

INTEGRATIVE THERAPIE

ZEITSCHRIFT FÜR VERGLEICHENDE PSYCHOTHERAPIE UND METHODENINTEGRATION

Für Kinder engagiert - mit Jugendlichen auf dem Weg

Franz Resch: Frühe Kindheit und Persönlichkeitsentwicklung: Naturgesetz oder erlebte Geschichte?

Reinhard Sieder: Kinder nach der Trennung und Scheidung ihrer Eltern

Gerhard König: „Kindheit und Gewalt“ – Ist verwundetes Leben heilbar? Kinderschicksale – Traumasituationen- Therapeutische Heilfaktoren

Janifer Bukokhe, Sophie Witter: Wie Kinder Armut, Beteiligung und lokale Politik wahrnehmen. Ein Beispiel aus Uganda

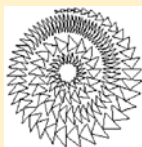
Klaus Hurrelmann: Kindheit, Jugend und Gesellschaft Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs

Hilarion G. Petzold: „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für die Jugendlichen-psychotherapie

Rolf Merten: Die heilpädagogisch-therapeutische Arbeit in der Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe

Caroline Folsch, Yves Weisen: Die sozialpädagogische und therapeutische Arbeit auf dem „Liewenshaff“

Haci Bayram: Par-Ce-Val - Drogenkonsum im Jugendalter
Buchbesprechung



Hilarion G. Petzold¹

Mit Beiträgen von Haci Bayram, Caroline Folsch, Rolf Merten, Yves Weisen

„Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“

Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für die Jugendlichenpsychotherapie und für „Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen“²

„Die *Liebe zu Menschen* und die *Freude am Lebendigen* sind die beste Grundlage und Motivation für alle Formen helfender, therapeutischer und pädagogischer Tätigkeit“
(H. Petzold 1969c).

1. Bemerkungen zum Kontext aus systemisch-integrativer Perspektive³

Eine moderne Arbeit mit Jugendlichen in den Lebenswelten der „transversalen Moderne“ mit ihren Problemsituationen und Entwicklungsschwierigkeiten, aber auch Chancen (King 2002; Santrock 2006), muss aus integrativer Sicht heute multidisziplinär und pluriprofessionell als *Entwicklungsbegleitung* erfolgen (Affeldt 1991). Dazu ist eine fundierte, moderne entwicklungspsychologische Ausrichtung erforderlich, die in vielen Verfahren der Psychotherapie, etwa der wissenschaftlichen Gesprächstherapie (Rogers) oder der Gestalttherapie (Perls et al.), aber auch in vielen Formen der Familientherapie (Satir et al.) leider weitgehend defizient ist, besonders, was die Entwicklungspsychologie und Psychobiologie des Jugendalters anbelangt, in der auch viele Positionen der Psychoanalyse, wie es insgesamt für den *Freudschen*

¹ Emer. Prof. für Psychologie und Psychomotorik, Freie Universität Amsterdam, v. Prof. für Psychotraumatologie und Supervision, Krems, lehrt „klinische Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne“ im Studiengang „Psychotherapeutische Psychologie“, Kooperationsprojekt Schweizer Therapie-Charta und „**Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie**“ an der **Donau-Universität Krems**; v. Prof. für „Developmental Neuropsychotherapy“ Psychologisches Institut, Gym. Univ. Moskau. Approbierter Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Lehrsupervisor, Lehrtherapeut FPI/EAG.

² 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>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.IntegrativeTherapie.de>) und dem „**Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie**“ an der **Donau-Universität Krems** (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Krems, <mailto:anton.leitner@donau-uni.ac.at>).

³ Dieser Text wurde anlässlich des zehnjährigen Bestehens der sozialpädagogischen Einrichtung „Liewenshauff“ in Merscheid, Luxemburg Okt. 2006 verfasst, einer Einrichtung, die ich seit ihren Anfängen mit Weiterbildungen und Supervision begleiten konnte und deren wissenschaftlichem Beirat ich angehöre, weiterhin auch zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen 2006 der sozialpädagogischen Einrichtung „Inselhaus“ in Eurasburg, in der ich seit langem Supervisionen und Weiterbildungen durchführe und gleichfalls im wissenschaftlichen Beirat auch dieser Einrichtung unterstützend mitwirken kann. In der Einrichtung „PAR-CE-VAL“ bin ich als Berater, Supervisor und wissenschaftlicher Leiter einer therapeutischen Inhouseschulung, also als Weiterbildner tätig. Er wurde für diese Publikation durchgesehen und aktualisiert.

Ansatz gilt (Leitner, Petzold 2009), überholt sind. Das aber wiegt schwer in einem Praxisfeld, in dem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch wachsende Entwicklungsprobleme bei den Zielgruppen gekennzeichnet ist und macht vertiefende Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen notwendig. Seit seinen Anfängen hat der Integrative Ansatz einen *multi-, inter- und transtheoretischen* Weg der Theorie-Praxis-Entwicklung verfolgt (Petzold 1994a, 2007a, 1974j, 302ff), in dem ein **systemischer** Ansatz wesentlich war, der die verschiedenen Theoriegebäude als in einem „übergreifenden Systemverbund“ (*ibid.* 304) *konnektivierte* Systeme ansah (*idem* 1982, 1994a). Nur in einer multitheoretischen Sicht kann man der komplexen Wirklichkeit, in der sich Kinder, Jugendliche und ihre Familien bzw. Netzwerke und Konvois in **Entwicklungsprozessen** befinden, hinlänglich gerecht werden. Man muss sie „mit variierenden Theoriekonzepten“ (Luhmann 1992, 19) zu verstehen suchen. Die vorliegende Arbeit hat die Zielsetzung, die Integrative Jugendlichenpsychotherapie und agogische Jugendarbeit in einer solchen breiten **systemisch-integrativen** Weise mit ihrem entwicklungstheoretisch orientierten und schulenübergreifenden Ansatz darzustellen, wie er seit vierzig Jahren in der Arbeit mit Kindern Jugendlichen und ihren Familien praktiziert wird (Petzold 1967, 1968a, 1995a, 2009c).

Entwicklungsstörungen nehmen in beunruhigendem Maße zu. Etwa ein Drittel der Kindergartenkinder zeigt Verhaltensauffälligkeiten. Die Arbeit mit Jugendlichen gestaltet sich immer schwieriger. Deshalb müssen Programme für diese Gruppen differenzierter und breiter ausgreifen, um effektive Angebote zu machen durch eine Verbindung *sozialpädagogischer, pädagogischer, sozialtherapeutischer und kinder- und jugendlichenpsychotherapeutischer* Maßnahmen in jeweils „richtigen Mischungsverhältnissen“, damit sie erfolgreich werden kann. Eine moderne Arbeit mit dieser Zielgruppe bedarf heute

- 1. einer soliden multi-, inter- und transtheoretischen, forschungsgestützten Konzeptualisierung, die die „*common and divergent concepts*“ verschiedener Richtungen nutzt (Petzold 1994g),
- 2. einer auf dieser Basis entwickelten innovativen Praxeologie und Methodik, die die „*common and divergent factors*“ verschiedener Ansätze differentiell einsetzt (*idem* 2003a, 1036ff),
- 3. einer permanenten spezifischen Weiterbildung der MitarbeiterInnen,
- 4. einer beständigen empirischen Evaluation und
- 5. einer fachlichen, supervisorischen Begleitung für diese komplexe Arbeit.

Supervision in solchen Einrichtungen verlangt neben einer soliden *allgemeinsupervisorischen Kompetenz* spezielle *Feldkompetenz* im „Feld“ der Kinder- und Jugendarbeit sowie auch eine entsprechende *Fachkompetenz* für entwicklungspsychobiologische und jugendsoziologische Fragen der Arbeit mit

Kindern und Adoleszenten, denn heute wird von Supervisoren auch die Dimension fachlicher Weiterbildung im unmittelbaren Praxiskontext (Prozesssupervision, Life-Supervision) verlangt (Petzold 2007a; Petzold, Schigl et al. 2003), damit die praktische Arbeit optimale Angebote machen und gute Resultate erreichen kann. Sie soll *nachhaltig* helfen, „*Jugendliche auf den Weg zu bringen*“. Dieser programmatische Satz war ursprünglich als ein Titel für diese Arbeit in Erwägung gezogen worden. Der Titel wurde aber dann fallen gelassen, denn er hätte eine Einseitigkeit, nahe an einer Schiefelage gehabt, klingt damit doch an, die Jugendlichen seien auf „falschen Wegen“ und wir hätten die „richtigen“ Wege. Jugendliche gehen *ihre Wege*, und wir müssen dafür Sorge tragen, dass wir immer wieder auch mit ihnen gehen, mit ihnen unterwegs sind. Dabei haben wir die Chance, so manches wiederzugewinnen, was wir verloren und verlernt haben.

Der vorliegende Text greift auf theoretische, klinisch-praktische und forschende Arbeit des Seniorautors, seine langjährigen Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendlichentherapie und der Suchttherapie (Petzold 1971c, 1972e; 1995b; Petzold, Ramin 1986; Petzold, Müller 2004c; Petzold, Schay et al. 2006) zurück und auf seine Arbeit als Supervisor, Weiterbildner und Berater, in den Einrichtungen dieses Feldes und natürlich bei den Einrichtungen, die im Kontext dieses Artikels ihre Arbeit vorstellen.

Eine moderne Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien muss eine differenzierende und integrierende, an der „klinischen Entwicklungspsychologie“ orientierte, *systemisch-integrative Ausrichtung* haben (Osten 2002a, b; Petzold 1994f, r, 1999b), denn nur so wird sie den vielfältigen Anforderungen gerecht, die die Arbeit mit Heranwachsenden, Pubertierenden, Adoleszenten ihren Lebenssituationen des Übergangs und Umbruchs mit sich bringt. Sie muss vor allem für Jugendliche engagiert sein, denn ihre Prozesse der Veränderung sind heute besonders schwierig geworden, weil hyperflexible, selbst in rapiden Wandlungsprozessen stehende Gesellschaften der Spätmoderne (Sennett 1998) für sie wenig an strukturellen Sicherheiten bieten. Technologieentwicklung, demographische Umbrüche (Kindermangel und gerontotrophe Dynamik, vgl. Petzold 2005a, 2005u; Schirmacher 2004, 2005), Globalisierung sind hier nur einige Stichworte. Einrichtungen psychosozialer Hilfeleistung, die die richtige „Passung“ für die Aufgaben, die ihnen die gesellschaftliche Wirklichkeit stellt, gewährleisten wollen, stehen deshalb vor der Aufgabe, ständige *Integrations- und Innovationsleistungen* zu erbringen. Das muss auf der organisationalen Ebene und in der „philosophy“ solcher Einrichtungen Niederschlag finden. Sie haben in der Regel alle einmal als „Modelleinrichtungen“ begonnen, aber wenn man sie in der Perspektive des Organisationsberaters begleitet (Petzold 1998a), dann sieht man, dass sie nie vollends aus der sogenannten „Pionierphase“ herausgekommen sind bzw., dass eine solche organisationswissenschaftliche Einteilung nicht greift: Sie bleiben, das zeigen besonders die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, in einer

Pionierposition. Sie bleiben „**Modell**“, das durch neue Gegebenheiten und Entwürfe verändert und verbessert werden kann, und das ist gut so. Das *heraklitesche Prinzip* beständigen Wandels (Petzold, Sieper 1988b) gilt auch für Organisationen. Ich habe deshalb für solche, in permanenten Veränderungsprozessen stehenden und am Integrativen Ansatz orientierten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche – mit all ihren spezifischen Ausprägungen und Ausrichtungen - den Term „**Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen**“ (ISM) als eine gemeinsame Bezeichnung gewählt, um für sie einige Arbeitsprinzipien zur beschreiben, die mir durch meine Tätigkeiten als Supervisor oder als wissenschaftlicher Begleiter oder Ausbilder für diese Modelleinrichtungen (also in verschiedenen Rollen und aus verschiedenen Perspektiven) wichtig geworden sind.

Die Integrative Therapie und Agogik (Petzold 2003a; Petzold, Sieper 1993a), als auf die „*Entwicklung in der Lebensspanne*“ orientiertes Verfahren (Petzold 1999b; Sieper 2006), hatte seit ihren Anfängen einen *integrativ-systemischen* Ansatz und Schwerpunkt bei der Arbeit mit Jugendlichen (Petzold, Epe 1984; Osten 2002 a, b). Das war wesentlich von dem Faktum mitbestimmt, dass diese Anfänge in die Zeit der ersten großen „Drogenwelle“ in Europa – Ende der Sechziger-, Anfang der Siebzigerjahre – fielen, und ich unmittelbar vor Aufgaben der Hilfeleistung für süchtig gewordene jugendliche Abhängige stand (Petzold 1969c, 1971c, 1974d). Dieser Arbeit bin ich als Psychotherapeut (für Erwachsene, Kinder- und Jugendliche), als Ausbilder von Sozial- und Psychotherapeuten mit dem Schwerpunkt Sucht, als Supervisor und als Forscher verpflichtet geblieben (Petzold, Schay et al. 2004; Petzold, Schay et al. 2006). Das bedeutet nicht, dass das Drogenproblem als Jugendproblem vereinsamt betrachtet werden darf. Kinder werden Jugendliche – diese Kontinuität muss im Sinne der Longitudinalforschung beachtet werden (Rutter 1992, 2007; Rutter, Hay 1994; Rutter, Robbins 1989). Natürlich enden nicht alle schwierigen Karrieren in der Sucht, aber Schwierigkeiten in der Kinderphase der Entwicklung können unter negativen Kontextbedingungen sich in unglücklicher Weise fortschreiben (Moffitt 1993; Caspi et al. 1996; Verhulst 2004) – auch über die Adoleszenz hinaus. Der Jugendzeit kommt damit eine wichtige Weichenfunktion zu. Sie bietet Chancen zu einer Umorientierung und verlangt deshalb besondere Aufmerksamkeit und entsprechend breit ansetzende Maßnahmen.

Im Bereich der Drogentherapie habe ich mit den Modellen der „Therapeutischen Wohngemeinschaften“, der „Therapiekette“ – Verbundsystemen von Hilfsagenturen und therapeutischen und sozialpädagogischen Einrichtungen (Petzold 1969c, 1974f; Petzold, Vormann 1980; Scheiblich, Petzold 2006) – und dem Konzept der „Karrierebegleitung“ (Petzold 1980c; Petzold, Hentschel 1991) Maßnahmen inauguriert, die bis heute greifen. Diese Maßnahmen haben auch in die allgemeine sozialpädagogische und sozialtherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hineingewirkt, nicht zuletzt über das Entstehen von „**Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“, die mit Konzepten der Integrativen

Therapie und Agogik in longitudinaler Perspektive seit vielen Jahren arbeiten. Diesen Einrichtungen liegen gemeinsame anthropologische Basisüberzeugungen zu Grunde: Menschen werden als Gruppenwesen gesehen, die sich in der evolutionären Hominisation in vielfach vernetzten **Polyaden**, in Wir-Feldern, entwickelt haben (Petzold 2008m; Osten 2009), und die in diesen emotionalen und hochkommunikativen Nahraumbeziehungen (*Affiliationen*) Sprache, Humanintelligenz, personale Identität, soziale und personale Regulationskompetenz und -performanz ausbilden konnten, in polyadischer Kulturarbeit die geistigen, seelischen, körperlichen und sozialen Qualitäten zu entwickeln vermochten – *Vygotskij* (1992) und *Lurija* (1970) sprachen von den „höheren Funktionen“ -, die den Menschen ausmachen.

2. Anthropologische und persönlichkeits-theoretische Perspektiven

„Kinder kommen als Persönlichkeiten *in statu nascendi* auf die Welt. Zu Persönlichkeiten wachsen sie heran in einem Netz emotionaler Nahraumbeziehungen, die von Liebe, Achtsamkeit, Aufrichtigkeit und Auseinandersetzungsbereitschaft gekennzeichnet sind“ (H. Petzold 1969c).

Damit kommen anthropologische Perspektiven ins Spiel, denn Menschenbilder haben für pädagogisches und therapeutisches Handeln eine bestimmende Wirkung (Petzold 1991l, 2006j; 2009). Deshalb hat sich der Integrative Ansatz auch intensiv mit der anthropologischen Frage auseinandergesetzt (*idem* 2003e) und - genderbewusst - eine anthropologische Grundformel erarbeitet, die für Praxeologie und Praxis handlungsleitend ist (Orth, Petzold 2004):

„Der Mensch - Mann und Frau - wird im Integrativen Ansatz als *Körper-Seele-Geist-Wesen* gesehen, d.h. als **Leib**, als **Leibsubjekt**, das eingebettet ist im *ökologischen und sozialen Kontext/Kontinuum* der Lebenswelt, in der es mit seinen Mitmenschen seine *Hominität* verwirklicht. Mensch wird man als Mitmensch“ (vgl. Petzold 1969c, 2003e).

Mit dem Begriff „**Hominität**“ bezeichnen wir die Menschennatur auf der individuellen und kollektiven Ebene im Sinne unseres „erweiterten biopsychosozialen Modells“ (*idem* 2009r) und ihrer ökologischen, aber auch kulturellen Eingebundenheit. Im systemisch-integrativen Sprachspiel sprechen wir wegen dieser Kontext-Kontinuums-Bezüge vom Menschen als „personalem System“ (*idem* 1974j, 296), das sich im Geflecht umliegender System selbst steuert und aus der Interaktion mit diesen umliegenden Systemen „Identität“ und „Sinn“ generiert (*ibid.* 296f, *idem* 2001p; Luhmann 1971; Petzold, Orth 2005a). In der Personalität des Menschen liegen seine Potentiale zur devolutionären Destruktivität/Inhumanität und zu

einer sich permanent evolvierenden Dignität/Humanität (idem 1996h). Das Hominitätskonzept sieht den Menschen als Natur- und Kulturwesen in *permanenter Entwicklung durch Selbstüberschreitung*, so dass **Hominität** eine Aufgabe ist und bleibt, eine permanente Realisierung mit offenem Ende – ein *WEG*, der nur über die Kultivierung und Durchsetzung von **Humanität** führen kann“ (idem 1999r, 5, 2003e).

Aus einer solchen Sicht ergeben sich vielfältige Konsequenzen für die psychosoziale und sozialpädagogische Praxis. Sie muss genderbewusst arbeiten (idem 2005t, 2009d), muss der **körperlichen** Dimension gerecht werden (durch Ernährung, Sport, gesunde Lebensführung, Entspannungs-Spannungs-Training etc., Weibel, Petzold 2009). Sie muss den **seelischen** Belangen entsprechen (emotionale Entwicklung fördern durch empathische, liebevolle Beziehungen, wo notwendig, durch psychologische bzw. psychotherapeutische Hilfen) und natürlich auch den **geistigen** Belangen (durch kognitive, ethische, ästhetische und kulturelle Förderung, Ermöglichung kokreativer Erfahrungen, idem 1999q). Dafür müssen zur Berücksichtigung der **sozialen** und **ökologischen** Dimension angemessene Lebensräume bereitgestellt werden: funktionsfähige soziale Netzwerke/Konvois mit einem reichen *Beziehungs- und Bindungsangebot* von guter affilialer Qualität und mit einem altruistischen, *intersubjektivitätsethischen* Fundament – Respekt vor der Andersheit des Anderen (Levinas, Marcel, Sennett) zur Gewährleistung von Sicherheit, Zuverlässigkeit und Zukunftsperspektive und zur Förderung von Souveränität und Kokreativität. Weiterhin müssen die mikroökologischen Wohn- und Lebensbedingungen gesund und anregungsreich sein, Bezug zur Natur ermöglichen, Raum für Bewegung und Explorationsverhalten geben (Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009). Insgesamt bieten solche Maßnahmen angemessene Bedingungen für förderliche Enkulturations-, Sozialisations- und Ökologisationsprozesse, gemeinschaftliches Lernen auf der körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Ebene (Sieper, Petzold 1993, 2002): „*komplexes Lernen*“ *des Leibsobjektes in Beziehungen*, wie es die Integrative Lerntheorie konzeptualisiert hat (*ibid.*).

Die anthropologische Position ist unlösbar mit einer melioristischen Ethik der *Konvivialität* (des guten, intersubjektiven Miteinanders) und des Eintretens für die *Integrität* und *Würde* des Anderen verbunden, die in der konkreten Arbeit erlebbar werden muss und den Kindern und Jugendlichen eine ethische Orientierung vermitteln kann (idem 2009k; Sieper 2009). Will man auf einem solchen Hintergrund sozialpädagogische und psychosoziale Arbeit leisten, so ist es erforderlich, dass die Mitarbeiter solcher Projekte in guter Weise auf die Ziele und in den praxeologischen Ansätzen eingestimmt sind, und im Helfersystem eine gute Kohärenz im Denken und Handeln zu den KlientInnen hin transportiert wird. Es wird eine Synchronisation der „*kollektiven mentalen Repräsentationen*“ (Moscovici 2001, Petzold 2003b), d.h. der kognitiven, emotionalen und volitiven Stile und der Inhalte und Ziele des sozialpädagogischen und -therapeutischen Handelns bei Helfern erforderlich. Solche

Synchronisation kann nur erreicht werden, wenn eine gemeinsame *professionelle Sozialisation* als gemeinschaftlich erlebter und vollzogener „**Mentalisierungsprozess**“ (Petzold 2005t, 2006) durch Weiterbildung und/oder Einarbeitung in Institutionen, welche eine solche Sozialisation anbieten können, erfolgt.

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-responsenzen 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).

Eine klare anthropologische Position unterfängt auch persönlichkeits-theoretische Konzepte, die im Integrativen Ansatz deshalb bei der Idee eines Leib-Selbst als Grundlage der Persönlichkeit ansetzt, aus dessen archaischer Form im Milieu früher Entwicklung sich in Embryonal-, Säuglings- und Kinderzeit ein heranreifendes Selbst herausbildet, das zunächst über Ichfunktionen, dann über ein „reifes Ich“ verfügt, das personale Identität konstituieren kann (Petzold 2001p). Ein reifes Leib-Selbst verfügt über ein flexibles, leistungsfähiges Ich und eine konsistente Identität. So sind *Entwicklungstheorie* und *Persönlichkeitstheorie* auf dem Boden der Anthropologie miteinander systematisch verbunden (vgl. ausführlich 1992a, 2003a). Darin liegt ein Charakteristikum des Integrativen Ansatzes der in seiner *systemisch-integrativen* Ausrichtung hier im Feld systemischer Therapieansätze eine Spezifität hat und damit sowohl seine gestalttherapeutische Quelle mit ihren durchaus vorhandenen, systemisch-kybernetischen Seiten im Ansatz von *F.Perls* überschreitet (Petzold 1997s) als auch seine behaviorale Orientierung extendiert (Petzold, Osterhues 1972; Sieper, Petzold 2002).

Nach dem integrativen Modell der „**Entwicklung in der Lebensspanne**“ (Petzold 1992e, 2003a, Sieper 2007) vollzieht sich die Ausbildung der **Persönlichkeit** mit „Selbst, Ich, Identität“ durch das Zusammenspiel von Genexpressionen in sensiblen Phasen und Umweltantworten. Dabei entsteht mit wachsender cerebraler Reifung durch das **Selbsterleben in der Interaktion mit Anderen** das *Selbstgefühl* (emotional-limbisch), das *Selbsterkennen* (kognitiv-präfrontal) und damit ein komplexes, metakognitives und metaemotionales *Wissen über sich Selbst* (*theory of my mind*) und ein *Wissen über Andere* (*theory of mind*) – ein Prozess, der sich lebenslang fort schreibt.

Als **Selbsterleben** wird die im eigenleiblichen Spüren beim Mit-sich-Sein oder beim sozial-interaktiven Mit-Anderen-Sein *wahrgenommene und präfrontal (appraisal) und limbisch (valuation) bewertete Qualität* des emotionalen, kognitiven und volitiven

Selbstbezugs bezeichnet, über die ein personales **Leib-Selbst** verfügt, und die sich in einem Spektrum von Selbstwert und Unwert/Wertlosigkeit ausdrücken kann. Selbstwert-/Selbstunwerverleben variiert je Lebens- bzw. Entwicklungsalter und der damit einhergehenden Sinnerfassungs- und Sinnverarbeitungskapazität des Subjekts und ist zudem von Gender und spezifischen Themenbereichen bestimmt (Arbeit, Aussehen, Intelligenz, Vermögen etc.). Selbsterleben ist immer durch situative Kontextattributionen, durch kollektive mentale Repräsentationen (z.B. Werte, Normen) aus dem soziokulturellen Zusammenhang und durch persönlich-individuelle mentale Repräsentationen, die sich in lebensgeschichtlichen Mentalisierungsprozessen herausgebildet haben, bestimmt. Aufgrund der menschlichen Neuroplastizität und möglicher massiver Kontextveränderungen ist das Selbsterleben und damit das **Leib-Selbst** und seine Strukturen, Ich und Identität, lebenslang mehr oder weniger großen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Ich-Aktivitäten und Selbstprozesse als Vorgänge „dynamischer Regulation“ sind deshalb beständig um Selbstwertsicherung, Bewältigung von Entwertungen, Selbstentfaltung, also um die Stabilität und Entwicklung der Persönlichkeit (Selbst, Ich, Identität) bemüht. Therapie von Störungen des Selbsterlebens und problematischer selbstreferentieller Kognitionen und Emotionen (Selbstwertprobleme) muss zu differentiellen Neu- und Umwertungen und alternativen Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten beitragen, damit Negativperformanzen gehemmt und neue Muster gebahnt werden können.

Dies ist ein elaboriertes Modell, das hier nur kompakt und kondensiert umrissen werden konnte (vgl. *Petzold* 2001p, 2003a, 2005r, 2009h,k) und gerade für ein Verstehen von Schwierigkeiten und Störungen im Jugendalter mit seinen massiven Veränderungen im Selbsterleben und seinen vielfachen Selbstwertproblemen Relevanz hat. Es bietet einen handlungsleitenden Rahmen für sozialpädagogische und therapeutische Maßnahmen. Finden wir in Einrichtungen psychosozialer und sozialpädagogischer Hilfeleistung bei den MitarbeiterInnen als professionellem Kollektiv einen solchen konzeptuellen Rahmen mental klar und stark repräsentiert, kann dieser konsistentes Praxishandeln nachhaltig bestimmen. Mit einer hohen Konsistenz der *sozialen Repräsentationen* des jeweiligen Menschenbildes und Persönlichkeitsverständnisses, mit den dazugehörigen Konzepten der Entwicklungs- und Sozialisationstheorie ist eine gute Grundlage für eine effektive und koordinierte Praxis der Mitarbeiterschaft gegeben. Die kollektiv repräsentierten Inhalte (Intersubjektivität, Chancen- bzw. Entwicklungsorientierung, Respekt usw.) werden dann wechselseitig bekräftigt und auch an das KlientInnensystem – z.B. an Kinder und Jugendliche – weitergegeben, so dass sie in ihren Mentalisierungsprozessen aufgenommen und wirksam werden können (Wert des guten Beispiels).

3. Leitkonzepte „Integrativer Sozialpädagogischer Modelleinrichtungen“ mit „biopsychosozialer Orientierung“

„Erziehung braucht Beziehung. Sie ist ein Aushandeln von Grenzen und Positionen“ (H. Petzold 1982c).

