

GRÜNE TEXTE

Die NEUEN NATURTHERAPIEN

Internetzeitschrift für Garten-, Landschafts-, Waldtherapie,
Tiergestützte Therapie, Green Care, Green Meditation,
Ökologische Gesundheit, Ökopsychosomatik
(peer reviewed)

2015 begründet und herausgegeben von

Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold (EAG)

In Verbindung mit:

Gartentherapie:

Konrad Neuberger, MA, D Düsseldorf, *Edith Schlömer-Bracht*, Dipl.–Sup. D Brilon

Tiergestützte Therapie:

Dr. phil. Beate Frank, D Bad Kreuznach, *Ilonka Degenhardt*, Tierärztin, D Neuwied

Landschafts- und Waldtherapie:

Bettina Ellerbrock, Dipl.-Soz.-Päd. D Hückeswagen, *Christine Wosnitza*, Dipl. Biol., D Wiehl

Gesundheitsberatung, Health Care:

Doris Ostermann, Dipl.-Soz.-Päd., D Osnabrück, *Dr. rer. pol. Frank-Otto Pirschel*, D Bremen

Ernährungswissenschaft, Natural Food:

Dr. med. Susanne Orth-Petzold, MSc. Dipl. Sup., D Haan, *Dr. phil. Katharina Rast-Pupato*, Ch Zürich

Green Meditation:

Ilse Orth, Dipl.-Sup. MSc., D Erkrath, *Tom Ullrich*, Dipl.-Soz.-Arb. D Ulm

Ökopsychosomatik:

Dr. med. Ralf Hömberg, D Senden, *Dr. mult. Hilarion Petzold*, D Hückeswagen

Naturgestützte Integrative Therapie:

Dr. med. Otto Hofer-Moser, Au Rosegg, *Susanne Heule*, Psychol. Lic. rer. publ. CH Zürich

© FPI-Publikationen, Verlag: EAG-Verlagsabteilung, Hückeswagen.

Grüne Texte ISSN 2511-2759

Ausgabe 10/2023

„Garten-Wege“ und „Natur-Pfade“ –

Wie kann die Integrative Garten- und Landschaftstherapie als
Heilpädagogische Einzelmaßnahme nach § 27.2 und § 35a Sozialgesetzbuch
(SGB) VIII in der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt werden?

- Entwicklung eines Konzeptes für ein heilpädagogisch-
gartentherapeutisches Angebot für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren -

*Cornelia Frehe **

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc). Mailto: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>) und der „Deutschen Gesellschaft für Naturtherapie, Waldtherapie/Waldmedizin und Green Care – DGN e.V.“ <https://www.eag-fpi.com/deutsche-gesellschaft-fuer-naturtherapie-waldmedizin-und-green-care-dgn/>.
EAG-Weiterbildung ‘Integrative Garten- und Landschaftstherapie (IGLT)’, BetreuerInnen/GutachterInnen: *Bettina Mogorovic*, MSc/ Prof. Dr. Hilarion G. Petzold.



„Jedes Kind braucht einen Garten, in dem seine Seele wachsen kann!“

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Die Integrative Therapie	9
2.1 Grundbegriffe und Grundlagen der Integrativen Therapie	12
2.1.1 <i>Das Leibkonzept, der komplexe Leibbegriff</i>	
2.1.2 <i>Die fünf Säulen der Identität</i>	
2.1.3 <i>Die heraklitische Spirale</i>	
2.2 Hintergründe und Grundlagen des therapeutischen Prozesses in der Integrativen Therapie	17
2.2.1 <i>Die Metafaktoren</i>	
2.2.2 <i>Die Mikroheuristiken</i>	
2.2.3 <i>Das tetradische System im therapeutischen Prozess</i>	
2.2.4 <i>Integrative therapeutische Grundregel</i>	
2.2.5 <i>Die 14 + 3 Heil- und Wirkfaktoren bzw. -prozesse</i>	
2.2.6 <i>Vier Wege der Heilung und Förderung</i>	
3. Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII	27
3.1 Anspruchsvoraussetzungen	27
3.1.1 <i>Erzieherischer Bedarf</i>	
3.1.2 <i>Geeignetheit</i>	
3.1.3 <i>Notwendigkeit</i>	
3.2 Geeignete Maßnahmen bereithalten	32
3.3 Maßnahmen nach § 35a	33
3.3.1 <i>Zur Entstehung</i>	
3.3.2 <i>Anspruchsinhaber</i>	
3.3.3 <i>Leistungsvoraussetzungen</i>	
3.3.4 <i>Rechtsfolgen</i>	

3.4 Was ist eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme nach § 27.2 und § 35a SGB VIII?	41
4. Entwicklungsthemen und -aufgaben der Zielgruppe	47
4.1 Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13 Jahren – Ausgangssituation	48
4.2 Allgemeine Entwicklungsthemen der Altersstufe 7 – 13 Jahre	50
4.2.1 <i>Die Entwicklung von Selbstbehauptung</i>	
4.2.2 <i>Die Entwicklung von Energie, Wille und Beweglichkeit</i>	
4.2.3 <i>Die soziale Entwicklung – Sozialisation</i>	
4.2.4 <i>Die ökologische Entwicklung - Ökologisation</i>	
4.2.5 <i>Die Entwicklung des Selbst – Identität ausbilden</i>	
4.2.6 <i>Die Entwicklung der Gefühle</i>	
4.3 Spezifische Entwicklungsthemen der Altersstufe 7 – 13 Jahre	77
4.3.1 <i>Entdecker- die Siebenjährigen</i>	
4.3.2 <i>Eroberer – die Acht-, Neunjährigen oder die kleine Pubertät</i>	
4.3.3 <i>Siedler – die Zehnjährigen</i>	
4.3.4 <i>Experten – die Zwölfjährigen</i>	
4.3.5 <i>Aufständische – die Dreizehnjährigen</i>	
4.4 Schutz-, Risiko- und Resilienzfaktoren in der Arbeit mit Kindern	87
4.5 Was ist wichtig an den erwachsenen Bezugspersonen?	95
4.5.1 <i>Kategorie 1</i>	
4.5.2 <i>Kategorie 2</i>	
4.5.3 <i>Kategorie 3</i>	
4.5.4 <i>Kategorie 4</i>	
4.6 Ursachen für Störungen der Entwicklung und des Sozialverhaltens	99
4.6.1 <i>Die Integrative Aggressionstheorie</i>	

4.6.2	<i>Die Integrative Empathietheorie</i>	
4.7	Fazit: Lösungsmöglichkeiten für fehlende Entwicklung bei Kindern	119
5.	Möglichkeiten der Neuen Naturtherapien	121
5.1.	Garten- und Landschaftstherapie nach dem Integrativen Verfahren (IGLT)	122
5.2.	Praxisbezug: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Hilfe der Neuen Naturtherapien, insbesondere der Garten- und Landschaftstherapie	127
5.2.1	<i>Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsgeschichte und der Ressourcen des Kindes und seiner Familie</i>	
5.2.2	<i>Der Aufbau bzw. die Stärkung sozialer Kompetenzen und der Kommunikationsfähigkeit</i>	
5.2.3	<i>Die Bearbeitung der Konfliktebenen in der Beziehung zu den Eltern</i>	
5.2.4	<i>Die Aufarbeitung und Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen und Ereignissen</i>	
5.2.5	<i>Die Stabilisierung und Stärkung des Selbstwertgefühls und der Beziehungsfähigkeit</i>	
5.2.6	<i>Die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit</i>	
5.2.7	<i>Erwerb und Erprobung von Kompetenzen und Performanzen</i>	
5.3	Wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit von Natur auf Kinder	148
5.4	Der Therapiegarten	151
5.5	Besondere Schwerpunkte, Zielsetzungen und Ausgestaltung dieses Angebotes – Therapiekonzept	154
6.	Nachwort und Ausblick	156
7.	Zusammenfassung/Summary	157
8.	Literaturverzeichnis	159

1. Einleitung

Die vorliegende Facharbeit befasst sich mit der Fragestellung, wie die Integrative Garten- und Landschaftstherapie als Heilpädagogische Einzelmaßnahme nach § 27.2 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII in der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt und damit natürlich auch finanziert werden kann.

Wie kam es zu dieser Fragestellung?

Seit 2014 arbeite ich im Amt für Soziale Dienste beim Sozialdienst Junge Menschen, bundesweit eher als Jugendamt bekannt. In diesem Rahmen bin ich zuständig für Kinder zwischen 0 und 12 Jahren. Ich bin zuständig für einen Ortsteil von Bremen-Gröpelingen. In Gröpelingen wurde im Jahr 2006 der 2-jährige Kevin tot im Kühlschrank seines drogenabhängigen Ziehvaters gefunden wurde. 2006 befand ich mich noch im Studium und an der Hochschule sorgte dieser „Fall“ für große Betroffenheit und viel Diskussionsstoff, wie auch bundesweit. Seitdem hat sich in Bremen in der Kinder- und Jugendhilfe viel getan und das Jugendamt ist heute ganz anders aufgestellt als damals.

Mit der Ausbildung zur integrativen Garten- und Landschaftstherapeutin an der Europäischen Akademie für bio-psycho-soziale Gesundheit habe ich mir den langjährigen Traum erfüllt alle meine erlernten Berufe und Weiterbildungen in einer Qualifikation zusammenzuführen und einsetzen zu können.

Meine erste Lehre von 1993-1995 war eine Gärtnerlehre mit dem Fachschwerpunkt Gemüsebau an der Lehr- und Versuchsanstalt für Gartenbau der Fachhochschule in Osnabrück. Nach der Lehre arbeitete ich in der größten Kräutergärtnerei Deutschlands, damals noch „Kräuterzauber“, heute „Rühlemann´s Kräuter und Duftpflanzen“. Die Leidenschaft für Kräuter im weitesten Sinne hat mich bis heute nicht losgelassen. Gärtnern ist für mich äußerst entspannend, ausgleichend und erfüllend. Je schwärzer die Hände, desto entspannter der Geist. Krauten (sogenanntes Unkraut oder Beikraut jäten) kann einer Meditation gleichen. Am Ende eines Gärtnertages sehe ich zufrieden, was ich geschafft bzw. geschaffen habe. Ich habe mich bewegt, ich war an der frischen Luft, ich bin glücklich und ausgeglichen, hungrig und müde.

Auf meinem weiteren Lebensweg absolvierte ich eine Heilpraktikerausbildung, die ich 2002 abschloss und dazu passend diverse Ausbildungen, z.B. in Akupunktur, Pflan-

zenheilkunde und Aromatherapie, als Lehrerin für medizinisches Qigong, zur Klangtherapeutin und in Meridian-Energie-Techniken.

Von 2004-2008 studierte ich Soziale Arbeit an der Hochschule Bremen. Das Thema Gesundheit begleitete mich durch das ganze Studium, da ich neben dem Studium als selbstständige Heilpraktikerin und Qi-Gong-Lehrerin arbeitete und es mir besonders am Herzen lag, Menschen durch das Vermitteln von Kenntnissen und einfachen, wirksamen Methoden Handwerkszeuge in die Hand zu geben, mit denen sie ihr Leben selbst gesund und zufrieden gestalten können. Dies entspricht weitgehend dem Empowerment-Konzept in der Sozialen Arbeit, dessen Grundideen sich auch im Konzept der Gesundheitsförderung wiederfinden. Dieses aktivierende und positive Konzept der Menschenstärken hatte mich sofort begeistert, als ich bei der Recherche für ein Referat über Ressourcenmobilisierung auf den Begriff stieß. Das war im 5. Semester des Studiums und interessanterweise das erste Mal, dass mir der Begriff begegnete. Ich fragte mich, ob Empowerment schon so selbstverständlich geworden war, dass es nicht mehr erwähnt werden musste?

Da für mich der Empowerment-Leitgedanke mit seiner Ressourcenorientierung und dem Vertrauen darin, dass alle Menschen in jeder Situation auch Stärken haben, eine wesentliche Grundlage der Sozialen Arbeit darstellt, basierte meine Diplomarbeit mit all ihren Gedankenansätzen auf diesem Konzept. Das Thema lautete:

„Gartenarbeit als Empowerment-Prozess für sozial benachteiligte Menschen. Wie kann die Verbindung von Sozialer Arbeit und Gartenbau zu einem gesunden und sinnerfüllten Leben von sozial benachteiligten Menschen beitragen?“

Erarbeitet habe ich dieses Thema am Beispiel der Langzeitarbeitslosigkeit.

Durch meine Arbeit im Jugendamt habe ich in den letzten Jahren hauptsächlich damit zu tun, Kindern zwischen 0-12 Jahren Hilfen zukommen zu lassen, die ihre Lebenssituation verbessern und ihre Entwicklung fördern, sowie die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen, wenn der Bedarf besteht. Eine weitere Aufgabe ist die sogenannte „Garantenstellung“ des Amtes, die dafür sorgt, dass bei einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung das Kind zu schützen ist, im härtesten Fall durch eine Inobhutnahme des Kindes.

Es gibt verschiedene Hilfen, die wir den Familien anbieten können. Ein „Klassiker“ ist die Sozialpädagogische Familienhilfe oder eine Erziehungsbeistandschaft.

Die Heilpädagogische Einzelmaßnahme ist ein eher niedrigschwelliges Angebot, welches direkt dem Kind zu Gute kommt und von Eltern als reines Unterstützungsangebot mit pädagogisch-therapeutischen Aspekten gerne angenommen wird, wenn die Eltern es denn kennen. Leider ist meine Erfahrung, dass dieses schöne und effektiv wirksame Angebot viel zu selten empfohlen wird und daher nur wenigen Eltern bekannt ist.

Angeregt durch die Weiterbildung an der Akademie in Hückeswagen, beschäftigten mich folgende Fragen:

- Wie kann die Garten- und Landschaftstherapie mehr Anerkennung in der Arbeit mit Kindern finden, die über eine rein pädagogische Arbeit mit dem Hauptaspekt der Natur- und Umweltbildung hinausgeht?
- Wie kann es gelingen Finanzierungsmöglichkeiten für die Garten- und Landschaftstherapie zu erreichen, zum Beispiel über Krankenkassen oder die Kinder- und Jugendhilfe?

Das Ziel dieser Facharbeit ist es, ein Therapiekonzept für eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme zu erarbeiten und eine Leistungsbeschreibung zu erstellen, um eine Leistungsvereinbarung mit der Bremer Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport zu erreichen. Anhand dieser Facharbeit soll es dann auch anderen Absolventen mit pädagogischer, sozialpädagogischer, heilpädagogischer oder psychologischer Grundqualifikation erleichtert werden, eine Entgeltvereinbarung mit dem Amt für Soziale Dienste oder einem entsprechenden Amt anzustreben.

Im Rahmen dieser Facharbeit gehe ich folgendermaßen vor:

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Integrativen Therapie (IT), erklärt Grundlagen und Grundbegriffe, wie das Leibkonzept, die fünf Säulen der Identität und die heraklitische Spirale; außerdem werden Hintergründe des therapeutischen Prozesses, wie die Metafaktoren, Mikroheuristiken, das tetradische System, die therapeutische Grundregel und die herausgearbeiteten Wirkfaktoren und Wege der Heilung und Förderung der integrativen Therapie vorgestellt.

Das dritte Kapitel klärt über die Leistungsvoraussetzungen von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfe auf, erklärt was eine heilpädagogische Einzelmaßnahme ist und welche Zielsetzungen und Vorteile sie hat.

Im vierten Kapitel beschäftige ich mich mit den Entwicklungsthemen der Zielgruppe, Kinder zwischen 6 und 12 Jahren, bzw. 7 und 13 Jahren. Die Schutz-, Risiko- und

Resilienzfaktoren in der Arbeit mit Kindern werden aufgezeigt. Es wird darauf eingegangen, was wichtig an den erwachsenen Bezugspersonen ist, welche Ursachen für Störungen der Entwicklung und des Sozialverhaltens es gibt und was Lösungsmöglichkeiten für fehlende Entwicklung oder Fehlentwicklungen bei Kindern sind.

Im fünften Kapitel werden die Möglichkeiten der Neuen Naturtherapien dargestellt, insbesondere der Garten- und Landschaftstherapie nach dem Integrativen Verfahren (IGLT). Es wird praktisch Bezug auf die Zielgruppe genommen und die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Garten und in der Natur erläutert.

Des Weiteren werden wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit von Natur geliefert und der Therapiegarten vorgestellt, sowie besondere Schwerpunkte und Zielsetzungen meines Angebotes erläutert.

Kapitel sechs enthält Nachwort und Ausblick, Kapitel sieben die Zusammenfassung und das Summary und im achten Kapitel ist das Literaturverzeichnis zu finden.

2. Die Integrative Therapie

„Das Simple ist das Falsche, muss man sagen,
wenn es um den Menschen, seine Gesundheit und Krankheit geht.“

(Petzold in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 18)

Der Integrative Ansatz ist eine moderne, schulenübergreifende, umfassende Humantherapie, Beratungs-, Bildungs- und Kulturarbeit, welche das Gesamt der therapeutischen Ansätze und Elemente berücksichtigt, wenn sich diese nachweisbar oder erfahrbar als wirksam erwiesen haben. Sie ist ein breit angelegtes Verfahren mit biopsychosozialökologischer Grundorientierung und ein multimodaler Therapieansatz, der sich stark an den Bedürfnissen der Klienten orientiert und auf Augenhöhe in einer Ko-Expertenschaft in ständigem gegenseitigem Austausch (Ko-Respondenz) eingesetzt wird. So werden den Klienten beispielsweise therapeutische Wirkprinzipien erklärt, was die Möglichkeiten erweitert ko-kreativ gemeinsam am Entwicklungsprozess zu arbeiten und an Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuknüpfen oder diese zu erlernen und zu erweitern.

Die IT wurde als ein Ansatz erarbeitet, der als „Integrative Entwicklungstherapie in der Lebensspanne“ gedacht ist:

Dieser Ansatz zentriert sich auf die lebenslange, persönliche Integrationsarbeit jedes Menschen als „Leibsubjekt in der Lebensspanne“ und wird in der Therapie unterstützt durch Methoden der Lebensbilanzierung. Diese werden nicht nur am Lebensende, sondern immer wieder auch in Zwischenbilanzen eingesetzt, um besonnene, sinntragende und ko-kreative Lebensgestaltung zu ermöglichen. So entstehe eine „Poiesis in der Lebensspanne“ bei der das Selbst Künstler und Kunstwerk zugleich wird und „persönliche Souveränität“ gewinne. Diese Humantherapie umfasst Psychotherapie unter Einbezug von Sozialarbeit und Soziotherapie mit all ihren methodischen Möglichkeiten, welche als „Bündel von Maßnahmen“ eingesetzt werden können. (Vgl. Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 20/21, vgl. auch Petzold/Orth 2017b, S. 898f)

Der Mensch ist ein Körper-Seele-Geistwesen im sozialen und ökologischen Lebensraum. Deshalb müsse man ihm in dieser Welt und in diesen Dimensionen begegnen, so die „anthropologische Grundformel“ der IT.

Menschenbild der IT: „Menschen - genderbewusst Frauen und Männer - sind Körper-Seele-Geistwesen im sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum, als informierte Leibsubjekte¹ in der Lebenswelt.“

(Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 21)

„Ko-kreativität macht das Wesen der Integrativen Therapie aus, als den differenzierenden, integrierenden und schöpferischen Ansatz einer Humantherapie, die mit lebenslanger Bildungsarbeit und Kulturarbeit verbunden ist und die ‚Seele zum Funkeln‘ bringt“, (Orth in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 2).

Die Integrative Therapie ist in steter Fortentwicklung, sie bezieht (integriert) immer wieder neue Erkenntnisse und Wissensstände mit ein, dabei sollen diese möglichst Allgemeingültigkeit haben und auch den anderen therapeutischen Schulen zur Verfügung stehen.

Sie ist als eine „Humantherapie“ konzipiert, die fünf Dimensionen umfasst

(Metaposition der IT):

1. Körpertherapie / Somatisches
2. Psychotherapie / Seelisches
3. Nootherapie / Geistiges
4. Soziotherapie / Soziales und Kulturelles
5. Ökotherapie / Naturtherapie

So sind vielfältige Beiträge möglich, die für Menschen hilfreich werden können, wenn sie optimal zusammengeführt werden. Dies erweist sich als eine kontinuierliche Aufgabe, an der viele mitarbeiten müssten, so Petzold in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 18. Vielfältige Menschen brauchen Vielfalt der Behandlung (vgl. Petzold ebd, S. 20).

„... zurzeit stellt die von H. G. Petzold u.a. entwickelte ‚Integrative Therapie‘ und ihr Metamodell, der ‚Tree of Science‘ als mehrperspektivische Folie und ihr Integrationsmodell, eines der komplexesten Denkmodelle zur Emanzipation des Individuums und der Gesellschaft nicht zuletzt auch im Dienste der Humanität und der Ökologie dar“ (Schlöhmer-Bracht 2015¹ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 20).

¹ Vgl. weiterführend: Schlöhmer-Bracht (2015): Die Integration der Landschaftstherapie in Supervision und Coaching. Die integrative Theorie als gemeinsamer Referenzrahmen für Supervision, Coaching und Landschaftstherapie - praxeologische Überlegungen, SUPERVISION Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 02/2020, FPI-Publikationen

„Tree of Science“ 2000

I. Metatheorie (large range theories)

- Erkenntnistheorie
- Wissenschaftstheorie
- Allgemeine Forschungstheorie
- Kosmologie
- Anthropologie (einschließlich Gendertheorie)
- Gesellschaftstheorie
- Ethik
- Ontologie

II. Realexplikative Theorien (middle range theories)

- Allgemeine Theorie der Psychotherapie (Rezeption von Ergebnissen therapiespezifischer Wissensbestände in den Human- und Biowissenschaften, Theorie der Ziele von Psychotherapie, Theorie sozialer Relationalität, Genderfragen in der Psychotherapie etc.)
- Theorie, Methodik und Ergebnisse der Psychotherapieforschung
- Persönlichkeitstheorie
- Entwicklungstheorie
- Gesundheits-/Krankheitslehre (einschließlich Theorie der Diagnostik)
- Spezielle Theorien der Psychotherapie

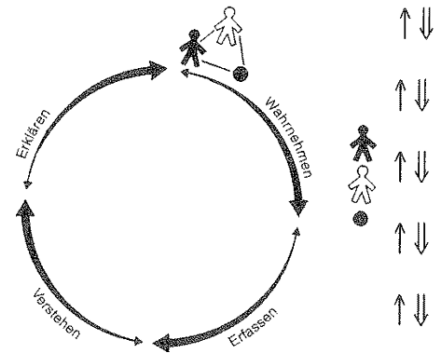
III. Praxeologie (small range theories)

- Praxeologie als Theorie zielgruppen- und genderspezifischer psychotherapeutischer Praxis
- Praxis der Psychotherapieforschung
- Interventionslehre (Theorie der Methoden, Techniken, Medien, Stile etc.)
- Prozesstheorien
- Theorien zu verschiedenen, insbesondere „prekären“ Lebenslagen
- Theorie der Settings
- Theorien zu spezifischen Klientensystemen
- Theorien zu spezifischen Institutionen und Feldern

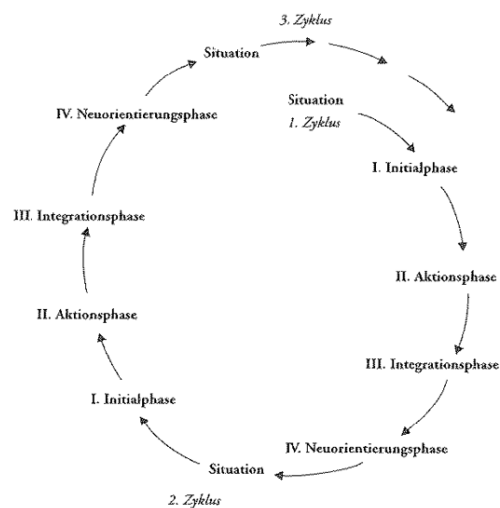
IV. Praxis

- in Dyaden
 - in Gruppen und Netzwerken, Feldarbeit, „life“ Situationen
 - in Organisationen, Institutionen.
- (nach Petzold 1998a, 96)

Theorie als Matrix von Praxis



Hermeneutische Spirale (Petzold 1991a, 489)



Theorie-Praxis-Zyklus (Petzold 1992a, 626)

Praxis als Matrix von Theorie

Abbildung aus Petzold, H. G. 2003a, S. 65²

² Petzold, H. G. (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann

2.1 Grundbegriffe und Grundlagen der Integrativen Therapie

Hier sollen einige wichtige Grundbegriffe und Grundlagen der Integrativen Therapie kurz dargestellt werden, um die Hintergründe und Grundlagen des therapeutischen Prozesses in der IT besser nachvollziehen zu können.

2.1.1 Das Leibkonzept, der komplexe Leibbegriff

„Der Mensch ist Leib-Subjekt in der Lebenswelt, das bedeutet, er ist ein Körper-Seele-Geist-Subjekt in Kontext und Kontinuum und steht in der lebenslangen Entwicklung einer souveränen und schöpferischen Persönlichkeit.“

(Petzold 1970c aus Petzold 2004h, S. 6)

Der Begriff Leib ist in der Integrativen Therapie weiter gefasst, als nur der Körper mit seinen Organen, es ist der beseelte Körper. Der Mensch ist das Leib-Subjekt mit seinen Gefühlen, Gedanken, seinem Glauben, seinem Willen und seinen Handlungen, eingebettet in seine Lebenswelt und im ständigen wechselseitigen Austausch mit ihr. Die Welt kann nur über den Leib begriffen werden. Die Subjektivität/Individualität des Menschen ist an seinen Leib gebunden.

Die psychische (kognitive, emotionale und volitive (willensgerichtete)) Dimension des Menschen kann nicht von seiner körperlichen Basis abgelöst werden. Es sei genau diese Verbindung, die personale Leiblichkeit ausmacht, denn es geht um den „embodied mind“, den verkörperten, leibgewordenen Geist der Person, des Subjektes, des „Leibsubjekts“. Dies macht deutlich, dass der Leib als durch Lebens- und Welterfahrung „beseelter und gedankenerfüllter“ Körper-in-Beziehung gesehen werden muss, der in die Lebenswelt eingebunden ist - „embedded body-mind“. Dieser „komplexe Leibbegriff“ des Integrativen Ansatzes ermöglicht die Konnektivierung von philosophisch-phänomenologischer Leibtheorie und neurowissenschaftlichen Perspektiven. Zentral sind hier der Begriff der „Information“ und die Konzepte des „informierten Leibes“ und des „Leibgedächtnisses“ (die jeweils die neurophysiologische Dimension des „in-formierten Körpers“ einschließen und zugleich übersteigen), so Petzold in Petzold 2004h, S. 12.

Das Leibkonzept ist zentral in der Integrativen Therapie und betont einerseits wie wesentlich es ist, selbst Erfahrungen durch eigenleibliches Spüren und Erleben mit sei-

nem Körper in seiner Gesamtheit zu sammeln, und andererseits, welche Bedeutung alle Erfahrungen und Informationen haben, die im Leib als sogenanntes Leibgedächtnis abgespeichert werden. Alle Erfahrungen, die ein Mensch macht, werden in die immunologischen, neuronalen und zerebralen Speicher aufgenommen. Lebenserfahrungen werden in ihrem erlebten Kontext von Atmosphären, Bildern, Szenen, Worten und den dazu gehörigen leiblichen Phänomenen, sowie begleitenden emotionalen Bewertungen, kognitiven Einschätzungen und den subjektiven sinngebenden Bedeutungen abgespeichert. Dies bedeutet, dass jeder Mensch mit seinem „informierten Leib“ jede aktuelle Information oder Erfahrung mit den bisher gemachten abgleicht und je nach emotionaler Bewertung und kognitiver Einschätzung dementsprechend handelt. Es gibt den perzeptiven (aufnehmenden) Leib, den memorativen (erinnernden) Leib und den expressiven (ausdrückenden) Leib.

Alle Informationen, Erlebnisse werden im Leib gespeichert und können aktiviert werden, z. B. durch Gerüche. Die gesamten Lebenserfahrungen (Informationen) schreiben sich in unser Leibgedächtnis (Leibarchiv) ein und zeigen sich, z. B. auch in unserer Muskulatur und Mimik. *Christian Morgenstern* drückt es so aus: „Der Körper ist der Übersetzer der Seele ins Sichtbare“.

Diese Informationen können sich in der Aktivierung positiv oder negativ auswirken. Abgespeicherte positive Informationen sind mit Resilienzfaktoren gleichzusetzen.

2.1.2 Die 5 Säulen der Identität

In der integrativen Therapie wird der Mensch mit seiner gesamten Identität erfasst, der 5 Bereiche (Säulen) zugrunde liegen:

1. Die Leiblichkeit (Körper mit Emotionen, Gedanken, Glauben, Willen, Handlungen)
2. Der soziale Kontext
3. Arbeit, Leistung, Freizeit
4. Materielle Sicherheit
5. Werte, Normen, Sinn, Motivation zur Weiterbildung, (Veränderung, Entwicklung)

Anhand der 5 Säulen erhält man Informationen über eine Person, ihre Lebensgeschichte und ihren bisherigen Lebensweg, über ihre Probleme und Defizite, aber auch ihre Ressourcen und Potentiale. Es handelt sich dabei um eine Momentaufnahme.

Das Identitätserleben muss als situationsbezogen aufgefasst werden. Es vollzieht sich in verschiedenen identitätstragenden Kontexten. Dies wird in der Integrativen Therapie durch die „Fünf Säulen des Supports“, auf denen die Identität ruht, berücksichtigt. Diese Stützpfiler der Identität werden als die „Fünf Säulen der Identität“ bezeichnet. Die Fünf Säulen sind, wie auch die Identität, durch Identifikationen und Identifizierungen bestimmt (vgl. *Kames 2011*):

1. „der Bereich der *Leiblichkeit*, d. h. ‚my body‘ und ‚social body‘,
2. der Bereich des *sozialen Kontextes*, der mir zugehört und dem ich zugehöre,
3. der Bereich von *Arbeit und Leistung*, mit dem ich mich identifizieren kann und durch den ich identifiziert werde,
4. der Bereich der *materiellen Sicherheiten*, von denen sich das Gleiche aussagen lässt, und
5. der Bereich der *Werte*, die meine sind und die ich mit anderen, Gleichgesinnten teile" (*Petzold 1980g, S. 234f*).

Diese fünf Stützpfiler machten in ihrem Zusammenwirken Identität aus, wobei von Mensch zu Mensch die Akzente unterschiedlich liegen könnten. Ihre Stabilität, Funktions- und Belastungsfähigkeit seien im Rahmen von prozessualer Diagnostik zu berücksichtigen. Explizit oder implizit würden die Fünf Säulen in jeder therapeutischen Begegnung mehr oder weniger angesprochen (vgl. *Kames 2011*).

„Diese fünf ‚Säulen des Supports‘, die die Identität tragen und als einzelne und im Gesamt private und gesellschaftliche Geschichte haben, sind Gegenstand der Prozesse in der therapeutischen Beziehung, in der sie und durch die sie an Prägnanz gewinnen sollen" (*Petzold 1980g, S. 235*).

