

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Dorothea Ehr:

Interaktionismus, Handlungsregulation
und das Beispielphänomen Angst –
Eine bereichernde Verknüpfung für die Pädagogik
bei Verhaltensstörungen?

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 162-173.

<https://doi.org/10.35468/5750-11>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eszeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

**Interaktionismus, Handlungsregulation
und das Beispielphänomen Angst –
Eine bereichernde Verknüpfung für die Pädagogik
bei Verhaltensstörungen?**

Dorothea Ehr

Abstract

Aus einer spezifischen interaktionistischen Perspektive (Seitz, 1992; Stein, 2017) wird auf die bestehende person- und kognitionsfokussierte Handlungsregulationstheorie anhand des Beispielphänomens Angst geblickt und nach deren Anschlussfähigkeit sowie sonderpädagogischer Relevanz gefragt. Die Arbeitsergebnisse im Rahmen eines heuristischen Zugangs, die bei der Aufarbeitung des Interaktionismus als Transaktion sowie einer interaktionistisch betrachteten Handlungsregulation anhand des Beispielphänomens Angst entwickelt wurden, münden in ein Arbeitsmodell, das anhand eines Fallbeispiels konkretisiert wird. Im folgenden Beitrag handelt es sich um die Darstellung zentraler Aspekte eines Dissertationsprojekts.

Keywords

Interaktionistische Perspektive, Handlungsregulationstheorie, Bewältigung, Angst

1 Einführung

Handeln und Handlungsregulation (HR) scheinen zunächst zutiefst „persönliche“ Unterfangen zu sein. Aus interaktionistischer Perspektive (vgl. Seitz 1992; Stein 2017) kann Handeln jedoch als ein Ergebnis und Prozess der Verknüpfung aus spezifischer Person und spezifischer Umwelt betrachtet werden, die aus dieser spezifischen Verbindung überhaupt erst entstehen können. In einer HR treffen sich quasi die Felder „Person“ und „Umwelt“ innerhalb einer spezifischen Schnittfläche der Auseinandersetzung (vgl. Leont'ev, 1959, S. 365ff.) und ergeben eine ganz spezifische Konstellation „HR“ aus spezifischer Person und spezifischer Umwelt.

Handlungen, fokussiert auf ihren Auseinandersetzungscharakter, sind – in der hier eingenommenen Sichtweise – Bewältigungsversuche, die von außen höchst verstörend wirken mögen (Müller, 2018, S. 13ff.), im Kern aber Bewältigungsversuche auf der Grundlage aktuell vorhandener Möglichkeiten des Individuums darstellen. Die Regulierung des Handelns als ein wichtiges Entwicklungsziel von Kindern und Jugendlichen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 69ff.) zeigt sich zudem in den Bereichen Emotionalität und Sozialität, weshalb sie auch für die Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen (PbV) als relevant eingestuft werden können.

Wird Handeln als eine „interaktionistische Schnittfläche“ zwischen Person und Umwelt angenommen, so stellt sich die Frage nach deren Kennzeichen und Bedeutung aus einer interaktionistischen Perspektive innerhalb der PbV. Hiervon ausgehend ergibt sich dann die Frage, inwieweit eine interaktionistische Perspektive innerhalb der Disziplin PbV an ein vorhandenes, wertvolles person- und kognitionsfokussiertes Verständnis von HR anschlussfähig ist. In Bezug auf ein Erleben und Verhalten, das häufig mit Internalisierung assoziiert ist, wirft es die Frage auf, inwieweit es Verbindungsmöglichkeiten zum sonderpädagogisch relevanten Phänomen Angst (Stein & Müller, 2014) gibt, auf das hier exemplarisch fokussiert wird.

2 Grundannahmen

In der gebotenen Kürze sollen zentrale Grundannahmen der Forschungsarbeit und die sich daraus ergebende Fragestellung dargestellt werden.

- Der Mensch ist in seinem Erleben und seinem Verhalten, im Spezialfall Handeln, weder nur durch persongebundene Dispositionen oder Anlagen geprägt, noch ein „Spielball“ der jeweiligen Umwelt, in Form einer spezifischen Situation.
- In der Folge kann das Spezialverhalten „Handeln“ als Signal dieser im Hintergrund ablaufenden Wirkzusammenhänge verstanden werden, mit dem ein bestimmtes Erleben wie Verhalten einhergeht. Ein Individuum setzt sich in diesem Erleben und Verhalten mit sich und seiner Situation auseinander, indem es versucht, diese Konstellation „Person-Umwelt“ aktiv im Rahmen der vorhandenen Ressourcen zu bewältigen.
- Handeln und seine Regulation sind insbesondere in belastenden, problemaufwerfenden Konstellationen aus Person- und Situationsanteilen gefragt. In Form von Handlungen unternimmt eine Person, im Rahmen einer Person-Situations-Konstellation, einen Bewältigungsversuch zu diesen (An- bzw. Über-) Forderungen. Handlungen bilden die Schnittfläche aus spezifischer Person und spezifischer Situation.
- Innerhalb aktueller handlungsregulationstheoretischer Überlegungen wird aus vorrangig psychologischen Perspektiven (Miller, Galanter & Pribram, 1960; Hacker 1967; Volpert

1969) versucht, die jeweiligen Anteile am Handlungsgeschehen zu analysieren und sie separat in den Blick zu nehmen. Es sind in der Folge vor allem Person und Kognition, die für Förder-, Präventions- oder Interventionsansätze fokussiert werden. Dies scheint problematisch, da Handeln weder von der Person noch der Gesamtsituation getrennt betrachtet werden kann. Handeln und seine Regulation finden immer in einer ganz spezifischen Konstellation statt. Sie betreffen den ganzen Menschen (nicht nur sein Denken, sondern spezifisch fokussiert auch seine Emotionen) und seine gesamte Umwelt, sowohl hinsichtlich der Ursachen als auch Wirkungen.