Trotz der Vielzahl von Einrichtungen für Kinder und Jugendliche – von der Pflegefamilie über das Kleinheim bis zum Kinderdorf (Hinteregger, Posch et al. 2006) – gibt es relativ wenig an konzeptueller Literatur zu diesem ganzen Bereich, obgleich von einer großen Vielfalt, ja Heterogenität von Konzepten ausgegangen werden kann (Heim, Posch 2003). Die folgenden Ausführungen wollen einige Perspektiven für eine **systemisch-integrative**, d.h. *ganzheitliche* und *differenzielle* Arbeit mit Jugendlichen aufzeigen, wie sie in „**Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“ betrieben wird, von denen drei exemplarisch kurz dargestellt werden (vgl. Punkt 5). Sie stehen auf dem Boden „**longitudinaler klinischer Entwicklungspsychologie**“ (Petzold, Goffin et al. 1991; Oerter et al. 1999), der „**systemisch-integrativen, soziökologischen Kontext-Kontinuum-Orientierung**“ (Petzold 1974j, 316, 2006p) im „**biopsychosozialen Grundparadigma**“ (idem 2001a, 2005r, 2009k) „**Integrativer Therapie und Agogik**“ (Petzold 1992a, 2003a, 2009c). Diese Konzeptualisierungen basieren auf meiner bald vierzigjährigen sozio- und psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen sowie mit gefährdeten und suchtkranken jungen Menschen (Petzold 1974d; Petzold, Ramin 1987; Petzold, Schay et al. 2006). Ich werde dabei immer wieder auf Konzepte zurückgreifen, die ich 1968 in der ersten von mir begründeten therapeutischen Wohngemeinschaft für suchtkranke Jugendliche entwickeln konnte. Dabei haben mir die jugendlichen PatientInnen und KlientInnen – ich war damals ja nur wenig älter als sie – Einsichten und Erfahrungen in wechselseitigen Lernprozessen, in einem fruchtbaren „*exchange learning*“ vermittelt, die meine psycho- und soziotherapeutische und agogische Praxis und entwicklungspsychologische Forschung nachhaltig geprägt und mich zur Idee einer „**klinischen Entwicklungspsychologie**“ geführt haben (Petzold 1994r; Oerter et al. 1999; Resch 1999), und konsequent zu einer „**Entwicklungspsychotherapie in der Lebensspanne**“ (Petzold 1982c, 1992e, 1993c, 1999c, Sieper 2007), Pionierarbeit für einen Ansatz, der erst allmählich Verbreitung findet (Verhofstadt-Deneve 1999), heute aber durch die im angloamerikanischen Bereich durch Achenbach, Garmezy, Rutter et al. inaugurierte „Entwicklungspsychiatrie“ (Herpertz-Dahlman et al. 1994) vollauf gestützt wird und die Praxis der Jugendlichenpsychotherapie verändern muss. Ich hatte eine Erfahrung gemacht, die viele Menschen, die mit Jugendlichen arbeiten, machen und kennen:

Jugendliche sind häufig schwer zu erreichen, gelingt es aber, mit ihnen die richtige Kommunikationsebene zu finden, erweisen sie sich als engagierte PartnerInnen in gemeinschaftlichen Lernerfahrungen und Entwicklungsprozessen. Gewinnt man diese Partnerschaft, ist sehr viel erreicht. In einer „klinischen Ent-

wicklungspsychologie und Entwicklungstherapie der Lebensspanne“ müssen die Bedingungen, die Handhabung und die Effekte solcher Partnerschaftsbildung im Jugendalter auf der Mikroebene dringend untersucht werden.

Das Konzept der klinischen Entwicklungspsychologie sei kurz erläutert:

„**Klinische Entwicklungspsychologie** ist eine Subdisziplin der *life span developmental psychology*, die Fragen der Interaktion von salutogenen/gesundheitsfördernden, protektiven Faktoren und risikohaften, bzw. potentiell pathogenen/belastenden Faktoren (adverse events, critical life events) und die Ausbildung von Resilienzen (Widerstandsfähigkeit) im Kontext sozialer Situationen untersucht, also darum bemüht ist, die Bedingungen für das Entstehen von Gesundheit und Krankheit über die Lebensspanne in spezifischen Altersabschnitten, die Ätiologie spezifischer Störungsbilder und die Formen ihres Verlaufs gender- und ggf. ethniewus mit den Konzepten und Methoden der empirischen Entwicklungspsychologie aufzuklären. Dafür und für die ‚Karriereforschung‘ (Petzold, Hentschel 1991), d.h. für die Untersuchung von therapiegestützten und therapiedefizienten Karrieren, sind longitudinale Betrachtungsweisen und Studien unerlässlich, die kognitive, emotionale, volitionale, sozial-interaktive und ökologische Perspektiven berücksichtigen müssen. Klinische Entwicklungspsychologie ist für die Psychotherapie und die klinische Psychologie, aber auch für Heil- und Sonderpädagogik, Sozialarbeit etc. eine wichtige Referenz- und Supportdisziplin“ (Petzold, Goffin et al. 1991, 1).

Es ist deutlich, wie stark überall *soziale* und *ökologische* Faktoren als zentrale Perspektive *systemisch-integrativer* Konzeptualisierung präsent sind, und wie wichtig damit auch Perspektiven einer „klinischen Sozialpsychologie“ (Petzold 1999r; Petzold, Müller 2005) werden, die die Sozialwelten, also Meso- und Makroebenen untersucht (Hurrelmann 1999; Junge 2004), welche auf die Mikroebenen wesentlichen Einfluss haben (Andreae 2006).

„Unter ‚**Klinischer Sozialpsychologie**‘ ist einerseits zu verstehen der konsequente Einbezug sozialpsychologischer Forschungen und Theorienbildung für klinisch-psychologische und psychotherapeutische Fragestellungen, die Zupassung der vorhandenen Wissensstände auf klinische Kontexte und die Überprüfung klinischer Praxeologien unter der Perspektive sozialpsychologischer Untersuchungsergebnisse, andererseits die Beforschung klinischer Fragestellungen unter der Perspektive und mit Methodologien der Sozialpsychologie sowie die Generierung klinischer Theorien aus dem sozialpsychologischen Fundus (etwa zu sozialen Kognitionen, zu Attributionsverhalten, zu Kleingruppenphänomenen, zu Identitäts- und Stigmaprozessen, zu Gesundheitsverhalten usw.), da dieser eine Fülle von Erkenntnismöglichkeiten für Psychotherapie, Soziotherapie und Supervision bereitstellt und vor allen Dingen individuumszentrierte Perspektiven (z.B. die persönlichkeitspsychologische Sicht) mit kollektiv orientierten Perspektiven (soziologische Sicht) verbindet. Die Klammer dabei sind der phänomenologische Zugang zu den Forschungsgegenständen und die Rückbindung menschlichen

Sozialverhaltens an evolutionsbiologische Grundlagen, ohne dabei einem biologischen Reduktionismus anheim zu fallen oder kulturalistische Perspektiven auszublenden, die im Gegenteil eine wichtige Perspektive in der Sozialpsychologie darstellen“ (Petzold 1999r, vgl. 2008m, 2009k).

4. Bemerkungen zur biopsychosozialen Orientierung

„Wenn man mit Jugendlichen arbeitet, muss man *ihre gesamte Lebenswelt* mit ihren sozialen Bezügen und *ihre ganze Persönlichkeit* einbeziehen: ihre Leiblichkeit, ihr Seelenleben, d.h. ihre Gefühle, ihr Denken, ihr Wollen und Handeln, ihre Werte und Zielvorstellungen, sonst greift man zu kurz, wird sie nicht erreichen und sie nicht ‚auf den Weg‘ bringen können, eine gute Zukunft für sich zu gestalten“ (H. Petzold 1969c).

Eine solche, um das Ökologische und das Kulturelle „**erweiterte biopsychosoziale**“ Konzeptbildung (*idem* 2009k) – zuweilen auch „**biopsychosozialökologisch**“ genannt (*idem* 1974j, 2003a, 2006j, 2009a) – geht von der Einsicht aus, dass Arbeit mit Menschen ihre *Körperlichkeit*, d.h. ihre organismische, physiologische Grundlage und deren ontogenetische und phylogenetische Entwicklung berücksichtigen muss (Somatik, Neurobiologie, Endokrinologie, Entwicklungsneurobiologie, Evolutionstheorie etc. liefern hier Perspektiven), aus der psychische und kognitive Prozesse „emergieren“ (Metzinger 2003, 2009), die Grundlage *personaler Subjektivität in Entwicklung*, d.h. einer menschlichen Persönlichkeit werden, durch die die „*Körperlichkeit*“ überstiegen wird und die Qualität von „*Leiblichkeit in der Lebenswelt*“ gewinnt (Merleau-Ponty 1945, 1964, 2002); Petzold 1985g), die sich aufgrund der cerebralen *Neuroplastizität* in lebenslangem Lernen entwickelt (Sieper, Petzold 2002; Spitzer 2002; Blakemore, Firth 2006).

Das Menschenwesen gründet also in der anthropologischen Kategorie des **Leibes** (= body-psyche-mind), des **Leibsubjektes**, das seine soziokulturelle und ökologische **Lebenswelt**, in der es lebt, in permanenten Wahrnehmungsprozessen „auf Menschenweise“ aufnimmt, weil es solche Aufnahmemöglichkeiten (*affordances*, Gibson 1979, 1982) im Verlauf der Primaten- bzw. Hominidenevolution entwickelt hat und in Mentalisierungsprozessen „interiorisieren“ kann, wobei *erlebte Außenwelt* zur *interiorisiert-verleiblichten Welt* wird und *intermentales* Kulturwissen zu persönlichem *intramentalen* Wissen wird (Vygotskij 1992; Petzold 2008b). Kognitionen, Emotionen und Volitionen werden damit im Integrativen Ansatz nicht alleine an das Gehirn gebunden sondern entstehen im „entwicklungsspezifischen Zusammenwirken von Leib und Welt“ (Petzold 1982c, 2; 1992b/2003a, 621). In „sensiblen Phasen“ der Entwicklung verlaufen diese Prozesse besonders intensiv, da sich in ihnen jeweils spezifische „Fenster zur Welt“ öffnen. Als zur Welt gerichtetes Wesen, als „*être-au-monde*“ (Merleau-Ponty 1945, 1964) verkörpert so das Leibsubjekt

die soziokulturellen und ökologischen Räume (*embody*), in denen es situiert ist (*situatedness*), über die gesamte Lebensspann hin. Leib und Kontext/Kontinuum sind deshalb nicht voneinander abzulösen. Das Leib-Lebenswelt-Konzept, wie es im Integrativen Ansatz an *Merleau-Ponty* anschließend verstanden wird (*Petzold* 1985g, 1988n, 2003a), kennzeichnet eine *biopsychosoziale* bzw. *biopsychosozialökologische* Realität, weil **Leib** als ein „**Synergem**“ und die **Lebenswelt** als „**universelle Matrix**“ biologische, psychische, geistige, soziale und ökologische Dimensionen umfassen. Im Anschluss an *Merleau-Ponty* wurde in ähnlicher Weise wie in unserem Ansatz dann die Idee des „embodied mind“ entwickelt (*Varela et al.* 1992; *Clark* 1997; 1999, 2008; *Haugeland* 1995), der als „extended mind“ in die Welt hinausreicht. „...our boundaries extend further out into the world than we might have initially supposed“ (*Clark* 1997, 180; *Clark, Chalmers* 1998). Die Vertreter des Embodiment-Konzeptes betonen, dass man nicht nur das Gehirn als zentrale steuernde Instanz betrachten muss, sondern zu beachten hat, dass Psychisches und Kognitives in einen Körper eingebettet ist (*embedded*), der durch seine Beschaffenheit unser Denken formt (*Gallagher* 2005), und dieser wiederum ist in der sozioökologischen Lebenswelt *situiert*. Das gilt es zu verstehen, wenn man stimmige Interventionsstrategien mit „guter Passung“ für helfendes, heilendes und förderndes Handeln entwickeln möchte. Will man etwa für Jugendliche passgenaue Maßnahmen erarbeiten, gilt es ihre leiblichen Bedürfnisse und Möglichkeiten mit Angeboten, wie sie für eine jugendgemäße Umwelt erforderlich sind, zu verbinden („*matchen*“), denn die Jugendlichen interagieren beständig bewusst und/oder unbewusst mit der Umwelt in ihrem altersspezifischen **Explorations-Antrieb** (searching) und suchen mit ihrem **Poiesis-Antrieb** fortwährend nach Gestaltungsmöglichkeiten und -materialien, nutzen die Umwelt mit ihrem Aufforderungscharakter (*Petzold* 1982c, 2008m). Das entspricht dem, das was *Andy Clark* (1997, 180) als „Scaffolding“ bezeichnet: „We may often solve problems by ‘piggy-backing’ on reliable environmental properties. This exploitation of external structure is what I mean by the term ‘scaffolding’. In any given circumstance, this external structure might include other people, linguistic tools (language), environmental aspects, and/or intrinsic bodily dynamics“ (*ibid.*). Man muss also unter diesen Perspektiven der Leib-Lebenswelt-Passung jeweils ergänzend die lebensaltersspezifischen Prozesse und „Entwicklungsaufgaben“ in den Blick nehmen z. B. in der Kindheit, Adoleszenz, im Erwachsenenalter, Senium (*Oerter, Montada* 1997; *Oerter et al.* 1999; *Rutter, Rutter* 1992; *Petzold* 2008i). Personale Leiblichkeit muss demnach mit ihren soziokulturellen und ökologischen Einbettungen und Entwicklungsebenen betrachtet werden. Das ist die spezifische Sicht des Integrativen Ansatzes.

Eine solche komplexe Zugewandtheit steht heute in vieler Hinsicht noch in den Anfängen und wird beständig durch neue, faszinierende wissenschaftliche Erkenntnisse, die sowohl theoretische, als auch praxeologische Konsequenzen haben, bereichert. Die anthropologische Zugewandtheit, wie sie im Integrativen

Ansatz gewählt wurde, ist damit keine primär geisteswissenschaftliche Betrachtung des Menschen, sondern eine philosophisch-reflexive, die philosophische Anthropologie als eine Reflexionswissenschaft sieht, welche naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Perspektiven verbindet (Petzold 1991a, 2003e; Hernegger 1982, 1989; Herzog 1984 1991; Metzinger 2003, 2009; Sturma 2006).

4.1 Der Körper - Bemerkungen zur Dimension der biologischen und neurobiologischen Entwicklung

„Pädagoginnen und Therapeuten müssen die *biologische* Natur des Menschen als ‚leibhaftiges soziales Wesen‘ in permanenter Entwicklung der Potentiale seiner Hominität aus Begegnungen und Beziehungen verstehen. Ihre Aufgabe ist, in diesen Entwicklungen Weggefährten zu sein. Sie gewinnen dabei selbst Menschlichkeit“ (Petzold 1982c) .

Der Mensch, „*embodied and embedded*“, ist eine ökopyschosomatische Realität (Petzold 2002j). Mit seinem Körper gehört der Humanprimat dem Bereich des Biologischen zu, der damit zur Grundlage aller anderen Bereiche seines Menschseins wird, wie der Integrative Ansatz im Sinne der von ihm vertretenen Positionen einen „*differentiellen Emergentismus*“ annimmt (*idem* 2009c), wenn er für das Körper-Seele-Problem einen interaktionalen Monismus vertritt (Sieper, Petzold 2006). In diesen Rahmen wird die nachstehende Definition gegeben:

„**Körper/Soma**, belebte Materie, wird definiert als die Gesamtheit aller aktuellen *organismisch-materiellen, physiologischen* (biologischen, biochemischen, bioelektrischen, sensumotorischen etc.) Prozesse des **Organismus**, nebst der im genetischen, physiologischen (immunologischen), sensumotorischen Körpergedächtnis als differentielle **Informationen** festgehaltenen Lernprozesse und Lernergebnisse/Erfahrungen, die zur Ausbildung (auch durchaus kulturspezifischer) *somatischer Schemata* und *somatomotorischer Stile* führen. *Soma* ist die biologische Grundlage des menschlichen Subjektes“ (Petzold 1996a/2003a).

Die Dimension des „**Bio**-logischen“ bildet mit dem biologischen **Organismus** die Grundlage des Leibsubjektes und ermöglicht alle Prozesse seines Lernens (Sieper, Petzold 2002). Er nimmt durch „**multiple Stimulierung**“⁴ permanent **Informationen**

⁴ „**Stimulierung** wird verstanden als komplexe erregende *exterozeptive*, außenweltbedingte und *propriozeptive*, innersomatische Reizkonfiguration mit spezifischem **Informationswert** - z.B. durch die Amygdala als ‚gefährlich‘ oder ‚ungefährlich‘ bewertet [emotionale *valuation*] und durch den Hippocampus und den präfrontalen Cortex aufgrund archivierter Erfahrung eingeschätzt [kognitives *appraisal*]. Durch die stimulierungsausgelösten mnestischen Resonanzen im Gedächtnis des ‚informierten Leibes‘, des ‚Leibgedächtnisses‘ einerseits, sowie durch die Qualität des weiterlaufenden und aufgenommenen Stromes von stimulierender Information andererseits, werden **Regulati-onsprozesse** beeinflusst und die psychophysiologische Erregungslage des Menschen (Organismus und Leibsubjekt

auf, die ihn über seine Außenwelt – die ökologische, soziale und kulturelle - und über seine Innenwelt „informieren“, Informationen die er in „**Prozessen dynamischer Regulation**“ physiologisch und mental verarbeitet.

„Als **dynamische Regulation** bezeichnen wir den *Operationsmodus im Regulationsgeschehen von komplexen, lebenden Systemen*, durch den Systemfunktionen auf allen ihren Ebenen optimal wirksam werden können: *intrasystemisch* auf der physiologischen, emotionalen, kognitiven, volitionalen Ebene, *intersystemisch* auf der sozialen und ökologischen Ebene in variablen Umwelten mit wechselnden Kontext/Kontinuum-Bedingungen (Belastungen, Anforderungen und Chancen, affordances).

Das schließt auch ihre optimierende Entwicklung, Veränderung, Neuorganisationen ein, die geschehen, wenn z.B. durch „*reafferente Progressionen*“, durch anregende Rückwirkungen (Reafferenzen) Entwicklungen angestoßen werden, oder wenn durch „*multiple Stimulierung*“ aus der Systemumwelt oder durch „*multiple Konnektivierungen*“ (von intra- und intersystemischen Elementen, Prozessen) neue Lösungen, Verhaltensmöglichkeiten, ja ggf. neue Regulationsprinzipien sich spiraling-progredierend entwickeln oder auch spontan *emergieren*“ (Petzold 1982d, vgl. Petzold, van Beek et al. 1994).

In diesen Regulations- und Verarbeitungsprozessen von Außen- und Binneninformation wird selbst wiederum Information generiert. Der Körper/Organismus wird dadurch „**informierter Leib**“, d.h. er überschreitet in Emergenzprozessen die originäre materielle Qualität des Rein-Biologischen und gewinnt die zugleich materielle und transmaterielle Qualität des *enkulturierten* und *sozialisierten Leib-Subjekts* (Petzold 2002j), das die biologische **Natur** inkludiert und zugleich zur **Kultur** hin überschreitet. Damit wird „*Materielles*“ (z.B. Elektrophysikalisches, Biochemisches) und *Transmaterielles* (z.B. Lebensprozesse, Psychisches, Geistiges, Kulturelles) im **Leib** und seinen permanenten personalen Entwicklungsprozessen verbunden (Petzold, van Beek et al. 1994). Auch für das materiell-transmaterielle System gelten die Gesetze dynamischer Regulation, was die Ebene neurophysiologischer, sozioökologischer bzw. soziokultureller Grundlagen von Kognitionen anbetrifft, nicht aber die Inhaltsebene des Kognitiven, in der sinnbestimmte Gründe und symbolvermitteltes Sinnverstehen zum Tragen kommen. – Hier gilt es, keine Kategorienfehler zu machen und Ebenen zu kontaminieren, denn auf der Sinn-Bedeutungsebenen gelten hermeneutische Prinzipien des Sinnverstehens und keine physiologischen Regulationsgesetze.

zugleich!) intensiviert, weiter erregt (up regulation, kindling, hyperarrousal, z.B. durch adversive Faktoren) oder abschwächt, beruhigt, gehemmt (down regulation, quenching, relaxation, z.B. durch protektive Faktoren), was mit dem entsprechenden neurohumoralen Geschehen verbunden ist und Bahnungen bestärkt oder schwächt. Das hat für die Konzipierung konkreter Interventionspraxis erhebliche Bedeutung, denn der Therapeut und das therapeutische Setting müssen entsprechende Stimulierungskonfigurationen bereitstellen können, um die Prozesse **dynamischer Regulation** adäquat zu beeinflussen“ (Petzold 2000h; Petzold, Orth et al. 2005).

Mit „**dynamischer Regulation**“ bzw. „**Selbstorganisation**“ werden die spontan auftretenden Prozesse der Bildung bzw. Veränderung räumlich und zeitlich geordneter Strukturen/Formen in offenen, dynamischen Systemen bezeichnet, die durch das Zusammenwirken (die „Synergie“, Petzold 1974j) von Teilsystemen zustande kommen. Die nichtlineare Systemdynamik offener physikalischer Systeme fern vom thermodynamischen Gleichgewicht (Prigogine) ermöglicht durch Nutzung von Energie aus dem Umfeld *Selbstorganisation*. „Dynamische Regulation“ ermöglicht die Erklärung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen als Zustandsübergänge, wie sie seit der Antike mit Begriffen wie „Metamorphose/Gestaltwandel“ oder „Krisis“ (Petzold 1990b) beschrieben wurden und heute Gegenstand der Theorie der „dissipativen Strukturen“ (Prigogine), der „Katastrophentheorie“ (Thom) oder der „Synergetik“ (Haken) sind. (Petzold 2000h)

Die Informationsströme aus dem Kontext oder aus dem somatischen Binnenraum treffen, wenn sie auf das neurocerebrale System einwirken, gegebenenfalls auf „sensible Phasen“ (Knudson 2004), auf genetisch aufgeschaltete „Entwicklungsbereitschaften“, für die Umweltantworten mit einer guten „Passung“ bereitstehen müssen, denn sonst werden Entwicklungspotentiale nicht genutzt oder gar beschädigt. Wieder wirken Leib und Kontext/Kontinuum zusammen.

Der Übergang zum „operativen Denken“ (Piaget) und zu neuen Qualitäten des Erlebens und Fühlens in der Adoleszenz ist, wie wir heute wissen, mit erheblichen neurobiologischen Wachstumsprozessen, vornehmlich im präfrontalen Bereich verbunden, Prozesse, die auf der Ebene subjektiven Erlebens (und damit auch in den kommunikativen Bezügen) Orientierungs- und Adaptierungsprobleme aufwerfen. Das macht Jugendliche oft für die rationalen Argumentationen der Erwachsenenwelt unzugänglich („**Wegen Umbaus geschlossen!**“ signalisiert das Gehirn des Jugendlichen dem Betreuer und fährt fort, sich weiter mit sich selbst zu beschäftigen).

Die Zeit der Pubeszenz und Adoleszenz umfasst solche „sensiblen Phasen“ der Aufschaltung auf der Genom-Uhr. Die in der Hirnanhangdrüse gebildeten Gonadotropine bewirken Veränderungen im Körper, lassen die Keimdrüsen wachsen und setzen die Produktion der Sexualhormone in Gang. Östrogene wirken bei beiden Geschlechtern auf den körperlichen Umbau bzw. die körperliche Entwicklung der Geschlechtsorgane und des Gehirns. Die Testosteronproduktion der Hoden beginnt und wird z.T. in Östrogene umgewandelt, die offenbar in den Umbauprozessen gebraucht werden. Das Protein Kisspeptin scheint in diesem Geschehen eine besondere Rolle zu spielen, weil es den GPR54-Rezeptor anregt und damit die Hypothalamusaktivität und die körperlichen Veränderungen im Wachstumsvorgang beeinflusst. Das biophysiological Gesamtgeschehen ist aber sicherlich noch wesentlich komplexer und natürlich bei Jungen und Mädchen unterschiedlich. Auch der Botenstoff Leptin, der im Fettgewebe hergestellt wird, fördert wahrscheinlich

das Pubertätsgeschehen, besonders bei übergewichtigen Kindern. Bei sehr sportiven Mädchen, ggf. unter dem Normalgewicht, verzögern sich die Wachstumsprozesse. Ein bewegungsaktiver oder passiver Lebensstil und Ernährungsfaktoren spielen offenbar eine wichtige und für psychosoziale Interventionen beachtenswerte Rolle. All diese biologischen bzw. physiologischen Veränderungsprozesse werden erst allmählich besser verstanden – über ihre psychischen Auswirkungen wissen wir noch sehr wenig.

In den cerebralen Verarbeitungsprozessen - insbesondere von emotionalen Informationen - sind Pubertierende stärker vom amygdaloiden System bestimmt als Erwachsene, wie Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren bei der Präsentation von Fotos mit unterschiedlicher emotionaler Gesichtsmimik zeigen (*Yurgelun-Todd* 2002). Bei Erwachsenen waren die Verarbeitungsprozesse stärker präfrontal gesteuert. Jugendliche können offenbar mit Emotionen in kommunikativen Kontexten schlecht umgehen und reagieren oft gereizt und sprunghaft. Unter einer evolutionsbiologisch-phylogenetischen Perspektive macht das durchaus Sinn, denn in paläolithischer Zeit, in der es kein Jugendalter gab, wie es sich in hochkulturellen Kontexten findet, verlor das Kind mit der Geschlechtsreife den Schutz des „Kindchenschemas“ (*Braun et al.* 2001; *Rhodes, Zebrowitz* 2001). Damit wurden erwachsene Männer für den heranwachsenden Jungmann gefährlich, Frauen wurden potentielle GeschlechtspartnerInnen, so dass die Aktivierung der Amygdala, des Zentrums für Gefahrenscreening, aber auch für das „mating“, das Paaren, funktional ist. Mit zunehmender Erfahrung kann der Heranwachsende dann in der späteren Adoleszenz bzw. im jungen Erwachsenenalter gleichfalls auf präfrontale Steuerung zurückgreifen. Diese Mechanismen kommen auch heute noch zum Tragen, wie zahlreiche Studien zu verschiedenen Themenbereichen zeigen (so bekommen Mädchen, die mit ihrem Vater im Haushalt leben, aufgrund der väterlichen Pheromonpräsenz, die Menarche später, als solche, die mit ihrer Mutter alleine aufwachsen – eine natürliche Inzestprävention).

Gerade in jüngster Zeit sind durch die rasanten Entwicklungen im Bereich der bildgebenden Verfahren neurobiologische Erkenntnisse über die cerebrale Entwicklung im Jugendalter gewonnen worden, die auch für die sozialpädagogische und jugendlichenpsychotherapeutische Praxis Bedeutung haben und mit den wachsenden Forschungsergebnissen weiter an Wichtigkeit gewinnen werden. Besonders beachtet und in den Medien popularisiert wurden die Studien von *Jay N. Giedd* (2000, 2003; *Paus, Zijdenbos et al.* 1999) und seiner Forschergruppe von den National Institutes of Health, Maryland, die die Gehirne von fast 150 Teenagern mit bildgebenden Verfahren untersuchten und herausfanden, dass das menschliche Gehirn, insbesondere der präfrontale Cortex, zu Beginn der Pubertät einen massiven Wachstumsschub mit einer starken Myelinisierung erfährt. Nervenzellen verknüpfen sich neu, es bilden sich neue Bahnen. Das wurde schon

in den Siebziger- und Achtzigerjahren durch neuroanatomische Befunde (u.a. von *Huttenlocher* 2002, 1997) deutlich, die bei Gehirnen von Jugendlichen gegenüber denen von Kindern vor dem puberalen Wachstumsschub erhebliche Veränderungen feststellten, u.a. eine starke Zunahme der Myelinisierung des Frontalhirns, was auf höhere Leistungsfähigkeit durch größere Übertragungsgeschwindigkeit hinweist. Für den Informationstransport wird durch dieses Wachstumsgeschehen eine dreißigfache Erhöhung der Reizleitungsgeschwindigkeit erreicht. Gleichzeitig findet sich eine Abnahme der Synapsendichte, was auf Pruning-Prozesse verweist (*to prune* = Ausschneiden von Altholz in Obstbäumen), das Selegieren, „Jäten“ (*Neubauer* 2002) nicht genutzter Synapsen und eine Stabilisierung von Bahnungen. Das lässt eine kognitive und volitionale Differenzierung annehmen. Dieses „Ausjäten“ von Neuronen ist in gewisser Weise eine „Katastrophe“, wenngleich es sich um eine „Optimierungskatastrophe“ handelt. Offenbar finden sich im Zuge entwicklungsbedingter Reorganisationsprozesse solche Katastrophen. Massenhafter Proliferation von neuronalem Material, das Nutzungs- und damit Wachstums- und Entwicklungsmöglichkeiten „aus dem Überfluss“ erschließt, folgt eine Selektions- und Optimierungsphase, wo alles, was nicht genutzt wird, „eingespart“ wird. Schon in der Embryonalentwicklung lassen sich solche Rückbildungen beeindruckend finden. In der Kleinkindzeit haben wir bis zum Alter von etwa drei Jahren eine starke Proliferation, in der mehr über Exploration, massive Expansivität des Kindes „in die Welt hinein“ gelernt werden kann, als über Hemmungen. Die treten dann im vierten Lebensjahr auf, in dem dann viele Neurone im Prozess des organismischen/cerebralen „prunings“ rückgebildet werden. Damit werden Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse optimiert, die „**Sinnerfassungs- , Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität**“ des Menschen wächst, ein Geschehen, das über die Entwicklungsprozesse in der gesamten *Lebensspanne* erfolgt, aber in solchen „sensiblen Phasen“ zu besonders dramatischen Qualitätssprüngen führt. Die „koordinierte Optimierung“ in der Prozesssteuerung trägt dazu bei, dass Regulationsvorgänge sich zu bestens arbeitenden „funktionellen Systemen“ ausbilden (*Anokhin* 1967; *Bernstein* 1967; *Lurija* 1992; *Petzold, Sieper* 2007). Solche Optimierungsvorgänge durch Selektion sind durchaus im Sinne der Theorie des „neuronalen Darwinismus“ von *Gerald Edelman* (1987) zu sehen. Der Selektionsdruck zwingt den Organismus zu Optimierung. Diese kann aber nur gelingen, wenn zuvor in der Zeit der „proliferativen Fülle“, für die damit entstandenen Möglichkeiten der jeweiligen „sensiblen Phase“ entsprechende Umweltangebote vorhanden waren bzw. gemacht wurden. Durch sie konnte dann das vorhandene Potential des kindlichen Gehirns genutzt werden, und es konnten Bahnungen und Netzwerke entstehen, die sich fest auszubilden vermochten, so dass sie den nachfolgenden Pruningprozessen nicht zum Opfer fallen gemäß dem Prinzip: „Use it or loose it“. Nach diesem Prinzip wird alles Überflüssige, alles was nicht oder nur suboptimal genutzt wurde, eingezogen, damit durch die Reduktion überschüssiger Nervenzellen und synaptischer Verbindungen

die verbleibenden Neurone und Netzwerke mit ihren Verbindungen noch besser funktionieren können, und die erforderlichen Ressourcen (Energie, Sauerstoff, Botenstoffe) „produktiven funktionellen Systemen“ zugute kommen.