Es lassen sich drei Perspektiven ausmachen, die zu Störungen in der Identität führen können (vgl. *Kames 2011*):

1. Konflikte zwischen Identifikation und Identifizierung.
2. Verlust oder Entzug einer oder mehrerer Säulen der Identität.
3. Beeinträchtigungen bei der Entwicklung der Säulen.

Die therapeutische Person soll das Dialoggegenüber sein, in dem sich der Mensch erkennen kann, die Identität zuschreibt, die berührt werden kann und von der er sich abgrenzen kann. In der intersubjektiven Matrix wächst Identität, indem sich zwei Menschen als Subjekte in ihrer Gemeinsamkeit und ihrer Verschiedenheit begegnen, indem alle wichtigen Bereiche der Identität Gegenstand von Korrespondenzprozessen, von Begegnung und Auseinandersetzung werden, so *Petzold* 1980g, S. 234.

Sind zwei oder mehr Säulen geschwächt, ist die Person in den Grundfesten ihrer Persönlichkeit gefährdet.

Wenn alle anderen Säulen wegbrechen, so können die Werte und Normen weiterhin bestehen bleiben, dies zeigt, wie wichtig diese Säule ist und wie gut sie tragen kann. Sie sollte deshalb in ihrer Wichtigkeit nicht unterschätzt werden.

2.1.3 Die heraklitische Spirale

„Bewusstsein schafft Raum für Veränderung.“

Cornelia Frehe 2006

Die heraklitische Spirale in der Integrativen Therapie umfasst drei Modelle, welche in ihrem Erkenntnis-, Lern- und Handlungsprozess miteinander verknüpft sind:

- die hermeneutische Spirale (wahrnehmen, erfassen, verstehen, erklären)
- die agogische Spirale (explorieren, agieren, integrieren, reorientieren/kreieren)
- die therapeutische Spirale (erinnern, wiederholen, durcharbeiten, verändern)

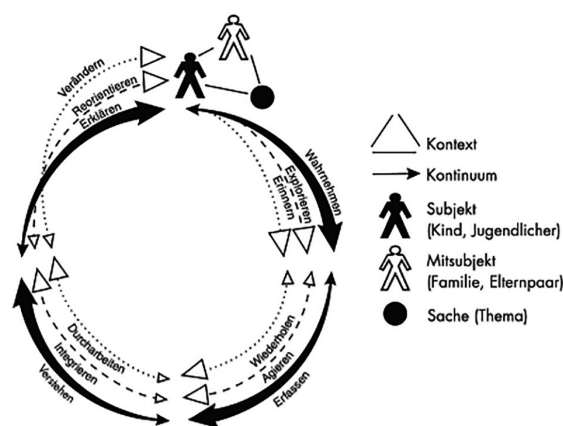


Abb. 15: Die „heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-respondenzprozeß der Integrativen Therapie als „schöpferische Metamorphose“

(Abb. von *Petzold* 2003a, S. 498, aus *Räuchle* 2018, S. 59)

Die phänomenologische Erkenntnis beginnt mit der Wahrnehmung. Der Leib ist Voraussetzung für Erkenntnis ("Leib-a-priori").

Phänomene werden als "Erscheinungen von Realität" verstanden (Symptome oder Verhaltensweisen). Den Phänomenen liegt eine Struktur zugrunde, die es zu erkennen gilt. Von den Phänomenen, zu den Strukturen, zu den Entwürfen. Mit der phänomenologischen Methode wird versucht, die Struktur hinter den Phänomenen zu finden und die in ihnen enthaltenen Zukunftsentwürfe, also ihren Sinn zu erschließen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, Phänomene von Interpretationen möglichst klar zu unterscheiden (vgl. *Plüssli Staubli* 2020, S. 7).

Der hermeneutische Spiralprozess der Integrativen Therapie bezieht sich auf das "Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären", wobei die Hermeneutik als "Kunst der Auslegung" von Bedeutungen, verschlüsselten Botschaften und Sinn verstanden wird (vgl. *Rahm et al.*, 1993, S. 33³ aus *Plüssli Staubli* 2020, S. 7).

Nur wenn man sich dessen bewusst ist, was man wahrgenommen hat, kann ein Weg zur Veränderung beginnen. Das „Bewusst-Sein“ ist der Schlüssel zum Raum der Veränderung. Nach der Wahrnehmung „des Problems“ muss dies erfasst werden, um es zu verstehen und dann erklären zu können. Von daher ist es nicht verwunderlich, wenn ein Mensch zunächst nicht genau erklären kann, worum es bei seinen Problemen eigentlich geht, denn die Sortierung und das Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären, erfolgt oft erst im Rahmen der Begleitung, Beratung oder Therapie. Diese Schritte sind in der Hermeneutischen Spirale dargestellt. Der Lösungsweg kann erst danach besritten werden. Es braucht in der Regel viele Wiederholungen auf verschiedenen Ebenen, bis eine Veränderung wirklich stabil eingetreten ist.

Der Begriff erfassen deutet darauf hin, wie wichtig das eigenleibliche Erleben und Anfassen, Anpacken von Dingen ist, um dadurch die Wahrnehmung anzuregen, zu erfassen worum es geht, es daraufhin zu verstehen, sich dann auch erklären zu können und schließlich zu verändern.

³ Vgl. weiterführend: *Rahm, D., Otte, H., Bosse & S., Ruhe-Hollenbach, H.* (1993): Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis. Paderborn: Junfermann

2.2 Hintergründe und Grundlagen des therapeutischen Prozesses in der Integrativen Therapie

Den Basismodellen des Integrativen Ansatzes liegt die Annahme zugrunde, dass es in allen Therapieverfahren als Gemeinsamkeit um „Lernen“ geht und dass es damit auch um Gedächtnisprozesse geht, deren Basis der „Leib“ ist. Weiterhin geht es um „Beziehungen“, in denen sich leibhaftiges Lernen vollzieht sowie um „Kontext und Kontinuum“, in und mit denen es stattfindet, so *Petzold* und *Sieper* 2002/2011 in *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 7.

Therapeutisches Handeln hat im breitgefassten integrativen Verständnis immer eine

- a) kurative,
- b) gesundheitsförderliche,
- c) persönlichkeitsbildende und
- d) gemeinschaftsfördernde Zielsetzung. (*Orth/Petzold* 2000 in *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S.13)

2.2.1 Die Metafaktoren

Um eine hinlängliche oder gar optimale Wirkung im Therapieprozess zu erreichen, müssten einige grundsätzliche, strukturelle Vorbedingungen gegeben sein. Diese werden als förderliche und heilsame Metafaktoren bezeichnet. Dies sind beispielsweise

- ein demokratisches, zivilgesellschaftliches Gemeinwesen,
- eine unbeschädigte und unbelastete Ökologie,
- ein hinlänglich fundiertes Lebenswissen (Allgemeinbildung) und
- eine transversale Wissenschaft (Interdisziplinarität) im Dienste des Lebens (vgl. *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 13ff.).

Heilsames und förderliches Wissen müsse aus allen Bereichen zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd. S. 17).

Diese sehr generellen Grundvoraussetzungen könnten gar nicht hoch genug bewertet werden, denn ohne sie haben Therapien nur wenig Chancen auf Wirksamkeit (vgl. ebd. S. 29).

2.2.2 Die Mikroheuristiken

In der Integrativen Therapie gibt es 6 interventive Strategien. Bei jeder dieser Heuristiken ist die Gewährleistung von Integrität und Würde der tragende Hintergrund, egal ob es um konfliktzentriertes oder lösungsorientiertes Arbeiten, defizitorientiertes oder ressourcenorientiertes Vorgehen, um Überwinden (Coping-Hilfen) oder Gestalten (Creating-Strategien) geht (vgl. *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 29/30).

Benannt werden sich um 3 klinische, pathogenese-orientierte Mikroheuristiken,

- Heilen/Curing,
- Bewältigen/Coping,
- Unterstützen/Supporting,

sowie 3 agogische, salutogenese-orientierte Mikroheuristiken,

- Horizonserweiterung/Enlargement,
- Lebensqualitätsbereicherung/Enrichment und
- Souveräne Selbstvertretung/Empowerment

Um größtmögliche Transparenz zu gewährleisten, müssen die interventionsethischen Hintergründe stets handlungsleitend einbezogen sein und seien immer wieder vertiefend interkollegial im Team, aber vor allem auch mit den KlientInnen selbst zu reflektieren (vgl. ebd., S.30).

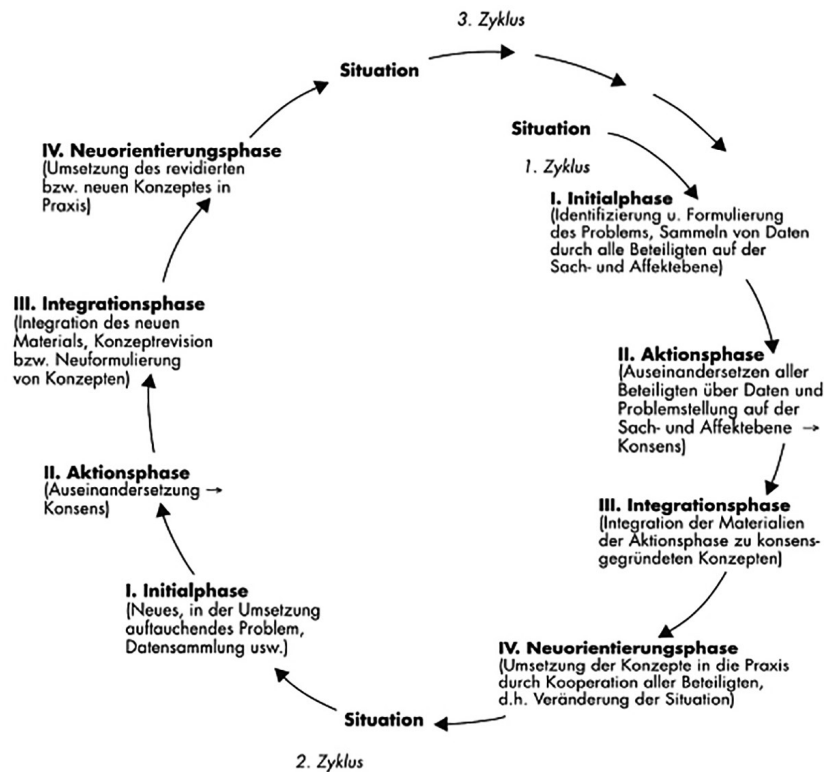
2.2.3 Das tetradische System im therapeutischen Prozess

Der therapeutische Prozess wird in der Integrativen Therapie in vier Phasen strukturiert:

- Initialphase,
- Aktionsphase,
- Integrationsphase und
- Neuorientierungsphase.

In der Regel unterteilt sich der therapeutische Ablauf nach diesem Tetradischen System. Da die verschiedenen Phasen aktiv durchlebt werden, kann sich im Prozess eine andere Reihenfolge ergeben oder auch eine Stufe übersprungen werden. Die Strukturierung spiegelt sich sowohl in einer Therapieeinheit, als auch im Therapieprozess, sowie auch in jedem Setting (vgl. *Räuchle* 2018, S. 60).

- | | | | |
|---------------|------------------|------------------|--------------------------|
| I | II | III | I – III |
| 1. Wahrnehmen | 1. Explorieren | 1. Erinnern | 1. Initialphase |
| 2. Erfassen | 2. Agieren | 2. Wiederholen | 2. Aktionsphase |
| 3. Verstehen | 3. Integrieren | 3. Durcharbeiten | 3. Integrationsphase |
| 4. Erklären | 4. Reorientieren | 4. Verändern | 4. Neuorientierungsphase |



- I. Initialphase → Differenzierung → Komplexität, *Dissens*
- II. Aktionsphase → Strukturierung → Prägnanz, *Konsens*
- III. Integrationsphase → Integration → Stabilität, *Konzepte*
- IV. Neuorientierungsphase → Kreation → Transgression, *Kooperation*

Abb. 16: Der „Theorie-Praxis-Zyklus“ im Ko-respondenzmodell (aus: Petzold 1973/1980c, 346)

(Abb. von Petzold 2003a, S. 499, aus Räuchle 2018, S. 64)

Initialphase:

Diese Phase hat eine diagnostische Zielsetzung, die Lern- und Lebensgeschichte wird exploriert. Durch Bewegungsübungen, Pantomimen, Imaginationen, Meditationen, Gedichte, gefundene oder mitgebrachte Objekte werden die Sinne angesprochen und die Wahrnehmung aktiviert. Es werden zunächst alle Informationen, Erinnerungen, Ideen, Lösungen und Strategien gesammelt, um eine Vielfalt an Möglichkeiten der Auseinandersetzung offen zu halten. Eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen ist in dieser Phase sehr wichtig, damit Zugehörigkeitsgefühl und Zusammenhalt (Kohä-

sion) entstehen können und das Erlebte und Gefühlte anvertraut werden kann (vgl. ebd. S. 60f und *Petzold* 1977f, S. 23).

Aktionsphase:

In dieser Phase werden emotionale Erfahrungen in Bezug auf die gesammelten Informationen und das gesammelte Material vermittelt, sie hat eine konfliktorientierte und/oder erlebnisorientierte Ausrichtung. Emotionale und kreative Potentiale sollen freigesetzt werden. Die emotionale Erfahrung, das "emotionale Lernen", müsse durchgearbeitet und integriert werden (vgl. *Petzold* 1977f, S. 23).

Die Wahrnehmung erfolgt in diesem Prozess mit dem „totalen Sinnesorgan Leib“, indem im Rahmen intra- und intermedialer Quergänge, z. B. mit Farben, Ton, Bewegung, Poesie oder in und mit der Natur gearbeitet wird. Dies fördert das Erlernen und verstärken oder verfeinern aktiver Wahrnehmung (ich sehe, ich höre) und rezeptiver Wahrnehmung (es fällt mir ins Auge, es gelangt an mein Ohr). Durch die Auseinandersetzung mit dem Hervorgerufenem, werden Situationen neu durchwandert und bewertet. Es tun sich neue Möglichkeiten auf. Im Prozess des Erfassens wird der dahinterliegende Sinn der Phänomene erahnt (vgl. *Räuchle* 2018, S. 61).

Integrationsphase:

Im Vordergrund steht hier eine rationale Einsicht zu erlangen, diese Phase hat eine analytisch-kommunikative Zielsetzung. Das Gespräch bietet emotionale Entlastung und ermöglicht die Reflexion des Erlebten, um psychodynamische Zusammenhänge sowie Verhaltens- und Kommunikationsstrukturen zu verstehen. So soll Einsicht in das Zustandekommen von Haltungen und den Aufbau von Verhalten erlangt werden, so dass diese in Kombination mit den emotionalen Erfahrungen zu Handlungskonsequenzen im Sinne einer Neuorientierung führen (vgl. *Petzold* 1977f, S. 23).

Der Austausch über das Erlebte erfolgt durch Feedback (Beobachtungen des Gegenübers) und Sharing (Darstellung der eigenen Resonanz). Neben dem eigenen Begreifen (Erfassen) sind vor allem die mehrperspektivischen Rückmeldungen von Anderen notwendig, um das persönliche Spektrum an Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen. *Petzold* betont:

„Das ist eben der Mensch: ein sich in Zeit, kulturellem Raum, zwischenmenschlichen Narrativen wahrnehmendes/selbstwahrnehmendes, ein gestaltendes/selbstgestaltendes, ein auslegendes/selbstauslegendes und ein wertendes/selbstbewertendes Wesen. In all diesem ist er vielfältig und schafft Vielfalt und er braucht, um verstanden zu werden und in rechter Weise mit Fürsorge umgeben zu sein, den *mehrperspektivi-*

schen Blick des Anderen – in den Alltagsbegegnungen, in der Erziehungsarbeit, in der Therapie ... Er braucht ... einen mehrperspektivischen Blick für sich selbst, um seine Vielfalt zu erkennen und zu verwirklichen.“ (Petzold 1999q⁴, S. 127/128 aus Räuchle 2018, S. 62).

Durch gewonnene Einsicht erfolgt Reinterpretation und Umbewertung von Lebensereignissen und wächst die Sinnerfassungskapazität, so Petzold und Orth, 2007⁵, S. 155 (aus Räuchle 2018, S. 62), dies schließt die Sinnwahrnehmungs-, Sinnerfassungs- und Sinnverarbeitungskapazität ein und erweitert so insgesamt die Sinnschöpfungskapazität von Menschen (vgl. Petzold, Orth 2004b⁶, 2005a⁷ aus Räuchle 2018, S. 62).

Durch die Einschätzung der Situation kann das dahinter liegende Prinzip erkannt werden und der weitere Denkprozess kommt in Gang (Prägnanzprinzip). Erst das atmosphärische Erfassen und szenische Verstehen eröffnet den Sinn und die Erfahrung von vitaler Evidenz. „Dabei ist der inhärente Sinn immer reicher und vielfältiger als von den Beobachtern erfassbar. Die letztliche Undurchschaubarkeit der Lebenswelt gibt immer nur Facetten frei. Dies ist eine Begrenzung und ein Reichtum zugleich. Erkenntnis bleibt Entdeckung.“ (Petzold, Orth 2007, S. 152/153 aus Räuchle 2018, S. 62)

Neuorientierungsphase:

Aus emotionaler Erfahrung und rationaler Einsicht soll eine unmittelbare Konsequenz zur Verhaltensänderung gezogen werden, die in Rollenspielen (Behaviourdrama) oder auch im Alltag eingeübt wird.

Über das veränderte Tun sowie das Ausprobieren neuer Handlungen kann das Gelernte in die persönliche Lebenspraxis übernommen werden und dabei auch in die Kultur verändernd hineinwirken. „Konsens und Konzepte münden in Kooperation zur Veränderung von Lebenssituationen. Damit bekommt das Tun, der Lebensalltag, eine ganz andere Gewichtung; denn damit ist es einem nicht mehr möglich, das eine zu tun

⁴ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1999q): Das Selbst als Künstler und Kunstwerk - Rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG)

⁵ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (2007): Der schiefe Turm fällt nicht weil ich das will! – Kunst, Wille, Freiheit. Kreativ-therapeutische Instrumente für die Integrative Therapie des Willens: Willenspanorama, Zielkartierungen, Ich-Funktions-Diagramme. In: Petzold, H. G., Sieper, J. (2007a/2008): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. Bielefeld: Sirius

⁶ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ – „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens – Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ – Hommage an Kant, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen. POLYLOGE 9/2009

⁷ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (Hgg.) (2005a): Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. Bielefeld: Aisthesis Verlag

und das andere zu denken und zu vertreten.“ (Petzold, Orth 2007, S. 156 aus Rächle 2018, S. 63).

Die Integrationsphase und die Neuorientierungsphase des kreativen Prozesses sind in einer Verifikationsphase vereint:

„... in der Verifikationsphase zeigt sich, mit welcher Ausdauer, mit welchem Einsatz, aber auch mit Hilfe welcher Fähigkeiten und Fertigkeiten jemand bereit ist, das umzusetzen, was ihm eingefallen ist. Jetzt kommen andere Persönlichkeitsanteile, nämlich ‚Ich-hafte‘ zum Zuge. Beispielsweise kognitive Leistungen, die das Neue auf dem Hintergrund des Bestehenden zu verstehen vermögen, sachliche, fachliche lebenspraktische *Kompetenz* und *Performanz*. Es geht nun um kritische und problemorientierte Beurteilung, ob eine Hypothese weitergeführt wird oder ob eine Lösung akzeptabel erscheint. Das bewusste Ich übernimmt die Steuerung und somit die Verantwortung, es entscheidet, es urteilt, es wählt aus, ordnet ein Dies alles führt dazu, dass das Neue kommunizierbar gemacht wird“ (Petzold, Orth 2007, S. 154/155 aus Rächle 2018, S. 63).

2.2.4 Integrative therapeutische Grundregel

Es gilt die integrative „therapeutische Grundregel“, dass in intersubjektiver Ko-respon- denz zwischen TherapeutIn und KlientIn erarbeitet, ausgehandelt und schließlich gemeinsam evaluiert wird, was, wie, wann wirksam und hilfreich ist. In der Integrativen Therapie wird der Begriff *Ko-respon- denz* für die Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Individuen auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftebene unter Berücksichtigung von Kontext und Kontinuum genutzt. So macht sich der Mensch selbst zum Projekt, fragt nach Hilfe, gibt sie auch und lernt mitzuteilen, was er braucht, um sein Selbst, seine Identität, seine Lebenslage zu „modellieren“.

(Vgl. Petzold/Orth/ Sieper 2019e, S. 31)

Die therapeutische Person macht sich transparent, was sie anzubieten gedenkt und an Interventionsmöglichkeiten und Mikroheuristiken, sowie Methoden/Techniken zur Verfügung hat und warum was ihrer Meinung nach förderlich ist (vgl. Petzold/Orth/ Sieper 2019e, ebd.). Die Therapieethik der integrativen Therapie erfordert eine informierte Zustimmung (informed consent) des, die Therapie in Anspruch nehmenden Menschen, die ihm Würde, Integrität, Sicherheit und Wohlbefinden garantiert.

Die Orientierung an einer prozessualen Diagnostik, die auf Pathogenese und Salutogenese gerichtet ist, die Stärken und Schwächen, Probleme, Ressourcen und Potentiale und gegebenenfalls Defizite erfasst, ist deshalb unabdingbar (vgl. ebd. S.30). Die spezifischen Wirkfaktoren werden in jedem Therapieprozess immer wieder neu verhandelt und bestimmt (vgl. ebd., S.31).

2.2.5 Die 14 + 3 Heil- und Wirkfaktoren bzw. -prozesse

Psychotherapie ist grundsätzlich ein interpersonales Geschehen. In dyadischen Therapien sind es die beiden Personen und die Beziehung, die sie aufbauen und realisieren können, die für die Gesundung und die Entwicklung eines Menschen, maßgeblich sind. Es muss davon ausgegangen werden, dass spezifische und unspezifische therapeutische Wirkfaktoren auf die Personen wirken und dies nach beiden Seiten, in Richtung des In-Anspruch-Nehmenden und in Richtung der therapeutischen Person, wenn auch nicht in derselben Weise. Dies ist, laut *Petzold*, bisher in der gesamten Wirkfaktorendebatte nicht berücksichtigt worden (vgl. *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 31).

Die therapeutischen Wirkfaktoren bzw. Wirkprozesse stimmen weitgehend mit Faktoren überein, die sich auch in gutem allgemeinmenschlichen Beziehungsgeschehen finden (vgl. ebd., S. 30).

„Diese Qualität allgemeiner ‚benigner Zwischenmenschlichkeit‘ ist offenbar auch das Grundsubstrat therapeutischer Beziehungen.“ (*Petzold* ebd., S.32)

Es folgt eine Auflistung der Wirkfaktoren:

1. Einführendes Verstehen [protektiv], Empathie [supportiv] (EV)
 2. Emotionale Annahme [protektiv] und Stütze [supportiv] (ES)
 3. Hilfe bei realitätsgerechter [supportiv, konfrontativ], praktischer Lebensbewältigung (LH)
 4. Förderung emotionalen Ausdrucks und volitiver Entscheidungskraft [supportiv, konfrontativ] (EA)
 5. Förderung von Einsicht [supportiv, konfrontativ], Sinnerleben, Evidenzerfahrung (EE)
 6. Förderung kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit [protektiv, supportiv, konfrontativ] (KK)
 7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, psychophysischer Entspannung (LB) [protektiv, supportiv] (LB)
 8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen [protektiv, supportiv, konfrontativ] (LM)
 9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte [protektiv, supportiv] (KG, ÄE, NB)
 10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte [protektiv, supportiv, konfrontativ] (PZ)
 11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existentiellen Dimension [protektiv, supportiv, konfrontativ] (PW)
 12. Förderung von prägnantem Selbst- und Identitätserlebens, positiver selbstreferentieller Emotionen & Kognitionen, d.h. von „persönlicher Souveränität“ [protektiv, konfrontativ] (PI)
 13. Förderung tragfähiger, sozialer Netzwerke [protektiv, supportiv] (TN)
 14. Ermöglichung von Solidaritätserfahrungen und „komplexem Empowerment“ [supportiv, konfrontativ, protektiv] (SE)
- Inzwischen haben sich noch drei zusätzliche Wirkfaktoren-/prozesse herausgestellt:
15. Förderung eines lebendigen und regelmäßigen Naturbezugs [protektiv, supportiv] (NB, ÄE)
 16. Vermittlung heilsamer ästhetischer Erfahrungen [protektiv, supportiv,] (ÄE)
 17. Synergetische Multimodalität [protektiv, supportiv, konfrontativ] (SM)

Die „Vierzehn plus drei Heilfaktoren und -prozesse sind nach *Petzold* instrumentell in einer konzeptgeleiteten Therapie einsetzbar. Dies gelte auch für die Kindertherapie und die Integrativen Naturtherapien. Leider werde zu wenig berücksichtigt, dass die therapeutischen Wirkfaktoren, wie sie die Psychotherapieforschung erarbeitet habe,

weitgehend mit den entwicklungspsychologischen Schutz- und Resilienzfaktoren übereinstimmen, die die klinische Entwicklungspsychologie und Longitudinalforschung herausgearbeitet haben. Diese Faktoren stimmen ebenso mit denen überein, die Selbsthilfegruppen und Laientherapien wirksam sein lassen, weil es sich letztlich um Bedingungen „guten zwischenmenschlichen Miteinanders“ handelt, welche durch Therapie wiederhergestellt werden und somit heilend zur Wirkung kommen.

„Die 14 plus 3 Heilfaktoren der Integrativen Therapie sind indes nicht nur für heilungsorientierte Therapieprozesse der Beseitigung von Pathologie und Pathogenese im Rahmen von „therapeutischen Beziehungen“ wichtig, sie sind auch salutogene, konstruktive Verhaltenselemente positiven Alltagslebens, die den PatientInnen in psychoedukativer Information und persönlichkeitsbildender Selbsterfahrung – die IT hat hier eine eigene Theorie der Selbsterfahrung entwickelt – verdeutlicht werden, damit sie diese Faktoren auch in ihrem Lebenszusammenhang ein- und umsetzen und sich um ihr Vorhandensein bemühen, sie pflegen, entwickeln und mit ihnen das „Kunstwerk ihres Lebens“ gestalten“ (Petzold 2004q⁸; 2012h⁹ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 48).

Das „Therapeutische“ an heilenden Beziehungsprozessen ist das Erleben einer gemeinsamen Vertrauensbasis und der wertschätzenden Annahme aus wechselseitiger Empathie zwischen TherapeutIn und KlientIn. Sie ermöglicht eine emotional unterfangene, systematische gemeinsame Reflexion mit dem Klienten aufgrund der prozessualen Diagnostik und mit dem Blick auf die „Vier Wege der Heilung und Förderung“ und die „Vierzehn plus drei“ Faktoren, welche damit zu psychologischen Medikamenten, zu Stärkungsmitteln werden, die Menschen auch über eine Therapie hinaus nutzen sollten (vgl. ebd., S. 48).

2.2.6 Vier Wege der Heilung und Förderung

In der integrativen Therapie gibt es das Modell der „Vier Wege der Heilung und Förderung“, die TherapeutIn und KlientIn gemeinsam in intersubjektiver Ko-respon

⁸ Vgl. weiterführend: Petzold, H.G. (2004q): „Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk – rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft ‚ästhetischer Erfahrung‘.“ In: Integrative Therapie 3 (2004), S. 267-299

⁹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2012h): „Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung Die ‚Vier WEGE der Heilung und Förderung‘ und die ‚14 Wirkfaktoren‘ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung.“ Erschienen in: Integrative Therapie 3/2012

und Kooperation in unterschiedlichen Rollen mit verschiedenen Funktionen gehen. Es handelt sich um vier Grundstrategien therapeutischer Vorgehensweisen, wobei kein Weg den anderen ausschließt, die Schwerpunkte können im therapeutischen Prozess jedoch variieren.

1. Weg: Bewusstseinsarbeit ► Einsicht, Sinnfindung, kognitive Regulation:

„Sich selbst verstehen, die Menschen, die Welt, das Leben verstehen lernen.“

= Änderung von kognitiven Stilen und des Lebensstils durch korrigierende kognitive Einsicht.

2. Weg: Nach-/Neusozialisation ► Entwicklung von Grundvertrauen, Selbstwert, emotionale Regulation: „Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden.“

= Änderung emotionaler Stile durch korrigierende emotionale Erfahrungen.

3. Weg: Erlebnis-/ Ressourcenaktivierung ► zur Persönlichkeitsgestaltung bzw. -entfaltung, Lebensstiländerung: „Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten.“

= Lebensstiländerung durch alternative kognitive/emotionale Erfahrungen und Performanzen.

4. Weg: Exzentrizitäts-, Solidaritätsförderung ► Metaperspektive, Solidarität, Souveränität, Förderung von sozialem Engagement: „Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen.“

= Lebensstiländerung durch gemeinsame kognitive/emotionale Erfahrungen und Performanzen.

Über die „Vier Wege“ und „14 plus 3“ werden KlientInnen in die Bedürfnisdiagnostik eingeübt und für den Gebrauch dieser „psychologischen Medikamente“ sensibilisiert. Diese Art von Transferarbeit müsse für die Nachhaltigkeit von Therapiemaßnahmen noch viel mehr systematisiert eingesetzt werden, so *Petzold* in *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 49.

Im Folgenden stelle ich die Leistungs- und Anspruchsvoraussetzungen für Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfe dar, erkläre, was eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme ist und welche Vorteile sie hat. Da ich davon ausgehe, dass nicht alle Leser sich im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gut auskennen, gehe ich recht ausführlich auf die Thematik ein, die die Basis für eine Finanzierungsmöglichkeit der Garten-therapie bieten soll.

3. Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII und § 35a

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe –

§ 27 Hilfe zur Erziehung

(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. Unterschiedliche Hilfearten können miteinander kombiniert werden, sofern dies dem erzieherischen Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht.

(2a) Ist eine Erziehung des Kindes oder Jugendlichen außerhalb des Elternhauses erforderlich, so entfällt der Anspruch auf Hilfe zur Erziehung nicht dadurch, dass eine andere unterhaltspflichtige Person bereit ist, diese Aufgabe zu übernehmen; die Gewährung von Hilfe zur Erziehung setzt in diesem Fall voraus, dass diese Person bereit und geeignet ist, den Hilfebedarf in Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach Maßgabe der §§ 36 und 37 zu decken.

(3) Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Bei Bedarf soll sie Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Absatz 2 einschließen und kann mit anderen Leistungen nach diesem Buch kombiniert werden. Die in der Schule oder Hochschule wegen des erzieherischen Bedarfs erforderliche Anleitung und Begleitung können als Gruppenangebote an Kinder oder Jugendliche gemeinsam erbracht werden, soweit dies dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht.

(4) Wird ein Kind oder eine Jugendliche während ihres Aufenthalts in einer Einrichtung oder einer Pflegefamilie selbst Mutter eines Kindes, so umfasst die Hilfe zur Erziehung auch die Unterstützung bei der Pflege und Erziehung dieses Kindes.

(https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___27.html)

3.1 Anspruchsvoraussetzungen

Die Definition der Leistungsvoraussetzung für Hilfen bedingt die Feststellung einer Belastung und Schwäche, deshalb ist es besonders wichtig, vorhandene Ressourcen und Stärken nicht zu entwerten, nur weil Hilfe erforderlich ist (zu den Zuweisungskriterien

und diagnostischen Kompetenzen nach wie vor wichtig der 8. Jugendbericht 1990, S. 132 ff.¹⁰).

