A large, semi-transparent background image of a person with their arms raised in a V-shape, set against a teal gradient background.

3. Auflage

Horstmann • Dreisbach

Allgemeine Psychologie 2

KOMPAKT

Lernen • Emotion • Motivation • Gedächtnis



Online-Material

BELTZ

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Gernot Horstmann
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld

Prof. Dr. Gesine Dreisbach
Universität Regensburg
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut für Psychologie
93040 Regensburg

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist auch erhältlich als:

ISBN 978-3-621-29131-6 Print

ISBN 978-3-621-29213-9 E-Book (PDF)

3., überarbeitete Auflage 2025

1. Auflage 2012, Beltz Verlag, Weinheim

© 2025 Programm PVU Psychologie Verlags Union
in der Verlagsgruppe Beltz • Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten
Lektorat: Dagmar Kühnle Zerpa
Umschlagabbildung: Fotolia, © pdesign, USA

Herstellung: Uta Euler

Satz: extern

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsübersicht

Vorwort zur 3. Auflage	13
1 Lernen	15
2 Emotion	85
3 Motivation	151
4 Gedächtnis	225
Anhang	279
Glossar	281
Hinweise zu den Online-Materialien	287
Literatur	288
Sachwortverzeichnis	303

Inhalt

Vorwort zur 3. Auflage	13
1 Lernen	15
1.1 Was ist Lernen?	17
1.2 Klassisches Konditionieren	18
1.2.1 Definition des klassischen Konditionierens	19
1.2.2 Grundlegende Paradigmen des klassischen Konditionierens	20
1.2.3 Grundlegende Prinzipien des klassischen Konditionierens	22
1.2.4 Generalisierung	26
1.3 Theorien und Hypothesen: Was wird bei der Klassischen Konditionierung gelernt?	27
1.3.1 Wird eine Assoziation zwischen CS und US oder zwischen CS und UR gebildet?	27
1.3.2 Kann auch das Ausbleiben des US gelernt werden?	30
1.3.3 Blocking: CS-US-Kontiguität versus Informationswert des CS	32
1.3.4 Equipotentialität und Preparedness	34
1.3.5 Das Rescorla-Wagner-Modell der klassischen Konditionierung	37
1.3.6 Konditionierung drogeninduzierter physiologischer Reaktionen	40
1.3.7 Konditionierte Immunreaktion	42
1.3.8 Evaluative Konditionierung	44
1.4 Instrumentelles Lernen und operantes Konditionieren	48
1.4.1 Thorndikes Beobachtung	49
1.4.2 Lernen durch Versuch und Irrtum	50
1.4.3 Das Gesetz des Effekts	50
1.4.4 Ein mechanistisches Lernprinzip	50
1.4.5 Definition des instrumentellen Lernens	52
1.4.6 Wichtige experimentelle Paradigmen des instrumentellen Lernens	53
1.4.7 Vier Arten von Verstärkung und Bestrafung	54
1.4.8 Shaping	54
1.4.9 Verhaltensaufbau bei positiver Verstärkung	55
1.4.10 Verhaltensaufbau bei negativer Verstärkung: Flucht und Vermeidung	61
1.4.11 Erlerte Hilflosigkeit	62
1.4.12 Verhaltensreduktion	63

1.5	Theoretische Modelle zur Erklärung des instrumentellen Lernens	67
1.5.1	Latentes Lernen	68
1.5.2	Verstärkererwartungen	69
1.5.3	S-S-Assoziationen	70
1.5.4	Das Premack-Prinzip	71
1.5.5	»Misbehavior of Organisms« oder die Grenzen des Konditionierens	72
1.6	Beobachtungs- und Imitationslernen	73
1.6.1	Imitation und das Korrespondenzproblem	75
1.6.2	Kann Nachahmung als Form des operanten Konditionierens aufgefasst werden?	76
1.6.3	Stellvertretende Verstärkung	77
1.6.4	Banduras kognitive Theorie des sozialen Lernens	77
1.7	Lernende Maschinen, artifizielle neuronale Netze und künstliche Intelligenz	79
	Zusammenfassung	83
2	Emotion	85
2.1	Was ist eine Emotion?	86
2.2	Physiologische Emotionstheorien	88
2.2.1	Die Emotionstheorie von William James	89
2.2.2	Cannons zentralnervöse Theorie der Emotion	92
2.2.3	Die Studie von Marañon und die Zweifaktorentheorie	94
2.2.4	Neo-Jamesianische Theorien	96
2.3	Verhaltenstheorien der Emotion	99
2.3.1	Behavioristische Theorien der Emotion	99
2.4	Evolutionstheoretische Emotionstheorien	103
2.4.1	Die Grundlagen der Evolutionstheorie	104
2.4.2	Die evolutionspsychologische Emotionstheorie von Cosmides und Tooby	109
2.4.3	Eine evolutionspsychologische Analyse der Emotion Eifersucht	111
2.4.4	Die Ekman-Fridlund-Kontroverse über die biologische Funktion der Emotionsmimik	114
2.5	Appraisalstheorien der Emotion	119
2.5.1	Was sind Appraisals?	120
2.5.2	Die Vielfalt von Appraisalstheorien	121
2.5.3	Die kognitiv-motivationale Theorie der Emotion von Lazarus	122
2.6	Die kognitive Struktur von Emotionen: Das OCC-Modell	127

2.7	Konstruktivistische Emotionstheorien	130
2.7.1	Die Kritik an Theorien diskreter Emotionen	131
2.7.2	Die dimensionale Struktur des Kernaffekts	132
2.7.3	Affektive Qualität, attribuierter Affekt und Emotionale Episode	133
2.7.4	Kritik an den konstruktivistischen Theorien der Emotionen	135
2.8	Neurowissenschaftliche Emotionstheorien	136
2.9	Messung von Emotionen	140
2.10	Zur Interaktion von Emotion und Kognition	143
2.10.1	Qualitative Einflüsse von Emotionen auf das Gedächtnis	144
2.10.2	Einflüsse von Emotionen auf die Informationsverarbeitung	145
2.10.3	Einflüsse von Emotionen auf Entscheidungsverhalten	146
	Zusammenfassung	148
3	Motivation	151
3.1	Was ist Motivation?	152
3.1.1	Heiders Analyse der naiven Psychologie	152
3.1.2	Unterschiede zwischen der akademischen und der naiven Motivationspsychologie	154
3.2	Rationalismus, Instinkt und Willenshandlung	155
3.3	Ebenen der Verhaltenssteuerung	160
3.4	Triebtheorie	163
3.4.1	Die Triebtheorie Freuds	164
3.4.2	Die Triebtheorie Hulls	170
3.5	Lewins Beiträge zur Motivationsforschung: Feldtheorie	175
3.5.1	Anwendungen der Theorie Lewins	179
3.5.2	Unerledigte Handlungen	181
3.6	Motivation als Funktion von Erwartung und Wert	183
3.6.1	Entscheidungstheorie	184
3.6.2	Das Risiko-Wahl-Modell der Leistungsmotivation	189
3.6.3	Diagnostizität	200
3.6.4	Anspruchsniveau	201
3.6.5	Kognitive Erklärungen: Attributionale Motivationstheorien	203
3.6.6	Neuere Entwicklungen der Erwartung-Wert-Theorien der Motivation	210
3.7	Volitionspsychologische Theorien	213
3.7.1	Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen	214
3.7.2	Bewusstseinslagen	216
3.7.3	Experimentelle Induktion von Bewusstseinslagen	217
3.7.4	Volitionale Kontrollstrategien	218