Mit diesem Modell einer „*developmental neuropsychology*“ im Rahmen eines systemisch-integrativen Konzeptes wird auch deutlich, warum Deprivation, Defizite, mangelnde Stimulierung (vgl. Anmerk. 3) so fatale Folgen haben können und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie immer auch als „*developmental neuropsychotherapy in the lifespan*“ (Petzold, van Beek et al. 1994; Petzold 2009c) verstanden und praktiziert werden muss, die „multiple und spezifische Stimulierung“ in hinlänglich „guter Passung“ für die jeweiligen „sensiblen Phasen“ mit ihren je spezifischen „Entwicklungsaufgaben in der Lebensspanne“ bereitstellen muss. Das Bewusstsein für derartige Prozesse ist in Pädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie noch viel zu wenig ausgeprägt. Begriffe wie „Trotzphase“, „ödpale Krise“, dann zu Beginn der Jugendzeit „Pubertätsschwierigkeiten“ und die mit diesen Begriffen verbundenen Erklärungsversuche sind Deutungen für auf der Verhaltensebene beobachtete Phänomene, deren neurobiologische Grundlagen nicht hinreichend verstanden sind.

„Für das Verständnis des Neuronenverlustes im vierten Lebensjahr sind Studien über den Neuronenverlust im Rahmen des Erwerbs der Fähigkeit von Mustererkennungsprozessen von Bedeutung. Der Verlust führt zu einem kognitiven Gewinn“, betont Linke (2000), der mit diesem Geschehen die von Freud beschriebenen ödpalen Phänomene zu deuten sucht und zu der Konklusion kommt. „Eine Neudeutung der Psychoanalyse aufgrund des neurowissenschaftlichen Befundes wird noch Jahrzehnte in Anspruch nehmen“ (*ibid.* 45). Aus dem Wissen über die Hirnentwicklung während Kindheit und Jugend, wie sie u.a. durch longitudinale MRI-Studien (Giedd, Blumenthal et al. 1999) für uns heute als neuronales bzw. cerebrales Reifungsgeschehen (Sowell, Thompson et al. 1999) verstehbarer wird, müssen für die therapeutische Praxis Umsetzungsperspektiven entwickelt werden und zwar vor allen Dingen, was die Erarbeitung von „passungsoptimalen“ Angeboten für die Kinder und Jugendlichen anbelangt. Dafür ist die Verbindung von spezifischem, modernem *entwicklungspsychologischem* und entwicklungsorientiertem *sozialpsychologischem* Wissen, von *kinder- und jugendsoziologischen* Wissensständen (für den Kinderbereich noch sehr defizient) mit dem **praxeologischen Praktikerwissen** erforderlich. Letzteres müsste deshalb auch selbst zusammengetragen und erforscht werden, damit Praxen, Methoden, Strategien in ausgewerteter, d.h. verallgemeinerbarer und kommunizierbarer Form vorliegen. Nur in einer **Synergie** der genannten Bereiche kann es zu substanziellen Fortschritten in der Optimierung von Behandlungs- und Förderstrategien kommen, die wir so dringend brauchen.

Für Pubeszenz und Adoleszenz wird ein solcher Wissenstransport fruchtbar, wenn sich TherapeutInnen vergegenwärtigen, dass die Stirnlappen in diesem

Entwicklungszeitraum eine gravierende Veränderung durchmachen. Sie sind ja für intentionale Planung, Organisation, prospektiv-strategisches Denken, Zielfindung und -realisierung, damit auch für Willensprozesse, für das Erkennen multipler Kausalitäten, Meinungs- und Wertbildung zuständig.

Wenn man die Situation und das Verhalten Jugendlicher betrachtet, ohne eine derart breite Perspektive und ohne vertiefende Wissensstände aus der Grundlagenforschung beizuziehen, werden Probleme als pathologische Prozesse gewertet, ohne dass ihre **Funktion**, Zielsetzung und – bei angemessenem Prozessverlauf – der Gewinn gesehen wird, welchen der sich entwickelnde Mensch durch solche problematische Verhaltensweisen hat. Betrachtet man „Symptome“ oder „pathologisches Verhalten“ unter einer syndromanalytischen“ Perspektive, wie sie *Lurija* (1970), *Sacks* (1987), *Jantzen* (2007) und der Integrative Ansatz (*Petzold* 2009c) praktizieren, wird immer wieder deutlich, dass es sich um durchaus „sinnvolles“, **funktionales** Verhalten handelt, um „funktionelle Systeme“, die subjektiv als richtig und stimmig erlebt werden. Deshalb besteht auf Seiten der Jugendlichen oft kein motivationaler Impetus, ihr Verhalten zu ändern. Sie schließen sich z.B. in Gruppen und Banden zusammen, um – aus der Sicht besonnener, hochkulturell zivilisierter Erwachsener – abenteuerliche, spannende, riskante, verrückte, deviante etc. Aktionen zu unternehmen (statt etwas „Vernünftiges“ zu lernen, in Schule und Lehre etwas „Ordentliches“ zu leisten), so kann solcher „Unsinn“ durchaus den „aufgeschalteten Adoleszenzprogrammen“ aus der menschlichen Frühzeit entsprechen, die als funktionale Systeme dafür sorgten, dass die Jungmänner sich expansiv in die wilde Welt begaben, um sich unter vielfältigen Schwierigkeiten zu erproben, zu bewähren und Gefahren zu meistern. Die Monotonie des Achtstundentages einer Bürolehre entspricht dem pubeszenten bzw. adoleszenten Programm der Erlebnissuche (*sensation seeking*) und der experimentierenden Expansivität sicher nicht. Der *abgrenzende Eigenwille* gegenüber den einengenden Regeln der hochzivilisatorischen Erwachsenenwelt wird subjektiv als „funktional“ und „stimmig“ erlebt. Die fehlende „Passung“ der von der Erwachsenenwelt den Jugendlichen gebotenen Lebens- und Sozialwelt wird dann von der Jugend mit dem Aufbau „eigener Welten“ und Subkulturen beantwortet, die ihnen „passen“. Der Gewinn/Erfolg durch deviantes Verhalten, etwa einen Einbruch – schnelle „Beute“ – kann gegenüber den Prozessen mühevoller Erarbeitung eines kleinen Ergebnisses durchaus als die „bessere Strategie und Überlebensmethode“ gesehen werden. Die „attavistische Logik“ wird als „funktional“ erlebt und kann auf diese Weise stark werden, besonders wenn sie in der Gruppe Erfolg hat, wie das ja beim Bandenwesen in den „wildem Kontexten“ der Slums, Faubourgs, Elendsvierteln – feindseligen Umgebungen des „Großstadtdschungels“ – der Fall ist. Deviante Verhaltensweisen werden dann zu einem selbstverstärkenden „funktionalen System“. Eine für die gesellschaftliche Rechtsordnung „passende“ *Gewissensbildung* und eine für die übergreifende gesellschaftliche Wirklichkeit „funktionale“ Fähigkeit zur *Gewissensarbeit* (*Mahler* 2009; *Petzold* 2009f) erfolgt nicht, sondern es kommen ggf.

„deviante Vorbilder“ zum Tragen mit ihren „Gesetzen der Straße“ und chaotischen „Regeln“ der Anomie, wie sie „scene kings“, „schwere Jungs“, „gang leader“, „Paten“ praktizieren. Sie stehen als *reale Rollenmodelle* zur Verfügung. In Videospiele, TV und Film werden zusätzlich noch „*virtual role models*“ in Gestalt von „dunklen Helden“, „action heroes“, „gigants“ angeboten, die im „second life“ (Lober 2007; Pohlke 2007; Stöcker 2007) experimentell ausprobiert werden können (Rymaszewski et al. 2007), ehe sie in realer Performanz im konkreten Leben umgesetzt werden. Gewaltbereitschaft, Gewalttätigkeit, Körperverletzung, Raub, Mord – hochdeviantes Verhalten, Offizialdelikte, werden in der Realität von Devianzmilieus dann als äußerst funktional erlebt und als *Syndrome* stark gebahnt, wenn junge Menschen lange in solchen Milieus leben müssen. Deshalb ist von den Helfersystemen eine „**Syndromdiagnostik**“ erforderlich, um die Funktionalität für den Betroffenen zu begreifen. Die historischen/biographischen Entstehungsbedingungen des Syndroms müssen deshalb für den Helfer (z.B. Jugendlichentherapeut, Sozialpädagogin, Weiß 2002; Vogt 2003) und natürlich auch für den Klienten/die Klientin „**rehistorisiert**“ werden (Jantzen 1999), damit *wahrgenommen, erfasst, verstanden und erklärt* werden kann – so die Programmatik der „Hermeneutischen Spirale“ der Integrativen Therapie (Petzold 2003a) –, was solche Funktionalität bedeutet hat. Das ermöglicht eine Distanzierung und eröffnet die Frage: „Ist das syndromatische Verhalten auch heute noch und im gegenwärtigen Kontext/Kontinuum sinnvoll“. Diagnostik erschließt durch **Rehistorisierung** die Geschichte eines Verhaltens, seine einstmalige und vielleicht auch noch gegenwärtig bestehende Funktionalität und eröffnet damit ggf. Perspektiven für eine Therapeutik, die Chancen hat, wirksam zu werden (Jantzen, Lanwer-Koppelin 1996). Das war die Strategie von Alexander Lurija und in seiner Folge von Oliver Sacks in ihren Fallgeschichten, die diagnostisch und therapeutisch zugleich waren, „theragnostisch“ – so der prozessualdiagnostische, integrativtherapeutische Term (Petzold 1974j, 1988n, 82, 100).

„Vorher uns fremde, bizarre Formen menschlicher Lebensäußerungen erscheinen uns nahe und verstehbar. Es leuchtet ein, dass dies nur möglich ist, wenn Oliver Sacks das der jeweiligen Geschichte zugrunde liegende Syndrom zu identifizieren vermag. Denn damit hört die jeweilige Geschichte auf, nur als einzelne, von uns unverstandene Geschichte zu existieren. Durch die Einführung des Syndroms, und damit des Wissens über das Syndrom, wird sie zu einer besonderen Geschichte. Was bedeutet es, unter Bedingungen dieses Syndroms Mensch zu sein, welche Auswirkungen also hat das Syndrom auf die Entwicklung der Persönlichkeit?“ (Jantzen 1999).

Mit einer solchen Zugangsweise werden uns Jugendliche und ihre für uns vielleicht befremdlichen Verhaltensweisen verstehbar, erklärbar, und sie werden ihnen selbst in ihren adoleszenten Entwicklungsprozessen hin zu ihrem Leben als junge Erwachsene verstehbar. Es ist ihre „**Entwicklungsaufgabe**“, *sich selbst im Lebenskontext/-kontinuum verstehen zu lernen*, und dazu bedürfen sie angemessener

Unterstützung durch Erwachsene. Erhalten Heranwachsende in dieser Zeit z.B. „passende“ Angebote an Explorations- und Erprobungsräumen, die „richtigen“ ko-responsenzfähigen PartnerInnen für „Begegnung und Auseinandersetzung“ (Petzold 1978c), dann können sie die für ihre weitere Lebensführung erforderlichen **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können) erwerben und insgesamt leistungsfähiger werden mit ihrem Gehirn, das durch „environmental support“ leistungsfähiger geworden ist. Eine der wichtigsten Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die „strategische Selbstführung“ unter Nutzung seiner *Willenspotentiale*, die der Jugendliche entwickeln muss (Petzold, Sieper 2007). In dieser Zeit sehen wir: Die *Exekutivfunktionen* des adoleszenten Gehirns nehmen deutlich zu, und das geschieht umso besser, je „passgenauer“ die Angebote sind, die die Umwelt bereitstellt. Reflektierte Willensentscheidungen, antizipatorisches Planen und ethisch verantwortetes Handeln, metakognitive Aktivitäten werden dann vermehrt möglich. „... selektive Aufmerksamkeit, Entscheidungskompetenz und die Kompetenz zur Unterdrückung von Reaktionen sowie die Fähigkeit, mehrere Aufgaben auf einmal auszuführen, sind Fähigkeiten, die sich in der Adoleszenz verbessern können“ (Blakemore, Frith 2006, 170). Wir finden eine deutliche Zunahme dessen, was *Vygotskij* (1931/1992) und *Lurija* (1992) als „höhere psychische Funktionen“ bezeichnet haben, also komplexe Prozesse adoleszenzspezifischer *Mentalisierungen* (Petzold 2006v; Sieper, Petzold 2006). Eine Reihe von MRI-Studien der letzten Jahre lässt annehmen, dass sich in Pubeszenz/Adoleszenz „sensible Phasen“ finden. So gibt es offenbar einen vorübergehenden puberalen Leistungsabfall in bestimmten Bereichen kognitiver Performanz, die wohl mit der starken Synaptogenese in dieser Zeit und mit präfrontalen Reorganisationen verbunden sind, nach denen sich durch Pruningprozesse („Ausschneiden“ ungenutzter und dadurch Festigung genutzter Synapsen) die Leistungen stabilisieren, ja zur späten Adoleszenz und zum jungen Erwachsenenalter deutlich zunehmen können (Übersicht bei Blakemore, Frith 2005, 169ff). Die Leistungszunahmen in der kognitiven und volitionalen Performanz, aber auch in der Handhabung von Emotionalität und in der Entwicklung affektiver Differenzierungen, sind – das muss immer wieder unterstrichen werden - unter neuropsychologischer und kontexttheoretischer Perspektive (*Vygotskij*, *Lurija*) maßgeblich von sozioökologischen Umweltangeboten und -resonanzen von „guter Passung“ abhängig. Der Gehirn-Umwelt-Passung kommt deshalb größte Bedeutung zu, damit das sich entwickelnde adoleszente Gehirn mit seinen altersspezifischen *Genexpressionen* die richtigen Möglichkeiten und Chancen für seine Entwicklung erhält. Es ist in Pubeszenz und Adoleszenz eben in virulenter „Entwicklung begriffen: Es ist anpassungsfähig und muss geformt und geprägt werden. Es könnte durchaus sein, dass die Bildungsziele für ältere Heranwachsende geändert werden müssen, so dass sie auch die Stärkung der internen Kontrolle, das Lernen im eigenen Tempo, die kritische Evaluierung des vermittelten Wissens und die metakognitiven Kompetenzen umfassen“ (Blakemore, Frith 2005, 174). Es müssen adäquate *Genregulationen*, bezogen auf – und hier akzentuiere ich etwas anders als die

britischen kognitiven Neurowissenschaftlerinnen – kognitive, volitionale emotionale, soziale **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können), erfolgen und sich entsprechende Verknüpfungen, mentale Landkarten und Bereitschaftspotentiale ausbilden (*Spitzer 2000; Grawe 2004; Petzold 2002j, Sieper, Petzold 2002*). Dabei wird – was schon *Lurija (1992)* vertrat – deutlich, dass eine einseitige Betonung *eines* Funktionsbereiches kein hinreichendes Erklärungsmodell des menschlichen biopsychosozialökologischen Fungierens liefern kann. Das wird mit Blick auf die Entwicklungen in den *brain sciences* einsichtig, wenn man sieht, dass nach dem Aufkommen der „cognitive neurosciences“ (*Gazzaniga 2002*), sich auch „affective bzw. emotional neurosciences“ entwickelten (*Panksepp 1998; Davidson 2000; Dalgleish 2004; Barret, Wagner 2000*), „volitional neurosciences“ auf dem Wege sind (*Libet et al. 2000; Petzold, Sieper 2008*) und „social neurosciences“ (*Cacioppo, Berntson 2004; Harmon-Jones, Winkielman 2007*), die insgesamt in den übergreifenden Rahmen einer „**developmental neuropsychology**“ gestellt werden müssen, wie sie von *Alexander R. Lurija* auf dem Boden *Vygotskij*schen Denkens (*Petzold, Michailowa 2008a*) begründet wurde und in seiner Syndromanalyse und Syndromtherapie eine **entwicklungsneurotherapeutische** Praxisform gefunden hat. All diese Bereiche sind in rasanter Entwicklung und bringen für jedes Lebensalter fortlaufend neue Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund müssen wir sagen: Wir wissen über die biopsychologischen bzw. neurobiologischen Entwicklungen in Pubeszenz und Adoleszenz ganz eindeutig noch zu wenig, als dass wir die „Dimension des Biologischen“ derzeit schon hinreichend ausleuchten könnten. Für das „puberale Tief“ müssen pädagogische Strategien der wohlwollenden, großzügigen Förderung die schwankenden Motivationen des Pubertierenden flexibel und recht individualisiert aufnehmen, relevante Motive zu finden, wobei ökopädagogische Interventionen (garten- und waldpädagogische, tierpädagogische bzw. -therapeutische Maßnahmen (vgl. *Neuberger 1993; Petzold 2006j; Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009; Miklitz 2004; Greiffenhagen 1993; Olbricht 1997; Otterstedt 2001*) angezeigt sind.

Diese Wachstumsprozesse des Gehirns entwickeln sich auf der Grundlage genetischer Programme, die in der Evolution entstanden sind, und welche die bedeutendste Flexibilisierungsstrategie – „komplexes Lernen“ (*Sieper, Petzold 2002*) – zugleich ermöglichen und nutzen, deren Leistungsmöglichkeiten indes von den Umweltangeboten und Handlungsspielräumen abhängen. Im Integrativen Ansatz wird dieses Lernvermögen geradezu als „Meta- bzw. Basisnarrativ“ des Menschen bezeichnet:

Meta- oder Basisnarrativ der Hominiden des Sapiens-Typus

„Die grundsätzliche und umfassende Lernfähigkeit der Hominiden, die Veränderbarkeit von Genexpressionen und Genregulationen, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns und Nervensystems und die damit gegebene Modifizierbarkeit von kognitiven Landkarten, emotionalen Stilen, Mustern der Regulationskompetenz aufgrund von „exzentrischer und reflexiver“ Auswertung und

volitionaler Umsetzung von Erfahrungen sind die wesentlichsten, evolutionsbiologisch höchst sinnvollen Selektionsvorteile der Hominiden vom Sapiens-Typus. Diese exzentrische Lernfähigkeit und modulierbare Regulationskompetenz muss als das zentrale Programm, als das „Basisnarrativ“ des Homo Sapiens angesehen werden, von dem alle anderen Narrative (Brutpflege-, Paar-, Aggressionsverhalten etc.) bestimmt werden können“ (Petzold, Orth 2004b).

In psychosozialer Arbeit und Psychotherapie geht es um *Lernen* – um was sonst? Und dies durchaus in einem spezifischen Sinne, denn in einer generalistischen Sicht sind Lebensprozesse in der Welt des Biologischen ohnehin immer auch Lernprozesse. *Menschliches Lernen* wurzelt in diesen biologischen Prozessen der Informationsaneignung, ist aber dadurch gekennzeichnet, dass es „*persönlich bedeutsam*“ werden kann (Petzold, Sieper 1972b, 1977; Sieper, Petzold 1993, 2002). Lernen und Gelerntes wirken wiederum auf die Hirnentwicklung und damit auf die Gesamtpersönlichkeit zurück. *Gehirn, ökologische und soziale Umwelt* und *Persönlichkeitsentwicklung* sind damit über rekursives, „komplexes Lernen“ (sensumotorisches, emotionales, volitionales, kognitives, sozial-ökologisches, kulturelles) unlösbar miteinander verbunden. Persönlichkeit bzw. personale Subjektivität ist damit als Ko-Konstruktionsprozess über den gesamten Lebenslauf zwischen Organismus, Cerebrum und Umwelt (Ökologie, soziales Netzwerk/Konvoi) zu sehen. Neuronale bzw. cerebrale Plastizität ist damit als die auf Informationsverarbeitungs- und Entwicklungsprozesse angelegte Basisausstattung von Humanprimaten zu sehen, die durch „funktionelle Systeme“ (Anokhin 1967; Lurija 1992) gesteuert wird, zugleich aber die Kapazität dieser Systeme (im Bereich von Wahrnehmen und Handeln, Kommunikation, Wissenserwerb, Kulturleistungen) steigert. Dafür ist allerdings Voraussetzung, dass die evolutionär – etwa im Paläo- oder Neolithikum – ausgebildeten funktionalen Systeme und ihre Regulationsprogramme mit den heutigen Lebens- und Lernbedingungen noch hinreichend kompatibel sind, so dass gute „matches“, Passungen, möglich werden. Diese Frage stellt sich in besonderer Weise für Pubertät und mehr noch Adoleszenz, die es ja in der Frühzeit der Menschen nicht – in einer hochkulturellen Gesellschaftsformen vergleichbaren Weise – gab.

Die mit der Pubeszenz einhergehenden Umstellungen – vor allem im präfrontalen, Impulse und Hemmungen steuernden Bereich - haben natürlich Folgen für das Verhalten von Jugendlichen und ihrer Interaktion untereinander und mit den Erwachsenen. Die neuen Forschungsergebnisse machen sie verstehbarer „Warum sie so seltsam sind“ (Strauch 2004). Diese Frage kann und muss besser beantwortet werden und zu besseren pädagogischen, sozialpädagogischen und psychotherapeutischen Strategien für Jugendliche führen. Die „Baustelle im Gehirn“ ist für Erwachsene und natürlich auch für die Jugendlichen eben eine Herausforderung, zuweilen eine Belastung. Jay N. Giedd (2003) titelt sein Buch entsprechend: „Yes, Your Teen Is Crazy! Loving

Your Kid Without Losing Your Mind“. Und *Michael J. Bradley* (2004) liefert den Anschlussstext für die „andere Seite“: „Yes, Your Parents Are Crazy! A Teen Survival Handbook“. Die Konsequenz aus der schwierigen Situation ist richtig gezogen: Jede Seite bedarf der Unterstützung. Aber mit wechselseitigen „*Gebrauchsanweisungen füreinander*“ ist es nicht getan, sondern das „System Parents <-> Teens“ muss optimal beraten werden durch Familienkonferenzen oder Familientherapiesitzungen nach der Devise: „Yes, we are crazy – but we are getting along! Together!“

Es ist also festzuhalten, dass das biologische Geschehen (*sex, biology*) und das psychologische Geschehen über die soziale Geschlechterrealität der gegebenen Kultur (*gender, sociology*) miteinander interagieren, also das Leibliche, Mentale und Soziokulturelle verschränkt sind, und eine rein physiologistische Betrachtung zu kurz greift (*Resch, Schulte-Markwort* 2006), auch wenn das neurohumorale Geschehen eine hohe Bedeutung hat und künftig für das Verständnis von Kindern und Jugendlichen mit klinisch relevanten Problemen noch an Wichtigkeit gewinnen wird. Denn: Einerseits hat die erwachende Geschlechtlichkeit und die damit verbundene Veränderung des Körpererlebens, die für Jugendliche oft genug Probleme aufwirft, eine *physiologische* Dimension der Betrachtung, zum anderen bewirkt sie Phänomene, die eine *psychologische* Dimension erforderlich machen, und heute müssen beide Perspektiven miteinander verbunden werden. Dabei sollten sich psychologische Perspektiven an der *empirischen Entwicklungspsychologie* der Adoleszenz orientieren und nicht mehr den in vielen Bereichen noch dominanten traditionellen psychoanalytischen, überwiegend falschen Adoleszenztheoremen folgen (*Blos* 1989), die überwiegend Frühstörungen als ursächlich für die Probleme Jugendlicher annehmen, d.h. die aktuellen Schwierigkeiten im Wesentlichen auf das Frühmilieu des Adoleszenten schieben, ohne dass für eine solche Position ein solider, durch Longitudinalforschung abgesicherter Boden vorhanden ist.

Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, dass eine solche tiefenpsychologische Perspektive auf den Frühbereich, den Blick auf die aktuellen Veränderungsprozesse verstellen kann. Das veränderte „eigenleibliche Spüren“ in Pubeszenz und Adoleszenz bringt Phänomene „im eigenen Recht“ hervor, die es zu verstehen gilt, um angemessene Formen des Umgangs mit ihnen zu finden. Leibliche Selbstwahrnehmung schafft bei Pubertierenden oft Dissonanzen zur habituellen „mental Repräsentation“ des Eigenleibes, und das kann zu Gefühlen der Fremdheit bzw. Entfremdung und zu Unausgeglichenheiten führen, die sich im Selbstbezug und im Sozialverhalten niederschlagen können (vgl. dieser Band S. 144f.). Beispielhaft genannt seien die in diesem Alter häufigen Essstörungen – Anorexie, Bulimie, aber auch Adipositas stehen mit den Regulationsumstellungen im Gehirn oft in einem ursächlichen Zusammenhang. Bei anorektischen Patientinnen haben wir immer wieder die Aussage gefunden, sie seien „fett“, fühlten sich fett – und in der Tat, Fotos dieser Mädchen vor der Anorexie aus der Vor- und Frühpubertät zeigten recht „mollige“ Kinder (*Fewer, Sieper et al.* 2004). In Körperbildern, die wir zeichnen

ließen, war gleichfalls eine füllige Darstellung die Regel, obwohl das reale, massive Untergewicht zuweilen Hungergestalten hervorgebracht hatte. Die Konfrontation mit dem Unterschied von Realkörper und „phantasmatischer Leiblichkeit“ wurde zumeist rationalisierend abgewehrt oder mit der Antwort beiseite geschoben: „Aber ich fühle das so, dass ich dick bin.“ Ich hatte zur Erklärung dieses Phänomens die Hypothese eines „Phantomleibes“ gebildet, der ähnlich wie ein „Phantomglied“ noch im Erleben präsent ist, auch wenn die reale Körperlichkeit nicht mehr vorhanden ist (*ibid.*). Es ist gut möglich, dass Netzwerke, die die realitätsverzerrenden Repräsentationen stützen, nicht in den Prozessen der synaptischen Reorganisation und des *Prunings* ab- bzw. umgebaut wurden. In der Therapie wurden Bewegungsübungen, Massagen mit weichen Bürsten, „Simulationskörper“ mit gepolsterten Gymnastikbodies und Imaginationsübungen eingesetzt, um eine Umbildung des repräsentationalen Körperschemas zu fördern, was neben den psychotherapeutischen Maßnahmen gut angenommen wurde und Wirkung zeigte. Derartige therapeutische Maßnahmen müssen künftig vermehrt mit bildgebenden Verfahren evaluiert werden.