Zu den (Tatbestands-)Voraussetzungen der Hilfe zur Erziehung gehören:

- die Tatsache, dass eine dem Wohl des Minderjährigen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist (der sog. „**erzieherische Bedarf**“),
- die **Geeignetheit** der erzieherischen Hilfe und
- die **Notwendigkeit** der erzieherischen Hilfe (vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 178f.).

3.1.1 Erzieherischer Bedarf

Nach § 27 SGB VIII Abs. 1 hat ein Personensorgeberechtigter Anspruch auf Hilfe, wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist. Das Gesetz nimmt, um negative Zuweisungen zu vermeiden, mit dieser Formulierung Abstand von den (im Jugendwohlggesetz verwendeten) Begriffen der Verwahrlosung, Verhaltensauffälligkeit oder Störung. Mit dem Begriff des **erzieherischen Bedarfs** (§ 27 Abs. 2 SGB VIII) oder der **erzieherischen Mangellage** wird die Situation bezeichnet, in der eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist. Mit der bewussten Verwendung des Begriffes „Wohl des Minderjährigen“ wolle der Gesetzgeber an § 1666 BGB anknüpfen, gleichzeitig aber die im JWG verwendeten stigmatisierenden Zuschreibungen (z.B. Verwahrlosung, Defizite, ...) vermeiden. Während § 1666 BGB ein staatliches Eingriffsrecht (Zwangseingriff) gegen die Personensorgeberechtigten für den Fall einer Kindeswohlgefährdung beinhaltet, setzt der Leistungsanspruch des § 27 SGB VIII bereits auf einer niedrigeren Stufe ein und zwar dort, wo das – körperliche, geistige oder seelische – Wohl noch nicht gefährdet, aber schon nicht mehr gewährleistet ist. Maßstab dafür sind die körperlichen, geistigen und seelischen Grundbedürfnisse des Kindes (Liebe, Zuwendung, Bindung, Fürsorge und Anerkennung, Versorgung und Pflege, Gesundheitsfürsorge, Schutz vor Gefahren, geistige und soziale Bildung; vgl. auch Art. 3 ff. UN-KRK¹¹) sowie die altersgemäße Entwicklung und Sozialisation des jungen Menschen.

¹⁰ Vgl. weiterführend: *Deutscher Bundestag* 11. Wahlperiode (1990): Drucksache 11/6576, unter Deutsches Jugendinstitut: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12730-8-jugendbericht.html>, Zugriff am 11.08.2022

¹¹ *UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 3*: unter Unicef, <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>, Zugriff am 26.08.2022, sowie unter

Es ist immer eine Frage des Einzelfalles, ob eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung gewährleistet ist oder nicht. Hierbei ist entscheidend, ob tatsächlich vorhanden ist, was für die altersgemäße Sozialisation, Ausbildung oder Erziehung „normal“, üblich und erforderlich ist. So bedürfte es also eines wertenden Vergleichs der konkreten Lebens- und Sozialisationssituation des jungen Menschen mit der üblichen seiner Altersgruppe. Dies fordert einen Balanceakt zwischen dem Respekt vor andersartigen Lebensentwürfen (zumal die pädagogischen Fachkräfte häufig aus einer anderen sozialen Schicht und anderen Lebensbezügen stammen) und dem Bemühen, Benachteiligungen abzubauen und so weitest möglich soziale Teilhabechancen zu eröffnen. Das Kindeswohl ist nicht gewährleistet, wenn sich die Sozialisationslage des betreffenden Minderjährigen im Vergleich als benachteiligt darstellt. Dies ist der Fall, wenn dem konkreten Minderjährigen Entwicklungsbedingungen fehlen, die für einen wesentlichen Teil der jungen Menschen vorhanden sind und so der Stand, der als „Normalstandard“ von Sozialisation und Erziehung angesehen werde, nicht erreicht wird. Wenn als Ergebnis dieser Prüfung ein erzieherischer Bedarf festgestellt wird, mündet dies grundsätzlich in ein Angebot, um die Situation zu verbessern und nicht – wie bei § 1666 BGB – in eine Zwangsmaßnahme.

(Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/ von Boetticher/Tammen* (2020), S. 179f.)

Um einen Anspruch nach § 27 SGB VIII auszulösen, muss es sich um einen erzieherischen Bedarf handeln, d.h. um eine Mangellage im Erziehungs- und Entwicklungsprozess, die mit dem sozialpädagogischen Instrumentarium der Jugendhilfe zu beheben ist. Besteht also z. B. ein ausschließlich materieller Bedarf der Familie, so löst dieser keinen Anspruch auf HzE (Hilfen zur Erziehung) aus, sondern ggf. einen Anspruch auf materielle Sozialleistungen, etwa im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) oder der Sozialhilfe (SGB XII). Gleiches gilt bei einem rein medizinischen Bedarf. Hier würden in erster Linie Ansprüche gegen die Krankenversicherung entstehen. Wenn aber derartige Belastungsfaktoren den individuellen Erziehungsprozess beeinträchtigen, indem sie z.B. mit einer mangelnden emotionalen und pädagogischen Unterstützung des Jugendlichen einhergehen oder sich in mangelnden Ausbildungs- und Freizeitmöglichkeiten zeigen, geht es auch in der Kinder- und Jugendhilfe zumindest mittelbar um die Beseitigung der nachteiligen sozialen Lebenssituation. Andere Benachteiligungen oder Behinderungen schließen einen erzieherischen Bedarf nicht

aus. Deshalb kann selbstverständlich auch bei einem Kind mit geistiger oder körperlicher Behinderung ein erzieherischer Bedarf vorliegen. Entscheidend für die HZE ist, dass es nicht um den behinderungsbedingten Eingliederungsbedarf, sondern um die Bewältigung von Schwierigkeiten im Erziehungsprozess geht (vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 180f.).

3.1.2 Geeignetheit

Es kommen zahlreiche Hilfen mit völlig unterschiedlicher Intensität infrage, wenn ein entsprechender erzieherischer Bedarf des Minderjährigen gegeben ist. Das Gesetz führt in den §§ 28 bis 35 SGB VIII einen Katalog an möglichen (idealtypischen) Hilfen auf, darüber hinaus können jedoch auch andere Angebote entwickelt werden (Hilfe nach Maß). Der Leistungsanspruch ist als solcher bereits an die Geeignetheit und Notwendigkeit der konkreten Hilfe geknüpft. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Problemlage und Jugendhilfeangebot (Problem-Hilfe-Kongruenz). Eine Hilfe kann nur dann geeignet sein, wenn sie am Bedarf, am Problem ansetzt. Überspitzt ausgedrückt, helfe therapeutisches Reiten selten bei massiven Schulproblemen und auch die sozialpädagogische Familienhilfe sei kein Allheilmittel bei Adoleszenzkonflikten. In Bezug auf die Geeignetheit der Hilfe verbinden sich zwei **komplexe Faktorenbündel**. Die Einschätzung der Schwierigkeiten von jungen, heranwachsenden Menschen und ihren Familien (das eine Faktorenbündel = der erzieherische Bedarf) müssen bezogen werden auf Ressourcen, Chancen und Schwierigkeiten in den Hilfeangeboten (das zweite Faktorenbündel). Dabei sei zu berücksichtigen, wie die Hilfen in den Erfahrungs- und Verständnishorizont der Adressaten passen (Lebensweltorientierung; *Thiersch* 2014¹²), wie sie sich in die gegebenen Lebensverhältnisse einfügen, auf welche Weise sie gewährleisten, dass die Ressourcen der Selbsthilfe nicht entwertet oder verschüttet werden (zu Resilienz- und Schutzfaktoren s. *Bender/Lösel* 2005¹³; *Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse* 2015¹⁴), und welche Perspektiven sich aus der Hilfe für einen „gelingen- den“ Alltag ergeben. In jedem Einzelfall ist die genaue Bedarfslage des Kindes oder des Jugendlichen festzustellen und anhand dessen zu entscheiden, welche Art der Hil-

¹² Vgl. weiterführend: *Thiersch, H.* (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis, 9. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa

¹³ Vgl. weiterführend: *Bender, D., Lösel, F.* (2005): Misshandlung von Kindern. Risiko- und Schutzfaktoren. In *Deegener, G., W. Körner, G.* (Hrsg.), Kindesmisshandlung und Vernachlässigung, 317–346. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe.

¹⁴ Vgl. weiterführend: *Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M.* (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Kohlhammer

fe in welchem zeitlichen Umfang und für welche Dauer angebracht ist. Deshalb reiche es nicht aus, auf das begrenzte Standardangebot der idealtypisch beschriebenen Hilfen der §§ 28 – 35 SGB VIII hinzuweisen. Vielmehr müssten die „**Hilfen nach Maß**“ - dem Hilfebedarf entsprechend - entwickelt und angeboten werden. Dies ist ein wichtiges Argument bei der Entwicklung neuer Angebote!

(Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/ von Boetticher/Tammen* (2020), S. 181.)

3.1.3 Notwendigkeit

Der Begriff der Notwendigkeit ist in zweierlei Hinsicht relevant. Zunächst muss die öffentliche Sozialleistung in Form von Hilfe zur Erziehung erforderlich sein, um die Mangel Lage zu beheben. Ein Anspruch auf Hilfe zur Erziehung besteht also nicht, wenn ein erzieherisches Problem zwar vorhanden ist, aber die Personensorgeberechtigten selbst willens und in der Lage sind, dieses aus eigener Kraft zu beheben oder wenn unentgeltliche Hilfe Dritter (z. B. Verwandter) zur Verfügung steht. Es muss sich also um eine Mangelsituation handeln, die infolge des erzieherischen Handelns bzw. Nichthandelns der Eltern des Minderjährigen eingetreten ist und diese nicht in der Lage sind, den Bedarf zu decken. Allerdings gehe der Vorrang der Selbsthilfe nicht so weit, (insbesondere niedrigschwellige) sozialpädagogische Dienstleistungen und Hilfen deshalb zu versagen, weil Eltern sich diese auch auf dem freien Markt verschaffen könnten.

Die in den §§ 27 - 35 SGB VIII beschriebenen idealtypischen Hilfeformen sind grundsätzlich gleichwertig, wobei sich die Reihenfolge der Vorschriften an der pädagogischen Intensität der einzelnen Hilfearten orientiert. Deshalb bedarf es im Hinblick auf die Einschätzung der Notwendigkeit eines differenzierten pädagogischen Vorgehens, um den vielfältigen Problemlagen der unterschiedlichen Adressatenkreise gerecht zu werden und ein bedarfsgerechtes Leistungsprogramm anzubieten. Im Hinblick auf die **Notwendigkeit** (= Erforderlichkeit, als Teil des allgemeinen Verhältnismäßigkeitsprinzips), ist aus diesem Grund insbesondere zu klären, ob „ambulante“ Leistungen noch ausreichen, um den Bedarf zu decken oder ob eine sogenannte Fremdplatzierung, also die außerfamiliäre Unterbringung, eines Kindes oder Jugendlichen erforderlich ist (Abwägung: pro und contra).

Bei den Hilfen zur Erziehung handelt es sich um **Leistungsangebote**, die – unterhalb der Schwelle der Kindeswohlgefährdung – nicht angenommen werden müssen. Die

Akzeptanz der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ist deshalb ein wesentlicher Aspekt der **Geeignetheit**.

Das Gesetz gibt keine genauen Vorgaben zu **Umfang und Dauer der Erziehungshilfen**. Die Hilfe zur Erziehung kann und muss so lange geleistet werden, wie die Leistungsvoraussetzungen vorliegen. Eine konkrete, zeitliche Begrenzung der Leistung sei nicht korrekt. Vielmehr sehe das SGB VIII im Rahmen des Verfahrens eine regelmäßige Fortschreibung der Hilfeplanung vor, im Rahmen derer geprüft werde, ob die Leistungsvoraussetzungen noch vorlägen.

(Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 182ff.)

3.2. Geeignete Maßnahmen bereithalten

Eine gelingende positive Entwicklung und soziale Integration und Inklusion setzen dabei heute nicht mehr nur die Bewältigung der klassischen Entwicklungsaufgaben voraus, sondern darüber hinaus die Herausbildung positiver Potentiale zur Bewältigung sich wandelnder soziokultureller Herausforderungen (Risikogesellschaft). Hier müsse (insbesondere öffentliche) Kinder- und Jugendhilfe ansetzen, nicht nur bei Situationen, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefährden, sondern zugunsten eines gelingenden Alltags von jungen Menschen und Familien frühzeitig mit Angeboten und Förderung zur Nutzung von (Entwicklungs-) Chancen und zum Abbau von Benachteiligungen sowie um dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (s. § 1 Abs. 3 SGB VIII). Dieses Spannungsverhältnis zeige sich auch auf der staatlichen und gesellschaftlichen Ebene, sowohl bei den verfassungsrechtlichen Vorgaben als auch im Hinblick auf die jugend- und rechtspolitischen Perspektiven. (Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/ von Boetticher/Tammen* (2020), S. 44)

Auch im Hinblick auf die Gesamtverantwortung weise das Gesetz in § 79 SGB VIII darauf hin, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe gewährleisten sollen, dass die zur Erfüllung der Jugendhilfeaufgaben erforderlichen und geeigneten Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen den verschiedenen Grundrichtungen der Erziehung entsprechend rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stünden (vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S.61).

3.3 Maßnahmen nach § 35a

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe –

§ 35a Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung

(1) Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Von einer seelischen Behinderung bedroht im Sinne dieser Vorschrift sind Kinder oder Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. § 27 Absatz 4 gilt entsprechend.

(1a) Hinsichtlich der Abweichung der seelischen Gesundheit nach Absatz 1 Satz 1 Nummer 1 hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Stellungnahme

1. eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie,
2. eines Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, eines Psychotherapeuten mit einer Weiterbildung für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen oder
3. eines Arztes oder eines psychologischen Psychotherapeuten, der über besondere Erfahrungen auf dem Gebiet seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen verfügt,

einzuholen. Die Stellungnahme ist auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten in der vom Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte herausgegebenen deutschen Fassung zu erstellen. Dabei ist auch darzulegen, ob die Abweichung Krankheitswert hat oder auf einer Krankheit beruht. Enthält die Stellungnahme auch Ausführungen zu Absatz 1 Satz 1 Nummer 2, so sollen diese vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen seiner Entscheidung angemessen berücksichtigt werden. Die Hilfe soll nicht von der Person oder dem Dienst oder der Einrichtung, der die Person angehört, die die Stellungnahme abgibt, erbracht werden.

(2) Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall

1. in ambulanter Form,
2. in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen,
3. durch geeignete Pflegepersonen und
4. in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

(3) Aufgabe und Ziele der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie Art und Form der Leistungen richten sich nach Kapitel 6 des Teils 1 des Neunten Buches sowie § 90 und den Kapiteln 3 bis 6 des Teils 2 des Neunten Buches, soweit diese Bestimmungen auch auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendung finden und sich aus diesem Buch nichts anderes ergibt.

(4) Ist gleichzeitig Hilfe zur Erziehung zu leisten, so sollen Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden, die geeignet sind, sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe zu erfüllen als auch den erzieherischen Bedarf zu decken. Sind heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind, in Tageseinrichtungen für Kinder zu gewähren und lässt der Hilfebedarf es zu, so sollen Einrichtungen in Anspruch genommen werden, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam betreut werden.

https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___35a.html

3.3.1 Zur Entstehung

Der § 35a SGB VIII regelt die sogenannte Eingliederungshilfe für **Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung**, um ihnen eine **selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe** am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Eingliederungshilfe wurde mit dem 1. Änderungsgesetz (1993) als eigenständiger Leistungstatbestand in das SGB VIII aufgenommen, um ein **Abgrenzungsproblem** zur Sozialhilfe zu lösen. Gerade bei jüngeren Kindern sei es jedoch oft schwierig festzustellen, ob bei ihnen ein erzieherischer Bedarf nach § 27 SGB VIII oder eine seelische Behinderung vorliegt. In den meisten Fällen einer **seelischen Behinderung** seien zudem auch die Voraussetzungen des § 27 SGB VIII erfüllt: Aus einer erzieherischen Mangellage kann sich eine seelische Behinderung entwickeln und andererseits führt das Vorliegen einer solchen Behinderung oft zu Erziehungsproblemen, die die Eltern nicht allein bewältigen können. Deshalb sei es unpraktikabel gewesen, dass sich Leistungsansprüche bei seelischer Behinderung gegen den Sozialhilfeträger und bei erzieherischen Mängellagen an den Jugendhilfeträger richteten. So wurden Hilfen für junge Menschen mit seelischer Behinderung der Jugendhilfe zugeordnet. Mit § 35a SGB VIII wurde dann ein eigener Leistungstatbestand der Eingliederungshilfe neben der HzE geschaffen. Nach § 41 Abs. 2 SGB VIII wird Eingliederungshilfe für seelisch Behinderte als Jugendhilfeleistung auch an junge Volljährige erbracht.

Die Regelung schließt direkt an die Hilfen zur Erziehung in §§ 27–35 SGB VIII an, ist aber nicht Bestandteil dieser, sondern in einen eigenen Unterabschnitt eingeordnet und hat daher **eigene Anspruchsvoraussetzungen und andere Rechtsfolgen**. In dem der Anspruch auf Eingliederungshilfe bei seelischer Behinderung nun auch im SGB VIII verankert sei, bestehe nicht mehr in jedem Fall die Notwendigkeit, eine Situation als Erziehungsmangel auf der einen oder (drohende) seelische Behinderung auf der anderen Seite einzuordnen. Ist inhaltlich geklärt, welcher konkrete Bedarf besteht und kommen dafür sowohl Leistungen nach § 27 SGB VIII als auch nach § 35a SGB VIII infrage, kann die Leistung z. B. auch als Hilfe zur Erziehung erbracht werden, um den Begriff der Behinderung mit seinen oft ausgrenzenden Wirkungen zu vermeiden (s. § 35a Abs. 4 Satz 1 SGB VIII). § 35a SGB VIII erhielt 2001 zusammen mit der Einführung des SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – seine jetzige Fassung.

Die Übernahme der Leistungsansprüche nur für Minderjährige mit seelischer Behinderung in das SGB VIII sei allerdings keine systematisch konsequente Lösung gewesen. Da die Ansprüche für Minderjährige mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen im Recht der Eingliederungshilfe nach dem 2. Teil des SGB IX verbleiben, ergäbe sich nun ein **Abgrenzungsproblem** zwischen **geistiger Behinderung**, für die gemäß § 94 Abs. 1 SGB IX die durch Landesrecht bestimmten Träger der Eingliederungshilfe zuständig sind, **und seelischer Behinderung**. Auch hier sei die Diagnose gerade bei jüngeren Menschen sehr schwierig, eine trennscharfe Unterscheidung nicht immer möglich, bei Mehrfachbehinderungen nahezu unmöglich. Erschwerend komme hinzu, dass Voraussetzung für den Anspruch auf Eingliederungshilfe nach § 99 SGB IX eine wesentliche Behinderung ist, während dieses Merkmal in § 35a SGB VIII nicht enthalten ist. Im Falle einer nicht wesentlichen Behinderung entscheide die Frage der seelischen oder geistigen Behinderung somit nicht nur über die Zuständigkeit verschiedener Sozialleistungsträger, sondern darüber, ob ein Anspruch auf Leistung besteht oder nicht. (Vgl. *Münder/-Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 195f)

3.3.2 Anspruchsinhaber

Als Anspruchsvoraussetzung des § 35a SGB VIII muss eine seelische Behinderung des Minderjährigen drohen oder bereits bestehen, die dessen gesellschaftliche Teil-

habe beeinträchtigt. Die Vorschrift gewährt dann einen Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfe. **Inhaber des Rechtsanspruchs** sind die **Kinder bzw. Jugendlichen selbst**; anders als bei den HzE ist die Anspruchsberechtigung nicht an die Personensorge geknüpft. Im Sozialrecht sind Minderjährige. gemäß § 36 Abs. 1 S. 1 SGB I bereits ab Vollendung des 15. Lebensjahrs handlungsfähig. Als Anspruchsinhaber können junge Menschen ab dem Tag ihres 15. Geburtstages Leistungen der Eingliederungshilfe im Regelfall selbstständig, d. h. ohne gesetzliche Vertretung durch ihre Eltern, beantragen und in Anspruch nehmen.

Allerdings sollen die Sozialleistungsträger den gesetzlichen Vertreter gemäß § 36 Abs. 1 S. 2 SGB I über die Antragstellung und die erbrachten Sozialleistungen informieren, der zudem die Handlungsfähigkeit des Minderjährigen. gemäß § 36 Abs. 2 SGB I durch schriftliche Erklärung einschränken kann. Auch schränkt § 36 Abs. 1 SGB I nicht das Aufenthaltsbestimmungsrecht der Personensorgeberechtigten ein, so dass stationäre Hilfen somit deren Einverständnis voraussetzen. Sofern eine hilfebedürftige Person das fünfzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist der Anspruch aus § 35a SGB VIII durch die gesetzlichen Vertreter, etwa durch die Eltern oder die Pflegepersonen, geltend zu machen. Die Antragstellung ist auch über den 15. Geburtstag hinaus in Vertretung des Kindes möglich. (Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/ Tammen* (2020), S. 198)

3.3.3 Leistungsvoraussetzungen

Der **Rechtsanspruch** auf Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII ist nach Abs. 1 Satz 1 an zwei miteinander verknüpfte Voraussetzungen gebunden:

- Nr. 1: die Abweichung von der seelischen Gesundheit und daher
- Nr. 2: eine Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe (bzw. eine entsprechende Erwartung).

Es ergibt sich eine Aufgabenverteilung zwischen Fachkräften unterschiedlicher Professionen. Die Beurteilung, ob die seelische Gesundheit von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht, ist Aufgabe der in Abs. 1a genannten heilberuflichen Professionen. Die Einschätzung, ob die Teilhabe des Minderjährigen am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist bzw. eine solche Beeinträchtigung droht, fällt in den Aufgabenbereich der Fachkräfte der Jugendhilfe. Aus einer medizinisch diagnostizierten

„seelischen Störung“ ergibt sich nicht zwangsläufig eine „seelische Behinderung“ (Integrationsbedarf und -defizit). Hier ist interdisziplinäre Kooperation gefordert.

Abweichung von der seelischen Gesundheit: Grundlage für die Beurteilung, ob gem. Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 eine Abweichung von der seelischen Gesundheit vorliegt, ist nach § 35a Abs. 1a Satz 2 SGB VIII die **Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD-10)**. Soziale Abweichungen oder soziale Konflikte allein, ohne persönliche Beeinträchtigungen, sollten nicht als psychische Störung im dort definierten Sinne angesehen werden. Der Krankheitszustand muss aufgrund einer ärztlichen Prognose mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate andauern. Dadurch sollen vorübergehende Störungen ausgeschlossen werden, nicht jedoch ein frühzeitiges Tätigwerden der Reha-Träger. Über die Einbeziehung drohender Behinderungen (§ 35a Abs. 1 Satz 2 SGB VIII) und das Gebot der Prävention in § 3 SGB IX sind die Reha-Träger verpflichtet, den Eintritt von Behinderungen nicht erst abzuwarten, sondern strukturell frühzeitig zu erkennen und dem generell entgegenzuwirken.

Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe: Allein das Vorliegen einer psychischen Störung begründet noch keinen Anspruch auf Eingliederungshilfe. Als seelische Behinderung wird ein andauernder Folgezustand einer psychischen Erkrankung bezeichnet, der die Ausübung sozialer Funktionen und Rollen beeinträchtigt. Diese „chronischen“ psychischen Behinderungszustände können anlagebedingt oder frühkindlich erworben sein. Oft werden sie jedoch erst im späteren Kindesalter erkannt, können aber auch im Kindes- und Jugendalter erstmalig auftreten. Fachliche Grundlage für die Teilhabebeeinträchtigung ist heute die differenzierte **Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY)** der WHO vom Oktober 2011. Wie die ICD-10 verfolgt die ICF-CY das Ziel, in einheitlicher und standardisierter Form eine Kommunikationsgrundlage zur Beschreibung von Gesundheit und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen. Sie widmet dabei vier Schlüsselthemen besondere Aufmerksamkeit:

- dem **Kontext der Familie**,
- der **Entwicklungsverzögerung**,
- der **Partizipation** als „Einbezogenheit in eine Lebenssituation“ und

- den **Lebenswelten** als die „materielle, soziale und die einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten“.

(Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 198ff.)

3.3.4 Rechtsfolgen

Bezüglich der Rechtsfolgen der Eingliederungshilfe sei § 35a SGB VIII recht unübersichtlich gegliedert. Die **Hilfeformen**, in denen Eingliederungshilfe zu leisten ist, sind zunächst in § 35a Abs. 2 SGB VIII aufgeführt. In Anlehnung an die Grundformen der Hilfe zur Erziehung nach §§ 28 ff. SGB VIII erfolgen Hilfen im Bereich der Eingliederungshilfe im Kontext ambulanter Angebote, im Rahmen von Tageseinrichtungen/teilstationären Einrichtungen, bei geeigneten Pflegepersonen und in stationären Einrichtungen oder sonstigen Wohnformen. Ebenso wie bei den Erziehungshilfen erfolgt auch im Bereich des § 35a SGB VIII die Auswahl der Hilfeform ausdrücklich nach dem **Bedarf im Einzelfall** unter Berücksichtigung des **Wunsch- und Wahlrechts** gemäß § 5 SGB VIII. § 35a Abs. 3 SGB VIII legt fest, dass bei der Bestimmung von Aufgabe, Ziel sowie der Art der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung die einschlägigen Regelungen des 2. Teils des SGB IX anzuwenden sind, soweit diese Bestimmungen auch auf Personen mit (drohender) seelischer Behinderung Anwendung finden.

Aufgabe der Eingliederungshilfe allgemein ist es gemäß § 90 Abs. 1 SGB IX, Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Die Leistung soll sie befähigen, ihre Lebensplanung und -führung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich wahrnehmen zu können. In § 90 SGB IX werden nicht nur die Ziele des § 1 SGB IX aufgegriffen, sondern es wird zugleich betont, dass es beim Recht der Eingliederungshilfe nicht nur um Sozialleistungen geht, sondern um das Menschenrecht auf individuelle Autonomie und auf gleichberechtigte Verwirklichungschancen in einer inklusiven Gesellschaft. Die in § 90 Abs. 1 SGB IX festgehaltenen Aufgaben der Eingliederungshilfe sind von übergeordneter Bedeutung und für die Ausführung sämtlicher Leistungen unabhängig von der jeweiligen Leistungsgruppe als Ziele zu berücksichtigen.

Daneben weisen die Absätze 2 - 5 den einzelnen Leistungsgruppen, nach denen die Leistungen zur Teilhabe unterschieden werden weitere besondere Aufgaben zu:

- die **medizinische Rehabilitation** soll körperliche, geistige, seelische sowie Sinnesbeeinträchtigungen abwenden, beseitigen, mindern, ausgleichen, deren Verschlimmerung verhüten oder die Leistungsberechtigten möglichst unabhängig von Pflege machen (Abs. 2),
- die **Teilhabe am Arbeitsleben** soll die Aufnahme, Ausübung und Sicherung einer der Eignung und Neigung der leistungsberechtigten entsprechenden Beschäftigung ebenso fördern wie die Weiterentwicklung ihrer Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit (Abs. 3),
- die **Teilhabe an Bildung** hat zum Ziel, den Leistungsberechtigten eine ihren Fähigkeiten und Leistungen entsprechende Schulbildung und schulische und hochschulische Aus- und Weiterbildung für einen Beruf zu ermöglichen (Abs. 4) und
- die **Soziale Teilhabe** soll die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen oder erleichtern (Abs. 5).

Aufgrund der Nachrangregelungen in § 10 SGB VIII sind sowohl die medizinische Rehabilitation als auch die Teilhabe am Arbeitsleben in der Eingliederungshilfe der Kinder- und Jugendhilfe nur von untergeordneter Bedeutung. Von besonderer Bedeutung sind hingegen diejenigen Hilfeleistungen, die mit dem Sozialisationsprozess zu tun haben. Relevant sind vor allem die **Leistungen zur Teilhabe an Bildung**, die die schulische Bildung, die schulische oder hochschulischen Ausbildung für einen Beruf sowie die Weiterbildung für einen Beruf umfassen, sowie die **Leistungen zur Sozialen Teilhabe**. Von besonderer Bedeutung für den Personenkreis des § 35a SGB VIII sind hierbei heilpädagogische Leistungen für Kinder, die noch nicht eingeschult sind (§ 79 SGB IX). Sie sollen im möglichst frühen Kindesalter einsetzen. Für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung im Schulalter kommen gerade mit Blick auf den Inklusionsauftrag Inklusionshelfer an einer allgemeinen Schule in Betracht.

In § 35a Abs. 4 Satz 1 SGB VIII wird herausgestellt, dass für den Personenkreis Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung, bei dem zugleich Hilfe zur Erziehung nach § 27 SGB VIII erforderlich ist, Einrichtungen, Dienste und Personen mit der Erziehung und Betreuung beauftragt werden sollen, die den umfassenden Erziehungs-

und Betreuungsaufgaben sowohl der HzE als auch der Eingliederungshilfe gerecht werden. In Abs. 4 Satz 2 wird dann weitergehend bei Kindern im Vorschulalter, für die heilpädagogische Angebote erforderlich sind, auf eine „integrative“ Perspektive (Inklusion) abgestellt.

Bei allen Leistungen der Eingliederungshilfe sei – mehr als sonst – darauf zu achten, ob gemäß § 10 Abs. 1 SGB VIII andere Sozialleistungsträger vorrangig leisten müssen. Vorrangig gegenüber den Leistungen der Jugendhilfe sind in erster Linie Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung, aber auch die von Schulträgern. Andererseits ist nach § 10 Abs. 4 Satz 1 SGB VIII der örtliche Jugendhilfeträger für Kinder- und Jugendliche mit seelischer Behinderung vorrangig vor dem Träger der Eingliederungshilfe leistungs verpflichtet. Für Kinder und Jugendliche mit wesentlicher körperlicher und geistiger Behinderung ist demgegenüber der Träger der Eingliederungshilfe nach dem 2. Teil SGB IX vorrangig leistungs verpflichtet. Bei mehrfacher Behinderung, sowohl seelischer als auch geistiger und/oder körperlicher Art, muss unterschieden werden: wenn für die unterschiedlichen Behinderungen verschiedene Leistungen erforderlich sind, sind das Jugendamt und der Träger der Eingliederungshilfe nebeneinander zuständig und müssen ihre Leistungen im Rahmen eines Teilhabepfplans abstimmen. Erfordern die verschiedenen Behinderungsarten aber identische Leistungen, sei dafür vorrangig der Träger der Eingliederungshilfe zuständig, man spreche von sogenannter **Leistungskonkurrenz**.

(Vgl. *Münder/Thomas/Trenczek/von Boetticher/Tammen* (2020), S. 200ff.)

3.4 Was ist eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme nach § 27.2 SGB VIII oder § 35a SGB VIII?

Die Heilpädagogische Einzelmaßnahme ist eine ambulante Hilfe, die in Bremen im Rahmen der Hilfe zur Erziehung gemäß § 27.2 Absatz 2 SGB VIII und im Rahmen der Eingliederungshilfe gemäß § 35 a SGB VIII geleistet werden kann, sie ist eine Einzelfallhilfe, die speziell in Bremen entwickelt wurde und daher dem § 27.2 zugeordnet wird. In Bremen gibt es eine Trägerlandschaft, die diese Maßnahme anbieten.

Eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme wird klassischerweise im Einzelkontakt einmal wöchentlich geleistet. Im Land Bremen sind hierfür wöchentlich 2 Stunden, die laut fachlicher Weisung, am Kind geleistet werden sollen, vorgesehen. Der hierfür vereinbarte Stundensatz (in Bremen ca. 45 bis 65 €) soll alle (zusätzlichen) Aktivitäten und (indirekten) Kosten abdecken.

Aufgrund meiner mehrjährigen Tätigkeit im Bremer Jugendamt und dem damit verbundenen Austausch mit den Trägern sowie den Familien komme ich zu der Einschätzung, dass sich die reale Situation jedoch anders gestaltet. Erfahrungsgemäß führen die vergleichsweise geringen Stundensätze dazu, dass lediglich eine Stunde wöchentlich aktiv mit dem Kind gearbeitet wird, da die weitere Stunde für Verwaltungsaufgaben und andere indirekte Tätigkeiten eingesetzt wird.

Es besteht, laut fachlicher Weisung (Handbuch HzE B 2.4.1.1.2), bei entsprechender Indikation, auch die Möglichkeit Angebote für Kleingruppen von vier bis maximal sechs Kindern anzubieten. Der Gesamtzeitraum der Maßnahme soll in der Regel 24 Monate nicht überschreiten.

Die Heilpädagogische Einzelmaßnahme, im folgenden HPE genannt, dient der Förderung des Kindeswohles. Sie ergänzt die durch Beratung angestrebte Stärkung der Familie. Die Entwicklung und Erziehung von Kindern soll gefördert und gestärkt werden. Sie dient dazu, Benachteiligungen zu vermeiden sowie Entwicklungsstörungen und schwerwiegende seelische Störungen frühzeitig abzubauen und diesen entgegenzuwirken, um späteren intensiveren Hilfen vorzubeugen oder diese zu vermeiden.

Zielgruppe einer HPE sind in der Regel Kinder ab Schuleintritt bis ca. 12 Jahre, die Entwicklungsdefizite aufweisen oder sich in krisenhaft zugespitzten inner- oder außerfamiliären Lebenssituationen befinden, zum Beispiel Trennung der Eltern, sowie Kinder mit schwerwiegenden seelischen Störungen.

Die Zielsetzungen bezogen auf das Kind im Kontext mit seiner Familie sind:

- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsgeschichte und der Ressourcen des Kindes und seiner Familie.
- Aufbau bzw. Stärkung sozialer Kompetenzen und der Kommunikationsfähigkeit.
- Bearbeitung der Konfliktebenen in der Beziehung zu den Eltern.
- Aufarbeitung und Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen und Ereignissen.
- Stabilisierung und Stärkung des Selbstwertgefühls und der Beziehungsfähigkeit.
- Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit.
- Erwerb und Erprobung von Handlungskompetenzen.

Zusätzlich dazu erfolgt die Beratung der Eltern, bzw. von Mutter oder Vater.

Um zu überprüfen, ob nach § 35a eine seelische Behinderung vorliegt oder droht, ist die Einholung einer gutachterlichen Stellungnahme durch das Casemanagement des Fachdienstes Junge Menschen notwendig. Diese Begutachtung kann in Bremen von den Erziehungsberatungsstellen durchgeführt werden, wenn die Familie sich dort schon in Beratung befindet. Ansonsten kommen die Sozialpädiatrischen Abteilung des Bremer Gesundheitsamtes oder auch die dort angegliederte Kinder- und Jugendpsychiatrische Beratungsstelle (KIPSY) für das Begutachtungsverfahren in Frage. Für die Begutachtung ist neben dem Antrag ein Bericht über die familiäre Situation erforderlich, insbesondere der aktuellen krisenhaften Situation des Kindes. Es sollen gezielte Fragestellungen formuliert werden. Um zu prüfen, ob die Maßnahme des Trägers geeignet ist, muss das Therapiekonzept des Trägers vorliegen, so dass eine Beurteilung der Frage der Geeignetheit der spezifischen Maßnahme erfolgen kann.

Ein Angebot für Kinder unter 6 Jahren fällt in den Bereich der Frühförderung.

Das Leistungsangebot wird von Fachkräften mit heilpädagogischer, sozialpädagogischer oder psychologischer Grundausbildung und einer zusätzlichen spezifischen Qualifikation bereitgestellt und durchgeführt. Es kann als eigenständige Leistung, ergänzend zu den von den Erziehungsberatungsstellen angebotenen Hilfen eingesetzt werden.

Als Leistungsanbieter kommen in der Stadtgemeinde Bremen freie Träger oder privat gewerbliche Anbieter in Frage, die mit der Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport eine Leistungsvereinbarung nach § 77 SGB VIII über die Erbringung und Finanzierung von Leistungen im Rahmen der Heilpädagogischen Einzelmaßnahme nach § 27 Abs. 2 SGB VIII und § 35a SGB VIII abgeschlossen haben.

In begründeten Einzelfällen kann diese Maßnahme auch neben anderen ambulanten oder stationären Leistungen der Jugendhilfe eingesetzt werden, wenn dies notwendig ist und zur Bearbeitung der Problematiken beiträgt.

Nach § 91 SGB VIII erfolgt keine Heranziehung der Eltern zu den Kosten der HPE.

(Vgl. Handbuch HzE B 2.4.1.1.2)

Ein häufig eingesetzter Träger ist in Bremen beispielsweise der Verein für Entwicklungsbegleitung und Integration, der mit folgender Grundhaltung und Zielgruppe arbeitet:

„Jeder Mensch ist ein einzigartiges Wesen mit seinen besonderen Fähigkeiten und Stärken. Die Entwicklungsbegleitung stärkt diese Fähigkeiten und bietet Unterstützung bei Problemen. Jeder Mensch bekommt die für ihn individuellen therapeutischen Angebote in Einzel- oder Gruppentherapie“.

„Die Arbeit der TherapeutInnen und PädagogInnen des Vereins „Entwicklungsbegleitung und Integration“ basiert auf der Entwicklungsbegleitung Doering. Diese integriert verschiedene Sichtweisen und Methoden (psychologisch, pädagogisch und neuropsychologisch) zu einem eigenständigen Ansatz. Vorgehen und Verhalten von EntwicklungsbegleiterInnen ergeben sich aus der Individualität eines jeden Menschen und der Besonderheit jeder Situation“.

„Die Haltung in der Entwicklungsbegleitung resultiert aus folgenden grundlegenden Entwicklungsgedanken:

- Alle Ebenen des Erlebens eines Menschen werden mit einbezogen: Bewegen, Handeln, Denken.
- Jeder Mensch konstruiert sich seine Welt und seine Wirklichkeit selbst.
- Entwicklung vollzieht sich im Wechselspiel von Stabilität und Instabilität.
- Der Dialog ist der Weg zur Entwicklung“.

„Unser Ziel ist, die von uns begleiteten Kinder und Jugendlichen wieder in gelingende Beziehungen zu ihrer Umwelt zu führen. Dies sind sowohl soziale Beziehungen zur menschlichen Umwelt – Familie, Personen in Institutionen – als auch Beziehungen zur dinglichen Umwelt – Spiel und Handlungen“.

„Wir begleiten Kinder und Jugendliche:

- mit Entwicklungsverzögerungen
- mit Wahrnehmungsschwierigkeiten
- mit Ängsten
- mit emotional belastenden (traumatischen) Erfahrungen
- in Trennungs- und Scheidungssituationen
- die nahe Angehörige verloren haben
- die in Adoptiv- und Pflegefamilien leben“

(<https://www.ebi-bremen.de/start>)

Wie bereits erläutert, kann in Bremen die HPE gemäß § 27.2 SGB VIII bewilligt werden. Die Vorteile einer HPE liegen somit unter anderem darin, dass es keine Feststellung einer (drohenden) seelischen Behinderung nach § 35a SGB VIII bedarf. Dies bedeutet, dass die Kinder keine psychiatrische Diagnostik durchlaufen müssen und dadurch nicht dem Label einer psychischen Erkrankung unterliegen, die ggf. eine Stigmatisierung bedeutet. Außerdem ist es, wie im Kapitel 3.3.1 bereits erwähnt, oft schwierig, frühzeitig die Diagnose einer seelischen Behinderung zu stellen und es kommt zu Abgrenzungsschwierigkeiten, so besteht in Bremen sehr frühzeitig die Möglichkeit präventiv und entwicklungsfördernd einzusteigen. Nach meinen Recherchen scheint in anderen Bundesländern eine Gewährung für eine heilpädagogische Einzelfallhilfe eher nur nach § 35a SGB VIII möglich, so dass vor der Bewilligung eine (drohende) seelische Behinderung festgestellt werden muss. Aber der § 27.2 SGB VIII gilt für alle Bundesländer und es muss immer die Möglichkeit bestehen Hilfe für den Einzelfall zu gewähren, wenn diese Hilfe geeignet und notwendig ist, so dass auch in anderen Bundesländern individuellere Hilfen entwickelt werden können.

Um die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu unterstützen und sie in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu stärken, ist die HPE eine sehr gute Möglichkeit, insbesondere auch, weil es schwer ist Therapieplätze für Kinder zu bekommen. Seit dem Einfluss der Covid-19-Pandemie sieht es in Bezug auf die psychotherapeutische Versor-

gung von Kindern noch dramatischer aus als bereits zuvor. Die Wartezeiten auf einen Therapieplatz haben sich verdoppelt, so das Ergebnis einer Studie dazu. Das Versorgungssystem sei am Limit. Es scheint, als könne der gestiegene Bedarf an psychotherapeutischer Versorgung durch die bestehenden ambulanten Strukturen nicht ausreichend und zeitnah gedeckt werden (vgl. *Plötner/Moldt/In-Albon/Schmitz 2022*).

Es ist allerdings wichtig vor dem Einsatz der HPE eine Grenze zu Krankenkassenleistungen des SGB V und zur Teilhabe dem SGB IX zu ziehen. Es darf keine seelische oder körperliche Krankheit vorliegen, die unter die Psychotherapie-Richtlinien oder die Heilmittelverordnung fällt. Das heißt eine krankhafte Veränderung des seelischen Zustandes, der sich verfestigt und chronifiziert hat und der Person teilweise nicht zugänglich ist, darf noch nicht gegeben sein. Außerdem darf eine entsprechende Krankheitsdiagnose nach ICD 10 nicht gestellt werden können. Die HPE kann allerdings, wie bereits ausgeführt, viel früher ansetzen und eventuell tiefgreifenderen Problemen vorbeugen.

Ich finde, dass Eltern dieses Angebot viel öfter gemacht werden sollte und, dass die Angebotspalette gerne noch breiter und an verschiedenen Schwerpunkten ausgerichtet sein sollte. In Bremen haben wir, wie erwähnt, einen Träger, der die HPE als Entwicklungsbegleitung nach Doering anbietet, es gibt mittlerweile aber auch Anbieter mit Kunsttherapie sowie Anbieter mit Musiktherapie, ebenso fließen bei weiteren Anbietern Bewegungstherapie und Tanztherapie ein, außerdem gibt es die Möglichkeit Heilpädagogisches Reiten über eine HPE zu erhalten. In der fachlichen Weisung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass tiergestützte Pädagogik eine mögliche Methode ist. Des Weiteren können kreative Methoden, motorische Angebote, Tätigkeiten, die Handlungsplanung, Koordination und Ausdauer erfordern, Methoden zur Förderung sozialer und interaktiver Fähigkeiten, Methoden aus der Entwicklungsbegleitung, Elemente aus dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz, verstehendes Gespräch und Beratung und Methoden zur Veranschaulichung von inneren Prozessen zum Einsatz kommen. Die HPE bietet also vielfältige Möglichkeiten Angebote zu entwickeln, die es Kindern ermöglichen, sich und ihre Lebenssituation auszudrücken, ihre Stärken und Fähigkeiten zu erleben und diese weiter zu entwickeln und zu stabilisieren, ihre Wünsche zu thematisieren, ihre Ängste und Konflikte zum Ausdruck zu bringen und zu verarbeiten, Handlungsalternativen zu erarbeiten und auszuprobieren und durch körperorientierte Methoden neue Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Körper zu

machen, ihre Fähigkeiten und Grenzen kennenzulernen, ihre Gefühle über den Körper auszudrücken und ein besseres Selbstwertgefühl zu entwickeln.

Allen Richtungen gemeinsam ist, dass sie Kindern (und ihren Familien) die Möglichkeit geben, stärkende Prozesse zu durchlaufen und mittels verschiedener Medien Raum für Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung bieten, um so auch in schwierigen Lebensphasen Perspektiven zu öffnen, Handlungsalternativen aufzuzeigen und Kompetenzerweiterung zu ermöglichen und somit eine Stabilisierung einleiten und begleiten können.

Im 4. Kapitel gehe ich auf die Entwicklungsaufgaben und -themen meiner Zielgruppe ein unter Berücksichtigung des jeweiligen Alters. Es ist mir wichtig die Bedarfe und Bedürfnisse ausführlich darzustellen, um im darauffolgenden 5. Kapitel erläutern zu können, wie die Garten- und Landschaftstherapie auf diese eingehen und diese unterstützen kann.

4. Entwicklungsthemen und -aufgaben der Zielgruppe

„Die Wurzeln,
mit denen sich Kinder fest im Erdreich verankern und ihre Nährstoffe aufnehmen,
sind sichere emotionale Beziehungen zu den Menschen,
bei denen sie aufwachsen.“
(Renz-Polster/Hüther 2013, S. 27)

Im Folgenden gehe ich, wie eben bereits erwähnt, auf die allgemeinen und spezifischen Entwicklungsthemen und die Lebensbedürfnisse der Altersstufe zwischen 7 und 13 Jahren ein, um ein tieferes Verständnis für meine Zielgruppe der Heilpädagogischen Einzelmaßnahme zu erwirken, sowie einen Einblick in die natürliche Entwicklung und die notwendigen Entwicklungsbedingungen in dieser Altersspanne zu geben. Ich beziehe mich hierfür auf die Kinder- und Jugendpsychologin *Oggi Enderlein*, die sehr ausführlich und anschaulich diese Altersspanne beschreibt. In dieser Ausführlichkeit gibt es für diese Altersstufe deutlich weniger Literatur als über jüngere Kinder (Babys und Kleinkinder, bzw. Vorschulkinder) und Jugendliche ab 14 Jahren. Es scheint, dass in diesem Lebensalter, die von Freud auch Latenzzeit oder Latenzphase genannt wurde, nicht so viel Entwicklung gesehen wurde und wird, bzw. die Erwachsenen sich mit Kindern in diesem Alter weniger befassen. Einerseits ist dies verständlich, da sich Kinder in diesem Alter von den Erwachsenen abnabeln und ihre Selbstständigkeit üben, aber noch nicht so deutlich anecken, wie etwa Jugendliche ab 14 Jahren, andererseits geschieht in dieser Altersspanne aber ganz viel und wichtige Entwicklung und wird durch diese, im natürlichen Verlauf, eine stabile Basis für eine starke Persönlichkeit und ein gesundes, „erfolgreiches“ späteres Leben gelegt. *Enderlein* beschreibt detailliert, wie spannend die Phase zwischen Schuleintritt und Pubertät ist und welche große Bedeutung sie für das spätere Erwachsenenleben hat.

Um Kindern ein passendes Angebot machen zu können, ist es wichtig sich mit ihren altersbedingten Entwicklungsthemen auseinanderzusetzen.

Eine gesunde Entwicklung entsteht durch Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Kinder lernen so, dass sie die Welt beeinflussen können. Dafür benötigte Kompetenzen können nicht vermittelt werden, sie müssen erfahren werden und das möglichst im alltäglichen miteinander mit anderen Menschen.

So werden wichtige Grundbausteine für ein gelingendes, gesundes Leben gelegt, auf die der spätere Erwachsene auch in krisenhaften Situationen und unter schwierigen Lebensumständen zurückgreifen kann, sogenannte Resilienzfaktoren entstehen.

4.1 Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13 Jahren – Ausgangssituation

„Entwicklung ist wie ein Wandern von einer kleinen Welt zur nächsten, größeren.“

(Enderlein 2012, S. 35)

Die Literatur, die es über diese Altersstufe vielfach gibt, befasse sich eher mit Erziehungsthemen und wie man Kindern in diesem Alter effektiv etwas beibringe, auch über Heil- und Therapieverfahren könne man viel erfahren, so *Enderlein* 2012, S. 8 f.. Sie benennt beispielsweise: Ritalin und Spezialdiäten gegen Hyperaktivität, Stressreduktionskurse, Biofeedback bei Muskelverkrampfungen, NLP bei Prüfungsängsten, Konzentrationstraining, Physiotherapie bei Haltungsschäden und tiefenpsychologische Spieltherapie.

Eltern, Erzieher und Lehrer beklagten sich darüber, dass immer mehr und immer jüngere Kinder massiv auffällig werden, beispielsweise mit hochgradiger Aggressivität gegen andere, aber auch gegen sich selbst, Ängsten, Konzentrationsstörungen, motorischer Unruhe, chronischen Krankheiten, Schulverweigerung, Interessenlosigkeit, emotionaler Leere, Kontaktstörungen, Unberechenbarkeit, Schwer-Erziehbarkeit, Delinquenz, Drogenkonsum usw.. Diese Liste werde immer länger, die Störungen immer „schlimmer“ und sie treten in allen sozialen Schichten auf. *Enderlein* betont, dass diese drastischen Formen von Auffälligkeiten fast ausschließlich in industrialisierten Regionen mit hohem technologischem und sozialem Standard beobachtet werden. Sie seien etwas anderes, als die in dieser Altersstufe durchaus normale und bekannte Form von Ungezogenheit, Frechheit, Schulfaulheit oder Drückebergerei. Viele Mädchen und Jungen wirkten tief unzufrieden, obwohl sie scheinbar „alles haben“.

Es stellt sich die Frage woran das liegt? Berufliche Überlastung von Vätern, Arbeitslosigkeit, Scheidung und fehlende Väter, strenge oder verwöhnende Erziehung und Leistungsdruck in der Schule seien keine neuen Themen und kämen nicht nur in industrialisierten Regionen vor. Der Verkehr habe jedoch sowohl in der Stadt als auch auf dem Land stark zugenommen und verdränge die Kinder von den Straßen. Ebenso seien

Schulkinder Rekordhalter in der Nutzung von technisierten Spielzeugen und Medien wie Fernseher, Computer und heute vor allem des Handys. In Untersuchungen habe sich jedoch gezeigt, dass Kinder sich durchaus etwas anderes wünschen. Sie wünschen sich vor allem mehr Platz, mehr Natur und weniger Verkehr, um mit anderen Kindern zu spielen! Aber auch, wenn es diese Bedingungen gäbe, wäre es schwierig, sich mit mehreren Kindern zum Spielen zu treffen, denn Kinder sind heute in feste Zeitpläne eingebunden, sie besuchen Ganztagschulen und haben feste Freizeitaktivitäten, deshalb wünschen sich viele Kinder auch mehr Zeit, um sich mit Freunden zu treffen. So komme es dazu, dass moderne Kinder von einem Erwachsenen zum anderen weitergereicht „...und dabei sozusagen von einem Käfig in den nächsten gesperrt“ werden, so *Enderlein* 2012, S. 10. Dagegen rebellieren sie glücklicherweise auf verschiedene Arten!

Die einen versuchen aus dem Käfig „auszubrechen“, indem sie „wild um sich beißen“ und um sich schlagen. Sie entzögen sich mit aller Kraft dem pädagogischen Zugriff der Erwachsenen und gelten als „schwer erziehbar“. Auch die zweite Form der Rebellion sei aus der Käfighaltung von Tieren bekannt und zeige Aggressionen gegeneinander oder gegen sich selbst. Sucht sei dabei einer von vielen Wegen der Selbstzerstörung. Die dritte Form der Rebellion sei bei Kindern ebenso nicht anders als bei Käfigtieren, sie würden stumpf, apathisch, depressiv oder umgekehrt, also motorisch unruhig, nervös und hyperaktiv. *Enderlein* betont, dass es keine Lösung sei, die Kinder noch „enger an die Leine zu nehmen“ oder noch mehr zu beschäftigen und somit immer mehr Ablenkungsgegenstände in den Käfig zu werfen. Aber auch eine unbegrenzte und schutzlose Freiheit sei nicht die Lösung.

Sie erklärt: “Es ist Sache der Erwachsenen, für das Wohl der Kinder zu sorgen, die Bedingungen zu schaffen, in denen sich jedes Kind innerlich und äußerlich frei, aber geschützt zu einer individuellen, stabilen Persönlichkeit entwickeln kann“, (*Enderlein*, 2012, S. 11). Es bedürfe also einer Antwort auf die Frage: Was brauchen Kinder, um aus sich heraus zu ausgeglichenen, ansprechbaren, fröhlichen, emotional lebendigen, lebensbejahenden und körperlich und seelisch gesunden und widerstandsfähigen Menschen heranzuwachsen? Deshalb soll unter Punkt 4.2 dargestellt werden, welche natürlichen Lebensbedürfnisse Kinder zwischen 7 und 13 Jahren haben, welchen Lebens- und Bewegungsraum sie brauchen und welche Erfahrungen für ihr Alter normal und für ihre Entwicklung wichtig sind.

4.2 Allgemeine Entwicklungsthemen der Altersstufe 7 – 13 Jahre

Enderlein (2012, S. 35) schreibt: „Auch in den geistigen Fähigkeiten, dem sozialen Verständnis und in den emotionalen Möglichkeiten und Bedürfnissen öffnet sich von Entwicklungsphase zu Entwicklungsphase immer wieder ein neuer Horizont.“

Die mittlere Kindheit ähnele der Besiedlung eines vorher unbekanntes Landes, das mit vorsichtigen Schritten entdeckt und erobert werde, so dass sich die Kinder zu sicheren und souveränen Bewohnern entwickeln, bis ihnen die neue Welt zu eng werde und sie ins Jugendalter aufbrächen.

Laut *Enderlein* gibt es drei zentrale Themen zwischen 7 und 13 Jahren:

- Die eigenständige Erkundung der Welt außerhalb des Elternhauses,
- das Zusammensein und die Auseinandersetzung mit Altersgenossen und
- Geheimnisse und Heimlichkeiten.

Diese drei Themen, die ich im Folgenden genauer beleuchte und vorstelle, ermöglichen wiederum die Bewältigung wichtiger Entwicklungsthemen, wie

- die Entwicklung von Selbstbehauptung,
- die Entwicklung von Energie, Wille und Beweglichkeit,
- die soziale Entwicklung,
- die Entwicklung des Selbst und
- die Entwicklung der Gefühle.

Die eigenständige Erkundung der Welt außerhalb des Elternhauses:

Dort wo Kinder natürlich heranwachsen können, beginnen sie etwa mit 6 Jahren von sich aus, die Welt außerhalb des Elternhauses und der unmittelbaren Nachbarschaft zu erkunden, zu entdecken und für sich zu erobern. Die Kinder wachsen in die anfangs noch unbekanntes große Welt hinein, erforschen den Stadtteil mit Gebäuden, Plätzen Parks und Schlupfwinkeln oder das Dorf mit Feld, Wald Wiesen, Bächen und Seen. In der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen suchen die Kinder ihre Grenzen, gewinnen Sicherheit und bewegen sich schließlich souverän in dem vertraut gewordenen Lebensraum. Der bevorzugte Lebensraum dieser Altersstufe sei ganz elementar mit Erde, Feuer, Luft und besonders Wasser, sowie Pflanzen und Tieren verbunden. Alle Ecken und Möglichkeiten die diese Welt bietet müssen, möglichst in Gemeinschaft mit anderen Kindern, ohne Erwachsene, ausprobiert und ergründet werden. Selbstständige

Streifzüge fördern die Entwicklung von Kindern in allen Bereichen. Sie bauen so eine konkrete emotionale Bindung zu ihrem Stadtteil oder Landschaftsraum auf, daraus entwickelt sich Bodenständigkeit. Ebenso würden mit jedem Schritt Körperkraft und Geschicklichkeit auf die Probe gestellt und geübt. Alle Erlebnisse sprächen meistens neue und unerwartete Gefühle an, so dass sich emotionale Lebendigkeit und Widerstandskraft entwickelt. Außerdem bringt jede Erfahrung gemeinsam mit anderen Kindern die soziale Entwicklung voran. Für die geistige Entwicklung der Kinder seien die Entdeckungen und Eroberungen fruchtbarer als jede Schulstunde, denn „Wissbegierde, Eigeninitiative, Improvisationsgabe, Phantasie und Kreativität seien die Grundvoraussetzungen für das Leben in dieser ursprünglichen, natürlichen Kinderwelt“, so *Enderlein* 2012, S. 40. *Enderlein* hebt hervor, dass in den Lebenserinnerungen von erfolgreichen, innovativen Erwachsenen immer wieder sichtbar werde, dass ein großer Teil ihrer beruflichen Kompetenzen letztlich auf das Wissen, die Erfahrungen und Fähigkeiten zurückginge, die sie sich selbstständig im Umgang mit der Welt in ihren Kindertagen angeeignet hätten. Und so stellt sie sich die berechtigte Frage: „Wo aber können Kinder ihre - unsere Welt - heute noch in ihren Grundelementen kennen lernen, auf eigene Faust entdecken, erobern, ausloten, Grenzen finden und damit tragfähige Sicherheit im Umgang mit der Welt bekommen?“ (Ebd.)

Das Zusammensein und die Auseinandersetzung mit Altersgenossen:

Kinder brauchen Kinder - das Wir-Gefühl, dieses einzigartige Erlebnis Teil einer Gruppe zu sein, die durch das Gemeinschaftsgefühl zusammengeschweißt werde, so *Enderlein* (ebd. S. 71 ff.), sei für die soziale und emotionale Entwicklung des Menschen außerordentlich wichtig. Ein Gemeinschaftsgefühl kann nur entstehen, wenn man sich nach außen abgrenzt. Erfahrungen des Mit- und Gegeneinander, der Zugehörigkeit und des Ausgeschlossenenseins, von Freundschaft und Feindschaft seien Schlüsselthemen, mit denen sich Kinder in dieser Altersstufe fortwährend auseinandersetzen.

Eine andere Art des Wir-Gefühls sei das Gefühl der Stammeszugehörigkeit, es entwickelt sich aus dem Elternhaus heraus. Dieses Gefühl sei für das Sicherheits- und Geborgenheitsgefühl eines Menschen wohl fast ebenso wichtig, wie das Gefühl zu einer Familie zu gehören oder ein Zuhause zu haben. Auch dieses Gefühl könne sich nur in der Abgrenzung zu anderen, nicht dazugehörenden Menschen bilden. Erwachsene, die dieses stolze Bewusstsein der Kinder akzeptieren, aber deutlich vorleben, dass diese Unterschiede von Menschen zwar zum Leben gehören, aber nichts über

die Qualitäten des anderen Menschen aussagen, schaffen die Basis dafür, dass die aus der Abgrenzung gewonnene Sicherheit ein Leben lang erhalten bliebe, aber in der nächsten Entwicklungsstufe das Herz für andere Menschen vorbehaltlos geöffnet werden könne. Dieses natürliche Bedürfnis von Kindern würde durch machthungrige Erwachsene leider immer wieder missbraucht, so gab und gäbe es in allen totalitären Systemen Kinderorganisationen, die das Gruppen- und Zusammengehörigkeitsbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe ausnutzen.

Man könne eine natürliche Entwicklungsetappe aber nicht ohne spätere Folgen unterdrücken oder gar auslassen. Kinder wüchsen mit Sicherheit von allein aus entwicklungsbedingten „Verhaltensauffälligkeiten“ heraus, wenn Erwachsene so miteinander umgehen, wie sie es ihren Kindern anerkennen wollen.

Verbliebene Unsicherheiten im Umgang mit anderen, durch fehlende unbefangene Erfahrungen miteinander, könnten sich später in Intoleranz, dauerhafter Abwehr oder sogar handgreiflichem Hass gegen andersartige Menschen äußern. Das enttäuschte Bedürfnis nach selbst geschaffenen Wir-Gefühl könne sich in mangelndem Einfühlungsvermögen, fehlendem Gemeinschaftssinn, Eigenbrötlertum und sogar Angst vor Menschen zeigen oder auch in einem übersteigerten Bedürfnis nach Gesellschaft, in der man sich trotzdem einsam fühle. Unerfahrenheit im Umgang mit Gleichaltrigen, könne im Erwachsenenalter möglicherweise dazu führen, dass sich abwehrende Verhaltensweisen, wie Rückzug oder Aggressionen gegenüber anderen Menschen zeigen.

Geheimnisse und Heimlichkeiten:

Kinder werden vom Unbekannten, Geheimnisvollen, Unheimlichen, Verbotenen geradezu magisch angezogen. Das Geheime spielt auf der ganzen Welt und zu allen Zeiten eine Schlüsselrolle im Leben von Kindern ab etwa 7 Jahren, es sei eine Art Zauberelixier für die Entwicklung.

Heimlich etwas zu tun heiße, auf eigene Verantwortung handeln. Kinder gingen dabei den Dingen selbstständig auf den Grund, erfahren viel über die Welt und lernen selbstverantwortlich zu handeln und ihre Fähigkeiten einzuschätzen. In ihren heimlichen Abenteuern suchen Kinder immer wieder, zum Glück, meist kleinere Gefahren. Das Erlebnis, sie unbeschadet überstanden zu haben, festigt eine tiefe, unbewusste Lebenszuversicht. Geheimnisse verbrüdern, verbünden oder schließen andere aus, sie ermöglichen so außerordentlich wichtige soziale Basiserfahrungen. Geheimnisse

seien auch Machtmittel, um andere Kinder zu bestechen und zu unterdrücken. Kinder testen so gegenseitig ihre innere Stärke und Widerstandsfähigkeit aus und entwickeln so ein gesundes Maß an selbstbewusster Unabhängigkeit, wenn sie sich von den Heimlichtuereien der Anderen nicht mehr ärgern und locken lassen.

Um zu wissen, was richtig und falsch, wirklich gefährlich oder gemein ist, brauchen Kinder die Rückmeldung von Erwachsenen. Sie geben, um sich rückzuversichern, Signale in Richtung der Erwachsenen, die diese wahrnehmen und mit eindeutiger Stellungnahme beantworten müssten, damit die Kinder lernen können, wann etwas wirklich zu weit geht. Die heimlichen Kindheitserlebnisse sind sehr wichtig für die Entwicklung von Eigenständigkeit, Selbstbehauptung, Kreativität, sozialem Verhalten, Selbstvertrauen, Risikobereitschaft, Zuversicht und emotionaler Lebendigkeit.

4. 2.1 Die Entwicklung von Selbstbehauptung

Es habe seinen guten Grund, dass wir vergleichsweise wenig über das „normale“ Leben von Kindern in der Altersspanne zwischen 7 und 13 Jahren wüssten. Für die psychische Entwicklung in diesem Alter sei es außerordentlich wichtig sich dem Blickfeld der Erwachsenen, ihrer indiskreten Neugierde und ihrer Tendenz sich in alles einmischen, alles wissen und alles dirigieren zu wollen, zu entziehen. Kinder ab 7 Jahren müssen sich wenigstens ab und zu „von der Hand der Erwachsenen losreißen“, um gemeinsam mit Altersgenossen, auf eigenes Risiko zu leben und zu handeln. Daran wachsen sie.