3.8	Zielintentionen vs. Vorsätze: Wie überwinde ich den inneren Schweinehund?	220
	Zusammenfassung	222
4	Gedächtnis	225
4.1	Wie das Gedächtnis verstanden werden kann	226
4.1.1	Gedächtnis als Prozess	226
4.1.2	Gedächtnis als Speicher	227
4.2	Hermann Ebbinghaus' Gedächtnisexperimente	228
4.2.1	Wie alles begann	228
4.2.2	Ebbinghaus' Erbe: Verteilte und massierte Übung	231
4.2.3	Spacing – Der Abstand zwischen den Wiederholungen beim Lernen	231
4.2.4	Der Einfluss von Lernen und Abfragen	232
4.3	Das Mehrspeicher-Modell von Atkinson und Shiffrin	234
4.3.1	Sensorisches Gedächtnis	234
4.3.2	Kurzzeitgedächtnis (KZG)	236
4.3.3	Wie gehen wir mit dieser geringen Kapazität um?	238
4.3.4	Enkodierprozesse beim Übergang vom KZG ins Langzeitgedächtnis (LZG)	239
4.3.5	Sind KZG und LZG zwei voneinander unabhängige Gedächtnissysteme?	242
4.4	Das Arbeitsgedächtnis-Modell	245
4.4.1	Die phonologische Schleife	247
4.4.2	Der visuell-räumliche Notizblock	249
4.4.3	Doppelaufgaben und modalitätsspezifische Interferenz	250
4.4.4	Die zentrale Exekutive	252
4.4.5	Der episodische Puffer	253
4.4.6	Arbeitsgedächtnisspanne	254
4.5	Das Langzeitgedächtnis	254
4.5.1	Deklaratives Langzeitgedächtnis	255
4.5.2	Die Interaktion von Enkodier- und Abrufprozessen: Kontexteffekte	259
4.5.4	Nicht-deklaratives Gedächtnis	263
4.5.5	Dissoziation von deklarativem und nicht-deklarativem Gedächtnis	267
4.5.6	Neuronale Grundlagen des LZG	268
4.6	Vergessen	269
4.6.1	Vergessensrate	270
4.7	Fehlleistungen des Gedächtnisses	274
	Zusammenfassung	277

Anhang	279
Glossar	281
Hinweise zu den Online-Materialien	287
Literatur	288
Sachwortverzeichnis	303

Vorwort zur 3. Auflage

Auch für diese Auflage gilt: Die Grundlagen der Allgemeinen Psychologie müssen nicht neu geschrieben werden. Aber wir haben diese 3. Auflage zum Anlass genommen, weitere Rückmeldungen von aufmerksamen Leserinnen und Lesern einzuarbeiten, Alltagsbeispiele zu aktualisieren und einige neuere Entwicklungen aufzugreifen. So haben wir im Kapitel zum Lernen das Thema maschinelles Lernen aufgegriffen. Den Bereich Motivation haben wir um neuere Entwicklungen im Bereich der Erwartung-Wert-Theorien ergänzt und im Kapitel Emotionspsychologie gehen wir nun ausführlicher auch auf konstruktivistische Theorien ein. Wir freuen uns auf die dritte, überarbeitete Auflage des Lehrbuchs und hoffen, dass das Zusammenspiel aus historischen Entwicklungen und aktuellen Themen die Neugierde der Leserinnen und Leser auf die Allgemeine Psychologie anregt.

Bielefeld und Regensburg, im Januar 2025

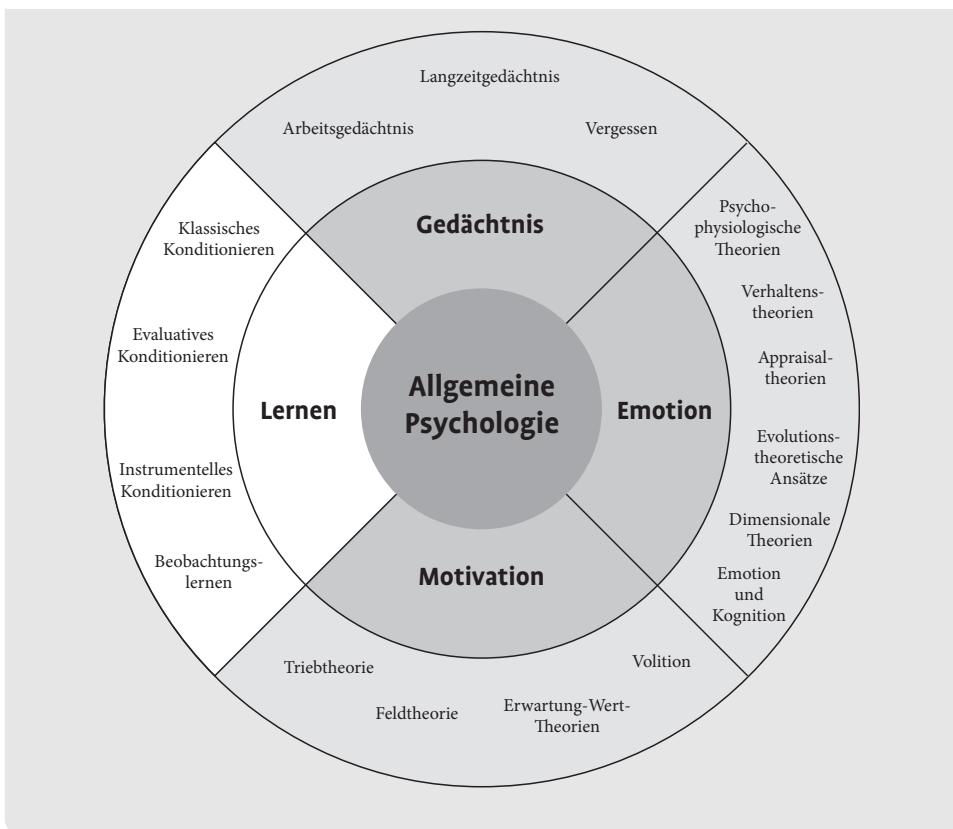
Gernot Horstmann
Gesine Dreisbach

1 Lernen

Was Sie in diesem Kapitel erwarten

Lernen ist ein Begriff der Alltagssprache und kann unterschiedliche Bedeutungen haben. Zwei wichtige Bedeutungen sind das Lernen durch Erfahrung und das Lernen in der Schule. Durch Erfahrung – am eigenen Leib oder durch Beobachtung – haben Sie zum Beispiel gelernt, mit einem Hammer oder einem Messer vorsichtig zu sein, weil unvorsichtiges Hantieren zu schmerzhaften Verletzungen führen kann. Die grundlegenden Prozesse des Lernens, die dem Lernen durch Erfahrung zugrunde liegen, sind Gegenstand des vorliegenden Kapitels. Prozesse des Wissenserwerbs, die etwa beim schulischen Lernen im Vordergrund stehen, werden unter anderem in der Gedächtnispsychologie behandelt.