Die sich verändernde Hirnstruktur, besonders im präfrontalen Cortex führt zu anders geartetem Erleben, Fühlen und Denken und damit geht – wie in jeder „sensiblen Phase“ – auch eine gewisse *Vulnerabilität* einher. Dysphorien, depressive Symptomatik, Suizidalität, Angstzustände, Selbstunsicherheit, unspezifische psychosomatische Beschwerden, selbstverletzendes Verhalten sind in dieser Zeit recht häufig und können als Hintergrund und z.T. Ursache für Medikamenten- und Alkoholabusus sowie den Gebrauch der gefährlichen Designer-Stoffe und anderer illegaler Drogen gesehen werden, aber auch für die besonderen Schwierigkeiten in den Drogenkarrieren gerade junger KlientInnen/PatientInnen verantwortlich sein (Petzold, Schay et al. 2004, 2006). Probleme stellen bei diesen pubeszent- und adoleszentspezifischen Störungen derzeit noch das weitgehende Fehlen adäquater diagnostischer Einordnungen dar, weil hier gute Diagnoseinstrumente erst in der Entwicklung sind (Andreae 1997). Zuweilen werden „mitgeschleppte“ Belastungen aus Kindertagen (PTBS oder auch ADHD) nicht erkannt, oder beginnende depressive und psychotische Erkrankungen übersehen, so dass in dem einen wie dem anderen Fall keine angemessene Behandlung stattfindet. Zwar kann frühe *kindliche* Dissozialität ein Prädiktor für die Entwicklung von deviantem Verhalten sein (Hoftra, Van der Ende et al. 2002; Verhulst 2004), aber für die Herleitung der meines Erachtens überdiagnostizierten Borderline-Persönlichkeitsstörungen als „Frühstörungen“, die sich in der Adoleszenz manifestieren sollen, gibt es in der Längsschnittforschung keine sichere Basis. Jugendaltertypische Verhaltensprobleme stehen so in der Gefahr, fehldiagnostiziert zu werden, weil die DSM- oder ICD-Kriterien zwar erfüllt sind, diese aber nicht spezifisch für die Population von Pubertierenden und Frühadoleszenten erstellt und beforscht wurden, von genderspezifischen Perspektiven, die hier unverzichtbar wären, ganz zu schweigen. Natürlich sind die Diagnosen der genannten Manuale aus guten Gründen *nicht* mit psychoanalytischen ätiologischen Hypothesen

verbunden, sondern erfassen das Störungsbild rein deskriptiv. Amalgamiert man diese Modelle besteht die Gefahr der Fehlattribution „Frühstörung“ und daraus folgend einer Fehlbehandlung mit retrospektiv-biographischer Fokussierung, was zu der Anbahnung einer fehlbeurteilten Krankheitskarriere mit dem Stigma „Borderline Adolescent“ (Masterson 1982) und zu einer Chronifizierung führen kann. Wir stellen einer solchen Position folgende These entgegen:

Unter einer systemisch-integrativen salutogenetischen und ressourcenorientierten Perspektive kann man die puberalen und adoleszenten neurohumoralen Wachstums- und Umbauprozesse des Gehirns als eine Chance sehen, dysfunktionale Narrative (d.h. Schemata, Lebensstile) aus risikoreichen, belasteten Lebensverläufen, Krankheits- und Devianzkarrieren zu korrigieren, indem man diesen Karrieren durch fördernde Umweltangebote eine positive Wende gibt, damit das reiche Potential der sich durch Genexpressionen neu bildenden cerebralen, vornehmlich präfrontalen Strukturen für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung in optimaler Weise genutzt werden kann, durch umfassende risikomindernde, protektive, resilienzbildende Maßnahmen nachhaltiger Lebensweltgestaltung, die funktionale, neue Genregulationen unterstützen, wobei sozial-, erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote, familien- und netzwerktherapeutische sowie bewegungs-, sport- und jugendlichenpsychotherapeutische Interventionen konzertiert zum Einsatz kommen sollten.

Betrachten wir Entwicklungen unter dem Blickwinkel der Longitudinalforschung, wie sie „lifespan developmental psychology“ (Baltes, Staudinger 1996; Rutter, Hay 1994, Santrock 2005) und „developmental neurobiology“ (Rao 2004; Blass 2001) von der Embryonalzeit (Donkelaar et al. 2006) bis ins hohe Senium (Filipp, Staudinger 2005; Sachdev 2003) mit einer Fülle neuer Erkenntnisse und in interdisziplinärer Vernetzung vorlegen, so kommt man immer wieder auf das alte Problem der Kontinuitäten und Diskontinuitäten (Emde, Harmon 1984; Hinde, Bateson 1984). Obwohl sich deutlich negative Effekte zeigen – etwa bei schwerer Vernachlässigung von Säuglingen und Kleinkindern (de Bellis 2005) – und sich unmittelbare und längere Nachwirkungen ausmachen lassen (etwa bei adoptierten rumänischen Waisenkindern Eluvathingal, Chugani et al. 2006), ist die Frage „Frühe Schäden, späte Folgen?“ (Petzold 1993c) immer noch nicht durch kontrollierte Longitudinalstudien hinreichend abgesichert zu beantworten, so dass sich Generalisierungen verbieten. Die untersuchten Gruppen sind meist sehr klein und umfassen oft nur auffällig gewordene Kinder, nicht aber die „Überwinder“. Wenn sich allerdings ein „continuum of casualties“, „Ketten widriger Ereignisse“ finden (Petzold, Goffin et al. 1991) werden Folgeschäden durch sich immer wiederholende Belastungen wahrscheinlicher. Das heißt nun nicht, dass damit ein psychoanalytisch-tiefenpsychologisches Nosologieverständnis bestätigt würde, welches vorwiegend auf die Mutter-Kind-Bindung abstellt. Eine solche, nicht systemische Sicht greift viel zu kurz, weil es die Multifaktorialität der sozialökologischen Situation des Kindes mit seinem gesamten Netzwerk/Konvoi nicht berücksichtigt, nicht nach Ressourcen

und protektiven oder resilienzbildenden Faktoren Ausschau hält, eine dyadologische Bindungskonzeption verfolgt, obwohl Kinder in **Polyaden** aufwachsen. (Kann ein Kind sich an eine „ungesicherte“, von ihrem Partner verlassene oder misshandelte Mutter „sicher binden“? Wirkt eine stabilisierende, tatkräftige Großmutter kompensierend? etc.). Hingegen wird das altbekannte sozialepidemiologische Faktum wieder und wieder bestätigt, dass ein *schlechter sozioökonomischer Status*, der mit „*high risk environments*“ (Armut, familiäre Zerwürfnisse, Sucht, Sexualisierung, Devianz, mangelhafte Bildung etc.) verbunden ist – als der verlässlichste Prädiktor späterer Störungen gelten kann (Rutter, Smith 1995). Das zeigt auch der „Kinder- und Jugendsurvey“ des Robert Koch-Institutes, Berlin, bei dem 2.863 Familien mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren standardisiert in Bezug auf die psychische Gesundheit der jungen Leute befragt worden sind (Kamtsiuris, Lange 2006). Bei knapp einem Viertel der untersuchten Kinder und Jugendlichen (22 von Hundert) lagen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten vor; 10 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mussten als manifest psychisch krank beurteilt werden. Belastete psychosoziale Kontexte schlugen sich hier eindeutig nieder. Sie haben für die Situation Jugendlicher dramatische Auswirkungen. Die Prävalenzrate von der Pubeszenz zum jungen Erwachsenenalter liegt in den westlichen Industrienationen bei 40% (Caspi, Moffitt et al. 1996; Newman, Moffitt et al. 1996; Simonoff, Elander et al. 2004). Dabei ist auch klar, dass diese hohen Prävalenzen keineswegs ausschließlich auf Negativerfahrungen vor der Pubeszenz zurückzuführen sind, obwohl nach der Längsschnittstudie von Simonoff (et al. 2004) 20% der Kinder mit aggressivem und sozial gestörtem Verhalten später gewalttätige Delikte begehen (vgl. auch die holländische Studie von Hofstra et al. 2002; Verbust 2004). Das wird begünstigt, wenn durch die desolaten Kontextbedingungen im *Jugendalter* dieses selbst ein hohes pathogenes Potential gewinnt. Es kann dann *als solches* zur Ursache von Angststörungen, Depressionen, Suchterkrankungen, Essstörungen, Gewalttätigkeit etc. werden (Hankin et al. 1998; Fombonn 2001), besonders wenn adoleszenzspezifische Entwicklungsaufgaben und -ziele nicht erreicht werden können. Genau diese aber gilt es zu unterstützen und zwar umfänglich – meist wird ambulante Beratung oder schmalspurige Kinderpsychotherapie nicht ausreichen. (Was sind 45 Minuten Behandlung pro Woche gegen tagtägliches Chaos in der Familie? Die Jugendämter tendieren aus Kostengründen heute aber dazu, ambulante Maßnahmen zu finanzieren, wo umfassendere **Lebensweltveränderungen** durch Unterbringung in guten Einrichtungen erforderlich wären). Denn kann man ein „auxiliary environment“ bereitstellen (Moreno 1946 inaugurierte die Idee der „auxiliary world“), wie es Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen unternehmen, dann bietet die Jugendzeit mehr Chancen als Risiken.

In jeder Altersstufe der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter finden sich spezifische *sensible Phasen*, die durch „passende“ Umweltantworten in optimaler Weise in ihrem Entwicklungspotential ausgeschöpft werden können und dabei

auch vorgängige Probleme auszugleichen vermögen. Eine gute Sprachsozialisation in sprachsensiblen Phasen kann z.B. durch die Herausbildung von erhöhter Benennbarkeit und Verstehbarkeit belastender Erfahrungen eine kompensatorische Wirkung haben. Die hohe *Neuroplastizität* und die *sensiblen Phasen* sprechen *nicht* für determinierte Linearität von Entwicklungsverläufen. Ein Fortschreiben früherer Schädigungen widerspräche einer evolutionsbiologischen Logik, die auf Optimierung gerichtet ist und dysfunktionale Mechanismen selektiert. Die massiven Umstrukturierungen in der Pubertät und Adoleszenz können in einer solchen Sicht als *strukturelle Chance* gesehen werden, Neuorientierungen zu erreichen und vorgängige Fehlregulierungen zu korrigieren. Die Forschergruppe um *Bredy* (2004) hat tierexperimentelle Ergebnisse vorgelegt, nach denen mütterliche Deprivation durch spätere Investitionen kompensiert werden kann. *Francis et al.* (2002) berichten aus ihrer Studie: „We report here that environmental enrichment during the peripubertal period completely reverses the effects of maternal separation on both HPA and behavioural responses to stress, with no effect on CRF mRNA expression. We conclude that environmental enrichment leads to a functional reversal of the effects of maternal separation through compensation for, rather than reversal of the neural effects of early life adversity.“ „Peripubertal environment enrichment“ muss aber spezifiziert und seine Effekte müssten untersucht werden. Solche – in Anlage und Durchführung aufwendige – Studien fehlen bislang. Selbst theoretische Konzeptualisierungen von Interventionsheuristiken fehlen noch weitgehend und müssen auf einem umfassenden Verständnis jugendspezifischer Erlebens- und Handlungsmuster unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte und Lebenslagen gründen, ein Unterfangen, das von den **Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen** in Angriff genommen wurde.

Die Verschränkung von Biologischem, Psychischem und Sozialem, das dürfte mit der *biopsychosozialökologischen* Argumentation bis hierhin deutlich geworden sein, muss jede konzeptuelle Arbeit bestimmen. Eine solche umfassende Sicht ist bislang nur selten realisiert worden. Die kulturhistorische und neuropsychologische Schule, die *Vygotskij, Lurija, Leont'ev* u.a. begründet haben, konnte hier wichtige Vorarbeiten leisten, ist aber – belastet durch den „Kampf der Systeme“ – im Westen nur wenig zum Tragen gekommen (*Jantzen* 2001, 2008; *Suchomlinski* 1977).

Die biologische Perspektive lässt sich leicht in den Zusammenhang von Bewegung und Expansionsdrang (Aufbruchsnarrativ, s.u.) und physischer Leistungsbereitschaft (Sportbegeisterung) im Jugendalter bringen. Das darf aber nicht vergessen lassen, dass auch die *emotionale Regulation* (etwa von Aggression besonders bei männlichen Jugendlichen, vgl. *Bloem, Moget et al.* 2003) und *volitionale Regulationen*, durch Schulung und Übung des Willens (*Petzold, Sieper* 2008) eine biologische Basis haben, und dass dies alles durch entsprechende Angebote mit einer kognitiven Förderung einhergeht, die ihre Grundlage in der neurobiologischen Entwicklungsdynamik der Adoleszenz mit ihren **sozialen Kontextangeboten** bzw. **Defiziten** hat.

Es wird, so hoffe ich, an solchen neurobiologischen Entwicklungsprozessen deutlich, dass der biologische **Organismus** auch die *Grundlage* für die Dimensionen des „**Psychologischen**“, des Seelischen, und des **Sozialen**, insgesamt also des **Mentalen** bildet, das mit seiner Ausbildung – beginnend mit den frühkindlichen Entwicklungsprozessen in interpersonalen, polyadischen Kontexten – den **Organismus** in personale **Leiblichkeit** transformiert. Seelisches, beseelte, mentalisierte Leiblichkeit umfasst die Gefühle, Motivationen, Willensstrebungen, das Denken, die Sozialbezüge – also die vielfältigen kognitiv-emotionalen Prozesse eines Menschen. Solche ganzheitliche Konzeptbildung übergeht das Faktum nicht, dass Menschen in „*Wir-Felder*“, in „**Polyaden**“ eingebunden sind: soziale Netzwerke, Sozialwelten, Lebenslagen, soziale Gruppierungen und Schichten, in Mikro-, Meso- und Makro-Kulturen etc. Das erfordert eine *kulturalistische* und *sozialwissenschaftliche* Sicht, um der Dimension des „**Sozio-logischen**“ gerecht zu werden (Hass, Petzold 1999). Zunehmend wurde darüber hinaus in einer „*ökopsychosomatischen Perspektive*“ die Bedeutung von Wohnung, Quartier, Arbeitsplatz, Landschaft erkannt (Petzold 2006p, Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009)), die Einflusskraft mikro- und mesoökologischer Faktoren für die Entwicklung von Menschen, ihre Gesundheit und Pathologie, und damit wird der Dimension des „**Öko-logischen**“ Rechnung getragen durch einen integrativen, human-ökologisch-systemischen Behandlungsansatz (*ibid.*).

Das ist die charakteristische Betrachtungsweise und praxeologische Orientierung des „Integrativen Ansatzes“ (Orth, Petzold 2002, 2004), denn sie sieht Menschen – genderbewusst Frauen und Männer, Mädchen und Jungen – im Lichte einer komplexen anthropologischen Konzeption als „**Körper-Seele-Geist-Wesen in einer sozialen und ökologischen Umwelt**. Genau das meint „**Leib**“. Als personales Leibsubjekt kann sich der Mensch über seine Lebensspanne hin in Netzwerken relevanter Mitmenschen entwickeln und personale Identität gewinnen“ (vgl. Petzold 2003e, 2001p).

LEIB, eingebettet (*embedded*) in Kontext/Kontinuum, wird definiert als: die Gesamtheit aller *organismisch-materiell* und *transmateriell* gegründeten sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen *Schemata* bzw. *Stile* und **Lernprozesse**. In ihren aktuellen, intentionalen, d.h. bewussten und subliminal-unbewussten Beziehungen mit dem Umfeld konstituieren diese Schemata/Stile bzw. Narrative/Skripts nebst dem verleiblichten (*embodied*) Niederschlag ihrer Inszenierungen als mnestisch archivierte, *differenzielle Informationen* in ihrem Zusammenwirken den „**informierten Leib**“, das personale „Leibsubjekt“ als *Synergem* (vgl. Petzold 1993a/2003a).

Eine solche Sicht ist durchaus mit neuesten naturwissenschaftlichen und neurophilosophischen Modellvorstellungen kompatibel (Metzinger 2003, 2009; Petzold 2009k).

4. 2 Das Leib-Subjekt im sozialen Netzwerk/Konvoi - zur Dimension des Sozialen

„Sozialpädagogische und therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist im Wesentlichen das Bereitstellen von angemessenen Bedingungen für gelingende Sozialisations- und Entwicklungsprozesse, denn Menschen leben und gedeihen in guten *Polyaden*, in entwicklungsfördernden *Wir-Feldern*“ (Petzold 1969c).

Die Tiefe und Breite der Umstrukturierungen der Persönlichkeit und der zugrundeliegenden cerebralen Veränderungsprozesse von Pubeszent und Adoleszenz wird in der Öffentlichkeit, aber auch in der psychotherapeutischen Fachwelt immer noch nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Schaut man in die psychotherapeutische Fachliteratur aller Therapieschulen, so findet man kaum relevantes Material. Adoleszenzprobleme werden in der biographischen Therapie Erwachsener nicht oder nur marginal berührt. Jugendlichenpsychotherapie findet sich kaum und meist auf einem desolaten Kenntnisstand. *Margaret Mahler et al.* (1975) hat mit Blick auf die Säuglings- und Kleinkindzeit von der „Psychischen Geburt des Menschen“ gesprochen - mit einer immensen Resonanz. *Leont'ev* (1979) und *Suchomlinski* (1977) haben für Pubeszenz/Adoleszenz – weitgehend unbeachtet – von einer „zweiten Geburt“ gesprochen, nämlich der „sozialen Geburt der Persönlichkeit“. *Suchomlinski* hat – zwar zeitgeistgeprägt, indes ungeheuer sensibel und treffsicher – über das Jugendalter geschrieben. Er macht eine politische Position deutlich, wenn er „vom Werden des jungen Staatsbürgers“ spricht, eine Formulierung, die in vielen psychotherapeutischen Kreisen kaum zitierfähig ist, weil sie sich dezidiert apolitisch geben. Aber *genau um eine „politische Sensibilisierung und Bildung“ geht es auch und wesentlich in der Adoleszenz*. Ein Fehlen von Kontextstrukturen, die auf die neurobiologisch bedingte Horizonterweiterung der Jugendlichen „passende“ Angebote bereithalten, übergehen wichtige, ja für unsere Gesellschaft unerlässliche Bereitschaftspotentiale. *Sensible Phasen* brauchen, das sei nochmals unterstrichen, passgenaue ökologische und soziale Kontextantworten, damit ihre Bereitschaft zur Potentialaktualisierung nicht ins Leere läuft. Sozialpädagogische und adoleszenztherapeutische Maßnahmen müssen sich um solche Passgenauigkeit bemühen, um „Mentalisierungsprozesse“, soziale Handlungsmöglichkeiten/Agentivität und bewegungspsychophysiologische Entwicklungsprozesse optimal zu verschränken: einen sportiven, *bewegungsaktiven Lebensstil* zu entwickeln, verbunden mit einem *Lebensstil der Freude an kognitiver Leistung und sozialen Beziehungen* mit guter affilialer Qualität, stabilen Freundschaftsnetzen (Petzold, Müller 2005). Das Prinzip des „komplexen“ kognitiv-volitiv-emotionalen und sozialen Lernens (Sieper, Petzold 2002) in „Zonen proximaler Entwicklung“ (Vygotskij 1992; vgl. Jantzen 2008) muss in der Planung von Maßnahmen und in Interventionen eingesetzt werden. Darunter versteht *Vygotskij*: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of

potential development as determined through the problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (idem 1978, 86, kursiv im Original). Diese Zonen sind auch „Zonen optimaler Proximität“ (Petzold 2006v), tragfähiger Nahraumbeziehungen, Voraussetzung für die „emotionale, kognitive und volitionale Differenzierungsarbeit“. Sie gilt es nicht nur für die Kinderzeit, sondern auch für das Jugendalter zu beachten und zu schaffen, damit Jugendliche ein differenziertes Affektleben, einen beweglichen Intellekt, eine gute Willenskompetenz und ein angemessene Agentivität im Sozialverhalten für ihr Leben in dieser sensiblen Phase der Adoleszenz entwickeln. Ressourcenreiche *Sozialisationsfelder*, Bereiche affilialer Vertrautheit, Nahraumverbindungen in der Familie, in Freundschaften, Peergruppen, in pädagogischen, sozialpädagogischen, ggf. therapeutischen Beziehungen müssen zur Verfügung stehen, polyadische Wir-Felder, in denen ko-emotionale, ko-volitiv, ko-kognitive, ko-operative Lernprozesse besonders gut realisiert werden können, weil man angstfrei experimentieren kann und mit Freude an Erfolgen in persönlich bedeutungsvolle und lebensweltlich relevante Lernprojekte investiert“.

Die Übergangszeit des Jugendalters, das zwischen Kindheit und dem jungen Erwachsenenleben eine wichtige Brückenfunktion hat, ist für viele junge Menschen nicht einfach zu bewältigen (im Sinne von *coping*, *Lebensbewältigung*) und noch schwieriger zu gestalten (im Sinne von *creating*, *Selbst- und Lebensgestaltung*). Es geht nämlich um diese Doppelaufgabe: mit Veränderungen in der *inneren* Erlebenswelt und mit Umstellungen in der *äußeren* sozialen Umwelt fertig zu werden und darüber hinaus in einer kreativen Weise Lebensentwürfe zu finden und in neuen Stilen der Agentivität poetisch-aktiv umzusetzen. Außerdem stehen Adoleszente in unseren pluralen und normativ sehr *indirekt* strukturierten Gesellschaften – indirekt, weil freiheitlich-demokratisch ohne massive, offensichtliche Zwangsapparaturen (*Foucault*) – in einem Grundkonflikt: sie sollen selbst-ständig werden, das Leben „anpacken“, etwas leisten, expansiv werden, auf eigenen Füßen stehen und sich „eine Zukunft“ schaffen. Gleichzeitig müssen sie sich einfügen in lange, normative Bildungskarrieren, die wenig spontane Aktionsräume bieten, oft genug – blickt man auf die Arbeitsmärkte - ohne gute oder zumindest unproblematische Zukunftsaussichten. Bildungsmaßnahmen bereiten oft nicht adäquat auf die höchst flexibilisierten Berufskarrieren vor, die der „flexible Mensch“ (*Sennet* 1998) – man könnte auch sagen, der „zur Flexibilität verurteilte“ Mensch, meistern muss. Die „Normalbiographien“ früherer Zeiten werden ja zunehmend abgelöst durch „Patchwork-Biographien“, womit eine immer komplexer werdende „Identitätsarbeit“ (Petzold 2001p) verbunden ist. Besonders die hohe Jugendarbeitslosigkeit engt einen offenen, zu einem expansiven „Vorwärts“ einladenden Zukunftshorizont ein. Insofern ist Gesellschaft heute für Jugendliche in vielfältiger Hinsicht „*Risikogesellschaft*“, wie *Ulrich Beck* (1986) es in diesen prägnanten Term gefasst hat. Es ist Aufgabe der Gesellschaft, der Politik und der Bürger und der Jugendlichen selbst, dafür zu sorgen, dass es auch eine „*Gesellschaft der Chancen*“ gibt, denn es ist unser aller Gesellschaft,

an deren Qualität jeder mitgestalten muss. „The society I live in is mine“, schrieb *Paul Goodman* (1962), der Sozialkritiker und Alternativpädagoge, zu Recht und rief die Jugend auf, ihre Sache auch selbst in die Hand zu nehmen und zu vertreten (*idem* 1964). Das müssen Jugendliche früh vermittelt bekommen und lernen, sonst tendieren ihre Zielhorizonte und damit ihre Bildungskarrieren häufig auf einen – realen oder aus einem No-future-Gefühl projizierten – Abbruch.

Auf der gesellschaftlichen Ebene liegt für viele Jugendliche strukturell eine „Double-bind-Situation“ vor: der Leistungsanforderung und Zukunftseinladung stehen keine ausreichenden Handlungsräume für die Leistungsperformanz und zu geringe Zukunftschancen gegenüber. Für das Zeiterleben von Jugendlichen und ihrem Expansionsdrang stehen keine angemessenen, dem kurzzeitig bis mittelfristigen Realisierungsstreben entsprechende, expansionsfördernde, konkretisierbare Realisierungsmöglichkeiten in *ausreichendem Maße* zur Verfügung. Diese Situation trifft männliche Jugendliche – von ihrer biologischen Expansivität und (immer noch) von den gesellschaftlichen Erwartungen stark angetrieben und gefordert – hart, oft härter als weibliche, wie statistisch an der Rate der Karrierebrüche und Devianzkarrieren ersichtlich. Das gilt besonders, wenn sie aus benachteiligten Schichten und Risikomilieus stammen, in denen Gewalt und Status miteinander verbunden sind. Wenn sie dann auf andere soziale Milieus treffen, kommt es zu Problemen. Die Jugendlichen haben dann oft ein „Gewaltproblem“, wird dann gesagt, aber es ist die Gesellschaft, die strukturelle Gewaltprobleme hat, wenn sie Jugendliche in Devianzmilieus belässt und für die (überwiegend männlichen) adoleszenten Gewaltpotentiale keine angemessenen Sozialisationsfelder bereitstellen kann, in denen Jugendliche den Umgang mit Gewalt und Aggression in einer guten, überschießende Reaktionen moderierenden Form erlernen können (*Petzold* 1995e; *Bloem, Moget et al.* 2003).

Wenn man heute mit Jugendlichen arbeiten will, muss man sich einerseits dieser sozialen Strukturprobleme bewusst sein und andererseits das heute zur Verfügung stehende entwicklungspsychobiologische Wissen über das Jugendalter und die *biopsychosoziale* Organisation des Menschen berücksichtigen. Man muss sich darüber klar sein, dass man an komplexen Enkulturations- und Sozialisationsprozessen mitarbeitet, die sich bei dem Jugendlichen, in jeder Biographie etwas anders, vollziehen.

Differentielle Enkulturation

„**Enkulturation** ist der Prozess der differentiellen Übermittlung und subjektiven Übernahme von **Kultur(en)** als Gesamtheiten kultureller Güter (Sprache, Wissen, Geschichte, Traditionen, Menschen- und Weltbilder, Werte, Ideale, kulturelle Selbstverständnisse und Identitätsmarker, kulturelle Monumente, Kunst, Staats- und Rechtsformen, Strategien der Ökonomie und Politik etc.) in Form von *kollektiven Kognitionen, übergreifenden emotionalen und volitiven Lagen und Lebenspraxen mit*

ihren – oben genannten – Inhalten durch ein Individuum bzw. durch Gruppen von Individuen, die **enkulturiert** werden, zugleich aber auch in *die Kultur zurückwirken* und **Kulturarbeit** leisten. In **monokulturellen** Gesellschaften herrscht Isolationismus, der in einer sich zunehmend globalisierenden Weltkultur keine Zukunftsfähigkeit schafft. In **multikulturellen** Gesellschaften finden sich multiple Enkulturationsprozesse, die sich wechselseitig bereichern können, aber auch in der Gefahr stehen, in Missachtung der anderen Kultur und durch hegemoniales Dominanzstreben in Kulturkämpfe, Kämpfe von Kulturen zu geraten, die sehr destruktiv und blutig werden können. Durch *differentielle Enkulturationen* in **polylogischem, interkulturellem** Austausch und in Wertschätzung kultureller Verschiedenheiten können Kulturen voneinander lernen und sich affiliieren, so dass es zu Synergien kommt und übergeordnete, **transkulturelle Qualitäten** emergieren können – z.B. die Qualität einer übergeordneten, **konvivialen europäischen Kultur** oder die Qualität eines **inklusiven kosmopolitischen** Weltbürgertums (*Demokrit, I. Kant, H. Arendt, J. Derrida, J. Habermas, J. Rawls*) mit einer *transversalen Weltkultur*“ (Petzold 2003m/2007; Petzold, Orth 2004b).

Enkulturation imprägniert den biologischen Organismus mit Kultur, so dass enkulturierte Leiblichkeit entsteht, die auch die organismische Grundlage kultiviert, verfeinert, entwickelt. Der Neokortex, der phylogenetisch entstanden ist, um in der wachsenden sozialen Komplexität der frühen Prähominiden und Hominiden basale sozio-emotionale Prozesse der älteren Hirnzentren besser zu steuern, ist ein gutes Beispiel für die Wechselwirkungen von Natur- und Kulturprozessen. Die Interaktionsprozesse zwischen Organismus und Umwelt, Subjekt und Mitwelt, sind ein Geschehen, bei dem „der wechselseitige Einfluss des Menschen auf seine Umwelt und der Umwelt auf den Menschen immer im Blick gehalten werden muss“ (Lurija 1925/1979). Dabei sind Entwicklungen nicht „kreisförmig, sondern schreiten in einer Spiralbewegung fort, wobei sie an der gleichen Stelle bei jeder Drehung vorbeikommen, aber dabei zu einer höheren Ebene aufsteigen“ (Vygotskij 1978, 56 - so auch das integrative Modell der „hermeneutischen Spirale“, Petzold 2003a). Genau solche spiralförmigen Entwicklungen vom Organismus zum Leibsubjekt geschehen in Enkulturations-, Sozialisations- und Bildungsprozessen.

Komplexe Sozialisation

„**Sozialisation** wird im Integrativen Ansatz als die wechselseitige Beeinflussung von Systemen in multiplen *Kontexten* entlang des *Zeitkontinuums* (Petzold, Bubolz 1976) aufgefaßt als der – gelingende oder misslingende – Prozess der Entstehung und Entwicklung des Leibsubjekts und seiner Persönlichkeit in komplexen Feldern bzw. Feldsektoren, sozialen Netzwerken und Konvois (Hass, Petzold 1999) über die *Lebensspanne* hin, in denen die gesellschaftlich generierten und vermittelten sozialen,

ökonomischen und dinglich-materiellen Einflüsse und *Feldkräfte* unmittelbar und mittelbar den Menschen in seiner Leiblichkeit mit seinen kognitiven, emotionalen, volitiven und sozial-kommunikativen Kompetenzen und Performanzen prägen und formen durch positive und negativ-stigmatisierende Attributionen, emotionale Wertschätzung, Ressourcenzufuhr oder -entzug, Informationen aus dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis (J. Assmann 1999), Förderung oder Misshandlung. Dabei wird der Mensch als ‚produktiver Realitätsverarbeiter‘ (Hurrelmann 1995, 66) gesehen, der in den Kontext zurückwirkt, als ‚Mitgestalter seiner eigenen Identitätsprozesse‘ (vgl. Brandstädter 1985, 1992) durch Meistern von ‚Entwicklungsaufgaben‘ (Havighurst 1948), durch Identitätsentwürfe, Ausbildung von ‚Identitätsstilen‘, Wahl von *life styles* und *social worlds*. In Prozessen multipler Reziprozität, der Ko-respondenz und Kooperation, der Ko-konstruktion und Kokreation interpretiert und gestaltet er die materielle, ökologische und soziale Wirklichkeit gemeinschaftlich (Vygotsky 1978) in einer Weise, dass die Persönlichkeit, die relevante ökologische und soziale Mikrowelt und gesellschaftliche Meso- und Makrofelder, ja die Kultur (Müller, Petzold 1999) sich beständig verändern, und er sie und sich mit allen Ressourcen, Kompetenzen und Performanzen entwickelt. Dies geschieht in einer Dialektik von *Vergesellschaftung* (Generierung von ‚social worlds‘, kollektiven Kognitionen, Klimata und Praxen) und *Individuation* (Generierung subjektiver Theorien, Atmosphären und Praxen). Ihr Ergebnis ist eine je spezifische, in beständigen **konnektivierenden** und **balancierenden Konstitutionsprozessen** stehende, **flexible, transversale Identität** des in Weltkomplexität **navigierenden** Subjekts und seiner sich beständig **emanzipierenden** Persönlichkeit in einer wachsend globalen, transkulturellen Gesellschaft mit ihren Makro-, Meso-, Mikrokontexten und deren Strukturen und Zukunftshorizonten“ (Petzold 2001p).

