähigkeiten sind unabhängig, werden jedoch bei Aufgabenausführung kombiniert
- von Ausführung einer Aufgabe auf die Ausführung einer ähnlichen Aufgabe zu schließen, nicht möglich, da jede Ausführung separate Gedächtnisspur mit spezifischem Reiz hat
- Konsequenz für Sport/Training: Es bringt nichts, allgemeine Fähigkeiten wie Kraft zu trainieren, Training muss auf die spezifischen Fertigkeiten □ Gewicht heben, abgestellt sein. Außerdem: Wenn ein Sportler mehr als nur eine Sportart beherrscht, so ist dies nicht auf eine *allgemeine* Fähigkeit zurückzuführen, sondern auf hohes Motivationsniveau oder eben auf Fertigkeiten in diesen Bereichen.

Fazit Henry:

Kritik: Theorie kann Erlernen von neuen Bewegungsfolgen nicht hinreichend erklären, da fehlerhafte und richtige Ausführungen getrennt gespeichert werden müssten, außerdem schwer vorstellbar, wie für jede Bewegung eine Spur reserviert sein kann (Kapazität), außerdem nicht möglich, ähnliche Bewegungen aufzurufen, da für sie anderer Reiz relevant ist, fortschreitendes Lernen schwer vorstellbar

→ mechanistisches Modell im klassischen S-R-Paradigma, Selbstbestimmung des Individuums vernachlässigt

Pro-Modell, das von allg. grundlegenden Fähigkeiten der Motorik ausgeht:

Fleishman (1967) Methode: Faktorenanalyse: Reduktion vieler Variablen auf wenige Faktoren/Dimensionen

- mittels der Faktorenanalyse gelang auf völlig neue Weise, motorische Fähigkeiten aufgrund von Faktoren zu definieren
- untersuchte über Tausende von Vpn in über 200 Bewegungsaufgaben meistens im Labor □ schnelles Treffen kleiner Kreise mit einem Stift
- ermittelte 13 grundlegende Fähigkeiten/Faktoren, die den Leistungen in motorischen Fertigkeiten zugrunde liegen (□ Steuerungsgenauigkeit, Reaktionszeit, räumlich-zeitliche Anpassungsfähigkeit, Zielgenauigkeit)
- Bezüglich der Sportmotorik wurden noch 9 Faktoren der körperlichen Fitness genannt: □ Kraft, Beweglichkeit; Koordination; Gleichgewicht; Ausdauer
- Für jede Fertigkeit ergibt sich eine andere Fähigkeitsstruktur, die sich jedoch quantitativ und qualitativ verändern kann
- Exp. Lernprozessanalyse: zu Beginn einer Übungsphase 7 Faktoren (□ Bewegungsgeschwindigkeit 6%, Räumliche Beziehungen 15%), am Ende dagegen nur 3 Faktoren (□ Bewegungsgeschwindigkeit 15%, Räumliche Beziehungen 0%)
- → durch Übungsprozess werden motorische Fähigkeiten relevanter als nichtmotorische
- Wewetzer (1958) forderte deswegen unter dem Stichwort der 'Differentiellen Validität' Konsequenzen für die diagnostische Praxis

Fazit Fleishman:

Kritik: Methode: durch FA kann Faktorenstruktur manipuliert werden

Stichprobe: waren überwiegend junge Soldaten, keine Frauen, Kinder, Alte;

Praxisrelevanz: Laboraufgaben (sitzend mit Händen ausgeführte Aufgaben)

- allerdings erklärt Theorie gut Erlernen von neuen Bewegungsfolgen und überhaupt das Konzept der motorischen Fähigkeiten

50. Welche praktischen bzw. didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Hierarchiemodellen psychomotorischer Fähigkeiten und dem Fitts-Gesetz ableiten? (39-50; TP)

1) Hierarchiemodell: 3-Stufen-Theorie von CRATTY (1966): Die Faktoren von Fleishman schienen so unabhängig nicht zu sein, so postulierte Cratty eine hierarchische Struktur von 3 Stufen:
(Vorläufermodell: Schmidt mit ebenfalls 3 Ebenen)

