

**Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 2010**

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

***Hilarion G. Petzold (2010p): „Brain wizards“,  
Hochbegabte Kinder – Chance und Schicksal.  
Über Neugier, poetische Gestaltungskraft, „creating styles“.  
Überlegungen aus der Integrativ-Systemischen Kindertherapie\****

Erschienen in: *Integrative Therapie*, 2/3(2010), 325-379

In diesem Internet-Archiv werden wichtige Texte von Hilarion G. Petzold und MitarbeiterInnen in chronologischer Folge nach Jahrgängen und in der Folge der Jahrgangssiglen geordnet zur Verfügung gestellt. Es werden hier auch ältere Texte eingestellt, um ihre Zugänglichkeit zu verbessern. Zitiert wird diese Quelle dann wie folgt:

**Textarchiv H. G. Petzold et al.**

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

---

\*Aus der „**Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit**“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: [EAG.FPI@t-online.de](mailto:EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) . und aus dem „Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Donau-Universität Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>).

Hilarion G. Petzold<sup>1\*</sup>

## „Brain wizards“, Hochbegabte Kinder – Chance und Schicksal Über Neugier, poetische Gestaltungskraft, „creating styles“. Überlegungen aus der Integrativ-Systemischen Kindertherapie

„... das Bewußtsein [ist] gleichsam  
ein sozialer Kontakt mit sich selbst“ *Lev S. Vygotskij* (1925/1985, 306).

„Die Psychologie ist dabei, sich zu humanisieren“ *Lev S. Vygotskij*  
(1931/1992, 146).

### 1. Vorbemerkung – Das Phänomen der Hochbegabung

„Die Geschichte der kulturellen Entwicklung führt uns zur Geschichte der Persönlichkeitsentwicklung“ *Lev S. Vygotskij* (1931/1992, 77).

„Die höheren Funktionen entwickeln sich durch Verinnerlichung (Interiorisierung) gesellschaftlich vorgegebener Selbstregulierungsmuster und eben nicht durch bloße Reifung von Fähigkeiten, die der Organismus zum Zeitpunkt der Geburt als Erbgut mitbringt“ *Alexandre Métraux* (1992, 19).

Ich wurde von einer ehemaligen Ausbildungskandidatin, *Karin Thalmann-Hereth*, Psychologin, Psychotherapeutin, Musiktherapeutin gebeten, ein Geleitwort zu ihrem damals in Arbeit befindlichen Buch „Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder“ (*Thalmann-Hereth* 2008) zu schreiben. Ich habe das gerne übernommen, habe diese Einführung dann geschrieben, weil dieses Buch ein Thema behandelt, für das man sich seit langem schon eine kompetente, nicht nur wissenschaftlich fundierte, sondern auch praxisbezogene Darstellung gewünscht hat. Ich dachte, dass meine Gedanken zu diesem Buch noch einige Perspektiven beisteuern können, obwohl die Ausführungen der Autorin aufgrund ihrer integrativen Orientierung schon eine Breite haben, die der Violdimensionalität dieses Themas gerecht wird. Der Text hatte mich dann angeregt, weitere Erfahrungen und Konzepte zusammenzustellen, die für diese Thematik vielleicht von Nutzen sein könnten. Ich habe das ursprüngliche Vorwort dann zu dem nachstehenden Text erweitert, der hier veröffentlicht wird.

---

<sup>1\*</sup>Aus der „**Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit**“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen [mailto: forschung.eag@t-online.de](mailto:forschung.eag@t-online.de), oder: [EAG.FPI@t-online.de](mailto:EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.IntegrativeTherapie.de>) und aus dem „**Department für Psychotherapie und psychosoziale Medizin**“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>), Master of Science Lehrgang „Supervision“ (wissenschaftl. Leitung: Univ.-Prof. Dr. H. G. Petzold), **Donau-Universität Krems**. Dieser Text hat die Sigle 2010p.

Die Hochbegabthematik kann nur multidisziplinär betrachtet werden. Auch wenn die traditionelle Intelligenzforschung über lange Zeit dominant war und die kognitive Orientierung die Betrachtung der „*intellectual giftedness*“ bestimmte, wurden doch mehr und mehr auch die sozialen und emotionalen Seiten der Hochbegabtheit in den Blick genommen (*Neihart et al. 2002; Heller et al. 2000; Colangelo, Davis 2003; Shavinina 2009*) und differenzierte Modelle entwickelt, wie das „*triadische Interdependenzmodell*“ von *Franz-Josef Mönks (1992)*, welches das *soziale Umfeld* (Familie, Freunde, Schule), *persönliche Eigenschaften* (Motivation, Kreativität) und *Intelligenz* im Sinne besonderer intellektueller Fähigkeiten als Voraussetzungen für das Ausbilden von Hochbegabungen ansieht. Forschungsgestützte Modelle von *Gagné, Rost, Ziegler* u.a. haben immer differenziertere Konzepte entwickelt, die natürlich auch im therapeutischen Umgang mit Hochbegabten und ihren Familien und Netzwerken berücksichtigt werden müssen, wenn man mit der „Downside of Being Talented“ (*Plucker, Levy 2001*) konfrontiert wird. Denn Hochbegabung kann in Probleme führen oder auch mit Problemen verbunden sein (*Schlichte-Hiersemenzel 2001*) wie Isolation, Hyperaktivität, Aggression, Depression, Selbstwertstörungen, wenn die Kontexte für die hochbegabten Kinder schwierig sind (*Lovecky 2004*). Sie muss es nicht, denn Hochbegabte haben mit ihren Talenten wichtige protektive Faktoren, sie stammen in der überwiegenden Mehrzahl aus einer guten sozialen Situationen. Werden sie also so auffällig, dass Eltern nach Beratung suchen, nach Therapiegar, und Lehrer ExpertInnenhilfe anfordern, dann liegt schon eine besondere Problemlage vor, die erforderlich macht, das hochbegabte Kind, seine Familie und seine Situation besser zu verstehen (*Stapf 2009; Rohrmann, Rohrmann 2005; Trautmann 2008*). Immer wieder kommt es auch zur Suche nach TherapeutInnen und Therapieansätzen, wie sie z.B. von *Thalman-Hereth (2008)* vorgestellt werden. Kompetente therapeutische Hilfe zu erhalten, ist dann nicht einfach.

„Intellectual giftedness“, „Hochbegabung“ wird gemeinhin als intellektuelle Fähigkeit gesehen, die „das Normale“ weit überschreitet, womit man mitten in der Problematik von Wertungen, Attributionen, Benachteiligungen, Privilegien, Macht und Interessen steht, wie aktuell durch das Buch von *Thilo Sarrazin (2010)* „Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen“ deutlich geworden ist. Wenn von genetisch disponierter Hochbegabung gesprochen wird, gilt es, an *Bourdieu (1993, 252ff)* Kritik zu erinnern, wenn er durchaus überzeugend von einem „Rassismus der Intelligenz“ und „Klassenrassismus“ gesprochen hat und rät, nach den Ursachen und Hintergründen zu fragen, die hinter einer solchen Argumentation stehen. Das Thema der Hochbegabung, ihrer Bewertung, ihrer Förderung hat immer auch politische Dimensionen. Zwar ist gut gesichert, dass zwischen Intelligenz und genetischer Disposition ein Zusammenhang besteht (*Plomin, Price 2003*), genauso gut gesichert ist aber auch der Zusammenhang von sozialer Herkunft, Benachteiligung, sozioökonomischer Situation der Eltern und Intelligenzentwicklung von Kindern – eine systemische Perspektive wird also notwendig. In Armut gedeihen Hoch-

begabungen nicht gut, wie die Forschungsbefunde zeigen (Merten 2002, Weinberg et al. 1992). Der gegenwärtige Boom der Genetik und Epigenetik (Kegel 2009; Spork 2009) erreicht zunehmend und glücklicherweise auch die Psychologie und Psychotherapie. Das führt hoffentlich zu einer wissenshungrigen Rezeption der neuen Erkenntnisse und dann, nach erfolgter kritischer Auseinandersetzung, zu seriösen Versuchen der Integration. Durch konsequentes Beiziehen sozialwissenschaftlicher Erkenntnisstände und sozialökologischer Perspektiven wird dabei deutlich, dass nur eine **biopsychosoziale**, ja **biopsychosozialökologische** Betrachtungsweise uns in den relevanten, den Menschen betreffenden Fragen – seiner Entwicklung, Gesundheit und Krankheit, Begabung und Talente – weiterbringen kann (Petzold 2006p). Das gilt auch für die mit dem Thema der Hochbegabung verbundenen Themen. Die Position der differentiellen Psychologie, die die Menschen als „hochbegabt“ ansieht, deren Testergebnisse bei einem Intelligenztest mehr als zwei Standardabweichungen vom Mittelwert aufweisen, müssen deshalb weiter gefasst werden. Neben Intelligenz als kognitive **Kompetenzen** (Fähigkeiten) werden auch **Performanzen** (Fertigkeiten) als *actiotope* Umsetzungsqualitäten im Kontext zu berücksichtigen sein, auf die Albert Ziegler (2008) in seinem an der Expertiseforschung orientierten Modell abstellt. Weiterhin muss ein weit gefasster Intelligenzbegriff zum Ansatz gebracht werden, der Intelligenz nicht intellektualistisch verkürzt, sondern auch emotionale, soziale, ästhetische Dimensionen einbezieht, wie sie in Begriffen wie „emotionale Intelligenz“ oder „sinnliche Reflexivität“ zum Ausdruck gebracht werden (Heuring, Petzold 2003), oder in Gardner's (1983, 1999) Idee „multipler Intelligenzen“ konzeptualisiert worden ist – trotz der kritisierbaren Seiten dieser Theorie (mangelnde Trennschärfe, unzureichende empirische Absicherung etc., Rost 2008; Waterhouse 2006a, b). In diesem Zusammenhang möchte ich an das Programm der russischen, neurobiologischen und kulturtheoretischen Schule (Kölbl 2006; Petzold, Michailowa 2008) erinnern, ihre weit ausgreifende systemische Betrachtungsweise, die Lev S. Vygotskij und Alexander R. Lurija 1930 umrissen haben:

„Unsere Aufgabe besteht darin, die *drei Grundlinien* der Verhaltensentwicklung – die evolutionsgeschichtliche, die [kultur]historische und die ontogenetische – freizulegen und zu zeigen, dass das Verhalten des akkulturierten Menschen Ergebnis *dieser drei Entwicklungslinien* ist. Das heißt, das menschliche Verhalten kann nur auf Grundlage dieser drei Wege, auf denen es geformt worden ist, wissenschaftlich verstanden und erklärt werden“ (Vygotskij, Lurija 1930, 3).

In einer solchen biopsychosozialökologischen Betrachtung, das ist diesen Autoren mit Georges Politzer (1929/1974) wichtig, sind Menschen nicht mit Prozessen und Funktionen zu verwechseln. Es ist in der Psychologie – und Psychotherapie muss man selbstverständlich hinzufügen –, der „Übergang von der naturgegebenen Ebene zur menschlichen“ zu beachten. „Der Mensch muss in den Mittelpunkt gerückt werden“ (Vygotskij 1931/1992, 146). Verdinglichende, physikalistische, biologistische,

technizistische Terminologie und Konzeptbildung muss durch menschengerechte Begrifflichkeiten ersetzt werden (so *Vygotskij, ibid.*, der an *Politzers* Differenzierung von *notions inhumaines* und *notions humaines* erinnert). Wenn Hochbegabtheit heute immer wieder als eine „Angelegenheit der Gene“ in populärwissenschaftlichen Diskussionen dargestellt wird, oder gar in der politischen Argumentation einseitig beigezogen wird (vgl. *Sarrazin* 2010), dann besteht die Gefahr biologistischer Verkürzungen. Es ist wichtig – ganz gleich wie die nicht endende Debatte zum Thema „*nurture and nature*“ (*Plomin* 1990; *Rutter* 2002) jeweils auch die Positionen favorisiert – darüber klar zu bleiben, dass alle drei Entwicklungslinien einen massiven „*impact*“ haben, und keine als wenig bedeutend oder nachgeordnet abgetan werden kann. Sie kennzeichnen insgesamt das Menschliche. Die Fragen, warum es zu Hochbegabungen kommt, oder zu außergewöhnlichen Talenten, das Problem, was dabei genetisch disponiert sei, oder durch besondere Entwicklungseinflüsse bestimmt, ist nach wie vor in der wissenschaftlichen Diskussion unentschieden und wird erst in Zukunft Beantwortung finden, in einem Zusammenwirken von empirischer Entwicklungspsychologie, Neurobiologie, behavioral genetics, Epigenetik, evolutionärer Psychologie bzw. Evo-Devo-Forschung (*Oyama* 2000; *Spork* 2009; vgl. von integrativer Seite *Osten* 2009; *Petzold* 2008m, 2010f; *Sieper* 2007).

Hochbegabung geht, wenn sie sich auf neurobiologischer Grundlage entfaltet, immer durch Aneignungsprozesse, in denen gesellschaftliche Wirklichkeit **interiorisiert** wird, d.h. in einer besonderen Weise im **Entwicklungsgeschehen** durch **Mentalisierungen** verinnerlicht werden kann: in **Sozialisationsprozessen** (Einwirkungen aus dem sozialen Feld), in **Enkulturationsprozessen** (Einflüssen aus dem übergeordneten kulturellen Raum) und in **Ökologisationsprozessen** (Eindrücken aus Landschaft, Quartier, Wohnung) – aus integrativ-systemischer Perspektive drei formende Kräfte, die jeweils einzeln und in ihrer interdependenten Gesamtwirkung in den Blick zu nehmen sind (*Petzold* 2006p; *Petzold, Orth, Orth-Petzold* 2009).

„Psychische Systeme“ (*Vygotskij* 1930/1985) und „soziale Systeme“ – etwa in der „sozialen Entwicklungssituation“ (*idem* 1932/1987, 107ff) – und die biologisch-cerebrale Entwicklung, die *Vygotskij* z.B. in seinem „neuropsychologischen Testament“ (1934/1985, 353ff) thematisiert hat, wurden im Spätwerk *Vygotskijs* in der Perspektive übergreifender, systemischer Bezüge zusammen gedacht, und genau in dieser Weise konzeptualisiert auch der „**erweiterte bio-psycho-sozial-ökologische Ansatz**“ der Integrativ-Systemischen Kinder- und Familientherapie (*Petzold*, dieser Band). Besonders wichtig wird eine solche Betrachtungsweise, wenn es um die „höheren Funktionen“: Sprechen, Denken, Werten, Wollen geht. „Die höheren Funktionen haben ihren Ursprung in der Gesellschaft, wogegen die niederen in der Lebenstätigkeit des Organismus angelegt sind“. Sie entwickeln sich, wenn das Subjekt „in vergesellschafteten Lebensformen aufwächst“, wie *Métraux* (1992, 19) die Position *Vygotskijs* umreißt. Sie werden damit in der Entwicklung durch gelingende **Interiorisierungen** zunehmend innengesteuert. Für die Psychotherapie von Kindern und

Jugendlichen, natürlich auch Erwachsenen, heißt das auch, dass man – von sehr schwer gestörten Menschen abgesehen – auf die wachsende Selbststeuerungskompetenz und Selbstverantwortung der KlientInnen, PatientInnen setzen kann (Rotthaus 2005, 24f). Die diesem Abschnitt vorangestellten Positionen *Vygotskijs* (vgl. Métraux 1992, 1ff) machen durchaus absichtsvoll auf die von ihm beachteten makro- und mesogesellschaftlichen sozialen Einflüsse im Entwicklungsgeschehen aufmerksam, in einer insgesamt „**biopsychosozialökologischen**“ Position, der wir im integrativen Ansatz mit seinen integrativ-systemischen Perspektiven verpflichtet sind (Petzold 2001a), also durchaus im Bewusstsein der Bedeutung der Genetik und der Interaktionen zwischen Umwelt und Genetik, wie sie sich bei Genexpressionen und genetischen/epigenetischen Lernprozessen zeigt (Oyama 2000; eadem et al. 2001; Kasowski et al. 2009).

Als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut und als Forscher im Bereich der „klinischen Entwicklungspsychologie“ bin ich in den vergangenen dreißig Jahren mit dem Thema „Hochbegabung“ immer wieder in Kontakt gekommen – natürlich nicht nur in meinen Therapien oder Untersuchungen, sondern auch in Alltagskontexten. Ich habe diese Kinder – trotz breiter theoretischer Wissensstände – nicht immer und in allen Bereichen gut genug verstanden, so musste ich nach Jahren feststellen, obwohl ich glaubte, sie gut verstanden zu haben! Selbst hochbegabt, waren mir ihre Leistungen selbstverständlich, manchmal zu selbstverständlich. Ich hatte sie verschiedentlich als „weiter entwickelt“ gesehen als sie letztlich waren. Die gute „Passung“, die ich erlebte, und die kognitiv und durchaus emotional immer wieder möglich war – im Gespräch, im gemeinsamen Denken und Tun – war nicht immer in der „Wechselseitigkeit“ stimmig, was zu „Unstimmigkeiten“ führte. Ich erwähne das, um deutlich zu machen: die Beziehungsgestaltung ist auch mit psychologischem Training und Erfahrungen mit Kindern nicht einfach – für Eltern nicht, und für ExpertInnen nicht. Dabei gilt es für die pädagogischen und psychologischen Berufe zu beachten, dass gute, gelingende Arbeit mit Kindern im professionellen Kontext durchaus keine Gewähr dafür bietet, dass sie im eigenen familialen Kontext gleichermaßen gelingt, und dann ist man gut beraten, kompetente fachliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Aber was ist kompetent? *Freuds* Rat und Anweisung an *Max Graf*, dessen Sohn, den „kleinen Hans“ zu analysieren (Freud 1909), ist aus heutiger Sicht genauso problematisch, wie die Psychoanalyse, die er, der „Vater der Psychoanalyse“, mit seiner Tochter *Anna* – zweifelsohne eine „Hochbegabte“ (Young-Bruehl 1998; Coles 1992; Salber 1999) – durchführte und zugleich als Lehranalyse rechnete. Ob ihre Psychoanalyse iatrogen war, soll hier nicht untersucht werden und ist wohl schwer zu entscheiden, zumal es „Kinder von Genies“ (Weissensteiner 2005) ohnehin nicht einfach haben. Zweifelsohne hatte diese Vater-Tochter-Beziehung in vielen Bereichen eine sehr gute „Passung“, wie der Briefwechsel zwischen den beiden zeigt (Meyer-Palmedo 2005), als „diskretes Zeugnis einer lebenslangen Bindung“ (Altmeyer 2006). *Freud* scheint hier nicht als der „Rabenvater“ auf, eine Rolle, die man ihm oft zugeschrieben hat,

als patriarchalischer Familientyrann, wie die immer wieder auch tendenziöse Familienbiographie von *Eva Weissweiler* (2006) suggeriert. Und das wird durch die jetzt veröffentlichten Briefe *Freuds* an seine Kinder unterstrichen, in denen „man einem Vater [begegnet], der eine von Güte und Menschlichkeit bestimmte väterliche Autorität ausstrahlt, deren Selbstverständlichkeit heutige Leser staunen lässt“ (*Pfohlmann* 2010). Aber *Anna Freud* blieb unverheiratet – trotz *Freuds* Versuch, sie mit seinem Analysanden *Ernst Blum* zu verbinden, wie wir aus *Blums* Protokollen seiner „Analyse bei Freud“ wissen (*Pohlen* 2008; *Petzold* 2009j). *Anna Freud* blieb kinderlos, hatte indes als Kinderanalytikerin viele „Therapiekinder“. Sie pflegte ihren Vater bis seinem Tode hingebungsvoll und diente seinem Werk bis zu ihrem eigenen Tode – selbstlos! Es sei dies als ein Beispiel für eine Familienkonstellation mit zwei Hochbegabten erwähnt – Vater und Tochter, die Genderperspektive ist wichtig. Und es gibt auch Beispiele krassen Scheiterns in Familien mit hochbegabten Eltern und Kindern, wenn man sich nicht mit viel gutem Willen und persönlicher Investition von allen Seiten zueinander „durchkämpft“, wie man das bei Familien und Teilfamilien immer wieder erlebt. Dabei werden auch oft genug „Grenzen des Psychologisierbaren“ deutlich. Denn es geht auch um Werte, Wertungen, persönliche Lebensphilosophien, religiöse Überzeugungen. Es kann zu tragischen Verstrickungen und tiefen Bindungen, Loyalitäten und Disloyalitäten kommen, zu denen die psychologische Perspektive nur *eine* unter verschiedenen Möglichkeiten der Betrachtung ist – das jedenfalls ist die Position der Integrativen Therapie, die hier bewusst entschieden einen bescheideneren Explikationsanspruch hat als die Psychoanalyse (*Sieper, Orth, Petzold* 2009). Das sei zu Beginn dieser Arbeit herausgestellt, um deutlich zu machen, dass das Phänomen der Hochbegabung und die Realität der Hochbegabten und ihrer Familien immer einer *mehrperspektivischen* Betrachtung bedarf, einer sorgfältigen Herangehensweise und immer wieder eines fachkompetenten supervisorischen Blickes. Ich habe immer wieder beeindruckende Erlebnisse mit hochbegabten Kindern gehabt, habe sie dann auch – in ihrer z.T. großen Unterschiedlichkeit – immer besser verstehen können. Das hat einige Jahre gedauert. Die Erkenntnis über das Ausmaß an Verständnis und Unverständnis (ohne stets auch gebunden an das Maß des eigenen Selbstverstehens), wird immer erst in Retrospektiven erkennbar oder durch das kompetente Feedback Anderer. Dieser Faktizität entgeht niemand. Es ist für PsychotherapeutInnen – und natürlich nicht nur für sie, auch für Eltern oder für groß gewordene Kinder – eine höchst nützliche Übung, immer wieder durch Retrospektionen im Vergleich mit dem aktuellen Erkenntnisstand sich klar zu machen, was man im persönlichen und professionellen *Erfassen* und *Verstehen* in der früheren Sicht auf menschliche Probleme nicht oder nicht gut verstanden hatte).

Die Chancen und den Reichtum, den Hochbegabte für ihre Familien(systeme) gebracht haben, konnte ich immer wieder miterleben, bin aber auch oft mit den Problemen in Kontakt gekommen, die durch diese Kinder für ihre Familien, aber auch in Kindergarten, Nachbarschaft und Schule aufgeworfen wurden – man muss hier,

das sei nochmals betont, in einer weitgreifenden *systemischen Perspektive* schauen. Viele Menschen sind schon – blicken sie auf die Schulzeit zurück, auf Klassenkameraden und -kameradinnen, sehen sie in ihre Freundeskreise hinein, in Nachbarschaften etc.. – diesen Kindern mit „besonderen Begabungen“, diesen „hellen Köpfen“, diesen „klugen Sonderlingen“, diesen „schwierigen Intelligenzbestien“, diesen „ganz normalen Blitzgescheiten“ begegnet. Vielleicht war mancher Leser, manche Leserin dieses Textes selbst so ein Kind, oder hat eine Tochter oder einen Sohn, der einseitig mit einem spezifischen „Talent“, oder generalisiert mit vielfältigen „Talenten“ ausgestattet ist, und schließlich als *hochbegabt* erkannt wurde. Diese Kinder faszinieren und befremden zugleich und beeinflussen ihre Umgebung, stellen für ihr Familiensystem eine Herausforderung da und prägen das „Klima“ von Familien, die „Familiensphären“. Man kann durch diese Kinder viel gewinnen und man kann an ihnen auch scheitern, ihnen nicht gerecht werden, ja ihnen Unrecht tun – auch in Therapien –, und das ist eine schmerzliche Sache.

Diese kleinen Zauberer – *wizards*<sup>2</sup> – mit ihren so außergewöhnlichen Fähigkeiten, tauchen als eine Art Idealtypus in vielen Geschichten, Comics, Filmen auf. Gestalten wie etwa die des Hobbits *Frodo Beutlin* oder des *Harry Potter* beziehen ihre Faszination aus diesem Typus des kreativen, hochintelligenten, mutigen und für menschliche Werte engagierten Kindes. Verbindungslinien lassen sich auch zur Idee des *puer aeternus*, des genialen oder göttlichen Kindes ziehen, das in der *Jung*schen Psychologie und über sie hinaus besonders durch die Arbeiten von *Marie-Louise von Franz* (1987) Bedeutung gewonnen hat.