Die Veränderungen ihrer Lebenswirklichkeit im realen und normativen Sozialbereich, mit denen sich Jugendliche konfrontiert sehen – weibliche und männliche in z.T. recht unterschiedlicher Weise, hier ist eine gendersensible Betrachtung erforderlich (Vogel 2004; Spilles, Weidig 2004) – sind in hohem Maße von der sozialen Situation der Jugendlichen und ihrer *sozialen Netzwerke* abhängig (Hass, Petzold 1999). **Jugendliche brauchen stabile, entwicklungsfördernde, ressourcenreiche soziale Netzwerke.**

„Ein **soziales Netzwerk** wird als Interaktionsmatrix zwischen affilierten Personen in einem sozioökologischen Kontext betrachtet, in der sich soziale Prozesse zwischen den Netzwerkmitgliedern abspielen, die in guter oder abträglicher Weise **Identität** konstituieren (abträglich durch Negativattributionen, Stigmatisierungsprozesse, Devianzmodelle o.ä.) und die **Entwicklungsprozesse** durch die Bereitstellung von Ressourcen und „protektiven Faktoren“ fördern, durch Risikofaktoren gefährden und durch Schadensfaktoren und Ressourcenmangel behindern bzw. verunmöglichen und auch die Ausbildung von Resilienzen, Widerstandskräften, beeinträchtigen. Netzwerke sind deshalb der zentrale Ort, an dem psychosoziale Interventionen ansetzen müssen,

entweder durch Hilfeleistungen vermittelt sozialer Unterstützung oder Behandlung problematischer Netzwerke (z.B. durch Netzwerktherapie) oder aber durch die Bereitstellung substitutiver Netzwerke (soziotherapeutische Wohngemeinschaften oder sozialpädagogische Einrichtungen)“ (vgl. *Hass, Petzold 1999*).

Netzwerke, Polyaden, schließen *dyadische* Du-Ich-Konstellationen (wie Mutter-Kind- oder Vater-Kind-Beziehung) und *triadische* Du-Ich-Wir-Konstellationen (wie Kind-Mutter-Vater-Beziehung) ein. Mit ihnen wird das Soziale, das „WIR“, in das Zentrum der Betrachtung – der Diagnostik und der Intervention – gestellt.

Für das Verstehen von Kindern und Jugendlichen in Schwierigkeiten ist es ausschlaggebend, dass man die *Lebenslage*, in der sich die Familien der Jugendlichen befinden, mit ihrer jeweiligen Geschichte erfasst und versteht. Sind die Familien selbst in schwierigen Verhältnissen mit knappen Ressourcen, so können sie dem Heranwachsenden in der Adoleszenz kein sicheres „Weggeleit“ auf dieser *Lebensstrecke des Übergangs* bieten. „Prekäre Lebenslagen“ und ein schlechter „sozioökonomischer Status“ sind, wie die Forschung zeigt, die wichtigsten Risikofaktoren für positive psychosoziale Entwicklungs- und Identitätsbildungsprozesse. Sie begünstigen die Entwicklung negativer *Lebenskarrieren*, die keineswegs immer – das sei nochmals gegen die vielfach vereinseitigende Annahme eingewendet – in der frühen kindlichen Entwicklung beginnen, sondern auch und gerade in der Adoleszenz unter ungünstigen Bedingungen einen fatalen Ausgangspunkt haben können. Natürlich ist eine problematische und belastete Kindheit eine schwere Hypothek, wie die Longitudinalforschung zeigt (*Hofstra, Van der Ende et al. 2002; Verhulst 2004; Simonoff, Elander et al. 2004*), aber die Pubeszenz und Adoleszenz bietet Chancen zu einem *Wendepunkt*, durch den negative Lebenskarrieren verhindert werden können, wenn die Adoleszenzprozesse nicht durch „prekäre Lebenslagen“ behindert werden. Vielmehr müssen sie durch gute, ressourcenreiche soziale Netzwerke als „Weggeleit“ unterstützt werden. Das aber muss die Aufgabe einer durch wissenschaftliche Forschung „informierten“ Familien-, Sozial- und Gesundheitspolitik sein, die *menschlich* ausgerichtet ist und deshalb *melioristisch* und zugleich *kostenbewusst* (*Petzold 2009d*) die richtigen Maßnahmen ergreift (psychiatrische Krankheits-, Drogen- und Devianzkarrieren verursachen immense gesellschaftliche Kosten über die Lebenszeit eines solchen gescheiterten Menschen hin).

Es wird ersichtlich: die soziale Perspektive muss gesellschaftliche Mikro- und Makrobereiche in den Blick nehmen, um ganz klar zu sehen (was eigentlich ja jeder weiß), dass chancenarme Sozialsituationen Chancenlosigkeit fördert und Scheitern begünstigt. Sozialinterventive und sozialsubstitutive Maßnahmen sind fast immer ein „nachträglicher Reparaturversuch“ für vorausliegende, prekäre Lebenslagen.

„**Prekäre Lebenslagen** sind zeitextendierte Situationen eines Individuums mit seinem *relevanten Konvoi* in seiner sozioökologischen Einbettung und seinen

sozioökonomischen Gegebenheiten (Mikroebene), die dieser Mensch und die Menschen seines Netzwerkes als ‚bedrängend‘ erleben und als ‚katastrophal‘ bewerten (im präfrontalen, kognitiven *appraisal* und der limbischen, emotionalen *valuation*), weil es zu einer Häufung massiver körperlicher, seelischer und sozialer Belastungen durch Ressourcenmangel oder -verlust, Fehlen oder Schwächung ‚protektiver Faktoren‘ gekommen ist. Die Summationen ‚kritischer Lebensereignisse‘ und bedrohlicher Risiken lassen die Kontroll-, Coping- und Creatingmöglichkeiten der Betroffenen (des Individuums und seines Kernnetzwerkes) an ihre Grenzen kommen. Eine *Erosion* der persönlichen und gemeinschaftlichen Tragfähigkeit beginnt. Ein progredienter Ressourcenverfall des Kontextes ist feststellbar, so dass eine Beschädigung der persönlichen Identität, eine Destruktion des Netzwerkes mit seiner ‚supportiven Valenz‘ und eine Verelendung des sozioökologischen Mikrokontextes droht, womit eine *destruktive Lebenslage* eintritt, sofern es nicht zu einer Entlastung, einer substantiellen ‚Verbesserung der Lebenslage‘ kommt: durch Ressourcenzufuhr, durch infrastrukturelle Maßnahmen der Amelioration, die die Prekarität *dauerhaft* beseitigen. Man kann hier von *Morenos* (1923) Fragen ausgehen: ‚Was hat uns ins diese Lage gebracht? Worin besteht diese Lage? Was führt uns aus dieser Lage heraus?‘ (Petzold 2000h)

Haben soziale Netzwerke in einer Weise gelitten, dass sie ihre Kernaufgaben, die Gewährleistung von Lebenssicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten für die Netzwerkmitglieder nicht mehr wahrnehmen können, und ist diese Situation chronifiziert, haben sich gar Verelendungsphänomene eingestellt mit dämpfend-kompensatorischem Suchtmittelgebrauch (Elendsalkoholismus) oder offensiv-kompensatorischen Devianzstrukturen, werden Netzwerke „Risikomilieus“ (*high risk environment*). Sie sind nicht Strukturen sozialer Kohäsion, sondern sie können ein negatives Sozialisationskontinuum („continuum of casualties“) mit Ketten widriger Ereignisse ohne protektive Faktoren (*Richters, Weintraub* 1990; *Petzold, Goffin et al.* 1991), ohne Schutz und Ressourcen schaffen, statt Lebensstrecken sichernd zu begleiten als guter *Konvoi*, so der sozialpsychologische Fachbegriff (*Kahn, Antonucci* 1980; *Brühlmann-Jecklin, Petzold* 2004). Gute Konvoiqualitäten sind besonders in *sensiblen Phasen der Entwicklung* notwendig. Pubeszenz und Adoleszenz umfassen, wie gesagt, solche *sensiblen Phasen*, die zugleich auch *vulnerable Phasen* sind und damit potentiell pathogene Qualitäten gewinnen können. Diagnostisch sind hier immer die Konvoi-Qualitäten des Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Das ist mindestens so wichtig wie eine solide Psychodiagnostik. Interventiv wird auf jeden Fall auf den „Konvoi“ Einfluss zu nehmen sein (*Petzold, Josić et al.* 2003).

„Als **Konvoi** bezeichnet werden soziale Netzwerke, die auf der Kontinuumsdimension betrachtet werden, denn der ‚Mensch fährt nicht allein auf der Lebensstrecke, sondern mit einem **Weggeleit**‘ (*Petzold* 1969c). Ist dieses stabil, ressourcenreich und supportiv, so kann es ‚stressful life events‘ abpuffern, eine Schutzschildfunktion (*shielding*) übernehmen und damit Gesundheit und Wohlbefinden sichern. Ist der

Konvoi schwach oder kaum vorhanden, negativ oder gefährlich (durch Gewalt und Missbrauch), so stellt er ein hohes Risiko dar (continuum of casualties), und das nicht nur in Kindheit und Jugend. Konvoiqualitäten diagnostisch zu erfassen und – wo erforderlich – zu stärken, bei ‚riskanten Konvois‘, zu puffern oder einzuschränken (Heimunterbringung, Frauenhaus u.ä.), ist damit eine zentrale Aufgabe jeder psychosozialen/therapeutischen Hilfeleistung, bei der die Helfer ‚Mitglieder auf Zeit‘ im Konvoi des Klienten/der Klientin werden“ (Petzold 2006t).

Eine sozialtherapeutische und sozialpädagogische Gemeinschaft für Jugendliche steht deshalb vor der Aufgabe, die Herkunftskonvois von Klienten, wo sie vorhanden und kooperationswillig sind, zu stützen und durch **Eltern- und Familienarbeit** (Petzold 1973f; Petzold et al. 2003) soweit wie eben möglich funktionsfähig zu machen. Oft geht das nur in begrenztem Maße, aber allein das ist schon wesentlich, weil das familiäre System nicht entwertet werden darf, auch wenn es dysfunktional ist. Vielmehr muss der Jugendliche/die Jugendliche gute Unterstützung erhalten, um Formen des Umgangs mit dieser seiner/ihrer „unglücklichen Geschichte“, dieser „traurigen Geschichte“ des Herkunftskonvois, zu finden. Er wird diese Dysfunktionalität und ihre Ursachen erkennen und sich damit auseinander setzen müssen, diese Faktizität eines „broken home“ (bei zerrütteten Familien, Scheidungsfamilien) oder eines „deviant home“ (bei Missbrauch oder Kriminalität in der Familie) oder eines „messy home“ (etwa bei suchtkranken oder psychotischen Elternteilen) *kognitiv* einschätzen und *emotional* bewerten müssen. Er wird diese *seine* Herkunftsverhältnisse „betrauern“ müssen, um sich mit ihnen *aussöhnen* zu können, ja vielleicht (denn das wird nicht immer möglich sein) sich mit den Menschen seiner Herkunftsfamilie *versöhnen*⁵ zu können (Petzold 1988n, 234ff).

Besonders wenn schon eine scheiternde Karriere eingetreten ist oder sich abzeichnet, und die ist praktisch immer durch eine mangelhafte Konvoi-Qualität gekennzeichnet, werden Maßnahmen der Karrierebegleitung (Petzold, Hentschel 1991) notwendig, ambulante Beratung, Betreuung, Therapie oder stationäre längerfristige Behandlung, weil schon schwere Schäden eingetreten sind. Dies erfordert aber fast immer ein sozialpädagogisches Follow-Up, oder es werden unmittelbar Maßnahmen familienpädagogischer Art oder der Unterbringung in Pflegefamilien und sozialpädagogischen Einrichtungen notwendig, um eine gute „Karriere“ statt einer desaströsen zu gewährleisten.

„Unter **Karriere** (von spätlat. *carraria* = Fahrweg, frz. *carrière* = [positive] Laufbahn) wird sozialwissenschaftlich das über längere Strecken der Lebensspanne betrachtete

⁵ Ich unterscheide *Aussöhnung* mit schicksalhaften Lebensumständen, die Widerfahrnisse sind – der Vater ist z.B. psychisch krank - und mit denen ich mich abfinden muss, damit sie mein Leben nicht weiter belasten und bestimmen in einem permanenten Hader mit unglücklicher Vergangenheit, von *Versöhnung* mit den Personen, die mir Leid oder Unrecht zugeführt haben. Versöhnung erfordert mehrschichtige emotionale Prozesse der Trauer und ggf. der Wut: Trauer und Ärger über erlittenes Unrecht, Trauer und Ärger darüber, dass der Vater seinem Kind nicht gerecht werden konnte, Trauer über die Dinge, die diesem Vater widerfahren sind, dass er so verbildet worden ist (Petzold 1988n, 233ff).

Entwicklungs- und Sozialisationsgeschehen mit seinen *salutogenen*, *pathogenen* und *defizitären* Einflüssen verstanden, in dem Mikrosegmente von Wochen und wenigen Monaten, Mesosegmente von Monaten und Jahren differenziert werden können, für die die Gesamtkarriere eines Lebensverlaufes in der Sicht eines ‚lifespan developmental approach‘ den Hintergrund bildet und zwar unter *retrospektiver* (Vergangenheitsanalyse), *aspektiver* (Gegenwartsassessment) und *prospektiver* (Zukunftsorientierung) Betrachtung. Die Karriereperspektive wird durch die longitudinale Entwicklungsforschung empirisch bestens abgestützt und verlangt nach Strategien der pathogenesevermindernden bzw. -beseitigenden *Hilfeleistung* und der salutogeneseorientierten *Entwicklungsförderung*, die als **Karrierebegleitung** in einem longitudinal angeordneten Konzept von nachhaltiger Hilfe **und** Förderung den individuellen Entwicklungsprozessen entsprechende Interventionsmaßnahmen und Agenturen der Hilfeleistung und Förderung zur Verfügung stellen. Damit sind klinische, sozialtherapeutische und sozialpädagogische *Verbundsysteme* bzw. multipel vernetzte und nicht-linear organisierte *Therapieketten* erforderlich, um für die PatientInnen und KlientInnen und ihre persönlichen sozialen Netzwerke und Konvois – seien sie nun beschädigt oder nicht – für ausreichende Zeit professionelle Begleitung als ‚convoy of support and empowerment‘ an die Seite zu stellen, damit Negativkarrieren eine neue, positive Orientierung erhalten können. Bei den zum Teil höchst desolaten *Karriereverläufen* von Suchtkranken, aber auch von Menschen mit psychiatrischen Problemen, Karrieren, die schwere Schädigungen der Persönlichkeit und ihrer Netzwerke/Konvois im Gefolge hatten, erscheint das Konzept der **Karrierebegleitung** in differenzierten und flexiblen Verbundsystemen eine der wenigen Antworten, die für die Betroffenen hinlängliche Chancen und nachhaltige Wirkungen für ein gesünderes, besseres Leben bieten können und die Solidargemeinschaft von immensen Kosten für chronifizierte Krankheitskarrieren entlasten könnten“ (Petzold 2000h, vgl. Scheiblich, Petzold 2006).

Gefährdete und geschädigte Kinder und Jugendliche brauchen Sozialmaßnahmen, die einen funktionsfähigen „Konvoi auf Zeit“, eine sichere Lebens- und Entwicklungsgemeinschaft bereitstellen, eine angemessene *Karriereförderung* und *-begleitung* auf ihrem Lebensweg gewährleisten, damit sie ihr Leben, ihr „Lebensgefährt“, gut zu steuern lernen, Hilfen erhalten, wenn sie die „Karre in den Sand gefahren haben“, die das Gefährt wieder „anschieben“ (*Propulsoren*), Menschen, die „in die Speichen greifen“ und Kräfte generieren (*Generatoren*), Helfer, die attraktive Ziele setzen (*Attraktoren*) und zukunftsfähig machen und damit dazu beitragen, die „Karre aus dem Sand“ zu ziehen. Mit dieser Konzeption, die die *Lewinsche* Lebensraum- und Zeitperspektive bzw. meine Kontext-Kontinuum-Konzeption (Petzold 1974j; Petzold, Goffin et al. 1991; Scheiblich, Petzold 2006) metaphorisiert, werden die **protektiven Faktoren**, die in den Lebenskarrieren als „*chains of protective events*“ die „*chains of adverse events*“ – negative, kritische Lebensereignisse – und die „prolongierten Mangelereignisse“, d.h. Defizite kompensieren, in eine herausragende Position gestellt (Petzold, Müller 2004).

Protektive Faktoren sind als externe, entwicklungsfördernde Einflüsse zu sehen, die von Säuglingszeiten an über die gesamte Kindheit und Jugend für den Entwicklungsprozess charakteristische Genexpressionen fördern, z.B. in „sensiblen Phasen“ (z.B. der prosodisch-interaktiven oder sprachsensiblen Phase) dafür sorgen, dass die „Genregulation“ in dem Umwelt und Genetik verschränkenden Entwicklungsprozess ungestört verläuft. Im weiteren Lebensverlauf puffern sie Überlastungsprozesse so ab, dass keine strukturschädigenden Belastungen – etwa durch Hyperstress, traumatischen Stress - eintreten, sondern sich Widerstandskräfte (Resilienzen) bilden, bzw. sie wirken in unbelasteten Situationen des normalen Lebens fördernd, sodass sich positive Entwicklungsdynamiken entfalten können (*ibid.*).

Hyperstress kann nicht nur Gene, die neuronales Wachstum fördern, behindern (vgl. die Arbeiten von Sapolsky 1996; Bauer 2002; Schiepek 2003; Rüegg 2003), er kann auch zu Sensibilisierungen (*kindling*) des limbischen Systems führen und zu einer erhöhten Alarmbereitschaft der Amygdala beitragen (z.B. bei einer posttraumatischen Belastungsstörung, PTBS; Petzold, Wolf et al. 2000, 2002). Schmerzerfahrungen (Operationen, Gewalterfahrungen) können die Genregulation des Schmerzgedächtnisses fehlkonditionieren, so dass eine übersteuerte Schmerzreagibilität die Folge ist. Die neurobiologische Entwicklungsforschung hat für die Ausbildung von Schmerzerkrankungen, Depressionen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen eine Fülle von Forschungsergebnissen für diese Zusammenhänge erbracht (Bauer 2002; Schandry 2003). Greifen **protektive Faktoren**, so können sie drei Auswirkungen haben: 1. sie fördern *positive Entwicklungen* (Petzold, Goffin et al. 1991), 2. sie puffern *Belastungen* (Petzold, Müller 2004), 3. sie unterstützen die Ausbildung von *Resilienzen*.

Mit „**Resilienz**“ bezeichnet man die psychologische bzw. die psychophysiologische Widerstandsfähigkeit, die Menschen befähigt, psychologische und psychophysische Belastungen (stress, hyperstress, strain) unbeschädigt auszuhalten und zu meistern. Es handelt sich um „Widerstandskräfte, die aufgrund submaximaler, **bewältigbarer** Belastungssituationen, welche ggf. noch durch protektive Faktoren abgepuffert wurden, in der Lebensspanne ausgebildet werden konnten. Sie haben eine Art ‚psychischer Immunität‘ gegenüber erneuten, ähnlich gearteten Belastungssituationen oder kritischen Lebensereignissen zur Folge und erhöhen damit die **Bewältigungskompetenz** des Subjekts bei Risiken und bei ‚stressful life events.‘“ (Petzold et al. 1993a). Da Resilienz für unterschiedliche Belastungen differentiell ausgebildet wird, sprechen wir im Plural von Resilienzen (Petzold, Müller 2004).

In der Lebenskarriere spielen protektive Faktoren und Resilienzbildungen eine herausragende Rolle, und für die psychosozialen, sozialpädagogischen und therapeutischen Interventionen stellen sie wesentliche Interventionsparameter dar, Unterstützungsmomente, die „**Integrative Sozialpädagogische Modell-einrichtungen**“ bereitstellen müssen.

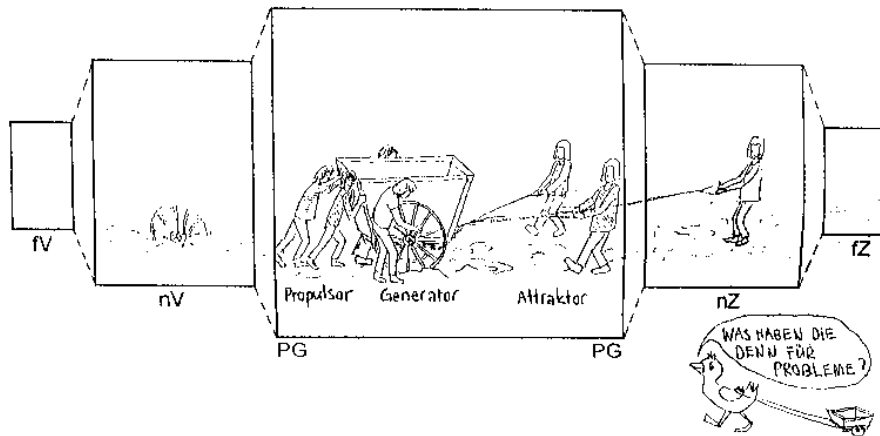


Abb.: „Das Lebensgefährt auf der Lebensstrecke“, aus *Petzold* (2007a)

In der fernen Vergangenheit (fV) liegen positive und ggf. negative Einflüsse, die vielleicht in der näheren Vergangenheit (nV) schon einmal zu einem Scheitern geführt haben (symbolisiert durch ein zerbrochenes Rad) und die in der psychologischen Gegenwart (PG) zusammen mit Aktualbelastungen einen erneuten Einbruch bewirkten. Wenn dann gute, verinnerlichte Personen der Vergangenheit (*Propulsoren*, innere Beistände) bekräftigend und versichernd hinter einem Menschen stehen und ihn wieder „auf den Weg“ bringen („Du wirst das schaffen, wirst Deinen Weg machen“), so ist das eine mächtige Unterstützung. Wenn zugleich Helfer in der Gegenwart beispringen („Wir sind da, wir helfen Dir“), dann können sie Kräfte zur Überwindung der Krise generieren, die den eigenen Einsatz verstärken. Zukunftshoffnungen und glaubwürdige Ziele, die Menschen eines guten Konvois vermittelt und verheißten haben, ziehen gleichsam „aus der Zukunft“ den Menschen vorwärts („Mach Dich nur auf den Weg, es gibt für Dich eine gute Zukunft!“), beseitigen „No-future-Gefühle“, die so viele Jugendliche belasten. (Das Entchen, instinktgesichert und ohne exzentrische Zeitperspektive, hat solche Probleme nicht!) In dieser *Konvoifunktion* liegt eine der bedeutendsten Aufgaben **„Integrativer Sozialpädagogischer Modelleinrichtungen“** (der alte Ausdruck „Heim“ war schon recht angemessen: ein Ort, wo man sich zu Hause fühlte, mit erwachsenen Menschen, bei denen man „heimisch“ werden konnte). In solchen Einrichtungen, die mehr „Gemeinschaft“ als Institution sind, können *Affiliationsverhältnisse* (Nahraumverhältnisse, verlässliche Bindungen zu Erwachsenen, die elterliche Qualitäten zur Verfügung stellen) entstehen, können mit anderen Kindern und Jugendlichen affiliale Qualitäten in geschwisterlichen und in Peer-Beziehungen aufgebaut und gelebt werden. Qualitäten, die familienähnlich sind, Netzwerke, die Atmosphären und Beziehungsangebote bereitstellen, wie sie im Großfamilienmodell (extended family, in der Großeltern eine wichtige Rolle spielen) früherer Zeiten

üblich waren, und für die Menschen aufgrund ihrer evolutionsbiologisch disponierten Sozialmuster (Richerson, Boyd 2005; Mysterud 2003) ausgerüstet sind, ermöglichen das soziale und psychologische Klima, in dem junge Menschen gedeihen können. Den MitarbeiterInnen von „**Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“ gelingt es immer wieder aus ihrem sozialen Engagement, ihrer sozialpädagogischen und soziotherapeutischen Expertise und ihrer Liebe zu Kindern und Jugendlichen, solche Qualitäten bereitzustellen und damit einen Beitrag zur Förderung von Entwicklungen und zu gelingenden **Sozialisierungen** zu leisten. Ohne solches Engagement könnte eine solche Arbeit gar nicht geleistet werden. Ein wesentliches Moment pädagogischer und therapeutischer Wirkung muss an dieser Stelle genannt werden: Die Kinder und Jugendlichen erleben dieses Engagement „am eigenen Leibe“, einen altruistischen Einsatz von „Menschen für Menschen“, für die diese Arbeit kein „Job“ ist. Die Bedeutung der damit erfahrenen „*felt meaning*“ und „*experienced values*“ für die Jugendlichen kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Hier sind „Menschenarbeiter“ (Sieper, Petzold 2001c) für Menschen tätig – nicht um irgendwelchen „Lohn im Jenseits“, sondern weil sie *Menschen lieben* und eine *Freude am Lebendigen* haben, und das wird spürbar. **Wertesozialisation** als Weitervermittlung von Wertsetzungen, die Gemeinschaften tragen, und wie sie sich z.B. in unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung finden, kann auf diese Weise in einer „säkularen Weise“ (Petzold 2005b; Petzold, Orth, Sieper 2009) ohne transpersonale Ausgriffe im unmittelbaren Erlebensbezug als „Gewissensarbeit“ (Mahler 2009; Petzold 2009f) vermittelt werden: als **Menschenliebe** (*Anthropophilie*), die von der Wertschätzung der Andersheit des Anderen (Levinas, vgl. Petzold 1996j) getragen ist, als **Naturliebe** (*Ökophilie*⁶), die vom Erleben der Natur, ihrer Schönheit und ihrer Verletzlichkeit motiviert ist (Boff 2002; Petzold, Orth 1998b; Petzold 2006p) und als **Selbstliebe** (*Philautie*), wie sie Sokrates, Seneca, Epiktet lehrten (Hadot 1969, 1991). Weil sie im zwischenmenschlichen Miteinander erlebte Qualitäten sind, machen diese Werte auch Jugendlichen „**Sinn**“ (Dittmann-Kohli 1995; Petzold, Orth 2005a).

4. 3 Seelisches Erleben und Verhalten - Bemerkungen zur Dimension des Psychischen

„Das Psychische entfaltet sich in lebenslangen, komplexen Lernerfahrungen *zwischenmenschlichen* Miteinanders und der seelische Reichtum oder die innere Armut und Bedürftigkeit von Menschen hängt ab von dem, was ihnen auf ihrem Lebensweg von anderen geschenkt wurde.“ (H. Petzold 1969c)

Das „individuelle Psychische“ eines Menschen, um das es in der Arbeit mit

⁶ Siehe Fußnoten 8-12.

KlientInnen und PatientInnen, ganz gleich welchen Alters, geht, erfordert ein *psychologisches* Verständnis des Seelischen – ein durchaus schwieriges Thema. Begrifflich wird dieser Bereich unterschiedlich gefasst. Die russische Schule der Neuropsychologie und Kulturtheorie um *Vygotskij, Lurija, Leont'ev* spricht von den „höheren psychischen Funktionen“ (*Vygotskij* 1931/1992), bei denen Kognitionen, Emotionen, Volitionen etc. einbezogen sind. Dem schließe ich mich prinzipiell an, spreche aber auch zuweilen von der Ebene des „*Mentalen*“, weil das Psychische sich auch im Verständnis der russischen Schule durch Mentalisierungsprozesse bildet. Hier soll eine kurze Definition gegeben werden, um zu kennzeichnen, worüber ich schreibe:

Seele/Psyche wird definiert als die in *organismisch-materiellen* ‚körperlichen‘ Prozessen gründende Gesamtheit aller aktuellen *transmateriellen* Gefühle, Motive/ Motivationen, Willensakte und schöpferischen Impulse, nebst den durch sie bewirkten und im „Leibgedächtnis“ (neocortikal, limbisch, reticulär, low-level-neuronal) archivierten Lernprozessen und Erfahrungen und den auf dieser Grundlage möglichen emotionalen Antizipationen (Hoffnungen, Wünsche, Befürchtungen). All dieses ermöglicht als *Synergem* das Erleben von Selbstempfinden, Selbstgefühl und Identitätsgefühl und führt zur Ausbildung kulturspezifischer *emotionaler Stile* und **Lernprozesse**. Sie unterfangen kognitive Prozesse und *kognitive Stile* (*Petzold* 2003a).