- Ein solcher höchst belastender Kontext für das Individuum stellt das Erleben von Angst dar. Angst scheint mit einem durch Rationalität und Bewusstheit fundierten Handlungsbegriff unvereinbar. Es wirkt vielmehr so, dass gerade diese Aspekte unter dem Erleben einer starken Emotion nicht zum Zuge kommen und sich Personen in Belastungssituationen vermeintlich höchst „irrational“ und wenig „bewusst“ verhalten (Raio, Orederu, Palazzolo, Shurick & Phelps, 2013, S. 15139ff.).
- Im Rahmen der Forschungsarbeit wird eine Perspektive eingenommen, die Handeln und seine Regulation als interaktionistische Prozesse und Ergebnisse auffasst, welche wiederum in Kombination mit dem interaktionistisch „entstehenden“ Phänomen Angst betrachtet werden. Handlungen können vor diesem Hintergrund als zumeist von einem mehr oder weniger konkreten „Hintergrund“ geprägt betrachtet werden (Straub 2010, S. 107ff.). Dieser Aspekt kann auch, vielleicht sogar gerade, unter *Angsteinfluss* vermutet werden. Von außen scheinen Verhaltensweisen vielleicht irrational, impulsiv, destruktiv und wenig „zielführend“. Aus der Perspektive des Individuums hingegen, das seinen Angstzustand beenden bzw. bewältigen möchte, kann sein Handeln persönlichen Sinn ergeben und damit sein Ziel und seinen Zweck erfüllen, auch wenn eine Außenperspektive vielleicht zu einem anderen Schluss kommt. Insbesondere das Verteidigen gegen und das Verhindern von weiterer Bedrohung kann als eine zentrale Zielstellung von HR unter Angst vermutet werden. Es ergibt sich damit die Frage nach der Anschlussfähigkeit und Verknüpfbarkeit einer interaktionistischen Perspektive mit der Handlungsregulationstheorie und dem Phänomen Angst im Rahmen einer möglicherweise integrierenden Hybrid-Konzeption. Auf dieser Grundlage können Praxisimplikationen und Förderungsaspekte diskutiert werden, um den Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Ausgangslage und Anspruch ist die Bearbeitung der folgenden forschungsleitenden Fragestellung: *Inwieweit ist eine interaktionistische Perspektive auf HR und spezifisch anhand des Beispielphänomens „Angst“ für die PbV unter der Perspektive Bewältigungsunternehmung anschlussfähig und damit für pädagogische Ableitungen nutzbar?*

3 Teilkomponenten einer interaktionistischen Perspektive auf die Handlungsregulationstheorie anhand des Beispielphänomens Angst

HR wird hier als Ausdruck der jeweils spezifischen Auseinandersetzung verstanden, als eine Erleben-Handeln-Interdependenz zwischen Individuum und Umwelt. In einem interaktionistischen Rahmenmodell einer Erleben-Handlungsinterdependenz (Ehr, 2017, S. 122) werden verschiedene Ebenen einer symptomatischen Person-Umwelt-Verzahnung in den Blick genommen. Hierbei steht im Zentrum die Annahme, dass HR als zum Teil von außen sichtbare Schnittfläche einer Auseinandersetzung zwischen spezifischer Umwelt und Person fungiert. Diese handelnde Auseinandersetzung kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden,

so etwa in Form von Kognition, Emotion, Somation (z.B. in mimischer oder gestischer Art und Weise oder Sprache).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Verständnis des Konzepts Handlung und darauf beziehbar auch HR. Dieses hat im Zuge seiner (historischen) Entwicklung durch jeweilige Bezugswissenschaften und beeinflusst von theoretischen Strömungen verschiedene Schwerpunkte erfahren (Ehr, 2017, S. 122). Es scheinen insbesondere drei Prämissen zu sein, die als „durchlaufen“ identifiziert werden konnten und die alle auch mit einer spezifischen Vorstellung vom Menschen einhergehen, was ihre Bedeutung für den sonderpädagogischen Kontext ausmacht (Ehr, 2017). Im Einzelnen sind dies das Primat der Tätigkeit (Leont'ev 1959, S. 365ff.), das der Bewusstheit (Miller et al., 1960; Hacker, 1967; Volpert, 1969; Werbik, 1978; Oesterreich, 1981; Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987), und das der Narration (Straub, 2010). Aufgrund des begrenzten Rahmens muss an dieser Stelle auf eine ausführlichere Darstellung verzichtet werden. Zur Illustrierung mag die unten folgende Grafik dienen.