- **Stufe 1:** allg. Voraussetzungen des Verhaltens: (□ Aktivationsniveau, Verständnis der Aufgabe, Anspruchsniveau) vgl. bei Schmidt: 'Superfähigkeit' (□ Motivationsniveau, Intelligenz, Gesundheitszustand); Problem: situationale und kognitive Elemente vermengt.
- **Stufe 2:** Sensomotorische und psychomotorische Fähigkeiten (□ Schnellkraft, statische Kraft, Rumpfkraft)
- **Stufe 3:** aufgabenspezifische Faktoren (= Fertigkeiten) (□ frühere Erfahrungen, Übungsbedingungen, Bewegungsumfang, aktuelles soziales Umfeld); Auch hier wieder: Vermengung der Ebenen, da soziales Umfeld und visuelles Aufnahmevermögen nicht allzuviel gemeinsam haben.

praktische bzw. sportdidaktische Konsequenzen: Nützlich für die Modifizierung von Trainingsprogrammen zur Steigerung der Effektivität.

□ Skikurs: Zunächst: Einwirkung auf Stufe 1: Minimierung der Angst, für Motivation sorgen, Aufgabe gut erklären, Anspruchsniveau setzen. Dann Stufe 2: Bewegungsabläufe wie Hoch- und Tiefschwünge einüben, spezielles Beweglichkeits- und Krafttraining 3: durch Erinnerung an frühere Erfahrungen besondere Fertigkeiten einüben □ bei vereister Piste oder bei Tiefschnee → keine starre Abfolge! Stufen beeinflussen sich gegenseitig, deswegen verschiedene Stufen immer wieder einbringen

2) Hierarchiemodell: Powell: Hierarchische Struktur des motorischen Systems (1978): ist eine integrierende Beschreibung von 4 hierarchischen Ebenen, die von der obersten (Bewegungsart) nach unten hin zunehmend ausdifferenzieren, allerdings auf unterster Ebene noch keine Fertigkeiten.

praktische bzw. sportdidaktische Konsequenzen: Auf der hierarchisch niedrigsten Stufe ist zu erkennen, dass an allem, was z. B. mit Koordination zusammenhängt, mehrere Aspekte beteiligt sind. Außerdem wird deutlich, dass Fähigkeiten Konstrukte sind, die sich auf hierarchisch unterschiedlichem Niveau mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad befinden können, die sich der direkten Beobachtung entziehen und die für die Mannigfaltigkeit des beobachtbaren, menschlichen psychomotorischen Verhaltens verantwortlich gemacht werden.

3) Das Fitts-Posner-Modell (1967) und das Fitts-Gesetz:

– Schnelligkeit und Genauigkeit bei Aufgabenausführung komplementieren sich und sind von der Schwierigkeit der Aufgabe abhängig

→ mittlere Bewegungszeit ist eine Funktion des Schwierigkeitsindex.

1. Die Bewegungsgeschwindigkeit ist abhängig von der Schwierigkeit der Bewegungsaufgabe.
2. durch Erhöhung der Bewegungsgeschwindigkeit Verringerung der Genauigkeit und umgekehrt
3. deswegen müssen Menschen eine Fähigkeit entwickeln, aufgabenspezifisch durch Kontrollprozesse zwischen Geschwindigkeit und Genauigkeit zu vermitteln, d. h. zu balancieren

Erklärung: durch Erhöhung der Schwierigkeit steigt sensomotorische Information; um diese zu verarbeiten, steigt Bewegungszeit

Prozeß des Fertigkeitserwerbs in drei Phasen (vom niedrigsten bis zum höchsten Fertigniveau):

1. **Frühe oder kognitive Phase:** Schwerpunkt liegt beim Aufgabenverständnis; überbetont bewusste notwendige Aufmerksamkeitslenkung; Bewegungen langsam, grob, fehlerhaft
2. **Mittlere oder assoziative Phase:** Schwerpunkt sind Übungsbedingungen und –anforderungen; Anwendung von möglichst effektiven und ökonomischen Lernstrategien; Ausbalancieren zwischen Schnelligkeit und Genauigkeit; Lernart finden (massiert vs. verteilt); zunehmende Internalisierung der Lernsituation und bessere Selbsteinschätzung
3. **Finale oder autonome Phase:** Schwerpunkt liegt auf dem Beherrschen der Fertigkeit; Einschleifen/Automatisieren der Bewegungsabläufe; auch Fehler können eingeschleift werden und sind danach nur schwer zu korrigieren

praktische bzw. sportdidaktische Konsequenzen: Durch klare Einführung in die Bewegungsaufgabe und durch eine optimale Reduzierung von Anweisungen und Schlüsselreizen sollen die Übungsbedingungen so gestaltet werden, dass der Übergang von der kognitiven über die assoziative zur autonomen Phase erleichtert wird. Kontrollmechanismen zur Balance von Schnelligkeit und Genauigkeit müssen erlernt werden.