Das so definierte Psychische hat zwei Quellen: 1. den *biologischen Organismus*, dessen Gehirn psychische Phänomene hervorbringt, die die Hominiden in der Phylogenese über eine Evolutionsgeschichte von über achtzigtausend Generationen hin in der Gemeinschaft und in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt haben (*Buss* 2004; *Kennair* 2006; *Oyama* 2000; *Petzold* 2005t, 2006j) und 2. die in der Ontogenese und im aktuellen Lebensfeld vorhandene *Sozialwelt*. Diese muss für die genetisch disponierten Muster – auch „Narrative“ genannt, weil sie Niederschlag der „Geschichte“ der Organismus-Umfeld-Interaktionen sind – Verhaltensangebote mit einer „guten Passung“ für diese Narrative bereitstellen, damit sie sich dann adäquat inszenieren können. Dabei spielen die sogenannten „sensiblen Phasen“ (*Knudson* 2004) eine wichtige Rolle. Schaltet sich z.B. auf der „Zeitschaltuhr“ des Genoms eines Kindes die „sprachensible Phase“ auf, so führen die Genexpressionen zu cerebralen Entwicklungen, die von der sozialen Umwelt Ansprache, differenzierte sprachliche Interaktionen verlangen, damit sich Sprache optimal entwickeln kann. In vernachlässigenden Problemfamilien kann das für Kinder, die keine ausreichende Ansprache erhalten, zu erheblichen Schäden mit Langzeitfolgen führen. Die sprachlich differenzierte Benennung von Gefühlen durch die soziale Umwelt im Nahraum aufgrund empathisch kompetenten Erfassens der emotionalen Befindlichkeit des Kindes – und später für andere, komplexe Gefühle und Stimmungen auch im Jugendalter – von Seiten der Erwachsenen ist eine Grundlage dafür, dass ein Mensch diese Erfahrung **interiorisiert** (*Vygotskij* 1992), sich selbst gegenüber anwendet

und so sich selbst empathieren lernt, ein „Gefühl für sich selbst“ gewinnt und damit auch sich selbst zu regulieren lernt: empathisch stimmige Beruhigung eines aufgewühlten Kindes legt durch **Interiorisierung** die Grundlage für die Fähigkeit zur „Selbstberuhigung“, Trost die Grundlage zur „Selbsttröstung“ (Petzold 2009h,k). Gutes Empathiert-Werden und die Möglichkeit, in Prozessen „wechselseitiger Empathie“ die eigene Empathie zu üben (das Kind darf auch die Eltern, Großeltern, Verwandten einfühlen, empathiert Geschwister und Nachbarskinder) und sein Verhalten dann entsprechend zu *steuern* (Selbstregulationsfähigkeit/-kompetenz und Selbstregulationsfertigkeit/-performanz), legt die Grundlagen für „soziale Kompetenz und Performanz“. Diese *Fähigkeiten* (= Kompetenzen/Wissen) und *Fertigkeiten* (= Performanzen/Können, skills) braucht ein Mensch über sein Leben hin, um gelingende Sozialbeziehungen zu haben, zu einem guten Netzwerk beizutragen, in einem verlässlichen Konvoi mitzuarbeiten. Eine Voraussetzung für die „emotionale Differenzierungsarbeit“, die in der Kleinkind-, Kinder- und Jugendzeit erfolgen muss, damit ein Mensch ein differenziertes Affektleben und ein angemessenes Sozialverhalten entwickelt, sind ressourcenreiche *Sozialisationsfelder*, in denen in „Zonen proximaler Entwicklung“ (ZOP, Vygotskij 1978; Petzold, Sieper 2006) – sie sind auch immer „Zonen optimaler Proximität“ – effektives Lernen stattfinden kann. Diese Zonen sind prospektiv-prozessual bestimmt durch die Distanz der aktuellen, selbständigen Problemlösungsfähigkeit des Kindes zu potentiellen, höheren Lösungsebenen, die es mit Hilfe von Mutter, Vater und Erwachsenen des Nahraums (Großeltern, ErzieherInnen, LehrerInnen), aber auch durch Hilfen von älteren Geschwistern, Kameraden, Freunden erreichen kann. Sie „bauen Brücken“ durch „gelenkte Beteiligung“ (Rogoff 1990, 8; Rogoff, Wertsch 1984). Die ZOP sind ein integratives Kernmodell für sozialpädagogische und kindertherapeutische Arbeit. In guten Nahraumbeziehungen wird „imitation learning“ (Bandura 1969), „Interiorisierungslernen“ (Petzold 2009h) durch Anregung von Spiegelneuroneaktivitäten (Stamenov, Gallese 2002) möglich, werden Prozesse „**komplexen Lernens**“ (Sieper, Petzold 2002; Spitzer 2002) in Gang gesetzt, in denen diese psycho-sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten „fürs Leben“ erworben werden können. Fehlen sie, so können daraus erhebliche Nachteile für den Lebensweg eines Menschen erwachsen. Der „**empathischen Grundfunktion**“, empathischen Prozessen, kommt deshalb in sozialen Beziehungen ganz allgemein, – in den „naturwüchsigen“ von Familien, Freundschaften etc. – und in den „professionellen“, pädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Beziehungen im Besonderen eine zentrale Bedeutung zu:

„**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“ (*Mutualität*) als **reziproke Einfühlungen in pluridirektionalen Beziehungen** im Sinne des Erfassens von anderen „minds“⁷ vor dem Hintergrund und im Bezug auf ein Bewussthaben des eigenen „mind“⁷. Das ermöglicht in einer „Synergie“ ein höchst differenziertes und umfassendes Erkennen und Erfassen eines anderen Menschen (*personengerichtete Empathie*) oder von Menschengruppen in *affiliativer Performanz* mit ihrer sozialen Situation (*soziale Empathie*) nebst ihren subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen“ (Petzold 2002b).

Diese **„empathische Grundfunktion“** *ko-respondierender Wechselseitigkeit (Mutualität) in affiliativer Performanz*, die auch zu wechselseitigen **Interiorisierungen** führt, kann als der **„therapeutische Megafaktor“** – richtungsübergreifend – für jede Form sozialpädagogischer und klinischer Praxis angesehen werden, denn die in ko-respondierenden Akten „wechselseitiger Empathie“, in „Begegnung und Auseinandersetzung“ ausgehandelten kognitiven Einschätzungen (*appraisal*) und emotionalen Bewertungen (*valuation*) von Situationen und Ereignissen schaffen gemeinsamen „Sinn“ (Dittmann-Kohli 1995; Petzold, Orth 2005), machen *„shared meaning“*, Konsensfindungen und konstruktive Kooperation und Wirklichkeitsgestaltung überhaupt erst möglich. In agogischen (sozial- und heilpädagogischen) und therapeutischen (psycho- und soziotherapeutischen) Arbeitsfeldern, in sozialen Netzwerken und in konsolidierten Lebenslagen sind stimmige, *mutuell-empathische Beziehungen* eine unabdingbare Voraussetzung für die **emotionale, kognitive, volitionale** und **soziale** Entwicklung als gelingende Lernprozesse, und über „Lernen“ muss man sprechen, wenn es um die „Dimension des Psychischen“ geht.

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess *in Bezogenheit*.“ - „Lernen ... ist Verhalten, ‚Lernverhalten‘, das Verhalten nachhaltig verändert“ - „Lernen ist das Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbeständen; ... im Erfassen, Verarbeiten und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse selbst wird es Metalernen [Lernen über

⁷ Es geht hier um die zentralen Prozesse der „Theory of Mind“ (TOM), die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, was im „mind“ eines Anderen vor sich geht (Fletcher et al. 1995): „Ich weiß, dass er weiß, ich weiß, was er meint, sich denkt, was er empfindet etc. ... und ich weiß, dass er es weiß“ – Grundbedingung für menschliche Kommunikation und Empathie. Das Konzept kam mit der Frage von Primatenforschern auf: „Does the chimpanzee have a theory of mind?“ (Premack, Woodruff 1978; Woodruff, Premack 1979). Die „Emergenz“ der TOM ist der große Quantensprung auf dem *Weg* der Hominiden durch die Evolution – darüber sind sich Evolutionsbiologen, -psychologen und -philosophen heute einig (Buss 1999; Kenmair 2004; Petzold, Orth 2004b). Es geht also nicht nur um höchst differenzierte Vorstellungen über den „mind“ von anderen – zu entwickeln, sondern auch um die Fähigkeit, Vorstellungen über Vorstellungen, Metarepräsentationen, auch *„Metarepräsentationen meiner selbst“* (theory of **my** mind), hervorzubringen, die die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften sogar aufzeigen können (Fletcher et al. 1995; Voegely et al. 2001).

Lernen]. Lernen nutzt die multisensorische und multiexpressive leibliche Verfasstheit des Menschenwesens.“ – „Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?“ (H. Petzold 1969c; Sieper, Petzold 2002, 1). Lernen ist die „**Interiorisierung**“ von „**Intermentalem**“, damit es „**Intramentales**“ werden kann (Vygotskij 1992; Petzold 2009 h,k).

Am Lernen ist zentral das Gehirn und mit ihm der ganze Mensch beteiligt. Das erfordert eine neurobiologische Theorie des Lernens (*idem* 2002; Spitzer 2002), die aber nicht reduktionistisch Lernprozesse allein auf das Entstehen von Bahnungen und neuronalen Netzwerken, kognitiv-emotional-volitiven Mustern gerichtet sein darf, sondern auch die Qualität des „persönlich Bedeutsamen“, des subjektiv als „sinn-voll“ Erlebten, des in komplexen *Selbsterfahrungsprozessen* „selbst Erfahrene“ einbeziehen muss (vgl. Sieper, Petzold 1993, und grundlegend Petzold, Orth et al. 2005). Es lernt immer der ganze Mensch. Auf die Details unserer „komplexen Lerntheorie“ (Sieper, Petzold 2002) kann hier nicht eingegangen werden. Herausgehoben aber werden muss, dass Lernen *auf allen Ebenen* unseres Organismus und unseres personalen Leibselbsts stattfindet und eben deshalb „komplex“ sein muss. **Soziales Lernen** muss gezielt ins angebotene Lernumfeld der sozialpädagogischen Einrichtung eingeplant werden. Der differenzierenden Förderung von **emotionalem Lernen** (etwa dem Umgang mit Gewalt, sexuellem Begehren, mit Kränkungen, Verlust und Trauer, Neid usw.) muss gerade in Pubeszenz und Adoleszenz mit größter Aufmerksamkeit betrachtet und methodisch „intelligent“ angegangen werden – natürlich im Kontext sozialer Dynamiken. Die Prozesse des **kognitiven Lernens** werden in den öffentlichen Bildungssystemen zumeist in den Vordergrund gestellt. Sie sind natürlich für die Lebenschancen junger Menschen immens wichtig, aber ohne die anderen Lernbereiche können sie nicht optimal zum Tragen kommen. Sofort einleuchtend wird dies, wenn man sich einem der am meisten vernachlässigten Lernbereiche zuwendet, dem **volitiven Lernen**. Hat jemand nicht gelernt, seine Willenskräfte richtig zu entwickeln und zu gebrauchen, nützt ihm sein ganzes kognitiv erworbenes Wissen wenig. Den Volitionen, den Willensprozessen (Petzold, Sieper 2003, 2008), ist bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, was schon Vygotskij (1978) beklagte. Es ist indes ein Bereich, der bei der luxemburgischen Einrichtung „**Liewenshaff**“, bei „**Parceval**“ in Berlin, im „**Inselhaus**“ in Eurasburg durch die *arbeits-, sport- und tierpädagogischen Maßnahmen* sehr gut berücksichtigt wird. Die Willensentwicklung im Kindes- und Jugendalter ist für eine gelingende Lebensgestaltung von kardinaler Bedeutung. Das Willensgeschehen, an dem präfrontale und limbische Hirnprozesse beteiligt sind, muss in seinen Dimensionen „Entscheidungsfähigkeit“, „Umsetzung“, „Durchhaltekraft“, „kovolitiver Koordination“ – letztere muss für gemeinschaftliche Arbeitsprozesse – gefördert und geübt werden. „Man muss den Willen üben“, damit die Handhabung des Willens in Prozessen *volitionalen Lernens* angeeignet werden kann. Auch gemeinschaftliche Willensentschlüsse und -handlungen müssen praktizierend erprobt und erworben

werden („Wir wollen das schaffen!“). Das erfordert *performanzzentrierte Lernprozesse*, die ohnehin für die Arbeit mit Jugendlichen eine zentrale Lernmodalität darstellen. Aufgaben müssen konkret unter zeitökonomischen Bedingungen erledigt werden, wobei es wichtig ist, dass Motivationen aufgebaut und die Konzentrations- und Durchhaltefähigkeit nicht überfordert wird (etwa bei ADS-Problemen).

Für die Konzeptualisierung der sozialpädagogischen und therapeutischen Arbeit mit Jugendlichen sind also lernpsychologische und neurobiologische Überlegungen unbedingt erforderlich, die sich mit den Themen des Lernens und Verlernens befassen, denn es gibt immer wieder dysfunktionale, problematische Verhaltensweisen, „nervige“, ja „üble“ Gewohnheiten als Ergebnis von fehlgeleiteten Lernprozessen, die „umgelernt“ werden müssen. Dabei muss man immer im Bewusstsein behalten, dass das pädagogische oder therapeutische Verändern solchen Verhaltens mit Veränderungen „on the brain level“ verbunden ist. Man muss das Gehirn ändern, wie *Alexander R. Lurija* (1992) in sehr differenzierter Weise jenseits des *Pawlowschen* Konditionierungsparadigmas gezeigt hat! (*Petzold, Michailowa* 2008). Dysfunktionales Denken, Fühlen, Wollen, Handeln wird in seiner Performanz, jedes Mal, wenn es sich inszeniert, habitualisiert, seine Bahnungen vertiefen sich (genauso wie das natürlich bei funktionalem Verhalten der Fall ist). Dabei darf nicht übersehen werden, dass das, was uns als unangemessen erscheint, weil es den gesellschaftlichen Normsystemen zuwider läuft, für den Jugendlichen höchst funktional sein kann: Erst zuschlagen, dann nachdenken, sonst könnte der Andere schneller gewesen sein! Je brutaler ich bin, desto mehr Angst haben die Anderen, desto besser komme ich im Großstadtschungel klar und umso weniger Angst muss ich haben! (*Petzold* 1995e)

Angstbezogene Muster bahnen sehr tief (*Hüther* 1995). Sie sind eingeschliffene, „eingefleischte Gewohnheiten“ (*Petzold* 2002j), recht veränderungsresistente Verhaltensstile. Diese müssen an der Performanz *gehindert*, in ihren Bereitschaftspotentialen *gehemmt* werden, denn nur dadurch können sie schwächer werden. Dazu sind erforderlich: ein *sicherer* sozioökologischer Kontext, wo angstinduzierte Gewaltbereitschaft nicht erforderlich ist, ein breites Programm von Aktivitäts- und Handlungsangeboten, das Performanzmöglichkeiten bietet, in denen andere Verhaltensprogramme aktiviert oder neu implementiert werden können. (Ich bin „King“ in der Gruppe, weil ich das gemeinsame Projekt durch gutes Beispiel und Motivierung der Anderen vorangebracht habe!). Alternative „funktionale Performanzen“ sind eine ausgezeichnete Möglichkeit, dysfunktionale Muster zu hemmen (*Bloem, Moget* et al. 2003; *Grawe* 2004). Sporttherapeutische Maßnahmen wie therapeutisches Laufen (*Petzold* 1969c; *van der Mei, Petzold* et al. 1997; *Schay, Petzold* et al. 2006) oder die Praxis gewisser traditioneller, aggressionskontrollierender Kampfkünste (*Petzold* 1974d; *Petzold, Bloem* et al. 2006) sind hier sehr geeignet. Kreativtherapeutische Angebote erweitern das Wahrnehmungsvermögen und Ausdrucksrepertoire der Jugendlichen, das oft schon sehr eingeschränkt ist (Konsum

digitaler Medien, die nur akustisch und optisch stimulieren/überstimulieren), weil die Angebote ihrer Lebenswelten, dem „*multisensorischen und multiexpressiven*“ Wesen von Menschen nicht gerecht werden. Malen und Collagieren, Herstellen von Holz- und Eisenplastiken, Musizieren, Theaterspiel sind hier vielfältig therapeutisch und pädagogisch einsetzbare „kreative Medien und Methoden“ (Petzold, Orth 1990a; Petzold, Epe 1984; Petzold, Metzmacher 1994). Auch arbeitspädagogische Projekte, die konkrete, sichtbare und vorzeigbare Ergebnisse als Einzel- und Gruppenleistungen zeigen (Landschaftsgestaltung, Renovierungs- und Baumaßnahmen), können hohe Effekte haben (besonders, wenn sie lernpsychologisch und neurobiologisch gut konzipiert sind). Tiertherapeutische bzw. -pädagogische Projekte sprechen die meisten Kinder und Jugendlichen gut an und haben einen hohen motivierenden, soziales Verhalten und Impulskontrolle fördernden Effekt (Petzold 1969c; Corson, Corson 1980; Bergler 1994, 2000; Greiffenhagen 1993; Otterstedt 2001). All diese Angebote werden in den „**Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“ in vorbildlicher Weise vorgehalten (s.u., Punkt 6).

5. Welterfahrungen durch Wegerfahrungen – Einige evolutionspsychologische und ökologische Perspektiven

„Die **Wegerfahrungen** der Menschen auf ihren evolutionären Wanderungen mit ihren permanenten **Überschreitungen** in einen sich beständig öffnenden Horizont und mit ihrem fortwährenden Wechsel von Habitaten sind die Quelle für den Glauben an eine gute Zukunft in einem guten Land, dass es zu finden gilt, nach dem sich die Sehnsucht ausstreckt und auf das sich die Hoffnung richtet – besonders die *Sehnsucht der Jugend*, die in frischer Kraft bereit ist, den Aufbruch ins Unbekannte zu wagen, neue Wege zu beschreiten und neue Bereiche zu entdecken. Diese Bereitschaft gilt es, durch Ermutigung zu unterstützen“ (Petzold 1969c).

An dieser Stelle ist es gut, eine evolutionspsychologische Betrachtungsweise, wie sie uns die „*evolutionary psychology*“, diese neue und wichtige Teildisziplin der Psychologie ermöglicht (Barkow, Cosmides et al. 1992; Buss 2004; Workman, Reader 2004; Petzold 2006j, 2009a), beizuziehen, da evolutionäre Perspektiven sich inzwischen auch für therapeutische Fragestellungen als fruchtbar erweisen (Kennair 2006; Nesse, Williams 1995). Dabei müssen unabdingbar ökologische Perspektiven in den Blick kommen, denn Evolution vollzog sich in Mikro- und Mesoökologien, in vielfältigen Habitaten und Lebensräumen, mit denen sich die Hominiden auseinander setzen musste (Petzold 2006p, 2008m), und die der „*homo migrans*“ beständig überschritten hat (*idem* 2005t), als Jäger, Sammler, Pfadfinder, Entdecker, Forscher, Man muss sich vergegenwärtigen, dass wir Menschen über mehr als achtzigtausend Generationen als

„**Gruppenwesen unterwegs**“ waren, in permanenten Wanderungen, in beständigem Vorwärtstreben und Suchen nach besseren, noch besseren Lebensräumen, einem „gelobten Land“. Die „**Aufbruchsnarrative**“ der Jugend haben hier ihren Hintergrund, denn die Jungen mussten und wollten weiterziehen, wenn ein Lebensraum, ein Habitat mit seinen Ressourcen nicht mehr für alle ausreichte, und sie sich durch den Führungsanspruch älterer Leittiere nicht mehr begrenzen lassen wollten, selbst aber noch nicht in der Lage waren, die salienten Leitungspositionen einzunehmen. Sie hatten in der späten Kindheit und der Jungmannenzeit – durch das Beispiel der Älteren – gelernt, Gefahren zu erkennen, hinlänglich einzuschätzen, zu meistern und konnten auf diesem Erfahrungshintergrund auch aufbrechen, bereit, Gefahren auf sich zu nehmen. Die großen Mythen, Sagen und Legenden von der *Wanderschaft der Helden* finden sich in allen Kulturen – vom sumerischen Gilgameschepos, dem indischen Mahabharata, dem persischen Schahngme, der griechischen Ilias bis zu den deutschen Heldensagen. Die Faszination dieses Sujets bis in die Gegenwart zeigt sich in den Neomythen von *Conan* oder der „warrior princess *Xena*“ bis zu den nicht mehr überschaubaren Produktionen in Comics, Videos, Computerspielen mit dieser Thematik. Diese „**Aufbruchsnarrative**“ werden auch heute noch in Jugendlichen „aufgeschaltet“. Sie gilt es zu verstehen, und für sie gilt es, Experimentier- und Expansionsräume bereitzustellen. Die Pagenzeit an fremden Höfen, die Wanderjahre der „fahrenden Gesellen“ waren solche Räume, in jüngerer Zeit ist es der Militärdienst an wohnortfernen Standorten, die Fernreisen der bündischen Jugend, die Pfadfinderromantik, Schüleraustauschprojekte, Auslandsjahre für Schüler, Auslandssemester. Für Mädchen und junge Frauen findet man weniger Beispiele, aber es gibt sie wie etwa das „Jahr im Welschland“, in der französischen Schweiz, wo deutschschweizer Mädchen „den Haushalt“ und die Sprache lernten, die Au-pair-Zeit in Paris, soziale Jahre und Praktika usw. – es gibt vielfältige Beispiele für das **Aufbruchs- und Wandernarrativ** bei Jugendlichen beider Geschlechter. „Narrative“ als evolutionsgeschichtlich bedingte Programme brauchen, es sei nochmals betont, Umweltantworten mit *guter Passung*. Ob die „virtuellen Reisen“, das „Surfen im Global Net“, die diese Narrative durchaus bedienen, eine gute Umweltchance für die expansiven Kräfte der adoleszenten Aufbruchsnarrative sind, muss tunlichst bezweifelt werden. Sozialpädagogische Maßnahmen für Jugendliche müssen auf jeden Fall diese Narrative berücksichtigen, ja nutzen, wie das etwa bei ISM *Parceval* mit einer Einrichtung in der Türkei für deutsche und türkische Jugendliche getan wird.

Unsere alt- und jungsteinzeitlichen Vorfahren haben unter evolutionsbiologischer Betrachtung ihre/unsere wesentlichen Verhaltensprogramme in **Polyaden**, in „Wir-Feldern“ kleiner Gruppen – Dyaden sind nur Substrukturen von **Polyaden** – ausgebildet und die Sprache durch **Polyloge**, ein Sprechen und Erzählen nach vielen Seiten, entwickelt (*Petzold 2002c*). Wir Menschen tragen diese Programme in uns, und sie steuern noch heute unser Verhalten (Denken, Fühlen, Wollen,

Handeln – so ein weitgreifender, moderner Verhaltensbegriff). Diese Gruppen waren in der Regel nicht sehr groß (selten mehr als 20 Menschen, die miteinander in hoher Nahraumdichte und absoluter Angewiesenheit aufeinander lebten). Die Lebenserwartung, insbesondere der männlichen, durch Jagd, Erkundungen, Kämpfe mit anderen Gruppen sehr gefährdeten Gruppenmitglieder, war nicht sehr hoch (selten über 30 Jahre, obwohl es auch alte Menschen in diesen Gruppen gab). Die Säuglingssterblichkeit war sehr hoch. Nur wenige Kinder erreichten das Jugend- und Erwachsenenalter. Die weiblichen Gruppenmitglieder waren mit der Geschlechtsreife mit in die Reproduktionsprozesse einbezogen. Geschlechtsreife heißt biologisch, zur Erhaltung und Verbreitung der Art beizutragen (Teenagerschwangerschaften müssen auch unter einer solchen Perspektive betrachtet werden, dass nämlich hier die Programme der Natur und der Kultur divergieren). Die Kinder einer solchen neolithischen Gemeinschaft wuchsen in *altersheterogenen Kleingruppen* von Kindern in stimulationsreichen Mikroökologien (in der wilden Natur) auf, wo *die Kleineren von den Größeren lernten* und von einigen wenigen betreuenden Erwachsenen (Großmütter, Jungmütter, die anderen waren bei der Jagd und beim Sammeln) – *Vygotskij* lag in einer solchen Sicht mit dem Konzept der *Zonen proximaler Entwicklung* (ZOP) ganz richtig. Es ist auch davon auszugehen, dass die domestizierten Tiere – die Hunde seit 12 - 15 000 Jahren – mit in den Kindergruppen spielten und jagten, woraus sich die hohe Affinität von Kindern und Tieren, besonders zu Hunden (Bergler 1986), erklärt und ihre hohe Wirkung in der „animal supported therapy“ oder „pet therapy“ verstehbar wird.

In solchen paläo- und neolithischen Umwelten und sozialökologischen Konstellationen haben wir – unsere Kinder und Jugendlichen - unsere Lernmuster im Sinne *ökologischen Lernens* entwickelt, die sich als genetisch disponierte Programme (*narratives*) und „sensible Phasen“ für Kindheit und Jugend niedergeschlagen haben. Man denke bei einer solchen Betrachtung an die *altershomogenen Großgruppen* in unseren Kindergärten. Sie können nur als dysfunktional und das Lernen von Kindern in diesem Alter teilweise behindernd angesehen werden.

Schon kleine Kinder waren in Sammelaktivitäten einbezogen. Der „Aufforderungscharakter“, den Waldränder, Bäche, Teiche etc. boten, war immens und verlangte stets schnelles Reagieren. Unter einer solchen Sichtweise können bestimmte Formen der Hyperaktivität auch als „Atavismen“, als archaische Verhaltensrelikte gesehen werden, die für wilde Umgebungen durchaus funktional waren, ihrem „Aufforderungscharakter“ entsprachen, der multidirektionale, kurzgetaktete Aufmerksamkeit verlangte. „Waldkindergärten“ (Miklitz 2004; Sandhof, Stumpf 1998) und „Waldschulen“ oder waldpädagogische Projekte (Lohri, Schwyter Hofman 2004; *Freiesleben, Michael-Hagedorn* 2003) bieten für Kinder mit ADS/ADHS-Symptomatik einen guten Rahmen, um sie mit Wald- und Landschaftstherapie in ökopsychosomatischer Ausrichtung (Petzold 2006j, *idem, Orth, Orth-Petzold* 2009) statt mit Medikamenten oder ergänzend zu ihnen zu behandeln. Das macht

durchaus Sinn. In archaischen Gesellschaften wurden die männlichen Kinder früh auf Jagd und Fischfang, die weiblichen auf Nahrungsverwertung, Kleiderherstellung, Heilkunde etc., also für die Lebensbewältigung und den Lebenskampf vorbereitet. Insgesamt war ein hohes *Explorationsverhalten* gefragt und wurde aus den Gegebenheiten der *Ökologisation* (dem Aufforderungscharakter des Habitats) und durch die Anforderungen der *Sozialisation* in der Gruppe, dem Vorbild der salienten Männer (der erfolgreichen Jäger und Kämpfer), als Programm der späten Kindheit und Pubeszenz ausgebildet (eine Adoleszenz im heutigen Sinne gab es nicht). Gruppen älterer Kinder streiften in der halbwegs sicheren Umgebung der Lager- bzw. Wohnstätten herum, um „Beute zu machen“ – die Tendenz zu Bandenbildung und Raubzügen, Ladendiebstählen, die sich besonders bei unbetreuten, anomisch aufwachsenden Jugendlichen (und nicht nur bei ihnen) findet, wird verstehbar. Lernen vollzog sich durchaus kognitiv – Pflanzen und Tiere und ihr Verhalten musste man kennen, um überleben zu können. Aber dieses Lernen war *performanzzentriert*, vollzog sich im Tun, das „Sinn machte“ in einer persönlichen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den ökologischen Nah- und Fernräumen, in denen man lebte, und solches „ökologische Lernen“, solche „ökologisatorische Prozesse“ finden natürlich auch heute – indes in völlig anderen Umwelten – statt.