In diesem Kapitel lernen Sie also die Lernpsychologie kennen. Wir beginnen mit dem klassischen Konditionieren. Das klassische Konditionieren ist eine elementare Form des assoziativen *Lernens*, bei dem – im weitesten Sinne – etwas über die Beziehung zwischen zwei Reizen gelernt wird. Klassisches Konditionieren kann etwa erklären, wie ein Kind Furcht vor einem Hund erwirbt, wie wir eine Geschmacksaversion erwerben oder wie uns bestimmte stressbesetzte Situationen regelrecht krank machen können. Wir fahren fort mit dem instrumentellen Lernen und operanten Konditionieren. Hier wird etwas über die Beziehung zwischen Verhaltensweisen und ihren Konsequenzen gelernt. Instrumentelles Lernen ist im Wesentlichen Lernen durch Belohnung und Bestrafung. Theorie und Forschung zum instrumentellen Lernen sind auch die Grundlage der Verhaltenstherapie und ihrer Anwendungen in Erziehung und klinischer Praxis. Wir schließen mit dem Beobachtungslernen: Insbesondere Menschen lernen viel durch die Beobachtung anderer Personen und müssen nicht alle Erfahrungen selbst machen.



Eine Besonderheit der Lernpsychologie ist die relativ große Bedeutung von Experimenten mit Tieren. In kaum einem anderen Gebiet der Psychologie beruhen so viele Erkenntnisse auf der Untersuchung des Verhaltens von Tieren. Hierin drückt sich auch das Ziel der Lernpsychologie aus, solche Mechanismen des Lernens zu untersuchen, die biologisch universell und elementar sind, die sowohl beim Menschen als auch bei vielen Tierarten zu finden sind und die nicht von den fortgeschrittenen kognitiven Fähigkeiten des Menschen abhängig sind.

Die allgemeine gesellschaftliche Einschätzung von Tierexperimenten hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Experimente mit Tieren werden heute weitaus kritischer gesehen als früher. Viele Experimente sind aus heutiger Sicht sicherlich nach wie vor unproblematisch; einige von den Experimenten, über die im Folgenden berichtet wird, erscheinen aus heutiger Sicht jedoch grausam und würden wohl so nicht mehr durchgeführt werden.

1.1 Was ist Lernen?

Definition

Lernen im Sinne der Lernpsychologie ist eine relativ überdauernde Veränderung im Verhaltenspotential eines Organismus als Folge von Erfahrung.

Betrachten wir die Bestandteile dieser Arbeitsdefinition im Einzelnen.

Verhalten und Verhaltenspotential. »Verhalten« ist im Kontext der Lernpsychologie ein breiter Begriff. Er umfasst insbesondere willkürliches Verhalten, instinktive Reaktionen, Reflexe und physiologische Reaktionen. Die Lernpsychologie interessiert sich hierbei zumeist nicht für das Verhalten selbst, sondern dafür, wie Veränderungen des Verhaltens, insbesondere Veränderungen der Wahrscheinlichkeit oder Häufigkeit des Verhaltens, bewirkt werden.

Lernen muss sich nicht sofort im Verhalten äußern, teilweise muss erst die richtige Gelegenheit vorliegen, damit das Gelernte sichtbar wird. Wir unterscheiden daher auch zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. Lernen kann man mit Kompetenzerwerb gleichsetzen; Kompetenz kann, muss aber nicht in Performanz – dem Zeigen des Gelernten – münden.

Lernen betrifft relativ überdauernde Veränderungen. Nicht alle Verhaltensänderungen sind eine Folge von Lernen. Wenn Sie mit einem Hammer Ihren Finger statt des Nagels treffen, wird wohl eine sofortige Verhaltensänderung resultieren: Sie rufen »Autsch« und untersuchen Ihren Finger. Die unmittelbare Veränderung des Verhaltens auf einen neuen Reiz ist aber kein Beispiel für Lernen. Demgegenüber offenbart sich Lernen in relativ überdauernden Veränderungen, wenn Sie etwa nach dem Missgeschick vorsichtiger mit dem Hammer sind.

Erfahrung. Damit von Lernen gesprochen werden kann, müssen die Veränderungen eine Folge vorausgegangener Erfahrungen sein. Dies bedeutet, dass Veränderungen durch organische Faktoren wie biologische Reifung oder Evolution ebenso wenig Gegenstand der Lernpsychologie sind wie Veränderungen des Gehirns etwa durch eine Hirnschädigung.

Assoziatives und nicht-assoziatives Lernen

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich vorwiegend mit dem assoziativen Lernen, bei dem die Bildung einer Verknüpfung (Assoziation) zwischen zwei Elementen betrachtet wird. Nach einem Missgeschick mit einem Hammer wird man vielleicht beim Anblick des Hammers an den Schmerz im Finger denken. Dies bedeutet, dass es eine Assoziation zwischen den Repräsentationen des Hammers und des Schmerzes gibt.

Tatsächlich gibt es aber auch nicht-assoziatives Lernen, wenn nämlich der erfahrungsabhängigen Veränderung im Verhaltenspotential keine Veränderungen

in einer Assoziation zugrunde liegen. Eine wichtige Form des nicht-assoziativen Lernens ist die Habituation. Habituation ist die Abnahme der Reaktionsstärke nach wiederholter Darbietung des die Reaktion auslösenden Stimulus. Ein offensichtliches Beispiel ist der Schreckreflex. Schreck ist ein Schutzreflex, der durch einen abrupt einsetzenden, intensiven Reiz (etwa einen sehr lauten Donner bei einem nahen Gewitter) ausgelöst wird; er äußert sich unter anderem in reflexhaften Muskelkontraktionen (»Zusammenzucken«). Wird der Stimulus (hier der Donner) wiederholt, nimmt die Reaktionsstärke ab. Der Schreckreflex ist am stärksten beim ersten und unerwarteten Donner und er fällt bereits nach wenigen Wiederholungen deutlich schwächer aus.

Der Habituation liegt keine muskuläre Erschöpfung zugrunde. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass nach der Habituation des Donners ein anderes lautes Geräusch, etwa das Knallen einer Tür, durchaus wieder eine Reaktion auslöst; dies wird *Dishabituation* genannt. Habituation ist also *stimuluspezifisch*. Wie man sich vielleicht denken kann, ist das Ausmaß der Dishabituation abhängig von der Ähnlichkeit zwischen dem Habituationstimulus und dem neuen Stimulus; ein unähnlicher Stimulus hat eine stärkere Dishabituation zur Folge als ein ähnlicher Stimulus.

1.2 Klassisches Konditionieren

Können Dinge oder Personen die Fähigkeit erwerben, unwillkürlich Emotionen wie Freude oder Angst auszulösen, physiologische Reaktionen wie Herzklopfen oder Schweißausbrüche zu bewirken, oder sogar die Immunabwehr zu stärken oder zu schwächen? Das Interesse für solche Fragen ist sicherlich ein wesentlicher Grund für die Beschäftigung mit dem klassischen Konditionieren.

Experiment

Pawlows Beobachtung

Iwan Petrowitsch Pawlow (1849–1936) war der erste Wissenschaftler, in dessen Labor klassisches Konditionieren systematisch untersucht wurde (vgl. Yerkes & Morgulis, 1909). Pawlow und sein Labor führten ursprünglich Experimente zur Physiologie der Verdauung durch (für die Pawlow 1904 mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurde). In einem Teil dieser Experimente wurde die Speichelmenge gemessen, die der Hund während des Fressens absonderte.