Hoch- und Sonderbegabungen finden sich in sehr verschiedenartiger Ausprägung, sodass man kein „Standardprofil“ erstellen kann – man sollte es auch nicht, denn: jedes Kind, jeder Junge und jedes Mädchen (so muss man genderbewusst sagen, *Petzold* 2005t) ist einzigartig! Und jede Familie, in die ein solches Kind hineingebohren wird, ist einzigartig. Erweiternd hinzu kommen noch übergeordnetes Milieu, Schicht, Kultur, heute oft auch Ethnie als Faktoren solcher Besonderheit. *Thalman-Heerth*s Buch macht deutlich: Hochbegabtheit ist nicht ohne die vorhandenen Kontexte zu betrachten. Es zeigt auch, dass eine *interdisziplinäre, integrativ-systemische* Perspektive erforderlich ist, um das hochbegabte Kind in seinem Lebenskontext und seinem Entwicklungskontinuum wahrzunehmen, zu verstehen und aus dieser *mehrperspektivischen* Zugangsweise zu begleiten.

<sup>2</sup> 1. Hexenmeister m, Zauberer m (beide a. fig.); 2. fig. As n, Leuchte f (beide: at mathematics in Mathematik), (Finanz- etc) Genie n; financial wizzard; wizzard on the ball (Fußball) Ballkünstler m; 3. obs. Weise(r) m – *Muret-Sanders* e-Großwörterbuch Englisch 2005, Langenscheidt KG, Berlin und München.



## 2. Das „Dilemma der Passung“

„Es ist ja unvermeidlich, Fehler zu machen,  
aber Menschen verzeihen das nicht leicht“ (*Demokrit* fr. 287).

Hochbegabte Kinder haben häufig besondere Schwierigkeiten, in ihren Umwelten adäquate „Passungen“ zu finden und für ihre besonderen Fähigkeiten „funktionelle Systeme“ (*Anokhin* 1967; *Lurija* 1992) im interpersonalen Systemzusammenhang herzustellen, weil sie eben „anders sind“. Und umgekehrt muss man sagen: Für Erwachsene und Geschwister ist es schwierig, die richtigen, die „passenden“ Empathieleistungen zu erbringen, denn ihre Versuche der Einfühlung sind oft „anders“ als die intrinsischen Passungserwartungen des hochbegabten Kindes, das wie alle Kinder auf ein „friendly companionship“ durch biologische Programme angelegt ist (*Trevarthen* 2001). Damit können „Dissonanzräume“ entstehen, und es kommt immer wieder zum dem „Dilemma der Passung“ – Unverstehen, Missverstehen, Fehlverstehen tritt ein, obwohl man verstehen will, eine „Passung“ erreichen möchte. Aber sie misslingt. Durch die hohen Intelligenzleistungen können Kinder im kognitiven Bereich auf Ebenen angesprochen werden, die ihrem seelisch-emotionalen Entwicklungslevel überhaupt nicht entsprechen. Sie werden überfordert, und es kommt zu Irritationen, Verwirrungen, überschießenden Reaktionen, Erschöpfungszuständen – auf allen Seiten der an der Interaktion beteiligten Personen, also auch auf der der Eltern, die meinen, ein „äußerst schwieriges Kind“ zu haben. Man ist an *Pierre Janet*s Überlegungen zur „seelischen Erschöpfung“ erinnert (*Heim, Bühler* 2003; *Hoffmann* 1998; *Petzold* 2007b), an seine Vorstellungen zur Selbstregulation von Aufmerksamkeits- und Willensprozessen und ihrer kognitiven und emotionalen Steuerung – er greift hier differenzierter und weiter aus als *Freud* (vgl. *Fiedler* 2006). Gestörte Regulationsprozesse aufgrund von mangelnder Passung belasten die „psychische Ökonomie“ des Kindes und seiner Caregiver – es ist immer die interaktionale Situation, das „Interaktionssystem“ im Blick zu behalten –, ja das *dynamische Regulationspotential* des mikrosozialen Gesamtsystems. Regulationstheoretische Überlegungen müssen als ein zentrales Erklärungsmodell für die Situation des hochbegabten Kindes und seiner Angehörigen mit geringer Passung (engl. *fit*) gesehen werden, die im „Dilemma der Passung“ gefangen sind. Das *Janet*-sche Regulationskonzept ist in der Integrativen Therapie durch die Arbeiten von *Anokhin* und *Lurija* (beide hatten sich auch mit *Janet* auseinandergesetzt) ergänzt worden (*Petzold, Michailowa* 2008). Es bleibt dabei aber durchaus mit *Janet*s Vorstellung einer „Ökonomie des Psychischen“ verbunden, deren Prozesse – gute wie gestörte – einen Niederschlag in den *individuellen, persönlichen Gedächtnisarchiven* des „Informierten Leibes“ (*Petzold* 2009c) und im „*sozialen, kollektiven Gedächtnis*“ eines Kontextes finden (Familie/Familiengedächtnis, Nachbarschaft/Nachbarschaftsgedächtnis etc., vgl. *idem* 2003a, 549ff, 671ff). Auch hier bestehen bislang wenig beachtete Verbindungen zwischen der russischen kulturhistorischen Schule und *Janet*, der die soziale Funktion des Gedächtnisses betont hat (*Laurens, Topshiaki* 2003), mit den in diesem mnestisch

präsenten Werten, Normen, Handlungsformen, Alltagsroutinen, Praxen, die selbstverständlich auch im Umgang mit Kindern, in der Kindererziehung, in der Elternschaft zum Tragen kommen. *Serge Moscovici* (2001), mit beiden Traditionen vertraut, hat das als „kollektive mentale Repräsentationen“ bezeichnet.

In der Integrativen Therapie werden Konstellationen von „disparater Passung“ als auslösend für dysfunktionale Stimulierungen (*Petzold* 2003a) angesehen, die mit den dadurch getriggerten, neuronalen Erregungsprozessen und den daraus folgenden Fehlbahnungen potentiell pathogen wirken können – nicht müssen, das gilt es immer wieder zu betonen, um nicht in eine „Mechanik des Pathologischen“ zu verfallen. Bei Patientinnen und Patienten könnten sonst „iatrogene Selbststigmatisierungen“ gefördert und salutogenetische, protektive Einflüsse ausgeblendet werden (*idem* 2004n; *Anotonovsky* 1979; *Schüffel* et al. 1998), oder man könnte Überwindungsleistungen und Resilienzbildungen gering werten, wie das im psychoanalytischen Diskurs allzuoft geschieht (*Sieper, Orth, Petzold* 2009). Durch „disparate Passung“ (*mismatches*) besteht die Gefahr, dass der „informierte Leib“ als **biopsychosozialökologische** Einheit (*idem* 2001a, 2009c) fehlgesteuert wird: im Binnenbereich kann er in seiner „dynamischen Regulation“ beeinträchtigt (*idem* 1988n; *Petzold, Orth, Sieper* 2005) und im sozialen Außenfeld in der Regulation von kommunikativen Prozessen im Frühbereich, etwa bei der „shared attention“ (*Moore* et al. 1995; *Striano, Stahl* 2005) – Grundlage geteilter Intentionen und Handlungen (shared intentions and actions) – behindert werden. Das beeinträchtigt passendes“ Handeln in Netzwerkdynamiken (*Hass, Petzold* 1999), was eine Fortschreibung der „Dilemmata der Passung“ mit sich bringt, zuweilen generationsübergreifend, im Sinne eines „wechselseitigen Nachtragens“ von Fehlern, statt sich durch wechselseitige Hilfeleistung zu stützen und zu entlasten.

### 3. Über gelingende und misslingende „Interiorisierungen“ in Affiliationsprozessen

„... das Kind [beginnt] im Entwicklungsprozess jene Verhaltensformen sich selbst gegenüber anzuwenden, die zunächst andere ihm gegenüber praktiziert haben.“ (*Vygotskij* 1931/1992, 230)

*Vygotskij* stellt hier das „psychologische Grundgesetz“ von *Pierre Janet* dar (dessen Arbeiten von 1926 und 1928 zitierend) und affirmiert die Gültigkeit dieses Gesetzes. Dabei werden nicht nur elterliche Verhaltensweisen übernommen, sondern auch Kind-Kind-Interaktionen in „Kinderkollektiven“ (*Vygotskij* 1992, 231). Das ist wichtig, weil damit die sozialisatorischen Einflüsse des *gesamten Netzwerkes* aufgezeigt werden und nicht nur, wie in der Psychoanalyse, dominant auf die Eltern-Beziehungen – so wichtig sie sind – geschaut wird. Bei den beschriebenen Problemlagen muss angenommen werden, dass die von *Vygotskij* dargelegten so zentralen Prozesse der „**Interiorisierung**“ gestört werden können. In ihnen werden im Netzwerk erlebte Beziehungsqualitäten so verinnerlicht, dass sie auf das eigene Selbst gerichtet werden, den Umgang mit dem **eigenem Selbst** bestimmen, das wie „ein Anderer“ gese-

hen wird (Ricœur 1990; Petzold 2001p). Erlebte Liebe und Wertschätzung von Seiten der „*significant others*“ ermöglicht dann Selbstwertschätzung, Selbstwertgefühl, **Selbstliebe** (*Philautie*), die richtiger Weise von den antiken Seelenführern (*Seneca, Marc Aurel, Epiktet* et al.) als höchst wesentlich angesehen wurde, und die zugleich auch die Fähigkeit zur Wertschätzung und Liebe von Anderen begründet.

Menschliche Liebe bedarf »der **Interiorisierung** erfahrener Liebe in „**Zonen proximaler Entwicklung**“ (Vygotskij 1992), die zugleich „**Zonen optimaler Proximität**“ (Petzold 2009h) sind – über ein Leben hin. Das Kind braucht Mutter-, Vater-, Caregiver-Liebe, Jugendliche, Erwachsene brauchen Partnerliebe, Freundesliebe, Eltern brauchen Kindesliebe, Großeltern Enkelniebe ... immer auch mit dem „Interiorisierungs-Effekt“, dass Menschen die erfahrene Liebe auch sich selbst gegenüber für die Selbstliebe nutzen zu können und aus diesem Schatz wieder ihren Nahraumpersonen Liebe geben. In frühen Kinderzeiten empfangene Liebe bietet die Grundlage dafür, sich lieben zu können, „*philautie*“ zu entwickeln, für sich Sorge zu tragen (Foucault 1986). **Geliebt worden zu sein, ist die Voraussetzung, lieben zu können.** Das ist die integrative Position« (Petzold 2005r, 94).

Diese Prozesse gelten in ähnlicher Weise für alle wichtigen Qualitäten des Menschlichen. Deshalb ist es wichtig, dass sie gelingen, dass ein Misslingen verhindert wird, oder, – wo das „Dilemma der Passung“ nicht gelöst werden konnte –, „korrigierende“ oder „alternative“ kognitive und emotionale Erfahrungen bereit gestellt werden, die neue **Interiorisierungen** ermöglichen, indem sie in einem affilialen Milieu (in einer der Therapie oder einer anderen benignen Nahraumbeziehung, vgl. Petzold, Müller 2007) den Interiorisierungsprozess selbst nutzen: Erfahrener Trost etwa, interiorisiert und auf das eigene Selbst gerichtet, ermöglicht die Fähigkeit zur Selbsttröstung, aber auch empathische Trostleistungen anderen gegenüber etc.. Erfahrene Ablehnung und Verachtung k a n n durch Interiorisierung zu Selbstablehnung, Selbstverachtung und zugleich zu verächtlichen Haltungen Anderen gegenüber führen. Interiorisierte Härte k a n n hart machen, erlebte Selbstsüchtigkeit fördert die Ausbildung von Selbstsucht etc.. etc.. Das „k a n n“ muss deshalb ausgesagt werden, weil Kinder ja in ihrem Sozialisationsfeld meist mehrere „significant others“ haben, Eltern, Großeltern, Geschwister, Wahlmutter oder Vizevater, Tanten, Paten, Gotten ..., deren Interaktionsqualitäten sehr unterschiedliche sein können, wodurch „korrektive Erfahrungen“ möglich werden, die Einseitigkeiten ausgleichen, oder die „alternative Erfahrungen“ ermöglichen. Diese machen dann erlebbar: „Es gibt auch anderes“. Im Integrativen Ansatz unterscheiden wir diese beiden Formen veränderungswirksamer Erfahrungen (Petzold 2003a, 695f). Es kann aber auch zu Akkumulationen von Negativitäten kommen.

**Affiliationsprozessen** ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zu schenken, denn sie sind die Matrix, in denen **Interiorisierungsprozesse** stattfinden. In den meisten Therapieschulen wird betont, dass die „therapeutische Beziehung“ der wichtigste Faktor

der Psychotherapie sei (Petzold 1980f), was durch die Psychotherapieforschung bestätigt wird (Holm-Hadulla 2000; Schmidt-Traub 2003). Es bleibt allerdings meist recht unspezifisch, wenn es an die Frage geht, was denn das „Therapeutische“ an der „therapeutischen Beziehung“ sei. Meist kommt dann der Faktor „Empathie“ ins Spiel, wohl zu Recht. Aber es ist dann zumeist von der Empathie der Mutter, manchmal auch der des Vaters die Rede, kaum von der Empathie des Kindes, und fast nie von dem so wichtigen Zusammenspiel „**wechselseitiger Empathie**“ (Ferenczi 1932/1988 sprach von **Mutualität**), der Bedeutung des Fakts, dass auch Kinder ihre Eltern empathieren können und wollen und Eltern das in guter Passung auch ermöglichen müssen: „Mama, bist Du traurig?“, diese empathische Frage der Fünfjährigen, die die weggedrängte Trauer der Mutter spürt, ist kindgemäß zu bestätigen, damit das Kind in seiner empathischen Leistung sicher wird und eine „**stimmige reziproke Einfühlung**“ möglich wird. Das sind entwicklungspsychologisch bedeutsame Prozesse, die sich in der „**Mutualität**“ vollziehen und in denen „empathische Kompetenz und Performanz“ als Fähigkeit zu Fremd- und zu Selbstempathie wachsen.

Wird **wechselseitige Einfühlung** einem Kind in seinem primären Netz (und hier ist nicht nur die Mutter zu sehen) *nicht* ermöglicht, so ist dies ein potentieller Hintergrund für Persönlichkeitsstörungen und Einschränkungen im sozialen Leben, denn das Moment der erwachenden und praktizierten Einfühlungsfähigkeit und das der differentiellen Beziehungsgestaltung von Seiten des Kindes (Bischof-Köhler 1989) ist im Rahmen gelingender Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von zentraler Bedeutung (vgl. Petzold 1986e, 1991b).

Störungen in empathischen Prozessen und daraus folgende Störungen in den Affiliationsverhältnissen (Beziehungsabbrüche, Fehlkommunikationen, toxische Bindungen etc.) können zu „**affilialem Stress**“ führen. Der entsteht u.a. bei allen Formen der Ausgrenzung von Menschen aus *Nahraumverhältnissen* (Familien, Verwandtschaften, Freundschaften, Nachbarschaften, Kollegialitäten) und weiterhin durch alle Formen der Verletzung, des Liebesentzugs, der Demütigung, des Missbrauchs und der Misshandlung in *Affiliationsverhältnissen*. Solche „Beziehungsbelastungen“ können besonders bei ‚starken‘ Affiliationen ein erheblicher psychophysiologischer Stressfaktor werden (Petzold 2000h). Das muss nun nicht zu bleibenden Schäden führen, sondern kann auch die Ausbildung von **Resilienzen** fördern oder Bewältigungsleistungen anregen, die eine intensivierte Selbstfindung ermöglichen. Das alles zeigt, dass **Affiliation** eine Grundqualität im menschlichen Verhalten ist, denn der Mensch kann als Einzelwesen und Vereinzelter nicht überleben (Petzold, Müller 2007).

Für die Therapie wird es unter solchen Gesichtspunkten wichtig, dass sie Möglichkeiten der „Wechselseitigkeit“ bereitstellt. Für die Situation von Hochbegabten muss man feststellen, dass hier eine besondere Vulnerabilität gegeben ist, weil Passungs- und Affiliationsverhältnisse sich oftmals schwierig gestalten.

Natürlich ist Empathie, die heilsam und förderlich wirkt, nicht an Therapie gebunden, denn auch Laientherapien und Selbsthilfegruppen haben gute Effekte, keine geringeren als professionelle Therapien. Wir haben deshalb die These aufgestellt, dass gelungene, **positive Affiliation**, ein empathisches Miteinander, wie es gute Freundschaften und Familienbeziehungen kennzeichnet, das Ingrediens sei, das eine Kernqualität guter Therapie ausmacht. Nicht das therapie-technische, sondern das menschlich-affilielle Moment sei maßgeblich (Märtens, Petzold 1998; Petzold, Müller 2007). Für familien- und netzwerktherapeutische Arbeit (Hass, Petzold 1999) wird damit ein zentrales Moment deutlich. Gelungene, empathisch stimmige Affiliationsverhältnisse mit guten Möglichkeiten für gelingende „*shared attention, intentions and action*“ (Petzold 1999; Leavens, Racine 2009) sind der Boden für **benigne Interiorisierungen**, ein Boden, auf dem Menschen gedeihen können.

„**Affiliation** ist das intrinsische Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum, zu Menschengruppen mit Vertrauensqualität, denn die wechselseitige Zugehörigkeit ist für das Überleben der Affilierten, aber auch der Affiliationsgemeinschaft insgesamt, grundlegend: für die Sicherung des Lebensunterhalts, für den Schutz gegenüber Feinden und bei Gefahren, für die Entwicklung von Wissensständen und Praxen, die Selektionsvorteile bieten konnten. Mit diesem **Affiliationsnarrativ** als Grundlage der Gemeinschaftsbildung konnten die Hominiden gesellschaftliche und kulturelle Formen entwickeln, die sie zur erfolgreichsten Spezies der Evolution gemacht haben.“ (vgl. Anhang zu diesem Text)

Die Struktur menschlichen Seelenlebens ist durch die evolutionäre Entwicklung des „Gruppenwesens Mensch“ (Petzold 2008m, t; Osten 1999) darauf angelegt, *multiple empathisches Erleben* aufzunehmen und in „**Mentalisierungsprozessen**“ zu verarbeiten.

»**Empathie** gründet nach Auffassung des Integrativen Ansatzes in genetisch disponierten, u.a. durch die Funktion von Spiegelneuronen gestützten, cerebralen Fähigkeiten des Menschen zu intuitiven Leistungen und mitfühlenden Regungen, die in ihrer Performanz ein breites und komplexes, supraliminales und subliminales *Wahrnehmen* „mit allen Sinnen“ erfordern, verbunden mit den ebenso komplexen bewussten und unbewussten *mnestischen Resonanzen* aus den Gedächtnisarchiven. Diese ermöglichen auch „wechselseitige Empathie“ als **reziproke Einfühlungen in pluridirektionalen Beziehungen** im Sinne des Erfassen von anderen „minds“ vor dem Hintergrund und im Bezug auf ein Bewussthaben des eigenen „mind“. Das ermöglicht in einer „Synergie“ ein höchst differenziertes und umfassendes Erkennen und Erfassen eines anderen Menschen (*personengerichtete Empathie*) oder von Menschengruppen in und mit ihrer sozialen Situation (*soziale Empathie*) nebst ihren subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen« (Petzold 2002b).

Nach *Vygotskij*s Mentalisierungsansatz war alles „*Intramentale*“ zunächst „*Intermen-*

tal“, entstammt also dem sozialen Raum, dessen affilialer, empathischer Qualität und dessen damit ermöglichten „stimmigen Passungsverhältnissen“ deshalb eine eminente Bedeutung zukommt. In der russischen Schule ist zu der Feinstruktur dieser affilialen Qualitäten wenig publiziert worden. In der Praxis *Vygotskijs* indes, seinem Umgang mit Menschen, mit behinderten Kindern, in der Pflege seines tuberkulosekranken jüngeren Bruders, bei der er sich ansteckte – Ursache seines frühen Todes – werden die besonderen *affiliativen Qualitäten* dieses Hochbegabten deutlich, der als „Mozart of Psychology“<sup>3</sup> bezeichnet wurde (Petzold, Sieper 2005; *Vygotskaja, Lifanova* 2000).

#### 4. Komplexes Lernen und Kreieren durch „Ko-respondenz“ in Kontext/Kontinuum

„Lernen erfolgt immer im Bezug auf zu Lernendes, das leibhaftig aufgenommen wird zugleich mit dem gegebenen Kontext/Kontinuum und dem Prozess des Aufnehmens selbst sowie meiner Reaktion auf das Aufgenommene, unterstützt durch meine Gedächtnisresonanzen. Es sind also immer komplexe informationale Prozesse, extrem vernetzte, die mich als Lernenden umspielen, durchdringen, meinen Leib, mich, zu einem immensen Gedächtnisspeicher werden lassen, erfüllt vom Reichtum der Welt“ (*Hilarion G. Petzold* 1971).