Auf der Hand liegt jedoch die, an das Primat der Bewusstheit angeschlossene, aktuelle Bedeutung des Konzepts der Verantwortung eines Menschen für sein Handeln und damit eine nicht zuletzt auch moralische Dimension. Bei der Annahme, dass sich ein Mensch bewusst für etwas entscheiden kann, dann trägt er dafür und die daraus resultierenden Konsequenzen die personale Verantwortung. Diese personfokussierte Sichtweise auf Handeln findet sich in der aktuellen Programm- und Trainingslandschaft (z.B. „Freunde für Kinder“ (Barrett, Webster & Turner, 2003); „Mutig werden mit Till Tiger“ (Ahrens-Eipper, Leplow & Nelius, 2010)) die eine operationalisierbare Form der Förderung von verantwortungsvoller „Bewusstheit“ in den Blick nimmt, um darauf aufbauend Erlebens- und Verhaltensregulierung zu ermöglichen. Zweifellos markiert die Bewusstheit über das eigene (bzw. fremde) Erleben wie Verhalten und Verantwortungsübernahme eine wichtige sonderpädagogische Komponente emotional-sozialer Entwicklung. Gleichzeitig ist auffällig, dass Person-Umwelt-kontextuelle Zugänge zu einem spezifischen Handeln oft eher vernachlässigt werden.

Im Rahmen einer Zusammenführung dieser Aspekte wird in der folgenden Konzeption der Mensch als ein interaktionistisch fundiert Eingebundener betrachtet (Stein, 2017), im belastenden und leidträchtigen Bereich benennbar als Verwickelter, ebenso als ein interaktionistisch fundiert Einbindender, als Gestalter seiner Selbst und Umwelt. Der Mensch scheint dabei sowohl eingebettet in seinen personalen Entstehungs- und Entwicklungsprozess, zu dem biographische und damit auch unbewusste Anteile, sozialisationsbezogene, wie dispositionsgeprägte Anlagen gehören. Hinzu kommt eine wechselseitige Einbettung in das, was gemeinhin als Umwelt bezeichnet wird.

Im Rahmen des vorgeschlagenen Zugangs wird zwischen der subjektiv erlebten Umwelt, wie sie z.B. eine konstruktivistische Perspektive in den Blick nimmt, und der Umgebung, im Sinn einer summativ-konstruktiven, intersubjektiv überprüfbaren, relativierbaren Umwelt (Lantermann, 1980, S. 143ff.), unterschieden. Übergänge zwischen diesen beiden Bereichen sind dabei konstituierendes Moment, da interdependent miteinander verbunden. Als umfassender Rahmenkomplex ist der Bereich genannt, der unter dem Begriff der Kultur subsumiert wird und gesellschaftliche Rahmenbedingungen materieller und immaterieller Art meint (Weidemann & Straub, 2000, S. 835).

Die im Rahmen der Arbeit eingenommene interaktionistische Perspektive stellt einen Schmelzriegel verschiedener Sichtweisen und damit Erklärungen von Erleben und Verhalten dar. Es verschmelzen eine personbezogene, situationsbezogene und beobachterwahrnehmungssensible Sichtweise miteinander und betrachten „Angst“ und ihre sonderpädagogisch

relevanten Ausprägungsformen (z.B. als Zustand, Persönlichkeitsmerkmal, psychopathologische Störung) als eine Äußerungsform der miteinander interagierenden Aspekte, die in einem bestimmten Verhalten – zu dem Handeln gehört – in Erscheinung treten können. Von Bedeutung in diesem Kontext scheint das Verständnis von Interaktion, das einem gegenseitigen Beeinflussen und „Produzieren“ eines bestimmten Handlungsregulationsgeschehens entspricht und nicht einem schlichten aufeinander Reagieren. Dies bedeutet, dass das Subjekt seine Umwelt und sich damit wiederum selbst gestaltet (Stein, 2017, S. 71).

Wenn das Erleben eine so starke Rolle im skizzierten, interaktionistischen Verständnis spielt, sollte ihm auch dementsprechend Gewicht in einem darauf fußenden Rahmenmodell zukommen. Eine weitere zentrale Komponente dieses Rahmenmodells ist eine interaktionistische Vorstellung von Angst, die verschiedene Äußerungsformen nicht nur als zu analysierende Begleiterscheinungen in Form von Symptomen ansieht, sondern als gleichberechtigte, eigenständige Verarbeitungs- und Auseinandersetzungsformen eines Individuums mit der Welt, die es aus seiner Sicht umgibt, sprich seiner Umwelt.

Das individuelle, in welcher Form auch immer regulierte Handeln kann demnach als Ausdruck einer Auseinandersetzung verstanden werden, als eine Erleben-Handeln-Interdependenz zwischen Individuum und Umwelt. Die Verarbeitungsmodi dieser Auseinandersetzung von Person und Umwelt setzen sich zusammen aus den oben erwähnten Erlebens- und Verhaltensweisen, man könnte auch sagen Erlebens- und Verhaltensebenen (z.B. beim Phänomen Angst). Diese Ebenen betreffen die Kognition, Emotion und Somatic sowie Loquitation (siehe Sprache, vgl. Stein, 2012, S. 21). Eine Auseinandersetzung (z.B. mit Werten, Normen, Gegenständen, Menschen) im Rahmen des Handelns und dessen Regulation im Angesicht von Belastung (z.B. Angst) stellt eine Verarbeitung dar – oder bedeutungsvoller formuliert – eine Bewältigungsunternehmung.

