

Große Schulen der Psychologie und darauf aufbauende Psychotherapietheorien

- 2.1 Klassisches Konditionieren – 6
- 2.2 Operantes Konditionieren – 14
- 2.3 Kognitive Ansätze – 16
- 2.4 Humanistische Ansätze – 18
- 2.5 Weitere wichtige Ansätze – 19
- 2.6 Zusammenfassung und Gesamtfazit – 19
- Literatur – 20

„Technisch“ wirkende
behavioristische Theorien
höchst praktisch

In der Psychologie gibt es mehrere große „Denk-Schulen“. Diese eint jeweils eine spezifische Herangehensweise, ein eigener Blickwinkel, im Hinblick auf ausgewählte Ausschnitte von Verhalten und Erleben. Nach Jahrzehnten „ideologischer“ Auseinandersetzungen hat sich ein pragmatischer Umgang mit diesen Perspektiven herauskristallisiert: Genutzt wird derjenige Ansatz, der beim anstehenden Problem hilft, den Sachverhalt besser zu verstehen, und/oder die praktikabelste und erfolgversprechendste Intervention nahelegt.

Eine solch große – und alte – Schule der Psychologie ist der sogenannte Behaviorismus; hier dominieren wiederum zwei Lerntheorien: das „klassische“ und das „operante“ Konditionieren (s. z. B. Darstellung in Gerrig, 2015; Myers & DeWall, 2015). Beide Ansätze erscheinen auf den ersten Blick als sehr „technisch“; beide sind allerdings insofern von nahezu unüberbietbarer Eleganz, als wenige, sehr einfache Grundüberlegungen einen riesigen Kosmos an Anwendungsimplicationen aufspannen.

2.1 Klassisches Konditionieren

Pawlow: gelernte statt
angeborene Prozesse

Iwan Petrowitsch Pawlow, der Begründer des „klassischen Konditionierens“, war ursprünglich Physiologe und untersuchte Verdauungsvorgänge am Beispiel von Hunden. Hierzu wurden den Versuchstieren kleine Eimer umgehängt und ihr Speichel aufgefangen. Pawlow fiel dabei auf, dass die Hunde mit der Zeit bereits anfangen zu speicheln, wenn die Tierpflegerin, die regelmäßig Futter brachte, den Raum betrat. Interessant an dieser Beobachtung fand er, dass Speicheln im Repertoire von Verhaltensweisen von Hunden biologisch nur als Hilfe zum Verzehr von Nahrung „vorgegeben“ ist, nicht aber beim Anblick eines Menschen. Also musste seiner Folgerung nach *Lernen* stattgefunden haben. Pawlow fand die Beobachtung, dass, und wie, ein Organismus etwas lernen kann, das biologisch nicht vorgegeben ist, so wichtig, dass er zum Entsetzen seiner Kollegen die physiologische Forschung aufgab, für die er immerhin 1904 den Nobelpreis bekommen hatte (s. Gerrig, 2015).

Pawlows zentraler
Mechanismus: Kopplung

Im Folgenden systematisierte er diese Beobachtung und entwickelte die („technische“) Begrifflichkeit des klassischen Konditionierens. Ihm zufolge kann ein ursprünglich „neutraler Reiz“ – ein Reiz, der bislang außer einer sogenannten Orientierungsreaktion (kurzfristig Aufmerksamkeit auf den neuen Reiz richten) keine relevante Reaktion hervorruft – durch einfache „Kopplung“, das heißt die gemeinsame Darbietung mit einem Reiz, der ungelernt (unkonditioniert), biologisch vorgegeben die entsprechende Reaktion hervorruft, „dazu gebracht“ (= konditioniert) werden, systematisch eine solche Reaktion auszulösen, die bislang nur der ungelernte (unkonditionierte) Reiz, mit dem er gekoppelt worden war, hervorrufen konnte.

Beispiel für Kopplung:
Tierpflegerin

Wenn also etwa biologisch nur der Anblick von Fleisch eine antizipatorische Speichelsekretion auslöst, nicht aber der Anblick der Pflegerin, aber nach wiederholter „Kopplung“, das heißt der gleichzeitigen Präsentation von Tierpflegerin und Fleisch, bereits der Anblick der Frau, dann wurde dieser Anblick in seiner Begrifflichkeit zum „konditionierten“

Reiz. Nun kann das Erscheinen der Pflegerin auch bereits ohne die Darbietung von Fleisch die Speichelsekretion auslösen (s. Gerrig, 2015).

In der Folgezeit wurden diese Überlegungen einerseits theoretisch weiterentwickelt und auf weitere Phänomene bezogen als auch andererseits für die Anwendung in der Praxis erschlossen. Theoretische Präzisierungen fasste z. B. Rescorla (1988) in einem viel beachteten Artikel zusammen, in dem er unter anderem darauf hinwies, dass nicht *jede* Kopplung zu den typischen Konditionierungseffekten führt, sondern nur diejenige, aus welcher der Organismus meint, Informationen über das Auftreten eines Effektes zu erhalten (i.e., diesen besser vorhersagen zu können). In ähnlicher Weise zeigte Öhman (s. z. B. Öhman & Mineka, 2001), dass bei biologisch „vorbereiteten“ Lernerfahrungen (in der Fachsprache „preparedness“ genannt) schneller als aus anderen Kopplungen Konditionierungen resultieren: So lernt man etwa sehr schnell, Nahrungsmittel zu meiden, die auch nur ein einziges Mal in zeitlichem Zusammenhang mit Übelkeit gestanden haben – selbst dann, wenn man im Nachhinein eine plausible andere Erklärung für die Übelkeit erhält, wie etwa eine grassierende Magen-Darm-Grippe oder eine Frühschwangerschaft. Ein weiteres eingängiges Beispiel wäre, dass man Angst viel leichter an Schlangen als an (in unserer Welt gefährlichere) Autos oder Steckdosen konditionieren kann. Diese Präzisierung ist unter anderem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass Pawlow an seinen Beobachtungen ja genau die „Schnittstelle“ zwischen angeborenen und gelernten Prozessen interessiert hatte.

Neben solchen theoretischen Präzisierungen wurden die Beobachtungen vor allem aber auch auf weitere Phänomene angewandt sowie für die Praxis erschlossen: So hat insbesondere ein Psychologe, John Watson, diese Überlegungen aufgegriffen und meinte, durch die gleichen Prozesse könne man erklären, wie es etwa zur Entstehung von Angst bei Menschen kommen könne. Angst ist eine ausgesprochen bedeutsame Emotion – sie warnt uns vor potenziellen Gefahren (Bateson et al., 2011; Ono, 2015). Sie kann aber auch entgleisen und zu häufig und/oder intensiv beziehungsweise in unangemessenen Situationen auftreten. Solche Angststörungen gehören (zusammen mit der Depression) zu den häufigsten emotionalen Störungen des Kindes- und Jugendalters (s. z. B. in Sauer et al., 2014). Werden Angststörungen nicht behandelt, sind sie meist äußerst stabil und dehnen sich häufig auf weitere Lebensbereiche aus. Ferner behindern sie massiv das Erreichen wichtiger Ziele – wie es offensichtlich bei Prüfungs- oder Schulangst der Fall ist, aber auch bei sozialer Angst (Aufbau von Freundschaften oder Liebesbeziehungen) und Ängsten wie etwa Flugangst, die mit beruflichen Zielen in Konflikt geraten mögen. Auf der anderen Seite gehören ironischerweise gerade Angststörungen zu den am einfachsten zu behandelnden psychischen Störungen, für die erfolgreiche und eher wenig aufwendige Methoden zur Verfügung stehen – eben unter anderem auf der Grundlage des klassischen Konditionierens