Es kann in dieser Arbeit nicht die Lerntheorie *Vygotskijs* und ihre Ausarbeitung in der russischen kulturtheoretischen Schule etwa durch *Lurija* (1982), *Galperin* und *Leont'ev* (1972) dargelegt werden, die auch in der „Integrativen Lerntheorie“ Niederschlag gefunden hat (Sieper, Petzold 2002) ,allerdings in einer spezifischen Weiterführung durch die Theorie des „**Informierten Leibes in Kontext/Kontinuum**“ (jetzt Petzold 2009c). Und auch auf diese integrative Theorie „**komplexen Lernens**“ mit allen Sinnen und allen **Kompetenzen** (Fähigkeiten) und **Performanzen** (Fertigkeiten) kann hier nur verwiesen werden, obgleich sie für das Verstehen von Hochbegabtheit zentral ist. Denn: werden besonders gute und große Gedächtnisspeicher eines hochbegabten Kindes nicht durch eine angebotsreiche soziale und ökologische Umwelt „gefüllt“, dann wird der **Neugierde-Antrieb**, die „Neugier auf Neues“ nicht optimal bekräftigt. Es bedarf deshalb „**multipler Stimulierung**“ vermittels vielfältiger Wahrnehmungs- und Erlebnisangebote für das Kind, dieses „**multisensorische Wesen**“, und vermittels offener „Möglichkeitsräume“ des Experimentierens für das „**multiexpressive Wesen**“ des Kindes. Es werden reichhaltige „Erklärungen in einem „narrativen Erklärungsstil“ – er ist besonders intelligenzfördernd (*Nelson* 1978, 1993) – notwendig, sonst steht die „**Sinnerfassungskapazität**“, die Fähigkeit Sinn in Zusammenhängen zu erfassen (Petzold 2005ö), in Gefahr, sich eher schwach zu entwickeln. Sie aber ist eine Grundkomponente von Hochbegabung. Geht Lernen

<sup>3</sup> Von *Stephen Toulmin* in der *New York Review of Books*, vgl. die höchst informative Internetseite „The Mozart of Psychology. Lev Semenovich Vygotsky.“ <http://vygotsky.afraid.org/#Introduction>. „Often referred to as 'the Little Professor' because of his interest in philosophy and history Vygotsky graduated from secondary school with a gold medal at the age of 17“ (*ibid.*).

in „einer Zone möglicher Nachahmung“ vor sich, die „mit der Zone der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten eines Lebewesens zusammen[fällt]“ (Vygotskij 1931/1992, 215), Kursive im Original) und mit einem „gewissen Erfassen der Situation einhergeht“ (*ibid.*), sind Einsichtsprozesse mit Wahrnehmen und Erfassen verbunden. Weiterhin muss das Aufgenommene und Erfasste in Verarbeitungsprozessen ko-respondierend erschlossen werden. Diese „**Sinnverarbeitungskapazität**“ erfordert, dass das Kind an den gedanklichen Prozessen seiner Bezugspersonen in einer alters- und leistungsangemessenen Weise teilnehmen kann: in Kommunikation/Interaktion mit älteren Kindern und Erwachsenen in einem sicheren, afflialen Nahraum, in „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1992; Jantzen 2008). Diese Zonen liegen bei Hochbegabten in der Regel aber deutlich über den Leistungsmöglichkeiten normal begabter Kinder. Eine überdurchschnittliche „**Sinnverarbeitungskapazität**“ ist ein weiteres Moment von Hochbegabtheit. Wird das von der Umgebung nicht wahrgenommen und beachtet, durch Angebote und gemeinsame Experimentier- und Übungsmöglichkeiten gefördert, werden diese Kinder oft unterfordert, langweilen sich, kaspern oder bilden eigenartige Selbstbeschäftigungen aus. Der „informierte Leib“ des Kindes braucht „*joint attention*“ (Moore et al. 1995), „**mentale Synchronisierungen**“ mit Anderen (Nelson 2010). Das hochbegabte Kind braucht, wenn es optimal gefördert werden soll, zu ihm „kongeniale“ Minds, um sein Mentalisierungspotential<sup>4</sup> voll auszuschöpfen. Es muss auch an *kokreativen* „**Sinnschöpfungsprozessen**“ beteiligt werden, die in „gemeinsamem Kreieren“ viel an Novität anbieten und ermöglichen. Der Neugierde- und Gestaltungs-Antrieb bei hochbegabten Kindern fordert *vital* Betätigung und er wächst – wie alle neurobiologisch-cerebralen Funktionen – **nutzungsabhängig** (Hüther 2006) in Prozessen „komplexen Lernens“ (Sieper, Petzold 2002). Gemeinsame Nutzung wird **interiorisiert** und fördert beim Kind die Fähigkeit, sich selbst zu nutzen, „mit sich und verinnerlichten Anderen“ in **innere Polyloge**, vielfältige mentale Gespräche einzutreten, und immer schöpferischer zu werden. So wächst die „**Sinnschöpfungskapazität**“ des Hochbegabten. Kinder sind, wie Katherine Nelson (2010) in ihrem „developmental-systems approach“ herausgearbeitet hat, „members of a community of minds, striving not only to make sense, but also to share meanings with others“. Deshalb müssen Kinder in ihren Familiensystemen, in ihren Netzwerkbezügen untersucht und verstan-

<sup>4</sup> „Unter Mentalisierung verstehe ich aus der Sicht der Integrativen Therapie die informationale Transformierung der konkreten [ ... ] Erlebnisinformationen von erfahrenen Welt-, Lebens- und Leibverhältnissen, die Menschen aufgenommen haben in mentale Information. Die Transformierung geschieht durch kognitive, reflexive und ko-reflexive Prozesse und die mit ihnen verbundenen Emotionen und Volitionen auf komplexen symbolischen Ebenen, die Versprachlichung [ ... ] ermöglichen. ...Prozesse der Mentalisierung wurzeln grundsätzlich in (mikro)gesellschaftlichen Ko-respondenzprozessen zwischen Menschen, wodurch sich individuelle, intramentale und kollektive, intermentale „Repräsentationen“ unlösbar verschränken (Vygotskij, Moscovici, Petzold). Je komplexer die Gesellschaften sind, desto differenzierter werden auch die Mentalisierungen mit Blick auf die Ausbildung komplexer Persönlichkeiten und ihrer Theorien über sich selbst, ihrer „theories of mind“ ... Es entstehen auf diese Weise permanente Prozesse der Überschreitung des Selbst- und Weltverstehens auf der individuellen und kollektiven Ebene, eine transversale Hermeneutik und Metahermeneutik als unabschließbarer Prozess (Petzold 2008b, 34)“.

den werden, um ihre Mentalisierungen und die Mentalisierungsangebote des Kontextes zu verstehen, und es müssen therapeutische und pädagogische Maßnahmen aufgrund solcher Erkenntnisse konzipiert werden, um „passende“ Mentalisierungsangebote für „**komplexes Lernen**“ bereitzustellen.

Als Ergebnis von Mentalisierungsprozessen werden „komplexe soziale Repräsentationen – auch ‚kollektiv-mentale Repräsentationen‘ genannt – ausgebildet als Sets kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen mit ihren Mustern des Reflektierens bzw. Metareflektierens in polylogischen Diskursen bzw. Ko-responsenden und mit ihren Performanzen, d.h. Umsetzungen in konkretes Verhalten und Handeln. Soziale Welten als *intermentale Wirklichkeiten* entstehen aus geteilten Sichtweisen auf die Welt und sie bilden geteilte Sichtweisen auf die Welt. Sie schließen Menschen zu Gesprächs-, Erzähl- und damit zu Interpretations- und Handlungsgemeinschaften zusammen“ (Petzold 2003b, 2005ö, 15). So bildet sich im Prozess der Entwicklung in komplexen Lernprozessen eine beständig wachsende „**Sinnerfassungskapazität, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität**“ aus (Petzold 1975h, 2003a). Für die Therapie hat das immense Konsequenzen: stets muss man diese **Kapazitäten** (= Kompetenzen/Fähigkeiten und Performanzen/Fertigkeiten) fördern, und zwar altersebenenspezifisch und in einer kreativen Weise, die die Kreationsmöglichkeiten des Kindes berücksichtigt. Dafür braucht man eine „klinische Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne“ (Petzold 1992e, 1999b; Sieper 2007) und eine Theorie und Praxeologie kreativer Arbeit. Beides stellt der Integrative Ansatz bereit (Petzold, Orth 1990a; Orth, Petzold 2008; Thalmann-Hereth 2009).

Die Rolle der Sprache und des Sprechens mit den Bezugspersonen ist in all diesen Prozessen sehr wichtig und verlangt theoretische Positionen zu Sprache, Sprechen, Erzählen, zur Sprechertätigkeit, zum „inneren Sprechen“ und zum Spracherwerb (Knobloch 1994, 2003; Nelson 2010). Das bedarf umfassenderer Darstellungen als sie hier gegeben werden können (vgl. Petzold 2010f). So sollen für diesen Kontext nur einige Aspekte aufgegriffen werden, die für die Situation von Hochbegabten Relevanz haben.

Im Laufe der Humanevolution haben die Menschen vor drei Millionen Jahren „Werkzeuge“ erfunden (Semaw 2000), zunächst einfache Steinartefakte. Sie hatten die Funktion tätiger Weltgestaltung im Dienste des „Überlebens“ und der „Kulturentwicklung“, die eine mit dem „*survival striving*“ verbundene logische Konsequenz ist und diesem Überlebensziel dient. Werkzeugherstellung und -handhabung haben wahrscheinlich beim Entstehen der Sprache eine wichtige Rolle gespielt (Petzold 2010f, 62ff), und es waren wohl häufig besonders talentierte Menschen, „Hochbegabte“, die bedeutende Erfindungen gemacht haben. Die Geschichte der Erfindungen und Erfinder legt dies nahe (De Bono 1974). Das alles geschah im Rahmen sozialer Gruppen, wo „Talente“ inspirierend und katalysierend wirken konnten. Sprache spielte dabei eine zunehmend wichtige Rolle, denn *Erfinden* – nicht bloßes, zufälliges Finden – und *Denken* mussten mit der Komplexität der Aufgaben in einer kreativen/kokreativen Synergie zusammen-



wirken – *kokreativ*, weil oft ein Zusammenspiel mehrerer Personen Innovationen hervorgebracht hat. *Vygotskij* sah die Sprache als „Werkzeug“ für das Denken an. Im späteren Werk *Vygotskij*s, mit den beginnenden Dreißigerjahren erweitert er seine Sicht vom Werkzeugcharakter der Sprache und betont den *kommunikativen Ursprung* und die *kommunikative Funktion* des Werkzeugs „Sprache“. Ich habe das in meinem „**integrativen Ko-responsenzmodell**“ (*Petzold* 1991e) weiterführend ausgearbeitet: Mit der Sprache, im Miteinander-Sprechen, im Mit-sich-Selbst-Sprechen gleichsam wie mit einem Anderen (*Ricœur* 1990; *Petzold* 2001p) als einem Akt des Miteinanders – so die Sicht der *Bakhtinschen* Dialogizität bzw. meiner Polylogik (*Bakhtin* 1981, *Petzold* 2002c) – kann „produktives Denken“ (*Wertheimer* 1964) stattfinden und zwar in korrespondierenden, kooperativen, poetisch-kokreativen Herstellungsprozessen. In ihnen können materielle und virtuelle „Produkte“ entwickelt werden (*Iljine, Petzold, Sieper* 1967/1990), wenn es dem sozialen Kontext eines hochbegabten Kindes (Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen etc.) gelingt, mit ihm gelingende „**Ko-responsenzen**“, ein wechselseitiges Respondieren und in „geteilter Aufmerksamkeit und Intentionalität“ (*Petzold* 1999j; *Moore et al.* 1995; *Leavens, Racine* 2009). Ein gemeinsames Kreieren zu erreichen (*Petzold* 1978c, 1999j). Wenn es dem älteren Hochbegabten gelingt (weil er es gelernt hat), mit den Menschen seiner *Polyaden* (d.h. sozialen Netzwerken) zu **ko-respondierenden Interaktionen** und **Kommunikationen**, d.h. zu kokreativer Zusammenarbeit zu gelangen – so verstehen wir polylogische „Begegnungen und Auseinandersetzungen“ nach verschiedenen Seiten (*idem* 2002c) –, dann kann es zu einem sehr guten, ergebnisreichen Miteinander kommen.

*Vygotskij* wurde in seiner kommunikativen Erweiterung der „Werkzeugkonzeption“ von Sprache offenbar von *Feuerbachs* Dialogik angeregt: „Das Wort ist im Bewusstsein das, was nach Feuerbach für den Einzelnen absolut unmöglich, für Zwei aber möglich ist“ (*Vygotskij* 1934/2002, 467). Für *Feuerbach* sind Menschen „eine komplexe, vergesellschaftete Spezies, die in den Prozessen ihres ‚Selbsterkennens‘ über die Jahrtausende versuchen, ihr ‚Wesen‘ (*Feuerbach* GW 5, S. 29) zu erfassen: durch ihre poetische Arbeit – wir sprechen von **Ko-kreativität** –, durch ihre Formen des sozialen Zusammenlebens und die darin geschaffenen Regeln, Normen, Ethiken und besonders „durch ‚Welt-Anschauungen‘, etwa in der Form von Ideologien, Philosophien, Religionen“ (*Petzold* 2010f, 7). *Feuerbach* – selbst ein extrem Hochbegabter (*Sass* 1978; *Weckwerth* 2002) –, erkannte in seiner in sinnhaften und dialogischen Erfahrungen gründenden „anthropologischen“<sup>5</sup> Leib- und Dialogphilosophie: „Nur sinnliche Wesen wirken aufeinander ein. Ich bin Ich – für mich – und zugleich Du – für andere. Das bin ich aber nur als sinnliches Wesen“ (*Feuerbach* GW 3, 299). *Buber* (1992, 301ff), der von *Feuerbach* als Dialogiker angeregt wurde, hatte diese so wichtige „Leiborientierung“ (*Reitemeyer* 1988) nicht erfasst und aufgenommen.

<sup>5</sup> „Wahrheit ist weder der Materialismus noch der Idealismus, weder die Physiologie noch die Psychologie; Wahrheit ist nur die Anthropologie, Wahrheit nur der Standpunkt der Sinnlichkeit“ (*Feuerbach*, GW 4 179).

men. Im Integrativen Ansatz wird sie in der Idee der „Zwischenleiblichkeit“<sup>6</sup> wertgeschätzt: „Leiblichkeit und Persönlichkeit, Zwischenleiblichkeit und Sozialität [sind] aufs engste verschränkt ... *Das Leibsubjekt lebt in der Zwischenleiblichkeit*“ (Petzold 2003a, 1067). Das bedeutet „Lernen“ im sozioökologischen bzw. soziokulturellen Kontext/Kontinuum, wodurch alles Gelernte immer auch sozial imprägniert bleibt. Das lernende Subjekt trägt deshalb in einer sehr generalisierten, aber auch in einer sehr spezifischen Weise die Spuren des jeweiligen Sozialisationsmilieus, seines „Netzwerkes“, seines „Konvois“ (Hass, Petzold 1999) in sich. War dieses Milieu ungünstig, ohne dass „protektive Faktoren“ (Petzold, Goffin, Oudhof 1993; Petzold, Müller 2004) Korrekturen geboten hätten, hat das Aus- und Nachwirkungen. Sollen solche negativen Weiterwirkungen verändert werden, so kann das nur durch *neue Interiorisierungen benigner Erfahrungen in benignen sozialen Kontexten* (z.B. neuen Affiliationen etwa in Freundschaften, in einer Therapie oder einer Selbsthilfegruppe oder in korrektiven Neuanfängen) erfolgen, die neues Lernen in Kontext/Kontinuum ermöglichen, um dadurch negative interiorisierte Relationen/Selbstrelationen zu verändern, ein „anderes inneres Sprechen“ und besseres „inneres Sich-Beziehen“, „Sich-zu-sich-Selbst-Beziehen“ zu erreichen durch kreative/kokreative Neu- und Umgestaltungen des Selbst.

## 5. Überflutende Interiorisierungen und Pseudo-BPS bei Hochbegabten

„Der Psychologie stellt sich nun die Aufgabe, die wirkliche Beschaffenheit des kindlichen Verhaltens in seiner ganzen Fülle und seinem ganzen Reichtum zu erfassen und damit ein positives Bild von der Persönlichkeit des Kindes zu vermitteln“ (Vygotskij 1931/1992, 219).

Mit einem angemessenen Verstanden-Werden wird auch die notwendige „Sortierarbeit“ in den eigenen Sozialisationserfahrungen möglich. Auch in widrigen Erfahrungen mit schwierigen Sozialisationspartnern lassen sich *benigne* oder doch *nützliche* Materialien finden, die von generalisierter Negativität oder Negativierung überdeckt wurden und deshalb nicht genutzt werden konnten. Wie bei vielen Kindern der Fall, waren sie auch durchaus bewusst, wurden aber durch nachträgliche Negativinterpretationen umgewichtet. Solche Prozesse können durchaus auch in Therapien geschehen, die nicht auf differenzierende Auseinandersetzung mit den interiorisierten Eltern gerichtet sind, sondern auf generalisierende Abwertungen, ein „parent bashing“, wie das in tiefenpsychologischen/psychoanalytischen, transaktionsanalytischen oder gestalttherapeutischen Behandlungen durch elternefeindliche Ideologien oft der Fall ist. Ressourcenorientierte, nach protektiven Faktoren und Resilienzen, nicht nur nach Belastungen und Schädigungen suchende Therapie (die natürlich pa-

6 Sie stützt sich natürlich auch auf G. Marcel und M. Merleau-Ponty (Petzold 1985g) und wird heute neurobiologisch durch die Entdeckung der Spiegelneuronen (Rizzolatti 2008), die Erkenntnisse zur nonverbalen Kommunikation (Petzold 2004j, h) und unsere Beobachtungen in der empirischen Säuglingsforschung (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994) unterfangen.

thogenes Geschehen nicht negiert) trägt dazu bei, Biographie zu sortieren und – wo erforderlich – umzuwerten. Das erschließt besonders hochbegabten Menschen mit ihrer hohen kognitiven Kompetenz und ihren emotionalen Differenzierungsmöglichkeiten neue Perspektiven des Selbstverstehens bzw. des Verstehens Anderer. Prinzipiell sind Menschen für solche Sortierarbeit ausgerüstet – von früher Kindheit an in wachsendem Maße. Dieses positive Vermögen wurde insbesondere durch die gravierende *Freudsche* Irrlehre vom „inkompetenten Säugling“, diesem jämmerlichen Wesen, das von seinen Trieben geschüttelt, an ihnen fast zugrunde geht, in weiten Bereichen der Kinderpsychologie und Psychotherapie negiert. *Vygotskij* (1931/1992) hatte schon kritisch festgestellt: „Alle psychologischen Methoden, die bis heute zur Erforschung des Verhaltens beim normalen und beim nicht normalen Kind verwendet werden, weisen ungeachtet ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit eine Gemeinsamkeit auf: Sie führen alle zu einer negativen Charakterisierung des Kindes“ (*ibid.*, 221). Es werden nur Mängel aufgezeigt. „Die kindliche Persönlichkeit wird stets negativ dargestellt, es wird positiv nichts über die Besonderheit ausgesagt“ (*ibid.*), die Kinder kennzeichnet. *Vygotskij* blickte auf die Talente und Ressourcen und kann mit Fug und Recht als der früheste „Ressourcentheoretiker“ betrachtet werden. Das Entdecken „neuer alter“ Ressourcen aus Kinderzeiten, weil ein anderer Blick auf das Material geworfen wurde, positive Ereignisse erkannt werden konnten oder Überwindungsleistungen als solche positiv gewertet werden können – „Ich bin damit fertig geworden!“ – bietet eine Hilfe, das Projekt anzugehen, dysfunktionales Verhalten zu verändern. Das Erkennen neuer Möglichkeiten, eine veränderte Sicht allein genügt eben nicht, denn es handelt sich ja zumeist um „eingeschliffene“, gebahnte Muster des Denkens und Fühlens, um fixierte Attributionen und Believe-Systems, die nicht so einfach umzustellen sind. Wird z.B. deutlich, dass die für so viel Leid „verantwortliche“ Mutter selbst ein schweres Schicksal hatte, und durchaus auch über wertvolle Seiten verfügte, dann kommen Schmerz und Trauer über tragische Situationen und Verstrickungen auf. Es wird vielleicht auch klar, dass man selbst ja – eben wegen der Hochbegabtheit – für diese Mutter, die Familie, die soziale Umgebung kein „einfaches Kind“ war. Man kann sich dann nicht mehr nur selbst betrauern und Schuld an die Umwelt attribuieren, sondern man muss darauf schauen, dass man – erwachsen geworden – sein Leben in Selbstverantwortung gestalten muss, sich mit seiner Geschichte zumindest *aussöhnen* muss (was nicht gleichbedeutend mit einem *Versöhnen* mit den Bezugspersonen der Vergangenheit sein muss). Das erfordert oft Prozesse „doppelter Trauer“: einerseits über das eigene Leid und andererseits über die tragischen Situationen, in denen alle gefangen waren (zu Duplex- und Triplex-Trauer vgl. *Petzold* 1996a, 234ff.). Die *Einsicht* in diese Zusammenhänge ist ein erster Schritt („erster Weg der Heilung und Förderung“, *ibid.* und *Petzold, Orth, Sieper* 2006), der Hochbegabten meist gut möglich ist, es sei denn, sie haben Muster der Abwehr entwickelt etwa durch extreme Selbstbezogenheit, abwertenden oder überheblichen Habitus etc. Ist eine einsichtbasierte Veränderungsmotivation erreicht worden, müssen

dann weitere Schritte eines systematischen Umübens folgen. Das kann in einem „inneren Sprechen“ anderer Gedanken und Wertungen geschehen, das aktiv praktiziert wird – durchaus in „lautem zu sich selbst Sprechen“, in einem „sich selbst Erzählen“ oder „sich Selbst Vorlesen“ von Texten korrigierender Inhalte, die man sich für sich oder in der Therapie erarbeitet hat. Damit werden veränderte Um- und Neubahnungen möglich. Das ist auch eine von uns in der Tradition *Vygotskijscher* Konzeptbildung entwickelte therapeutische Technik, die schon in der Antike bekannt war (*Celsus*, de medicina 1, 2). Man muss das natürlich *wollen*, muss die alte Vorstellung loslassen und eine neue sich aneignen wollen. Und diesen Willen muss man üben. *Vygotskij* (1931/1992, 208ff), *Lurija* (1970, 1992) und *Leont'ev* (1978) haben deshalb der „höheren Funktion“ des Willens eine besondere Bedeutung zugemessen (*Petzold, Sieper* 2007f) und die integrativtherapeutische Arbeit mit dem Willen beeinflusst (*Petzold, Sieper* 2008a). Den Willen neu, auf neue Ziele und Haltungen zu orientieren, ist eine sehr schwierige Aufgabe, wenn er anders gerichtet ist, weil man harrt, Anderen, den Eltern, der Umwelt alle Schuld zuschiebt, an einer einmal gefassten Meinung oder Entscheidung festhalten **will**. Hochbegabte, die sich unverstanden fühlten, können an einer solchen Vorwurfshaltung festhängen, bis sie erkennen: Es nützt nichts, ich muss die negativen Interiorisierungen verändern, die Vergangenheit loslassen, damit sie mich nicht weiter determiniert. **Hochbegabte Kinder verstehen dieses Prinzip der Interiorisierung schon zu Beginn des Schulalters sehr leicht**, wenn es ihnen in der Kindertherapie angemessen vermittelt und erklärt wird. Das „mit sich und zu sich selbst Sprechen“ ist ja ohnehin ein genuiner, kindlicher Modus der Selbstrelation. In der Kinderpsychotherapie wird dieses „sich gut Zusprechen“, „Gutes zu sich sagen“ als ein wichtiges therapeutisches Instrument ermutigt, was ja zugleich mit einer **Interiorisierung** der „Ermutiger“ verbunden ist. Die Prozesslogik „Gutes erzeugt Gutes“ wird von Hochbegabten sehr schnell verstanden, erfordert bei weniger begabten Kindern etwas mehr an erklärender Arbeit und an Situationen „exemplarischen Lernens“ (etwa in der tiergestützten Therapie wird leicht *evident*, dass freundlicher *Zuspruch* das Tier *zutraulich* macht).

Die Perspektive des „Zwischen“, die für die Konzeption der Entwicklung der „höheren psychischen Funktionen“ wie Denken, nuanciertes Empfinden, differenziertes Fühlen und komplexes Wollen zentral ist, muss bei diesen Prozessen fokussiert werden, denn all diese Funktionen haben interaktionale Wurzeln, sind ursprünglich an polyadische *Inter*-aktionen in verschiedenartigen Beziehungskonstellationen in Familien, Gruppen, Klassenverbänden mit ihren Prozessen der Wechselseitigkeit gebunden. Sie wurzeln in „*interpsychischen*“, ko-respondierenden, in sozialen Kontexten stattfindenden Prozessen (*Vygotskij* 1930a/1985), die durch die „Hineinnahme“ ins Innere der Person zu *intrapsychischen* Prozessen werden, dort auch ein „inneres Ko-respondieren“, „innere Zwiesprache“, „innere Polyloge“ ermöglichen: ich spreche mit verschiedenen Seiten meiner Selbst, verschiedene „*subpersonalities*“ meines Selbst sind im „Polylog“ (*Petzold* 2002c). Gerade bei Hochbegabten habe ich ein solches

„inneres Polylogisieren“ beobachtet, das – ist es gestört, und kann zu keiner Synthese, keiner Integration finden – in große Zerrissenheiten führen kann, zu Personen mit „mehreren Gesichtern“: nicht im Sinne einer *multiplen Persönlichkeits-* bzw. *Identitätsstörung*, auch nicht im Sinne einer „Borderline-Persönlichkeitsstörung“ – mit solchen Diagnosen werden Hochbegabte, die noch in Integrationsprozessen stehen, oft und m. E. fälschlich belegt. Ich habe das immer wieder bei als „Borderline-Persönlichkeitsgestört“ diagnostizierten „sehr intelligenten“, zuweilen als „therapieresistent, weil beständig intellektualisierend abwehrend“ eingestuftem PatientInnen erlebt, die ich als fehlbehandelte, durch derart stigmatisierende Fehldiagnosen behinderte, ja beschädigte Hochbegabte identifizieren konnte. Diese Menschen hatten z.T. lange Psychoanalysen hinter sich, erfolglose, verschlimmernde. Als sie in der Therapie bei mir beginnen konnten, ihre Hochbegabtheit zu verstehen und ihre Geschichte des Mißverstanden-worden-Seins, als sie dann auch begannen, ihre daraufhin entwickelten Abwehrformen zu durchschauen und die Motivation und die Willensentscheidung (Petzold, Sieper (2008c) entwickelten, diese dysfunktionalen Muster zu verändern, war ein guter, zügiger Fortgang der zunächst mühsam ablaufenden Therapie möglich. Von zentraler Bedeutung war dabei das Faktum, dass diese PatientInnen sich „erkannt und verstanden fühlten“. Zunächst scheinen diagnostisch in der Tat etliche der DSM-IV bzw. ICD-10 Items für das BPS-Label zu sprechen. Die *Ängste, verlassen zu werden* sind stark. Obwohl oft ein starkes Kontaktverhalten und eine gute Kommunikationsfähigkeit gegeben ist, ist das *Eingehen von tieferen Beziehungen, ja Bindungen* sehr schwierig und sehr selektiv – ein Abwehrmuster, das sich aufgrund gescheiterter Affiliationen ausgebildet hatte. *Selbstverletzendes Verhalten* findet sich nicht, und es ist, wie gesagt, die Fähigkeit vorhanden, einige stabile Beziehungen/Bindungen zu halten und zu pflegen. In vielen Beziehungen zu Menschen finden sich aber auch Instabilität oder schwer distanzierbare Negativierungen vor allem zur Herkunftsfamilie, dem Milieu, in dem Verletzungen stattfanden. *Gesteigerte Impulsivität* ist durchaus vorhanden, die auch destruktive Züge annehmen kann. Andererseits werden übernommene Aufgaben im beruflichen Feld etwa, die den eigenen Interessen entsprechen, übernommen und mit großem, z.T. übergroßem Einsatz durchgeführt. Ich habe deshalb von einer „Pseudo-BPS“ gesprochen, wenn ich PatientInnen mit einer „Borderline-Diagnose“ erhielt, bei der sich im Hintergrund eine Hochbegabten-geschichte mit missglückten Passungen fand, und wo ein solches Aufzeigen von Zusammenhängen dann auch spontan mit dem Erkennen der eigenen Geschichte verbunden war: „Ja, genauso war das bei mir. – So ist das in meiner Familie abgelaufen. – Das ist genau meine Geschichte!“ etc.. Die Zusammenhänge, das Konzept der „generalisierten Fehlattributionen“, der cerebralen Bahnungen von Mustern und die Notwendigkeit des übenden Umbahnens auf kognitiver und emotionaler Ebene, ja selbst die Notwendigkeit, sich auf das Risiko von Beziehungen einzulassen, um – wenn sie gelingen – starke „Interiorisierungen“ auszubilden, werden gut *verstanden*. Das ist der Bonus der Hochbegabtheit. Ob der Entschluss,

die jetzt einsichtig gewordenen „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1948) dann tatsächlich anzugehen, auch gefasst wird, ist eine andere Sache und hängt von der vorliegenden Passung ab, wobei Genderdimensionen durchaus wesentlich sind (Abdul-Hussain 2010).