Grundsätzlich kann eher eine Verschmelzung der Verarbeitungszugänge eines Menschen angenommen werden, deren strikte Trennung in „nur Kognition“, „nur Emotion“ usw. eine künstliche darstellt. Menschliches Handeln scheint vielmehr geprägt durch eine Verzahnung von Emotion und Kognition, die unsere Wahrnehmung, Entscheidung und Handlung(sregulation) bestimmen (Brüstle, Hodapp & Laux, 1985, S. 78ff.). Emotion und Kognition scheinen dabei unsere Handlungen in gleichwertiger Bedeutung, wenn auch in unterschiedlicher, spezifischer Ausformung, Prioritätssetzung und Vorzuggewährung zu prägen. In einem „angemessenen Handeln“ scheint es häufig um ein ausgewogenes, „passendes“ Verhältnis der beteiligten Größen zu gehen.

Entscheidend im doppelten Sinn ist – mit Blick auf das Phänomen Angst –, dass sie eine Art *Kondensationspunkt* zwischen verschiedenen Handlungsalternativen markiert, die jeweils Auseinandersetzungsformen des Individuums darstellen. Der Mensch befindet sich beim Erleben von Angst quasi an einem Scheideweg zwischen Alternativen, an einer Art Übergang z.B. zwischen Kämpfen oder Fliehen (Cannon, 1915), der Gefahr zuwenden oder von der Gefahr abwenden, Gehen oder Bleiben. Es herrscht ein labiler, austarierender Zustand zwischen einem „nicht mehr“ und „noch nicht“. Auf dieser Basis kann Angst als eine Art vorwärts gerichteter Korridor beschrieben werden, der aus den Erfahrungen und Erlebnissen der Vergangenheit und dem aktuellen Erleben der Gegenwart, die durch Angst als bedrohlich eingeschätzten Erlebnisse und Erfahrungen der Zukunft vorwegnehmen möchte. Dies bedingt ihr Potential als Entwicklungssprungbrett (Adler, 2010, S. 250ff.), wie als unüberwindbare Entwicklungsmauer.

Als dritte Komponente scheint die spezifische Betrachtung der Umwelt sinnvoll, da diese als ebenbürtiger Aspekt beim interaktionistisch verstandenen Erleben von Angst angesehen wird. Bei der Recherche spezifischer Charakteristika von Situationen, die in Verbindung mit dem Erleben von Angst stehen (Becker, Ellwart & Rinck, 2003, S. 63ff.; Krohne, 2010, S. 289ff.; Stein, 2012, S. 44ff.; Stein & Stein, 2014, S. 42ff.) ergaben sich verschiedene Aspekte (Ehr, 2017). So handelt es sich bei Angstsituationen sowohl um Situationen, die in bestimmter Quantität (in einer bestimmten Anzahl), als auch in bestimmter Qualität (in einer bestimmten Art und Weise) erfahren wurden und erfahren werden (Magnusson, 1981, S. 19f.; Krohne, 2010, S. 289ff.; Lazarus, 1966, 2006; Stein, 2012, S. 55ff.; Stein & Stein, 2014, S. 42ff.). Was prägt nun eine interaktionistische Konzeption von HR im Kontext von Angst? Handeln meint hier eine Bewältigungsunternehmung (Leont'ev, 1959, S. 365ff.) einer spezifischen Konstellation, da es gerade unter diesen Aspekten oft um das Erreichen von Sicherheit, Entspannung, Entlastung geht. So verstanden steht im Fokus des hier verwendeten Handlungsregulationsbegriffs die zunächst einmal wertungsfrei zu verstehende *Bewältigungsunternehmung* einer „Angstkonstellation“.

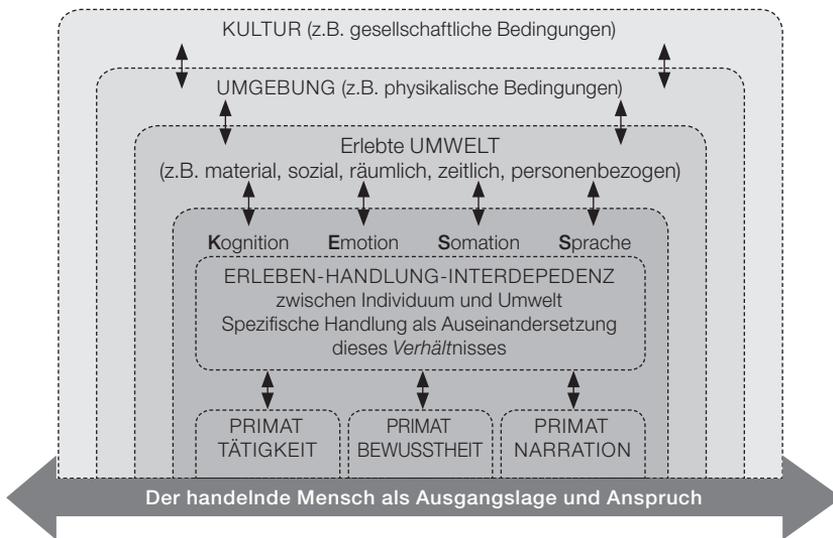


Abb. 1: Rahmenmodell einer interaktionistisch verstandenen HR, in Erweiterung und Ergänzung nach Ehr (2017, S. 122).