Gezeigt wurde die Bedeutung von Konditionierungsprozessen bei der Entstehung von Angst mit einem aus heutiger Sicht unethischen Experiment:

Nicht jede Kopplung wird gleich
schnell gelernt

Angststörungen: häufig,
unbehandelt stabil; gut zu
behandeln

Konditionierung und Angst – das „Little-Albert-Experiment“

Watson wählte als Versuchsperson Albert, den bis dahin unauffälligen kleinen Sohn einer Kinderpflegerin, und zeigte diesem wiederholt eine Ratte. Gleichzeitig machte er jeweils mit einer Eisenstange plötzlichen, lauten Lärm, womit er das Kind erschreckte und zum Weinen brachte (zur Person Watsons sowie zum kleinen Albert s. aufschlussreiche Original-Aufzeichnungen in Meyer et al., 2001). Nach einigen Durchgängen reichte es, dem Jungen nur die Ratte zu präsentieren, und er zeigte bereits die Schreck- und Angstreaktion – und zwar, und das ist der „Clou“ am klassischen Konditionieren, auch *ohne* dass die Eisenstange hatte eingesetzt werden müssen.

Klassisches Konditionieren
im Alltag

Solche Konditionierungsvorgänge kennen wir aus unserem eigenen Alltag: Es genügt, eine bestimmte Musik zu hören, und sofort fühlen wir uns in eine längst vergangene Zeit zurückversetzt und empfinden die damals vorherrschende Stimmung intensiv wieder; wir steigen aus dem Flugzeug und nehmen die heiße, staubige Luft wahr, und unmittelbar ist das Urlaubsgefühl vom letzten Mal wieder da, aber auch: Wir stehen vor der Tür zu dem Büro, das wir mit einer unerfreulichen Kollegin teilen müssen, deren ständige Mäkeleien an unseren Nerven zerren, und bereits beim Drücken der Klinke wird unsere Hand leicht schwitzig, der Herzschlag steigt und die Laune sinkt – und das, obwohl die betreffende Kollegin heute gar nicht da ist! Das ursprünglich neutrale Büro ist also durch die wiederholte Kopplung mit dem Reiz „mobbsende Kollegin“ selbst zum konditionierten Reiz geworden, der autonome physiologische und emotionale Reaktionen hervorruft.

Klassisches Konditionieren:
Hilfe gegen Auffälligkeiten,
z.B. Schlafstörungen

Dieses Wissen über das klassische Konditionieren kann man aktiv nutzen, um Kindern mit bestimmten Auffälligkeiten zu helfen. So besteht etwa ein Problem vieler schulpflichtiger Kinder und Jugendlichen darin, dass sie nicht ausreichend Schlaf bekommen, unter anderem, da sie aufgrund ihrer Überlastung und Sorgengedanken unter Einschlaf- und/oder Durchschlaf-Schwierigkeiten leiden. Damit gesellt sich zu einem Problem ein zweites hinzu: Bei fehlendem Schlaf, und dies im Kindes- und Jugendalter noch mehr als im Erwachsenenalter, ist sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit reduziert, als auch das Risiko für Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben erhöht (Astill et al., 2012; Irwin, 2015). In solchen Fällen sind mehrere, ergänzende Herangehensweisen denkbar; aus der Perspektive des klassischen Konditionierens würde man nahelegen, das Schlafzimmer/Bett zu einem *konditionierten Reiz* zu machen, der dem Kind sagt: „Schlaf!“ Wie funktioniert das?

Klassisches Konditionieren bei Schlafstörungen

Das Bett muss eng gekoppelt werden mit dem Verhalten „schlafen“. Dies kann man erreichen, indem man das Kind erst dann ins Bett legt oder schickt, wenn es hinreichend müde ist, sodass es innerhalb

kürzester Zeit wegdämmert, und wenn man das Kind sofort aus dem Bett bittet, wenn es wach ist. Während Kinder ohne Auffälligkeiten im Bett spielen, lesen und mit ihren Freunden nachmittags toben oder „ratschen“ dürfen, sollten Kinder mit Schlafstörungen im Bett wirklich nur schlafen. Durch diese enge Kopplung wird das Bett zum konditionierten Hinweisreiz. In ähnlicher Weise sollten Erwachsene mit Durchschlafschwierigkeiten diesem Ansatz zufolge im Bett nachts nicht etwa fernsehen, bis sie wieder einschlafen, sondern nach dem nächtlichen Aufwachen das Bett verlassen; falls sie fernsehen, sollen sie dies in einem anderen Zimmer machen. Erst bei großer Müdigkeit können sie wieder zurück ins Bett.

Der Trick ist also, das Bett dadurch mit Schlafen zu verbinden, dass man die „Nicht-Schlafen“-Aktivitäten von dort verbannt und es erst wieder aufsucht, wenn durch andere Mechanismen der Schlaf sichergestellt ist. Dann funktioniert nach mehreren Durchgängen das Bett ähnlich als Hinweisreiz fürs „Schlafen“ wie das Wahrnehmen der heißen Luft für „entspannte Stimmung“ oder die Musik für „aufgedrehte Fröhlichkeit“. Manche Erwachsene werden das Phänomen kennen: Wenn man jahrelang im Bett liegend dem eigenen Nachwuchs vorgelesen hat und dabei immer mit eingeschlafen ist, kann man nach einiger Zeit auch ohne die Anwesenheit der Kinder nicht mehr liegend lesen, ohne sofort einzunicken.

Solche Konditionierungsprozesse können auch andere Tätigkeiten unterstützen, bei denen Schülerinnen und Schüler Probleme haben:

Schlafen an Bett „koppeln“, Nicht-Schlafen daraus verbannen!

Klassisches Konditionieren bei Arbeitsstörungen

Wenn man es etwa schwierig findet, in eine gute Arbeitshaltung zu finden, in der man fokussiert, wach und klar ist und sich nicht ablenken lässt, lohnt sich die Mühe, den Schreibtisch zum konditionierten Hinweisreiz „Arbeite!“ zu machen. Die Kinder sollen beispielsweise am Küchentisch die Hausaufgaben vorstrukturieren und mögliche Probleme vorab durchsprechen. Sind sie so weit, dass sie die Ausarbeitung konzentriert durchführen können, sollten sie sich an ihren Schreibtisch setzen. Sobald sie wiederum frustriert oder gelangweilt werden, müssen sie den Ort sofort verlassen. Ferner darf eben dieser Schreibtisch nicht zum Malen, Telefonieren oder Ähnlichem benutzt werden.

Auch das mögen manche Erwachsene kennen: Wenn man eine sehr disziplinierte Kollegin hatte, die sich durch nichts ablenken ließ, und man dadurch selbst bei seiner eigenen Arbeit blieb, reicht nach einiger Zeit deren Anwesenheit, um unmittelbar in Arbeitsstimmung zu gelangen.