Die Hunde zeigten einen hohen Speichelfluss, wenn ihnen Fleischpulver als Futter gereicht wurde; dies ist zu erwarten, denn die Einleitung der Verdauung ist die biologische Funktion der Speichelproduktion. Die For-

schungsgruppe beobachtete aber auch, dass der Speichelfluss laborgewohnter Hunde schon während der Vorbereitungen zur Fütterung begann (z. B. wenn die Hunde den weißen Kittel der Assistenten sehen, die das Futter bringen). Pawlow vermutete, dass diese Reaktion gelernt ist: Die Vorbereitungen zur Fütterung lösen deshalb den Speichelfluss aus, weil sie den Erhalt des Futters ankündigen.

Um diese Annahme zu belegen, beschloss Pawlow den angenommenen Lernvorgang unter kontrollierten Bedingungen nachzuvollziehen. Er wollte zeigen, dass ein ursprünglich neutraler Reiz, der wiederholt gemeinsam mit dem Futter präsentiert wird, die Fähigkeit erwirbt, alleine den Speichelfluss auszulösen. Als neutralen Reiz wählte er das Geräusch einer Glocke. Wie er vor Beginn des Versuchs prüfte, hatte die Glocke keine Auswirkungen auf den Speichelfluss, war also in Bezug auf den Speichelfluss neutral. Die Hunde zeigten auf das Läuten lediglich eine *Orientierungsreaktion*: Sie unterbrachen ihre Aktivität, wandten den Kopf in die Richtung der Geräuschquelle und verharrten einen Moment in dieser Position.

In der *Akquisitionsphase* (Aneignungsphase) des Versuchs erklang das Geräusch der Glocke kurz vor der Darreichung des Fleischpulvers. Diese Abfolge von Glocke und Futter wurde einige Male wiederholt. Während der Akquisitionsphase konnte Pawlow natürlich nicht feststellen, ob eine Konditionierung stattgefunden hatte, denn der zu beobachtende Speichelfluss wurde ja ohnehin durch das Fleischpulver ausgelöst, das immer gemeinsam mit der Glocke dargeboten wurde. Um die Konditionierung festzustellen, wurde die Akquisitionsphase beendet und nun das Geräusch der Glocke alleine dargeboten. Tatsächlich löste das Geräusch der Glocke nun auch ohne das Fleischpulver den Speichelfluss aus. Somit hatte Pawlow belegt, dass es tatsächlich möglich ist, eine reflexive Reaktion wie den Speichelfluss durch wiederholte Paarung eines vormals neutralen Reizes mit dem Fleischpulver auszulösen.

1.2.1 Definition des klassischen Konditionierens

Pawlows Vorgehen (s. Kasten *Experiment*) lässt sich wie folgt schematisieren: Es werden zwei Reize verwendet, wobei der unkonditionierte Stimulus (US, z. B. Fleischpulver) automatisch und zuverlässig die unkonditionierte Reaktion (UR; z. B. Speicheln) hervorruft, während der konditionierte Stimulus (CS, z. B. Glocke), der ursprünglich keine besondere Reaktion hervorrief, nach wiederholter

gemeinsamer Darbietung von CS und US die konditionierte Reaktion (CR; z.B. Speicheln) hervorruft.

Wie wir später noch sehen werden, spricht jedoch einiges für folgende noch allgemeinere Definition.

Definition

Klassisches Konditionieren ist ein Lernvorgang, bei dem zwei Reize – US und CS – zusammen dargeboten werden; als Folge davon verändert sich die Reaktion auf den CS. Die veränderte Reaktion auf den CS wird CR genannt.

Übersicht über häufig verwendete Abkürzungen

US – Unkonditionierter Reiz (unconditional stimulus)

CS – Konditionierter Reiz (conditional stimulus)

UR – Unkonditionierte Reaktion (unconditional response)

CR – Konditionierte Reaktion (conditional response)

1.2.2 Grundlegende Paradigmen des klassischen Konditionierens

Die konditionierte Speichelkretion ist das erste systematisch untersuchte Phänomen der klassischen Konditionierung. Weitere häufig vorkommende experimentelle Paradigmen sind: die Lidschlusskonditionierung, die Konditionierung der elektrodermalen Reaktion (EDR), die konditionierte emotionale Reaktion und das Geschmacksaversionslernen. Lidschlusskonditionieren und EDR ähneln in ihrer Struktur dem beschriebenen Versuchsaufbau von Pawlow (s. Mackintosh, 1974).

Lidschlusskonditionierung. Bei der Lidschlusskonditionierung ist der US ein Luftstoß, der auf die Hornhaut des Auges gerichtet ist. Ein solcher US löst als Schutzreflex einen Lidschluss aus. Wird dieser Luftstoß mit einem CS gepaart (z.B. ein Ton), löst dieser mit der Zeit die CR aus, die ebenfalls ein Lidschluss ist, aber meist schwächer ausfällt. Ein konditionierter Lidschluss ist nicht leicht zu konditionieren und benötigt viele Lerndurchgänge. Lidschlusskonditionierung kann sowohl mit Menschen als auch mit Tieren durchgeführt werden. In einigen Experimenten wird eine elektrische Reizung in der Nähe des Auges anstelle eines Luftstoßes verwendet.

EDR. Die EDR (electrodermal response) ist eine leicht messbare Veränderung der elektrischen Hautleitfähigkeit, die aus einer Veränderung der Aktivität der

Schweißdrüsen resultiert. Die Veränderung der Hautleitfähigkeit wiederum ist eine Reaktion auf emotionale, insbesondere bedrohliche Reize; sie tritt etwa ein bis zwei Sekunden nach dem Reizbeginn auf. Man kann z.B. eine starke EDR als Reaktion (UR) auf einen Elektroschock oder ein lautes Geräusch (US) beobachten. Im Unterschied zum konditionierten Lidschluss kommen als CS nicht nur einfache physikalische Reize (Töne, Lichter) in Frage, sondern auch komplexe Reize wie Gesichter oder Wörter, auf die in Folge der Konditionierung dann ebenfalls mit einer EDR reagiert wird.

Konditionierte emotionale Reaktion. Bei der konditionierten emotionalen Reaktion ist der CS ein beliebiger Reiz (z.B. ein Ton) und der US ein Schmerzreiz, in der Regel ein Elektroschock. Der CS wird hier relativ lange (z.B. 30 Sekunden) präsentiert. Nach einigen Wiederholungen können während des CS behaviorale Anzeichen von Furcht beobachtet werden, insbesondere die Abnahme natürlicher Aktivitäten wie Essen oder Trinken. Wenn Ihnen also bereits beim Geräusch des Zahnarztbohrers mulmig wird, können Sie davon ausgehen, dass diese Reaktion klassisch konditioniert wurde. In der englischsprachigen Literatur wird dieses Paradigma als CER (conditioned emotional response) bezeichnet.