Schon seit Jahrzehnten stünden aber die meisten Kinder bis ins Jugendalter hinein unter der permanenten Kontrolle von Erwachsenen. Auf eigenes Risiko Filme auf dem Handy zu schauen oder Spiele auf dem Computer zu spielen, die noch nichts für ihr Alter sind, ist ein fahler Abklatsch von selbstbestimmtem Kinderleben (vgl. *Enderlein* 2012, S. 25). „Wenn Erwachsene dabei sind, ist Kinderleben eben langweilig, die bunten, aufregenden, bereichernden Gefühle bleiben aus.“ (*Enderlein* 2012, S. 31)

Viele Erwachsene würden bekennen, dass sie froh sind, dass ihre Eltern nichts davon wissen, was sie in ihrer Kindheit so getrieben haben. Rückblickend seien sie stolz auf die Gefahren, in die sie sich begeben haben und wundern sich, dass nichts Schlimmeres passiert ist. Und tatsächlich sei es so, dass trotz der riskanten Spiele, die Kinder wenn sie können auch heute noch weltweit spielen, erstaunlich selten wirklich et-

was Schlimmeres passiert. Dies sei kein Vergleich dazu, was Kindern im Straßenverkehr heute auch nur als Beifahrer zustieße (vgl. *Enderlein* 2012, S. 33). Es mache den Eindruck, dass Erwachsene, wenn sie Verantwortung für ein Kind übernehmen, davon ausgingen, dass der normale Ausgang von freiem kindlichem Spiel der Gau, der größte anzunehmende Unglücksfall, sein müsse. So gehen den Kindern ganz viele und wichtige Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung Selbstverantwortlichkeit und Risikobewältigung verloren. Natürlich ist es ein Dilemma, denn große Kinder könne man tatsächlich noch nicht ganz sich selbst überlassen. Es gibt objektive Gefahren, mit denen sie noch nicht umgehen können und vor denen sie auch geschützt werden müssen. Aber Kinder bräuchten auch ihre Freiheit und Freiräume, um sich entwickeln zu können. Es hängt von der individuellen Entwicklung und seinem Alter ab, wie viel Freiheit ein Kind vertragen und wie viel Kontrolle es brauche (vgl. *Enderlein* 2012, S. 34).

4.2.2 Die Entwicklung von Energie, Wille und Beweglichkeit

Gibt man großen Kindern die Gelegenheit, haben sie immer Ideen, wie sie sich mit ihren körperlichen Fähigkeiten messen und verbessern können. Bei diesen Wettkämpfen ginge es darum festzustellen, was aus dem eigenen Körper mit energischem Willen herauszuholen sei und wo im Vergleich zu anderen die eigenen Grenzen liegen. Spaß an Körperlichkeit, an Bewegung, Kraft und Geschicklichkeit sei in dieser Altersstufe bei allen Jungen und auch Mädchen ein ganz zentrales Lebensbedürfnis. Entscheidend dabei sei, dass die Kinder sich die „Proben“ selbst stellen, so würden Eigeninitiative und Willenskraft gefördert. Aufgaben, die von Erwachsenen gestellt oder gefordert werden bewirken das Gegenteil. Kinder in diesem Alter entwickeln bei selbst erfundenen Spielen nicht nur Phantasie, sondern in herausragender Weise auch Willenskraft, Selbstbeherrschung, Ausdauer und Motivation, auf diese Weise erleben sie sich in ihrer vollen Selbstwirksamkeit. *Enderlein* betont (2012, S. 50), dass Kinder von heute vor allen Dingen ruhiggestellt seien, sowohl stimmlich als auch körperlich. Sie sollen den ganzen Tag still sitzen in der Schule, bei den Hausaufgaben und vorm Fernseher oder Computer. So werde systematisch ihr alterstypischer Bewegungs- und Phantasiehunger unterdrückt.

Enderlein vermutet, dass die zunehmende Hyperaktivität von Kindern mit dem notorischen Bewegungsmangel zusammenhängt, aber auch mit der hohen Konzentration, mit der sie vor den verschiedenen Bildschirmen säßen. Es sei auch denkbar, dass das

Nerven- und Muskelsystem auf Dauer tatsächlich zu wenig Sauerstoff bekäme und Hyperaktivität zumindest zum Teil ein unterschwelliges Erstickungssyndrom sei. Kindern bliebe so, auch im übertragenen Sinne, die Luft weg. Asthmaerkrankungen nähmen ständig zu. Andere gesundheitliche Folgen des Bewegungsmangels, seien Fettleibigkeit, Haltungsschäden, fein- und grob-motorische Koordinationsstörungen.

(Vgl. *Enderlein* 2012. S. 51)

Das freie Spiel sei die beste Vorbeugung gegen Haltungsschäden. Die fein- und grob-motorische Koordination wird im natürlichen kindlichen Spiel ganz selbstverständlich und „nebenbei“ geübt. Die Reaktion der Erwachsenen auf die zunehmenden „Körperstörungen“ seien im Bereich Ergotherapie, Motologie, Krankengymnastik, therapeutischem Schwimmen und Reiten usw. angesiedelt, was sicherlich manchmal hilfreich und angezeigt ist, aber im freien kindlichen Spiel in der Natur, erledigen sich viele dieser Probleme von selbst. Zwar würden Kinder dann auch damit fertig werden müssen in gewisser Weise „krank“ zu sein, denn es gehe im freien kindlichen Spiel dieser Altersstufe auch immer darum in irgendeiner Form mit Schmerzen durch aufgeschürfte Knie, blaue Flecken, Beulen, Blasen, verstauchten Gelenken und blutiger Nase umzugehen. Täten sich Kinder im Spiel selbst oder anderen auch mal weh, so lernten sie daraus mehrere wichtige Dinge. Sie lernen, was es bedeute sich wehzutun, lernen sowohl die eigenen Grenzen kennen, aber auch das eigene Heilungspotential. Ebenso lernen sie, wo die Grenzen des körperlich Zumutbaren bei anderen liegen. Schließlich lernen die Kinder so, dass Schmerzen und „Krankheiten“ durchaus auszuhalten sind, nicht immer sofort mit Medikamenten behandelt werden müssten und auch nicht immer sofort Anlass für existenzielle Sorgen seien. Schmerzen in gewissem Maße aushalten zu können, erfordere Energie, Durchhaltevermögen und die Erfahrung, dass man dazu in der Lage ist. Sie gäben unbewusst Kraft, Gelassenheit und Zuversicht, so dass später auch „schmerzliche“ Lebenssituationen im übertragenen Sinne überstanden werden können. (Vgl. ebd, S. 52 ff.)

4.2.3 Die soziale Entwicklung - Sozialisation

In dieser Lebensphase geht es darum die grundlegenden sozialen Strukturen der Welt kennen zu lernen, sie auszuprobieren und zu begreifen. Große Kinder beschäftigen sich intensiv damit, herauszufinden, was gerecht und ungerecht ist. Die Frage nach dem sozialen Miteinander zieht sich durch alles, was sie tun und interessiert. Sie sprechen untereinander über Beleidigung, Ehre, Bescheidenheit und Angeberei. Sie testen im Spiel aus, was Unterdrückung, Betrug, Hinterhältigkeit, Treue, Verlässlichkeit und Anständigkeit ist. Sie wollen erleben, wie sich Vertrauen anfühle, wie Verrat, wie Rücksichtnahme und Skrupellosigkeit, wie Verächtlichkeit und Bewunderung, wie Rache und Vergebung (vgl. ebd. S. 55).

Kinder beobachten Erwachsene ganz genau und sind außerordentlich empfindsam für deren innere Haltung. Sie wollen herausfinden wie diese sich im Umgang mit anderen Erwachsenen, Kindern und Tieren verhalten, wenn sie mit ihnen reden, arbeiten oder sie ärgern. Wenn Kinder Erwachsene beobachten und bewerten, orientierten sie sich an einem erstaunlich sicheren inneren Kompass, der ihnen anzeigt, was „richtiges“ menschliches Verhalten ist. Ihr eigenes Verhalten könnten Kinder jedoch altersbedingt noch nicht so gut bewerten und beurteilen (vgl. ebd. S. 56f).

Um soziale Regeln und moralische Werte kennen zu lernen brauchen Kinder zunächst klare, einfache und eindeutige Hinweise und müssen sich an den beiden Polen „gut“ und „böse“ orientieren. Weil viele Kinder heute durch die Medien zu früh und oft mit viel Negativem überschüttet würden, gewinne dies in ihrem Kopf Überhand. Außerdem erleben sie, dass die Erwachsenen zwar wundervolle moralische und soziale Regeln predigen, sich aber selbst nicht daran halten. Sie erleben von den eigenen Eltern oder Lehrern, dass Demütigungen und sogar Misshandlungen, wie Schläge, scheinbar etwas ganz „Normales“ sind. Folglich müssten Kinder austesten, welche Regeln denn nun wirklich im Umgang miteinander gelten, deshalb verstoßen sie selbst immer wieder gegen alle Regeln! Sie wissen noch nicht, was wirklich zu weit geht und was gerade noch hinnehmbar sei. Sie probieren die Grenzen aus, indem sie Erwachsene und Klassenkameraden und andere Lebewesen drangsalieren. Sie erfinden die unmöglichsten Dinge, um herauszufinden, was die Erwachsenen noch in Ordnung fänden und was schon richtig schlimm sei (vgl. ebd. S. 58f).

„Viele Erwachsene halten Regelverletzungen von Kindern für Anzeichen von Charakterschwäche. Um, Scheiß zu bauen‘, muss ein Kind aber Ideen haben, Initiative

entwickeln, eigenständig handeln können und nicht zuletzt Mut aufbringen“ (ebd. S. 59). Diese Eigenschaften gelten unter Erwachsenen als Charakterstärke! Hinter dem Fehlverhalten von Kindern stecke oft die einfache Frage an die Erwachsenen: „Geht das schon zu weit?“ Es wäre hilfreich, wenn es diesen häufiger gelänge, auf diese Frage unaufgeregter zu reagieren und klar und deutlich, aber liebevoll zu signalisieren: „So geht es nicht!“ Die Kinder würden sich dann beruhigt trollen (vgl. ebd. S. 60).

Untereinander entwickeln Kinder ihre eigenen Regeln und Gesetze und spielen mit Strenge und Nachsicht. Sie probieren aus, was für einen anderen noch zumutbar ist und wo die Grenzen überschritten werden, so erfahren sie im Zusammensein welche Umgangsformen gut tun und welche schmerzen. Sie lernen abzuwägen und die persönliche Situation des Einzelnen zu berücksichtigen. Kinder unter 12 Jahren seien in ihren Wahrnehmungen und Aktionen jedoch noch sehr selbstbezogen und können ihr eigenes Verhalten nur aus der eigenen Perspektive sehen, so dass manche Verhaltensweisen unter Kindern rücksichtslos und egoistisch wirken (vgl. ebd. S. 61).

In Gruppen spielen Kinder mit sozialen und unsozialen Verhaltensweisen. Es geht um das Bestimmen oder Gleichberechtigung, um Macht und Unterdrückung, um Dazugehören oder Ausschließen. Es wird probiert, wie man Konflikte löst. Soziale Erfahrungen in Gruppen, ohne Erwachsene, sind außerordentlich wichtig für Kinder. Sie spielen dort nach, was sie bei den Erwachsenen beobachten, so probieren sie aus wie deren Umgangsformen sich anfühlen und welche Konsequenzen sie haben. Vorbild sind die Erwachsenen an denen sich die Kinder orientieren. Diese Erfahrungen sind letztlich Grundlage dafür, welche staatliche Ordnung sie später für richtig halten und wie sie später mit ihren eigenen Kindern umgehen werden. In ihren Gruppen geben sich Kinder eigene soziale Gesetze und üben so mit Regeln und Gesetzen vernünftig, sozial und menschlich umzugehen. Dies sind wichtige soziale Basiserfahrungen, die sie befähigten im späteren Erwachsenenleben das rechte Maß zu finden. Außerdem lernten Kinder in Gruppen, dass man manche Situationen nur meistern kann, wenn man sich gegenseitig hilft. Das wohl Wichtigste, was Kinder im Umgang miteinander lernen müssten, sei jedoch die Grenze der Verletzlichkeit bei anderen auszuloten. Das Gespür, wie weit man gehen könne sei nicht angeboren, so dass es leider unvermeidlich sei, dass sich Kinder dabei körperlich oder seelisch gegenseitig weh tun. Die Grenzen des Zumutbaren zu kennen ist eine der wichtigsten Grundbedingungen für soziales Verhalten (vgl. ebd. S. 61ff).

Wenn Kinder gegeneinander „kämpfen“, geht es darum die Grenze zwischen Spiel und Ernst kennen zu lernen. Wann der Punkt erreicht ist, wo man einem anderen weh tut, könne man nur im direkten Kontakt mit ihm spüren lernen. Nur so können sich Taktgefühl und Einfühlungsvermögen bilden. Kinder die diese Erfahrungen nicht durch eigenes Erleben sammeln, sondern lediglich am Bildschirm, wüssten tatsächlich nicht mehr, wie weh ein Tritt, ein Faustschlag oder eine aufgeplatzte Lippe tut. So kann es dann später zu erschreckender Aggressivität und körperlicher Gewalt mit schweren Verletzungen kommen, wenn sie die beobachtete Gewalt einsetzen, um sich zu wehren oder zu behaupten (vgl. ebd. S. 65).

Empörung der Erwachsenen hilft den Kindern jedoch nicht weiter, denn „sie suchen ja nach Orientierung und überschreiten dabei - notgedrungen - immer wieder Grenzen. Sie machen so lange weiter, bis sie von den Erwachsenen ein klares ‚Stopp! Das geht zu weit!‘ bekommen. Sie wollten ja erfahren, was zu weit geht, sie wollen wissen, wie, wie man sich aneinander messen kann, ohne sich ernsthaft zu verletzen, wie man rechtzeitig ‚Halt!‘ signalisiert, ohne wehleidig zu sein, wie man seelische Verletzungen, die passiert sind, wieder gut machen kann, wie man am anderen Kritik übt, ohne ihn zu verletzen, und wie man streitet ohne auszurasen“ (ebd. S. 67f). Dafür bräuchten Kinder klare Hinweise von den Erwachsenen. Es sei unfair von Erwachsenen hauptsächlich die negativen, aggressiven Verhaltensweisen von Kindern zu sehen, denn Kinder seien auf der Suche nach der positiven sozialen Seite. Es ist schwierig sich sozial zu verhalten, besonders für Kinder, da sie sich noch nicht so gut in die Situation von Anderen hineinversetzen können. Außerdem hängt soziales Verhalten meistens mit der Unterdrückung von eigenen Interessen zusammen, so dass es mehr Gründe dagegen als dafür gibt. Kinder wachsen erst langsam im Lauf ihrer Entwicklung in soziales Verhalten hinein (vgl. ebd. S. 68f).

Noch schwieriger ist es dann ein Gespür dafür zu bekommen, was man sich selbst zumuten kann, ab wann man auch an sich denken muss und einen Wunsch abschlagen darf oder sogar muss (vgl. ebd. S. 69). Wenn man sich umschaute und umhört, dann haben auch viele Erwachsene dies noch nicht gelernt, so meine Erfahrung.

Dramatisch und schmerzlich ist es für Kinder, wenn sie jemandem etwas Gutes tun wollten oder sich für etwas einsetzen wollten und es von den Erwachsenen nicht bemerkt oder ernst genommen wird. Meistens ahnen Erwachsene nicht, welche

sozialen Kräfte sie mit ihren beiläufigen Missachtungen in Kindern zerstören (vgl. ebd. S. 69f)!

„Doch Kinder, die Gutes tun, die zugunsten eines anderen Kindes verzichten, die sich um andere kümmern, die versuchen, in kritischen Situationen freundlich zu bleiben statt auszurasen, hoffen so sehr, dass wenigstens ein geliebter Erwachsener ihre Anstrengungen wahrnimmt und seine Freude und Anerkennung darüber spüren lässt. Das würde schon genügen, um den Kindern zu signalisieren: Da geht's lang, das ist der richtige Weg.“ (Ebd. S. 70)

Im integrativen Ansatz wird **Sozialisation** „als die wechselseitige Beeinflussung von Systemen in multiplen Kontexten entlang des Zeitkontinuums (*Petzold/Bubolz* 1976¹⁵) aufgefasst als der – gelingende oder misslingende – Prozess der Entstehung und Entwicklung des Leibsujekts und seiner Persönlichkeit in komplexen Feldern bzw. Feldsektoren, sozialen Netzwerken und Konvois (*Hass/Petzold* 1999¹⁶) 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 (*Assmann* 1999¹⁷), Förderung oder Misshandlung.“ (*Petzold* 2006p, S. 11f, Fußnote 1)

Kinder meistern ihre Entwicklungsaufgaben, indem sie die Realität produktiv verarbeiten und dabei ihre eigene Identität ausbilden, so dass sie selbst irgendwann in den sozialen Kontext zurückwirken können und die soziale, aber auch die materielle und ökologische Wirklichkeit mitgestalten. Kultur wird so gemeinschaftlich gestaltet, bleibt veränderbar und ermöglicht es Menschen sich mit allen Ressourcen, Kompetenzen und Performanzen einzubringen und zu entwickeln (vgl. *Petzold* 2006p, S. 11f, Fußnote 1).

¹⁵ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Bubholz, E.* (1976): Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart: Klett-Cott

¹⁶ Vgl. weiterführend: *Hass, W., Petzold, H. G.* (1999): Die Bedeutung der Forschung über soziale Netzwerke, Netzwerktherapie und soziale Unterstützung für die Psychotherapie – diagnostische und therapeutische Perspektiven, Neueinstellung 2011: *Polyloge*, Ausgabe 22/2011

¹⁷ Vgl. weiterführend: *Assmann, A.* (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses, München: C. H. Beck Verlag

4.2.4 Die Ökologische Entwicklung – Ökologisation

„Mit Kindheit ist es vielleicht wie mit der Umwelt:

Der technologische Fortschritt hat viel zerstört. Wenn wir das verloren gegangene Leben wiederherstellen wollen, müssen wir zwar zurückschauen, um zu sehen, was eine gesunde, ausgeglichene Natur braucht. Das heißt nicht, dass wir das Rad der Geschichte zurückdrehen müssen. Das ginge auch gar nicht. Wir müssen aber nach Möglichkeiten suchen, wie wir die verlorene Lebendigkeit zurückgewinnen können, ohne damit auf die Errungenschaften des Fortschritts verzichten zu müssen.“

Enderlein 2012, S. 15

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

Dieser ökologisatorische Prozess gewährleistet:

dass bei entwicklungsneurobiologisch „sensiblen Phasen“ (Krabbeln, Laufen, Klettern etc.) entsprechende Umweltangebote bereit stehen, 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 ökologischen Lernen“ rüsten die Humanpopulationen - sie sind ja Teil der Ökologie – entsprechend ihrer Kenntnisstände ihre Mitglieder für einen adäquaten Umgang mit den relevanten Ökosystemen aus (Petzold 1999b¹⁸).“ (Aus Petzold 2006p, S. 11)

¹⁸ Petzold, H. G. (1999b): Psychotherapie in der Lebensspanne, *Polyloge*, Ausgabe 23/2016

Die ökologische Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne war immer eine Leittheorie des Integrativen Ansatzes (*Petzold/Orth* 1993a¹⁹, 544ff.; *Sieper* 2007b²⁰). Die Praxis in den verschiedensten Arbeitsfeldern zeigte, dass die ökologischen Kontexte, die „ecological environments“, einen so wesentlichen Einfluss auf Menschen und Tiere haben, dass ein Konzept der Ökologisation *Petzold* und seinen Kolleg/innen unverzichtbar erschien (*Petzold* 2006p). (Aus *Petzold, Petzold-Orth* 2018a, S. 369)

Da in den meisten ökologischen Kontexten auch soziale Gruppen leben, die ebenso aus dem Kontext wirken, ergibt sich eine Überschneidungszone mit der Sozialisation. Das zeige sich darin, dass Bergvölker und Waldvölker, Seevölker, Steppen- und Wüstenvölker Eigenarten haben, die sich als unmittelbare Konsequenz ihres Lebensraumes entwickelten. So haben Eskimovölker eine Fülle von Worten bzw. Begriffen für Schnee, Beduinenvölker eine Fülle von Begriffen und Metaphern, die mit Sand zu tun haben. Kleinkinder dieser Völkerschaften können schon früh höchst differenziert die Weiß- und Blautöne in den Schneegebieten unterscheiden, die Beduinenkinder Gelb-, Braun- und Grautöne, wie sie Wüstenregionen darbieten. Man kann davon ausgehen, dass Hamburg und München, zwei lebendige deutsche Großstädte, in ihrer ökologischen Unterschiedlichkeit sicher auch Einwirkungen auf die „Mentalitäten“ ihrer Bewohner als Ökologisationseffekte und dies nicht nur aufgrund von Enkulturations- und Sozialisationseffekten. Für die Ausprägung von „Heimatgefühl“ ist primäres ökologisches Lernen wichtig, das Erleben von „Wurzeln“ und von „Zugehörigkeit“ erwächst daraus („Ich komm von der Waterkant“, „ich komm aus den Bergen“). „Heimatlieder“ machen das sehr deutlich („Oh du schöner Westerwald ...“, „Land der dunklen Wälder ...“ „Es dunkelt schon in der Heide ...“ usw.). Heimatbezug kann beschädigt werden durch Flucht und Vertreibung. Vertriebenenverbände beispielweise, versuchen den Heimatbezug zu bewahren – mit vielfältigen Motiven, u. a. auch als ein Bezug zur Landschaft. Es können auch Störungen zur Heimatverbundenheit auftreten, wie etwa im Nachkriegs-Deutschland nach dem Missbrauch der Heimatgefühle mit der „Blut- und Boden-Ideologie“ durch die Nazi-Herrschaft und ihre Eroberungskriege und Gräueltaten, erinnert *Petzold* (2006p, S. 11f).

¹⁹ *Petzold, H. G., Orth, I.* (1993a): Therapietagebücher, Lebensspanorama, Gesundheits-/Krankheitspanorama als Instrumente der Symbolisierung und karrierebezogenen Arbeit in der Integrativen Therapie, *Polyloge*, Ausgabe 26/2012

²⁰ *Sieper, J.* (2007b/2011): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen und alten Menschen, *Polyloge*, Ausgabe 05/2011

In der Integrativen Entwicklungspsychologie wurde eine Prägung durch die ökologischen Verhältnisse und Einflussräume im Sinne ökologischer Entwicklungsprozesse, stets unterstrichen (vgl. weiterführend *Petzolds* Ausführungen zur „ökologischen Entwicklungspsychologie“, *Petzold* 1992a, S. 544ff): Es „wirken von Säuglingszeiten an auch die ökologischen Bedingungen auf die Entwicklung (*Munroe et al.* 1981²¹; *Field et al.* 1981²²; *Super/Harkness* 1986²³), erläutert *Petzold* (2006p, S. 13), denn das Wahrnehmungsvermögen sei in ökologische Kontexte eingebunden und werde von seiner 'affordance', seinem Aufforderungscharakter bestimmt.

In der Ökologisation leiblichen Lernens (*Petzold, Sieper, Orth* 2002²⁴) werde der Mensch sich seiner Selbst, als Teil der Welt, durch die Aufnahme der Welt mit seinen Sinnen und in seinem handelnden Umgang mit den Weltverhältnissen, zunehmend bewusst. Er nehme alle Informationen aus seiner Außen- und seiner Innenwelt und aus der Verschränkung von beidem (*Waldenfels* 1976²⁵) auf, wird zum „informed body“, zum „über die Welt informierten Leib“ (*Petzold* 2002j²⁶). (Aus *Petzold* 2006p, S. 10)

Die Geschichte der Menschheit in Polyaden, in kleinen Gruppen über 80tausend Generationen, bestimmt bis heute unser ökologisches und sozialisatorisches Lernen. Was *Vygotskij* (1978) über das Lernen in „Zonen optimaler Proximität“ aufgrund seiner Beobachtungen von Kindern und Jugendlichen herausgefunden habe, so *Petzold*, sei nur die Inszenierung „evolutionärer Narrative“. Die Kindergruppen in den kleinen Komunitäten wandernder alt- und neusteinzeitlicher Hominiden waren eben auch klein und zudem altersheterogen: 3 – 7 Kinder pro Gruppe einer „extended family“, eines Clans von 15 – 30 Individuen, um solche Polyaden handelte es sich, die unsere Verhaltensweisen bis heute prägen. Die kleinen Kinder lernten von den größeren und ihr

²¹ Vgl. weiterführend: *Munroe, R. H., Munroe, R. L., Whiting, P. D.* (1981): Handbook of cross-cultural human development, New York: Garland

²² Vgl. weiterführend: *Field, T., Sostek, H. M., Vietze, P., Leiderman, P. H.* (1981): Culture and early interaction, Hillsdale NJ: Erlbaum

²³ Vgl. weiterführend: *Super, C. M., Harkness, S.* (1986): The development niche: A conceptualization at the interface of child and culture, *International Journal of Behavioral Development* 9 (1986), 545-569

²⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Sieper, J., Orth, I.* (2000/2002): Eine „Dritte Welle“ der Integrativen Therapie im neuen Millennium – vertiefende Projekte und ko-kreative Polyloge zu Natur, Kunst/Kultur und Ökologie integrativ-humantherapeutischer Theorie und Praxis-Transgressionen II, *Polyloge*, Ausgabe 05/2002

²⁵ Vgl. weiterführend: *Waldenfels, B.* (1976): Die Verschränkung von innen und außen im Verhalten, Phänomenologische Forschungen II, Freiburg: Alber

²⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2002j/2017): Der „informierte Leib“ - „embodied and embedded“ - Leibgedächtnis und performative Synchronisationen, *Polyloge*, Ausgabe 03/2017

Lernenvironment prägte sie auf Kleingruppeninteraktionen, in denen Spiegelneuronenprozesse in nonverbalen und verbalen Kommunikationen optimal zum Tragen kommen können (*Stamenov/Gallese 2002²⁷; Li/Hombert 2002²⁸; Petzold 2004h²⁹*). Denke man unter einer solchen Perspektive paläoökologischen Lernens an die Größen von Kindergartengruppen heute und an ihre Altershomogenität, betont Petzold, so sehe man die Dysfunktionalität heutiger Kindergärten und Vorschuleinrichtungen. Die dortigen „Großgruppen“ werden ja nicht mehr durch familiäre oder nachbarschaftliche altersverschiedene Gruppen in Spiel und ökologischen Explorationen (Bauen von Baumhäusern, Graben von Höhlen, Sammeln von Früchten etc.) kompensiert. Große Gruppen von „disziplinierend geführten“ kleinen Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen und Programmen führten zu dysfunktionalen Synchronisierungsprozessen (Herdenverhalten) und nutzen nicht die „sensiblen Phasen“ für Kleingruppeninteraktionen, die „rollenspielsensible Phase“ zwischen dreieinhalb und sechs Jahren (vgl. *Petzold 2006p S. 3*).

Hyperaktive Kinder (ADHS, ADS) könnten unter einer paläosozialökologischen bzw. evolutionspsychologischen Perspektive (*Buss 2004³⁰; Kennair 2003³¹*) als Kinder mit einem starken archaischen Verhaltensdispositiv angesehen werden, das für die paläolithischen/neolithischen Ökologien für „kleine Jungen“ (sie sind dreimal so häufig von ADS betroffen wie Mädchen) höchst funktional war, erklärt *Petzold (2006p, S. 3)* Fangen von Fröschen, Insekten, Kleintieren, Finden und Sammeln von essbaren oder sonstig verwertbaren Dingen in kleinen Kindergruppe und das Raufen um solche Trouvaillen stellten überlebenssichernde Verhaltensweisen dar. Statt hyperaktive Atavismen als Ausdruck eines „überstarken Antriebs“ (*Hassenstein 1979³²*) medikamentös zu unterdrücken, würden sich Maßnahmen wie spielintensive Kleinkindergruppen in

²⁷ Vgl. weiterführend: *Stamenov, M. I., Gallese, V. (2002)* (eds.): *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co

²⁸ Vgl. weiterführend: *Li, C. N.; Hombert, J. M. (2002)*: On the evolutionary origin of language. In: *Stamenov, M., Gallese, V. (2002)*: *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

²⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G. (2004h)*: Der „informierte Leib im Polylog“ ein integratives Leibkonzept für die nonverbale/verbale Kommunikation in der Psychotherapie, erschienen in: *Hermer, M., Klinzing, H. G.*: *Nonverbale Kommunikation in der Psychotherapie*, Tübingen: dgvtv, S. 107-156 aus: *Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 2004*

³⁰ Vgl. weiterführend: *Buss, D. M. (2004)*: *Evolutionäre Psychologie*, München: Pearson Studium, 2. akt. Auflage

³¹ Vgl. weiterführend: *Kennair, L. E. O. (2003)*. Evolutionary psychology and psychopathology, *Current Opinion in Psychiatry* 16 (2003). S. 691-699

³² Vgl. weiterführend: *Hassenstein, B. (1979)*: Willensfreiheit und Verantwortlichkeit. Naturwissenschaftliche und juristische Aspekte, in: *Hassenstein, B., Mohr, H., Osche, G., Sander, K. und Wülker, W.*: *Freiburger Vorlesungen zur Biologie des Menschen*, Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 202-221

Waldkindergärten anbieten, denn in den Möglichkeiten des Explorations- und Jagdverhaltens werden Aufmerksamkeitsleistungen verlangt und auch von solchen „hyperaktiven“ Kindern erbracht und durch Erfolge belohnt. Andererseits würden so Möglichkeiten für das Ausleben der hohen sensumotorischen Aktivität bereitgestellt, für die das Kind „affordances“ (Gibson 1979³³) – eine „Mitgift seiner Vorväter“ (Wuketits 2006³⁴) hat. Es zeige sich, was schon Konrad Lorenz (1965³⁵) herausgestellt hatte, dass ontogenetische Bedingungen einer persönlichen Biographie auf vielfältige Weise mit stammesgeschichtlichen Verhaltensdispositiven zusammenwirken.

Diese spatiotemporale ökologische bzw. sozioökologische Sicht hat Petzold durch eigene „Ökologisierungserfahrungen“ und in seinen frühen Praxisfeldern Ende der sechziger Jahre: u. a. durch Kindertherapie mit verhaltensauffälligen Pariser Vorstadtkindern in „sozialen Brennpunkten“ und schlechten ökologischen Milieubedingungen erworben. Dadurch wurde ihm klar: die „Lebenswelten von Kindern“ sind eine zentrale Größe und erfordern ökologische Interventionen (Petzold 1969b³⁶, 1995a³⁷, vgl. Petzold 2006p, S. 4).