Ein weiteres Problem, das in Zeiten von immer mehr verdichtetem Unterricht und größerem Aufgabenspektrum viele Schüler und Schülerinnen kennen, besteht darin, dass sie kaum noch zur Entspannung finden. Viele benötigen einen beträchtlichen Teil der Ferien, bis sie endlich zur Ruhe kommen. Für solche Kinder mag es sich aus der

Arbeitsstörungen

Klassisches Konditionieren
und Erholung

Verteiltes Lernen aus der Perspektive des Klassischen Konditionierens

Perspektive des klassischen Konditionierens anbieten, die benötigte Zeit zum Abschalten zu verkürzen, indem die Ferien immer an dem (selben) Ort verbracht werden, an dem bereits glückliche Zeiten erlebt wurden (s. o. heiße, staubige Luft als Hinweisreiz).

Darüber hinaus ist bei Kindern, die Stoff nachholen oder festigen müssen, der Rat, in den Ferien möglichst täglich in „kleinen Portionen“ zu lernen, aus der Perspektive des klassischen Konditionierens kontraproduktiv. Die Idee hinter diesem oft von Lehrkräften gegebenen Vorschlag ist, dass „verteilt“ („distributed/spaced“) Lernen besser sei als „massiertes“ („massed“). Bei genauerer Betrachtung der Literatur (s. u. in ► [Abschn. 4.2](#) zum Wissenserwerb) erweist sich dieses Vorgehen allerdings möglicherweise ohnehin als verkürzte Anwendung entsprechender Befunde (s. z. B. Rohrer, 2012).

Lernen in den Ferien? Die Antwort aus Sicht des Klassischen Konditionierens

Aus der Perspektive des klassischen Konditionierens wäre diesen Kindern besser geholfen, wenn sie noch beziehungsweise wieder zu Hause in einem klar definierten Zeitraum (etwa durchaus zwei Tage im Block) vertieft lernten und später, ebenfalls in einem definierten Zeitraum, zu Hause das Ganze wiederholten. Den Rest der Zeit sollten sie nicht mit Lernen, und für sie damit einhergehender Anspannung, kontaminieren, weil dadurch der Ort zukünftig nicht mehr als *konditionierter Hinweisreiz* für Entspannung dienen kann.

Konditionierungen an einen Ort

Wie mächtig Reaktionen sein können, die an einen bestimmten Ort konditioniert werden, haben empirische Studien von Siegel (s. in Siegel, 2001, s. auch Gerrig, 2015) gezeigt. Er wandte ursprünglich an Ratten durchgeführte Studien (Siegel et al., 1982) auf das Phänomen an, dass Drogenabhängige manchmal durch den „goldenen Schuss“ sterben – obwohl bei ihnen weder besonders viel noch besonders reiner „Stoff“ gefunden wurde. Seiner Analyse zufolge kommt es dann zu diesem Phänomen, wenn sich die Drogenabhängigen die Spritze an einem unüblichen Ort injizieren, zum Beispiel weil sie aufgrund von Drogenrazzien von ihrem normalen Platz vertrieben worden sind. Der Ort sei nämlich zu einem konditionierten Hinweisreiz für den Körper geworden, sich gegen das Gift zu wappnen. Fehlt diese unbewusst ausgelöste physiologische Reaktion, trifft der Stoff einen unvorbereiteten Körper und kann mehr Schaden anrichten. Diese Erklärung konnte Siegel einerseits durch Interviews mit überlebenden Abhängigen, andererseits eben auch mithilfe von Laborexperimenten mit Ratten untermauern.

Triangel in Grundschule und Disziplin

Auch in Gruppensituationen wie im Klassenzimmer kann man die Überlegungen des klassischen Konditionierens anwenden: So verwenden etwa Lehrkräfte in Grundschulen gerne Triangeln, um Ruhe herzustellen. Bei manchen Klassen funktioniert dieses Ritual sehr gut, bei anderen allerdings gar nicht. Was ist der Unterschied? Entscheidend ist, ob die Triangel wirklich im Sinne des klassischen Konditionierens eingesetzt wird: das Instrument selbst kann kaum etwas ausrichten. Hält

man sich allerdings an das oben beschriebene Procedere des Konditionierens, wird es schnell wirkmächtig.

Klassisches Konditionieren und Disziplin im Klassenzimmer

Eine stringente Nutzung des Klassischen Konditionierens erfordert, dass die Lehrkraft die Kinder zunächst durch andere Mechanismen (Anregungen hierzu s. Schuster, 2013, 2017) dazu bringen muss, leise und aufmerksam zu sein. Erst wenn die Klasse ruhig ist, darf sie die Triangel anschlagen. Damit wird die Triangel mit Ruhe verknüpft. Irgendwann reicht dann die Triangel so aus, wie auch das Musikstück die Stimmung erzeugen kann.

In ähnlicher Weise könnte eine Lehrkraft in weiterführenden Schulen das Ritual entwickeln, beim Stundenwechsel im Klassenzimmer immer erst das Fenster zu öffnen, kurz zu lüften und durch andere Mechanismen Ruhe herzustellen, danach deutlich vernehmbar das Fenster zu schließen. Mit der Zeit reicht der Griff zum Fenster, um Disziplin im Klassenzimmer zu erreichen.

Um ein letztes Beispiel zu nennen: Auch im Klassenzimmer kann ein leergeräumter Tisch, auf dem ausschließlich die für die jetzige Unterrichtsstunde gebrauchten Materialien liegen, als konditionierter Hinweisreiz für eine konzentrierte Arbeitsstimmung genutzt werden.

Bislang ist deutlich geworden, dass klassisches Konditionieren im Alltag bekannt ist beziehungsweise bei verschiedenen Schwierigkeiten angewandt werden kann. Wie sieht dies bei den einleitend angesprochenen Angststörungen aus? Eine Studentin von Watson, Mary Cover Jones – sie wurde auch die „Mutter der Verhaltenstherapie“, „mother of behavior therapy“, genannt (Mussen, 2000; Rutherford, 2006) –, „drehte den Spieß um“: Wenn man Angst an etwas „hin“-konditionieren kann, dann sollte man sie auch „gegen“-konditionieren können (s. u. a. Ludvik et al., 2015; Van Gucht et al., 2013).

Gegenkonditionieren als
therapeutische Maßnahme

Gegenkonditionierung: Der Fall Peter

Sie probierte diese Überlegung mithilfe eines kleinen Jungen (Peter) aus, der eine ähnliche Furcht vor Kaninchen erlebte wie Albert sie bei Watson vor Ratten gelernt hatte. Sie überlegte, dass Essen eine mit Furcht inkompatible, also nicht vereinbare Reaktion sei. Deshalb gab sie Peter immer dann etwas zu essen, wenn sie ihm, anfangs von weitem, später immer näher kommend (technisch ausgedrückt: mittels „sukzessiver Approximation“), ein Kaninchen zeigte.

Diese ersten Versuche griff der Psychotherapieforscher Joseph Wolpe auf und entwickelte auf dieser Grundlage eine der effizientesten und am häufigsten eingesetzten Techniken der Verhaltenstherapie, die sogenannte „Systematische Desensibilisierung“ (zur Einschätzung des

VT-Technik: Systematische
Desensibilisierung

Stellenwerts dieser Technik s. z. B. Rachman, 2000; Wolpe & Plaud, 1997). Die theoretische Grundidee ist auch hier, dass man – gepaart mit dem aktuell angstausslösenden Reiz – einen anderen Reiz präsentieren sollte, der eine „inkompatible“ Reaktion, bei Wolpe: Entspannung, auslösen soll.