Geschmacksaversionslernen. Beim Geschmacksaversionslernen ist der CS ein Geschmacksreiz und der US ein Agens, das zu starker Übelkeit führt. Der CS kann zum Beispiel der Süßstoff Sacharin sein, der ins Trinkwasser gegeben wird. Nach CS-US-Paarung wird das süße Wasser gemieden. Geschmacksaversionslernen hat einige für klassisches Konditionieren untypische Eigenschaften: (a) eine Geschmacksaversionsreaktion tritt häufig bereits nach einem Lerndurchgang auf und (b) es können Stunden zwischen CS und US liegen – ein solch langes Intervall ist viel zu lang, um etwa eine EDR oder einen Lidschluss zu konditionieren. Wenn Sie nachmittags ein verdorbenes Krabbenbrötchen essen und Ihnen abends übel wird, werden Sie vermutlich die nächsten Monate Krabbenbrötchen meiden, trotz des langen Zeitintervalls zwischen Essen und Übelkeit und trotz der nur einmaligen Lernerfahrung. Geschmacksaversionslernen ist darüber hinaus ein gutes Beispiel für die Bedeutung von Erfahrung für das (verhaltenswirksame) Lernen. Berichte über Lebensmittelskandale der neueren Zeit, sei es Dioxin in Eiern oder sogenanntes Gammelfleisch, haben immer nur sehr kurzfristige Auswirkungen auf das Verbraucherverhalten gezeigt. Aus lernpsychologischer Sicht wäre zu erwarten, dass erst die tatsächlich durchlittene Übelkeit nach dem Verzehr belasteter Speisen zur Vermeidung dieser Produkte führen würde.

1.2.3 Grundlegende Prinzipien des klassischen Konditionierens

Akquisition

In der Akquisitionsphase werden CS und US gemeinsam dargeboten. Die Akquisitionsphasen aus zwei Experimenten sind in Abbildung 1.1 dargestellt. Das linke Panel zeigt ein Experiment zur konditionierten Speichelsekretion, und das rechte eine Lidschlusskonditionierung. Auf der x-Achse ist die Anzahl der Wiederholungen abgetragen. Die y-Achse gibt eine Messung der Stärke der konditionierten Reaktion wieder.

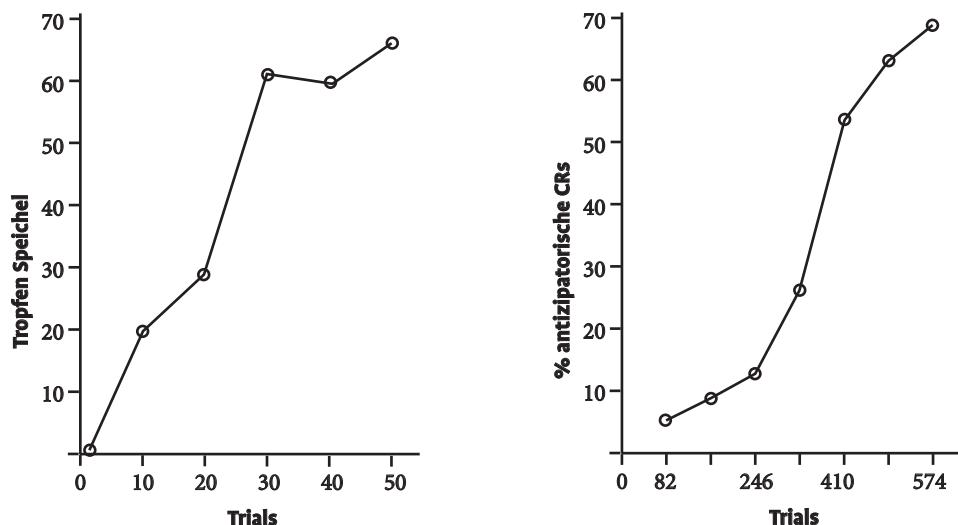


Abbildung 1.1 Die Akquisitionsphasen aus zwei Experimenten (nach Mackintosh, 1974). Die x-Achse zeigt jeweils die Anzahl von Trials (Wiederholungen der experimentellen Prozedur). Die y-Achse gibt die Stärke der CR wieder. Links: Ein Experiment zur konditionierten Speichelsekretion mit einem 5 s Ton als CS und Fleischpulver im Napf als US. Die CR wurde in gesonderten Testdurchgängen gemessen, die in die Akquisitionsphase eingefügt waren. Rechts: Ein Experiment zum konditionierten Lidschluss. Der CS war ein Lichtblitz von 600 ms Dauer und der US war ein Luftstoß. Die CR wurde als antizipatorischer Lidschluss gemessen, der zwischen CS und US auftrat

Der Vergleich zeigt dreierlei:

- ▶ Erstens wird die Stärke der CR je nach Experiment unterschiedlich gemessen. Bei der konditionierten Speichelsekretion wird die Menge des Speichels in gesonderten Testtrials gemessen, in denen der CS alleine dargeboten wird. Bei der Lidschlusskonditionierung wird der Anteil antizipatorischer Reaktionen

- dargestellt, die zwischen der 500 ms andauernden alleinigen Darbietung des CS und dem Beginn des US (ein 100 ms andauernder Luftstoß) registriert wurden – also wie häufig ein Lidschluss gezeigt wird, bevor der Luftstoß auf das Auge trifft. In vielen Experimenten wird die Stärke der CR in einer gesonderten Phase des Experiments – der Löschungsphase – gemessen, in der es keine US mehr gibt.
- ▶ Zweitens zeigt sich ein typischer Verlauf der Kurve. Der Lernzuwachs ist negativ beschleunigt – das heißt, zu Beginn des Trainings sind die Lernzuwächse größer als zum Ende des Trainings. Zum Ende des Trainings werden die Lernzuwächse immer kleiner und die Kurve nimmt einen asymptotischen Verlauf – sie nähert sich also einem stabilen Niveau an.
 - ▶ Drittens sieht man, dass die Anzahl von Durchgängen bis zum Erreichen der Asymptote sehr unterschiedlich sein kann. Während bei der Lidschlusskonditionierung ca. 400 Durchgänge notwendig waren, um die Asymptote zu erreichen, brauchte es für die Speichelflusskonditionierung nur 30 Durchgänge.

Welche zeitlichen Verhältnisse zwischen CS und US während der Akquisition sind wichtig? Wir haben bisher davon gesprochen, dass CS und US gemeinsam dargeboten werden. Dies könnte vielleicht nahelegen, dass CS und US zeitgleich präsentiert werden. Tatsächlich ist eine solche *Simultankonditionierung* aber nicht optimal und führt zu keiner oder einer nur schwach ausgeprägten CR. Ein guter Erfolg wird nur erzielt, wenn der CS vor dem US beginnt. Hierbei sind zwei Vorgehensweisen grundsätzlich möglich: Bei der *verzögerten Konditionierung* wird zunächst der CS alleine präsentiert und der US später hinzugefügt, wobei sich CS und US kurzeitig überlappen können; bei der *Spurenkonditionierung* wird zunächst der CS alleine präsentiert und anschließend der US alleine präsentiert, wobei die zwei Reize durch eine kurze Pause getrennt sind. In der Regel ist die verzögerte Konditionierung erfolgreicher als die Spurenkonditionierung. Es gibt jedoch auch Ausnahmen: Bei der konditionierten emotionalen Reaktion etwa funktioniert ein 1,5 Sekunden langer CS, der 30 Sekunden vor dem US beginnt, ebenso gut wie ein 30 Sekunden langer CS.