4 Ein interaktionistisches Handlungsregulationsmodell im Kontext Angst

Im Folgenden wird das auf den vorangegangenen Überlegungen aufbauende und aktuelle interaktionistische Handlungsregulationsmodell anhand des Beispielphänomens Angst vorgestellt. Eigene interaktionistisch verstandene *handlungsrelevante Charakterzüge Person(-Situation)* mit dem Schwerpunkt auf einer Person, sowie interaktionistisch *handlungsrelevante Charakterzüge Situation(-Person)* mit dem Schwerpunkt auf einer Situation im Rahmen eines Handlungsverlaufs erfolgen auf der Basis von Lantermann (1980, S. 143ff.) und Magnusson (1981, S. 18ff.). An dieser Stelle kann nur eine „schlaglichtartige“ Darstellung erfolgen. Die

interaktionistisch verstandenen handlungsrelevanten Charakterzüge Person(-Situation) sowie Situation(-Person) treten miteinander in Kontakt und interagieren spezifisch innerhalb eines interaktionistischen Handlungsregulationsgefüges im Kontext Angst. Es handelt sich um ein Modell, das sich auf die oben erwähnten Überlegungen und Ausführungen bezieht. In einer Analyse anhand des Beispielphänomens „Angst“ scheint – auf der Basis von Lazarus (1966, 2006) – insbesondere die Interaktion in Form der Entstehung eines interaktionistischen, beziehungsprägenden Kernthemas der „synchron unsicher-existentialen Bedrohung“ von Relevanz. Aus dieser Perspektive können auf der Seite einer Situation in Interaktion mit einer Person vor allem Druck, Undurchsichtigkeit, Dauer, Relevanz als bedeutsam eingestuft werden. Diese bilden in ihrem Zusammenspiel die Basis für einen spezifischen Handlungsregulationsvorgang (Lantermann, 1980, S.143ff.). Konkret entstehen zwischen einer Person und ihrer Umwelt im Handlungsregulationszusammenhang spezifische *interaktionistische Schnittflächen* mit aspekthaft verdichteten *Interaktanten*. Im Rahmen eines interaktionistischen Handlungsverlaufs, insbesondere in Bezug auf Angst, werden folgende Abläufe angenommen:

Es wird ein *subjektives Handlungsfeld Bedrohung* entworfen, das stark auf den *Handlungsentwurf zur Kontrolle und Vorhersage* dieser wie auch immer erkannten Bedrohung ausgerichtet ist. Mit dem Bereich *Handlungsentwurf*, im Sinne einer Basis eng verzahnt, ist der Bereich *Handlung*. Handlungen in der vorliegenden Konstellation scheinen insbesondere von Flucht und Vermeidung jedweder Art geprägt zu sein. Im Rahmen der *Handlungsfolgen* scheint hier insbesondere eine „gefundene Lösung“ von Person wie von Situationsseite kurzfristig Ent-, langfristig jedoch Belastung zu bringen. Handlungsfolgen scheinen eng mit der Folgebewertung verbunden (Dewey 1933/1938/1994, S. 140ff), da über bestimmte Erfahrungen wie Erlebnisse (z.B. „Wieder versagt!“) zukünftige und zum Teil langfristige Einstellungen (z.B. „Ich bin ein Versager!“) beeinflusst werden können. Auf der Basis des oben abgebildeten Arbeitsmodells wird von einer *internalen Ab- und einer externalen Aufwertung* gesprochen. Folgebewertungen können den vorläufigen Abschluss eines Handlungsregulationsgeschehens bilden, aber auch die Ausgangslage für weitere Bewältigungsunternehmungen sein.

Eine interaktionistische Schnittfläche ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Gestaltungsraum einer Interaktion, während ein oder mehrere Interaktanten die konkreten Schnittpunkte innerhalb dieser interaktionistischen Schnittflächen darstellen. Das Wissen über Interaktanten eignet sich möglicherweise gut für die Entwicklung konkreter sonderpädagogischer Angebote. Im Folgenden wird daher die jeweilige interaktionistische Schnittfläche mit ihren dazugehörigen Interaktanten dargestellt. Spezifische interaktionistische Schnittflächen von Person und ihrer Umwelt im Rahmen einer spezifischen Situation, scheinen als potentielle Handlungsregulationsräume eng an ihre spezifischen Interaktanten rückgebunden zu sein. Interaktanten werden verstanden als spezifische Mittler zwischen bestimmter Person und bestimmter Situation in einer interaktionistisch verstandenen Handlungsregulation unter dem Bezug Bewältigungsunternehmung anhand des Beispielphänomens Angst.

Über eine sogenannte potentiell *ambivalente Adaptivität* wird von einer Person ein Passungsversuch zwischen Bewältigung und einer spezifischen Person-Umwelt-Konstellation gemacht. Die Begrifflichkeit wird gewählt, da im Kontext von HR und Angst häufig Ambivalenzen zwischen individuell sinnhaften und häufig nachvollziehbaren Zielen und deren zuwiderlaufenden Folgen von Bedeutung scheinen.