Die Verhaltenstherapeutische (VT-) Technik Systematisches Desensibilisieren

Technisch geht man so vor, dass man zunächst eine sogenannte „Angsthierarchie“ aufstellt: Eine Klientin mit Fahrstuhlphobie soll auf einer Skala von 1 bis 100 angeben, welche Situationen ihr wie viel Angst machen – den Knopf drücken; in den Fahrstuhl hineingehen; spüren, wie er anfährt; usw. Dann lernen die Klienten verschiedene Entspannungsverfahren, und im Zustand tiefer Entspannung sollen sie sich etwa vorstellen, sie gingen jetzt gerade in Richtung Fahrstuhl. Merkt die Therapeutin, dass die Entspannung schon bei diesem Gedanken nachlässt, muss sie abbrechen und erst wieder Tiefenentspannung erzeugen, dann kann sie erneut die Klientin bitten, sich das Szenario vorzustellen. Der Trick: Die Klientin darf nie in die Anspannung hineinkippen, sondern muss in der Entspannung, unterhalb der kritischen Schwelle, bleiben. Dadurch „koppelt“ sie immer wieder Entspannung an den vorher angstmachenden Gedanken, z. B. den Knopf zu drücken. Sobald dies sichergestellt ist, kann sie eine Stufe höher gehen. Nach einer „In sensu“-Phase (in der Vorstellung) kann sie in die „In vivo“-Phase („im Lebendigen“, also in die Realität) wechseln und mit der Klientin die einzelnen Schritte real durchgehen, nachdem diese mittels der gelernten Techniken tief entspannt ist. Ab jetzt hat die Klientin (idealerweise) nicht nur keine Fahrstuhlphobie mehr, sondern auch eine „Abkürzung“ zur Tiefenentspannung: Da dieser Zustand so häufig an den Gedanken des Aufzugs gekoppelt worden war, reicht nun auch umgekehrt allein der Gedanke an diesen, um Entspannung hervorzurufen.

Systematische
Desensibilisierung in
pädagogischer Arbeit

Auch wenn Lehrkräfte selbstverständlich keine Therapeutinnen und Therapeuten sind, können sie diesen Gedanken dennoch praktisch in ihrer Arbeit nutzen: Wenn sie bemerken, dass ein Kind etwa Sprechangst hat, dann können sie dessen Angsthierarchie aus Beobachtungen erschließen oder direkt erfragen. An Tagen, an denen ihnen das Kind stabil zu sein scheint, könnten sie ihm die allereinfachsten Aufgaben seiner Hierarchie geben, zum Beispiel bloß die Tafel zu wischen (noch einfach, aber doch schon vor der ganzen Gruppe). So werden an die Situation, vor der Klasse zu stehen, neutrale oder auch positive statt Angstgefühle gekoppelt. Merkt man, dass das Kind mittlerweile diese und vergleichbare Situationen nicht mehr mit Angst verknüpft, kann man einen Schritt weitergehen und es etwa an seinem sicheren Platz sitzend aus dem Buch vorlesen lassen.

Mechanismus: Kopplung, nicht
Gewöhnung

Was den theoretisch angenommenen Mechanismus anbelangt, ist wichtig, dass dieses Vorgehen nicht einfach „Gewöhnung“, sondern eine *Kopplung* (s. o.) von Entspannung an den ursprünglichen

angstauslösenden Reiz bedeutet. Diese Kopplung kann man auch herstellen, indem man selbst Entspannung dadurch produziert, dass man etwa kleine Entspannungsübungen in den Schulalltag einbaut (z. B. die sogenannten „Kapitän-Nemo“-Geschichten zum Vorlesen von Petermann, 2015). Schrittweise kann man dann die zunächst einfachen und zunehmend schwieriger werdenden Aufgaben stellen. (Man muss allerdings aufpassen, dass nicht umgekehrt Angst an die Entspannungsübungen konditioniert wird.)

Das Wissen um das klassische Konditionieren von Angst oder Unwohlsein muss nicht unbedingt so „technisch“ genutzt werden wie bei der eben ausgearbeiteten pädagogischen Nutzung des Verfahrens der Systematischen Desensibilisierung. Zunächst reicht möglicherweise allein die Einsicht, dass solche Prozesse so mächtig sein können, um zu verstehen, warum etwa Schüler, die die letzten beiden Jahre durch einen didaktisch und pädagogisch wenig versierten Mathematiklehrer unterrichtet worden sind, nun trotzdem Angst vor diesem Fach haben, *obwohl* sie dieses Jahr einen engagierten und didaktisch hervorragenden Unterricht bei einer warmherzigen Lehrkraft besuchen (vgl. die schwitzigen Hände beim Drücken der Tür, auch *ohne* dass die mobbende Kollegin anwesend ist).

Solche Konditionierungen entfalten ferner eine nachhaltige Wirkung unter anderem wegen eines Phänomens, das man „Reizgeneralisierung“ nennt. Schon beim kleinen Albert hatte Watson gefunden, dass mit der Zeit auch ähnliche Objekte, die gar nicht gemeinsam mit der lärmenden Eisenstange präsentiert worden waren, genügten, um die Angstreaktion auszulösen, so etwa ein Stück Fell (vgl. z. B. Gerrig, 2015). Ähnliches kennt man vom Schulkontext – zunächst ist es nur der Mathematiklehrer, der die Reaktionen auslöst, dann aber bereits der Anblick eines Stapels Schulhefte, dann schon das Klassenzimmer selbst, bald das ganze Schulgebäude.

Wenn man nun als Lehrkraft die Anspannung eines Kindes beim Betreten des Klassenzimmers spürt, könnte aus der Perspektive des klassischen Konditionierens zweierlei folgen:

- erstens der Versuch, (möglichst) alle negativen Erfahrungen aus dem Klassenzimmer fernzuhalten. So könnte man etwa alle unangenehmen Gespräche oder Nachholprüfungen in ein Besprechungszimmer verlegen, statt sie aus pragmatischen Gründen einfach im Klassenzimmer durchzuführen.
- Zweitens könnten in solchen Fällen umgekehrt gezielt und absichtsvoll positive Erfahrungen an das Klassenzimmer gekoppelt werden: Während man bei Klassen, in denen kein Kind durch solche Reaktionen auffällt, weiterhin etwa die Weihnachtsplätzchen im Hort backen kann, könnte man bei dieser Klasse die Aktivität ins Klassenzimmer verlegen, um an das Zimmer entspannte und freudige Stimmungen zu koppeln.

Hilfe bei Analyse

Reizgeneralisierung:
zunehmende Angst

Kopplung von Erfahrungen mit
Klassenzimmer

Negative Erfahrungen, die Kinder mit der Schule verknüpfen, beziehen sich nicht nur auf Lernschwierigkeiten oder einzelne Lehrkräfte,

Klassisch konditionierte
Stimmungen

sondern häufig auch auf ihre Mitschüler (bis hin zu Mobbing). Bei solchen Schwierigkeiten wird gerne der Rat gegeben, außerhalb der Schule Freunde zu suchen, etwa in Sportvereinen. Dies mag in der Tat helfen, das fundamentale Bedürfnis nach Zugehörigkeit ansatzweise zu befriedigen, führt aber dazu, dass der Schulkontext gerade nicht konditioniert positive Stimmungen hervorruft. Aus der eben ausgearbeiteten Perspektive wäre es demnach wichtig, als Lehrkraft aktiv mitzuhelfen, die negativen Beziehungserfahrungen aus dem Schulkontext fernzuhalten, und im Schulkontext durch pädagogische Arbeit aktiv dazu beizutragen, dass positivere Erfahrungen möglich sind (Anregungen hierzu in Schuster, 2013, 2017).