Hochbegabtheit ist ja sehr vielfältig und in verschiedenen Talenten entwickelt. Es gibt Hochbegabte mit einseitiger Spitzenintelligenz und schwachen sozialen Fähigkeiten und andere mit einer extremen Sensibilität für soziale Prozesse, einer außergewöhnlichen „**empathischen Kompetenz**“, was bedeuten kann, dass multiple **Interiorisierungen** aus dem sozialen Umfeld aufgenommen werden, von „Außen“ nach „Innen“ gewachsen sind, wie Vygotskij das konzeptualisiert hat, mit Verweis auf die sechste Feuerbachthese von Marx, dass das Individuum „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ sei (Thesen über Feuerbach, MEW 3, 1983, 6). In der Sicht Vygotskij (1931/1992, 237) stellt „... die psychische Natur des Menschen die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen dar [ ... ], die nach innen verlagert und zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur geworden ist.“ In mikrosozialen Strukturen stellt sich das Natürliche je nach Sozialisationsmilieu in den „realen Beziehungen zwischen Menschen“ dar (*ibid.*, 236), in „jenem Schauspiel, das zwischen Menschen abläuft“ (*ibid.*) und zwar in sehr unterschiedlicher Weise. Zum Teil kann es ein überflutendes Geschehen werden, besonders wenn das soziale Umfeld komplex ist, mit vielfältigen, komplexen Bezugspersonen und vielleicht auch mit überwältigenden Einflüssen aus dem makrosozialen Umfeld wie bei Kriegs- und Nachkriegserfahrungen, die ich selbst, 1944 geboren, durchlebt und in ihren Wirkungen, Auswirkungen erleben musste. Es wird in der reflexiven und nachspürenden Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, dem subjektiv erlebten Lebensweg dann das „**genetische Grundgesetz**“ Vygotskij evident:

„Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes [des Jugendlichen und älteren Menschen füge ich mit Blick auf den *life span developmental approach* hinzu, H. P.] zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als *interpsychische*, dann innerhalb des Kindes als *intrapsychische* Kategorie) ... Doch es versteht sich von selbst, dass der Übergang von *außen* nach *innen* den Prozess selbst, also dessen Struktur und Funktion verändert“ (Vygotskij 1931/1992, 236, kursive Hervorhebungen von H.P.).

Bei komplexen, schwierigen Verhältnissen kann das natürlich erhebliche Integrationsaufgaben aufwerfen, die Jahre und Jahrzehnte in Anspruch nehmen können, bis dass es zu **hinreichenden Integrationen** (*good enough*, Winnicott) kommt und zu „generalisierten Ordnungslagen“, von denen Marc Aurel (VII, 31 s. unten) gesprochen hatte. Integration wird unterstützt durch favorable und empathisch kompetente Mitmenschen (Freunde/Freundinnen, TherapeutInnen). Sie geschieht aber auch in der Folge von einschneidenden „kritischen Lebensereignissen“ wie Unfall oder

Erkrankungen, oder von sozialen Beziehungsproblemen, ja zuweilen Beziehungskatastrophen – auch durch diese kann ja, wenn auch schmerzlich, für das Leben und für Veränderungen des Lebensstils gelernt werden. Bei Hochbegabten können bei überflutenden Interiorisierungen zwei Faktoren kritisch zur Wirkung kommen: einmal die besonders komplexen und komplizierten Außeneinflüsse, zum anderen aber auch die besondere Differenziertheit der Wahrnehmung, der emotionalen Spürigkeit und Aufnahmefähigkeit. Die „**Sinnerfassungskapazität**“ vieler Hochbegabter ist enorm. Die „**Sinnverarbeitungskapazität**“ kommt dabei zuweilen noch nicht mit, und dann kann die „**Sinnschöpfungskapazität**“ von der Anflutung der Materialien vielleicht überfordert werden. Diese Menschen bekommen vielfach „mehr mit“, was Chance und Belastung zugleich sein kann und besondere Investitionen in den Verarbeitungsprozessen des Lebens erfordert – mit der „*little help*“ von Freunden, die so wesentlich ist, oder mit therapeutischer Hilfe, wo erforderlich. \_

## 6. Einige Konzepte zur therapeutischen Arbeit im Umgang mit Hochbegabtheit

„Suche Zugang zum Inneren eines jeden Menschen zu finden, aber gestatte auch jedem anderen, in deine Seele zu blicken“ (*Marc Aurel VIII, 61*).

„Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für Andere ist. Genau das stellt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung dar“ (*Vygotskij 1931/1992, 235*).

Dieses Grundprinzip der **Interiorisierung** von *Vygotskij* und *Janet* ist nicht nur als eine Erkenntnis der Kinderpsychologie zu sehen, sondern als Aussage für Entwicklungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hin (*Petzold, Horn, Müller 2010*). Es gilt damit auch für die Sozialisationsprozesse in Therapien – im Integrativen Ansatz sehen wir Therapie als ein Geschehen der Nach- und Neusozialisation (*Petzold 2003a, 77, 592f.*) – und es muss damit auch die Qualität der therapeutischen Beziehung bestimmen, die wir als so wichtig erachtet haben, dass wir sie in einer „**therapeutischen Grundregel**“ für die Integrative Therapie festgeschrieben haben (*Petzold 2000, 2000a*). „Es geht in ihr ... vor allem um die **Integrität** von Menschen, um die Gewährleistung, Sicherung und Förderung ihrer ‚Integrität in therapeutischen Kontexten‘“ (*Petzold 2000, 1*) und das soll wie folgt gewährleistet werden:

„*Therapie* findet im Zusammenfließen von zwei Qualitäten statt: einerseits eine Qualität der *Konvivialität* – der Therapeut/die Therapeutin bietet einen ‚gastlichen Raum‘, in dem PatientInnen willkommen sind und sich niederlassen, heimisch werden können, in dem Affiliationen in *Dialogen, Polylogen* eines ‚Du, Ich, Wir‘ möglich werden. Andererseits ist eine Qualität der *Partnerschaftlichkeit* erforderlich, in der beide miteinander die *gemeinsame Aufgabe* der Therapie in Angriff nehmen unter Bedingungen eines ‚geregelten Miteinanders‘ ...

*Therapeut* und *Patient* anerkennen die Prinzipien der „doppelten Expertenschaft“ –

die des Patienten für seine Lebenssituation und die des Therapeuten für klinische Belange – des Respekts vor der ‚*Andersheit des Anderen*‘ und vor ihrer jeweiligen ‚*Souveränität*‘. Sie verpflichten und bemühen sich, auftretende Probleme im therapeutischen Prozess und in der therapeutischen Beziehung ko-respondierend und lösungsorientiert zu bearbeiten“ (*idem* 2000a).

Das sind auch Prinzipien, die auch in der systemischen Therapie bedeutsam sind, weil von der prinzipiellen *multiplen Wechselseitigkeit* der Beziehungen und der Einflüsse ausgegangen wird – wie die großen, frühen „Systemiker“ *Anokhin, Bernštejn, Janet, Lurija, Ukhtomskij, Vygotskij*, Referenzautoren des Integrativen Ansatzes, es erkannt und formuliert hatten (*Petzold* 2007b; *Petzold, Michailowa* 2008). *Rotthaus* betont: Systemisches Arbeiten trägt „der Tatsache besonders Rechnung, dass Individuen sich sowohl aktuell als auch lebensgeschichtlich in einem Möglichkeitsraum verhalten, der durch die Handlungen der relevanten Bezugspersonen bestimmt wird. Die individuelle Entwicklung von Selbstkonzepten, von persönlicher Identität, von Kompetenzen u.a. ebenso wie die Entstehung und Aufrechterhaltung von seelischen Krankheiten findet innerhalb sozialer Interaktionsprozesse und gegenüber relevanten Bezugspersonen statt“ (*Rotthaus* 2005, 11; vgl. *Petzold* 2001p).

Das sind sehr „alte“ Konzepte. Sie verweisen auf Grundprinzipien der Hominisation (*Petzold* 2008m, 2010f), die in helfenden Kontexten von klarsichtigen Helfern immer wieder neu aufgefunden und realisiert werden. In der antiken Therapeutik von Seelenführern wie *Seneca, Epiktet, Marc Aurel* waren schon einige wichtige Prinzipien der seelischen Stabilisierung und der Förderung seelischer Entwicklungen bekannt, und es wurde eine *egalitäre* Haltung praktiziert. Ohne Pathologisierungstendenzen, wie sie den *Freudschen* Ansatz kennzeichnen (*Leitner, Petzold* 2009; *Sieper et al.* 2009), sondern in Unterstellung mündiger Kooperationsfähigkeit war die Betonung **wechselseitiger Wertschätzung** aus einer **empathischen Grundhaltung** dabei ein zentrales Moment. Ich zitiere beispielhaft aus früheren Arbeiten (*Petzold* 2004l, 2009f):

„Gewöhne dich, auf die Rede eines anderen genau zu achten und versetze dich so intensiv wie möglich in die Seele des Sprechenden“ (*Marc Aurel* VI, 53). Das ist möglich, weil man durch die Erfahrung des Empathiert-Werdens Selbstempathie entwickelt hat. *Seneca* hat uns in seiner so wichtigen Schrift „Über die Muße“ auf diese zentrale Qualität hingewiesen und auf die dialogisch-polylogische Performanz von Selbstfindung und einem „Einander-Finden“ in Freundschaft, Partnerschaft, Therapie. Seinem „Patienten“ *Serenus* gibt er als Mentor seine eigene Seelenverfassung zu erkennen, wenn er zu Beginn von „*De tranquillitate animi*“ darlegt: „*Inquirenti mihi in me ... mich in mir erforschend*“ (1, 1) ihm in begleiteter Selbsterforschung einen *Weg* weist, zu sich zu finden und wieder zu **einer freundlichen Beziehung zu sich selbst** zu kommen, zu einer „*εὐθυμία*“, zu einer guten Seelenlage, wozu man aber den Anderen braucht: Weisheit ist in diesem Denken nicht solipsistisch, keine selbstzentrierte Autarkie! Denn „nichts erfreut wohl in vergleichbarer Weise, wie eine Freund-



schaft in Treue und Liebe ..., deren Zuspruch deine Zerknirschung lindert, deren Rede Rat gibt, deren heitere *Freundlichkeit (hilaritas)* Schwermut auflöst und deren Anblick erfreut“ (*ibid.* 7, 1). So begleitet kann man Weisheit erlernen, entwickeln, vertiefen, *genießen*. **Weisheit** – die eigene und die Anderer – ist eine Qualität, an der man sich erfreuen kann. Menschen sollten die Möglichkeit und Chance zu einem solchen „Weise-Werden“ erhalten, sollten Begleiter finden, die die damit verbundenen **Weisheitsprozesse** fördern und unterstützen, indem sie ihre eigenen erworbenen **Weisheitskompetenzen** und **Weisheitsperformanzen** weitergeben, gewonnene **Weisheiten** mitteilen, teilen. Es gibt mehr Menschen, die in guten Weisheitsprozessen stehen, als man meint, und man kann durchaus großen Gewinn im Austausch „auf dem Wege“ haben – es muss nicht immer ein „großer Meister“ der Führer sein. Wechselseitiger Austausch führt schon weiter, wie *Seneca* deutlich macht: „Ich bin nicht so überheblich, dass ich mich, selbst ein Kranker, an Heilversuche heranwage, sondern ich unterhalte mich mit Dir, als ob ich in dem gleichen Krankenhaus (*valitudinarium*, Gesundheitszentrum) läge, über unser gemeinsames Leiden und teile mit Dir die Heilmittel“ (*Seneca ad Lucilium*, ep. 27, 1). „Du wirst aus diesem Heilungsprogramm, den dir geeigneten Teil herausnehmen“, so *Seneca* zu seinem Klienten *Serenus* (*De tranquillitate* 2, 4).

Viele dieser Erkenntnisse lassen sich auch heute noch einsetzen – nicht nur in der Arbeit mit Hochbegabten, aber besonders auch mit diesen Menschen, denn es ist wichtig, Hochbegabtheit nicht zu pathologisieren, sondern als ein Potential zu sehen, das in richtiger Weise genutzt werden sollte. Dabei kann man bei vielen Hochbegabten eine beschleunigte Entwicklung von Weisheitskompetenz feststellen und kann diese auch gezielt fördern.

Hochbegabte und ihre Familien sollte man deshalb gut beraten, „coachen“, wie *Seneca* etwa seinem Schüler/Freund/Patienten/Coachee – wie auch immer, je nach den situativen Gegebenheiten – *Lucilius* eine „Entwicklungsberatung“ angedeihen ließ. Das *therapeuein* war bei den antiken Autoren als ein Spektrum zwischen „heilen und fördern“ ausgespannt (*I. Hadot* 1969), wie wir das auch heute im Integrativen Ansatz praktizieren (*Orth, Petzold* 2000; *idem* 2003a). Sie setzten auf die Souveränität des Menschen, wie belastet er auch immer sein mochte, auf seine Fähigkeit zur Selbststeuerung, wenn er sie (wieder)entdeckt und (wieder) zu nutzen lernt, als Ausdruck seiner Integrität. Deshalb sind in der therapeutischen oder beratenden Arbeit Vorsicht, Achtung, Wertschätzung, Sorge für und um die **Integrität** des Anderen (*Sieper, Orth, Petzold* 2010) und unbedingter Einbezug seines **Willens** (*Petzold, Sieper* 2008a) therapeutisch von höchster Bedeutung, eine Haltung, wie sie *Seneca* seinem Klienten *Lucilius* (z.B. *Seneca*, ep. 27, 1) in der Seelenführung entgegenbringt.

„Einen Räuber der Willensfreiheit gibt es nicht“ überliefert *Marc Aurel* (XI, 36) ein Wort des *Epiktet*, und durch den Willen und die Vernunft sowie vermittels der Unterstützung durch „Therapontes“ oder Freunde kann man und muss man „an seinem Inneren arbeiten“ (*ibid.* 59): „Von dir selbst hängt es ab, ein neues Leben zu be-

ginnen. Betrachte nur die Dinge von einer anderen Seite, als du sie bislang angesehen hast. Das nämlich heißt: ein neues Leben beginnen“ (*idem* VII, 2), und das hat Konsequenzen, muss Konsequenzen haben. „Du musst in dein ganzes Leben, wie in jede einzelne Handlung Ordnung bringen, wenn du dir nämlich bei allen Handlungen sagen kannst: Ich handelte nach besten Kräften, dann kannst du ruhig sein, denn dass du deine ganze Kraft einsetzt, daran kann dich niemand hindern“ (*ibid.* VIII, 32).

Diese Erkenntnisse gelten natürlich auch heute noch in Zeiten hochdifferentieller Enkulturations- und komplexer Sozialisationsprozesse (vgl. *Petzold* 2005ö), wie sie für multikulturelle und globalisierte High-Tech-Gesellschaften kennzeichnend sind. Das therapeutische/beratende Gespräch in der Haltung des Respekts, der Achtung, ermöglicht, wenn es interiorisiert wird, „Selbstachtung“. Damit wird das Gespräch mehr als ein „Werkzeug“, wie in der Sicht des frühen *Vygotskij*, und die therapeutische Beziehung wird mehr als eine „Technik“, wie das *S. Freud* vertrat – m.E. ein falsches Verständnis von Beziehung. Sie kann auch nicht nur als „zirkulär-rekursives Driften“ (*Lieb* 2009, 97) gesehen werden, wie es viele systemische Ansätze in rein funktionalistischer Betrachtung vertreten. Es ist im Beziehungsgeschehen vielmehr oft ein *existentielles Moment* bedeutsam: Ein Mensch erlebt sich von einem anderen Menschen in seinem So-Sein als Mensch erkannt, gemeint, in seiner Würde respektiert und in seiner Einzigartigkeit und Andersheit (*Levinas* 1983) wertgeschätzt. Das **interiorisieren** zu können, ist von wesentlicher Bedeutung und als ein zentraler Wirkfaktor von Therapie zu sehen, so jedenfalls ist die Position des Integrativ-Systemischen Ansatzes.

Für *Vygotskij* ist die ursprüngliche Funktion des Sprechens „zuerst ein *Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens“ (*Vygotskij* 1934/2002, 50). Der Term „Verstehen“ allerdings ist nicht funktionalistisch-verkürzend zu sehen. *Vygotskij* hat das in seiner aufopfernden Pflege von Mutter und Bruder gezeigt. Verstehen ist auch ein Verstehen im Leiden, in der Verzweiflung, ein Verstehen, bei dem die „Zone der nächsten Entwicklung“ (*Vygotskij*, vgl. *Jantzen* 2008) auch eine Zone „optimaler Nähe“ wird. Diese komplexen, vielschichtig erlebten und erfahrenen Vorgänge werden vom Kind aufgenommen, **interiorisiert** und führen zu einem „inneren Sprechen“, einem „Sprechen mit sich selbst“ und natürlich auch mit Anderen, das durch die erlebte Qualität von Würde gekennzeichnet ist. Und wo solche Qualitäten bei Eltern nicht vorhanden waren (was in generalisierter Form eher selten ist, hundertprozentige „Rabeneltern“ sind rar), so ist doch, wie die entwicklungspsychobiologische Longitudinalforschung zeigt, zumeist genug an „protektiven Faktoren“ vorhanden, dass kompensatorische Entwicklungen möglich werden (*Rutter* 1979, 1985; *Rolf et al.* 1990; *Petzold, Goffin, Oudhof* 1993) und sich „Resilienzen“, Widerstandskräfte bilden. *Werner* und *Smith* (1982) mit ihrer berühmten Longitudinalstudie „Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and

youth” haben das Resilienzkonzept berühmt gemacht. Hochbegabung kann durchaus als „Schutzfaktor“ gesehen werden, der in „*protective-factor-resilience cycles*“ (Petzold, Müller 2004) resilienzfördernd wirkt: Schutzfaktoren puffern Belastungen und schaffen eine gewisse „psychische Immunität“, wie Rutter (1985) das sah. Wir haben darüber hinaus die salutogenen Wirkungen von Protektivfaktoren betont, die in „Überwindungsleistungen“ bewältigt werden und damit Widerstandskraft und Kreativität ausbilden.

*Belastung/Überlastung* → *externale protektive Faktoren* → *erfolgreiches coping/buffering* → *Resilienz/interner Schutzfaktor* → *Optimierung der Nutzung externaler Ressourcen und protektiver Prozesse* → *Resilienzen* → *Entwicklungsaufgaben* → *externale protektive Faktoren* → *erfolgreiches creating* → *etc.* (Petzold, Müller 2004)

Wir haben also mehr den wachstums- und entwicklungsfördernden Aspekt der protektiven Faktoren betont und das Zusammenwirken mehrerer protektiver Einflüsse, die dazu führen, dass nicht nur **Überwindungsleistungen**, sondern auch **poietische Gestaltungsleistungen** möglich werden, zu denen auch ein positiver Selbstbezug gehört. Dieser entsteht durch die *Anwendung des mit Anderen Erfahrenen auf sich selbst* als ein Kernmoment der **Interiorisierung** – hier wird ein wichtiger, anderer Akzent gesetzt als im dem psychoanalytischen bzw. tiefenpsychologischen Konzept der **Internalisierung**. Hinzu kommt, dass wir nicht nur die Erfahrungen mit Personen des Außenfeldes als bedeutsam ansehen, sondern auch „interiorisierte Schutzpersonen“ (oft sind es Großeltern oder Tanten, bzw. andere „periphere Personen“, die wichtig geworden sind, vgl. Masten et al 2010), die als „innere Beistände“ hilfreich wirken können (Petzold 1985). Schließlich wird beachtet, dass Menschen auch aus sich selbst und mit sich selbst „**Erfahrungen des Gelingens**“, der „Selbstwirksamkeit“ machen können (Bandura 1977; Flammer 1990), die sich bei Hochbegabten, von Kindergartenzeiten an, gehäuft finden und die verinnerlicht werden. Mit Blick auf all dieses wird deshalb im Integrativen Ansatz auch auf das **Interiorisieren** benigner Beziehungserfahrungen im **konvivialen** Klima einer therapeutischen Beziehung, im „gastlichen Raum“ einer guten Therapiegruppe oder Selbsthilfeinitiative Wert gelegt (Petzold 2000; Orth 2010), und werden Transferleistungen in das Alltagsleben zusammen mit dem Klienten/Patienten geplant, die „gute Chancen des Gelingens“ bieten und damit als „interiorisierte Selbstwirksamkeit“ im weiteren Lebensverlauf positiv zum Tragen kommen können.