(→ Parallelen zu Cratty)

Fazit insgesamt: praktische bzw. sportdidaktische Konsequenzen: Steigerung der Effektivität: Sowohl allgemeine Fähigkeiten und Eigenschaften wie auch aufgabenspezifische Faktoren determinieren also wechselseitig die Leistung und sollten in Trainingsprogrammen berücksichtigt werden. Die Gewichtung der Stufen/Faktoren sollte mit zunehmender Fertigkeitserfüllung verlagert werden. Einmal erworbene motorische Schemata können dann wiederum als Transfervorlage für andere Fertigkeiten dienen.

51. Verdeutlichen Sie an Alltagsbeispielen, wie closed-loop Modelle im Gegensatz zu open-loop Modellen menschliche Bewegung rekonstruieren. 51-80, TP

Nomenklatur:

Afferenz: Infos an zentrale Einheiten □ Muskel an Cortex

Efferenz: Infos von zentralen Einheiten □ Cortex an Muskel

Interozeptive bzw. propriozeptive Prozesse betreffen körperinterne Informationen (über propriozeptive Sinnesorgane/Rezeptoren).

Exterozeptive Prozesse betreffen körperexterne Infos (über exterozeptive Sinnesorgane/Rezeptoren)

Re-Afferenz: Rückmeldung über ausgeführte Bewegung (Im strengen Sinn nur propriozeptive Rückmeldungen)

Efferenzkopie: Kopie des Handlungsplans in der Zentrale, also des Plans der auszuführenden Bewegung

Reafferenzprinzip (Holst & Mittelstaedt 1950):

- a) Vergleich von propriozeptiver Reafferenz (□ Augen nach links) und Efferenzkopie (□ Handlungsplan: Augen nach links); stimmen beide überein, dann ist Bewegung nach Plan ausgeführt; falls nicht, werden Differenzen an Zentrale weitergeleitet, dann in Folgebewegung Korrekturen
- b) Vergleich von exterozeptiver Reafferenz (□ Bewegung des Retinabildes) mit Efferenzkopie (□ Handlungsplan: Augen nach links); falls Differenz 0 ergibt: keine Bewegung der Außenwelt (□ obwohl sich beim nach Linksschauen das Retinabild verändert, erscheint Umgebung nicht als bewegt); falls Differenz nicht 0, dann Bewegung der Außenwelt (□ beim nach Linksschauen sehe ich ein fahrendes Auto)

Open-loop-Ansätze: offene Schleife, nur propriozeptive Reafferenzen bei Bewegungskontrolle nötig, im Sinne eines Steuerungsprozesses (einmale Einstellung wird beibehalten), kann jedoch nach Abweichung mit gewünschtem Handlungsplan in nächster Bewegung korrigiert werden

Programmtheoretische Meinung: lediglich Aufrufen eines Programmes für Bewegung ist nötig, weder propriozeptive noch exterozeptive Reafferenzen sind nötig

Closed-loop-Ansätze: propriozeptive und exterozeptive Reafferenzen für Bewegungskontrolle nötig, die regelkreisartig verwendet werden (ständige Korrektur)

Alltagsbeispiel für Open-loop:

- um □ eine Yogaübung wie Schulterstand (Kerze) aufzuführen, brauche ich nur propriozeptive Reafferenzen; ich könnte die Übung also □ mit geschlossenen Augen ausführen, um zu überprüfen, ob ich sie wie gewünscht halte, indem ich fühle, wie mein Rumpf und die Beine zueinander stehen; ich versuche also, mein Rumpf und die Beine senkrecht auf die Schultern zu stellen und überprüfe mittels geschlossener Augen, ob dies gelungen ist; falls nicht, kann in nächster Bewegung nach quasi neuem Bewegungsplan korrigiert werden, danach wieder Abgleich der propriozeptiven Info mit Handlungsplan (Efferenzkopie) usw.