Das Gegenkonditionieren wird nicht nur bei Angststörungen eingesetzt, sondern ist generell fester Bestandteil verhaltenstherapeutischer Ansätze und wird auch für das Verständnis und die Behandlung von anderen Störungen herangezogen, so zum Beispiel bei Anorexie (vgl. dazu Hildebrandt et al., 2015).

Zwischenfazit zum Klassischen Konditionieren

Bezogen auf den Schulkontext wünschen sich verantwortliche Erwachsene, dass Kinder erholt und ausgeschlafen zur Schule kommen, um neuen Stoff lernen beziehungsweise den gelernten festigen zu können. Man möchte, dass sie das Schulgebäude und ihr Klassenzimmer angstfrei betreten sowie die typischen Unterrichtssituationen bewältigen beziehungsweise leicht in eine lernförderliche Stimmung gelangen. Für diese Ziele wurde beispielhaft illustriert, wie ein „simpler“ Grundgedanke – Lernen durch Kopplung von Reizen – Relevanz für so unterschiedliche Probleme wie Arbeits- und Schlafstörungen oder Angst vor Referaten oder Klassenkameraden haben kann.

2.2 Operantes Konditionieren

Verhalten (auch) gelernt – über Konsequenzen

Eine weitere Lerntheorie beschreibt das insbesondere von Burrhus Frederic Skinner entwickelte „operante Konditionieren“. Der „simple“ Grundgedanke hier: Verhalten ist gelernt, und gelernt wurde es aufgrund der Konsequenzen, die ihm gefolgt sind. Waren diese Konsequenzen (in der Fachsprache: Verstärker) in der Vergangenheit für den Organismus positiv/angenehm („Belohnungen“), wird das Verhalten wiederholt/verstärkt gezeigt; waren sie unangenehm („Bestrafungen“), wird es in Zukunft seltener gezeigt werden (s. z. B. Slavin, 2015; Woolfolk, 2016).

Operantes Konditionieren:
Alltagspsychologie

Diese Grundüberlegung ist im erzieherischen Kontext beziehungsweise für Motivation von weitreichender, höchst praktischer Bedeutung. Skinner (1971) selbst hielt sie für so wirkmächtig, dass er sein zentrales Buch *Beyond freedom and dignity – Jenseits von Freiheit und Würde* – nannte und behauptete, man könne mithilfe dieser Mechanismen aus jeder Person sowohl eine „Heilige“ als auch eine „Hure“ („sinner or saint“, s. z. B. Toates, 2009, S. 2) machen. E. Tory Higgins (2012) wiederum hält den Glauben an die Bedeutung dieser Prozesse

für allgegenwärtig – so allgegenwärtig, dass seiner Ansicht nach Alltagspsychologen überstarken Gebrauch davon machen. Er zitiert unter anderem einen hochrangigen Diplomaten, der in Bezug auf die Verhandlungen mit den Taliban gesagt haben soll, diese benötigten „the right combination of carrot and stick“, oder den Finanzinvestor Warren Buffett, der auf die Frage, wie man mit unverantwortlichen CEOs umgehen sollte, gesagt haben soll: „I think some more sticks are called for“ (Higgins, 2012, S. 11).

Abgesehen davon, dass solche Diplomaten oder Wirtschaftsführer bei ihrer naiv-psychologischen Anwendung der Lerntheorien möglicherweise sowohl wesentliche Grundprinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation (vgl. Ausarbeitung in ► Kap. 10; Schuster, 2013, 2017) als auch weiterführende Überlegungen zu Motivation (s. ► Kap. 3) nicht hinreichend berücksichtigen, ergeben sich dennoch viele nützliche, praktisch relevante Implikationen aus den behavioristischen Ansätzen. Diese werden unten bei den einzelnen Störungen immer wieder angesprochen. Hier soll kurz beispielhaft gezeigt werden, wie aus dem operanten Konditionieren eine weitere der Standardtechniken der Verhaltenstherapie abgeleitet wurde: die sogenannte „Reizüberflutung“ (flooding) beziehungsweise das Konfrontationsverfahren (s. z. B. Perez & Baumann, 2011).

Illustration der Logik der VT-Technik „Flooding“

Charakteristisch für Angststörungen ist das in der Regel damit einhergehende Vermeidungsverhalten: Hat jemand Angst davor, Frauen anzusprechen, dann spricht er sie einfach nicht an. So lange er etwa in einer Kneipe noch unschlüssig ist, ist er angespannt, bekommt schwitzige Hände, wird rot im Gesicht – alles unangenehme Erlebnisse. Entscheidet er sich dann, keinen Kontakt aufzunehmen und stattdessen sein Glas Wein allein weiter zu trinken, setzt Entspannung ein. Gleiches gilt für das Kind, das in der Schule an die Tafel gerufen wird: Der Weg dorthin ist die Hölle, übertroffen nur von der Katastrophe vorne. Jetzt nichts zu sagen und zurück an seinen Platz geschickt zu werden ist die schnellstmögliche Erlösung. Die Entspannung danach ist so stark, dass das Kind das nächste Mal noch weniger versuchen wird, irgendeinen Laut herauszubekommen.

Da das Vermeidungsverhalten mit solch wirkmächtiger Verstärkung einhergeht, sind Angststörungen sehr stabil. Durchbrochen werden muss also die Verstärkung durch Flucht – indem die Flucht, das Vermeidungsverhalten, blockiert wird. Erst dann können die Klienten die Lernerfahrung machen, dass die fantasierte, befürchtete Katastrophe nicht eintritt. Entsprechend wirft man in diesem Verfahren die Klienten gewissermaßen gezielt ins kalte Wasser – man zwingt sie, genau das zu tun, wovor sie Angst haben –, allerdings in Anwesenheit eines „Bade-meisters mit Rettungsring“, also des Therapeuten.

Dieses Verfahren hört sich brutal an, ist aber sehr effizient – manchmal reichen nur wenige Sitzungen. Da es zeitsparender ist als die sanftere

Viele praktische Implikationen
bei Beachtung der zentralen
Grundprinzipien

Flooding: Verhindern
von Vermeidung und
deren Verstärkung mit
Meta-Kommunikation

Systematische Desensibilisierung, kann man mittels Metakommunikation die Klienten beziehungsweise Schülerinnen und Schüler fragen, welches Verfahren ihnen lieber ist. Mit einem sprechängstlichen Jungen, der sich kein Referat zutraut, könnte man demnach eine Unterhaltung folgender Art führen: „Ich werde dich nicht einfach aufgeben und dir wegen deiner Angst erlauben, deine Pflichtleistungen nur mittels schriftlicher Ausarbeitungen einzubringen. Du hast die Wahl – entweder wir bringen das jetzt und sofort schnell hinter uns (und ich garantiere, jegliche Anflüge von Hänseleien zu unterbinden), oder wir arbeiten uns langsam und beharrlich im gesamten Schuljahr Schritt für Schritt zu dem Ziel hin. So oder so: Am Ende des Jahres wirst du es geschafft haben, dein Referat zu halten.“

Zwischenfazit zum Operanten Konditionieren

Wie das klassische Konditionieren bietet auch das operante Konditionieren eine theoretische Grundlage für eine wichtige verhaltenstherapeutische Technik: Auf der Basis der Analyse des Vermeidungsverhaltens bei Angst wurde das sogenannte „Flooding“ entwickelt. Darüber hinaus bietet das operante Konditionieren eine Fülle weiterer Anwendungsmöglichkeiten, die für den Schulkontext hoch relevant sind (vgl. Kasten in ► Abschn. 5.4 zu „Pädagogischer Verhaltensmodifikation“; s. auch Schuster, 2013, 2017).