Bringt die zeitversetzte Darbietung von CS und US deshalb bessere Ergebnisse als die zeitgleiche, weil Reize nacheinander einfach besser verarbeitet werden können als gleichzeitig? Dies scheint – wenn überhaupt – jedenfalls nicht der einzige Grund für die Unterlegenheit der Simultankonditionierung zu sein, denn sonst müsste eine Präsentation des CS nach dem US ebenfalls erfolgreich sein. Dies ist aber nicht der Fall – die *Rückwärtskonditionierung* ist nämlich normalerweise völlig unwirksam oder führt sogar zur Hemmung einer Konditionierung (*inhibitorische Konditionierung*). Offenbar ist es wichtig, dass der CS dem US vorangeht.

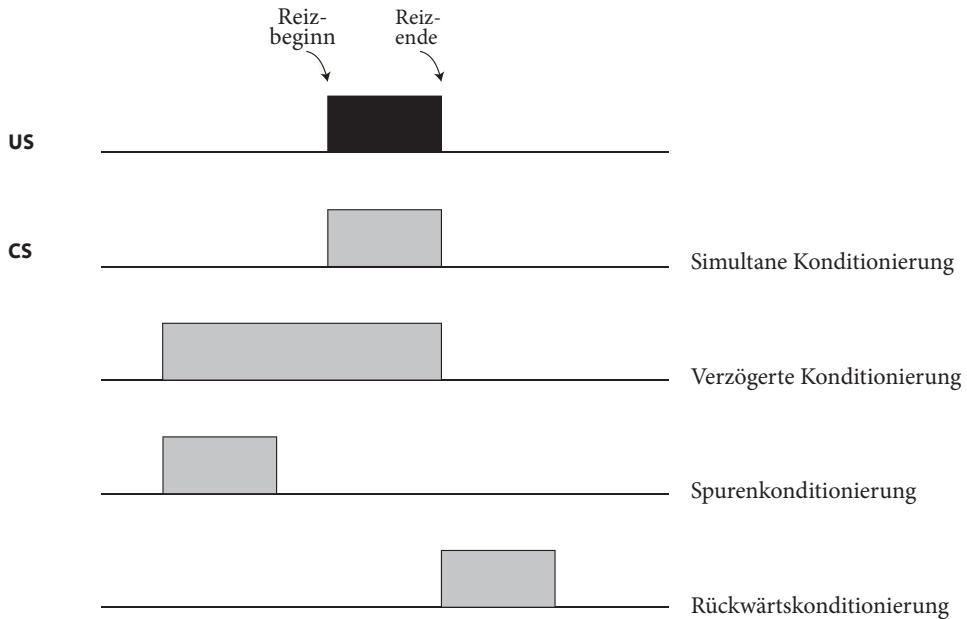


Abbildung 1.2 Vier verschiedene Möglichkeiten der Darbietung des CS relativ zum US

Wie groß der optimale zeitliche Vorsprung des CS ist, hängt von der Art des US ab. Bei der Lidschlusskonditionierung beträgt er etwa 200 bis 500 ms, bei der konditionierten Speichelsekretion unter Verwendung einer schwachen Säure als US fünf bis zehn Sekunden, bei der Herzrate ebenfalls mehrere Sekunden, bei der konditionierten emotionalen Reaktion führen Intervalle zwischen einer Sekunde bis zu drei Minuten zu gleichen Resultaten. Wie bereits gesagt, kann der zeitliche Abstand beim Geschmacksaversionslernen sogar mehrere Stunden betragen; aber auch hier sind die Ergebnisse stärker mit kurzer Verzögerung. Die Wirksamkeit unterschiedlicher CS-US-Zeitabstände ist möglicherweise funktional begründet: Während der Luftstoß auf das Auge eine schnelle Schutzreaktion verlangt, ist es für das Geschmacksaversionslernen gerade wichtig, auch lange nach dem Essen verdorbener oder giftiger Stoffe noch den Verursacher der Übelkeit zu erkennen, um eben diese unbekömmliche Speise künftig zu meiden.

Lösung der CR

Vielleicht werden Sie nach der bisherigen Lektüre vermuten, dass auch Sie die eine oder andere klassisch konditionierte Reaktion erworben haben, etwa eine konditionierte Speichelflussreaktion bei der bloßen Erwähnung einer Leckerei, eine konditionierte Herzschlagbeschleunigung beim Blick auf eine geliebte Person, oder Anzeichen von Furcht beim Geräusch des Zahnarztbohrers. Und vielleicht stellen Sie sich nun die Frage, ob denn diese CR irgendwann auch wieder

verschwindet – was je nach CR ja mehr oder weniger erwünscht sein kann. Darum geht es in diesem Abschnitt.

Eine einmal etablierte CR ist sehr stabil: Ob etwa ein Konditionierungsexperiment für einige Stunden oder einige Tage ausgesetzt wird, wirkt sich kaum auf den Lernverlauf aus. Tatsächlich wird angenommen, dass etwa eine gelernte Furcht auch nach vielen Jahren auftreten kann, in denen das gefürchtete Objekt nicht in Erscheinung trat. Die CR wird offenbar nicht einfach als Folge des Verstrechens von Zeit vergessen.

Um eine einmal etablierte CR wieder zu beseitigen, muss in der Löschungsphase der CS wiederholt ohne US vorgegeben werden. In diesem Fall nimmt die CR mit zunehmender Wiederholung des CS ohne US ab. Dieser Vorgang wird *Extinktion* oder Löschung genannt. Extinktion ist allerdings ein irreführender Begriff und bezieht sich ausschließlich auf die beobachtbare CR. Dass die zugrunde liegende Assoziation nämlich gerade nicht ausgelöscht wurde, zeigen drei Phänomene: Spontanerholung, Disinhibition und schneller Wiedererwerb.

- ▶ **Spontanerholung.** Erstens kann man während der Löschungsphase *Spontanerholung* beobachten. Wird nämlich die Löschungsphase für einige Zeit unterbrochen, dann ist die CR nach der Pause stärker als vor der Pause. Nehmen wir zum Beispiel an, dass die Löschung auf vier Tage mit je zehn Darbietungen des CS verteilt ist, so ist die Stärke der CR bei dem ersten CS am neuen Tag größer als bei dem zehnten CS am Vortag. Dies ist auch der Fall, wenn die Löschungsphase an jedem Tag so lange dauert, bis keine CR mehr auftritt.
- ▶ **Disinhibition.** Zweitens kann man nach der Löschungsphase ein Phänomen beobachten, das *Disinhibition* (Enthemmung) genannt wird. Wird nämlich kurz vor dem CS ein weiterer neuer Reiz präsentiert, kann eine Erholung der CR beobachtet werden.
- ▶ **Schneller Wiedererwerb.** Drittens erfolgt der *Wiedererwerb* der CR nach der vollständigen Löschung beschleunigt.

Alle drei Phänomene zeigen, dass nur die beobachtbare CR, nicht aber die zugrunde liegende Assoziation gelöscht wird, denn alle drei Phänomene weisen darauf hin, dass die zugrunde liegende Assoziation zumindest in abgeschwächter Form noch besteht.