Die „Interiorisierungsmöglichkeit multipler Beziehungserfahrungen“ im sozialen Raum bildet die Grundlage dafür, dass Menschen sich in sozialen Gruppen bewegen und „passend“ verhalten können, von der Kleinkindzeit mit ihren „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) in wachsenden Komplexitätsmöglichkeiten während Kindheit und Jugend (Petzold 2007d) in das Erwachsenenalter und über die gesam-

te „Lebensspanne“ hin bis ins hohe Senium (Petzold, Horn, Müller 2010), wie es der am „life span development“ orientierte „Integrative Ansatz“ konzeptualisiert (Petzold 1990e; Baltes et al. 2006). Kinder lernen deshalb, Erlebtes für sich „richtig“ zu werten, wenn die Mentalisierungsmöglichkeiten im Hauptstrom kognitive und emotionale Konsonanzen gewährleisten, die die Dissonanzerlebnisse – sofern sie nicht zu gravierend sind – aushaltbar machen. Sie können „eingeordnet“ werden und ermöglichen, wenn das gelingt, seelische Flexibilität. Und die brauchen Menschen in komplexen sozialen Situationen ihr Leben lang. Die Mehrzahl der Belastungserfahrungen bleibt mehr oder minder deutlich bewusst, einige werden dissoziiert. Es bilden sich dann nicht bewusste Automatismen, dysfunktionale Verhaltensroutinen aus (Janet 1889, 1938). Janet sah – anders als im Freudschen Modell – keine Verdrängungen am Werk, sondern Abspaltungen von Überlastendem aus dem Bewusstsein als Ursachen für die verschiedenen Neurosen, Belastungen, die die Integrationsmöglichkeiten des Systems überschritten, so dass keine integrierenden Synthesen geschaffen werden konnten. Er nahm an, dass das Bewusstseinsfeld eingeengt und die Integrationskraft dabei geschwächt werde (Janet 1919, 1929, 1934). In der *Synthese* – etwa eines Therapie- oder persönlichen Verarbeitungsprozesses – müssen diese biographischen Verletzungen rekonstruiert und sollten Dissoziationen, wo sich solche ausgebildet haben, integriert werden. Er setzte dabei ein reichhaltiges methodisches Repertoire ein (Hypnose, automatisches Schreiben und Sprechen – eine Vorwegnahme freier Assoziationen 1892 – Dialoge, Dramatisierungen, Distractionstechniken, Substituierungen, Visualisierungen und Imaginationsmethoden). Besonders die Imaginationsarbeit wurde in der Integrative Therapie übernommen, weiterentwickelt und mit der Arbeit mit „kreativen Medien“ (Petzold, Orth 1990a, 2008) verbunden, wie es das Buch von Karin Thalmann-Hereth zeigt. In einer altersgruppenspezifischen Kindertherapie können solche Techniken im Kontext von kindgemäßen Interiorisierungsangeboten in der therapeutischen Beziehung gut eingesetzt werden und Integrationsprozesse fördern (Petzold, Ramin 1986; Müller, Petzold 1998).

Bei Hochbegabten können sich die geschilderten **Interiorisierungsprozesse** und die mit ihnen verbundenen Mentalisierungsprozesse (sie umfassen Kognitives, Emotionales, Volitionales, das alles verstehen wir unter „mental“, vgl. Petzold 2005r, 7, 94f.; 2008b, 34 ff.) immer wieder schwierig gestalten, wenn es Passungsprobleme und -verwirrungen auf der Mikroebene des sozialen Systems, im familialen sozialen Netzwerk gibt, die sich auf andere Netzwerkbereiche – Nachbarschaft, Kindergarten, Schule – ausdehnen können (Hass, Petzold 1999). Von Seiten der Erwachsenen sind für hochbegabte bzw. extrem hochbegabte Kinder spezifische Adaptionsleistungen erforderlich, besonders wenn schon Geschwister da sind, durch die die Eltern *intuitive* Erfahrungen in der Gestaltung der „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1992; Jantzen 2008) gewonnen haben, welche in ihrem *fungierenden*, nicht-reflexiven Erziehungsverhalten zum Tragen kommen, wovon „normalerweise“ die nachkommenden Geschwisterkinder profitieren. Beim Hochbegabten passen diese

„probaten Strategien“ oft nicht, so dass ggf. Dissonanzen entstehen, die dem „*brain wizard*“ dann die Attribution „schwieriges Kind“ eintragen können, mit entsprechenden „intrasystemischen Resonanzen“ auch zu den Geschwistern oder den Nachbarkindern hin, ja bis in Kindergarten und Schule. Hier können Verletzungen entstehen, Zeiten der Ausgrenzung, des Rückzugs. Das alles sind aber nicht nur Auslösemomente für pathologische Entwicklungen, sondern es sind auch „challenges“, Bewältigungsleistungen zu erbringen, funktionale Coping-Strategien zu entwickeln, Ressourcen zu erwerben (Osten 2009) und Strategien des „Creating“ (Petzold 2006c, 67f), der innovativen Problemlösung zu erfinden.

Gerade mit dem Blick auf hochbegabte ältere Kinder und Jugendliche ist diese Perspektive wichtig. Sie wurde von dem polnischen Psychotherapeuten, Psychologen und Psychiater Kazimierz Dąbrowski (1972; vgl. Mendaglio 2008; Zaborowski 2006) aufgrund seiner klinischen Beobachtungen und Forschungen in seiner Theorie der „Positiven Disintegration“ entwickelt, die den generalisierenden Tendenzen zur Pathologisierung, die sich im überwiegenden Teil des psychotherapeutischen Feldes findet, die Möglichkeit einer anderen Sicht entgegenstellt. Dąbrowski verwarf die Annahme, dass Weiterentwicklungen immer auf vorausgehenden basieren, Höheres stets auf Niedrigerem aufbaue. Entwicklungsfortschritte würden den Zusammenbruch vorgängiger psychologischer Strukturen in einem Prozess erfordern, den er als „positive Disintegration“ bezeichnete. Ähnliche Vorstellungen finden wir in neueren neurowissenschaftlichen Konzepten des Lernens (Hüther 2006). Hohe Erregungsereignisse (*overexcitabilities*) regen nach Dąbrowski zu Weiter- und Neuentwicklungen an. Er unterscheidet fünf „*overexcitabilities*“: psychomotor, sensual, intellectual, imaginal and emotional (Dąbrowski 1972), Qualitäten, die bei Hochbegabten oft in besonderer Weise ausgeprägt sind. Man wird hier an Gardners Idee einer „Multiplen Intelligenz“ erinnert. Dąbrowski selbst vertritt einen „*multilevel view of life*“, eine „*multilevelness*“, der Entwicklungen möglich macht – auch in und durch Krisen, die er – wie es auch der Integrative Ansatz vertritt – als Entwicklungschancen sieht.

„Psychoneuroses ,especially those of a higher level‘ provide an opportunity to ,take one’s life in one’s own hands‘. They are expressive of a drive for psychic autonomy, especially moral autonomy, through transformation of a more or less primitively integrated structure. This is a process in which the individual himself becomes an active agent in his disintegration, and even breakdown. Thus the person finds a ,cure‘ for himself, not in the sense of a rehabilitation but rather in the sense of reaching a higher level than the one at which he was prior to disintegration. This occurs through a process of an education of oneself and of an inner psychic transformation. One of the main mechanisms of this process is a continual sense of looking into oneself as if from outside, followed by a conscious affirmation or negation of conditions and values in both the internal and external environments. Through the constant creation of himself, though the development of the inner psychic milieu and development of discriminating power with respect to both the inner and outer milieus - an individual

goes through ever higher levels of ‚neuroses‘ and at the same time through ever higher levels of universal development of his personality“ (*Dąbrowski* 1972, 4).

In solchen Prozessen haben Hochbegabte aufgrund ihrer Gaben einer erhöhten Reflexivität und Exzentrizität, einer Fähigkeit zur Überschau und Mehrperspektivität besondere Chancen. *Dąbrowski* beschreibt hier eine Praxis, die sich auch in der antiken Seelenführung findet, in den Übungen zur Ästhetisierung der eigenen Existenz, wie sie *Michel Foucault* (2007), *Pierre und Ingelore Hadot* in ihren Darstellungen der antiken psychoedukativen und therapeutischen Wege beschrieben haben. In der Therapie von Hochbegabten sind die Prinzipien von *Dąbrowski*s Ideen und Forschungen umgesetzt worden (*Jackson, Moyle, Piechowski* 2009), indem die hohe Sensibilität, die Anregbarkeit und die Talente und Gestaltungskräfte der Hochbegabten – Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen – aufgenommen und genutzt werden (*Daniels, Piechowski* 2009). Genau das sind auch Prinzipien mit denen wir im Integrativen Ansatz arbeiten (*Thalmann-Hereth* 2009), wobei wir allerdings großen Wert darauf legen, dass solche Verarbeitungs- und Gestaltungsprozesse in einem guten affilialen Rahmen stattfinden. Aus der Forschung zu protektiven Faktoren und zur Resilienzbildung wissen wir, dass Menschen in belastenden Situationen einen „*significant caring other*“ (Kinder einen *caring adult*) brauchen. Das gilt natürlich auch für Hochbegabte, die damit in ihren Chancen unterstützt werden, durch ihre Fähigkeiten in „Disintegrationsprozessen“ zu gelingenden Bewältigungsleistungen zu kommen. Wenn es Menschen gibt, und seien es nur wenige, die den Hochbegabten „richtig“ verstehen, „gemeinsame Aufmerksamkeit, Intentionen und Aktionen“ ermöglichen, kann das sehr viel an Unverständnis aufwiegen. „Gifted children and adults are often misunderstood. Their excitement is viewed as excessive, their high energy as hyperactivity, their persistence as nagging, their imagination as not paying attention, their passion as being disruptive, their strong emotions and sensitivity as immaturity, their creativity and self-directedness as oppositional“ (*Daniels, Piechowski* 2009). Affiliales Verstehen, das interiorisiert werden kann, signalisiert: „Du bist richtig“, „Du darfst so sein“, „Es gibt Menschen wie Dich und das ist ok“.

Ein solches Vorgehen verlangt vom familialen System des Hochbegabten und von ihm selbst Anpassungsleistungen, die durch eine professionelle Beratung unterstützt werden können. Diese muss das *gesamte System* der familialen Interaktion nebst den Belastungen und der Belastungsfähigkeit der einzelnen Systemmitglieder als „personalen Systemen“ (*Petzold* 1974j, 296) in ihren spezifischen „Mitgliedsrollen“ (*Luhmann* 1964, 38) berücksichtigen. Dafür ist wiederum eine umfassende Perspektive erforderlich: neurowissenschaftliche, psychologische, pädagogische, soziologische Wissensstände zum Thema sind zu vernetzen, denn darin besteht die Hauptaufgabe für jeden, der sich mit dem „Phänomen Hochbegabtheit“ befasst.

Jede Disziplin hat eigene Beiträge geleistet, die ohne eine hinlängliche „Konnektivierung“ indes zu wenig erklären, um handlungsleitende Strategien begründen zu

können, deshalb müssen sie zusammengeführt werden, immer wieder, denn die Forschung ist in diesem Bereich sehr aktiv und kommt mit immer neuen Ergebnissen, die auch therapierelevant sein können.

## 7. Ein „Wizard Syndrome“ oder Gesundheit als die Normalität des Ungewöhnlichen?

„*Mental Health* consists in the functioning of processes which effect development towards higher levels of mental function, towards recognition and realization of higher intellectual, moral, social and aesthetic values ...“ (Dąbrowski 1970)

„Hochbegabte“ sind oft ungewöhnlich, zuweilen außergewöhnlich – aber das finden wir auch bei „interessanten Menschen“, die keine Hochbegabtheit auszeichnet, sondern eine kreative Originalität in ihrem Lebensstil, eine nonkonformistische Lebensführung, Menschen, die den Wunsch und den Mut haben, anders zu sein als die „Normalos“. Und da gibt es viele Ungewöhnliche, wenn man genau hinschaut. Es wird bei solchen Überlegungen deutlich, was alles auch an Vorstellungen von „Normalität“ und „Besonderheit“ in das Thema eingehen, wie ideologielastig es werden kann. Natürlich gibt es eine Menge Hochbegabter, die eine „ganz normale Leistungskarriere“ machen oder die eines genialischen Faulenzers, der sich elegant über die Runden bringt, andere bleiben in dem Kontext, in dem sie sich bewegen, gänzlich unauffällig, „normal“ eben. Eine Forschungsübersicht zeigt: „Hohe Intelligenz, so lernen wir daraus [aus den Studien], ist - selbst gepaart mit hervorragender Schulbildung - kein Garant für Spitzenleistung“ (Hany 2002). Es widerstrebt mir hier – wie *Christiane Alvarez* (2008) von „fast normalen Kindern“ zu sprechen. Das liegt knapp neben dem „Unnormalen“, an der Grenze zum Pathologischen. Aber Hochbegabte sind keine „Savants“ mit außerordentlichen, spezialisierten „Inselbegabungen“ (*savant syndrome*, *Treffert, Wallace* 2003; *Treffert* 2009; *Tammel* 2007), die oft genug mit einer Beeinträchtigung der übrigen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten von Menschen einhergehen können und in 50% der Fälle mit Autismus und anderen Störungen (Asperger-Syndrom) verbunden sind (*Howlin et al.* 2009; *Baron-Cohen et al.* 2009). Aber auch bei den „Savants“ muss man sehr achtsam sein, um keinen unbilligen Pathologisierungen das Wort zu reden, denn wir finden Menschen mit außergewöhnlichen Lebensformen und -möglichkeiten, mit einem „*beautiful mind*“ (wie die Verfilmung des Lebens des psychisch schwer erkrankten Mathematikers *John Nash*, Nobelpreisträger, getitelt ist, vgl. *Nasar* 2005), mit ungewöhnlichen Erkenntnissen über Menschen und Tiere, wie sie uns die Psychologin und Verhaltensbiologin *Temple Grandin* (1996, vgl. *Sacks* 1995) durch Darstellungen aus ihrem „Leben mit dem Autismus“ beeindruckend vermittelt. Diese Menschen haben ihre „Normalität des Ungewöhnlichen“ und ihre Form der Gesundheit. Warum sollte Gesundheit in einem Standardformat definiert werden? Ein Nexus zwischen Inselbegabungen und Hochbegabungen sollte nicht hergestellt werden. Es handelt sich um verschiedene Phänomene (*Tammel* 2007; *Treffert* 2000, 2009) mit höchst un-

terschiedlichen Ausprägungen in jedem einzelnen Schicksal und Lebensvollzug der Menschen, die ihre Einzigartigkeit, ihre Ungewöhnlichkeit, ihre Gesundheit und ggf. ihre Störungen leben – mit den Menschen ihrer relevanten Netzwerke.

Hochbegabten Kindern begegnet man nicht häufig, aber auch nicht so selten, „Savants“ indes kaum einmal. Sie werden in der Fachliteratur beschrieben (*Lurija* 1991; *Draaisma* 2006), oder manchmal werden ihre ungewöhnlichen Lebensgeschichten verfilmt wie *Kim Peek*, der „Megasavant“, „The Rain Man“, gespielt von *Dustin Hoffman* (*Barrowclough* 2009).

Bei Hochbegabten handelt es sich keineswegs immer um ungewöhnliche Mädchen oder Jungen, auch wenn sie zuweilen „ihre Eigenheiten“ haben, aber welches Kind hat die nicht? Wenn indes die kleinen Gedächtniskünstlerinnen, Gehirnakrobaten und Kombinationszauberinnen „loslegen“, kann das befremden, muss es aber nicht, es hängt von der Enge oder Weite der Normalitätsverständnisse der „Mitspieler“ auf der sozialen Bühne (*Goffman* 1969), also den sozialen Verhältnissen ab. Bei anderen Kindern können sie Neid, Angst oder Bewunderung auslösen, bei manchen Eltern Unverständnis, bei anderen überzogenen Stolz. Das „kleine Genie“, Junge oder Mädchen, der kleine „*brain wizard*“ – so habe ich sie in meiner kindertherapeutisch-psychomotorischen Praxis manchmal genannt – wird präsentiert, lernt sich zu präsentieren, oder er bzw. sie wird Außenseiter oder zum „Experten“ mitten im Pulk. Manche dieser Kinder stehen am Rande, werden isoliert, isolieren sich. Dabei kann es geschehen, dass sich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln (*Schlichte-Hiersemenzel* 2001), manchmal mit Störungswert, die kinderpsychotherapeutische oder heilpädagogische Behandlungen indiziert erscheinen lassen. Wenn sie dann in Beratungsstellen und Praxen auftauchen, wird von den TherapeutInnen oft vom „Risiko Hochbegabung“ gesprochen. Dabei wird übersehen, dass es sich bei diesen Kindern um eine Auswahl von „Problemfällen“ handelt, deren Schwierigkeiten keineswegs repräsentativ für „die“ Hochbegabten gelten können. Insgesamt muss – schaut man auf die kinderpsychotherapeutische Klientel – davon ausgegangen werden, dass es sich um keine größeren Gruppen handelt. Die klassische Studie von *Lewis Terman* (1925 -1959) fand: hochintelligente Kinder erbrachten nicht nur sehr gute Schulleistungen, sie waren auch gesünder, zielstrebig und psychisch stabiler als Kinder mit geringeren Intelligenzwerten. Die schweren methodischen Mängel insbesondere in der Auswahl der Stichprobe sind bekannt. Es wurden die Kinder von Eliten in optimalen Bedingungen untersucht (*Anastasi* 1976; *Shurkin* 1992). Die soziale Situation hochbegabter Kinder mit Behandlungsbedarf muss also sehr sorgfältig betrachtet werden, die Familiendynamik und – heute – der Mediengebrauch und ggf. der Konsum von Suchtmitteln. Es werden sich dann oft viele andere Hintergründe finden, die in die Problemsituation bestimmend eingehen. Weiterhin ist die spezifische Art und Ausprägung der Hochbegabung zu untersuchen, und dann wird man in der Regel ein multifaktorielles Einflussgefüge finden, in dem die Hochbegabung ein Faktor ist, der risikoreiche, aber auch protektive Seiten haben kann. Wo aber die Hochbega-



bung für ein Kind ein Belastungsfaktor ist, bedeutet das, dass man ihm kompetent Rechnung tragen muss. Aber sind Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen, FamilientherapeutInnen für diese Aufgabe ausgerüstet, können sie diese Probleme richtig behandeln? Sie sind es oft nicht, sondern müssen sich in diese Thematik einarbeiten. Dabei ist es wichtig, dass sie ihre eigenen Haltungen zum Thema Hochbegabung und die dahinter stehenden Geschichten sich bewusst machen. Bei den extremen Erscheinungsbildern des verstörten, verwirrten, aggressiven, bedrückten, verhaltensauffälligen Sonderlings mit seinem „super brain“, dem man manchmal begegnet, muss immer auch der soziale Kontext mit seinem oft geringen Passungspotential gesehen werden, sonst sieht man zu wenig. *Beides* – die Störung des Kindes *und* die seiner Netzwerkpartner – *zusammen genommen* kann dann durchaus als Form einer spezifischen „Verhaltensstörung im System“ gesehen werden, die aber in ihrer Qualität einer „Passungsstörung“ im Bewusstsein bleiben muss. Nur dann ist sie behandelbar.

Eltern machen mit hochbegabten Kindern natürlich auch ihre Lernerfahrungen und diese Kinder natürlich mit ihren Eltern, und deshalb kommt es in der Regel auch in „Begegnungen und Auseinander-setzungen“, nach denen man sich wieder „zusammensetzen“ kann, zu „Prozessen eines allmählichen, einander besser Verstehens“, sofern sich keine verhärteten Fronten gebildet haben, und man die „Andersheit des Anderen“ nicht mehr als befremdlich, sondern als seine Form seiner Normalität zu sehen gelernt hat. Solche Prozesse können aber auch scheitern und sich in schwierigen Dynamiken bis in das Erwachsenenalter hinziehen. Sie brauchen dann Liebe, Geduld, Nachsicht, Aussöhnung oder Versöhnung (Petzold 1988n, 224, 235; 2003a, 861), ein einander Verstehen wollen und Verzeihen können und den festen Willen, ein Auflösen verkrusteter Muster zu erreichen, damit sich in „processes which effect development towards higher levels of mental function“ (Dąbrowski 1972) Neues formieren kann. Kazimierz Dąbrowski (1902 -1980) hat diesen Vorgang in seiner originellen Theorie als „**positive Disintegration**“ bezeichnet, aus der Überzeugung und seiner klinischen Erfahrung, dass ohne ein Aufgeben und Auflösen alter Strukturen keine Neuentwicklungen möglich werden. Wir haben hier einen Vorgang, der sich schon in der alten Metamorphosenlehre, der Idee von „Gestalt und Wandel“ findet (Orth, Petzold 1990), in Lewins „unfreezing, change, refreezing“, in der neurophysiologischen Destabilisierung alter Muster/Schemata/Narrative, damit es zu neuen Reorganisationen kommen kann, wie es die Systemtheorien von Anokhin, Bernštejn, Lurija bis Haken konzeptualisiert haben (Haken, Schiepeck 2006).

„DISINTEGRATION, mental, consists of loosening, disorganization or dissolution of mental structures and functions. The term covers a wide range of states from temporary loosening of contact with reality observable in severe fatigue, boredom, depression, stress, mental conflicts, disequilibrium, neurosis or psychoneurosis to a split of personality in schizophrenia. ‘Normal’ symptoms of disintegration are distinctly and almost universally observable at the time of puberty and menopause, also at

times of critical experiences, suffering, inner conflicts, intense joy or exaltation, etc. ... Positive or developmental disintegration effects a weakening and dissolution of lower level structures and functions, gradual generation and growth of higher levels of mental functions and culminates in personality integration” (*Dąbrowski* 1972).

In etwas anderer Akzentsetzung als *Dąbrowski* betonen wir den systemischen Zusammenhang mit dem *sozialen System* stärker. Liegt ein „Wizard-Syndrom“ vor, so ist ja das relevante soziale System betroffen. Reorganisationen müssen sich nicht nur auf Seiten der hochbegabten Menschen gleichsam im „psychischen Binnenraum“ vollziehen, sondern auch in gut synchronisierten neuen Beziehungsformen und -qualitäten zwischen den Mitgliedern des relevanten Netzwerkes/Konvois. Das verläuft nicht immer ohne Probleme, denn es müssen auch hier wachstumsorientierte Auflösungen alter Beziehungsklischees, Bindungen, Verstrickungen erfolgen und Neuformierungen von Muster des Miteinander-Umgehens, damit sich eine „neue Normalität“ gelingenden Zusammenspiels „einspielen“ kann als Qualität sozialer Gesundheit. Das hochbegabte Kind – groß geworden – steht dabei oft vor der Aufgabe, mit Gefühlen der Überlegenheit zurechtzukommen, die Eltern oder Verwandten mit Empfindungen des Unterlegenseins. Solche Prozesse sind therapeutisch nicht einfach zu begleiten, und hier ist noch viel an kindertherapeutischem und familientherapeutischem Know-how zu entwickeln. In jedem Fall ist beim Auftreten von Schwierigkeiten und Störungen ein „syndromanalytischer“ Ansatz zu wählen (*Lurija* 1970; *Jantzen* 2008), der die verschiedenen Funktionen und Ebenen, die determinierenden Außen- und Binnenkräfte für das Verhalten zu verstehen und zu beeinflussen sucht. In *Integrativ-Systemischer Sicht* wäre ein „*wizard syndrome*“ immer als eine Problematik des Hochbegabten und seines Kontextes zu betrachten, und Interventionen müssten folglich immer auch kontextorientiert sein, Eltern, Geschwister, Lehrer einbeziehen. Es kann also nicht darum gehen, „verhaltensauffällige“ Hochbegabte zu pathologisieren und mit „gesunden“ Netzwerkmitgliedern zu vergleichen, sondern es müssen die Spezifität der Potentiale und der Problematiken dieser Kinder/Jugendlichen im „Kontext“ sowie die Probleme des Kontextes und der laufenden familiären Dynamik gesehen werden – zu den Eltern und den Geschwistern hin – bzw. die durch diesen Kontext bei dem Hochbegabten ausgelösten Probleme. Nur mit einer solchen systemischen Perspektive auf zirkuläre Prozesse kann verhindert werden, dass es nicht zur Ausbildung nachhaltiger Störungen kommt, weil multiple Kausalitäten übergangen und Ursachen einseitig attribuiert werden, ohne nach den „Ursachen hinter den Ursachen und den Folgen nach den Folgen“ zu fragen. Sind aber negative Folgen eingetreten, machen sie dann im späteren Leben Bewältigungsleistungen erforderlich, für die allerdings Hochbegabte aufgrund des „Geschenks“ ihrer Intelligenz – und die darf nicht allein als kognitive, sondern muss auch als emotionale und volitionale Kompetenz gesehen werden (*Heuring, Petzold* 2003) – meist gut ausgerüstet sind. Die Idee einer „multiplen Intelligenz“ (*Gardner* 1999) kann hier hilfreich sein (sofern man sich nicht in Schulstreitigkeiten verstrickt, vgl. *Waterhouse* 2006a), wenn sie als praxeologische Heuristik prozessdiagnostisch eingesetzt und

ggf. zusammen mit allen Beteiligten erarbeitet wird (*Osten* 2000). Alle wissen dann, wo Talente, Möglichkeiten, Stärken, Ressourcen, aber auch wo Probleme und Defizite liegen. Das alles muss für den Hochbegabten und die Menschen seines Netzwerkes einen **Normalitätscharakter** gewinnen – bei allen –, um Spielräume konstruktiv und kokreativ zu nutzen und ein Miteinander in Gesundheit und Wohlbefinden zu gestalten. Dabei sollte viel Raum für Ungewöhnliches, für Neues, für Erfahrungen da sein, die den „Duft der Frische“ haben (*Petzold* 2010b), denn Stagnation und Selbigkeit ist der Beginn psychophysiologischer Rückbildungen und ihrer oft in Krankheit führenden Konsequenzen.