2.3 Kognitive Ansätze

Kognitive Verhaltenstherapie:
Mix aus VT und kognitiven
Verfahren

Die bislang aufgeführten Beispiele an Methoden, die auf den Lerntheorien basieren, stellen typische sogenannte „verhaltenstherapeutische“ Techniken dar (im Jargon abgekürzt „VT“). Mittlerweile hat sich aber ein Mix aus VT und kognitiven Verfahren durchgesetzt – die „kognitive Verhaltenstherapie“. Hier wird das Vorgehen durch die Veränderung der *Gedanken* einer Person mit Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten ergänzt (s. z. B. Darstellung in Beck, 2011; Försterling, 1986).

„Kognitive“ Ansätze: Gedanken
ändern

Einem Kind mit wenig Selbstbewusstsein etwa nützt es vermutlich relativ wenig, wenn man ihm sagt, es solle doch einfach mal etwas selbstbewusster werden. Wichtig ist es, die *Gedanken* zu identifizieren, die dem fehlenden Selbstbewusstsein zugrunde liegen, wie zum Beispiel: „Ich bin eine totale Versagerin“, „Ich kann gar nichts“, „Keiner mag mich“, und diese Gedanken zu hinterfragen beziehungsweise zu ändern. Wenn etwa ein Mädchen sagt, dass es eine totale Versagerin sei, kann man diese Aussage überprüfen, indem man Beispiele von Leistungserhebungen durchgeht und aufzeigt, dass eine Übergeneralisierung einzelner Misserfolge stattgefunden hat. In ähnlicher Weise wird vermutlich eine Übergeneralisierung vorliegen, wenn das Kind davon ausgeht, dass *keiner* es mag.

Wut und Aggression:
charakteristische Gedanken

In ähnlicher Weise hilft es einem Kind mit Aggressionsproblemen, das schnell wütend wird, wohl wenig, wenn man ihm sagt, es solle sich weniger ärgern; man müsste diesen Ansätzen zufolge vielmehr die

Gedanken identifizieren, die zu Wut und Aggression führen: Dies sind häufig feindselige Interpretationen der Handlungen der Peers (s. z. B. Bellmore et al., 2005; Vassilopoulos et al., 2015; s. aber auch Cillessen et al., 2014). In vielen Fällen liegt Wut und Aggression die subjektive Wahrnehmung zugrunde, bedroht zu werden – wobei die Bedrohung sowohl körperlich sein kann als auch psychisch, etwa als eine wahrgenommene Bedrohung des eigenen Selbstwerts (s. z. B. Baumeister et al., 1996; Bond et al., 2006; Davis & Reyna, 2015; Krizan & Johar, 2015). Der Gedanke, dass der andere einem absichtlich schaden möchte oder einen nicht hinreichend respektiert, kann in der Therapie gemeinsam überprüft und meist als fehlerhaft aufzeigt werden.

In ähnlicher Weise kann man mit Kindern, die unter Prüfungsangst (s. u. ► Abschn. 7.1) leiden, die Gedanken identifizieren, die dieser Angst zugrunde liegen, und diese ändern. So nehmen solche Kinder häufig für Misserfolge stabile und internale Erklärungen vor („das liegt an meiner fehlenden sprachlichen Begabung“) statt etwa variable („da habe ich zu wenig oder zu ineffizient gelernt“), und Erfolge erklären sie sich wenig selbstwertdienlich weg („ich hatte ausnahmsweise Glück“). Diese sogenannten „Attributionen“ kann man in Reattributionstrainings zu realitäts-angemessenen verändern (s. u. ► Kap. 3 zu „Motivation“).

Die Veränderungen von Gedanken aus den aufgeführten Beispielen müssen nicht notwendig im therapeutischen Kontext erfolgen. Auch Lehrkräfte können für Gedanken sensibel werden, die den Auffälligkeiten zugrunde liegen, und mithelfen, sie in die gewünschte Richtung zu lenken. Wenn etwa ein Kind spontan die mit der Note 5 bewertete Schulaufgabe/Klassenarbeit¹ wie oben kommentiert, könnte man als Lehrkraft sofort korrigieren und sagen: „Ich sehe das anders. Lass uns nachher darüber reden.“ Und sie könnte dann dem Kind erläutern, warum aus ihrer Sicht eine „Strategie“-Attribution angemessener wäre – was an der Art, wie das Kind bislang gelernt hat, ineffizient war, wie es das Lernen in Zukunft besser strukturieren und mit welchem Material es arbeiten könnte (s. u. ► Kap. 3 zu „Motivation“; z. B. Rosentritt-Brunn & Dresel, 2015).

Die bisherigen Ausführungen sind implizit davon ausgegangen, dass die Gedanken der Kinder mit Auffälligkeiten falsch, das heißt nicht realitätsangemessen sind. Manchmal scheinen etwa stabile Ursachenzuschreibungen aber auch angemessen zu sein: Ein Kind mit hartnäckigen Schwierigkeiten in Physik sollte möglicherweise nicht dazu gebracht werden zu glauben, es könne ohne hohen kompensatorischen Aufwand (für fehlende Begabung oder fehlendes gefestigtes Vorwissen) Physik

Attributionen und Prüfungsangst

Strategieattributionen:
motivational günstig

Reattributionstrainings: nur bei
unrealistischen Einschätzungen

1 Leider gibt es keine einheitliche Terminologie für die in der Schule durchgeführten schriftlichen Prüfungen. So definiert etwa Wikipedia: „Schulaufgabe steht: in Bayern für eine schriftlich erbrachte Prüfungsarbeit, siehe Klassenarbeit resp. Klausur (Prüfung); im restlichen Deutschland für eine Aufgabe, die in der Schule erledigt wird.“ In Österreich wiederum heißt die Schulaufgabe „Schularbeit“. Im folgenden wird der in der Mehrheit der Länder gebrauchte Begriff „Klassenarbeit“ verwendet.

Weitere kognitive Therapien,
z. B. zu wahrgenommener
„Alternativlosigkeit“

studieren, weil man ihm nahegelegt hat, bislang seien immer unge-
rechte Lehrkräfte und Pech schuld an den schlechten Noten gewesen.
In solchen Fällen ist also der Weg, Gedanken über die Ursachen von
Misserfolgen zu ändern, nicht hilfreich.