Alltagsbeispiel für Closed-loop:

- Schulterstand müsste mit offenen Augen ausgeführt werden, da auch exterozeptive Reafferenzen nötig sind, indem ich □ sehend überprüfe, ob Beine und Rumpf senkrecht auf meinen Schultern stehen; diese Information wird ständig regelkreisartig mit Handlungsplan (Efferenzkopie) verglichen und dementsprechend die Haltung korrigiert, für Korrektur ist kein erneuter Bewegungsplan nötig; propriozeptive Infos werden ebenfalls einbezogen, indem ich □ überprüfe, ob die entsprechenden Muskeln angespannt sind; ständiger Wechsel von Vergleich der Reafferenzen mit Efferenzkopie und Korrektur der Position

Alltagsbeispiel für Programmtheoretischen Ansatz:

- für die Übung Schulterstand habe ich ein perfektes Bewegungsprogramm, dies muss nur aufgerufen werden und ich lande in der Position, quasi wie von Wunderhand (wäre das schön ☺); dieser Ansatz erklärt jedoch nicht das Erlernen von Bewegungen

52) Charakterisieren Sie kurz die verschiedenen Ansätze, die Singer in seinem Modell zur Psychomotorik mit verarbeitet hat. Erläutern Sie Singers Modell und gehen Sie exemplarisch auf einige Details ein, die er aus den Modellen der Informationsverarbeitung übernommen hat. S. 75-88, T

Folgende Ansätze wurden verarbeitet:

- 1) Deskriptive Modelle
 - a. HENRY'S Gedächtnisstrommel: für jedes Bewegungsmuster eine unabhängige Spur mit zugehörigem Reiz
 - b. CRATTY'S Drei-Stufen-Theorie: Unterscheidung von Voraussetzungen des Verhaltens, psychomotorischen Fähigkeiten und aufgabenspezifischen Fertigkeiten bei Erlernen einer Bewegung
 - c. FITTS-Posner-Modell: Unterscheidung von kognitiver, assoziativer und autonomer Phase des Fertigkeitserwerbs
 - 2) Informationsverarbeitungsmodelle (Welford): Informationsaufnahme und -verarbeitung von Wahrnehmungsprozessen, Speicherung im Kurz- und Langzeitgedächtnis, Auswahl und Auslösung von Handlungen
 - 3) Kybernetische Modelle (Bernstein, Adam): Steuerung bzw. Regelung von Bewegungsprozessen mittels Vergleich von Reafferenzen und Efferenzkopien in Zentrale
 - 4) Modelle der hierarchischen Steuerung (Schmidt, Keele): Annahme einer hierarchischen Verhaltenskontrolle mittels Programmen, die von Zentrale verwaltet werden
- Schwerpunkt liegt bei Singer auf Informationsverarbeitung unter Beteiligung kognitiver Prozesse
 - 6 Subsysteme oder Speicher: Sensorischer Speicher, Perzeptiver Mechanismus, LZS, KZS, Bewegungsgenerator, Effektoren → wirken als interaktives Ganzes
 - Aktivierung des Systems durch proprio- oder exterozeptive Reize
 - in sensorischen Speicher erste Analyse, überschellige Reize gehen entweder als Wahrnehmung in LZS oder als Perzeption in perzeptiven Mechanismus
 - als Wahrnehmung wird vorverarbeitete Information verstanden
 - perzeptiver Mechanismus erhält wiedererkannte oder neuentdeckte Info und hat Aufgabe, eintreffende Info nach Priorität auszusortieren → Schleuse (Welford)
 - danach gelangt Info in KZS, dessen Verarbeitungstempo von Aktivationsniveau abhängt
 - KZS ist eigentlicher Arbeitsspeicher, fragt im LZS nach früherer Behandlung ähnlicher Info und trifft über Problemlöse- und Denkprozesse Entscheidungen, die in Bewegungsgenerator oder LZS weitergeleitet werden
 - Bewegungsgenerator organisiert motorische Einzelprogramme zu Programmfolgen und gibt sie an Effektoren weiter, diese induzieren Bewegung