## **8. „Neugier- und Gestaltungsantrieb“ – Hochbegabte brauchen Möglichkeitsräume für „Poiesis“, für kokreatives Gestalten**

„In schöpferischem Tun sind immer Wahrnehmen und Handeln verschränkt, Gestalter und zu Gestaltendes in *einem Prozess* verbunden, die gemeinsam Schaffenden in poetischer *Kokreation* – dadurch entsteht wirklich Neues: im Außenraum der Welt, in den Gedankenwelten gemeinsamer Kultur und im seelischen Innenraum aller am Schöpfungsprozess Beteiligten.“ (*Iljine, Petzold Sieper* 1967)

Zur *Förderung* von Hochbegabten hat man in den vergangenen Jahren viel geforscht und entwickelt, Hochbegabten-Modelle, -pädagogiken wurden erarbeitet (*Colangelo, Davis* 2003), Förderkonzepte sind entwickelt worden, zahlreiche Verbände wurden gegründet etc., etc. Über Hilfen bei Problemen dieser Kinder, bei Fehlentwicklungen gar, ist indes vergleichbar noch wenig gearbeitet worden. Das hat u.a. auch damit zu tun – *und das sei unterstrichen* –, dass die Mehrzahl dieser Kinder, die überwiegend aus guten sozialen Verhältnissen stammen, mit ihrer besonderen Begabung und ihrer Situation offenbar gut zurechtkommen, auch weil sie Hochbegabung als „protektiven Faktor“ nutzen können. *Ernst Hany* (2002) führt in seinem Übersichtsreferat aus: „Groß angelegte Untersuchungen haben ergeben, dass die meisten hochbegabten Schüler gut in ihren Klassen integriert sind, angemessene Leistungen erbringen und neben der Schule noch ausreichend Zeit für ihre Interessen und für Freizeit haben. Leistungsversagen oder Verhaltensstörungen treten zwar auch bei hochbegabten Schülern auf, aber nicht in größerem Umfang als bei durchschnittlichen Schülern. – Lehrer und Lehrerinnen haben in der Regel nicht genügend Wissen und methodisches Rüstzeug, um mit ungewöhnlichen und gar mit schwierigen Hochbegabten oder mit extremen Hochbegabungen optimal umzugehen. Immer wieder fehlt es an hinreichend spezialisierten Kenntnissen. Das gilt nicht nur für die Behandlung von therapiebedürftigen Verhaltensstörungen, sondern auch für eine therapeutisch gestützte Förderpraxis von spezifischen Talenten, denn die könnte ja auch eine Indikation für eine kinder- und familientherapeutische Intervention sein. Die Forschung zeigt nämlich: „Spitzenleistungen erfordern also die frühe und lang anhaltende Beschäftigung mit einem Interessengebiet. Begabte junge Menschen befas-

sen sich in der Regel freiwillig und mit großer Ausdauer mit ihrem Spezialgebiet [ ... ] die frühe Förderung von Talenten, darf bei geistigen Talenten kein Tabu sein, zumal auch hier die frühe Förderung notwendig ist“ (Hany 2002).

Das Buch von *Karin Thalmann-Hereth* (2009) hat hier zum Schließen einer großen Lücke für die Therapie mit Hochbegabten in behandelnder und fördernder Zielsetzung beigetragen. Es bietet Angehörigen, Eltern, Verwandten und den MitarbeiterInnen aus den therapeutischen, psychosozialen und pädagogischen Berufen eine Fundgrube an fundierter Information und an Praxisstrategien aus dem Integrativen Ansatz. Zu der über lange Zeit einseitigen Fokussierung auf die *kognitive* Seite der Hochbegabtheit wird eine erweiterte Perspektive eröffnet und eine „Integrativ-Systemische Sicht“ entfaltet, die das Kind, das ganze Spektrum seiner Möglichkeiten und seinen sozialen Kontext in den Blick nimmt. Bei diesen Kindern nämlich müssen – wie bei allen Kindern, aber letztlich in Therapien von Menschen aller Lebensalter (Petzold 2005a; Petzold, Horn, Müller 2010) – natürlich nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten mit ihren *kognitiven Stilen* berücksichtigt werden, sondern auch die Gefühle mit ihren *emotionalen Stilen* (Petzold 1995g). Hinzu kommt der Wille in seinen *volitionalen Stilen* (ein über lange Zeit vernachlässigter Bereich, vgl. Petzold, Sieper 2008a, c), die Interaktions- und Beziehungsfähigkeit mit ihren *sozial-kommunikativen Stilen* der „geteilten Aufmerksamkeit, Intentionen und Aktionen“. und auch die künstlerisch-ästhetischen Talente, die sich in  *kreativ-poietischen Stilen* zeigen.

Hochbegabte Kinder sind oft in besonderer Weise *neugierig*, haben einen starken „**Neugier-Antrieb**“, der natürlich alle Primatenkinder kennzeichnet, aber bei den „gifted children“ ganz besonders ausgeprägt ist. Und sie sind außerordentlich *schöpferisch*, haben einen starken „**Poiesis-Antrieb**“, einen Gestaltungsdrang. Dieser Antrieb ist für jedes Menschenkind (und hier liegt eine besondere Eigenschaft der Humanprimaten) charakteristisch. Die hier erwähnten beiden Antriebe sind aus integrativer Sicht über die duale *Freudsche* Triebtheorie hinausgehend (Leitner, Petzold 2009) als bedeutende *Grundantriebe* (nicht „Triebe“) des Menschen zu sehen, die deshalb in die Therapie einbezogen werden müssen, wie wir das auf der Grundlage der integrativen „Anthropologie des schöpferischen Menschen“ (Orth, Petzold 1993) mit den Prinzipien der „**multiplen Stimulierung**“ und des „**multi- und intermedialen Ausdrucks**“ (Petzold, Orth 1990a; Petzold 2006c) umsetzen und damit die duale Triebtheorie *Freuds* überschreiten und ergänzen (Leitner, Petzold 2009). Das Gestaltungsvermögen (griech. *poiesis*) der Hochbegabten ist ungewöhnlich und zeigt sich in beeindruckender Weise, wenn sie dafür die „passenden“ Gestaltungsräume erhalten, die offen sind für schöpferisches Experimentieren, wenn sie in ihren Familien den „potential space“ (Winnicott 1965), die kreativen, **kreativitätsfördernden Familienatmosphären** finden, um die *Chancen* zu realisieren, die Hochbegabungen bieten können – für das Kind und seine Familienangehörigen. In solchen Familien nämlich kann es zu „wechselseitiger positiver Ansteckung“ kommen, können inspirierende Klimata entstehen, in denen durch Spiegelneurone-Effekte (Rizzolatti et al

2001; *Stamenov, Gallese* 2002) Eltern und Geschwister von der besonderen Begabung des Kindes profitieren können, sofern „Synchronisationshilfen“ gegeben werden. Gerade hier liegen auch Probleme, weil durch die besonderen Talente, die in ungewöhnlicher Weise von den normalen Adaptierungen abweichen, auch Störzonen entstehen können, die eine hinlänglich gute „Passung“ verhindern, so dass in der so wichtigen „Zone der nächsten Entwicklung“ nicht die richtigen Weichen gestellt werden (*Vygotskij* 1992, 215; dazu weiterführend *Jantzen* 2008). Im Sinne einer „*developmental neuropsychology*“ (*Lurija* 1970, 1992; *Petzold, Michailowa* 2008a; *Petzold, van Beek, van der Hoek* 1994) muss verstanden werden, dass Entwicklungsprozesse an „zwischenleibliche Interaktionen“ mit Menschen des affilialen Nahraums gebunden sind. In „shared attention and intention“ (*Moore et al.* 1995, *Striano, Stahl* 2005), im *gemeinsamen* Spiel, im *gemeinsamen* Tun (Basteln, Wandern, Gärtnern) werden beständig motorische, perzeptuelle, emotionale, „empathische Synchronisationen“ vollzogen, in denen – durch Spiegelneuronen gestützt – Welt gemeinsam wahrgenommen wird, um sie dann „*kokreativ*“ in gemeinsamer Poiesis (von griech. *ποιέω*, machen, formen) zu gestalten in *Kokreationen* (*Ijine, Petzold, Sieper* 1967/1990) wie etwa im Bauen von Sandburgen, im Anlegen eines Gärtchens, im Sticken eines Gewands o.ä. In solchen Prozessen erfolgt in „leibhaftiger Sozialisation“, in gemeinsamem Wahrnehmen und Handeln Aneignung von Welt.

Auch wenn das Anlage-Umwelt-Problem (*nature - nurture, Rutter* 2002; *Plomin* 2000) letztlich immer noch nicht mit wirklicher Sicherheit zu entscheiden ist – in den neuen Forschungen zur Epigenetik (*Kegel* 2009) werden die Karten neu gemischt –, gewinnt es im Hochbegabtenkontext dennoch Bedeutung, nämlich mit der Frage nach der „richtigen Förderung“ von besonderen Talenten, und das ist immer die Frage nach richtigen, *passenden* „Umweltantworten“ auf die vorliegenden Begabungen. Wird diese Frage nicht angemessen beantwortet, kann das Talent, die Gabe, zu einer Bürde, einer Belastung werden: für das Kind, seine Eltern, seine Umgebung – etwa für den Kindergarten, den Spielplatz, die Schule. Genauso wie bei schwierigen Temperamenten differenzierte Strategien der Temperamentberatung (*Zentner* 1993) sinnvoll sind, kann auch bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen ein besonderer Beratungs- und Betreuungsbedarf entstehen, für den es theoretische und praxeologische Leitlinien geben muss (*Thalmann-Hereth* 2009). Hochbegabung ist durchaus ein Schicksal. Ob es ein gutes oder ein belastendes Schicksal wird, ist – das sollte deutlich geworden sein – eine Frage der Umwelt, denn auch kleine „*brain wizards*“ können sich keine „fördernde Umwelt“ zaubern, die „good enough“ für sie ist (*Winnicott* 1965). Die hohe Neuroplastizität des menschlichen Gehirns bestimmt das Basisprogramm der Sapiens-Menschen als Gruppenwesen: *Menschen sind grundsätzlich Lernende*. Sie lernen „aus dem Leben für das Leben“ – miteinander –, wie es die „*komplexe Lerntheorie*“ der Integrativen Therapie auf der Grundlage eines neurobiologischen Verständnisses von Lernen als Fundament jeder Didaktik vertritt (*Sieper, Petzold* 2002; *Spitzer* 2002). Das Gehirn ist darauf ausgelegt, dass seine cerebralen

Potentiale gebraucht und nutzungsabhängig entwickelt werden: durch die Interaktion mit Anderen (Petzold, van Beek, van der Hoek 1994; Rizzolatti 2008), durch gemeinsames Lernen in sozialen Kontexten, in denen zwischen den *Interagierenden als Lernenden* eine gute „Passung“ nach vielen Seiten möglich wird, und auf diese Weise „**Kokreativität**“ – so unser Begriff (Iljine, Petzold, Sieper 1967; Orth, Petzold 1993) – aufflammt, Lebenssituationen miteinander gestaltet werden können: gedanklich und aktional, in der Verarbeitung von Vergangem und in der entwerfenden Gestaltung von Künftigem in Form von **Integrationen** und **Kreationen**. Beides bedingt sich, wie es schon Janet in seinem Modell des Geistes gesehen hat. Solche „*biokulturellen Ko-Konstruktionen*“ (Baltes et al. 2006) im Lebensverlauf können wir schon in Gruppen spielender Kinder beobachten und in der schöpferischen Kooperation kreativer Menschen jeden Alters – jeden Tag an vielfältigen Orten.

Menschen leben in „**Polyaden**“, d.h. in Gruppen, „Wir-Feldern“, in denen Vertrautheit und Passung „soziale Komplexität“ reduzieren, so dass effizientes Lernen und *soziale Kokreativität* möglich werden, weil unsere Gehirne – unterstützt durch die Funktion der „Spiegelneurone“ (Stamenov, Gallese 2002; Rizzolatti 2008) – sich optimal synchronisieren können. Diese grundlegende Gegebenheit menschlichen Miteinanders wirft für die Lebenswelt von hochbegabten Kindern, für ihre „Kinderwelten“ die wichtige Frage auf: bieten diese Welten genügend Anschlussstellen, Schnittflächen, **Angrenzungsmöglichkeiten** für die „*brain wizards*“, damit es ihnen gelingt, sich zu affiliieren, in soziale Gruppen „einzuloggen“? Gruppen sind nämlich auch als „*communities of brains*“, wie die Neurobiologen sagen (Freeman 1997), zu betrachten, in denen sich, wie schon erwähnt, Menschen in ihren mentalen Prozessen synchronisieren (Nelson 2010). Gelingt das, dann sind die Gruppenmitglieder „eines Herzens und Sinnes“ – für einige Zeit, um wieder auseinander zu gehen, aber auch wieder zusammenzukommen. Das ist die Dynamik in sozialen Gruppen. Hochbegabte Kinder *können* hier in Schwierigkeiten geraten (sie müssen es nicht): weil sie „anders ticken“, weil sie solche „Streber sind“, oder einfach „komisch“, „uncool“ etc.. Hier werden ggf. pädagogische Hilfen für Kindergruppen erforderlich, wie bei allen Phänomenen des Andersseins. Die Andersheit der Anderen (Levinas) wahrzunehmen, zu achten, spannend zu finden, von solcher Verschiedenheit zu lernen, stellt sich Kindern als Herausforderung, bei der sie unterstützt werden müssen. Sie können das, denn ihre Gehirne sind nicht nur ein Denkkorgan, sondern sind auch ein „*Sozialorgan*“, ausgelegt für Entwicklung und Nutzung „*psychosozialer Kompetenz*“ (Hüther 2006). Deshalb ist die Partizipation an Gruppen so wesentlich. Es nützen die besten Talente wenig, wenn sie nicht eingesetzt und gebraucht und dadurch entfaltet werden können! Das menschliche Gehirn, natürlich auch das von Hochbegabten, passt seine Arbeitsweise, seine innere Organisation, an die Art und Weise an, wie und wofür es genutzt bzw. nicht genutzt wird in Konstellationen *gemeinsamer Nutzung*. Das gilt nicht nur für „sensible Phasen“ im Entwicklungsgeschehen. Erhält ein Kind z.B. in den sprachsensiblen Phasen keine Ansprache, so kann auch ein sprachlich hochbe-

gabtes Kind seine Potentiale nicht optimal oder vielleicht gar nicht nutzen. Es wird „wundgeschwiegen“. Die *nutzungsabhängige Plastizität* seines Gehirns wird in den richtigen „Zeitfenstern“ nicht entwickelt. Was aber *wann* und *wie* „passt“ ist in sorgfältiger Beobachtung, im Miteinander kokreativer Prozesse, im polylogischen Austausch zwischen allen Beteiligten des sozialen Netzwerkes (*social network*), des Weggeleits (*convoy*) mit dem hochbegabten Kind herauszufinden: in Prozessen der **Neugier** und der **poietischen Gestaltung**, in Prozessen der Abstimmung von „*Aufmerksamkeit, Intentionen, Volitionen*“ des „*Aushandelns von Positionen und Grenzen*“. Das kennzeichnet *Beziehung* (Partnerschaft, Freundschaft) und kennzeichnet *Erziehung* in Elternhaus und Schule. Das kennzeichnet auch die grundsätzlich „prozessuale“ Orientierung in der Integrativen Therapie, ein Vorgehen, welches *differenzierend* von den *Phänomenen* zu den zugrunde liegenden *Strukturen* vorzudringen sucht, diese *integrierend* verbindet und ordnet, um dann *poietisch-kreierend* zu neuen, passenden *Entwürfen* des Denken, Fühlens, Wollens und Handelns zu finden, die das Miteinander besser gelingen lassen.

Deshalb gilt es, in der therapeutischen Praxis eine grundsätzliche Prozessualität als Arbeitsprinzip zu vertreten. Umweltresonanzen und Passungsaufgaben müssen gut abgestimmt sein. Kreative Medien, die Verwendung von Musik, bildnerischem Gestalten, intermedialer Performanz – ganz wie es der Begabungslage, der Motivation, den Interessen des Kindes entspricht, erschließt bei feinspüriger Handhabung von Angeboten optimale „Passungen“. *Thalman-Hereth* (2009) zeigt das *exemplarisch* mit ihrer Schwerpunktbildung für die Musik bei außergewöhnlichen Begabungen in der Musikalität. Es wird mit dem Einsatz von Musik, musiktherapeutischen Methoden für das Phänomen der „**emotionalen Intelligenz**“, der „**sinnlichen Reflexivität**“ sensibilisiert (*Heuring, Petzold* 2003). Es können empathische Qualitäten gefördert werden, die auf Seiten der Eltern, LehrerInnen, TherapeutInnen geschärft werden müssen, damit ein Verstehen in „*shared attention and joint intention*“ (*Leavens, Racine* 2009), in „*wechselseitiger Empathie*“ und gemeinsamen Handeln (*joint action*) sich entwickeln kann. In einem solchen „wertschätzenden Klima“ mit seinen „benignen Atmosphären“ kann das hochbegabte Kind zusammen mit den Kindern seiner Bezugsgruppen die „*rechte Einfühlung*“ erleben und **interiorisieren**. Es erhält aber auch die Möglichkeit, seine Bezugspersonen einfühlen zu dürfen, was bei der oft hohen empathischen Begabung dieser Kinder von Erwachsenen leicht aufgrund eigener Unsicherheit blockiert wird. Viele Erwachsene wollen sich nicht von Kindern empathieren lassen, verweigern sich (ein Problem, das sich im Abstinenzmodell der Psychoanalyse reproduziert: TherapeutInnen wollen sich nicht von PatientInnen empathieren lassen). Gelingen aber dem Kind seine Einfühlungsversuche gut und befriedigend, so kann auch diese Erfahrung **interiorisiert** werden. Solche Prozesse geschehen natürlich mit vielen Personen des sozialen Netzwerkes, so dass einerseits ein Einüben in empathischer Vielfalt möglich wird – das Kind wird „menschenerfahren“ – und andererseits misslingende Empathieerfahrungen korrektiv ausgeglichen

werden können. Empathieverweigerung kann in „sensiblen Nahraumprozessen“ als Zurückweisung erlebt werden. Statt einer Vertiefung vertrauensvoller „Affiliationen“ (Petzold 2007a) kann es dann zu innerem Rückzug des Kindes und daraus folgend zu Unzugänglichkeit oder zu überschießenden Reaktionen der Aggressivität und Unruhe kommen. Das können Resultate solcher empathischer und emotionaler „*mismatches*“ (Schechter et al. 2010) sein. Unverständnis, das auf Seiten des Kindes als Ablehnung erlebt wird, kann so ggf. zu einer Beeinträchtigung der Talente des hochbegabten Mädchens oder Jungens führen, so dass die Chance, die dieses „Geschenk der Natur“ bietet, vertan wird, oder sich in problematischer Weise entwickelt, wenn etwa das Kind die von ihm als belastend empfundenen Situationen in dysfunktionaler Weise zu bewältigen versucht. Bei Ferenczi (1964) finden wir die Beobachtung, dass frühe Überlastungen zu kompensatorischen Reaktionsbildungen durch akzelebrierte kognitive Entwicklung führen können, verbunden mit einer sich ausbildenden „Vulnerabilität“: „Lebensnot zwingt zur Frühreife“ (*ibid.*, 285). Er spricht vom „*wise baby*“, das durch beschleunigte Intelligenzentwicklung zu überleben trachtet, Intelligenz, die ihm helfen kann, auch weitere Belastungen zu überstehen, wenn keine angemessene und stimmige mitmenschliche Liebe, Zuwendung, Förderung, Hilfe kommt. Auch wenn man Ferenczis Idee nicht für die Babyzeit teilen mag, so kann man das Phänomen forcierter, kompensatorischer Entwicklungen bei hochbegabten Kindern beobachten, die in der Zentrierung auf ihre Besonderheit ihre sozialen Probleme zu meistern versuchen, mit ihrer Hochbegabung imponieren wollen, oder zu manipulieren versuchen, und dann oft an den Rand ihrer sozialen Gruppen geraten. Sie verfehlen damit eine zentrale „Entwicklungsaufgabe“ (Havighurst), die sich Hochbegabten mit ihren besonderen Wahrnehmungs- und poetischen Gestaltungskräften, ihren „*creating styles*“ stellt. „*Creating styles*“ sind nach Auffassung des Integrativen Ansatzes kostbare Ressourcen. Wir unterscheiden sie von den gleichfalls wichtigen „*coping styles*“, den Bewältigungsleistungen (Petzold 1997p). Beide zu fördern und zu unterstützen, sehen wir als wesentliche Aufgabe in der Arbeit mit Hochbegabten und ihren Familien. Nur so können sich diese Kinder mit ihrer Gabe im sozialen Miteinander unbefangen und selbstwirksam bewegen. Wächst akzelebrierte Vereinseitigung als dysfunktionaler „*coping style*“ unter massiven „Talenteinbußen“, dem Verlust der wertvollen „*creating styles*“ (über die natürlich jedes Kind, jeder Mensch verfügt, der Hochbegabte aber in besonderem Maße), wird das genauso als Risiko zu betrachten sein wie misslingende Talentaktualisierung oder die Ausbildung negativer Verhaltensstrategien, die durchaus von hoher empathischer und zugleich krimineller Intelligenz und Kreativität getragen sein können – *dark wizards with malicious creating styles*, sie können in Devianzkarrieren münden. *Coping* ist davon gekennzeichnet, dass es Ressourcen verbraucht (*aggressives Coping* durch Strategien der Konfrontation, alloplastische Umweltveränderung; *evasive Coping* durch Strategien des Ausweichens und Vermeidens; *adaptive Coping* durch Strategien autoplastischer Anpassung, Regression). Hier kommen genderspezifische Aspekte zum



Tagen, die letztgenannten Strategien werden – auch bei Hochbegabten – von Mädchen häufiger eingesetzt). Auch für das *Creating*, das Ressourcen schont, ja sie oftmals vermehrt, lassen sich situations- und personenabhängige „Stile schöpferischen Handelns“ finden. Genannt seien:

- *Creative Adjustment*, ein kreatives Einpassen in vorfindliche Gegebenheiten unter erfindungsreicher Ausnutzung der angetroffenen Möglichkeiten.
- *Creative Change*, ein kreatives Gestalten und Verändern der vorfindlichen Gegebenheiten im Sinne ihrer Überschreitung und Ressourcenvermehrung.
- *Creative Cooperation*, eine das individuelle schöpferische Tun überschreitende kreative Aktivität, in der die Möglichkeiten der „shared attention, intention, action“ einbezogen werden, Konfluxphänomene (d.h. das fließende Zusammenspiel von Potentialen) auftauchen, durch die neue Ressourcen freigesetzt bzw. geschaffen werden.

Hochbegabte haben die Tendenz, *creating styles* zu verwenden, besonders wenn man sie darin unterstützt, ihnen ein guter Partner in *kokreativen Aktivitäten* ist, ihnen „Möglichkeitsräume“ eröffnet.

Das Thema der Hochbegabung hat vielen Seiten und Facetten, mit denen man sich auch in Zukunft unter multiperspektivischer Betrachtung und mit einer integrativ-systemischen Orientierung noch intensiver wird auseinander setzen müssen, um diesen Kindern und ihren Angehörigen und Bezugspersonen gerecht zu werden, um ihre Familien zu unterstützen, um ihnen zu ermöglichen, ihre Talente optimal zu entwickeln und in die Gemeinschaft einzubringen. Wir können uns von diesen besonderen Jungen und Mädchen, diesen kleinen „*brain wizards*“ mit ihren Talenten bezaubern lassen und werden dabei entdecken, dass sie im Wesentlichen **Kinder** sind: verspielt, lebendig, kreativ, frech, liebenswert.