Selbst wenn deshalb das spezielle kognitive Verfahren „Reattribu-
tionstraining“ weniger angezeigt erscheint, können immer noch andere
kognitive Ansätze infrage kommen: Eine besonders elegante Thera-
pietheorie stammt von Albert Ellis; die von ihm entwickelte „REVT“
(Rational-Emotive-Verhaltenstherapie; s. Ellis & Dryden, 2007; För-
sterling, 1986) setzt an rigidem Denken und der Wahrnehmung von
Alternativlosigkeit an. Angestrebt wird etwa, Ziele als Präferenzen zu
strukturieren (Möchte-Denken) statt als unbedingte Notwendigkeiten
(Muss-Denken). Eine weitere Spielart der kognitiven Verfahren wird
gerade bei ADHS gerne herangezogen: Die Kinder sollen dazu gebracht
werden, ihre inneren Gedanken besser zu registrieren und ihr „inneres
Sprechen“ gezielter so zu ändern, dass sie sich selbst Stopp-Signale geben
(s. F. Petermann, 2013). Bei der Aufgabenbearbeitung halblaut vor sich
hin zu sprechen hilft ferner manchen Kindern, um sich besser konzen-
trieren zu können; hierzu sollten sie regelrecht angehalten werden statt
dieses Verhalten als undiszipliniert zu ahnden (s. Krowatschek et al.,
2015; s. u. ► [Kap. 5](#) zu ADHS).

Zwischenfazit zu kognitiven Ansätzen

Die kognitiven Ansätze machen darauf aufmerksam, dass man zur
Modifikation von dysfunktionalem Erleben und Verhalten Gedanken
ändern kann. Solche Gedanken könnten etwa Attributionen sein, aber
auch grundlegende Philosophien, wie man an Ziele herangeht (muss-
vs. möchte-Denken).

Heilende Wirkung von
Beziehungserfahrungen:
Echtheit, Wertschätzung
und Empathie

2.4 Humanistische Ansätze

Eine weitere Gruppe von Therapietheorien wurzelt in der Tradition
der humanistischen Psychologie beziehungsweise der Bindungs-
theorie; Ansätze, die auf dieser „Schule“ aufbauen, werden unten in
► [Kap. 3](#) zu „Motivation“ behandelt. Die humanistische Psychologie
hat sich ganz allgemein dagegen gewandt, den „Untersuchungsgegen-
stand“ Mensch zu einem „Objekt“ zu degradieren (wie man das ins-
besondere beim Behaviorismus wahrgenommen hat) und hat in der
Motivationspsychologie ein „neues“ Menschenbild, das eines aktiven
Wesens mit Wahlfreiheit, eingeführt (s. ► [Abschn. 3.2](#)). Bezüglich der
Implikationen für die Therapie ist besonders die so genannte „non-
direktive“, oder auch „klientenzentrierte Gesprächstherapie“ von Rogers
äußerst einflussreich geworden. Die Grundidee dieser im Jargon einfach
„GT“ genannten Therapierichtung besteht darin, dass ungünstige
Beziehungserfahrungen der Schlüssel zu emotionalen Störungen und
Auffälligkeiten im Verhalten sind. Entsprechend seien neue Beziehungs-
erfahrungen *in sich heilend*, ohne dass systematisch vom Therapeuten

etwa Verstärker geändert oder Gedanken modifiziert würden. Gesundmachende Beziehungserfahrungen sind nach dem Begründer dieser Therapie, Carl Rogers, durch unbedingte Wertschätzung (Respekt), Einfühlungsvermögen und Echtheit charakterisiert; der Bindungstheorie (vgl. John Bowlby) zufolge sind Verhaltensweisen wie Sensibilität für legitime Bedürfnisse wichtig oder auch interessante Anregungen zu bieten. Solche Beziehungserfahrungen werden Kindern mit Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben (s. ► [Kap. 5–10](#)) unter anderem in sogenannten Spieltherapien angeboten (s. Darstellung in Schuster, [2013, 2017](#)).

Zwischenfazit zu Humanistischen Ansätzen

Die humanistischen Ansätze betonen die krank- respektive gesundmachende Wirkung von Beziehungserfahrungen. Lehrkräfte sollten die so genannten Therapeutenvariablen ebenfalls umsetzen, also Wertschätzung, Empathie und Authentizität zeigen.

2.5 Weitere wichtige Ansätze

Es sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass es weitere große Schulen in der Psychologie gibt; da diese Ansätze in der „Mainstream“-Psychotherapie eine weniger bedeutende Rolle spielen als die kognitive Verhaltenstherapie, werden sie in diesem Buch im Teil zu den Auffälligkeiten allerdings kaum aufgegriffen werden. Zu erwähnen ist auf jeden Fall die ursprünglich von Freud entwickelte Psychoanalyse, die unter anderem unbewusste Prozesse und den besonderen Stellenwert frühkindlicher Erfahrungen betont und auf der die ersten Formen der Psychotherapie basierten (s. z. B. ■ Tab. 4 in Perrez & Baumann, [2011](#), S. 449). Große Beachtung erhält zunehmend auch die evolutionäre Psychologie, in der Implikationen aus der Grundannahme abgeleitet werden, dass sich auch psychische Mechanismen evolutionär entwickelt haben (s. z. B. Buss, [2015](#); Cosmides & Tooby, [2013](#)); deren Bedeutung für die Motivationspsychologie haben unter anderem Tooby und Cosmides (s. auch Tooby et al., [2008](#)) oder Kenrick (s. z. B. Kenrick & Shiota, [2008](#)) gezeigt. Schließlich gewinnen biologische beziehungsweise neuro-wissenschaftliche Perspektiven ebenfalls zunehmend größere Bedeutung (s. z. B. Part II in Elliot, [2008](#); Reeve & Lee, [2012](#)).

Evolutionäre Psychologie,
biologische oder
neurowissenschaftliche Ansätze

2.6 Zusammenfassung und Gesamtfazit

Das Wissen der großen Psychotherapieansätze können auch Lehrkräfte in ihrer alltäglichen Arbeit berücksichtigen. Die auf den Lerntheorien aufbauende Verhaltenstherapie weist darauf hin, dass Verstärker genauer analysiert beziehungsweise systematischer eingesetzt werden sollten, und sie stellt Techniken, etwa zur Reduktion von Angst, zur

Verfügung, die für den Schulkontext adaptiert werden können. Die kognitiven Ansätze machen darauf aufmerksam, dass nicht unbedingt die Ereignisse, die die Kinder erleben (wenn sie z. B. in der Klasse Wertschätzung oder aber Ablehnung erfahren), beziehungsweise die Ergebnisse, die sie erzielen (z. B. ein „Sehr gut“ oder aber „Mangelhaft“), bestimmen, wie sie sich fühlen oder verhalten, sondern ihre Gedanken hierüber. Und die auf den humanistischen Ansätzen basierende klientenzentrierte Gesprächstherapie richtet das Augenmerk auf die Qualität des Beziehungsangebotes.

Weniger Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben sollten unter Berücksichtigung dieser Ansätze auftreten, wenn Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern eine respektvolle, einfühlsame und anregende Beziehung anbieten sowie den Kindern bestimmte Gedanken über sich selbst beziehungsweise die Ursachen wichtiger oder negativer Ereignisse nahelegen. Den Kindern wird es eher helfen, sich selbst besser anzunehmen, wenn sie für ihre verschiedenen Schwierigkeiten Faktoren verantwortlich machen, die mit der Zeit veränderbar sind und weniger in ihrer eigenen Person liegen. Gedanken über andere, zum Beispiel diesen weniger böse Absicht zu unterstellen, sowie grundlegende Lebensphilosophien wie alternativloses Muss-Denken zu hinterfragen und zu flexiblerem Möchte-Denken zu kommen, wäre ebenfalls hilfreich. Schließlich können Lehrkräfte verstärkt Techniken nutzen, die in der VT eingesetzt werden, wie zum Beispiel Abwandlungen der Systematischen Desensibilisierung.