Eine verbreitete Erklärung für Spontanerholung, Disinhibition und beschleunigten Wiedererwerb besagt, dass während der Löschung eine *konditionierte Hemmung* ausgebildet wird, die der Aktivierung der CR entgegenwirkt. Wenn sich Hemmung und Aktivierung die Waage halten, wird die CR unterdrückt. Allerdings ist die Hemmung weniger stabil als die Aktivierung. Wird also durch das Verstreichen von Zeit (Spontanerholung) oder durch Ablenkung (Disinhibition) die Hemmung geschwächt, kommt es zu einem Überwiegen der Aktivierung und somit zur Erholung der CR.

Zusammenfassend wird angenommen, dass eine einmal etablierte CR weder vergessen noch verlernt wird. Während der Extinktion (Löschung) wird die CR offenbar vor allem gehemmt, ohne dass die ursprüngliche CS-US-Assoziation ganz verloren geht.

1.2.4 Generalisierung

Ein weiteres Phänomen, das nach der Akquisition auftreten kann, ist die Generalisierung. Bisher wurde davon ausgegangen, dass immer der gleiche CS präsentiert wird. Man kann sich aber leicht vorstellen, dass die wahrgenommenen Merkmale selbst bei gleichbleibendem CS natürlichen Schwankungen unterliegen; der gleiche Ton wird immer etwas anders klingen, je nachdem wo man sich im Raum befindet. Welchen Einfluss hat also die Veränderung des CS auf die CR? Denken Sie an das Beispiel der Geschmacksaversion: Wenn Sie sich nach einem Fischbrötchen übergeben mussten, werden dann auch andere Fischgerüche Übelkeit auslösen?

Um den Einfluss der Ähnlichkeit von Testreiz und Trainingsreiz auf die Stärke der CR zu demonstrieren, wurden unter anderem Töne verwendet. Töne haben den Vorteil, dass man ihr Merkmal Tonhöhe systematisch variieren kann, indem man die Frequenz der Schwingung variiert. Moore (1972) verwendete einen Ton von 1200 Hz als CS für eine Lidschlagkonditionierung und variierte in einer nachfolgenden Testphase die Tonhöhe in 400 Hz Schritten. Am stärksten war die CR beim Originalreiz (maximale Ähnlichkeit), etwas abgeschwächt bei geringer Veränderung (800 und 1600 Hz) und am schwächsten bei starker Veränderung (400 und 2000 Hz). Je mehr sich also der Testreiz vom Trainingsreiz unterscheidet, desto geringer wird die CR ausfallen.

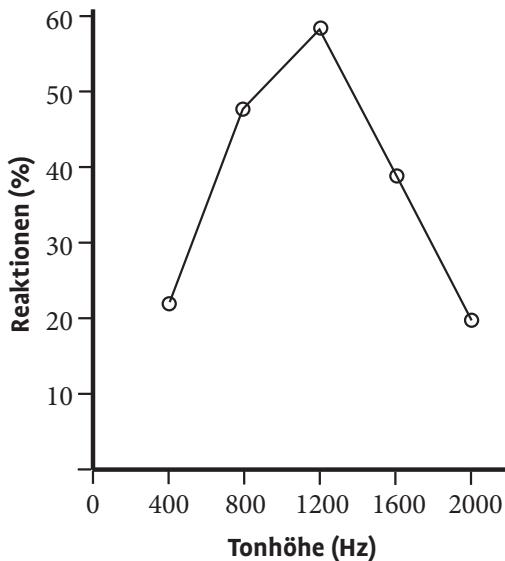


Abbildung 1.3 Stärke der CR (y-Achse) in Abhängigkeit vom Testreiz (x-Achse). Die Ergebnisse zeigen, dass die Ähnlichkeit zwischen dem Trainingsreiz (1200 Hz) und dem Testreiz ein wesentlicher Faktor für die Stärke der CR ist



Dies ist ein allgemeines Prinzip des Lernens: Ein gelerntes Verhalten wird umso wahrscheinlicher gezeigt, je ähnlicher sich die Trainings- und die Testsituation sind.

1.3 Theorien und Hypothesen: Was wird bei der klassischen Konditionierung gelernt?

Im Folgenden werden experimentelle Paradigmen und Phänomene besprochen, die das heutige Verständnis vom klassischen Konditionieren geprägt haben. Anschließend werden wir ein formales Modell der klassischen Konditionierung vorstellen, das auf elegante Weise eine große Anzahl der vorauslaufend dargestellten Phänomene erklärt.

1.3.1 Wird eine Assoziation zwischen CS und US oder zwischen CS und UR gebildet?

In den meisten Theorien wird klassisches Konditionieren als Lernform angesehen, bei der etwas über die Beziehung zwischen zwei Reizen – CS und US – gelernt wird. Häufig wird daher klassisches Konditionieren als *Signallernen* bezeichnet: Der CS wird zu einem Signal für den US. Betrachtet man aber die Abfolge der Ereignisse etwa bei der Speichelflusskonditionierung, wo der CS nach der Konditionierung eine ähnliche Reaktion (Speichelfluss) hervorruft wie der US, scheint eigentlich eine andere Erklärung genauso naheliegend zu sein – dass nämlich eine Assoziation zwischen CS und UR gelernt wird. Nach der ursprünglich von Pavlow entwickelten Theorie der *Stimulussubstitution* wird der CS zu einem Substitut (= Ersatz) des US und erlangt die eigenständige Fähigkeit, die UR hervorzurufen (s. Abb. 1.4).

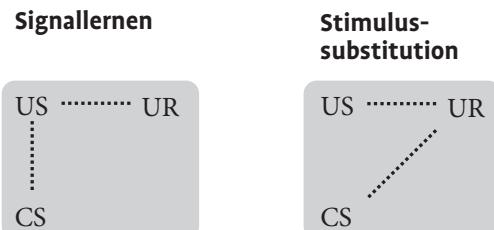


Abbildung 1.4 Die theoretisch angenommenen Assoziationen beim Signallernen und bei der Stimulussubstitution

Im Folgenden werden einige Belege dargestellt, die für (oder gegen) die Bildung von CS-US- oder CS-UR-Assoziationen sprechen. Das genaue Wissen über die der Konditionierung zugrunde liegenden Assoziationen ist nicht nur für das theoretische Verständnis des klassischen Konditionierens wichtig, sondern auch für praktische Fragen wie etwa der Veränderung von ungewünschten Assoziationen im Falle einer Phobie.

Definition

Als **Signallernen** bezeichnen wir die Ausbildung einer S-S (Stimulus-Stimulus)-Assoziation zwischen CS und US. Als **Stimulussubstitution** bezeichnen wir die Ausbildung einer S-R (Stimulus-Response)-Assoziation zwischen CS und UR.

Erstes Argument gegen Stimulussubstitution: CR ist nicht gleich UR

Wenn der CS den US als Auslöser ersetzt, dann sollten UR und CR identisch sein. Tatsächlich ist häufig die CR (a) schwächer und (b) langsamer als die UR; zudem (c) fehlen in der CR Komponenten der UR: Auf das Fleischpulver reagiert der Hund auch mit Kau- und Schluckbewegungen, auf das Geräusch der Glocke dagegen nicht; schließlich (d) kann die CR sogar der UR entgegengesetzt sein (Konditionierung der Effekte von Drogen, s. Abschn. 1.3.6). Es sei angemerkt, dass die Unterschiede zwischen UR und CR für die Theorie des Signallernens nicht minder problematisch sind.