Als *interaktionistische Schnittfläche (IAS)* fungiert die als hoch erlebte und rückgemeldete Differenz zwischen der Handlungsanforderung der Person und der Umweltanforderung (Ist-

Soll-Vergleich), die sich im Interaktanten als *Differenz-Bilanz aus Sein und Sollen* subsumieren lässt.

Die IAS einer starken Kontroll- und Vorhersageorientierung im Erleben und Verhalten zur Bewältigung einer Anforderung bei gleichzeitigem Scheiternspotential dieser Absolutheitstendenz in realistischen Kontexten manifestiert sich im Interaktanten als *Einflussorientierung*. Daran schließt sich die IAS einer absoluten Starrheit vs. bewussten Kopplung aus Bedingungen und Konsequenzen kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Lösungen an. Im Zuge dessen kann als Aspekt die zeitliche Erstreckung angeführt werden, die mit dem Interaktanten *Kurzfristigkeit vs. Langfristigkeit* benannt wird.

Eine weitere IAS besteht in der Struktur einer interdependenten-interaktionistischen Bewältigungskonstellation und ihrer Folgen (kurz-, mittel-, langfristig), die sich über den Interaktanten *zielorientierter Bewältigungsablauf* fassen lässt (in Anlehnung an Scherer, 2009, S. 1307ff.; Lazarus, 1966, 2006).

Als grundsätzliches interaktionistisches Moment lässt sich der Interaktant *Reziprozität* als Interdependenz von Person und Situation bezeichnen. Der sogenannte Interaktant *Druck vs. Entlastungswunsch* (z.B. beim Thema Anerkennung durch Leistung) bestimmt die IAS *bedrohte Bedeutsamkeiten*.

Schlussendlich ergibt sich aus einer verstehensorientierten Sichtweise ein Interaktant, der sich als starkes *Motiv der Defensive* gegenüber antizipierter wie erfahrener Bedrohung bezeichnen lässt.

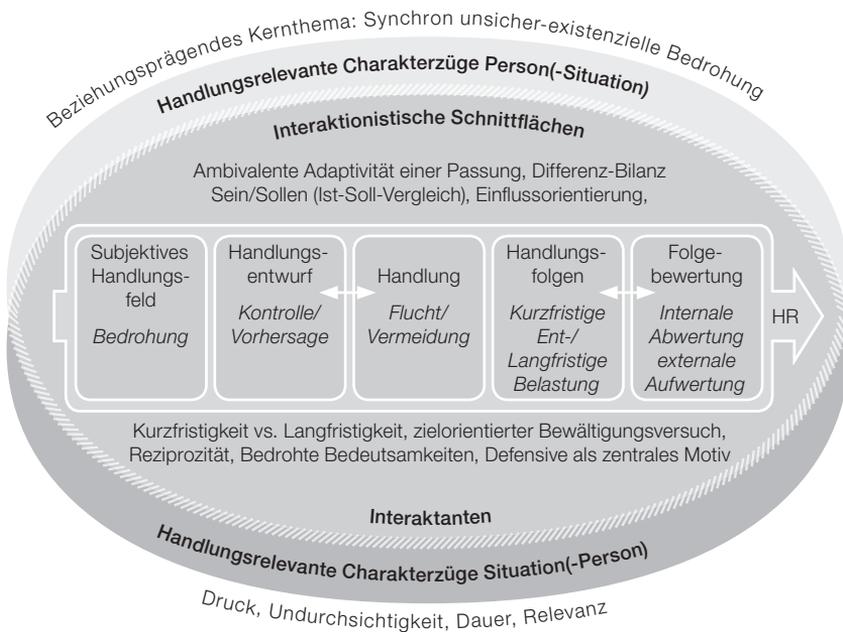


Abb. 2: Ein interaktionistisches Handlungsregulationsmodell im Kontext „Angst“: Interaktionistisch verstandene HR als Bewältigungsversuch nach eigener Darstellung.

5 Anwendung des Arbeitsmodells

Emil, 16 Jahre, steht auf dem 3 Meter-Turm im Schwimmbad. Alle anderen sind bereits gesprungen. Nur er steht noch oben. Die anderen Jugendlichen feuern ihn an zu springen. „Los, Emil, spring! Trau dich, das schaffst du, sei kein Looser!“. Nach einigen Minuten völliger Erstarrung, dreht sich Emil um, klettert die Leiter hinunter und boxt Anton, der am lautesten gerufen hat, so heftig in den Magen, dass dieser den Nachmittag auf der Krankenstation verbringt. Im Gespräch stellt sich heraus, dass Anton mit anderen Jungen eine Wette abgeschlossen hat, dass, wenn Emil den Sprung nicht schafft, er seine Badehose in der Sportumkleide als Preis „stiften“ muss.

Grundsätzlich könnte man Emils Verhalten als inadäquat, aggressiv, impulsiv oder unterreguliert einschätzen. Eventuell könnte man aber auch sagen, Emil hat für sich und seine Anspannung Sorge getragen und sie abgeführt, bevor sie für ihn nicht mehr händel- bzw. handlungsregulierbar war.