Damit wäre ein allgemeiner Grundstock für die pädagogische Arbeit gelegt. Selbstverständlich sind deshalb die Kinder aber noch nicht unbedingt motiviert, Schulstoff zu lernen, den sie als trocken und uninteressant wahrnehmen. Im nächsten Kapitel wird dargestellt, was aus dem Wissen der Psychologie zu Motivation herangezogen werden könnte, um lernunwilligen Kindern zu helfen.

Literatur

-
- Astill, R. G., Van der Heijden, K. B., van IJendoorn, M. H., & Van Someren, E. J. W. (2012). Sleep, cognition, and behavioral problems in school-age children: A century of research meta-analyzed. *Psychological Bulletin*, 138, 1109–1138.
- Bateson, M., Brilot, B., & Nettle, D. (2011). Anxiety: An evolutionary approach. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56, 707–715.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Bellmore, A. D., Witkow, M.-R., Graham, S., & Juvonen, J. (2005). From beliefs to behavior: The mediating role of hostile response selection in predicting aggression. *Aggressive Behavior*, 31, 453–472.
- Bond, A. J., Ruaro, L., & Wingrove, J. (2006). Reducing anger induced by ego threat: Use of vulnerability expression and influence of traits characteristics. *Personality and Individual Differences*, 40, 1087–1097.
- Buss, D. (2015). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. New York: Taylor & Francis.

- Cillessen, A. H. N., Lansu, T. A. M., & van den Berg, Y. H. M. (2014). Aggression, hostile attributions, status, and gender: A continued quest. *Development and Psychopathology*, 26, 635–644.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2013). Evolutionary psychology: New perspectives on cognition and motivation. *Annual Review of Psychology*, 64, 201–229.
- Davis, J. R., & Reyna, C. (2015). Seeing red: How perceptions of social status and worth influence hostile attributions and endorsement of aggression. *British Journal of Social Psychology*, 54, 728–747.
- Elliot, A. J. (Hrsg.). (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York: Psychology Press.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2. Aufl.). New York: Springer.
- Försterling, F. (1986). *Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Frey, D., & Jonas, E. (2002). Die Theorie der kognitiven Kontrolle. In D. Frey & M. Irlé (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie: Band III. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 13–50). Bern: Huber.
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie* (20., aktualisierte Aufl.: Begründet von Philip Zimbardo). Hallbergmoos: Pearson.
- Hazlett-Stevens, H., & Craske, M. G. (2009). Live (in vivo) exposure. In W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Hrsg.), *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy* (S. 407–414). Hoboken: Wiley.
- Higgins, E. T. (2012). *Beyond pleasure and pain*. New York: Oxford University Press.
- Hildebrandt, T., Grotzinger, A., Reddan, M., Greif, R., Levy, I., Goodman, W., & Schiller, D. (2015). Testing the disgust conditioning theory of food-avoidance in adolescents with recent onset anorexia nervosa. *Behaviour Research and Therapy*, 71, 131–138.
- Irwin, M. R. (2015). Why sleep is important for health: A psychoneuroimmunology perspective. *Annual Review of Psychology*, 66, 143–172.
- Kenrick, D. T., & Shiota, M. N. (2008). Approach and avoidance motivation(s): An evolutionary perspective. In A. J. Elliot (Hrsg.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (S. 273–288). New York: Psychology Press.
- Krizan, Z., & Johar, O. (2015). Narcissistic rage revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108, 784–801.
- Krowatschek, D., Krowatschek, G., & Reid, C. (2015). *Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder* (9., durchges. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Ludvik, D., Boschen, M. J., & Neumann, D. L. (2015). Effective behavioural strategies for reducing disgust in contamination-related OCD: A review. *Clinical Psychology Review*, 42, 116–129.
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R., & Schützwohl, A. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie. Bd. I: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter* (2., überarb. Neuauf.). Bern: Huber.
- Mussen, P. (2000). Jones, Mary Cover. In A. E. Kazdin (Hrsg.), *Encyclopedia of psychology* (S. 410–411, vol. 4). Washington, DC: APA.
- Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2015). *Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Ono, Y. (2015). Integrative approach for severe anxiety. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 69, 387.
- Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 483–522.
- Perrez, M., & Baumann, U. (2011). *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Peterman, F. (2013). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2015). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress*. Verlag Herder: Freiburg.
- Rachman, J. (2000). Joseph Wolpe (1915–1997): Obituary. *American Psychologist*, 55, 431–432.

- Reeve, J., & Lee, W. (2012). Neuroscience and human motivation. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of human motivation* (S. 365–380). New York: Oxford University Press.
- Rescorla, R. A. (1988). Pavlovian conditioning: It's not what you think it is. *American Psychologist*, 43, 151–160.
- Rohrer, D. (2012). Interleaving helps students distinguish among similar concepts. *Educational Psychology Review*, 24, 355–367.
- Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2015). Attributionales Feedback und Reattributionstraining. In W. H. Honig, D. Graf, & F. Knoll (Hrsg.), *Handbuch der Schulberatung* (S. 1–21). Landberg: Olzog.
- Rutherford, A. (2006). Mother of behavior therapy and beyond: Mary Cover Jones and the study of the „Whole Child“. In D. A. Dewsbury, L. T. Benjamin, & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology* (S. 189–204, Bd. VI). Washington, DC: APA.
- Sauer, K., Barkmann, C., Klasen, F., Bullinger, M., Glaeske, G., & Ravens-Sieberger, U. (2014). How often do German school children and adolescents show signs of common mental health problems? Results from different methodological approaches – A cross-sectional study. *BioMed Central: Public Health*, 14, 1–14.
- Schuster, B. (2013). *Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Heidelberg: Springer.
- Schuster, B. (2017). *Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht* (2., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Siegel, S. (2001). Pavlovian conditioning and drug overdose: When tolerance fails. *Addiction Research and Theory*, 9, 503–513.
- Siegel, S., Hinson, R. E., Krank, M. D., & McCully, J. (1982). Heroin, overdose' death: Contribution of drug-associated environmental cues. *Science*, 216, 436–437.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Toronto u. a.: Bantam Books.
- Deutsch (1973). *Jenseits von Freiheit und Würde*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice*. London: Pearson.
- Toates, F. (2009). *Burrhus F. Skinner: The shaping of behaviour*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tooby, J., Cosmides, L., Sell, A., Lieberman, D., & Szncyr, D. (2008). Internal regulatory variables and the design of human motivation: A computational and evolutionary approach. In A. J. Elliot (Hrsg.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (S. 251–271). New York: Psychology Press.
- Van Gucht, D., Baeyens, F., Hermans, D., & Beckers, T. (2013). The inertia of conditioned craving. Does context modulate the effect of counterconditioning? *Appetite*, 65, 51–57.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Andreou, E. (2015). A multi-session attribution modification program for children with aggressive behaviour: Changes in attributions, emotional reaction estimates, and self-reported aggression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 43, 538–548.
- Wolpe, J., & Plaud, J. J. (1997). Pavlov's contribution to behavior therapy: The obvious and the not so obvious. *American Psychologist*, 52, 966–972.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13 Aufl.). London: Pearson.

Pädagogische Psychologie

Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten

Schuster, B.

2017, VII, 256 S., Softcover

ISBN: 978-3-662-48391-6