Petzold (2006p, S. 11) betont, dass, in Zeiten hochtechnologischer Industriegesellschaften die Prozesse „primären ökologischen Lernens in Ökologisationsprozessen“ gegenüber den Lernerfahrungen, die man in den Environments früherer Zeiten machen konnte, zumindest in den modernen großstädtischen Urbanlandschaften, in den Umwelten der Megametropolen massiv verändert sind. Die weitgehende Abwesenheit von „Natur“ als Wald-, Feld-, Wiesenlandschaft, wie sie in ruralen Bereichen ja durchaus noch zu finden ist, verunmögliche für viele Menschen die Unmittelbarkeit von naturbezogenem ökologischem Lernen – natürlich nicht ein ökologisches Lernen schlechthin. Sie lernen, sich auf dem „Pflasterstrand“, im „Großstadtdschungel“, in

³³ Vgl. weiterführend: 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

³⁴ Vgl. weiterführend: Wuketits, F. M. (2006): Evolution zum freien Willen? Der Wille in evolutionstheoretischer Sicht – Perspektiven für die Psychotherapie. In: Petzold, H. G., Sieper, J.: Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie

³⁵ Vgl. weiterführend: Lorenz, K. (1965): Evolution and Modification of Behavior, Chicago/London: The University of Chicago Press

³⁶ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1969b): L'analyse progressive en psychodrame analytique, Inst. St. Denis, Semin. Psychol. Prof. Vladimir Iljine; auszugsweise dtsh. in idem (1988o): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2 Paderborn: Junfermann, Integrative Leibtherapie Bd. I, 2 (1988n), S. 455-491

³⁷ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1995a): Weggeleitet und Schutzschild: Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologische Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie, Polyloge, Ausgabe 13/2021

„Betonwüsten“ zu bewegen, in „Wohnsilos“ zu leben und auf „Asphaltwiesen“ zu spielen. Damit kämen durchaus differentielle Ökologisationsfaktoren und -wirkungen zum Tragen, die sich prinzipiell schon immer feststellen ließen und bis in die Sozialisation, die Ausprägung des Sozialverhaltens und die Sprache nachweisen lassen.

Die Bedeutung von Naturerfahrungen für die biopsychosozialökologische Entwicklung von Kindern, aber auch von erwachsenen Menschen – sie stehen in einem Lifelong Learning –, die Unverzichtbarkeit von Naturerleben für ihre ökopyschosomatische Gesundheit und Lebensqualität über die Lebensspanne insgesamt ist unabweisbar, heben *Petzold* und *Petzold-Orth* hervor (2018a, S. 346f). Das zeige die Forschung eindrücklich. Publikationen zu Natur und Gesundheit hätten Konjunktur und würden auch in der breiten Öffentlichkeit aufgenommen, wie z. B. das voluminöse „Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research“ (*Fleury-Bahi, Pol, Navarro* 2017³⁸). In Deutschland habe das Bundesamt für Naturschutz (BfN 2008) reagiert und ein „Handbuch für Kommunalpolitiker, Planer sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen: Kinder und Natur in der Stadt. Spielraum Natur“ herausgegeben. Öffentliche Aufmerksamkeit sei da. Man habe erkannt, dass „die Natur und das gute Leben“ zusammengehören (*Schloßberger* 2015³⁹). Anke Sparmann habe 2017 im ZEIT magazin (Ausgabe 20) zum Thema „Natur – Draußen sein“ getitelt: „Was braucht der Mensch zu seinem Glück? Beziehungen, Arbeit und – die Natur“. Das „Going Green“ – es gehörte stets zur Arbeit im Integrativen Ansatz – sei fashionable geworden, wie u. a. ein Projekt der „Österreichischen Bundesforsten“ und der „Naturfreunde Internationale“ zeige: „Naturerleben und Gesundheit. Eine Studie zur Auswirkung von Natur auf das menschliche Wohlbefinden unter besonderer Berücksichtigung von Waldlebensräumen“ (*Plattner et al.* 2015⁴⁰). In der materialreichen Übersicht werde deutlich: Vielerorts entwickelt sich derzeit ein neuer, „grüner Lifestyle“, der die Identität von immer mehr Menschen zu beeinflussen beginnt (vgl. *Petzold/Orth-Petzold* 2018a, S. 346f).

Die Arbeit mit dem Ökologisationskonzept habe durch die naturtherapeutischen Methoden in der Integrativen Therapie für diese zunehmend an Bedeutung gewonnen, erläutern *Petzold* und *Petzold-Orth* (2018a, S. 369). Daraus ergebe sich zwingend die

³⁸ Vgl. weiterführend: *Fleury-Bahi, G., Pol, E., Navarro, O.* (2017): Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research, New York: Springer

³⁹ Vgl. weiterführend: *Schloßberger, M.* (2015): Die Natur und das gute Leben, BfN-Skripten 403, Bonn: Bundesamt für Naturschutz

⁴⁰ Vgl. weiterführend: *Plattner, G. et al.* (2015): Naturerleben und Gesundheit. Eine Studie zur Auswirkung von Natur auf das menschliche Wohlbefinden unter besonderer Berücksichtigung von Waldlebensräumen. Wien: officina

Schlussfolgerung: Ist die ökologische Umwelt bzw. die Natur bedroht, ist auch die Ökologisation bedroht, denn es kommen dann gestörte oder störende und destruktive Einflüsse aus dem ökologischen Kontext zur Wirkung.

Heute müsse Ökologisation ein „Wieder-Vertrautwerden mit der Natur“ durch Naturerleben gefördert werden, sowie durch das Vermitteln vertiefter Kenntnisse über die Natur. Dieses Ziel muss – so die integrative Sicht – mit dem Erkennen beginnen, dass die eigene Leiblichkeit eines jeden grundsätzlich der Natur entspricht, und dass jeder Mensch – ungeachtet aller so wichtigen und ernst zu nehmenden Differenzierungen – vom Wesen her über eine „strukturelle Ökologizität“ verfügt, d. h. über eine Zugehörigkeit zur Welt und eine Ausgerichtetheit auf sie (*Petzold* 2016i⁴¹, vgl. *Petzold/Petzold-Orth* 2018a, S. 375).

Liebevolle Achtsamkeit für die Natur und ihre Lebewesen und Ökotope und daraus resultierende „Naturempathie“ müsse gelehrt, gelernt und erarbeitet werden. Wenn man einen Wald betritt, müsse man ein „Feeling“ dafür entwickelt haben, wie man sich an den jeweiligen „Orten und Zeit-Kontexten“ (bei Sonnenaufgang oder -untergang) zu verhalten hat. Wenn man mit Wildtieren oder Haustieren umgehe, muss man mit den jeweiligen Tieren Erfahrungen gemacht und gesammelt haben, spüren können, wie man sich ihnen in ihrer Umgebung nähert und mit ihrer jeweiligen Verfassung angemessen umgeht. Wenn man Pflanzen pflege, muss man ihren Zustand erfassen, sehen, was sie brauchen. In all diesen Prozessen seien kognitives Wissen – durchaus auch art- und rassenspezifisches Fachwissen – und emotionale Erfahrung, das Erfassen des anderen Lebewesens, ja auch zwischenleibliches, neurosensorisches Erspüren in verständiger Weise unerlässliche Qualitäten stimmiger Naturempathie. Bei Kindern müssten diese naturempathischen Fähigkeiten (Kompetenzen) und Fertigkeiten (Performanzen) durch erfahrene Menschen mit Vorbildfunktion angeleitet und gelehrt werden (vgl. *Petzold/Petzold-Orth* 2018a, S. 382f).

Sozialisation und **Ökologisation** wirken zusammen, so *Petzold* und *Petzold-Orth* (2018a, S. 399) im gemeinsamen Erleben von „natural environments“ im Spiel mit Tieren in der eigenen Familie „draußen“ oder im häuslichen Raum. Dies biete eine Fülle von Anregungen, Explorationsmöglichkeiten, Handlungsoptionen – vielfältige Herausforderungen (affordances, challenges), auf die unser Belohnungssystem mit Verhal-

⁴¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2016i): Die „Neuen Naturtherapien“, engagiertes „Green Care“, waldtherapeutische Praxis - „Komplexe Achtsamkeit“ und „konkrete Ökophilie“ für eine extrem bedrohte Biosphäre, *Grüne Texte*, Ausgabe 25/2016

tensmöglichkeiten (effectivities, performances) reagieren kann. Für diese Möglichkeiten habe uns die Evolution der Hominiden ausgestattet, auf dieser Basis in „Prozessen komplexen Lernens“, die sich an vorhandenen Umwelten orientiert haben, beständig Neues zu lernen (Sieper, Petzold 2002/2011⁴²). Daraus entstanden zu auffordernden Umweltgegebenheiten (affordances) entsprechende Handlungsmöglichkeiten (effectivities), die es zu nutzen galt und gilt. Funktionales Zusammenspiel von affordance <-> effectivity ermögliche Optimierungen bei Problemlösungen und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Umwelten geben Anregungen, Herausforderungen, positive Einwirkungen und Feedbacks – aber auch negative Rückmeldungen, auf die mit adäquaten Bewältigungsmechanismen (coping) oder intelligenten Lösungsstrategien (creating) reagiert werden kann (Petzold 2007a, S. 297ff⁴³) – unsere physiologischen/ökologischen und sozialen/kulturellen Belohnungssysteme werden so angeregt und unterstützt (vgl. Petzold/Petzold-Orth 2018a, S. 399).

4.2.5 Die Entwicklung des Selbst – Identität ausbilden

„Dem Verstehen der menschlichen Persönlichkeit in der Einzigartigkeit ihrer Verkörperung durch Prozesse leiblich-konkreter Enkulturation und Sozialisation kann man sich nur annähern, wenn man ihre Einbettung in die Kultur; ihre Durchdrungenheit von kollektiver Wirklichkeit und damit ihre prinzipielle Vielfalt zu begreifen beginnt.

Persönlichkeit ist verleblichte Kultur, sich im Selbst inkarnierende Kultur. Persönlichkeiten wiederum sind kulturschöpferisch - über die ganze Lebensspanne hin, und ihre bedeutendste Schöpfung ist die persönliche Identität.“

(Petzold 1975h⁴⁴, aus Petzold 2012q, S. 407)

XXsSehr wichtig ist es für Kinder dieser Altersstufe zu erleben, wo sie im Vergleich zu Gleichaltrigen stehen. Es geht darum, die eigene Position innerhalb der Gemeinschaft, zu definieren. Das zentrale Thema ist die Entwicklung des Selbstwertgefühls und des

⁴² Vgl. weiterführend: Sieper, J., Petzold, H. G. (2002/2011): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie und Supervision - seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen, *Supervision, Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 04/2011

⁴³ Vgl weiterführend: Petzold, H. G. (2007a/2018): Integrative Psychotherapie im Modell des „Tree of Science“ – Wissen polyzentrisch vernetzt, *Polyloge*, Ausgabe 13/2018

⁴⁴ Vgl weiterführend: Petzold, H. G. (1975h): Integrative Therapie ist kreative Therapie, Düsseldorf: Fritz Perls Institut

Selbstkonzeptes. Kinder beginnen sich selbst, ihre Freunde und auch die Erwachsenen nach anderen Merkmalen als bisher zu unterscheiden. Der Blick richtet sich auf innere Charaktereigenschaften. Mit ihrem Gehabe und ihren Spielen legen sie unentwegt Messlatten an, um in allen Lebensbereichen herauszufinden, wo sie und die anderen stehen, bei

- der körperlichen Veranlagung,
- den geistigen Fähigkeiten,
- den sozialen Kompetenzen im Umgang miteinander und bei den
- emotionalen Aspekten (vgl. Enderlein 2012, S. 79ff).

Die vielfältigen persönlichen Charaktermerkmale müssten in diesem Alter erfahren und kennen gelernt werden, manche müssten erworben werden und manche abgelegt. Erwachsene könnten da wenig helfen. Notwendig ist der Vergleich mit Gleichaltrigen, dazu gehört wieder auch die Auseinandersetzung, die Abgrenzung und gegenseitige Ausgrenzung, manchmal auch harte Rückmeldungen. Damit sind natürlich auch schmerzliche Prozesse verbunden, die aber in dieser Altersstufe, wenn sie von Gleichaltrigen ausgelöst werden weiterhelfen und schneller überwunden werden als im späteren Alter (vgl. ebd. S. 82).

Die Frage: „Wer bin ich und wer bist du?“ ist für Kinder in diesem Alter untrennbar auch mit Statusdenken verbunden. Diese Bewertungen sind notwendig, weil Kinder ein Maß für die Einschätzung von Menschen brauchen. Sie stützen sich auf die äußeren Merkmale, weil sie aufgrund ihres Alters innere Charaktereigenschaften noch nicht begreifen und bewerten können. Kinder ahnen noch nicht, wie sehr solche Bewertungen verletzen können. Um später im Jugendalter gegen die verschiedenen sozialen Schichten rebellieren zu können, müsse man die Unterschiede, die vorhanden sind erst einmal wahrnehmen, herausstellen und seinen eigenen Standort kennen. Entscheidend dafür, dass diese Bewertungen nicht auf Dauer bleiben, ist auch hier wieder das Vorbild der Erwachsenen und die korrigierenden Richtlinien, die sie den Kindern vermitteln müssen. Das Wissen, dass Kinder von selbst eines Tages herangereift sind, um Dinge und Menschen aus einer anderen Perspektive zu sehen, hilft dabei die Kinder nicht zu bedrängen, zu beschimpfen oder zu verurteilen. So würden Kinder genau hinsehen, ob die Erwachsenen so denken, wie sie sprechen und zu gegebener Zeit ihre Haltung ändern (vgl. ebd. S. 83f).

Petzold betont, dass Identität sich im „Aushandeln von Grenzen und Positionen“ konstituiert, durch Ko-respondenzen, Konsens-Dissens-Prozesse von Subjekten in sozialen Netzwerken und Welten. Durch diese Prozesse werde sie „emanzipierte Identität“, die beständig im Polylog mit bedeutsamen Anderen überschritten wird und als transversale Identität eines pluriformen Selbst in einer lebenslangen Entwicklung steht. Diese gelinge, wo sich individuelle Identitätsarbeit mit einer kollektiven, auf die Identität der Gemeinschaft und das Gemeinwohl gerichteten Arbeit verbindet (*Petzold* 2000h⁴⁵, aus *Petzold* 2012q, S. 407)

Die im Integrativen Ansatz erarbeitete entwicklungspsychobiologische Position (*Petzold, van Beek, van der Hoek* 1994a⁴⁶), stellt heraus, dass dadurch, dass Andere über mich und mit mir denken, fühlen und wollen, performative Mitvollzüge geschaffen werden (z.B. des Kindes mit seinen Eltern und Geschwistern), die die Grundlage jeden Selbstbezugs sind, dafür, dass man eine Vorstellung seiner mentalen Zustände („theory of mind“) habe und folglich auch seiner selbst entwickeln kann, eine „theory of my mind“. Diese Prozesse vollziehen sich in der Entwicklung jedes Kindes in jedem sozialen und kulturellen Raum. Ohne dessen kollektive Mentalisierungen könne sich auch auf der individuellen Ebene nicht viel an mentalem Potential entfalten. Das bedeutendste Moment in diesen Prozessen sei das gemeinsame ko-respondierende Sprechen, Erzählen, Austauschen, Denken und Planen in Polyaden und das aus solchen Polylogen (*Petzold* 2002c, S. 201f⁴⁷) hervorgehende gemeinsame Tun und Gestalten, ein Zusammenspiel von Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten) und Performanzen (Können, Fertigkeiten). Das gemeinsame Tun und Gestalten führe zu Werken, Taten, Welt- und Lebensgestaltung, zu „Kultur“, zu Geschehnissen, von denen und über die man erzählen kann: verbal, gestisch, piktoral. (Vgl. *Petzold* 2012q, S. 421f)

Von einem solchen kollektiv mentalisierten Wissen kündeten die „Bilderzählungen“ in *Lascaux, Chauvet, Altamira* und lassen annehmen, dass das auf den gemeinsam durchwanderten „Lebenswegen“ erlebte Leben als „Erfahrungen“ von Ereignissen,

⁴⁵ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2000h): Wissenschaftsbegriff, Erkenntnistheorie und Theorienbildung der „Integrativen Therapie“ und ihrer biopsychosozialen Praxis für „komplexe Lebenslagen“ (Chartacolloquium III). Düsseldorf/Hückeswagen: *Polyloge*, Ausgabe 01/2002

⁴⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., van Beek, Y., van der Hoek, A.-M.* (1994a/2016): Grundlagen und Grundmuster "intimer Kommunikation und Interaktion" - "Intuitive Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne, *Polyloge*, Ausgabe 02/2016

⁴⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2002c): *Polyloge* - die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten. Perspektiven „Integrativer Therapie“ und „klinischer Philosophie“. Düsseldorf/Hückeswagen: *Polyloge*, Ausgabe 04/2002

Geschehnissen und Fährnissen (im Integrativen Ansatz wird von der Biosodie gesprochen (*Petzold, Orth* 2004b⁴⁸), auch weiter erzählt wurde. Durch die Verinnerlichung solcher Narrationen entstand Biographie, mit einer kollektiv-öffentlichen Dimension („Man erzählt sich über ihn ...“) und einer individuell-privaten Dimension, die der Autobiographie („Ich erinnere mich und erzähle über mich ...“/ „Sie erzählten dann über mich, ich erinnere, dass ...“). Damit seien Prozesse „narrativer Identitätskonstitution“ gegeben, die allerdings nicht nur im privatistischen „autobiographischen Memorieren“ (*Conway* 1990⁴⁹; *Markowitsch, Welzer* 2005⁵⁰), sondern auch im kollektiven Memoriengründen, z.B. in der erzählten Biographie, dem narrativen, identitätsstiftenden Milieu einer Gruppe und ihrer Geschichte, den Geschichten, die sie - auch über einzelne Mitglieder - erzählten. *Petzold* hat dies verschiedentlich ausgeführt (*Petzold* 1981i⁵¹, 2001b⁵²). Es beginne damit in der Menschheitsgeschichte die Zeit narrativer Identitätsarbeit, die sich überall findet, als verbale, mimisch-gestische oder piktorale Erzählungen und durch Bilder und Symbolzeichen, überall da, wo Menschen miteinander in Polyaden leben und handeln (idem 1991o⁵³), also auch in therapeutischen Gruppen und Gemeinschaften. Dies werde in all der medialen bzw. intermedialen Vielfalt in der Integrativen Therapie genutzt (*Petzold, Orth* 1985a⁵⁴, 1993a⁵⁵; *Nitsch-Berg, Kühn* 2000⁵⁶, vgl. *Petzold* 2012q, S. 422).

⁴⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ – „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. Mimeogr. ergänzt in: *Petzold, Orth* (2005a): S. 689-791

⁴⁹ Vgl. weiterführend: *Conway, M. A.* (1990): *Autobiographical Memory. An Introduction.* Philadelphia: Open University Press

⁵⁰ Vgl. weiterführend: *Markowitsch, H. J., Welzer, H.* (2005). *Das autobiographische Gedächtnis: Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

⁵¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1981i): *Integrative Dramatherapie.* *Integrative Therapie* 1, S. 46-61. Auch in: *Petzold* (1982g)

⁵² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* „et al.“ (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“ - Polyloge collagierender Hermeneutik und narrative „Biographiearbeit“ bei Traumabelastungen und Behinderungen. Düsseldorf/Hückeswagen: Polyloge, Ausgabe 04/2001, auch in: *Integrative Therapie* 4/2002, S. 332-416

⁵³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1991o): *Zeit, Zeitqualitäten, Identitätsarbeit und biographische Narration - Chronosopkische Überlegungen.* Düsseldorf: FPI. Bd. II, 1 (1991a): S. 333-395 und (2003a): S. 299-340

⁵⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (Hrsg.) (1985a): *Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliotherapie, Literarische Werkstätten.* Junfermann, Paderborn, Neuausgabe: Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag 2005

⁵⁵ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (1993a): *Therapietagebücher, Lebensspanorama, Gesundheits-/Krankheitspanorama als Instrumente der Symbolisierung, karrierebezogenen Patientenarbeit und Lehranalyse in der Integrativen Therapie.* *Integrative Therapie* 112, S. 95-153; auch in: *Petzold, Sieper* (1993a): S. 125-171

⁵⁶ Vgl. weiterführend: *Nitsch-Berg, H., Kühn, H.* (2000): *Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden Integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Praxisfelder.* 2 Bde, Köln: EHP

So wird deutlich, dass Identität immer ausgehandelt ist (*Petzold* 1971⁵⁷, vgl. ebd. S. 437). Identität artikuliere sich in Ereignissen der Abgrenzung und Angrenzung als Phänomen der Grenzbestimmung mit anderen souveränen Subjekten und ihren Identitätsräumen, die im „Integrativen Ansatz“ auch als „Territorium“ (*Kamp, Areal, Petzold, Ebert, Sieper* 1990) bezeichnet werden, als Orte koreflexiv, diskursiv, polylogisch ausgehandelter „persönlicher Souveränität“ (*Petzold* 1998a⁵⁸, S. 225ff), wo das Subjekt als Souverän, über seinen Raum, seinen Freiraum, seine persönliche Sphäre bestimme bzw. sie mit angrenzenden Subjekten aushandelt oder auszukämpfen suche (vgl. ebd. S.437).

Die Einzigartigkeit (Unizität) des Individuums gewährleiste höchst spezifische Beiträge zum Kollektiv, das damit immer neue überlebenssichernde Ideen erhalte, gleichzeitig aber auch die Einzelnen mit kollektiven Wissensständen versorgt und damit das Einzelwesen mit Vielfalt (Plurizität) ausstattet, so dass es selbst vielfältig werden kann (vgl. ebd., S. 419).

Glücklicherweise, so *Petzold* (ebd., S, 451f) haben wir meistens eine Vielfalt von Menschen in unseren sozialisatorischen Polyladen, durch deren Verschiedenheit wir uns als Vielfältige entwickeln können - für die Identitätsentwicklung sei dies eine Bedingung von kardinaler Bedeutung. Auch die Sozialpsychologie *Meads* sehe das Individuum aus sozialer Interaktion hervorgehen (*Joas* 1978⁵⁹, 1982⁶⁰; *Carreira da Silva* 2007⁶¹, vgl. ebd.). Ein Mensch habe eine Persönlichkeit, weil er einer Gemeinschaft angehört, mit ihr in Polylogen und sozialen Handlungsprozessen steht. Bewusstsein und Geist entstünden aus „social acts“ und auch Identität bildet sich für Mead im interaktionalen Milieu (*Gillespie* 2006⁶², vgl. ebd.), nämlich durch die beginnenden Akte der Selbstobjektivierung eines heranwachsenden Menschen, denen indes Objektivierungen durch

⁵⁷ Vgl weiterführend: *Petzold, H. G.* (1971): „Philosophie Clinique, Therapeutique philosophique, Philopraxie“, Antrittsvorlesung anlässlich der Berufung zum Professor für „Psychologie Pastorale“ am Institut St. Denis, Etablissement d' Enseignement Superieur Libre des Sciences Theologiques et Philosophiques, Paris

⁵⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1998a): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch, Paderborn: Junfermann, 2. erw. Aufl. 2007a, Wiesbaden: VS Verlag

⁵⁹ Vgl. weiterführend: *Joas, H.* (1978): George Herbert Mead, in: *Käsler, D.*: Die Klassiker soziologischen Denkens, München: Beck, Bd. II, S. 7-39

⁶⁰ Vgl. weiterführend: *Joas, H.* (1982): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead, Frankfurt: Suhrkamp

⁶¹ Vgl. weiterführend: *Carreira Da Silva, F.* (2007): G. H. Mead. A Critical Introduction, Cambridge: Polity.

⁶² Vgl. weiterführend: *Gillespie, A.* (2006): Becoming Other: From Social Internation to Self-Reflection. Charlotte, NC.: Information Age Publishing

Andere vorausgegangen seien. Durch die Übernahme von Perspektiven Anderer in sozialen Interaktionen gewinnen wir Selbstbilder, Identität. Hierbei spiele die Sprache - wie auch bei *Vygotskij* - eine immense Rolle, denn durch sie können wir mit uns selbst, wie mit einem Anderen sprechen, uns Selbst zum Gefährten werden (*Wentzel* 2006, vgl. ebd., S. 451f).

Die Pluralität und Transversalität sozialer Räume (*Welsch* 1987⁶³, 1996⁶⁴; *Petzold* 1998a⁶⁵, vgl. ebd., S. 452), die Andersheiten der Anderen (*Levinas* 1983⁶⁶), aber auch des Anderen, Fremden in uns selbst, gelte es zu erfahren in Selbsterfahrung, die deshalb immer auch Erfahrung des Fremden sein muss: sich bewusstwerden muss, dass das Eigene am Fremden wird (*Petzold* 1995f⁶⁷, vgl. ebd.).

Das personale Selbst sei ein „Synergem sensumotorischer, emotionaler, volitiver, kognitiver und kommunikativer Schemata und Stile“ bzw. eine „komplexe Konfiguration von Schemata“ - (Schema ist ein Begriff für Mikroebenen, Stil ein Begriff für eine Mesoebene, vgl. *Petzold* 1992a⁶⁸, S. 529 ff, 2003a⁶⁹, S. 435ff, S. 829, vgl. ebd., S. 453). Man könne deshalb bei der Person, dem personalen Selbst, von einer durch das Entwicklungsalter und die Entwicklungskontexte mitbestimmten Emergenz (*Krohn, Küppers* 1992⁷⁰; *Petzold* 1998a⁷¹, S. 41) aus diesen vielfältig konnektivierten Schemata und Stilen sprechen (*Petzold, van Beek, van der Hoeck* 1995⁷², S. 553ff, vgl. ebd., S. 453).

Aus all seinen Wissensständen leitet *Petzold* ab, dass alle Erkenntnisprozesse - auch Selbst- und Identitätserkenntnis - leibgegründet sind und mit Prozessen des Embodi-

⁶³ Vgl. weiterführend: *Welsch, W.* (1987): *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim: Beltz

⁶⁴ Vgl. weiterführend: *Welsch, W.* (1996): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. 2. Aufl. 2000, Frankfurt/M.: Suhrkamp

⁶⁵ Siehe Fußnote 58

⁶⁶ Vgl. weiterführend: *Levinas, E.* (1963): *La trace de l'autre*. Paris: Gallimard. Dtsch. (1983): *Die Spur des Anderen*. Freiburg: Alber

⁶⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1995f): *Fremdheit, Entfremdung und die Sehnsucht nach Verbundenheit - anthropologische Reflexionen*. Vortrag auf dem internationalen Symposium des Carl-Orff-Institutes am 29.06.1995 in Salzburg. In: *Orff-Schulwerk Forum Salzburg* (Hrsg.): *Das Eigene - das Fremde - das Gemeinsame*. Dokumentation. Salzburg: Mozarteum. S. 20-32

⁶⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1992a): *Integrative Therapie*. Ausgewählte Werke Bd. II, 2: *Klinische Theorie*, Paderborn: Junfermann, Überarbeitete Neuauflage (2003a)

⁶⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2003a): *Integrative Therapie*. 3 Bände, Paderborn: Junfermann

⁷⁰ Vgl. weiterführend: *Krohn, W., Küppers, G.* (1992.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

⁷¹ Siehe Fußnote 58

⁷² Vgl. weiterführend: *Petzold H. G., van Beek Y., van der Hoeck A.-M.* (1995): *Grundlagen und Grundmuster „intimer Kommunikation und Interaktion“ – „Intuitive Parenting“ und „Sensitive Caregiving“ von der Säuglingszeit über die Lebensspanne*. In: *Petzold H. G.* (Hg), *Die Kraft liebevoller Blicke*. Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 2. Paderborn, Junfermann, S. 491–645

ment verbunden (*Goldman, de Vignemont* 2009⁷³, vgl. ebd., S. 466). Sie seien an soziale Situationen gebunden, in die sie eingebettet sind (embedded, *Petzold* 2009c⁷⁴) vom Frühbereich der Entwicklung an, wo also nicht nur die Dyade, sondern auch die Polyade, das Netzwerk zählt. Verschiedene „caregiver“ seien für das Kind wichtig, was noch viel zu wenig in der Forschung berücksichtigt wurde, denn seine individuellen Fähigkeiten wachsen in der sozialen Interaktion (*Osten* 2009⁷⁵) mit der Synthese der Ich-Funktionen zu selbstbewusster Reflexivität. Zu dieser trügen Prozesse der Simulation, der Spiegelneuronenaktivität, der emotionalen Kommunikation und der kognitiven Perspektivenübernahme bei, die in Identitätsprozessen zusammenwirken. Die longitudinale Perspektive lässt *Petzold* annehmen, dass mit ca. zwei Jahren ein hinlänglich „ausgereiftes Ich“ vorhanden ist (vgl. ebd., Abb. 3, S. 512), welches archaische Identität (archaic personal identity) konstituieren kann (Kenntnis des eigenen Namens, der Angehörigen und persönlicher Besitztümer/Spielzeug), womit der WEG zur Ausbildung einer zunehmend „reifen Identität“ mit einem reflexiven bzw. metareflexiven Selbstbezug eröffnet wird, ein WEG, auf dem ein Mensch lebenslang Identitätsarbeit leistet (*Petzold* 2006u⁷⁶, 2007d⁷⁷; *Petzold, Orth, Sieper* 2008a⁷⁸; *Sieper et al.* 2007⁷⁹, vgl. ebd., S. 467), um sich als komplexe Persönlichkeit zu verwirklichen.

⁷³ Vgl. weiterführend: *Goldman, A. I., De Vignemont, F.* (2009): Is social cognition embodied? Trends in Cognitive Sciences 4, S. 154-159

⁷⁴ Vgl. weiterführend: *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, S. 20-33

⁷⁵ Vgl. weiterführend: *Osten, P.* (2009): Evolution, Familie und Persönlichkeitsentwicklung. Integrative Perspektiven in der Ätiologie psychischer Störungen, Wien: Krammer

⁷⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2006u): Der Mensch „auf dem Wege“ - Altern als „Weg-Erfahrung“ des menschlichen Lebens. Festvortrag 20 Jahre Pro Senectute Österreich, Wien: Thema Pro Senectute 1, S. 40-57

⁷⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. *Polyloge*, Ausgabe 09/2007. Ergänzt in *Petzold, H. G., Feuchner, C., König, G.* (2009): Für Kinder engagiert - mit Jugendlichen auf dem Weg. Wien: Krammer

⁷⁸ Vgl. weiterführend: *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 3, S. 255-313

⁷⁹ Vgl. weiterführend: *Sieper, J., Orth, I., Schuch, H. W.* (2007): 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

4.2.6 Die Entwicklung der Gefühle

Enderlein beschreibt (ebd. S. 96f.), dass Kinder in diesem Alter jede Gelegenheit nutzen, die sie umgebende Welt in all ihren Facetten sinnlich zu erleben. Ihre Suche nach Abenteuern und Erlebnissen sei in Wirklichkeit die Suche nach Gefühlen. Jedes Gefühl sei Ausdruck des eigenen inneren Lebens, des weiten emotionalen Horizontes, den man in sich trage und die wundervolle Bestätigung, ein einzigartiger, pulsierend-lebendiger Mensch zu sein. Jedes Erlebnis in diesem Alter, mit allen Sinnen aufgenommen, erwecke ganz tiefe, unverwechselbare, manchmal bekannte, oft ganz neue, auf jeden Fall aber durch und durch einzigartige Gefühle. Große Kinder erleben Gefühle am intensivsten, wenn „etwas los“ sei, in Situationen, in denen etwas geschieht und sie selbst aktiv dabei sind. Bei Allem, was sie erleben und tun, suchen sie nach den dazu-gehörenden Gefühlsreaktionen, den eigenen und denen der Anderen.