Im Rahmen handlungsrelevanter Charakterzüge einer Person, zu der wiederum spezifische Aspekte (z.B. Ziele, Motive) herausgegriffen werden können, ist es die erlebte, synchron unsicher-existentielle Bedrohung (z.B. drohender Anerkennungsverlust), die Einfluss auf Emils HR genommen haben könnte. Mit Blick auf handlungsrelevante Charakterzüge der hier skizzierten Situation kann z.B. ein hoher zeitlicher (alle anderen Schüler sind bereits gesprungen) oder ein psychischer Druck (die Aufmerksamkeit und potentielle Meinungsbildung der anderen Schüler ist allein auf Emil gerichtet) verzeichnet werden. In Bezug auf interaktionistische Schnittflächen und mögliche Interaktanten kann Folgendes festgehalten werden:

Emil unternimmt einen Versuch ambivalenter Adaption im Rahmen einer Passung zwischen sich und seiner Umwelt. Emil sieht zentrale Werte, wie z.B. Anerkennung durch Andere, in Gefahr (Subjektives Handlungsfeld Bedrohung) und versucht einen Schaden oder gar Verlust dieser Anerkennung durch Andere auf jeden Fall zu verhindern (Defensive als Motiv). Da aber bei einem misslungenen Sprung die Gefahr des Verlustes dieser Anerkennung besteht, könnte Emil sich entscheiden (Handlungsentwurf), überhaupt nicht zu springen (Handeln). Handlungsentwurf und Handeln scheinen insbesondere wechselseitig aufeinander einzuwirken, da hier aus Rat Tat wird. In diesem Sinn könnte Emil in seiner Kontrolle und Vorhersageorientierung (Handlungsentwurf) darauf bedacht sein, seine bedrohten Bedeutsamkeiten (z.B. den Wert Anerkennung durch andere) vor Schaden zu schützen („Ich stelle sicher, dass keine dummen Kommentare in der Umkleide kommen!“). Dies kann dann in ein Handeln münden, das von außen betrachtet als Gewalttätigkeit im Rahmen von Flucht und Vermeidung deklariert werden könnte (Herunterklettern vom Turm, Boxen, aus der Halle stürmen). Interaktionistisch fundiert können jedoch die unterschiedlichen personalen wie situativen Anteile in ihrer Wechselwirkung bewusst betrachtet und kritisch hinterfragt werden. Im Rahmen der eng verzahnten Handlungsfolgen und der Folgebewertung wäre einerseits eine kurzfristige Entlastung (Angstgefühl lässt nach) aber langfristige Belastung (Leistungen werden zu einer immer höheren Hürde für Emil, die er immer weniger in Angriff nimmt) (Handlungsfolgen) möglich. Andererseits wäre auch eine Folgebewertung im Kontext einer internalen Abwertung („Ich bin nicht liebenswert!“) und einer externalen Aufwertung („Alle anderen sind so viel besser als ich!“) möglich. Insbesondere die im „Verborgenen“ abgeschlossene Wette um die „Badehose“ wirft ein zusätzliches Licht auf Emils „Gewaltausbruch“ und die Hintergründe seines Handelns (Straub, 2010, S. 106). Hier kann durchaus anerkennend, formuliert werden, dass sich Emil gegenüber dem Druck der Gruppe behauptet, sich nicht aufgegeben und in das Spiel um „Anerkennung und Gesehen werden“ widerstandslos eingefügt hat.

6 Ausblick

Auf der Basis der vorangegangenen Ausführungen ist eine *interaktionistische Handlungsregulationsanalyse* möglich. Mit Blick auf daraus ableitbare pädagogische Notwendigkeiten können hier fallbezogen vorhandene wie mögliche, personale wie situationale Hürden, Sprungbretter, Helfer und Netze (Lantermann, 1980, S. 166ff.) in ihrer dialektischen Bedeutung betrachtet werden.