Zweites Argument gegen Stimulussubstitution: Die CR wird erworben, auch wenn die UR unterdrückt wird

Wenn Konditionierung auf der Bildung einer Assoziation zwischen CS und UR beruht, sollte keine Konditionierung stattfinden, wenn die UR künstlich unterdrückt wird. Dies trifft jedoch nicht zu. Tatsächlich kann eine periphere Unterdrückung der UR eine erfolgreiche Konditionierung nicht verhindern. So wurde etwa bei Hunden während der Akquisitionsphase (CS + US) die Speichelabsonderung durch Atropin blockiert. Trotz der Verhinderung der UR während der Akquisition zeigten die Hunde anschließend die konditionierte Reaktion (CR, Speichelfluss) bei alleiniger Darbietung des CS. Offenbar ist eine beobachtbare UR für das Konditionieren nicht notwendig.

Drittes Argument gegen die Stimulussubstitution: Sensorische Präkonditionierung zeigt CS-CS-Assoziationen

Ein letztes Argument gegen die Stimulussubstitutionstheorie ist das Phänomen der sensorischen Präkonditionierung. Hier gibt es zwei CS, zum Beispiel Ton und Licht. Eine sensorische Vorkonditionierung erhält man, wenn man etwa wiederholt die Abfolge Ton-Licht vorgibt. Anschließend erfolgt eine übliche klassische Konditionierung durch Paarung des Lichts mit dem US. Nach erfolgter Konditionierung wird nun der Ton vorgegeben (der nie mit dem US gepaart wurde). Sensorische Vorkonditionierung zeigt sich darin, dass auch der Ton eine CR hervorruft. Dieses Ergebnis ist kaum anders zu erklären, als dass eine Stimulus-Stimulus (CS-CS)-Assoziation – hier von Ton und Licht – gebildet wurde. Der Ton

wurde ja nie mit dem US gepaart, sodass die Konditionierung nicht auf einer Stimulus-Response (CS-UR)-Assoziation beruhen kann.

Abschließende Betrachtung der Stimulussubstitutionstheorie

Die vorgebrachten Argumente sprechen gegen die Stimulussubstitutionstheorie in einer starken Form, in der die CR *ausschließlich* von einer S-R-Verknüpfung (zwischen CS und UR) abhängt. Sie widerlegen jedoch nicht die Annahme, dass neben S-S-Verknüpfungen (zwischen CS und US) *auch* S-R-Verknüpfungen gebildet werden. Tatsächlich fanden Rizley und Rescorla (1972) Belege für S-R-Assoziationen bei der sekundären Konditionierung (s. Kasten *Experiment*). Möglicherweise werden S-R-Assoziationen nur unter bestimmten Bedingungen gebildet, insbesondere bei sehr aversiven Stimuli. Dies stimmt mit der experimentellen Beobachtung überein, dass konditionierte Furcht auf traumatische Reize sehr schwer zu löschen ist (Solomon et al., 1953). Nach der Stimulussubstitutionstheorie würden traumatische Reize also direkt mit der Furchtreaktion verknüpft.

Experiment

Ein Experiment von Rizley und Rescorla (1972) erbrachte Belege für S-R-Assoziationen aus der sekundären Konditionierung. Bei der *sekundären Konditionierung* wird zunächst ein CS₂ mit einem US gepaart und eine CR etabliert. Anschließend wird der CS₂ in einem weiteren Training wie ein US verwendet: Der CS₂ wird also mit einem CS₁ gepaart, mit dem Ergebnis, dass auch auf den CS₁ eine CR gezeigt wird. In einem für die Unterscheidung von S-S- und S-R-Assoziationen kritischen Experiment von Rizley und Rescorla (1972) wurde anschließend die CR auf den CS₂ gelöscht. Wenn nur S-S-Assoziationen gebildet werden, sollte nun auch keine CR mehr auf den CS₁ gezeigt werden. Dies war jedoch der Fall, was mit einer S-R-Assoziation konsistent ist.

Bei der Klärung der Assoziationen beim Konditionieren können auch neurowissenschaftliche Methoden helfen. So zeigen etwa Studien multiple Verknüpfungen in der Amygdala, die sich als S-S- und als S-R-Assoziationen interpretieren lassen (Everitt et al., 2003). S-S-Verknüpfungen werden über den baso-lateralen Kern der Amygdala (BLA) vermittelt, während der zentrale Kern der Amygdala (CnA) die autonome Reaktion bestimmt. Ratten, deren BLA zerstört wurde, können weiterhin klassisch konditioniert werden; allerdings gibt es Hinweise darauf, dass diese Konditionierung auf S-R-Assoziationen beruht.

Fazit

Die Position, dass klassisches Konditionieren ausschließlich über die Bildung von S-R-Verknüpfungen von Reizen (CS) und Reaktionen (UR bzw. CR) vermittelt wird, ist nicht haltbar. Die Ausbildung von S-S-Verknüpfungen zwischen den Reizen CS und US ist ein wichtiges Element beim klassischen Konditionieren.

Wofür ist klassische Konditionierung gut?

Es ist eine plausible Anfangsannahme, dass jedes regelhaft und geordnet auftretende Merkmal oder Verhaltensmuster eine biologische Funktion hat, das heißt, dem Organismus hilft, zu überleben und sich fortzupflanzen. Einige Forscher haben dem klassischen Konditionieren eine sehr vordergründige Funktion zugeschrieben: Ein erwarteter Reiz sei einfach angenehmer als ein unerwarteter. Miller et al. (1983) haben in einem Experiment untersucht, ob ein erwarteter Schmerzreiz wirklich angenehmer ist als ein unerwarteter. Zunächst trainierten sie Ratten, einen schwachen und einen starken Schock zu »berichten«, indem sie einen linken oder rechten Hebel drückten (für die richtige Reaktion wurden sie belohnt). Anschließend bekamen sie einen mittleren Schock, der entweder durch einen CS angekündigt wurde oder nicht. Entgegen der Annahme, dass erwartete Schocks angenehmer sind, beurteilten die Ratten den angekündigten Schock seltener als »schwach« als den unangekündigten Schock.

Es ist also offenbar nicht die Funktion der konditionierten Furcht, den gefürchteten Reiz angenehmer zu machen. Vielmehr ermöglicht die konditionierte Furcht, die durch einen Hinweis auf eine Gefahr ausgelöst wird, proaktives Verhalten zur Verringerung der Gefahr; dies ist ein wichtiger Überlebensvorteil gegenüber rein reaktiven Verhaltens auf eine bereits bestehende Gefahr.

1.3.2 Kann auch das Ausbleiben des US gelernt werden?

Die bisherige Darstellung ging von der Etablierung einer *exzitatorischen* Konditionierung aus, bei der eine positive Korrelation zwischen dem CS und dem US besteht. Diese Korrelation ist im einfachsten Fall 1.0: Der US wird nur präsentiert, wenn vorher der CS präsentiert wurde. Der CS ist in diesem Fall ein zuverlässiger Prädiktor der Anwesenheit des US. Das andere Extrem ist aber ebenfalls möglich und wird als *inhibitorische* Konditionierung bezeichnet: Die Korrelation ist -1.0 , was bedeutet, dass der US *nicht* präsentiert wird, wenn vorher der CS präsentiert wurde. Der CS wird zu einem Indikator der US-Abwesenheit.