„**Ökologisation** ist der Prozess der komplexen Beeinflussung und Prägung von Menschen/ Humanprimaten durch die ökologischen Gegebenheiten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (Nahraumkontext/Ökotop z.B. Wohnraum, Arbeitsplatz; Großraumkontext/ Habitat z.B. Landschaft als Berg-, Wald-, Meer-, Wüstenregion mit Klima, Fauna, Flora, heute Stadtgebiet mit Industrien, Parks usw.). Dieser ökologisatorische Prozess gewährleistet:

- dass bei entwicklungsneurobiologisch „sensiblen Phasen“ (Krabbeln, Laufen, Klettern etc.) entsprechende Umweltangebote bereitstehen, für die in der „evolutionären Ökologisation“ von den Menschen Handlungsmöglichkeiten (affordances, *Gibson*) ausgebildet wurden, so dass eine gute Organismus-Umwelt-Passung gegeben ist;
- dass durch multiple Umweltstimulierung in „**primärem ökologischem Lernen**“ als *Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungs-Erfahrungen* (*perception-processing-action-cycles*) Kompetenzen und Performanzen ausgebildet werden, die für den individuellen und kollektiven Umgang mit dem Habitat, der Handhabung seiner Gefahrenpotentiale und für seine ökologiegerechte Nutzung und Pflege ausrüsten; in „**sekundärem ökologischem Lernen**“ rüsten die Humanpopulationen – sie sind ja Teil der Ökologie – entsprechend ihrer Kenntnisstände ihre Mitglieder für einen adäquaten Umgang mit den relevanten Ökosystemen aus.

Der Prozess der **Ökologisation** ist gefährdet, wenn durch dysfunktionale Faktoren im Rahmen der Mensch-Umwelt-/Umwelt-Mensch-Passung Erhalt und Optimierungen einer entwicklungsorientierten ökologischen Selbststeuerung als dynamischer Regulation des Mensch-Umwelt-Systems gestört oder verhindert werden, und wenn die Prozesse der **Sozialisation** in den Humanpopulationen und ihren Sozialsystemen zu den Gegebenheiten bzw. Erfordernissen der **Ökosysteme** und den Prozessen der **Ökologisation** disparat werden,

also keine hinreichende *sozioökologische Passung* durch primäres und sekundäres „ökologisches Lernen“ erreicht werden kann, wie dies für die heutige Weltsituation vielfach schon der Fall ist – mit z.T. desaströsen Folgen. Für das Mensch-Natur-Verhältnis angemessene Sozialisation und Ökologisation erweisen sich damit heute *als Aufgabe*“ (Petzold, Orth 1999b).

Wir hatten aufgrund solcher evolutionstheoretischer Überlegungen (Petzold 2005t, 2006j, Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009) schon früh in unserer Arbeit ökopyschologische Aspekte umzusetzen versucht, weil wir erkannt hatten, dass dysfunktionale (z.B. sedentäre, hyperalimentäre) Lebensweisen den seiner Natur nach immer noch jungsteinzeitlichen Menschen von heute krank machen. Belastende Mikroökologien (geräusch-, geruchs-, hitzebelastete) sind gesundheitliche „high risk environments“ (z.B. schlechte Stadtviertel). Deshalb betont der Integrative Ansatz die zunehmende Wichtigkeit einer *ökopsychosomatischen* Betrachtungsweise und einer Bewusstheit für Prozesse der „Ökologisation“, der Beeinflussung durch ökologische Sozialisationserfahrungen. „*Ökopsychosomatik*“ ist keineswegs ein neues Schlagwort, eine Spezialperspektive etwa bei baubiologisch verursachten Gesundheitsschäden, sondern eine höchst aktuelle Dimension salutogeneseorientierter Behandlungspraxis, Prävention und sozialpädagogischer Gesundheitsförderung.

„**Ökopsychosomatik** untersucht die positiven, aufbauenden und negativen, schädigenden Auswirkungen von Mikro-, Meso- und Makrokontexten (Wohn- und Arbeitsräumen, Heim und Klinik, Quartieren, Stadt, Landschaften) *lebensaltersspezifisch* auf den Menschen *in allen seinen Dimensionen* (Körper, Seele, Geist, soziales Netzwerk, ökologische Eingebundenheit) mit dem Ziel, belastende Einwirkungen (Lärm, Hitze, Feuchtigkeit, Schadstoffe, Beengung, *Hässlichkeit*, Reizdeprivation) aufzufinden und zur Veränderung solcher Wirkungen beizutragen. Diese können psychische, psychosomatische und somatische Störungen bzw. Erkrankungen durch ‚**ökologischen Stress**‘ (Negativstimulierung aus dem Kontext) zur Folge haben, welche oft noch durch problematische Sozialverhältnisse (soziale Brennpunkte, Elendsquartiere, Slums, beengte Wohnverhältnisse etc.) verstärkt werden. Andererseits haben helle, freundliche, ökologisch gesunde und *schöne* Umgebungen einen aufbauenden, entspannenden, stressmindernden Charakter und fördern eine ‚**ökologisch salutogene Stimulierung**‘, Gesundheit und Wohlbefinden“ (Petzold 1990g).

Gartentherapie⁸, Landschafts- und Waldtherapie⁹, Wassertherapie¹⁰, Lauftherapie (Waibel, Petzold 2009) sind mit Gewinn in das Behandlungsspektrum moderner, ganzheitlicher und differentieller Therapie einzubeziehen, wobei für *psychoedukative* Arbeit auf erlebnis- und umweltpädagogische Modelle und Methoden ökologischen Lernens ausgegriffen werden kann (Bolscho, Seybold 1996; Gandert 2008). Diese

⁸ Hüneke-Berting et al. 2007; Neuberger 1992, 2008

⁹ Deichgräber 2007; Nakamura 2008; Wichert 2001; Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009

¹⁰ Geizler, Geizler 2004; Gillert, Rulffs 1990

ökopsychosomatischen Praxen haben z.T. schon Traditionen, die bis ins Altertum zurückgehen und wurden seit den Anfängen neuzeitlicher Medizin und Psychiatrie eingesetzt (Neuberger 2004; Helfricht 2006). Sie nutzen das beruhigende und zugleich anregende Potential der Natur, die Möglichkeiten, durch Naturerleben und Naturgestalten heilsame Stimmungen und Empfindungen zu erleben (Ruhe, Heiterkeit, Frische, Freude usw.), auf die schon die klassische Gartenkunst abzielte – C.C.L. Hirschfeld (1779ff, vgl. Schepers 1980) oder Eduard Petzold (1853, 1874, vgl. Rohde 1998). Ich habe mich mit diesen Themen durch eigene Wald- und Landschaftserfahrung in einem naturliebenden Elternhaus, als Jugendlicher in meiner Landwirtschaftslehre und in der eigenen aktiven Sportbiographie auseinandergesetzt und vor diesem Hintergrund die „Lauftherapie“ in die Psychotherapie eingeführt, die ich später elaboriert entwickeln und beforschen konnte¹¹. Ich war dabei von eigenen Lauferfahrungen in Wald und Landschaft stark motiviert und mir bewusst, dass die neolithischen Menschen „Läufer“ waren.

Im Wald von Rambouillet haben wir 1968 - 1970 mit unseren drogenabhängigen Patienten aus der von mir begründeten ersten therapeutischen Wohngemeinschaft für Suchtkranke in Europa (Petzold, Vormann 1980) „ausgehend von regelmäßigen Waldläufen zum Aufbau von Kondition und positiven Körpergefühlen systematisch mit ‚Walderfahrungen‘ (Hören, Riechen, Schmecken, Tasten, Spüren) und ‚Wassererfahrungen‘ gearbeitet, wobei es zu Erlebnissen der Naturberührtheit und Gesundheitssehnsucht von einer Intensität und Erschütterung bis in die Leiblichkeit kam, aber auch zur Entspanntheit und Gelöstheit, dass wir diese ‚Waldtherapie‘ (Erleben von Wachsen und Vergehen, von Ruhe und Kraft, von Stille und Aufgehobensein) sowie die ‚Wassertherapie‘ an Quellen und Bächen, Teichen und Seen (Eintauchen, Untertauchen, Auftauchen, Benetzen, Erfrischen, Kühlen, Reinwaschen) zu einem festen Bestandteil des Behandlungsangebotes gemacht haben, verbunden mit Märchen, Sagen, Kulturschätzen und edukativen Informationen über Heilkräuter, Pflanzen und Tiere des Waldes. Wir gewannen damit eine ökologische, ja eine ökopsychosomatische Dimension für die Behandlung, die gerade der zerstörten Leiblichkeit der Süchtigen zu Gute kam“ (Petzold 1969c).

Ziele waren, diesen gesunden, „bewegungsaktiven“ Lebensstil motivational möglichst für das ganze Leben vorzubereiten, d.h. auch für das spätere, hoffentlich drogenfreie Leben außerhalb der Wohngemeinschaft zu entwickeln, weiterhin eine Naturverbundenheit zu fördern, eine Liebe zur Natur (*Ökophilie*), weil diese ein heilendes und psychisch aufbauendes Potential hat und im Sinne unseres eigenen ökologischen Engagements für einen besonnenen (*ökosophischen*)¹² Umgang mit der

¹¹ Petzold 1969c, 1974j; Van der Mei, Petzold et al. 1997; Schay, Petzold et al. 2006.

¹² „**Ökosophie** ist der weise/wissende, sorgfältige Umgang mit dem Raum des Lebendigen, der Biosphäre. Das geschieht auf der Grundlage der erlebten Erfahrung und eines verinnerlichteten Wissens, dass wir als menschliche Wesen über unseren biologischen Leib Teil der ‚Weltökologie‘ sind. Die Welt ist unser Lebensraum, in dem wir erleben, dass

Natur zu motivieren, was bei Kindern und Jugendlichen zumeist gut gelingt. In diesem Zusammenhang haben wir ökologische Lernprozesse entdeckt, die für uns sozialpädagogische und klinisch-therapeutische Bedeutung gewonnen haben, wie unsere Konzepte der **Kontextualisierung** und **Dekontextualisierung** (Orth 2009).

Lernen ist in hohem Maße *kontextspezifisch*. Das Aufwachsen in miserablen Wohnverhältnissen, im Devianz- und Drogenmilieu, hatte bei unseren Klienten zu einer (aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet) *dysfunktionalen Kontextualisierung* geführt, die - aus dem Erleben des Subjekts – durchaus *funktional* war: Gewalt, Raub, Drogen sichern das Überleben in dem devianten Milieu. Derartige Milieufaktoren sind sehr stark. Wie wir heute wissen, bahnen sie die Organismus-Umwelt-Passung bis in die neuronale Ebene, so dass Veränderungen kaum möglich sind, es sei denn, der Mensch wird aus dem Devianzmilieu genommen und wird „**dekontextualisiert**“ - wie wir das etwa mit den therapeutischen Gemeinschaften unternommen haben (Petzold, Vormann 1981), und wie es heute auch bei den **Integrativen Sozialpädagogischen Einrichtungen** optimal geschieht. Wir hatten Szenemusik und Szenesprache, Kleidung und Habitus „gebannt“, damit nicht alte, erlernte „*affordances*“ (das sind Wahrnehmungs-Handlungsmöglichkeiten, Gibson 1979) alte dysfunktionale *Performanzen* triggern, vielmehr waren wir bemüht, diese zu „hemmen“ (Grawe 2004). Gleichzeitig aber müssen neue **Kontextualisierungen** erfolgen. In der kindertherapeutischen und -pädagogischen Arbeit und vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen versuchen wir für wohltuende und schöne Kontexte zu *sensibilisieren*. Kinder und junge Menschen haben durchaus ein stimmiges Empfinden dafür, was „toll“ und „super“, „wahnsinnig schön“ ist. Sie sind meist dazu zu gewinnen, einen Raum „schön zu machen“, und das braucht in der Regel keinen großen Aufwand – selbst im Plattenbau. Bei Jugendlichen ist es sinnvoll und möglich, auch „aufarbeitend“ zu arbeiten und mit ihnen anzuschauen, was desolate Umgebung mit ihnen gemacht hat, wo sie ihnen nicht „gut getan“ hat, was oft natürlich hin zur Unfähigkeit der Eltern führt, eine Wohnung „wohnlich“ zu machen, zu deren Stil verwarloster Lebensführung: „Verdreht, versifft, kaputt, Chaos, Scheiße“. Oft liegt ja ein „messy syndrome“ bei solchen Eltern vor. Das zu erkennen, zu erkennen, dass man das übernommen hat, selbst angefangen hat, in „Scheiß Verhältnissen“, in „Dreckslöchern“ zu leben, ist ein wesentlicher ökotherapeutischer Schritt, der immer das „man kann's mit wenig Aufwand, sozusagen mit nix anders machen“ erfordert, das „mit Dreck-Wegräumen anfangen“. Bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen setzen wir auch die für den Integrativen Ansatz so typischen und von uns entwickelten und gelehrt „kreativmedialen Prozesstechniken“ ein (Lebenspanorama,

die Natur schön ist. Wir müssen ein Bewusstsein dafür gewinnen, dass sie kostbar ist, und wir deshalb eine **Ökophilie**, eine ‚Liebe zur Natur‘, zu *unserer* Welt, und eine ‚Freude am Lebendigen‘ entwickeln können“ (Petzold 1961Ib).

Identitätssäulen, Konflikt- und Ressourcenfeld, Netzwerkdiagramm, vgl. (Petzold, Orth 1990a, 633ff; Petzold, Orth 1993d; Petzold, Sieper 1993a) und zwar für die ökologische Thematik spezifisch den Chart der „**Lebensorte**“ (Petzold, Orth 1998a), wo der Klient/die Klientin auf einem großen DIN-A-I-Blatt/Packpapierbogen Eindrücke, Erinnerungen, Einfälle zu wichtigen Wohnungen, Wohnhäusern mit den zugehörigen Wohnvierteln und Regionen, ihren Gegenständen, Atmosphären etc. in Bildern, Symbolen, Worten darstellt. Es wird hier mit den typischen Charting- und Mappingarbeitsweisen des Integrativen Ansatzes (Petzold 1998a, 305-350; Petzold, Orth 1994) vorgegangen: Verbildlichung, Versprachlichung, Durchleben, Verstehen, Verändern. Die Charts der „Lebensorte“ können ausgelotet werden („Da gab es auch Schönes, wenig, aber ...“), in der Phantasie umgestaltet werden („In den Hinterhof pflanze ich mir Blumen!“), wobei die Modifikation „im Kopf“ über einige Wochen aktiv und regelmäßig gemacht werden muss, damit die mentale „Umtönung“ des tristen Hofes gelingt, ein korrigiertes Bild *gebahnt* wird (Petzold 2006v). Auch in den Charts wird durch aufgelegte Blätter (womit die Ursprungsdarstellung erhalten bleibt, nicht gelegnet wird) neu- und umgezeichnet wird und die „Kraft der Imagination“ sich konkretisiert. Diese Techniken „*komplexer katathymer Imagination*“, wie ich sie genannt und – Anregungen *Janets, Desoilles, Virells* (bei letzterem lernte ich noch persönlich, *Frétigny, Virell* 1968) eigenständig weiterführend – entwickelt habe (Petzold 1969c, 1971c, 1990w), wird nicht nur die Bildebene einbezogen, wie ich das Anfang der Siebzigerjahre in bild- und symbolzentrierten Seminaren bei *Leuner* (1985) kennen lernte, sondern ich hatte im Sinne der französischen Tradition der Imaginationsarbeit und diese ausdehnend auch Geruch, Geräusche, Tast-, Wärme-Kältewahrnehmungen, Kinästhesien in die Imaginationen einbezogen. So können ein muffiger Kellerraum, der Lavendelduft in Omas Wäscheschrank, der Rauputz im Hausflur, die Frische der Obstwiese, die Feuchtigkeit vom Fluss, die ungleichen Stufen, die Steilheit des Wegs etc. in der „integrativen Mentalisierungsarbeit“ aufgerufen werden. Das macht unseren *komplexen katathymen Ansatz* für die Arbeit mit mikroökologischen Erinnerungen und ihrer Nutzung oder, wo erforderlich, Umgestaltung so fruchtbar. Die Charts der „Lebensorte“ dienen dazu, eine solche Arbeit *korrigierender Mentalisierung* einzuleiten. Gerade Kinder und Jugendliche sprechen auf diese Methoden sehr gut an, denn ich habe sie anfänglich gerade in der Arbeit mit ihnen (Petzold 1972c) entwickelt (z.T. auch mit AlterspatientInnen, *idem* 1965). Die absolut wichtige Umgestaltung realer Kontexte von und mit Kindern und Jugendlichen muss von der Veränderung „mentaler Repräsentationen“ verinnerlichter Ökologien begleitet sein, denn sonst wirken diese konterkarierend auf die Umgestaltungen in Realkontexten, wie sie in Hausbesuchen in Angriff genommen werden können und müssen, denn die „Macht der inneren Bilder“ (*Hüther* 2003), auf die von Seiten der Neurowissenschaften heute hingewiesen wird, wirkt nicht nur positiv, sondern auch in negativer Weise.

Gerade therapeutische oder sozialpädagogische Gemeinschaften und ihr *sozioökologisches* Milieu müssen Alternativangebote zu desolaten realen und verinnerlichten „environments“ bereitstellen, indem sie neue „*affordances*“ anbieten, die neue *Performanzen* ermöglichen, bahnen, einschleifen. Weil solche neuen Verhaltensmöglichkeiten indes „träge“ sind, bestimmt von den schon gebahnten und damit wirksamen Mustern (auch Schönes oder Neues behandelt man achtlos, lieblos oder gezielt destruktiv, denn „hier hat nur Kaputttes Platz“), muss eine verändernde, therapeutische Bearbeitung solcher *mentalen Dispositive* stattfinden. Sie sind nämlich situationsspezifisch an den Kontext gebunden, in dem sie gelernt wurden und haben die Tendenz, sich zu reinszenieren. Neue Erfahrungen durch neue erlebnisaktivierende Angebote *generalisieren nicht* ohne weiteres – ein bekanntes Problem in der Kindertherapie (Petzold 1995a, b) oder bei dem Übergang aus der *hochschwelligem Einrichtung* in die Nachsorge etc. (Petzold, Schay et al. 2006). Neben der Bearbeitung der alten, dysfunktionalen mentalen Muster wird ein präparatorisches **Transfertraining** in unterschiedlichen Kontexten erforderlich (Petzold 1995a), durch das die neue, im Therapiekontext gelernte Performanz der KlientInnen auch in anderen *Kontexten/Mikroökologien* ausgeführt werden kann, und die alten, negativen *affordances* weiter gehemmt und „dekontextualisiert“ bleiben. Dann kann das neue, in „**primären ökologischen Lernprozessen**“ erworbene Verhalten unter verschiedenen Umweltbedingungen bzw. in unterschiedlichen Kontexten stabil werden, weil sich entsprechende neuronale Netzwerke neu bilden konnten (Petzold, Orth, Orth-Petzold 2009). „Die Fähigkeiten von Neuronenkoalitionen, aus dem Wechselspiel mit der Umwelt und aus ihren eigenen inneren Aktivitäten zu lernen, werden häufig unterschätzt“ (Koch 2005, 11). Wir müssen sie in Sozialpädagogik, Soziotherapie und Psychotherapie bewusst nutzen.

Blickt man auf die modernen Lern-Environments bewegungspassiver und stimulierungsarmer Großklassen in unseren Schulen und Gymnasien, so kann man klar sagen, dass sie den in der Entwicklungszeit von Kindheit und Jugend „aufgeschalteten“ Verhaltens- und Lernprogrammen unserer neolithischen cerebralen Ausstattung nicht gut entsprechen. Es liegt keine stimmige „Passung“ vor. Reformpädagogische und erlebnispädagogische Modelle hatten gut erkannt, was Kinder und Jugendliche brauchen. In solcher evolutionspsychologischer Betrachtung erscheinen projektbezogene Unterrichtsformen mit konkreten Brückenschlägen zur Lebenspraxis in Betrieben und Berufswelten sehr sinnvoll. Und es wird – ohne dass dies noch besonders herausgestellt werden muss – evident, wie sinnvoll damit auch die Konzeptionen der **Integrativen Sozialpädagogische Modelleinrichtungen (ISM)** sind, die für die jungen Menschen, die in ihr Leben und aufwachsen können, ein „gutes Weggeleit“, ein guter Konvoi mit vielen Ressourcen und protektiven Faktoren (Petzold, Müller 2004) sind.

6. Drei „Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen“

Auf der Grundlage der voranstehend dargelegten Konzepte arbeiten
„Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen“ :

- **Rolf Merten:** Die heilpädagogisch-therapeutische Arbeit in der Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe
- **Caroline Folsch, Yves Weisen:** Die sozialpädagogische und therapeutische Arbeit auf dem „Liewenshaff“
- **Haci Bayram:** Par-Ce-Val - Drogenkonsum im Jugendalter

Diese Beiträge sind separat unter *Integrative Therapie 2009, 2-3* veröffentlicht.

-
- **Literatur sowie eine Zusammenfassung/Summary zu diesen Beiträgen von *Petzold, Merten, Folsch, Weisen und Bayram* hier nachstehend**

¹³ Im Unterschied zur Schule, wo sich die Bezeichnung Sonderpädagogik etabliert hat, spricht man in der KJH von Heilpädagogik. Dabei sind die Konturen dieser Bezeichnungen gegeneinander nicht deutlich abgrenzbar. Vielmehr handelt es sich weitgehend um synonyme Bezeichnungen (*Bach* 1980).

Zusammenfassung: „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“. Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“

Der Beitrag bringt adoleszenzpsychologische und jugendlichenpsychotherapeutische Grundpositionen für die biopsychosoziale Arbeit mit Jugendlichen, wie sie auf der Grundlage longitudinaler Entwicklungspsychologie, evolutionspsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse zur Hirnentwicklung in der Frühadoleszenz konzipiert und umgesetzt wurden. Hintergrund bildet auch eine 40jährige Erfahrung in der Integrativen Jugendlichkeitstherapie. Adoleszenz wird als eine Entwicklungsphase in eigenem Recht gesehen, nicht nur bestimmt durch Früherfahrungen, wie der psychoanalytische Diskurs annimmt, da aufgrund der massiven cerebralen Neuorganisationen im präfrontalen Hirn von Teenagern auch vorgängige biographische Belastungen kompensiert werden können, wenn adoleszenzgerechte, erlebnisaktivierende und die Expression evolutionärer Adoleszenzprogramme adäquat nutzende sozialpädagogische Maßnahmen umgesetzt werden, wie dies im Ansatz Integrativer Therapie und Agogik geschieht. Exemplarisch werden Berichte aus drei Einrichtungen vorgelegt, wo dies unter Beratung und Supervision des Autors seit vielen Jahren praktiziert wird.

Schlüsselwörter: Jugendlichenpsychotherapie, Integrative Therapie, Sozialpädagogische Modelleinrichtungen, Adoleszente Hirnentwicklung

Summary: “With adolescents on the way ...”. Biopsychosocial, developmental and evolutionary psychological concepts for „Integrative psychosocial model institutions“

This article presents basic positions from adolescent psychology and psychotherapy for biopsychosocial work with teens, as they have been elaborated and brought into practice on the basis of longitudinal developmental psychology, evolutionary psychology and neurobiological insights concerning the cerebral development in early adolescence. Another background is 40years of experience in integrative adolescent psychotherapy. Adolescence is seen as a developmental phase in its own right, which is not only determined by early experiences as maintained by the psychoanalytic discourse, because of the massive new organisation in the prefrontal teenage brain. Through this preceding biographical adverse events can be compensated when experience activating interventions of adolescents therapy, and sociopedagogical work using the expression of genetic programmes in the teenage brain are offered as it is done in Integrative Therapy and Agogics. Exemplarily reports from three model institutions are presented where such an approach is practiced for many years under the conceptual consulting and supervisory guidance of the author.

Keywords: Adolescent Psychotherapy, Integrative Therapy, Sociopedagogical model institutions, Adolescent development of brain

Literatur

Die im Text zitierten und nachstehend nicht aufgeführten Arbeiten von *Petzold* und MitarbeiterInnen finden sich bei: **Petzold, H. G. (2009): Gesamtbibliographie 1958-2009:** Updating des Gesamtwerkverzeichnis 2009. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 1/2009 und bis 2007 in *Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40 Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG - Festschrift für Hilarion G. Petzold.* Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag. S. 699-782.

- Affeldt, M. (1991):* Erlebnisorientierte psychologische Gruppenarbeit zur Begleitung von Jugendlichen in ihrer Entwicklung. Hamburg: Kovac.
- Andrae, A. (1997):* DIAD – Differentielle klinische Diagnostik adoleszenter Dissozialisation. Testmappe mit Manual und Testbogen. Küsnacht/Zürich: Stiftung Entwicklungspsychiatrie des jungen Erwachsenenalters.
- Andrae A. (2006):* Psychogenetische und psychodynamische Aspekte von Störungen in der Adoleszenz, *Schweiz. Archiv f. Neurologie und Psychiatrie* 157:212–20.
- Anokhin, P.K. (1967):* Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes, Jena: Fischer.
- Arbib, M.A. (1995):* Handbook of Brain Theory and Neural Networks. Cambridge: MIT Press.
- Bach, H. (1980, 7. Auflage):* Sonderpädagogik im Grundriss, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Baltes, P.B., & Staudinger, U.M. (1996):* Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1968):* Social-learning theory of identificatory processes, in: *Goslin, D.A. (ed.), Handbook of socialization theory and research*, Chicago: McNally, S. 231-262.
- Barkow, J., Cosmides, L.L., Tooby, J. (1992):* The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture. New York: Oxford University Press.
- Barret, F.L., Wagner, T.D. (2000):* The structure of emotion. Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Research* 2, 79-83.
- Beck, U. (1986):* Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bellis, M. De (2005):* The Psychobiology of Neglect. *Child Maltreatment* 2, 150-172.
- Bergler, R. (1986):* Mensch und Hund: Psychologie einer Beziehung. Köln: Edition agrippa.
- Bergler, R. (1994):* Warum Kinder Tiere brauchen. Information, Ratschläge, Tips. Freiburg.
- Bergler, R. (2000):* Gesund durch Heimtiere. Beiträge zur Prävention und Therapie gesundheitlicher und seelischer Risikofaktoren. Schriftenreihe zur angewandten Sozialpsychologie. Köln.
- Bernstein, N.A. (1967):* The co-ordination and regulation of movements, Oxford: Pergamon Press.
- Bettelheim, B., (1974):* Der Weg aus dem Labyrinth, Frankfurt am Main: Fischer.
- Blakemore, S.-J., Frith, U. (2006):* Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: DVA.
- Blass, E.M. (2001):* Developmental Psychobiology, Developmental Neurobiology and Behavioral Ecology: Mechanisms and Early Principles. New York, Berlin: Springer.
- Bloem, J., Moget, P., Petzold, H.G. (2004):* Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? – Forschungsergebnisse - Modelle - psychologische und neurobiologische Konzepte. *Integrative Therapie* 1-2, 101-149.
- Blos, P. (1989):* Adoleszenz. Eine Psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett.
- Bolscho, D., Seybold, H. (1996):* Umweltbildung und ökologisches Lernen, Berlin: Cornelsen.
- Bradley, M.J. (2004):* Yes, Your Parents Are Crazy!: A Teen Survival Handbook. Gig Harbor: Habor Press.
- Braun, C., Gründl, M., Marberger, C. & Scherber, C. (2001):* Beautycheck - Ursachen und Folgen von Attraktivität. Projektabschlussbericht. [pdf-Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.beautycheck.de/bericht/bericht.htm>

- Bredy, T.W., Grant, R.J., Champagne, D.L., Meaney, M.J. (2003): Maternal care influences neuronal survival in the hippocampus of the rat. *European Journal of Neuroscience* 18, 2903-2909.
- Bredy T.W., Zhang T.Y., Grant R.J., Diorio J., Meaney M.J. (2004). Peripubertal environmental enrichment reverses the effects of maternal care on hippocampal development and glutamate receptor subunit expression. *European Journal of Neuroscience* 20, 1355-1362.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G. (2004): *Essays in Social Neuroscience*. Cambridge: MIT Press.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Newman, D.L., Silva, P.A. (1996): Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. *Archives of General Psychiatry* 53.
- Clark, A. (1997): *Being There. Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge MA: MIT Press.
- Clark, A. (1999): An Embodied Cognitive Science? *Trends in Cognitive Sciences* 3, 5-51.
- Clark, A. (2008): *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Clark, A., Chalmers, D.J. (1998): The Extended Mind, *Analysis* 58, 10-23.
- Corson, S.A., Corson, E.O. (1980): Pet Animals as Nonverbal Communication Mediators in Psychotherapy in Institutional Settings. In: *Ethology & Nonverbal Communication in Mental Health*, Oxford/New York/Toronto/Sydney.
- Dalgleish, T. (2004): The emotinal brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 583-589.
- Davidson, R.J. (2000): Affective Style, Psychopathology, and Resilience: Brain Mechanisms and Plasticity. *American Psychologist* 55, 1196-1214.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C., Kalin, N.H. (2000): Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin* 126, 890-906.
- Davidson, R. J., Sutton, S. K. (1995): Affective neuroscience: The emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology*, 5, 217-224.
- Deichgräber, R. (2007): *Biotope für die Seele. Heilende Landschaft erleben*: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dittmann-Kohli, F. (1995): *Das persönliche Sinnsystem*, Göttingen: Hogrefe.
- Donkelaar, H.J., Lammens, M., Hori, A. (2006): *Clinical Neuroembryology: Development and Developmental Disorders of the Human Central Nervous System*. Berlin: Springer.
- Emde, R.N., Harmon, R. (1984): *Continuities and discontinuities in development*, Plenum, New York 1984.
- Eluvathingal, T.J. Chugani, H.T. Behen, M.E. et al. (2006): Abnormal Brain Connectivity in Children After Early Severe Socioemotional Deprivation: A Diffusion Tensor Imaging Study. *Pediatrics* 117, 2093-2100.
- Fewer, A., Sieper, J., Petzold, H.G. (2004): Integrative Therapie und Arbeit mit kreativen Medien in Gruppen für Mädchen und junge Frauen mit Ess-Störungen. *Integrative Therapie* 4, 337-362.
- Filipp, S.H., & Staudinger, U.M. (2005): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Enzyklopädie für Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Fombonn, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R., Rutter, M. (2001): The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression. 1. Psychiatric outcomes in adulthood. *British J Psychiatry*, 179: 210-217, 218-223.
- Francis, D.D., Diorio, J., Plotsky, P.M., Meaney, M.J. (2002): Environmental Enrichment Reverses the Effects of Maternal Separation on Stress Reactivity. *The Journal of Neuroscience*, 18, 7840-7843.
- Frétigny, R., Virell, A. (1968): *L'imagerie mentale. Introduction à la l'ornirothérapie*. Lausanne: Editions du Mont-Blanc.
- Freiesleben, K., Michael-Hagedorn, R. (2003): *Kinder unterm Blätterdach: Walderlebnisse planen und gestalten*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Gallagher, S. (2005): *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Clarendon Press
- Gandert, R. (2008): *Naturerfahrung in der Umweltpädagogik - Die Bedeutung unmittelbarer, sinnlicher Erfahrung von Natur für umweltgerechtes Verhalten*. München: Grin Verlag.
- Gazzaniga, M.S. (2002) *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York: W.W. Norton.