Ich hoffe, meine Ausführungen haben den theoretischen Kontext etwas erläutern können und haben Neugier geweckt, sich mit diesem Thema näher zu beschäftigen.

**Zusammenfassung: „Brain Wizards“, Hochbegabte Kinder – Chance und Schicksal. Über Neugier, poetische Gestaltungskraft, „creating styles“. Überlegungen aus der Integrativ-Systemischen Kindertherapie**

Das Thema hochbegabter Kinder, wir nennen sie „Brain Wizards“, und die Probleme und Chancen, die aus ihrem besonderen *Neugier-Antrieb*, ihrem spezifischen *Poiesis-Antrieb*, ihrer kreativen Gestaltungskraft entstehen, und ihre „creating styles“ im Familienkontext werden aus einer integrativ-systemischen Perspektive diskutiert, insbesondere was die kreativen Potentiale, ihre Förderung und ihre Einschränkungen sowie die Risiken in der sozialen Eingliederung anbelangt. Strategien für die Förderung dieser Kinder werden aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Hochbegabte Kinder, Brain Wizards, Förderung, Anpassungsschwierigkeiten, Integrativ-Systemische Kindertherapie

**Summary: „Brain Wizards“, The Highly Gifted Child – Chance and Fate.**

**On Curiosity, Poietic Activity, „Creating Styles“. Perspectives from Integrative-Systemic Children Therapy**

The topic of highly gifted children, we call them “brain wizards”, and the problems and chances, that are resulting from their very special *curiosity motive/impulse* and their *poiesis-motive/impulse*, their creative potential are discussed together with their “creating styles” in their family contexts from an integrative-systemic perspective, particularly what the creative potential, its fosterage and its hindrances are concerned as well as the risks in social adaptation. Strategies for the fosterage of these children are delineated.

**Keywords:** Highly Gifted Children, Brain Wizards, Fosterage, Adaptation Difficulties, Integrative-Systemic Children Therapy.

**Anhang: “Affiliation”**

Es ist unschwer einzusehen, dass das Affiliationskonzept für alle Situationen zwischenmenschlicher Relationalität – sei es im Alltags- oder Hilfekontext, sei es in Dyaden, Polyaden, Gruppen, Netzwerken, Konvoys, Verbundsystemen – eine hohe Bedeutung hat, und dass die erwähnte *Genderperspektive* (um Schicht-, Alters- und Ethnieaspekte jeweils ergänzt) dabei eine herausragende Wichtigkeit gewinnen kann. Deshalb hier eine Zusammenstellung seiner Eckpunkte: Menschen sind von ihren frühen Lebensanfängen an nicht dyadisch begrenzt, sondern sie sind **polyadisch** ausgerichtet. Mehrpersonen-Kommunikationen, **Polyloge**, sind keine Epiphänomene des Dyadischen, sondern treten gleichzeitig auf. Säuglingsgehirne, Menschengehirne sind evolutionär so disponiert. Man kann Mutter-Baby-Vater-Geschwister-Nanny-Interaktionen bei Säuglingen beobachten, die schon eine hohe Komplexität mit differenzierten Affiliationsqualitäten von Seiten des Säuglings haben (Petzold 1993c; 1994j; Petzold, van Beek, van der Hoek 1994). Kleinkinder und Kinder gehen immer wieder zu Nachbarn, älteren Kindern, LehrerInnen etc.. „Wahlverwandtschaften“. Das alles zeigt, dass **Affiliation** eine Grundqualität im menschlichen Verhalten ist, denn der Mensch kann als Einzelwesen und Vereinzelter nicht überleben.

Petzold hat das Affiliationskonzept vertiefend entwickelt:

- »**Affiliation** ist ein Bündel von Mustern der ‚Zugesellung‘, ein evolutionsbiologisch ausgebildetes Basisnarrativ im Verhalten von Primaten, also auch im menschlichen Verhalten, das einen deutlichen Selektionsvorteil bietet: Vergesellschaftet, in sozialen Verbänden, Netzwerken, Konvois lebend, bringen Menschen überlebenssichernde Leistungen hervor, vereinzelt gehen sie zugrunde.
- **Affiliation** ist die Tendenz von Menschen, die Nähe anderer Menschen zu suchen, auch wenn keine gewachsenen emotionalen Beziehungen da sind, gleichzeitig auch die Tendenz, solche emotionalen Bezüge, ja Bindungen herzustellen, wenn das möglich ist. Durch die Fähigkeiten, sich motorisch, emotional und kognitiv zu synchronisieren (aufgrund der Ausstattung mit Spiegelneuronen und transkulturell gleicher Ausstattung mit Grundemotionen und Mustern der nonverbalen Kommunikation)

werden Affiliationsprozesse ermöglicht, die auch kulturelle Fremdheiten im Fühlen, Denken und in kommunikativer Performanz weitgehend zu überbrücken vermögen.

- **Affiliationen** können verschiedene Grade von Intensität, d.h. emotionaler Besetzung haben. Sie sind der ‚Leim‘, der soziale Netzwerke bzw. Konvois durch „multiple Affiliationen“ zusammenhält. Gute Freundschaften, fundierte Kollegialität sind durch hohe **Affiliationsintensität** gekennzeichnet – mit *konformierenden Affiliationsqualitäten*: Gruppengeist, Kameradschaft, bis zu Korpsgeist und Sektenmentalität etc., die aus gemeinsamer Geschichte, geteiltem Erleben, gemeinschaftlichen Interessen, eingeschworener Verbundenheit oder unentrinnbar gewordenen Abhängigkeiten resultieren – oder mit *elastischen Affiliationsqualitäten*, die ebenfalls in solchem gemeinschaftlichen Hintergrund wurzeln, aber für Differenzen offen sind, neben übereinstimmenden auch ‚akzeptierte‘ verschiedene Perspektiven, Bewertungen, Interessen zulassen und eine Wertschätzung von Gemeinsamkeiten *und* Andersheiten ermöglichen.

- **Affiliationen** können auch zu Gruppen (Familienverbänden, Kameradschaften, Klassen, Teams, Mannschaften, Landsmannschaften, Turnerschaften, Gemeinden, therapeutischen Gemeinschaften etc.) und zu Institutionen (Schulen, Kirchgemeinden, Heimen, Firmen) aufgebaut werden, so dass man von „**kulturellen bzw. interkulturellen Affiliationen**“ sprechen kann. Sie stehen hinter Phänomenen wie Commitment, Kohäsion, Vereinstreue, Zugehörigkeiten, interkultureller Kommunikation, aber auch hinter *negativen bzw. devianten Affiliationen*, wie wir sie in Cliquen, Banden, Drogenzirkeln, kriminellen Vereinigungen, im organisierten Verbrechen und bei Verschwörungen finden oder auch bei *Hyperaffiliationen*, wie wir ihnen in Sekten, Geheimbünden, fanatisierten oder fundamentalistischen religiösen, weltanschaulichen und politischen Gruppierungen begegnen, Gebundenheiten, Abhängigkeiten, Hörigkeitsverhältnisse, die für die Affilierten keine Möglichkeiten der Distanzierung und Exzentrizität bieten.

- **Affiliationsprozesse** gründen in einer genetisch disponierten **Regulationskompetenz** für Nähe-Distanz-Regulation, die indes durch Enkulturations- und Sozialisationsprozesse mit Lebensalter-, Gender-, Ethnie-spezifischen *Schemata/Narrativen/Scripts* der Annäherung und Abgrenzung, der freundlichen Gesellung und der feindseligen Ablehnung, der Näheteranz und der Reaktanz, einschließlich der damit verbundenen verbalen und nonverbalen Kommunikationsmuster und Rituale etc.. geformt werden. Diese bestimmen soziokulturelle Eigenarten von Affiliationsverhalten in seinen faktischen, interaktionalen Inszenierungen, prägen die „**affiliale Kompetenz und Performanz**“, das „**affiliale Potential**“ (d.h. Offenheit und Bereitschaft für Affiliationen) und die „**Affiliationsarbeit**“ von Subjekten in ihren Bemühungen, Beziehungen zu leben und zu gestalten, nachhaltig.

- **Selbstaaffiliationen** sind das Resultat gelungener oder misslingender **Affiliationsprozesse** mit ihren **Affiliationsqualitäten** in sozialen Netzwerken/Konvois. Auf-

grund der Internalisierung solcher Prozesse und Qualitäten entstehen Selbstwert- oder Wertlosigkeitserleben, wird der „Selbstbezug“ eines Menschen zu sich selbst, seine innere „Gefährtschaft“ (Mead) mit sich selbst ausgebildet« (Petzold 1999f; Petzold, Müller 2007).

*Affiliation* liegt allen Formen der Zugesellung und des sozialen Miteinanders zugrunde und auch den höheren Formen der *Beziehungsgestaltung* – einmal auf der Genderebene in der „genderkommunikativen Kompetenz“ von Menschen oder auch in ihrer „intergenerationalen Kompetenz“ (Petzold 2004a), ihrer Fähigkeit mit Menschen verschiedener Generationen Affiliationen einzugehen. *Affiliation* ist der Boden jeder menschlichen Form der „**Relationalität**“ und steht, da sie primär ein genetisches Dispositiv ist und nicht durch biographisches, ontogenetisches Beziehungslernen ausgebildet wurde, auch hinter den biographisch bestimmten Relationalitätsformen wie „Übertragung“ und „Gegenübertragung“. Diese müssen als *biographisch geformte/überformte Affiliationsmuster* gesehen werden. Da aber Menschen von frühen Säuglingszeiten an zu verschiedenen Menschen *höchst spezifische* und damit unterschiedliche Beziehungen/Relationalitätsverhältnisse aufbauen können, also auf **POLYLOGE** und nicht primär **dyadisch-dialogisch** ausgerichtet sind, ist nicht von einem generalisierten Übertragungsverhalten auszugehen, wie vielfach in der Psychoanalyse angenommen. Die Idee der Mutter-Kind-Dyade wird falsch, wenn übersehen und gering gewertet wird, dass Säuglinge und Kleinkinder – ältere Kinder ohnehin – *multiple Beziehungen* zu verschiedenen „caregivern“ aufbauen, *multiple Affiliationen* unterhalten und in diesen *polylogisch* kommunizieren können. Diese *multidirektionalen* Kommunikationsfähigkeiten und *plurirelationalen* Affiliationsmöglichkeiten von klein auf bilden die Basis des Lebens in sozialen Netzwerken, für die wir als Primaten/Hominiden ausgestattet sind.

## Literatur

- Abdul-Hussain, S. (2010): Genderkompetenz in Supervision und Coaching. Mit einem Vorwort von H. Petzold. Wiesbaden: VS Verlag.
- Alvarez, C. (2008): Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. München: dtv.
- Ananjew, B.G. (1963): Psychologie der sinnlichen Erkenntnis. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Anastasi, A. (1976): Differentielle Psychologie - Unterschiede im Verhalten von Individuen und Gruppen. Bd. 2. Weinheim: Beltz.
- Anokhin, P.K. (1967): Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes. Jena: Fischer.
- Antonovsky, A. (1979): Health, stress and coping, London, San Francisco; Jossey Bass.
- Bakhtin, M.M. (1981): Dialogical imagination, Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (2008): Chronotopos. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baltes, P., Reuter-Lorenz, P., Rösler, F. (2006): Lifespan development and the brain. The perspective of biocultural co-constructivism. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1977): Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961): Transmission of aggressions through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., Chakrabarti, B. (2009): Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philos. Trans. Royal Soc. London B Biol. Sci.* 364, 1377-1383.
- Barrowclough, A. (2009): Kim Peek, the original Rain Man, dies. December 22, 2009, [http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/us\\_and\\_americas/article6964730.ece](http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/us_and_americas/article6964730.ece)
- Bernštejn, N.A. (1967): The co-ordination and regulation of movements. Oxford: Pergamon Press.
- Bertau, M.-C. (2007a): On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. *International Journal for Dialogical Science* 1, 133-161.
- Bertau, M.-C. (2007b): Die Stimme: Erkundung eines Konzepts und eines Phänomens. *Paragrana* 2, 136-148.
- Bertau, M.-C. (2008): Voice: A pathway to consciousness as social contact to oneself. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 1, 92-113.
- Berteau, M.C. (2009): Die Bedeutung der Stimme für den Prozess der Interiorisierung – Ein Versuch. [http://www.ich-sciences.de/uploads/media/1\\_bertau.pdf](http://www.ich-sciences.de/uploads/media/1_bertau.pdf).
- Bourdieu, P (1993): Der Rassismus der Intelligenz, in: Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt: Suhrkamp, S. 252-256.
- Brackmann, A. (2008): Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel? 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, M. (1992): Das Dialogische Prinzip, 6. durchges. Aufl. Gerlingen: Lambert Schneider.
- Colangelo, N., Davis, G. (2003): Handbook of Gifted Education. Boston: Pearson education.
- Dąbrowski, K. (1967): La croissance mentale par le désintégration positive. Ottawa: Editions Saint-Yves.
- Dąbrowski, K. (1972): Psychoneurosis is not an illness. London: Gryf Publications.
- Dąbrowski, K., Kawczak, A., Piechowski, M. (1970): Mental Growth Through Positive Disintegration. London: Gryf Publications.
- Daniels, S., Piechowski, M.M. (2009): Living With Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents and Adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- De Bono, E. (1974): "Eureka! An Illustrated History of Inventions from the Wheel to the Computer", London: Thames & Hudson.
- Draaisma, D. (2006): Der Profit eines Defekts: das Savantsyndrom, In: *idem*: Warum das Leben schneller vergeht, wenn man älter wird - Von den Rätseln unserer Erinnerung. München: Piper.
- Ehlich, K., Meng, K. (2004): Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert. Heidelberg: Synchron.
- Ferenczi, S. (1932, 1988): Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932. Frankfurt: Fischer.
- Ferenczi, S. (1964): Bausteine zur Psychoanalyse, 4 Bde. Bern: Huber.
- Fiedler, P. (2006): Ein Blick zurück in die Zukunft. Pierre Janet überholt Sigmund Freud. In P. Fiedler (Hg.): Trauma, Dissoziation, Persönlichkeit. Pierre Janets Beiträge zur modernen Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie. Lengerich: Pabst Science Publishers. 35-56.
- Field, T. (1996): Attachment and separation in young children. *Annual Review of Psychology*, 47, 541-561.
- Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber.
- Foucault, M. (2007): Ästhetik der Existenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franz, M.L. von (1987): Der ewige Jüngling: Der Puer aeternus und der kreative Genius im Erwachsenen. München: Kösel.

- Freud, S. (1909): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben („Der kleine Hans“). Studienausgabe Bd. VIII. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. (2010): „Unterdeß halten wir zusammen. Briefe an die Kinder“. Berlin: Aufbau Verlag.
- Freeman, W.J. (1995): Societies of Brains. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagne, R.M. (1964): Conditions of Learning, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallese, V. (2001): The 'shared manifold' hypothesis. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 5-7, 33-50.
- Gallese, V. (2003): The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171-180.
- Gallese, V. et al. (2004): A unifying view of the basis of social cognition. *TRENDS in Cognitive Sciences* 9, 398-403.
- Gallese, V. (2006): Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Research* 1079, 15-24.
- Galperin, P.J. (1972): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, Leontjew (1972) 33-49.
- Galperin, P.J., Leontjew, A. N. (1972): Probleme der Lerntheorie. Berlin: Volk und Wissen.
- Garbner, H.L. (1988): Milwaukee Project: Preventing Mental Retardation in Children at Risk. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993): Multiple Intelligences: The Theory Into Practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999): Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München: Piper.
- Grandin, T. (1996): Thinking in pictures and Other Reports from My Life with Autism. New York: Vintage.
- Grandin, T. (2005): Ich sehe die Welt wie ein frohes Tier. München: Ullstein.
- Grandin, T. (2009a): How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account". *Philos. Trans. Royal Soc. London B Biol. Sci.* 364, 1437-1442.
- Grandin, T. (2009b): Animals Make Us Human: Creating the Best life for Animals (mit C. Johnson). New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Griffiths, P.E.; Stotz, K. (2000): How the mind grows: a developmental perspective on the biology of cognition, *Synthese*, 122, 29-51.
- Hadot, I. (1969): Seneca und die griechisch-römische Tradition der Seelenleitung. Berlin: de Gruyter.
- Hadot, P. (1999): Wege zur Weisheit oder Was lehrt uns die antike Philosophie? Frankfurt/Main: Eichborn Verlag.
- Hadot, P. (2001): La philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannine Carlier et Arnold I. Davidson. Paris: Albin Michel.
- Haken, H. (2006, 3. Auflage): Information and Self-Organization: a macroscopic approach to complex systems. Berlin: Springer.
- Haken, H., Schiepek, G. (2006): Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten, Göttingen: Hogrefe.
- Hany, E. (2003): Entwicklung und Förderung hochbegabter Schüler aus psychologischer Sicht. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Universität Erfurt. „Herausforderungen der Bildungsgesellschaft“, 11. 6. 2002. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1215/hany.html>.
- Hass, W., Petzold, H.G. (1999): Die Bedeutung der Forschung über soziale Netzwerke, Netzwerktherapie und soziale Unterstützung für die Psychotherapie - diagnostische und therapeutische Perspektiven. In: Petzold, H.G., Märten, M. (1999a) (Hrsg.): Wege zu effektiven Psychotherapien. Psychotherapieforschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 193-272.
- Havighurst, R.J. (1948): Developmental tasks and education, New York: David McKay.
- Heim, G. & Bühler, K.E. (2003): Pierre Janet: ein Fall für die moderne Verhaltenstherapie? *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 24, 205-224.

- Heller, K. A.; Mönks, F.-J., Sternberg, R. J. et al. (2000): International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed.). Amsterdam: Pergamon.
- Hewing, M., Petzold, H.G. (2003): Emotion, Kognition, Supervision „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreizel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) als Konstrukte für die Supervision. - Bei [www.fpi-publikationen.de/supervision](http://www.fpi-publikationen.de/supervision) - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 11/2005
- Hoffmann, N. (1998): Zwänge und Depressionen. Pierre Janet und die Verhaltenstherapie. Berlin: Springer.
- Holm-Hadulla, R.M. (2000a): Die therapeutische Beziehung. *Psychotherapeut* 45,124–126.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., Rutter, M. (2009): Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philos. Trans. Royal Soc. London B Biol. Sci.* 364, 1359–1367.
- Hütther, G. (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Iljine, V.N., Petzold, H.G., Sieper, J. (1967): Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen, Arbeitspapiere. Seminar Prof. Dr. Iljine, Institut St. Denis, Paris. In: *Petzold, Orth* (1990a), Bd. I, 203-212.
- Jackson, P.S., Moyle, V., Piechowski, M.M. (2009): Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. In: *Shavinina* (2009) 437-465).
- Jakubinskij, L. (1923/2004): Über die dialogische Rede. In: *Ehlich, Meng* (2004) 383-43.
- Janet, P. (1889): L'automatisme psychologique. Paris: Felix Alcan.
- Janet, P. (1919): Les Médications psychologiques. Paris: Alcan.
- Janet, P. (1926): Les stades de l'évolution psychologique. Paris: Cahine.
- Janet, P. (1928): L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris: Cahine.
- Janet, P. (1929): La Force et la faiblesse psychologiques. Paris: Maloine.
- Janet, P. (1935): Les débuts de l'intelligence, Paris: Flammarion.
- Janet, P. (1938): La psychologie de la conduite. In: *Encyclopédie Française*, Tome 8: La vie mentale ( 8.08/11-8.08/16), Paris.
- Janet, P. (2005): L'Évolution psychologique de la personnalité. [Paris: Chahine 1929]. Paris: L'Harmattan.
- Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin: Lehmanns Media.
- Kasowsk, M., Korb, J.O., Snyder, M. et al. (2010): Variation in Transcription Factor Binding Among Humans. *Science* (9 April 2010) 328/ 5975, 232 – 235.
- Kegel, B. (2009): Epigenetik: Wie Erfahrungen vererbt werden. Köln: DUMONT.
- Keiler, P. (2004): Die beiden Konzeptionen L.S. Vygotskij's vom kindlichen Spracherwerb und ihr theoretisches Umfeld. In: *Ehlich, Meng* (2004) 309-328.
- Kemper, A., Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster: Unrast Verlag.
- Knobloch, C. (1994): Sprache und Sprechfähigkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Knobloch, C. (2003): Geschichte der Psycholinguistik. In: *G. Rickheit, Th. Hermann & W. Deutsch* (Hg.): Psycholinguistik ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 15-33.
- Kölbl, C. (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laurens, S., Kozakai, T. (2003): Pierre Janet et la mémoire sociale. *Connexions* 80, 59-75.
- Leavens, D.A., Racine, T.P. (2009): Joint attention in Apes and Humans. Are Humans unique? *J. of Consciousness Studies* 240-276.
- Leitner, A. (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag.
- Leitner, A., Petzold, H.G. (2009): Sigmund Freud heute. Der Vater der Psychoanalyse im Blick der Wissenschaft und der psychotherapeutischen Schulen. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag.
- Leont'ev; A.N. (1978/1993): Volja. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Serija 14: Psychologija*, 2, 3-14.