Es sei zwar noch nicht umfassend erforscht, welche Bedeutung das unmittelbare sinnliche Erleben der ganzen Bandbreite von möglichen Gefühlen in der mittleren Kindheit für die Entwicklung der Persönlichkeit genau habe, aber es spreche viel dafür, dass sich im Alter zwischen 7 und 13 Jahren entscheide, wie emotional reich und differenziert oder wie gefühlsmäßig arm, oberflächlich und einseitig ein Mensch als Erwachsener werde (vgl. ebd. S. 97f).

Je mehr aufregende, spannende, fröhliche, beängstigende, ermutigende, traurige, tröstliche, niederschmetternde, erhebende, ekelige, wonnevolle, gruselige, feierliche, wundersame, ehrfurchtsvolle Erlebnisse man „live“ in dieser Zeit der Kindheit gehabt hat, umso reicher ist offenbar der Gefühlsschatz, den man sein Leben lang in sich trägt und als innere Lebendigkeit später einmal ausstrahlen werde. Menschen im Alter zwischen 7 und 13 Jahren scheinen besonders empfänglich und fähig, grundlegende Lebensgefühle in ihrer ganzen Farbigkeit und in ihrer unterschiedlichen Intensität zu empfinden. Im Jugendalter sei es dafür zu spät (vgl. ebd. S. 98f).

„Emotionale Fähigkeiten kann man nicht ‚trainieren‘, sie müssen beizeiten zum Leben erweckt, gepflegt und unterstützt werden. Darüber haben wir uns, zumindest was die Kinder im Schulalter betrifft, bisher noch zu wenig Gedanken gemacht“, so *Enderlein* (ebd. S. 99).

Kinder schlüpfen am liebsten in die Rolle von starken, unbesiegbaren, kompetenten, erfolgreichen, bewunderten, gefeierten Erwachsenen. Während sie diese Rollen spielen fühlten sie sich selbst stark und kompetent, sie spüren ihre Kraft zum Leben und

erfahren, dass sie es, wenn auch erst als Erwachsene, mit dem Leben aufnehmen können. Sie spielen auch Gefühle durch, die für sie selbst Furcht erregend sind, beispielsweise das Gefühl von Grausamkeit und Niedertracht. In solchen Spielen bewältigen Kinder teilweise die seelischen Belastungen, die ihnen aus der Erwachsenenwelt aufgebürdet werden. Dieses Phänomen wird auch in der Spieltherapie aufgegriffen. In der Spieltherapie zeigt sich unmittelbar, wie heilsam phantasievolles Spielen für verwundete kindliche Seelen ist und wie direkt Kinder im selbst erfundenen Spiel das bearbeiten, was sie belastet. Kinder, die spielen, dass sie selbst böse und schrecklich sind, werden mit den dunklen Seiten ihrer Eltern oder anderer Erwachsener besser fertig. Freies Spiel von Kindern außerhalb der Reichweite von Erwachsenen hat somit auch eine vorbeugende und therapeutische Wirkung gegen seelische Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen. Eine der wichtigsten selbst gestellten Aufgaben im Umgang mit Gefühlen ist in diesem Alter die Auseinandersetzung mit der eigenen Angst. Viele Abenteuer tragen, versteckt oder offen, die Herausforderung von Angst in sich, wie Unheimliches, Gefährliches und Kämpfe untereinander. Scheinbar unbegründet auftauchende Angstzustände (Phobien), die einen erwachsenen Menschen fast lebensunfähig machen, könnten damit zu tun haben, dass diese Menschen in ihrer Kindheit nicht genügend Gelegenheit gehabt haben, im selbst bestimmten Spiel ihre Angst kennen und vor allem bewältigen zu lernen (vgl. ebd. S. 100ff).

Kinder in unserer Gesellschaft leben ihre eigenen Phantasien und Gefühle immer weniger im Spiel aus. In Büchern, Comics, Filmen und Computerspielen begegnen sie stattdessen der Phantasie von erwachsenen Autoren. Das Schönste am Leben bei modernen Kindern käme zu kurz: die sinnliche, körperliche emotionale Selbsterfahrung, die im Ausspielen der Phantasie kostenlos mitgeliefert wird. Noch schlimmer sei, dass Kinder von den Medien mit intensiven Emotionen bombardiert würden, die nicht aus ihnen selbst kommen und von denen sie sich nur allzu selten „frei-spielen“ können. Und: die Zeit, in der Abenteuerspiele echte, lebendige Gefühle hervorrufen, ist begrenzt. Für 16-Jährige hat es keinen Reiz mehr so zu tun, als müssten sie sich vor einem Verfolger in Sicherheit bringen. „Im Laufe der Kindheit ins Spiel vertieft Gefühle zu erleben, Augenblicksbestimmungen nachzuspüren und Phantasien fliegen zu lassen, ist eine Form von innerer Freiheit und Bewusstseinerweiterung“, die nach Ansicht von *Enderlein* (ebd. S. 108) eine ganz entscheidende Vorbeugung gegen Suchtanfälligkeit sei. In dem Wort Sucht steckt vielleicht auch das Wort Suche (Anm. d. Verf.). Wer als Kind nicht genug davon gekostet hat, sich im Spiel in andere Welten

zu verlieren und dabei zu sich zu kommen, der wird das Bedürfnis danach ein Leben lang in sich tragen, aber nicht mehr befriedigen können, als Ersatz blieben dann Erlebnisse von „Bewusstseinsweiterung“ unter Drogen und esoterische Grenzüberschreitungen durch dubiose Trancezustände, die sich beispielsweise Sekten und zweifelhafte „Therapien“ zunutze machten. Diese Erfahrungen im Erwachsenenalter machen jedoch nicht frei, sondern abhängig.

Basteln gehört ebenfalls zu den glücklichen Momenten der Kindheit. Wenn nicht alles fix und fertig vorhanden ist, sondern Kinder, die Dinge, die sie zum Spielen brauchen, selber aus einfachen Mitteln herstellen müssen, ist dies kein Zeichen von Armut, sondern schenkt Reichtum an Erleben und Erfahrungen (vgl. ebd. S. 111).

Der Gefühlsschatz, der im Laufe der Kindheit angesammelt werde, stamme in erheblichen Umfang allerdings auch aus Situationen, die im Zusammensein mit Erwachsenen entstünden – im Guten wie im Schlechten. Was gute, „stimmungsvolle“ Situationen seien, müsse ein Kind erst lernen, oder besser gesagt, „abschauen“: der Ton, wie man miteinander redet, die Art, wie Geburtstag gefeiert wird, das Gutenachritual, aber auch das gemeinsame Spielen, Toben und Herumalbern. Diese „guten“ Stimmungen seien ein unendlich wichtiges Seelenfutter, auch noch für große Kinder. Es ist sehr wichtig und wohltuend für Kinder gemeinsam mit den Eltern zum Beispiel etwas Wichtiges herstellen zu dürfen. Es liegt nicht zuletzt an den Erwachsenen, dass Kinder gute Gefühle, wie Geborgenheit, Verlässlichkeit, Zusammengehörigkeit, Verantwortlichkeit, Warmherzigkeit, gute Laune, Geduld, Humor, Achtung und Ehrfurcht „sammeln“ können. Je mehr sie davon bekommen, umso stabiler werden sie ihr Leben lang innerlich seien und umso mehr werden sie davon an ihre Mitmenschen und ihre eigenen Kinder weitergeben können (vgl. ebd. S. 109f).

Viele Erwachsene beklagen heute, dass Kinder zu wenig Achtung oder Respekt haben würden. Dahinter stecke das Gefühl der Ehrfurcht, welches nichts mit Furcht, sondern mit Gefühlen von Achtung, Verehrung und Respekt zu tun habe. Offenbar begegnen moderne Kinder zu selten Situationen, in denen sie Ehrfurcht fühlen können (solche Situationen lassen sich besonders gut in der Natur erleben, Anm. d. Verf.). Achtung und Respekt stellen sich nicht von selbst ein. Diese Gefühle lernt man nur durch Nachahmung (vgl. ebd. S. 110).

„Eines müssen Erwachsene, die mit Kindern leben, immer bedenken: Gefühle wie Achtung, Respekt, Ehrfurcht und Verehrung unterliegen einem äußerst delikaten Gesetz:

Man darf sie von einem Kind nie fordern! Man kann sie nur vorleben. Sie sind empfindliche Pflänzchen: Man muss sie behutsam gießen, aber antasten darf man sie nicht“ (*Enderlein* ebd. S. 110/111).

Wenn dies gelänge, empfänden Kinder unter 13 Jahren diese Gefühle als ausgesprochen aufbauend, warm und wohltuend. Besonders Mädchen (aber nicht nur) suchen und finden wohltuende Gefühle, wenn sie schöne Dinge anfertigen oder tun. Ab etwa 8 Jahren sei bei manchen Mädchen Weinen (heimlich, aus unbedeutendem Grund und bis zur entspannenden Erschöpfung) ein Teil ihres weiblichen Gefühls- und Seelenlebens, dies habe offenbar etwas mit Reifung zu tun (vgl. ebd. S. 111).

Was Mädchen und Jungen gleichermaßen brauchen für ihren seelischen Reichtum in diesem Alter, ist aber vor allem die Begegnung mit der Natur! Dies habe nicht das Geringste mit Sentimentalität zu tun, wohl aber mit der Entwicklung von Kindern zu lebendigen, selbstsicheren, beweglichen und realitätsbezogenen Persönlichkeiten. „Tatsächlich geht es den Kindern seelisch am besten, die ihre Phantasien und ihren Erlebnishunger in der freien Natur ausleben können“, so *Enderlein* (ebd. S. 112). Es gäbe keinen Ersatz für die Gefühle, die dabei erlebt würden!

4.3 Spezifische Entwicklungsthemen der Altersstufe 7 – 13 Jahre

Hier möchte ich als Auflistung die spezifischen Entwicklungsthemen der jeweiligen Altersstufe überschaubar aufzählen.

4.3.1 Entdecker- die Siebenjährigen

- Schwelle zwischen klein und groß.
- Eigenständiges Auskundschaften der Umgebung außerhalb des Elternhauses.
- Vertraute Wege alleine gehen, kleine Aufträge selbstständig bewältigen.
- Eintritt in die Schule.
- Neubeginn: Beginn einer Entwicklungsphase: Wandlung vom unbändigen sechsjährigen Kind, das am Ende der Kindergartenzeit mit seiner seelischen Energie „aus allen Nähten platzt“, zum stolzen, staunend-offenen, gleichwohl verhaltenen Erstklässler.
- Motto: „Die Welt ist grenzenlos offen und steht mir zur freien Verfügung.“

- Zwei mögliche Verhaltensweisen: zurückhalten, beobachten, warten, bis man von anderen angesprochen wird oder aktiv auf die anderen zugehen und alle Unsicherheiten überspielen
- Neue Perspektiven im geistigen Bereich: Abstrakteres Denken wird möglich, rechnen und lesen lernen.
- Neue Perspektiven in den sozialen Beziehungen: Das Bedürfnis und die Fähigkeit zu den engsten Bezugspersonen auf Distanz zu gehen ist neu und entwickelt sich. Das soziale Verständnis entwickelt sich weiter, das Kind überlegt, wie wohl ein anderer empfindet. Freundschaften sind in der Regel Einzelfreundschaften oder wechselnde Freundschaften.
- Neue Perspektiven und die Gefühle: Soziale Gefühle, die mit Freundschaft, Gemeinschaft, Dazugehören oder Ausgeschlossenheit zu tun haben kommen hinzu und können Entscheidungen erschweren.

(Vgl. *Enderlein* 2012, S. 136ff.)

4.3.2 Eroberer – die Acht-, Neunjährigen oder die kleine Pubertät

- Entwicklungsbedingter „Gärungsprozess“, innerer Um- und Ausbau: die äußeren und inneren Lebensgrenzen müssen neu bestimmt und die innere Ordnung muss neu gefunden werden.
- Grundstimmung: chaotisch, alles durcheinander und provisorisch, aber auch voller Verheißungen, voller Vorfreude, voller Visionen einer neu geordneten, den Bedürfnissen angepassten Lebenswelt.
- Rudolf Steiner beschrieb das 9. Lebensjahr als die Zeit der „Rubikon-Überschreitung“. (Der Rubikon war ein bedeutsamer Grenzfluss im römischen Reich, den Cäsar unter Missachtung jahrhundertealter Gesetze und Regeln mit seinen Truppen überschritt und damit einen Bürgerkrieg, eine Revolution und einen Prozess staatlicher Umformung auslöste).
- Verbotenes: Achtjährige tun ganz bewusst etwas, von dem sie genau wissen, dass sie es bestimmt nicht tun dürfen, weil sie noch zu jung dafür sind. Sie überschreiten eine Grenze, von der sie eigentlich zurückgehalten werden wollen. Dahinter steckt der Wunsch, dass es den Erwachsenen nicht egal sein soll. Sie stellen mit ihrem Verhalten unbewusst die zentrale Frage ihres Lebens: „Wie weit kann ich gehen – wie weit lasst ihr mich gehen, ehe ihr mich zurückhaltet?“

Wie weit ist die Welt in der ich mich frei, ungefährdet und eigenverantwortlich bewegen kann und wo endet sie? Außerdem ist das Überschreiten von Grenzen eine wichtige Übung der Willenskraft und der Eigenverantwortlichkeit. Kinder müssen ihre Kraft, etwas eigenwillig zu tun, erfahren und suchen sich dafür passende Gelegenheiten. Die Erfahrung, dass der Erwachsene immer noch stärker und weiterentwickelt ist, ist für jedes Kind und sei es noch so aufsässig und schwierig, eine sehr beruhigende Erfahrung.

- Herzloses: Acht- und neunjährige Kinder neigen zu „Tierversuchen“, sie wissen dabei sehr wohl, was sie tun, aber nicht, ob sie sich im noch vertretbaren Rahmen bewegen oder die Grenzen des Zumutbaren überschreiten. Kinder begegnen in diesen Spielen und Experimenten dem schaurig-verlockenden, abstoßend-lustvollen Gefühl, welches bei Erwachsenen zum Sadismus entartet, furchtbar außer Kontrolle geraten kann. Gleichzeitig erfahren sie das tiefgehende Gefühl der Betroffenheit sich schuldig gemacht zu haben die Grenzen der Misshandlung eines Lebewesens überschritten zu haben. So lernen sie Grenzen wahrzunehmen und auch sie zu akzeptieren. Diese Klärung hilft später zwischen Menschlichkeit und Unmenschlichkeit zu unterscheiden und die eigenen sadistischen „Bedürfnisse“, die irgendwo in allen schlummern, aus Achtung vor dem Anderen zu unterdrücken.
- Respektloses: Achtjährige fühlen sich groß, stark und übermächtig. Sie haben trotz der Orientierungslosigkeit ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und testen deshalb die Erwachsenen auf zwei Arten:
 1. Sie gehen soweit, dass sie entdeckt werden und erwarten dann eine Stellungnahme der Erwachsenen. In Bruchteilen von Sekunden entscheidet sich dann, ob der betreffende Erwachsene von Stund an geachtet oder missachtet wird. Aufgrund der unerwarteten Situation kann sich kein Erwachsener verstellen und die Kinder können genau ausloten, wie es um die Entschiedenheit, Grenzen zu ziehen, den verständnisvollen Humor, die persönliche Betroffenheit und die Souveränität bestellt ist. Besonders Lehrer, als die „neuen“ Bezugspersonen, lassen sich so gut auf den Prüfstand stellen. Lehrer oder andere erwachsene Bezugspersonen außerhalb des Elternhauses, werden jetzt zu wichtigen, geachteten, geliebten Autoritäten.
 2. Die Acht-, Neunjährigen haben das unwiderstehliche Bedürfnis, die bisher als Autorität geachteten Erwachsenen, in der Regel die Eltern, von ihrem

Podest zu stürzen. Obwohl sie selbst ständig Regeln und Grenzen überschreiten, haben sie an ihre Eltern hohe moralische Ansprüche und rügen jede „Unart“. Sie wollen jetzt vor allem von ihren Eltern erleben, wie man „Farbe bekennt“, sie sind außerordentlich empfänglich für „Selbsterziehungsvorbilder“ der Eltern. Die Kinder brauchen nun Eltern, die sich nicht aus der Fassung bringen lassen und bereit sind sich aus einer sicheren Position heraus auseinanderzusetzen, ohne sie zu unterdrücken oder gegen die Kinder anzustreiten.

- Unanständiges: Kinder, die Grenzen suchen stellen die Frage an sich und die Erwachsenen: „Was gehört in meinen, was in euren Lebens- und Zuständigkeitsbereich?“ oder „Worin unterscheiden wir uns eigentlich, ihr Erwachsenen und wir Kinder?“ Antwort: Erwachsene sind geschlechtsreif und Kinder nicht. Mädchen und Jungen in diesem Alter beschäftigen sich daher intensiv mit dem Thema Geschlechtlichkeit und zwar auf ihre eigene Art. So „heimlich“, dass es nicht zu überhören und zu übersehen ist, werden unanständige Wörter, obszöne Handzeichen und entsprechende Zeichnungen untereinander weitergegeben. Bei Jungen in der Regel etwas lauter und bei Mädchen etwas versteckter. Wenn sie sich verlieben, dann Hals über Kopf, also noch oberhalb der Gürtellinie. Acht- Neunjährige interessieren sich für Sexualität und Geschlechtlichkeit, da es für sie etwas typisch Erwachsenen ist. Sie bearbeiten mit dem Thema vier Bereiche gleichzeitig:

1. Tatsächliche Beschäftigung mit dem Thema Sexualität, Geschlechtlichkeit, Körperlichkeit und allem, was damit zusammenhängt, da es etwas ungeheuer Spannendes, Reizvolles und Aufregendes ist. Trotzdem bleibt es für Kinder dieses Alters beim Ungefähren, Beinahe-Wissen und Beinahe-Verstehen. Die Kinder wollen ihre eigenen Entdeckungen machen ohne Erwachsene. Es ist das Thema der Kinder, die Grenzen und Unterschiede zwischen sich und den Erwachsenen zu finden. Werden die Erwachsenen offen oder versteckt um Abgrenzungshilfe und sachliche Informationen gebeten müssen sie natürlich behilflich sein. Aber Kinder sollen nicht in die Erwachsenensexualität hinübergezogen werden, denn dies ist ein deutlicher Unterschied. Kinder bis zur Pubertät sind „anders reif“, eben kindlicher als Erwachsene.

2. Die Fragen: Wie weit kann man gehen, bis man an Grenzen stößt? Wo wird die Sache anstößig? Spielen eine Rolle. Diese können nur Erwachsene beantworten. Die Kinder starten gelegentlich Versuchsballons, um die Reaktionen der Erwachsenen direkt zu testen oder sie beobachten nur, um Antworten zu bekommen und spüren dabei genau, welche Einstellungen die Erwachsenen haben.
 3. Beherrschung des obszönen Wortschatzes und der dazugehörigen Zeichensprache ermöglicht gezielte Kränkungen und Erkennung von Gleichgesinnten, die sich auch auskennen und hat so gruppenbildende Wirkung.
 4. Suchen und Erkennen von Zweideutigkeiten und darüber amüsieren.
- Witziges: Den Kindern erschließen sich jetzt Witze, sie erfassen nun die andere Seite der Pointe bei einfachen Witzen. Doppeldeutigkeit ist für Kinder dieses Alters sehr komisch. Einen Humor dagegen, der beispielsweise Menschen oder Situationen hintersinnig aufs Korn nimmt, verstehen sie noch nicht. Zeichentrickfilme verstehen sie nun wirklich selbst und finden sie komisch, bis dahin lachen sie meistens nur, weil die Großen lachen. Sie verstehen beispielsweise jetzt Toms Aktionen mit denen er Jerry an der Nase herumführt und können sich darüber richtig schlapplachen.
 - Übermütiges: „Quatschmachen“ ist eine Lieblingsbeschäftigung in diesem Alter. Damit werden verschiedene Dinge gleichzeitig erreicht:
 1. Gemeinschaftsbildendes Element, es geht am besten zu zweit oder mehreren, gemeinsames Quatschmachen stiftet Freundschaften.
 2. Abgrenzendes Element, wer den Quatsch nicht versteht, gehört nicht dazu.
 3. Es ist die ausgelassenste Form, Grenzen zu missachten und auf die Probe zu stellen, Quatsch ist immer eine Übertreibung.
 4. Das Schönste ist die tolle Stimmung, die Gefühle überdrehen, die Kinder sprengen selbst ihre eigenen emotionalen Grenzen. Heilsame Erfahrung, die nur durch eigenes Erleben entsteht. Eine der wichtigsten emotionalen Erfahrungen dieses Alters, an die Grenzen der eigenen Gefühle kommen, das Umschlagen von Ausgelassenheit und Übermut in Niedergeschlagenheit, Wut, Frustration oder innerer Leere. Quatschmachen endet oft in Tränen. Emotionale Unausgeglichenheit dieses Alters wird nach außen getragen und so geradezu therapeutisch bearbeitet. Notwendige „Seelenhy-

giene“, dem ein ruhender Gegenpol gegenüberstehen muss, eine verständnisvolle und dennoch grenzziehende Souveränität der Erwachsenen.

- Wertgeschätztes: Kinder erfinden in diesem Alter eine Art Währungssystem und Wertesystem. Sie sammeln und tauschen untereinander. In Spielen geben sie sich Noten, stellen Rangordnungen auf, verteilen Medaillen, zählen Treffer und Punkte. Sie tasten sich an Mitleid und Härte, an Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, an Stolz und Enttäuschung, an Ärger und Zufriedenheit, an Demütigung und Ermunterung heran. Kinder regulieren sich in der Regel selbst. Bleiben sie unter sich kommen sie mit den Bewertungen anderer Kinder viel besser zurecht.
- Angst: Durch die Orientierungslosigkeit in diesem Alter entsteht auch Angst. Tiefe Existenzängste, die vor allem vorm Schlafen hochkommen, sind relativ häufig. Meistens geht es bei den Ängsten der Acht- und Neunjährigen um Phantasien bedroht und ausgeliefert zu sein, oft gibt es einen realen Hintergrund, der aus Erwachsenensicht aber kein wirklicher Grund für die „übertriebene“ Angst sein kann. Die beste Medizin ist ein geliebter Mensch, der Verständnis hat, ermutigt und zuversichtlich, optimistisch in der Welt steht.
- Aktives: Acht-, Neunjährige haben ein unbändiges Bewegungsbedürfnis, ihre innere Unruhe muss sich auch körperlich Luft verschaffen. Wenn sie sich frei bewegen können, bewegen sie sich mit atemberaubendem Tempo durch den Tag und rennen, springen, klettern, turnen, tänzeln und balgen sich. Sich täglich, *von sich aus*, richtig zu verausgaben ist so wichtig wie essen, trinken und schlafen.

(Vgl. Enderlein 2012, S. 156ff.)

4.3.3 Siedler – die Zehnjährigen

- Vernünftiger, „erwachsener“ Eindruck
- Training der sozialen Fähigkeiten: Zusammensein mit Gesinnungsgenossen, gemeinschaftlich die Welt kennenlernen
- Die Gemeinschaft der Gleichaltrigen: Bandenbildung, Cliqueswirtschaft der 4. und 5. Klassen, Gruppenerfahrungen mit sozialen und emotionalen Lehrstunden.
- Gegnerische Gruppen: Jungen messen sich eher körperlich, Mädchen spinnen eher Intrigen.

- Gruppen ohne Gegner: Gemeinsame Ziele werden verfolgt, teilweise auch nur kurzzeitig.
- Lose Kindergemeinschaften: Gemeinsame Aktivitäten mit etwa Gleichaltrigen.
- Nationalgefühl: Kulturelle Identität bildet sich heraus, landesübliche Musik, Rhythmen und Tänze werden überschwänglich aufgenommen und nachgeahmt. Nationalgefühl, -stolz und -bewusstsein ist in diesem Alter etwas ganz Selbstverständliches, was später mit der Reife wieder abgelegt werden kann. Es handelt sich um einen notwendigen natürlichen Prozess.
- Die beste Freundin, der beste Freund: Echo der eigenen Gefühle, es finden eher ähnliche Kinder zusammen, beste Freunde sind Stützpfeiler. Das Gefühl für Freundschaften wird in diesem Alter kennen gelernt, ausprobiert und ausgelebt.
- Lieblingsfeinde: Feinde messen und reiben sich aneinander, um eigene Stärken und Grenzen zu erfahren. Einem Feind kann auch Achtung gezollt werden.
- Außenseiter: Bei den altersentsprechenden Gruppenbildungen kommt es zwangsläufig auch zur Ausgrenzung. Vor dem Kontrast des Andersseins wird das Gemeinsame erst sichtbar. Toleranz muss reifen.
- Einzelgänger: Manche Kinder halten von sich aus Abstand zu Gleichaltrigen, dann gilt es herauszufinden, ob sie sich ausgegrenzt fühlen, irgendwelche Probleme im Umfeld haben oder nur nicht wissen, wie sie auf Gleichaltrige zugehen sollen.

(Vgl. *Enderlein* 2012, S. 199ff.)

4.3.4 Experten – die Zwölfjährigen

- Als Zwölfjährige(r) ist man Experte: Man hat seinen Platz gefunden, weiß, wo man innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen steht, will aber eigene spezielle Bereiche dieser Lebenswelt für sich erschließen und ausprobieren. Manche Zwölfjährige haben ihr persönlichen Wissensgebiete, manche sind bestimmten Aktivitäten/Hobbies verfallen und üben diese, meistens Gruppenaktivitäten, intensiv aus. Mädchen haben oft andere Schwerpunkte und engagieren sich beispielsweise für soziale und ökologische Hilfsprojekte, pflegen ein Pferd oder hüten kleine Kinder.

- Zwölfjährige wollen sich selbstständig machen, fühlen sich stark genug für sich allein zu sorgen, wollen auf eigenen Füßen stehen.
- Im Kern empfinden sich Zwölfjährige aber noch als Kinder und sind es auch, sie haben die Lebenswelt des großen Kindes noch nicht verlassen. Letztlich fühlen sie sich ohne Halt und Geborgenheit doch noch verloren und überfordert. Sie probieren eher aus, wie es wäre schon groß zu sein.
- Lebensgefühl: In diesem Alter entsteht oft das Gefühl unendliche Kräfte zu haben, im Kern unzerstörbar zu sein, fähig zu sein die Welt zu verändern, also lebenstüchtig zu sein.
- Ende einer Entwicklungszeit!
- Der geistige Bereich: Zwölfjährige fangen an logisch zu Denken und begreifen nun, was es bedeutet Teil einer Mannschaft zu sein und gemeinsam ein Ziel zu verfolgen. Sie lieben Wortspiele, Denksportaufgaben und Knobeleyen. Zwölfjährige beginnen kritisch zu denken, d. h. sie können sich, andere und alle Vorgänge in Gedanken von außen anschauen und Stellung dazu beziehen. Sie erkennen Schwächen und Stärken und wägen sie gegeneinander ab. Sie fangen an nach Gründen zu forschen, warum die Dinge so sind wie sie sind. Eine kritische Auseinandersetzung mit Themen, die mit starken Gefühlen besetzt sind, wären aber noch eine Überforderung. Es hat auch eine komische Seite für die Zwölfjährigen Dinge aus einer anderen Perspektive sehen zu können. Kichern und Herumalbern ist ein Markenzeichen vor allem der zwölfjährigen Mädchen. Witze über menschliche Eigenschaften kursieren und Ironie wird ausprobiert, allerdings oft so ungeschickt, dass sie als Beleidigung aufgefasst wird, weshalb viele Missverständnisse mit Zwölfjährigen entstehen.
- Der soziale Bereich: Ein verändertes Auftreten fällt auf, sie gehen mit neuer Ausstrahlung auf Erwachsene zu. Es schwingt noch keine Opposition mit, sie suchen eher die Grenzklärung durch die Erwachsenen. 11/12-jährige Mädchen haben meistens eine besondere Beziehung zu ihrem Vater im positiven oder negativen. Zwölfjährige haben eine Mittelstellung zwischen den Kindergenerationen und kommen gut mit beiden Richtungen klar. Zweierfreundschaften rücken in den Vordergrund. Es sind Anfänge von Du-Beziehungen. Es findet mehr wahrnehmen des und auseinandersetzen mit dem Gegenüber statt. Erst jetzt wird verstanden, dass eigenes Verhalten beim Anderen Gefühle und Reaktionen hervorruft. Erste Anfänge von Selbstkritik entstehen.

- Das Selbst:
 - *Das neue Selbst-Verständnis:* Durch die neue Fähigkeit sich selbst von außen wie mit fremden Augen zu betrachten, kommt es zur Entdeckung als Person zu existieren, als einzigartige auf sich selbst gestellte Person, die ihr ganz persönliches Leben lebt. Dies kann erschrecken und ermutigen zugleich.
 - *Das Selbstbewusstsein:* Zwölfjährige haben keinen Zweifel daran, dass sie groß sind und können dabei sehr überheblich wirken. Sie suchen auch Beweise dafür, bzw. wollen sich beweisen. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein hängt damit zusammen, dass man mit Risiko umgehen kann. Dies muss irgendwann gelernt werden. Zwölfjährige brauchen die Erfahrung, das ging gerade nochmal gut, davon habe ich die Nase voll, damit sie nicht ein ewiger Zögerer mit verkümmerten Selbstbewusstsein bleiben oder später versuchen ihre „Ich-Stärke“ mit ganz anderen Methoden zu beweisen.
 - *Selbst-Zweifel:* Andererseits entwickelt sich auch die Kehrseite. Zwölfjährige beginnen an sich selbst zu zweifeln, da sie anfangen sich mit ihren Altersgenossen auf eine neue Art zu vergleichen. Sie sind deshalb meistens höchst empfindlich. Sie überlegen, wie sie auf andere wirken und was sie falsch machen, wenn sie sich abgelehnt fühlen. Gleichzeitig ist das Taktgefühl noch etwas unterentwickelt, so dass sie andere schonungslos spüren lassen, wenn sie etwas nicht okay finden.
 - *Selbst-Verantwortung:* Kinder interessieren sich für viele Dinge in diesem Alter, die sie voller Energie durchführen, allerdings manchmal weniger für die Schule. Wichtig ist es aber Kinder für sich selbst verantwortlich sein zu lassen, damit sie Selbstverantwortung lernen können und den Kindern zuzutrauen rechtzeitig die Kurve zu kriegen. In dieser Zeit schulen sie andere Energiekräfte, die für ihr Leben auch sehr wichtig sind.
- Körper und Sexualität: Mit 12 Jahren wird jedem Kind deutlich, dass der Körper sich tatsächlich verändert und sich nun wirklich unumkehrbar zum Erwachsenen entwickelt. Turbulenteste und endgültige Phase des „Umbaus“, die auch ringsherum unter den Gleichaltrigen sichtbar wird. Viele Mädchen beginnen heftig zu flirten, um noch recht naiv auszuprobieren, wie sie auf Männer wirken. Sie halten aber von sich aus die körperlich-sexuelle Distanz, was aber nicht

heißt, dass ältere Jugendliche oder Erwachsene dies missbräuchlich ausnutzen können. Die Jungen beginnen sich für ältere Mädchen oder Frauen zu interessieren. Sie erproben ihre wachsende Potenz oft im „stillen Kämmerlein“ oder mit gleichaltrigen Freunden bei Geheimtreffen. Unter gleichaltrigen Mädchen und Jungen gibt es zwar intensive Annäherungen, aber der Entwicklungsunterschied ist so groß, dass die Mädchen die Jungen eher verschrecken. Es gibt keinen Grund zur Sorge, wenn Jungen vorübergehend sexistische Umgangsformen zeigen, diese sind ebenso wie das Nationalgefühl nur eine Phase, die durchlaufen werden muss. Jungen in der frühen Pubertät brauchen Männer als Vorbilder, die vorleben, dass sie an Frauen auch andere menschliche Qualitäten schätzen als nur ihren Sexappeal. Sexualität ist eine höchst persönliche Angelegenheit und so ist eine taktvolle Zurückhaltung der Erwachsenen gefragt, zum Schutz der Intimsphäre. Bei Fragen zur Sexualität werden meistens nicht die eigenen Eltern gefragt, auch wenn das Verhältnis vertrauensvoll ist, sondern lieber Zeitschriften gelesen oder sich mit Freunden ausgetauscht.