- Gazzaniga, M. S. (2004): The Cognitive Neurosciences III. Cambridge: MIT Press.
- Geiszler, W., Geiszler, R. (2004): Wassertherapie - Die sanfte Kraft des Wassers: Wege zu Wohlbefinden und Entspannung. Frankfurt: Brandes & Aspel.
- Gibson, J.J. (1979): The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin; dtsh. (1982): Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gibson, J. (1982): The concept of affordance in development: The renaissance of functionalism. In: Collins, N.A. (1982): The concept of development. Hillsdale: Erlbaum.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O. et al. (1999): Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience* 2, 10, 661-667.
- Giedd, J. (2002): Interview. In: *frontline*, Ausgabe: Inside the teenage brain. <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/giedd.html>.
- Giedd, J. (2003): Yes, Your Teen Is Crazy!: Loving Your Kid Without Losing Your Mind. Gig Harbor: Habor Press.
- Gillert, O., Rulff, W. (1990): Hydrotherapie und Balneotherapie: Theorie und Praxis (11. Auflage, München: Pflaum.
- Goodman, P. (1962): The society I live in is mine. New York: Horizon Press.
- Goodman, P. (1962): Utopian essays and practical proposals, New York: Vintage.
- Goodman, P. (1964): Making do, New York: Random House.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Greiffenhagen, S. (1993): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. München: Droemer Knauer Verlag.
- Hankin, B.L., Abramson, L.Y., Moffitt, L.E., Silva, P.A., McGee, R., Angell, K.E. (1998): Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *J. Abnormal Psychology* 107, 128-40.
- Harmon-Jones, E., Winkielmann, P. (2007): Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior: London: Guilford.
- Haugeland, J. (1995): Mind embodied and embedded. In: *Y. Hounq, J. Ho: Mind and Cognition*. Taipei: Academia Sinica.
- Helfricht, J. (2006): Vincenz Prießnitz (1799-1851) und die Rezeption seiner Hydrotherapie bis 1918. Ein Beitrag zur Geschichte der Naturheilbewegung. Husum: Matthiesen Verlag.
- Heim, R., Posch, C. (2003): Familienpädagogik – Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten. Innsbruck: Studienverlag.
- Hernegger, R. (1982): Psychologische Anthropologie. Weinheim: Beltz.
- Hernegger, R. (1985): Vom Reflex zur Selbststeuerung, München: Profil.
- Hernegger, R. (1989): Anthropologie zwischen Soziobiologie und Kulturwissenschaft, Bonn: Habelt.
- Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M., Warnke, A. (2004): Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen. Stuttgart: Schattauer.
- Herzog, W. (1984): Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (1985): Der Körper als Thema der Pädagogik. In: *Petzold* (1985g), 259-301.
- Herzog, W. (1991): Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie, Bern: Huber.
- Hinde, R.A., Bateson, P. (1984): Discontinuities versus continuities in behavioral development and the neglect of process, *International Journal of Behavioral Development* 7, 129-143.
- Hinteregger, R., Posch, C., Zoller-Mathies, S. (2003): Perspektiven, Daten, Einrichtungen. Innsbruck: SOS Kinderdorf.
- Hirschfeld, C.C.L (1779): Theorie der Gartenkunst. 5 Bände Weidmanns Erben u. Reich Leipzig 1779-1785. Nachdruck Hildesheim: Olms 1990
- Hofstra, M.B., Van der Ende, J., Verhulst, F.C. (2002): Child and adolescents problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *J. of the Amer. Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2, 182-189.

- Hüneke-Berting, C., Jung, S., Kellner, G., Neuhauser, F. (2007): Gartentherapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Hurrelmann, K. (1999, 6. Auflage): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Huttenlocher, P. R. (2002): Neural Plasticity: The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex. Cambridge: Harvard University Press.
- Huttenlocher, P. R., Dabholkar, A. S. (1997): Regional Differences in Synaptogenesis in Human Cerebral Cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387, 167-178.
- Hütther, G. (2003): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huttenlocher, P.R. (1979): Synaptic density in human frontal cortex-developmental changes and effects of aging. *Brain Research* 163: 195-205.
- Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1999): Rehistorisierung. Zur Theorie und Praxis rehistorisierender Diagnostik. Behinderte in Familie, *Schule und Gesellschaft*, 22, 6, 31-40.
- Jantzen, W. (2001): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Jantzen, W. (2002): Alexandr R. Lurija. Kulturhistorische Humanwissenschaft. Berlin: Verlag Pro Business.
- Jantzen, W. (2007): Syndrome/ Syndromanalyse. In: H. Greving (Hrsg.). Kompendium der Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag E1NS.
- Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W. (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold.
- Junge, M. (2004): Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung. In: Hoffmann, D., Merckens, H.: Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa; S. 35–50.
- Kahn, R.L., Antonucci, T.C. (1980): Convoys of social support: A life course approach. In: Kiesler, I.B., Morgan, J.N., Oppenheimer, V.K. (eds.): Aging. New York: Academic Press, 383-405.
- Kalff, M. (2001): Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Tuningen: Günter Albert Ulmer Verlag.
- Kamtsiuris P., Lange M. (2006): Überblick über Kennzahlen und Charakteristika des Kindes- und Jugendgesundheits surveys. Robert Koch-Institut Berlin: Bundesgesundheitsblatt, 2006.
- King V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske+Budrich.
- Knudsen, E.I. (2004): Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 16, 1412-1425.
- 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.
- Leont'ev, A.N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Leuner, H.C. (1985): Lehrbuch des katathymen Bilderlebens. Bern: Huber.
- Libet, B., Freeman, A., Sutherland, K. (2000): The Volitional Brain. Towards a Neuroscience of Free Will. Exeter: Imprint Academic.
- Linke, D. (2000): Einsteins Doppelgänger. Das Gehirn und sein Ich. München: C.H. Beck.
- Löber, A. (2007): Virtuelle Welten werden real. Second Life, World of Warcraft & Co: Faszination, Gefahren, Business, Heidelberg: Dpunkt.
- Lobri, F., Schwyter Hofmann, A. (2004): Treffpunkt Wald. Waldorfpädagogik für Lehrpersonen und Forstleute. Stuttgart: Rex.

- Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: *Habermas, J., Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992): *Beobachtungen der Moderne*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lurija, A.R. (1970): *Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnstörungen*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lurija, A.R. (1992): *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1993): *Romantische Wissenschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Mahler, M.S., Pine, F., Bergmann, A. (1975): *The psychological birth of the human infant*, Basic Books, New York; dtsh. (1978): *Die psychische Geburt des Menschen*, Frankfurt: Fischer.
- Mahler, R. (2009): *Wissen und Mitwissen. Gewissen und Gewissensbildung im Horizont einer an der Gewissensfunktion orientierten Psychotherapie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Masterson, B. (1982): *The Borderline Adolescent*, New York: Brunner & Mazel.
- Merleau-Ponty, M. (1945): *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard; dtsh. v. Boehm, R. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (1969): *La prose du monde*. Paris: Gallimard; dtsh. v. Giuliani, R. (1983): *Die Prosa der Welt*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1995): *La Nature*. Paris: Seuil.
- Merten, R. (1987): *Das Identitätskonzept der Integrativen Gestalttherapie in seiner Bedeutung für unsere pädagogische Arbeit im Inselhaus*. In: *Dokumentation der Münchner Gestalt-Tage 1987*, Eurasburg: GFE-Verlag, S.222 -236.
- Merten, R., Vorsteher, B. (1992): *Inselhauspädagogik als Identitätserziehung - ein tiefenpädagogischer Ansatz*, Wolfratshausen: Inselhausverlag 2005.
- Merten, R. (1992): *Kinder, die uns herausfordern. Die Grenzen der Machbarkeit*. In: *Zeitschrift für ganzheitliche und kreative Therapie. „Gestalt-Bulletin“* Heft 2/1991-1/1992, S.86-95.
- Merten, R. (1992a): *Tiefenpädagogik als Gestalt-Bildung*, In: *Dokumentation der Münchner Gestalt-Tage 1992*, Eurasburg: GFE-Verlag, S.299-336.
- Merten, R. (2001): *Verhaltensstörungen als Beeinträchtigung der Handlungsfreiheit – Vortrag zum 20jährigen Bestehen der IH KJH, Jahresbericht der IH KJH S.16-19*.
- Merten, R. (2007): *Zur Geschichte der Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe*, Wolfratshausen: Inselhausverlag.
- Merten, R. (2007a): *Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Veränderung. Wie die Gestalttherapie durch die Philosophie J.-P. Sartres erweitert werden kann*. Köln: EHP Verlag
- Metzinger, T. (2003): *Being No One. The Self-Model Theory of Subjectivity*. Cambridge: MIT Press.
- Metzinger, T. (2009): *The Ego Tunnel - The Science of the Mind and the Myth of the Self: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. Berlin: Berlin Verlag.
- Miklitz, I. (2004): *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin
- Moffitt, T.E. (1993): *Adolescence limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. Psychological Review* 4, 647-701.
- Moreno, J.L. (1934): *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*, Nervous and Mental Disease Publ. Co., Washington; erw. Ausg. 1953: Beacon: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1946): *Psychodrama. Vol. I*. Beacon: Beacon House.
- 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.
- Mysterud, I. (2003): *Mennesket og moderne evolutionsteori*. Oslo: Gyldendak Akademisk.
- Nakamura, A. (2008): *'Forest therapy' taking root. Researchers find that a simple stroll among trees has real benefits* *The Japan Times*, Friday, May 2, 2008; <http://search.japantimes.co.jp>.
- Nesse, R.M., Williams, G.C. (1995): *Evolution and healing: the new science of Darwinian medicine*. London: Weidenfeld & Nicolson.

- Neubauer A.C. (2002): Jäten im Gehirn. *Gehirn & Geist* 2, 2–4.
- Neuberger, K. (1991): Eine Verbindung von Gartenbau und Therapie, *Praxis Ergotherapie*, 6, 374-381.
- Neuberger, K. (1992): Die Arbeit im Garten als Metapher und Ausschnitt der Wirklichkeit, Anregungen für die Gartenarbeit mit Patienten, *Praxis Ergotherapie*, 2, 88-93.
- Neuberger, K. (2004): Geschichte der Gartentherapie, in: Callo, C., Hein, A., Plabl, C.: Mensch und Garten, Ein Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Gartenbau, Norderstedt, S. 74-99
- Neuberger, K. (2008): Some Therapeutic Aspects of Gardening in Psychiatry, in: Proceedings of the Eighth International People-Plant Symposium on Exploring Therapeutic Powers of Flowers, Greenery and Nature, Hrsg.: E. Matsuo, P.D.Relf, M.Burchett, *Acta Horticulturae* 790, June S. 83-90.
- Newman, D.L., Moffitt, T.E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P.A., Stanton, W.R. (1996):. Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: prevalence, comorbidity, clinical significance and new case incidence from ages 11 to 21. *J Consulting and Clinical Psychology* 64, 552–62.
- Nož, A. (2009): Out of Our Heads. Why You Are Not Your Brain, and Other Lessons from the Biology of Consciousness. London: Hill and Wang.
- Oerter, R., von Hagen C, Röper G, Noam G. 1999): Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olbrich, E. (1997): Tiere in der Therapie. Wie helfen sie? In: *Unser Rassehund* 2/97, o.O., S. 113-116 und Nr.3, 1997, S. 4-8.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2000): Integrative Therapie: Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie. *Integrative Therapie* No. 2/3, 131-144.
- Orth, I. (2009): Leib-Sprache-Gedächtnis-Kontextualisierung. *Polyloge* 11/2009. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/11-2009-orth-ilse-leib-sprache-gedaechtnis-kontextualisierung.htm>
- Osten, P. (2002a): Pubertät und Adoleszenz aus der Sicht der Klinischen Entwicklungspsychologie. Empirische Grundlagen der Psychotherapie. Teil I: Die Pubertät. *Psychotherapie in Psychiatrie, Psychother. Med. Klin. Psych* (CIP Medien) 7/1, 50-65; (2002b): Teil II: Die Adoleszenz, *ibid.* 66-87.
- Osten, P. (2009): Evolution, Familie und Persönlichkeitsentwicklung. Integrative Perspektiven in der Ätiologie psychischer Störungen. Wien: Krammer.
- Otterstedt, C. (2001): Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere - eine praktische Anleitung. Stuttgart: Kosmos Verlag.
- Oyama, S. (2000a): The Ontogeny of Information. Developmental System and Evolution. Durham, N.C.: Duke University Press, 2. erw. Aufl.
- Panksepp, J. (1998): Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions (Series in Affective Science). New York: Oxford University Press.
- Paus T., Zijdenbos, A., Worsley, K.D., Collins, D.L., Blumenthal J., Giedd, J.N. et al. (1999): Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: in vivo study. *Science* 83, 908–11.
- Petzold, E. (1853): Beiträge zur Landschafts-Gärtnererei. Jena: F. Frommann.
- Petzold, E. (1853): Zur Farbenlehre der Landschaft. Jena. Reprint: Hrsg. Roger M. Gorenflo: Beiträge zur Landschaftsgärtnererei Bd. 2., Rüsselsheim: Brün.
- Petzold, E. (1874): Fürst Hermann von Pückler-Muskau in seinem Wirken in Muskau und Branitz, sowie in seiner Bedeutung für die bildende Gartenkunst Deutschlands. Eine aus persönlichem und brieflichem Verkehr mit dem Fürsten hervorgegangene biographische Skizze. Leipzig: Weber.
- Petzold, H.G. (1967): Das neue Drogenproblem und die Therapie süchtiger Jugend mit einer Integrativen Therapie. Arbeitspapier. Seminar Prof. Dr. Iljine, Institut St. Denis, Paris.
- Petzold, H.G. (1971c): Möglichkeiten der Psychotherapie bei drogenabhängigen Jugendlichen. In: G. Birdwood: Willige Opfer. Rosenheim: Rosenheimer Verlag, S. 212-245.
- Petzold, H.G. (1972e): Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern. *Schule und Psychologie* 3, 146-157.
- Petzold, H.G. (1978c): Das Ko-responzenzmodell in der Integrativen Agogik. *Integrative Therapie* 1, 21-58.
- Petzold, H.G. (1982): Methodenintegration in der Psychotherapie, Paderborn: Junfermann.

- Petzold, H.G. (1992e): Integrative Therapie in der Lebensspanne; repr. Bd. II, 2 (1992a), S. 649-788; (2003a), S. 515 – 606.
- Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2: Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H.G. (1995e): Jugend und Gewaltprobleme - Gedanken unter einer longitudinalen Entwicklungsperspektive. *Gestalt (Schweiz)* 24 (1995) 4-21.
- Petzold, H.G. (1997s): „Gestalt Therapy and Cybernetics“ - ein verschollener Text von Fritz Perls, vorgestellt und kommentiert aus integrativer Sicht. *Gestalt (Schweiz)* 30 (1997) 53-62.
- Petzold, H.G. (1994g): Unterwegs zu einer allgemeinen Psychotherapiewissenschaft: „Integrative Therapie“ und ihre Heuristik der „14 healing factors“ - theoriegeschichtliche, persönliche und konzeptuelle Perspektiven und Materialien. In: *Weißig, N.* (1995) (Hrsg.): Differenzierung und Integration. Köln: Kohelet Press, 6-83.
- Petzold, H.G. (1995a): Weggeleitet und Schutzschild: Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologische Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie. In: *Metzmacher, B., Petzold, H.G., Zaepfel, H.* (1995): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis. Bd. 1. Paderborn: Junfermann. S.169-280.
- Petzold, H.G. (1995b): Integrative Kindertherapie als sozialökologische Praxis beziehungsorientierter und netzwerkorientierter Entwicklungsförderung, Teil II. In: *Metzmacher, Petzold, Zaepfel* (1996) 143-188.
- Petzold, H.G. (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann.
- 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 - *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. (2006j): Evolutionspsychologie und Menschenbilder – Neue Perspektiven für die Psychotherapie und eine Ökopsychosomatik. *Integrative Therapie* 2006, Vol.32, No.1/2, 7-23.
- Petzold, H.G. (2006q): „The Family Academy“ - Ein Europa-Zentrum für die Zukunft der Familie: Innovative Familienbildung, intergenerationale Familienarbeit, europäischer Wissenstransfer, Beratung, Weiterbildung, Forschung. Projektpapier. Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. Hückeswagen: EAG.
- Petzold, H.G. (2006p): Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik. Materialien zu ökologischem Stress- und Heilungspotential. *Integrative Therapie* 1 (2006) 62-99.
- Petzold, H.G. (2006s): Erklärungen zum Verhältnis von Gestalttherapie und Integrativer Therapie und neuerlichen Glaubenskämpfen in der Gestalttherapiezone. Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. Hückeswagen: EAG.
- Petzold, H.G. (2007a, 2. erweiterte Auflage): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G. (2008m): Evolutionäres Denken und Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie - Integrative Beiträge durch inter- und transtheoretisches Konzeptualisieren. *Integrative Therapie* 4, 353-396.
- Petzold, H.G. (2009c): Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. *Psychologische Medizin* 1 (Graz) 20-33.
- Petzold, H.G. (2009d): Macht“, „Supervisorenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“. Überlegungen zu vermiedenen Themen im Feld der Supervision und Therapie verbunden mit einem Plädoyer für eine Kultur „transversaler und säkular-melioristischer Verantwortung“. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - Jg. 2009.
- 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 - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - Jg. 2009.
- Petzold, H.G. (2009g): Hochbegabungen, „brain wizards“ – Chance und Schicksal. In: *Thalmann-Hereth, K.*: Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder. Wiesbaden: VS-Verlag. Erw. in *Integrative Therapie* Jg. 2010
- Petzold, H.G. (2009h): Mentalisierung und die Arbeit mit der „Familie im Kopf“. Die „repräsentationale Familie“ ein Basiskonzept integrativ-systemischer Entwicklungstherapie für die familientherapeutische und sozialpädagogische Praxis. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* Jg. 2009. *Integrative Therapie* Jg. 2010
- Petzold, H. G. (2009k): Transversale Erkenntnisprozesse der Integrativen Therapie für eine Ethik und Praxis „melioristischer Humantherapie und Kulturarbeit“ durch Interdisziplinarität, Metahermeneutik und „dichte Beschreibungen“ Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit*, *POLYLOGE* 15/2009
- 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* (1994j)491-646.
- Petzold, H.G., *Epe, C.*, (1984): Das Spiel und seine Bedeutung für die stationäre Langzeittherapie mit drogenabhängigen Jugendlichen in der Integrativen Gestalttherapie. In: *Kreuzer* (Hg.) (1984): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 4, Düsseldorf: Schwann, 399-421.
- Petzold, H.G., *Goffin, J.J.M., Oudhof, J.* (1991): Protektive Faktoren - eine positive Betrachtungsweise in der klinischen Entwicklungspsychologie, Faculty of Human Movement Sciences, Dep. Movement Education, Clinical Movement Therapy, überarb. in: *Petzold Petzold, H.G.* (1993c): Frühe Schäden, späte Folgen. Psychotherapie und Babyforschung, Bd. I, Paderborn: Junfermann, S. 345-497.
- Petzold, H.G., *Heinermann, B.* (1990): Psychotherapie mit Jugendlichen - Adoleszenz, ein vernachlässigtes Thema psychotherapeutischer Theorie und Praxis. *Gestalt und Integration* 2, 232-233.
- Petzold, H.G., *Michailowa, N.* (2008a): Alexander Lurija – Neurowissenschaft und Psychotherapie. Integrative und biopsychosoziale Modelle. Wien: Krammer.
- 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 - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2009.
- Petzold, H.G., *Orth, I., Sieper, J.* (2008a): Der lebendige „Leib in Bewegung“ auf dem WEG des Lebens – Chronotopos - Über Positionen, Feste, Entwicklungen in vielfältigen Lebensprozessen. Zum Jubiläum: 25 Jahre EAG – 40 Jahre Integrative Therapie. *Integrative Therapie* 34, 255-313.
- Petzold, H.G., *Schay, P., Scheiblich, W.* (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G., *Schigl, B., Fischer, M. Höfner, C.* (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* (2006): Lev S. Vygotskij. In: *Stumm, G.* et al. (2006): *Personenlexikon der Psychotherapie*. Wien: Springer.
- Petzold, H.G., *Sieper, J.* (2008): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. Bielefeld: Sirius, Aisthesis
- Petzold, H.G., *Wolf, U., Landgrebe, B., Josić, Z., Steffan, A.* (2000): Integrative Traumatherapie – Modelle und Konzepte für die Behandlung von Patienten mit „posttraumatischer Belastungsstörung“. In: *van der Kolk, B., McFarlane, A., Weisaeth, L.*: *Traumatic Stress. Erweiterte deutsche Ausgabe.* Paderborn: Junfermann. 445-579.
- Pfeifer, R.* (1999): *Understanding Intelligence*. MA: MIT Press

- Poblke, A. (2007): *Second Life: verstehen, erkunden, mitgestalten; Praxistipps und Hintergrundwissen*, Heidelberg: dpunkt.
- Rao, M.S. (2004): *Developmental Neurobiology*. New York: Springer.
- Resch F. (1999): Beitrag der klinischen Entwicklungspsychologie zu einem neuen Verständnis von Normalität und Pathologie. In: *Oerter et al.* 1999.
- Resch, F., Schulte-Markwort, M. (2006): *Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie-Schwerpunkt: Psyche und Soma*. Weinheim: BeltzPVU.
- Rhodes, G., Zebrowitz, L.A. (2001): *Facial Attractiveness: Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives: Evolutionary, Cognitive, Cultural and Motivational Perspectives (Advances in Visual Cognition)*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Richerson, P.J., Boyd, R. (2005): *Not by genes alone. How culture transformed human evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richters, J., Weintraub, S. (1990): Beyond diathesis: toward an understanding of high-risk environments. In: *Rolf et al.* (1990) 67-97.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff B., Wertsch J.V. (1984): *Children learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robde, M. (1998): *Von Muskau bis Konstantinopel. Eduard Petzold ein europäischer Gartenkünstler*, Dresden: Verlag der Kunst.
- Rolf, J., Masten, A.S., Cicetti, D., Nuechterlein, K.H., Weintraub S. (1990): Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Rutter, M., Smith, D.J. (1995): *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester: Wiley.
- Rymaszewski, M., Wagner J., Wallace, M. (2007): *Second Life: das offizielle Handbuch (mit CD-ROM)*, Übers. aus dem Amerikan. von Judith Muhr, Weinheim: WILEY-VCH.
- Sachdev, P. (2003): *The Ageing Brain: The Neurobiology and Neuropsychiatry of Ageing*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sacks, O. (1987): *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbek: Rowohlt.
- Sacks, O. (1989): *Der Tag, an dem mein Bein fortging*. Reinbek: Rowohlt.
- Sandhof, K., Stumpf, B. (1998): *Mit Kindern in den Wald. Wald-Erlebnis-Handbuch*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Santrock J.W. (2006): *Adolescence: With PowerWeb*. New York: McGraw Hill.
- Santrock J.W. (2005): *Life-Span Development with CD-ROM and with Lifemap CD and Powerweb*. New York: McGraw Hill.
- Schepers, W. (1980): *Hirschfelds Theorie der Gartenkunst 1779–1785*. Grüne Reihe. Quellen und Forschungen zur Gartenkunst. Nr. 2. Worms: Werner.
- Schmitz, H. (1992): *Leib und Gefühl*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Sieper, J. (2009): Warum die „Sorge um Integrität“ uns wichtig ist in der IT. In: *Bösel, POLYLOGE 7*, 2009. Bei www.FPI-publikationen.de/materialien.htm
- 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 (2008) 11-21.
- 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 - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 10/2002 und gekürzt in *Leitner, A.* (2003): *Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie*. Wien: Krammer, Edition Donau-Universität. S. 183-251.
- Simonoff, E., Elander, J., Holmshaw, J., Pickles, A., Murray, R., Rutter, M. (2004): Predictors of antisocial personality. Continuities from childhood to adult life. *British J. Psychiatry* 184: 118-127.

- Sowell, E.R., Thompson, P.M.C., Holmes et al. (1999): In vivo evidence for post-adolescence brain maturation in frontal and striatal regions. *Nature Neuroscience* 2, 10, 859-860.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stamenov, M.I., Gallese, V. (eds.) (2002): Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Stöcker, C. (2007): Second Life, München: Goldmann TB.
- Strauch, B. (2004): Warum sie so seltsam sind. Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlag.
- Suchomlinski, W. (1977): Vom Werden des jungen Staatsbürgers. Berlin: Volk und Wissen.
- Tillich, P. (1987): Religiöse Reden. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Tooby, J., Cosmides, L. (1997): Evolutionary psychology: a primer. www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1991): The Embodied Mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Verhofstadt-Deneve, L. (1999): Theory and practice of action and drama techniques: developmental psychotherapy from an existential-dialectical viewpoint. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Verhulst, F. (2004): Kann dissoziales Verhalten vorhergesagt werden? Eine Untersuchung an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über einen Zeitraum von 14. Jahren. In: *Streek-Fischer, A.* (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 208-224.
- Vogt, V. (2003): Rehistorisierende Diagnostik und Traumapädagogik. <http://www.traumapaedagogik.de>
- Vygotskij, L.S. (1978): Mind in society (ed. by Cole M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1987): Pädologie des frühen Jugendalters (Ausgewählte Kapitel). In: *Vygotskij, L.S.*: Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein. S. 307-658.
- Vygotskij, L.S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen (Orig.1932), Münster: Lit Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1993): 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, S. 241-291.
- Vygotskij, L.S. (1996 [1933-1934]): Lekcii po pedologii [Vorlesungen zur Pädologie, d.i. Entwicklungspsychologie]. Iževsk: Verlag der Udmurtischen Universität (russ.).
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer (1972). (Nach der Erstveröffentlichung neu übersetzte Neuauflage: Weinheim: Beltz).
- Vygotskij, L.S. (2004): Das Problem der dominanten Reaktionen. In: *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, 1-2, 39-61.
- Waibel, M., Petzold, H.G. (2009): Integrative Ausdauertherapie bei depressiven Erkrankungen, in: *Waibel, M., Jakob-Krieger, C.* (2009): Integrative Bewegungstherapie. Stuttgart: Schattauer. 81-97.
- Weiß, W. (2002): Philipp sucht sein Ich - vom pädagogischen Umgang mit traumatisierten Kindern in den Erziehungshilfen. Weinheim: Beltz.
- Wichert, A. (2001): Junkies allein im Wald. Um ihre Drogensucht zu überwinden, üben Abhängige das Überleben in freier Natur. FOCUS Nr. 13, 26.03.01.
- Wörle, P., Kassner, A. (2003): Hunde bauen Brücken. Wolfratshausen Inselhausverlag.
- Workman, L., Reader, W. (2004): Evolutionary psychology. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yurgelun-Todd, D. (2002): Frontline Interview "Inside the Teenage Brain". <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/todd.html>

Korrespondenzadresse:

Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold
 Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit EAG
 Wefelsen 5
 D - 42499 Hückeswagen