- Levinas, E.* (1963): La trace de l'autre, Paris; dtsh. (1983): Die Spur des Anderen, Freiburg: Alber.
- Lieb, H.* (2009): So habe ich das noch nie gesehen. Systemische Therapie für Verhaltenstherapeuten. Heidelberg: Carl Auer.
- Lovecky, D.V.* (2004): Different Minds: Gifted Children with Ad/Hd, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits. London: Jessica Kingsley.
- Lurija, A.R.* (1970): Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnstörungen. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lurija, A.R.* (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim: Beltz.
- Lurija, A.R.* (1982): Sprache und Bewußtsein. Berlin: Volk und Wissen.
- Lurija, A.R.* (1991): Der Mann, dessen Welt in Scherben ging, Reinbek: Rowohlt.
- Lurija, A.R.* (1992): Das Gehirn in Aktion. Reinbek: Rowohlt.
- Lurija, A.R.* (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek: Rowohlt.
- Marc Aurel* (1998): Wege zu sich selbst. Herausgegeben von *Rainer Nicke* (griech./dtsh.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft; dtsh. auch als Selbstbetrachtungen, übers. *A. Wittstock*, Stuttgart: Reclam 1949; frz. *Écrits pour-lui-même*, hrsg. von *P. Hadot*, Paris: Les Belles Lettres 1998.
- Märtens, M., Petzold, H.G.* (1998b): Wer und was wirkt wie in der Psychotherapie? Mythos „Wirkfaktoren“ oder hilfreiches Konstrukt? *Integrative Therapie* 1, 98-110.
- Mendaglio, S.* (2008): Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Merten, R.* (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: *C. Butterwegge, M. Klundt*: Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Mönks, F.J.* (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: *E. A. Hany, H. Nickel*, Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen. Bern: Huber, S. 17-22.
- Moore, C., Dunham, P.J., Dunham, P.* (1995): Joint Attention. Its Origin and Role in Development. London: Psychology Press.
- Moscovici, S.* (2001): Social Representations. Explorations in Social Psychology. New York: New York University Press.
- Müller, L., Petzold, H.G.* (1998): Projektive und semiprojektive Verfahren für die Diagnostik von Störungen, Netzwerken und Komorbidität in der Integrativen Therapie von Kindern und Jugendlichen. *Integrative Therapie* 3-4, 396-438.
- Myers, D.G.* (2010): Psychology. New York: Worth Publisher.
- Nasar, S.* (2005, 9. Auflage): Genie und Wahnsinn. Das Leben des genialen Mathematikers John Nash. München: Piper.
- Neihart, M., Robinson, N.M., Moon, S.M.* (2002): The Social and Emotional Development of Gifted Children. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Nelson, K.* (1978): How young children represent knowledge of their world in and out of language In: *Siegler, R.S.* (ed.), Children's thinking: What develops? Hillsdale: Erlbaum.
- Nelson, K.* (1994): Erinnern und Erzählen: eine Entwicklungsgeschichte. In: *Petzold* (1994j), 167-192.
- Nelson, K.* (2010): Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory. Boston: Harvard Univ. Press.
- Orth, I.* (2002/2010): Weibliche Identität und Leiblichkeit. Prozesse „konvivialer“ Veränderung und Entwicklung. Überlegungen für die Praxis. *Integrative Therapie* 3/4 (2002), S. 119-140/303-324; gänzl. überarb. In: *Petzold, Orth, Sieper* (2010).
- Orth, I., Petzold, H.G.* (1990c): Metamorphosen - Prozesse der Wandlung in der intermedialen Arbeit der Integrativen Therapie. In: *Petzold, H.G., Orth, I.*, 1990a. Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Paderborn: Junfermann.
- Orth, I., Petzold, H.G.* (1993c, 1996, 2. Auflage): Zur „Anthropologie des schöpferischen Menschen“. In: *Petzold, H.G., Sieper, J.* (1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., Paderborn: Junfermann, 93-



- 116; überarbeitet und erweitert in: *Petzold* (2011).
- Orth, I., Petzold, H.G.* (2000): Integrative Therapie: Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie. *Integrative Therapie* 2/3, 131-144.
- Orth I., Petzold H.G.* (2008): Leib und Sprache. Über die Poiesis integrativer und kreativer Psychotherapie - Zur Heilkraft von „Poesietherapie“ und „kreativen Medien“. *Integrative Therapie* 2008, Vol. 34, No. 1/2, 99-132.
- Osten, P.* (2000, 2. neu bearb. und erw. Auflage): Die Anamnese in der Psychotherapie, München: Reinhardt..
- Osten, P.* (2009): Evolution, Familie und Persönlichkeitsentwicklung. Integrative Perspektiven in der Ätiologie psychischer Störungen. Wien: Krammer Verlag.
- Oyama, S.* (2000, 2. erw. Auflage): The Ontogeny of Information. Developmental Systems and Evolution. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Oyama, S., Griffiths, P.E.; Gray, R.D.* (2001): Cycles of contingency. *Developmental systems and evolution*. Cambridge/Mass.: Bradford/MIT-Press.
- Petzold, H.G.* (1968c): Überforderungserlebnis und nostalgische Reaktion als pädagogisches Problem an Auslandsschulen. *Der deutsche Lehrer im Ausland* 1, 2-9.
- Petzold, H.G.* (1972e): Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern. *Schule und Psychologie* 3, 146-157. *Petzold, H.G.* (1980f): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1980g): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung in der integrativen Therapie. In: *Petzold, H.G.* (1980f) S. 223-290.
- Petzold, H.G.* (1985g): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1985l): Über innere Feinde und innere Beistände. In: *Bach, G., Torbet, W.*, Ich liebe mich - ich hasse mich. Rowohlt, Reinbek, 11-15.
- Petzold, H.G.* (1988n, 1996a, 3. überarbeitete Auflage): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1990e): „Entwicklung in der Lebensspanne und Pathogenese“. Vortragsreihe auf der Tagung „Bewegungstherapie und Psychomotorik“, 22.-23.11.1990 an der Freien Universität Amsterdam; erw. als: „Integrative Therapie in der Lebensspanne“, (1992a) Bd. II, 2, 649-788, repr. (2003 a), 512-606.
- Petzold, H.G.* (1991b): Die Chance der Begegnung. Dapo, Wiesbaden; repr. (1993a) Bd. II, 3, 1047-1087; (2003a), 781-808.
- Petzold, H.G.* (1992e): Integrative Therapie in der Lebensspanne; in: *idem* (1992a) Bd. II, 2, S. 649-788, erw. Neuauflage (2003a) S. 515 – 606.
- Petzold, H.G.* (1992m): Die heilende Kraft des Schöpferischen. *Orff-Schulwerk-Informationen* 50, 6-9.
- Petzold, H.G.* (1993c): Frühe Schäden, späte Folgen. Psychotherapie und Babyforschung, Bd. I, Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2.: Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (1996a): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und Bd I, 2, 3. revidierte und überarbeitete Auflage von 1988n. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (2000): Einführung zu einer Grundregel für die IT. Gehalten auf dem Arbeitstreffen „Psychotherapie und Ethik“, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen, 1. Mai 2000. *Textarchiv H.G.Petzold* Jg. 2000. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-hg-petzold-et-al-/index.php>
- Petzold, H.G.* (2001a): Integrative Therapie – Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit. Ein „lifespan developmental approach“. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G.* (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete

- te Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. Düsseldorf/Hückeswagen, bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2001, Update 2004, *Integrative Therapie* 4 (2004) 395-422, 4 (2005) 374-397. Revid. in Petzold, H.G. (2011b): „Identität“ und Identitätsarbeit in Psychotherapie und Humanwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag, (in process).
- Petzold, H.G. (2003a): *Integrative Therapie*. 3 Bde. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G. (1985a, 2004a, erweiterte und überarbeitete Neuauflage in zwei Bänden): *Mit alten Menschen arbeiten*. Bd. I: Konzepte und Methoden sozialgerontologischer Praxis. Bd. II 2005. München: Pfeiffer, Klett-Cotta.
- Petzold, H.G. (2004h): Der „informierte Leib im Polylog“ - ein integratives Leibkonzept für die nonverbale/verbale Kommunikation in der Psychotherapie. In: Hermer, M., Klinzing, H.G. (Hg.) (2004): *Nonverbale Kommunikation in der Psychotherapie*. Tübingen: dgvt, 107-156.
- Petzold, H.G. (2004j): Der „informierte Leib“ und performative Synchronisationen in der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie als psychophysiologisches Behandlungsverfahren – Teil I. In: *Psychologische Medizin* 1 (Graz 2004), 10-20.
- Petzold, H.G. (2004l): INTEGRATIVE TRAUMATHERAPIE UND „TROSTARBEIT“ – ein nicht-exponierender, leibtherapeutischer und lebensinnorientierter Ansatz risikobewusster Behandlung. Bei: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 03/2004. Gekürzt in: Remmel, A., Kernberg, O., Vollmoeller, W., Strauß, B. (2006): *Handbuch Körper und Persönlichkeit: Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Therapie von Persönlichkeitsstörungen*. Stuttgart/New York: Schattauer. S. 427-475.
- Petzold, H.G. (2005r, 2010): *Entwicklungen in der Integrativen Therapie als „biopsychosoziales“ Modell und „Arbeit am Menschlichen“*. Überlegungen zu Hintergründen und proaktiven Perspektiven. *Integrative Therapie 40 Jahre in „transversaler Suche“ auf dem Wege*. Krems, Zentrum für psychosoziale Medizin. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 04/2010.
- Petzold, H.G. (2005p): „Vernetzendes Denken“. Die Bedeutung der Philosophie des Differenz- und Integrationsdenkens für die Integrative Therapie. In *memoriam Paul Ricoeur* 27. 2. 1913 - 20. 5. 2005 - *Integrative Therapie* 4 (2005) 398-412 und in: *Psychotherapie Forum* 14 (2006) 108-111.
- Petzold, H.G. (2005t): *Homo migrans*. Der „bewegte Mensch“ – Frauen und Männer in Bewegung durch die Zeit. *Transversale Überlegungen zur Anthropologie aus der Sicht Integrativer Therapie*. Hommage an Simone de Beauvoir. [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 05/2005; auch in: Willke, E. (2006): *Forum Tanztherapie*. Sonderausgabe Jubiläumskongress. Pullheim: Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie. 33-116.
- Petzold, H.G. (2005ö): *Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie - Materialien zu „Klinischer Wissenschaft“ und „Sprachtheorie“*. *POLYLOGE* 5/2006. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Petzold-Kernkonzepte-Polyloge-05-2006.pdf>
- Petzold, H.G. (2006c): *KERNKONZEPTE UND ZENTRALE MODELLE DER „INTEGRATIVEN THERAPIE“ II - Ein „biopsychosozialökologischer“ Ansatz*. Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 09/2006 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-2002b-update-2006-02-2002-petzold-h-g.html>
- Petzold, H.G. (2006p): *Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik* Materialien zu ökologischem Stress- und Heilungspotential Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 16/2006 und *Integrative Therapie* 1 (2006) 62-99.

- Petzold, H.G. (2007a, 2. erweiterte Auflage): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G. (2007b): Pierre Janet (1855 –1947) Ideengeber für Freud, Referenztheoretiker der Integrativen Therapie *Integrative Therapie* 1, 59 – 86 und in Leitner, A., Petzold, H.G. (2009): Sigmund Freud heute. Der Vater der Psychoanalyse im Blick der Wissenschaft und der psychotherapeutischen Schulen. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag Wien,, S. 369-397.
- Petzold, H.G. (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit* - 09/2007. Ergänzt auch in *Integrative Therapie* Vol. 35, No. 2/3 (2009) und Petzold, Feuchtnner, König (2009).
- Petzold, H.G. (2008b): „Mentalisierung“ an den Schnittflächen von Leiblichkeit, Gehirn, Sozialität: „Biopsychosoziale Kulturprozesse“. Geschichtsbewusste Reflexionsarbeit zu „dunklen Zeiten“ und zu „proaktivem Friedensstreben“ – ein Essay. Bei: [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit* – 28/2008. Und in: *Thema. Pro Senectute Österreich*, Wien/Graz, Geschichtsbewusstsein und Friedensarbeit - eine intergenerationale Aufgabe. Festschrift für Prof. Dr. Erika Horn, 54 - 200.
- Petzold, H.G. (2008m): Evolutionäres Denken und Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie - Integrative Beiträge durch inter- und transtheoretisches Konzeptualisieren. *Integrative Therapie* Vol. 34, No. 4 (2008), 353-396.
- Petzold, H.G. (2009f): „Gewissensarbeit und Psychotherapie“. Perspektiven der Integrativen Therapie zu „kritischem Bewusstsein“, „komplexer Achtsamkeit“ und „melioristischer Praxis“. Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - Jg. 2009 und *Integrative Therapie* Vol. 35, No. 4 (2009) und in Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2010): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben - Themen und Werte moderner Psychotherapie.
- Petzold, H.G. (2009j): Die wirkliche Psychoanalyse Freuds? Überlegungen zu Manfred Pohlens: Freuds Analyse. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al/index.php>, und in: *Psychologie Heute* Jg. 2010.
- Petzold, H.G. (2010b): Gesundheit, Frische, Leistungsfähigkeit – Potentialentwicklung in der Lebensspanne durch „Integratives Gesundheitscoaching“. In: Ostermann, D., Gesundheitscoaching. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26 und *POLYLOGE* 11/2010.
- Petzold, H.G. (2010f): Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“ Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica. Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 7/2010.
- Petzold, H.G. (2011b): „Identität“ und Identitätsarbeit in Psychotherapie und Humanwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag (in Vorber.).
- Petzold, H.G., Beek, Y van, Hoek, A.-M. van der (1994a): Grundlagen und Grundmuster „intimer Kommunikation und Interaktion“ - „Intuitive Parenting“ und „Sensitive Caregiving“ von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 2. Paderborn: Junfermann, 491-646.
- Petzold, H.G., Feuchtnner, C., König, G. (Hg.) (2009): Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg. Wien: Krammer Verlag. Und in: *Integrative Therapie* Vol. 35, No. 2/3 (2009) Wien: Krammer Verlag.
- Petzold, H.G., Goffin, J.J.M., Oudhof, J. (1993): Protektive Faktoren - eine positive Betrachtungsweise in der klinischen Entwicklungspsychologie. In: Petzold (1993c) 345-497.
- Petzold, H. G., Horn, E., Müller, L. (2010): HOCHALTRIGKEIT – Herausforderung für persönliche Lebensführung und biopsychosoziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Petzold, H.G., Michailowa, N. (2008a): Alexander Lurija – Neurowissenschaft und Psychotherapie. Integrative und biopsychosoziale Modelle. Wien: Krammer.

- Petzold, H.G., Orth, I. (1990a, 2007, 3. Auflage): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. 2 Bde. (1990): Junfermann, Paderborn. (2007): Bielefeld: Aisthesis.
- Petzold, H.G., Orth, I. (2006): Der „Schiefe Turm“ fällt nicht – Salutogenetische Arbeit mit Neuromentalierungen und kreativen Medien in der Integrativen Therapie. (Überarbeitet und erweitert 2008 in: Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S. 593-653.
- Petzold, H.G., Orth, I., Orth-Petzold, S. (2009): Integrative Leib- und Bewegungstherapie – ein humanökologischer Ansatz. Das „erweiterte biopsychosoziale Modell“ und seine erlebnisaktivierenden Praxismodalitäten: therapeutisches Laufen, Landschaftstherapie, „Green Exercises“. Bei [www.fpi-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2009.
- Petzold, H.G., Orth, I. Sieper, J. (2010): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben als Themen moderner Psychotherapie. Wien: Krammer.
- Petzold, H.G., Ramin, G. (1987): Schulen der Kindertherapie. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2005): Lev Vygotskij - ein Referenztheoretiker der Integrativen Therapie, bei Stumm, G. et al. (2005): Personenlexikon der Psychotherapie. Wien: Springer. 488-491.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2007f): Perspektiven zur Willensfrage in der Integrativen Therapie. *Integrativen Therapie* 4, 445-464.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. 2 Bde. Bielefeld: Sirius 2008.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2008c): Integrative Willenstherapie. Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In Petzold, Sieper (2008a), 473-592; auch in Petzold, Textarchiv 2008. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al/index.php>
- Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungstherapie“ Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 02/2005; und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 627 – 765.
- Pföhlmann, O. (2010): Freud als Vater, Rezension zu Sigmund Freud: „Unterdeß halten wir zusammen“ <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/buechermarkt/1224830/>.
- Plomin, R. (1990): Nature and nurture. An introduction to human behavioral genetics. Pacific Grove Ca.: Brook/Cole.
- Plomin, R. (2000): Behavioral genetics. New York: Worth Publishers.
- Plomin, R., Price, T.S. (2003): The relationship between genetics and intelligence. In: Colangelo, Davis (2003) 113-123.
- Plucker, J.A., Levy, J.J. (2001): The Downside of Being Talented. *American Psychologist*, 56, 75-76.
- Poblen, M. (2008): Freuds Analyse. Die Sitzungsprotokolle Ernst Blums von 1922. Reinbek: Rowohlt.
- Politzer, G. (1929 Original, 1974): Kritik der klassischen Psychologie. Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Politzer, G. (1978): Kritik der Grundlagen der Psychologie. Frankfurt: Suhrkamp. Original: Critique des fondements de la psychologie. Paris: P.U.F.
- Reitemeyer, U. (1988): Philosophie der Leiblichkeit. Ludwig Feuerbachs Entwurf einer Philosophie der Zukunft. Frankfurt: a.M.: Suhrkamp.
- Rieber, R.W., Robinson, D.K. (2004): The Essential Vygotsky Book. New York: Springer.
- Rizzolatti, G. (2008): Empathie und Spiegelneurone: die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt: Suhrkamp.

- Rizzolatti, G., Fogassi, L., Gallese, V. (2001): Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action, *Nature Review Neurosciences* 2, 661-670.
- Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K.H., Weintraub, S. (1990): Risk and protective factors in the development of psychopathology, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rohrman, S., Rohrman, T. (2005): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik - Förderung - Beratung. München: Ernst Reinhardt.
- Rost, D. (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, 97-112.
- Rothhaus, W. (2005): Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg: Karl Auer.
- Rudrauf, D. et al. (2003): From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biological Research*, 36, 21-59.
- Rutter, M. (1979): Protective factors in children's responses to stress and disadvantage, in: Kent, M.W., Rolf, J. (eds.): Primary preventions of psychopathology, Vol. III: Social competence in children, Hanover (N.H.): University Press of New England, pp. 49 - 74.
- Rutter, M. (1985): Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder, *British Journal of Psychiatry* 147, 598-611.
- Rutter, M. (2002): Nature, nurture, and development; From evangelism through science to toward policy and practice. *Child Development* 73, 1-21.
- Sacks, O. (1995): Eine Anthropologin auf dem Mars. Reinbek: Rowohlt.
- Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München: DVA.
- Sass, H.-M. (1978): Ludwig Feuerbach in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt.
- Schechter, D.S., Willheim, E. et al. (2010): Subjective and objective measures of parent-child relationship dysfunction, child separation distress and joint attention. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes* 2, 130-144.
- Schlichte-Hiersemenzel, B. (2001): Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt - Erfahrungen und mögliche Lösungswege. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Schmidt-Traub, S. (2003): Therapeutische Beziehung - ein Überblick. *Forum Psychotherapeutische Praxis* 3, 111-129.
- Schüffel, W., Brucks, U., Johnen, R., Köllner, V., Lamprecht, F., Schnyder, U. (1998): Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis. Wiesbaden: Ullstein Medical Verlagsgesellschaft.
- Shurkin, J.N. (1992): Terman's Kids: The Groundbreaking Study of How the Gifted Grow Up. Boston: Little Brown & Co, 1992.
- Semaw, S. (2000): The World's Oldest Stone Artefacts from Gona, Ethiopia: Their Implications for Understanding Stone Technology and Patterns of Human Evolution Between 2.6-1.5 Million Years Ago. *Journal of Archaeological Science*, Bd. 27, 1197-1214.
- Seneca, L.A. (1917): Seneca Opera. Leipzig: Teubner; Studienausgabe dt./lt. von Rosenbach, M. (1989). Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Shavinina, L. (2009): The International Handbook on Giftedness. Amsterdam: Springer Science.
- Sieper, J. (2007): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen und alten Menschen, *Gestalt & Integration*, Teil I 60, 14-21, Teil II 61.
- Sieper, J., Orth, I., Petzold, H.G. (2009): Zweifel an der „psychoanalytischen Wahrheit“- Psychoanalyse zwischen Wissenschaft, Ideologie und Mythologie. In: Leitner, A., Petzold, H.G. (2009): Sigmund Freud heute. Der Vater der Psychoanalyse im Blick der Wissenschaft und der psychotherapeutischen Schulen. Wien: Edition Donau-Universität - Krammer Verlag Wien, 573-635.
- Sieper, J., Orth, I., Petzold, H.G. (2010): Warum die „Sorge um Integrität“ uns in der Integrativen The-

- rapie wichtig ist – Überlegungen zu Humanität, Menschenwürde und Tugend in der Psychotherapie. In: *Petzold, H.G., Orth, I. Sieper, J.* (2010): *Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben. Themen und Werte moderner Psychotherapie*. Wien: Krammer.
- Sieper, J., Petzold, H.G.* (2002): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neurowissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2002 und gekürzt in *Leitner, A.* (2003): *Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie*. Wien: Kramer, Edition Donau-Universität, 183-251.
- Spitzer, M.* (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spork, P.* (2009): *Der zweite Code: Epigenetik - oder Wie wir unser Erbgut steuern können*. Reinbek: Rowohlt.
- Stapp, A.* (2009): *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: C. H. Beck.
- Stamenov, M., Gallese V.* (2002): *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. New York, Amsterdam: John Benjamins.
- Stotz, K.* (2005): With “genes” like that, who needs an environment? Postgenomics argument for the “ontogeny of information”. *Philosophy of Science*, 37 (2005) URL: [http://representinggenes.org/pdfs/Stotz\\_PSA\\_04.pdf](http://representinggenes.org/pdfs/Stotz_PSA_04.pdf)> (03.05.07)
- Striano, T., Stahl, D.* (2005): Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science* 4, 333-343.
- Tammet, D.* (2007): *Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Terman, L.M.* (1925-1959): *Genetic Studies of Genius*. 5 Bde. Stanford: Stanford University Press.
- Thalmann-Hereth, K.* (2008): *Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder*. Mit einem Vorwort von *Hilarion G. Petzold*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Trautmann, T.* (2005): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Hohengehren: Schneider.
- Trautmann, T.* (2008): *Hochbegabt - was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern*. Münster: Lit-Verlag.
- Treffert, D.A.* (2000): *Extraordinary People. Understanding Savant Syndrome*. New York: iUniverse.com, Inc..
- Treffert, D.A.* (2009): The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philos. Trans. Royal Soc. London B Biol. Sci.* 364, 1351–1357.
- Treffert, D.A., Wallace, G.L.* (2003): Islands of Genius. *Scientific American*. [http://gordonresearch.com/articles\\_autism/SciAm-Islands\\_of\\_Genius.pdf](http://gordonresearch.com/articles_autism/SciAm-Islands_of_Genius.pdf)
- Trevarthen, C.* (2001): Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for mental health. *Infant Mental Health Journal*, 1-2, 95-131.
- Vološinov, V.N.* (1926, 1981): Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In: *T. Todorov: Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 181-215.
- Vološinov, V.N.* (1930, 1975). *Marxismus und Sprachphilosophie*. Frankfurt/Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- Vygotskaja, G.L., Lifanova, T.M.* (2000): *Lev Semjonovi Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Vygotskij, L.S.* (1925, 1985): *Das Bewusstsein als Problem der Psychologie des Verhaltens*. Gesammelte Schriften, Band 1: *Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.

- Vygotskij, L.S. (1930, 1985): Psychische Systeme. In J. Lompscher (1985, Hg.), *Lew Wygotski*. Ausgewählte Schriften. Band 1. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1931, 1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Reihe: Fortschritte der Psychologie. Band 5. Hamburg, Münster: Lit Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1934, 2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. (J. Lompscher und G. Rückriem Hg. u. Übs.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (1987): Das Säuglingsalter. In: Vygotskij, L.S.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein, 91-161.
- Vygotskij, L.S. (1992): The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children. In: Vygotskij, L.S.: The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York: Plenum-Press, 241-291.
- Vygotskij, L.S. (1996): Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster: LIT-Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1997): The history of the development of higher mental functions. In: R.R. Rieber (Hg.): Vygotskij, L.S.: The collected Works. Vol. 4. New York: Plenum, 1-251.
- Vygotskij, L.S., Lurija, A.R. (1930): Etjudy po istorii povedenija. (Obez'jana. Primitiv. Rebjonok) [Studien über die Geschichte des Verhaltens. (Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind)]. Moskau/Leningrad. Übers.: Lurija, A. R., Vygotskij, L. S. (1992): Ape, Primitive Man and Child. Essays in the History of Behavior. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Waterhouse, L. (2006a): Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A critical review. *Educational Psychologist* 4, 207–225.
- Waterhouse, L. (2006b): Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 4, 247–255.
- Weckwerth, C. (2002): Ludwig Feuerbach. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Weinberg, R.A., Scarr, S., Waldman, I. D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A follow-up of IQ test performance at adolescence. *Intelligence* 16, 117–135.
- Weissensteiner, F. (2005): Kinder der Genies. August von Goethe, Siegfried Wagner, Anna Freud, Erika und Klaus Mann, Anna Mahler. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Weissweiler, E. (2006): Die Freuds: Biografie einer Familie. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Werani, A. (2009): Die Rolle der Qualität inneren Sprechens beim Problemlösen. *Journal für Psychologie*, Jg. 17, 3. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-3-2009-05.html>
- Werner, E.E., Smith, R.S. (1982): Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth, New York: McGraw-Hill.
- Wersch, J. (1988): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. *Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie* 2 (Hg. Georg Rückriem). Marburg: BdWi.
- Winnicott, D.W. (1965): The maturational process and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development. London: Hogarth. Deutsch (1974): Reifungsprozeß und fördernde Umwelt. München: Kindler.
- Zaborowski, R. (2006): Kazimierz Dąbrowski – l'homme et son œuvre. In: *Annales du Centre Scientifique à Paris de l'Académie Polonaise des Sciences* 9, 105–122.
- Zentall, T.R. (2006): Imitation: Definitions, evidence, and mechanisms. *Animal Cognition*, 9, 335–353.
- Zentner, M. (1993): Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im Lichte moderner Temperamentsforschung und ihrer Anwendungen. In: *Petzold* (1993c).
- Ziegler, A. (2005): The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg, J. Davidson, *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 411-434.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: UTB.

**Korrespondenzadresse:**

Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold  
Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit  
Forschungsstelle  
Wefelsen 5  
42499 Hückeswagen  
Deutschland  
E-Mail-Adresse:

Forschung.EAG@t-online.de

~~Forschung~~