Als Hürden einer interaktionistischen HR im Sinn eines „erfolgreichen Sprungs“ könnte z.B. auf Emils Seite seine Angst bestehen, von seiner Umwelt ebenso beeinflussend seine Klassenkameraden oder eine Lehrkraft, die die Gruppendynamiken nicht im Blick hat. Gleichzeitig scheinen Sprungbretter vorhanden. Beispielsweise Emils grundsätzliche Fähigkeit der selbstsorgenden Behauptung gegenüber seiner Umwelt und von Seiten seiner Umwelt z.B. eine Lehrkraft, die die „Hintergründe“ dieses Konflikts erfassen kann. Eine solche Lehrperson reagiert aus einem Verständnis für alle beteiligten Perspektiven und interveniert möglicherweise adäquat. Im konkreten Fall scheint die soziale Komponente zentral. Fragen nach dem „sozialen Klima“, konkret z.B. von Emils „Status“ in der Klasse, müssten gestellt und beantwortet werden. Als Helfer könnte Emil selbst fungieren, indem er in Rücksprache mit einer von ihm geschätzten Person ein Vorgehen bespricht, wie er seine „Selbstbehauptung“ rechtzeitig zum Ausdruck bringen könnte (z.B. Formulierung einer Ansage an eine Person). Ebenso könnte ein Helfer von Seiten der Umwelt bestehen, z.B. in Form einer Lehrkraft, die solche Dynamiken im Blick hat und bei einem „Festfahren“ der Situation eingreift. Im konkreten Zusammenhang könnte es beispielsweise die Aufgabe einer Lehrkraft sein – bei noch so wohlmeinenden Unterstützungsangeboten durch Mitschüler – sehr aufmerksam die jeweilige Konstellation zu (beob)achten. Eventuell kann das Einschreiten einer Lehrkraft im Sinne eines „Verbots“ (Emil darf nicht vom Turm springen) eine Möglichkeit sein, um ihn einerseits in gewisser Weise von einem Gesichtsverlust zu entlasten, andererseits eine eigenständige Handlung zu ermöglichen. Als sichernde Netze könnten stärker die Person (z.B. die Bedeutung von Leistungsdruck für Emil) oder die Situation (z.B. hinsichtlich ihrer Gestaltung) betrachtet werden. Inwieweit kann Druck aus der Situation genommen werden, z.B. durch alternative Prüfungsformen? Inwieweit kann das soziale Klima innerhalb der Klasse im Kontext Prüfung beeinflusst werden? Hier scheint die gemeinsame Besprechung eines Vorgehens zentral. Grundsätzlich könnte es ein Ziel sein, dass Emil klar zum Ausdruck bringen kann was er möchte bzw. nicht tun möchte. Hilfreich für ihn dürfte das Wissen darüber sein, dass er ein ernstnehmendes, unterstützendes Umfeld vorfindet, das eigenständige Entscheidungen akzeptiert, auch wenn sie Konflikte mit sich bringen können. Gleichzeitig scheint eine Auseinandersetzung mit den Hintergründen (z.B. dem Preisgeld Badehose) von großer Bedeutung, bei der auch eine Positionierung der beteiligten Lehrkraft notwendig ist.

Mit Hilfe der oben schlaglichtartig aufgeworfenen Fragen kann eine interaktionistische Analyse einer spezifischen Handlungsregulationskonstellation erfolgen, die Perspektiven erweiternde Erkenntnisse über das spezifische Zustandekommen des Handelns in seinem Person-Umwelt-Bezug liefern dürfte. Diese können als inspirierende Ausgangslage für passungsgenaue, weil selbstkritisch reflektierte Unterstützungsangebote der Person (z.B. Wahrnehmungsschulung, Bewertung einer Situation) oder der spezifischen Situation (z.B. grundsätzliche Gestaltung von Prüfungssituationen, Förderung eines positiven Klassenklimas) dienen.

Im Vergleich zur aktuellen HR-Theorie scheint im Rahmen eines interaktionistischen HR-Modells eine stärker multidimensionale, multiperspektivische und Interdependenzen berücksichtigende Betrachtung von HR unter Belastung möglich.

Literatur

- Adler, A. (2010). Die Individualpsychologie als Weg zur Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis. In A. Adler (Hrsg. G. Eife), *Persönlichkeitstheorie, Psychopathologie, Psychotherapie* (S. 250-269). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger: Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Barrett, P., Webster, H. & Turner, C. (2003). *Freunde für Kinder. Arbeitsbuch für Kinder*. München: Reinhardt.
- Becker, E. S., Ellwart, T. & Rinck, M. (2003). Angst aus kognitiver Sicht: Kognitive Verzerrungen bei Angstpatienten. In F. M. Staemmler & R. Merten (Hrsg.), *Angst als Ressource und Störung. Interdisziplinäre Aspekte* (Seite??). Paderborn: Junfermann.
- Brüstle, G., Hodapp, V. & Laux, L. (1985). Ängstlichkeitstests als Prädiktoren von Angst und Angstbewältigung in einer Redesituation. In H. W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (Seite??). Weinheim: Edition Psychologie.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.
- Dewey, J. (1933/1938/1994): *Erziehung durch und für Erfahrung* (2.Aufl.). Herausgegeben von H. Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ehr, D. (2017). Interaktion, Selbst-/Handlungsregulation und das Phänomen Angst in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Eine theoretische Arbeit in evidenzbasierter Zeit. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 115-123), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hacker, W. (1967). *Grundlagen der Regulation von Arbeitsbewegungen. Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. Beiheft 1.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer.
- Krohne, H.-W. (2010). *Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lantermann, E. D. (1980). *Interaktionen: Person, Situation und Handlung*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer.
- Leont'ev, A. (1959). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk u. Wissen.
- Magnusson, D. (1981). *Toward a psychology of situations. An interactional perspective*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- Müller, T. (2018): Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oesterreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Raio, C. M., Orederu, T. A., Palazzolo, L., Shurick, A. A. & Phelps, E. A. (2013). Cognitive emotion regulation fails the stress test. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 110 (37), 15139–15144.
- Scherer, K. R. (2009). *The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model*. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307–1351.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107-139). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Stein, R. & Müller, T. (2014). Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(3), 232-244.
- Straub, J. (2010). Handlungstheorie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 107-122). Wiesbaden: VS Verlag.
- Volpert, W. (1969). *Untersuchungen über den Einsatz des mentalen Trainings beim Erwerb einer sensumotorischen Fertigkeit*. Ein Beitrag zur Optimierung von Trainingsprogrammen. Berlin: Techn. Univ., Diss., 40.
- Weidemann, D. & Straub, J. (2000). Psychologie interkulturellen Handelns. In J. Straub (Hrsg.), *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft* (S. 830–855). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Werbik, H. (1978). *Handlungstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.