- Die Gefühle: Zwölfjährigen steht in ihrer Zwischenstellung zwischen Kind und Jugendlichen eine breite Palette an Gefühlen zur Verfügung. In Rollenfantasien können diese „erwachsenen“ Lebensgefühle intensiv ausgelebt werden. Daran wachsen sie. Immer wieder gibt es aber plötzlich auch noch eine Rückkehr in Kinderspiele oder Kinderverhalten. Die wirkliche pubertäre Gefühlsexplosion ist noch nicht zu spüren und steht noch bevor.
- Mit 12 Jahren kündigt sich das Ende einer Entwicklungszeit an. Sportwissenschaftler haben festgestellt, dass Bewegungsabläufe sich nun nicht mehr verändern und auch im Erwachsenenalter so bleiben. Sprachforscher stellten fest, dass ab 12 Jahren die Zeit beendet ist, wo Sprachen ohne Akzent gelernt werden können.

(Vgl. *Enderlein* 2012, S. 236ff.)

4.3.5 Aufständische – die Dreizehnjährigen

- Besondere Kennzeichen: sehen eindeutig nicht mehr wie Kinder aus. Sie sind zum Jugendlichen herangewachsen. Insbesondere den Eltern gegenüber treten sie anders auf und zwar platzgreifend, kritisch, bestimmend und herausfordernd. Sie halten sich gerne aus gewohnten Familienabläufen heraus.

- Dreizehnjährige sind der festen Überzeugung, dass sie sich wie Erwachsene benehmen.
- Anders als Zwölfjährige, die nur „motzen“, begründen Dreizehnjährige ihre Kritik und tragen sie mit Nachdruck vor.
- Dreizehnjährige haben das Gefühl jetzt Verantwortung zu tragen und mit den Erwachsenen gemeinsam zuständig zu sein für alle möglichen Dinge.
- Sie wollen nicht nur gefragt werden, sie wollen mitbestimmen, sich mit ihrer Meinung durchsetzen.
- Es ist schwer mit ihnen Kompromisse zu finden, Dreizehnjährige fühlen sich im Recht.
- Manchmal gehen Dreizehnjährige soweit, dass sie die Angelegenheiten der Erwachsenen in ihre Hand nehmen, das könne natürlich zu Konflikten führen.
- Dreizehnjährigen wird plötzlich sehr bewusst, was es bedeuten muss, erwachsen zu sein. Dies kann sie auch belasten oder ihnen Angst machen.
- Viele Dreizehnjährige ziehen sich von den Erwachsenen zurück, verkriechen sich und werden stumm. Sie tauen erst unter Gleichaltrigen wieder auf und bevorzugen es ihre eigenen Wege zu gehen.
- Sie sind häufig außerordentlich empfindlich, dünnhäutig und verletzbar, da sie es mit sich und der Welt teilweise wirklich schwer haben. Sie haben eine vertraute Welt hinter sich gelassen, der „Point of no Return“ ist überschritten, das neue Ufer ist noch nicht in Sicht und es ist fraglich, ob es überhaupt kommt.
- Das größte Problem sind für die Dreizehnjährigen die Erwachsenen, den diese nerven total.

(Vgl. *Enderlein* 2012, S. 271ff.)

4.4 Schutz-, Risiko- und Resilienzfaktoren in der Arbeit mit Kindern

In dem lebenslangen Entwicklungsgeschehen von Menschen werden Defizite, Risiko- und Belastungsfaktoren genauso wirksam wie Schutz- und Unterstützungsfaktoren, so *Petzold*. Diese Einflussfaktoren kommen in komplexen Enkulturations-, Sozialisations-, Ökologisations- und Entwicklungsprozessen zum Tragen. *Petzold* konnte Ende der 1980er Jahre als erster die Konzepte der Schutz- und Resilienzfaktoren aus der klinischen Entwicklungspsychologie in den Bereich der Psychotherapie übertragen, weil sich die IT, wie bereits betont, immer als Entwicklungstherapie in der Lebensspan-

ne und in vielfältigen Lebenskontexten verstanden hatte. (Vgl. *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 21)

Auch wenn meistens von Faktoren gesprochen würde, müsse man sich klar machen, dass diese immer prozessual zu sehen sind. Sie kämen in Prozessverläufen zum Tragen, kennzeichnen solche Verläufe. Aus diesem Grund sollte man immer im Blick behalten, dass es um *protektive Faktoren und -prozesse*, um *Resilienzfaktoren und -prozesse*, um *Risikofaktoren und -prozesse*, sowie um *Heilfaktoren und -prozesse* ginge (vgl. ebd., S. 22).

Laut *Petzold* liegen zu den Schutz-, Risiko- und Resilienzfaktoren im Kinderbereich breit greifende Forschungen vor, die deutlich machen, dass viele dieser Faktoren mit den sogenannten unspezifischen Wirk- und Heilfaktoren der Psychotherapieforschung übereinstimmen. Die Berücksichtigung von Risikofaktoren sei für die Kindertherapie von kardinaler Bedeutung, denn man müsse ihnen kompensatorisch mit der Bereitstellung von protektiven Faktoren und von Ressourcen und Potentialen begegnen oder zur Ausbildung von Resilienzen beitragen (vgl. *Petzold* 1995a⁸⁰, b⁸¹ in *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 23).

Risikofaktoren für den Kinderbereich sind:

- Psychiatrische Probleme bei einem Elternteil (DSM-Diagnose).
- Die Mutter hat 6 oder mehrere Punkte auf *Rutters* (1979) Belastungs-Malaise-Fragebogen.
- Im abgelaufenen Jahr fanden sich 20 oder mehr „stressfull life events“.
- Die Mutter hat keinen Hauptschulabschluss.
- Der Ernährer der Familie ist arbeitslos.
- Es ist kein Vater in der Familie anwesend.
- Die Familie hat vier oder mehr Kinder.
- Die Familie gehört einer ethnischen Minderheit an.
- Die Eltern haben rigide Erziehungsvorstellungen.

⁸⁰ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1995a): Weggeleit, Schutzschild und kokreative Gestaltung von Lebenswelt - Integrative Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologischen Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie. Erschienen in: *Metzmacher, Petzold, Zaepfel* (1995): S. 169-280, aus Textarchiv *H. G. Petzold et al.* Jahrgang 1995

⁸¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1995b): Integrative Kindertherapie als sozialökologische Praxis beziehungsorientierter und netzwerkorientierter Entwicklungsforschung - Teil II: Methodische und praxeologische Konzepte -, Erschienen in: *Metzmacher, Petzold, Zaepfel*: Praxis der Integrativen Kindertherapie (1996), 143-188, aus Textarchiv *H. G. Petzold et al.* Jahrgang 1995

- Es findet sich eine schlechte Qualität der Mutter-Kind-Interaktion.
- Das Kind hat dysfunktionale emotionale Stile (*Leff, Vaughn 1985*⁸²; *Petzold 1992b*⁸³ in *Petzold/Orth/Sieper 2019e*, S.23).
- Das Kind hat keinen protektiven „significant caring adult“ (*Petzold et al. 1993*⁸⁴ in *Petzold/Orth/Sieper 2019e*, S.23).
- Das Kind hat keine Netzwerkorientierung und geringe soziale Kompetenz (*Tolsdorf 1976*⁸⁵ in *Petzold/Orth/Sieper 2019e*, S.23).
- Es stehen keine angemessenen Hilfsagenturen bzw. Systeme sozialer Sicherung zur Verfügung.

Durch Expertenbefragungen, wie sie von *Hanna Wintsch (1998*⁸⁶) in Form von Interviews profilierter KindertherapeutInnen unternommen wurden, konnten Faktoren herausgearbeitet werden, die zumindest die "TherapeutInnenseite" wiedergeben (ibid. 223ff, 255ff). Es liege auf der Hand, dass das nicht genüge und die Seite der Kinder in den verschiedenen Altersstufen (und dort liege ein gravierendes Problem und ein hoher Anspruch) erfasst werden müsse. Die Erwachsenenkonstrukte bestimmten noch weitgehend die Kindertherapie. Gerade für Kleinkinder sei die Forschungslage noch sehr unbefriedigend (*Märtens, Petzold 1995b*⁸⁷). Die Situation verbessere sich allerdings langsam, vergleiche man den Forschungsstand der achtziger Jahre (*Kazdin, S. 991*⁸⁸; *Weisz, Weisz 1989*⁸⁹) mit der Situation heute (2004). Dennoch ist sie immer noch sehr unbefriedigend (*Weisz, 1998*⁹⁰).

⁸² Vgl. weiterführend: *Leff, J., Vaughn, C. (1985): Expressed Emotion in Families, Guilford Press, New York*

⁸³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G. (1992b): Die 14 Wirkfaktoren in der Psychotherapie. In: Petzold, H. G., Sieper, J. (Hrsg.) (1996): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien, Paderborn: Junfermann*

⁸⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold H. G., Goffin J. J. M., Oudhof J. (1993): Protektive Faktoren und Prozesse – die "positive" Perspektive in der longitudinalen, "klinischen Entwicklungspsychologie" und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. Polyloge Ausgabe 08/2013, www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm*

⁸⁵ Vgl. weiterführend: *Tolsdorf, C. C. (1976): Social networks, support, and coping: An exploratory study. Family Process, 15(4), 407–417, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1545-5300.1976.00407.x>*

⁸⁶ Vgl. weiterführend: *Wintsch, Hanna (1998): Gelebte Kindertherapie. Kinder- und Jugendpsychotherapeuten des 20. Jahrhunderts im Gespräch, Basel, München: Reinhardt*

⁸⁷ Vgl. weiterführend: *Märtens, M., Petzold, H. G. (1995b): Psychotherapieforschung und kinderpsychotherapeutische Praxis. In: Metzmacher, Petzold, Zaepfel (1995): S. 345-394*

⁸⁸ Vgl. weiterführend: *Kazdin, A. E. (1991): Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents. Journal of Consulting and Clinical Psychology 59, S. 785–798*

⁸⁹ Vgl. weiterführend: *Weisz, J. R., Weisz, B. (1989): Assessing the effects of clinic-based psychotherapy with children and adolescents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57, S. 741*

⁹⁰ Vgl. weiterführend: *Weisz, J. R. (1998): Empirically supported treatments for children and adolescents: efficacy, problems, and prospects. In: Dobson, K. S., Craig, K. D. (1998): Empirically Supported Therapies. Best practice in professional psychology. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 66-92.*

Eine konsequente Ausrichtung an kindertherapeutischer Evaluationsforschung (*Märrens, Petzold* 1995b) und an entwicklungspsychologischer Forschung kennzeichnet das Vorgehen der Integrativen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie und ihre Arbeit mit Familien und Netzwerken (*Petzold, Ramin* 1987⁹¹; *Metzmacher, Petzold, Zäpfel* 1996⁹²) in der Weise, dass man bemüht sei, soweit es geht Interaktionsformen zu finden und zu praktizieren, die nahe an den natürlichen Interaktionsformen von Kindern in ihrem Lebensraum liegen. Dabei sei es zentral, ihre Ressourcen zu berücksichtigen, d.h. sie dort einzusetzen, wo sie dem Kind zu Erlebnissen von Selbstwirksamkeit und Selbstbestätigung, d.h. zur Ausbildung von konsistenten inneren "Selbstkonzepten" (*Theiss et al.* 2004⁹³) und einer zugleich stabilen und flexiblen Identität verhelfen können.

(Vgl. *Petzold/Müller* 2004c, S. 11f)

Petzold sieht die protektiven Faktoren als entwicklungsfördernde Einflüsse, die von der Säuglingszeit an über die gesamte Kindheit und Jugend wirken. In der Integrativen Kindertherapie werden diese systematisch berücksichtigt.

Folgende **Schutzfaktoren** können in der Therapie fokussiert werden:

- Soziale Unterstützung innerhalb des sozialen Netzwerkes, d.h. in der und außerhalb der Familie.
- Eine verlässliche Beziehung zu einem „significant caring adult“ innerhalb und/oder außerhalb der Familie.
- „Schützende Inselerfahrungen“ und „gute Zeiten“ im Verlauf der Entwicklung.
- Positive Temperamenteigenschaften (emotionale Flexibilität, Kontaktfähigkeit, Affektregulation).
- Positive Erziehungsklimata (Wärme, Offenheit, Akzeptanz) in Segmenten der Lebenswelt (mit einem Elternteil, in der Schule, in der Kirchengemeinde etc.).
- Möglichkeitsräume (potential space), in denen Gestaltungsimpulse und Selbstwirksamkeit erfahren werden können, so dass sich internal orientierte Kontroll-

⁹¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Ramin, G.* (1987): Schulen der Kindertherapie, Junfermann, Paderborn

⁹² Vgl. weiterführend: *Metzmacher, B., Petzold, H. G., Zaepfel, H.* (1996): Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2, Paderborn: Junfermann

⁹³ Vgl. weiterführend: *Theiss, D., Vermeer, A., Stoll, O.* (2004): Selbstwahrgenommene Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung: Stand der Forschung. *Integrative Therapie* 4

überzeugungen und konstruktive selbstreferentielle Emotionen und Kognitionen, d.h. positive Selbst- und Identitätsschemata entwickeln können.

- Soziale Vorbilder, die Werte und Sinnbezüge vermitteln und die konstruktives Bewältigungsverhalten modellhaft zeigen.
- Realistische Situationseinschätzung und positive Zukunftsorientierung, Leistungsmotivation und Impuls zur aktiven Problembewältigung.
- Kognitive und emotionale Integrationsfähigkeit, die einen „sense of coherence“ (Antonovsky 1987⁹⁴ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S.24) ermöglichen.
- Sozioökologische Kontexte, die einen breiten Aufforderungscharakter haben und eine Vielfalt von Anforderungen bereitstellen, so dass Handlungskompetenzen (effectivities) gewonnen werden können.
- Dosierte Belastung, die Immunisierungen, Resilienzen (Müller, Petzold 2003⁹⁵ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S.24) und das Ausbilden von Bewältigungsstrategien ermöglichen, weil sie die Coping-Kapazitäten und die vorhandenen Ressourcen nicht überfordern.
- Angebote für ko-kreative (Iljine et al. 1990⁹⁶ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S.24) sinnvolle Aktivitäten (Hobbys, Sport, Spielmöglichkeiten), die Entlastung, Erfolgserlebnisse und Kreativitätserfahrungen bieten.
- Ein positiver ökologischer Rahmen (Landschaft, Garten etc.), der durch Naturerleben Kompensationsmöglichkeiten schafft.
- Netzwerkorientierung, d.h. die Fähigkeit, soziale Netzwerke aufzubauen und sie zu nutzen.
- Haustiere, deren protektive Funktion gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.
- Phantasiepotential, die Möglichkeit, innere Welten in neuer und außergewöhnlicher Weise zu sehen und zu nutzen.
- Das Vorhandensein sozialer Sicherungssysteme und Hilfsagenturen.

⁹⁴ Vgl. weiterführend: Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health, London: Jossey-Bass

⁹⁵ Vgl. weiterführend: Müller, M., Petzold, H. G. (2003): Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung – Modalitäten der Relationalität in der Supervision. SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 08/2003, [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm)

⁹⁶ Vgl. weiterführend: Iljine, V. N., Petzold, H. G., Sieper, J. (1990): Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen – Aufzeichnungen aus gemeinsamen Gedankengängen. In: Petzold, H. G., Orth, I. (1990): Die neuen Kreativitätstherapien, Paderborn, S. 203-212

Kämen diese Schutzfaktoren so zum Tragen, dass keine Überlastungen und Schädigungen entstünden, blieben also die Belastungen submaximal, könnten im Sinne einer Immunisierung Widerstandskräfte entstehen oder es könnte vorhandene, genetisch disponierte Widerstandsfähigkeit bekräftigt werden. Fachsprachlich als Resilienzen bezeichnet. Resilienzfaktoren müssen zusammen mit einer differentiellen Sicht von Schutzfaktoren in jeder therapeutischen Arbeit eingesetzt werden. Interessant seien die Bedingungen, unter denen sich Resilienz ausbilde und die Faktoren, die dazu beitragen, dass Resilienz zum Tragen komme. Das Zusammenspiel von Protektiv- und Resilienzfaktoren/-prozessen sei von grundsätzlicher Bedeutung.

In der Integrativen Kindertherapie wurden folgende **Resilienzfaktoren/-prozesse** herausgearbeitet:

- Eine erbliche bedingte Veranlagung zur Vitalität, die eine gewisse Unempfindlichkeit gegenüber Belastungsfaktoren gewährleistet,
- die Fähigkeit, Belastungen oder Risiken effektiv zu bewältigen,
- die Fähigkeit, sich nach traumatischen Erfahrungen schnell und nachhaltig zu erholen,
- die Fähigkeit, Situationskontrolle und Kompetenz unter akutem Stress und in Konfliktsituationen aufrechtzuerhalten,
- die Fähigkeit, sich an die Belastungssituationen so anzupassen, dass Möglichkeiten bestehen, in ihnen zu überleben, ohne dass psychische oder psychosomatische Schädigungen feststellbar werden,
- die Möglichkeit, Belastungserfahrungen zu kommunizieren und aufgrund von Netzwerkorientierung und guter interaktiver Kompetenz (Fähigkeit) und Performanz (Fertigkeit) Schutzpersonen zu mobilisieren. (Vgl. ebd. S. 25)

Für *Petzold* resultieren Resilienzen aus Bewältigungs- und Adaptionprozessen, die differenziell durch Erfahrungen von praktischen Hilfen und einer unterstützenden Ressourcenlage herausgebildet werden konnten.

Protektive Faktoren bewirken, indem sie Belastungen und Vulnerabilität puffern, die Ausbildung von Resilienzen, die dann bei erneuten Belastungen dem Subjekt als „internale protektive Faktoren“ zur Verfügung stünden und bei weiteren erfolgreichen Bewältigungsleistungen durch bewältigbare Belastungssituationen bekräftigt würden, was eine effektivere Nutzung externaler Schutzfaktoren wahrscheinlich mache und die

Bewältigungskompetenz erhöhe. So entsteht ein zirkuläres Protektions-Resilienz-Modell, welches bei krisenhaften Belastungen und Entwicklungsaufgaben wirksam wird:

Belastung/Überlastung → externale protektive Faktoren → erfolgreiches coping/buffering → Resilienz/interner Schutzfaktor → Optimierung der Nutzung externer Ressourcen und protektiver Prozesse → Resilienzen → Entwicklungsaufgaben → externale protektive Faktoren → erfolgreiches coping usw.
(vgl. ebd. S. 26 und Petzold/Müller 2004c⁹⁷, S. 8)

Resilienzen regulieren genetisch disponierte und lebensgeschichtliche erworbene Vulnerabilitäten herab und bestärken Vitalität und Kreativität. Sie entsprechen internalen protektiven Faktoren und fördern eine psychische Immunität gegenüber erneuten ähnlichen Belastungen oder kritischen Lebensereignissen (vgl. ebd. S. 26).

Es werden so vielfältige protektive Prozesse im leib-seelischen Geschehen ermöglicht:

- angemessene und positive kognitive Ereignisseinschätzung (appraisal/Frontalhirn)
- angemessene bzw. positive emotionale Ergebnisbewertung (valuation/limbisches System)
- angemessene und nachhaltige Willensunterstützung (volition/ cingulärer Gyrus)

Dies habe effektive Selbstregulationskompetenz und -performanz, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, erlebte und integrierte Selbstwirksamkeit bzw. Souveränität zur Folge, deshalb würden die erarbeiteten Konzepte der Schutz- und Resilienzfaktoren als therapiewirksame Komponenten gezielt in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie eingesetzt und in der Gestaltung von Therapieprozessen berücksichtigt.

In sozialen Netzwerken gehe es um "differentielle Relationalität". Menschen leben in Beziehungen. Deshalb habe die "therapeutische Beziehung" in fast allen psychotherapeutischen Verfahren einen hohen Stellenwert, so natürlich auch in der Kinderpsychotherapie. Die Vielfalt der vorhandenen Beziehungsideologien verdeutliche dies (Petzold 2003a, Bd.3). Die Bindungstheorie (Bowlby, Ainsworth) hat das Konzept der Bindung (attachement – es stelle sich jedoch die Frage, ob das mit "Bindung" korrekt wiedergegeben sei?), habe Formen von Bindung zu einem eigenen Gegenstand der Theoriebildung und Forschung gemacht. Wenn ein Kind in Therapie komme, wisse man

⁹⁷ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Müller L. (2004c): Integrative Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Protektive Faktoren und Resilienzen in der diagnostischen und therapeutischen Praxis, erschienen in: *Psychotherapie Forum* 4, S. 185-196, aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 2004

zunächst nicht, von welchen Beziehungsmodi und -erfahrungen es ausgeht, welche Beziehungsqualitäten es gelernt, mit welchen Formen von Relationalität es bisher bekannt geworden ist. Man müsse sich damit zuerst vertraut machen, würde manchmal hart damit konfrontiert. Aus der Beziehungsdiagnostik sollte hervorgehen, inwiefern die in der Lebenswelt des Kindes bestehenden Beziehungen Ressource, potentiell protektiver oder potentiell schädigender Natur seien. Wie die Auflistung der "potentiell protektiven Faktoren" deutlich mache, hätten KindertherapeutInnen viele Möglichkeiten und Chancen, als "protektive Faktoren" zu fungieren. Dieser Ansatz wirke sich nicht nur auf die Therapieziele und die Methodik aus, sondern auch auf die therapeutische Beziehung. Eine verlässliche Beziehung anzubieten, ein "significant caring adult" zu sein, der oder die als soziales Vorbild, modellhaft Werte, Bewältigungsmöglichkeiten und Sinnbezüge vorlebe, der oder die Bedingungen herstelle, in denen Handlungskompetenzen (effectivities) erworben werden könnten, der ein Klima von Wärme, Offenheit und Akzeptanz bereitstelle, in welchem diese Faktoren protektiv zum Tragen kommen könnten, daraus bestehe die Rolle des Kindertherapeuten in seiner Beziehung zum Kind. Räume zur Verfügung zu stellen, in denen sich das Kind sicher fühlen könne, in denen es Gelegenheiten habe, seine eigene Gestaltungskraft, seine Selbstwirksamkeit zu erleben, in denen "schützende Inselerfahrungen" möglich seien, selbst wenn diese - und das ist häufig der Fall - nur schwerlich auf die reale familiäre / soziokulturelle Situation zu übertragen seien. Wenn durch diese unterstützende, ressourcenorientierte Haltung in der Beziehung Grundlagen für "Resilienzen" auf- oder ausgebaut werden könnten, sei bereits viel erreicht. (Vgl. *Petzold/Müller 2004c*, S. 12)

Wesentlich sei auch die Herstellung salutogener Lebensverhältnisse und eine gute Alltäglichkeit, was in der Kindertherapie Eltern-, Familien- und Netzwerkarbeit sowie sozialökologische Interventionen erfordere, die dazu beitragen, dass die Lebenssituation des Kindes (nicht nur die Therapiesituation) zu einem „safe place“ werde und so die Entwicklung von Willenskräften (Entscheidungs- und Durchhaltefähigkeit) und eines Metawillens (generalisierte Selbststeuerung) möglich werde. Diese Willenskräfte sind notwendig für die Realisierung wesentlicher Globalziele, wie

- die Verwirklichung einer persönlichen „Sorge um sich“, die mit einer „Meisterschaft seiner Selbst“ verbunden werden könne, in der das Selbst Künstler und Kunstwerk zugleich werden könne;

- einer altruistischen „Sorge um Andere“;
- einer melioristischen „Sorge um das Gemeinwesen“ und einer
- ökosophischen „Sorge um die Bewahrung der Natur“ (vgl. *Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 27).

Solche Ziele müssen im Kontext/Kontinuum von Sozialisation, Enkulturation und Ökologisation von Kindheit an und über die gesamte Lebensspanne in protektiven sozialen Kontexten, aber auch in benignen ökologischen Kontexten (sichere Orte, schützende Inseln, green places) im Rahmen tragfähiger interpersonaler Beziehungen (Familie, Freunde, Therapie) vermittelt, aufgenommen und internalisiert bzw. interiorisiert werden durch Prozesse eines differentiellen „life long learning“, wie es die komplexe Integrative Lerntheorie vertrete (vgl. ebd, S. 27/28).

„Denn Kinder und Jugendliche, die in ihrem sozialen Netzwerk, ihrem ‚Konvoi‘ durch die Vorbildfunktion von Erwachsenen in einer guten Nähe Lernerfahrungen ... machen konnten und deshalb lernen konnten, was ‚Freude am Lebendigen‘ und ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ (*A. Schweitzer*) ist, was der Respekt vor der ‚Andersheit des Anderen‘ (*E. Levinas*) und ein praktizierter, kritisch reflektierter und ‚kultivierter Altruismus‘ bedeutet, können in ihrem Leben und mit ihrem Engagement zu einer freiheitlichen und humanen Lebensqualität ihrer Gesellschaft ... beitragen, zu ‚warmen‘ gesellschaftlichen Lebensformen. Die humane Qualität gesellschaftlichen Lebens ist als ein protektiver Metafaktor zu sehen, durch den alle anderen Risiko- und Belastungsfaktoren gemindert werden und Schutzfaktoren in Alltagsbeziehungen und therapeutischen Beziehungen optimal zum Tragen kommen können und ihren Sinn und ihre Wirksamkeit erhalten.“ (*Petzold/Orth/Sieper* 2019e, S. 28/29)

4.5 Was ist wichtig an den erwachsenen Bezugspersonen?

Der Neurobiologe *Gerald Hüther* stellte sich die Frage, welche Grundhaltungen sich Kinder aneignen müssten, um ihr Gehirn umfassender, komplexer und vernetzter zu benutzen, dabei kamen ihm Begriffe in den Sinn, wie Sinnhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Bescheidenheit, Umsicht, Wahrhaftigkeit, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit. Diese Grundhaltungen würden von Menschen schon lange als erstrebenswert angesehen. Aus sich selbst heraus könne ein Kind diese Haltungen jedoch nicht entwickeln, dazu brauche es andere Menschen, die diese Haltungen zum Ausdruck bringen. Was dabei noch wichtiger sei, dass diese Menschen in einer engen emotionalen Beziehung zum

Kind stünden. Sie müssten dem Kind wichtig sein, so wie sie sind, mit allem was sie können und wissen, aber auch mit dem, was sie nicht wissen und nicht können. Das Kind müsse diese Menschen mögen, weil sie so sind wie sie sind und nicht, weil sie hübsch, schlau oder reich seien (vgl. *Hüther* in *Gebauer/Hüther* 2001, S. 33).

Gebauer erklärt, damit Persönlichkeitsentwicklung überhaupt möglich werde, müssen Eltern von ihren Kindern als eigenständige Personen wahrgenommen und anerkannt werden, die sich den Kindern nicht unterordnen, sondern Erziehungsverantwortung für sie übernehmen (vgl. *Gebauer* in *Gebauer/Hüther* 2001, S. 165).

Aus Sicht der Kinder gäbe es vier Kategorien von Erwachsenen, so *Enderlein* (2012, S. 85 ff.):

- Nahestehende Erwachsene, wie Eltern, Familienmitglieder. Sie stehen hinter den Kindern.
- Erwachsene, die den Kindern täglich gegenüberstehen, wie Lehrer.
- Erwachsene, denen Kinder gelegentlich, aber immer wieder begegnen, wie Eltern der Freunde, Freunde der Eltern, Verkäuferinnen, Arzt, Hausmeister, etc.
- Ferne und unerreichbare Idole, die weit draußen in der Welt stehen.

Jede dieser Kategorien spiele für die Entwicklung der Kinder eine besondere Rolle.

4.5.1 Kategorie 1

Die Eltern sind der wichtige Rückhalt für Kinder, sie müssen dafür sorgen, dass das Elternhaus der Ort ist, wo sich die Kinder in eine schützende Geborgenheit zurückziehen können und Kräfte tanken können. Eltern müssen regelmäßige und verlässliche Strukturen und Rituale im Leben der Kinder vorgeben, so dass sie in ihren Grundbedürfnissen versorgt sind. Es ist für Kinder beispielsweise außerordentlich wichtig, dass jemand zu Hause sei, der einfach da ist, wenn man ihn braucht, zu mindestens am Nachmittag. In Untersuchungen wurde gezeigt, so *Enderlein* (ebd. S. 86), dass Kinder die zu Hause alleine gelassen werden auch alleine bleiben. Kinder bei denen jemand zu Hause ist, hätten mehr Kontakt zu Freunden und mehr Zeit und Freiraum zum Spielen. Kinder sind überfordert, ihr Leben alleine auf die Reihe zu bringen.

Und trotz dessen sei es wichtig gerade den Kindern dieser Altersstufe den nötigen Freiraum für ihre Entwicklung zu geben. Denn verschiedene Studien belegen, dass sich Kinder nicht daran gewöhnen, ständig von Erwachsenen kontrolliert zu werden

und nicht glücklich mit einem fremdbestimmten und durchorganisierten Leben sind. Erwachsene, die Kinder aus Angst vor der Gefährlichkeit des freien kindlichen Spiels keinen Moment aus den Augen lassen, vermitteln den Kindern die Botschaft: „Die Welt ist zu gefährlich für dich, lass die Finger davon, du bist unfähig darin zu überleben!“ Als Folge davon, könne sich bei Jugendlichen und Erwachsenen eine Angst vor dem Leben entwickeln. Sie trauen sich dann nichts zu, erscheinen unfähig, aus eigener Initiative etwas Sinnvolles zu tun, haben auf nichts Lust, stellen sich ungeschickt bei der Arbeit an, stecken voller Aggressionen und stecken sich mit Hilfe von Drogen oder anderen Mitteln in eine andere, nicht reale Welt davon (vgl. *Enderlein* 2012, S. 34).

Ebenso bestätigten Studien immer wieder, dass gerade Kinder zwischen 7 und 13 Jahren am meisten fernsehen und sich mit Computerspielen beschäftigen (vgl. *Enderlein* 2012, S. 31/32).

„Entscheidend ist, dass wir Erwachsenen umdenken: Wir müssen den Kindern mehr zutrauen und wir müssen wieder die Bedingungen schaffen, damit Kinder frei, aber auch geschützt ihr altersmäßiges Kinderleben führen können. Wie bei der Renaturierung der Flüsse müssen wir die unmenschliche Betonierung abbauen, ohne dass es dadurch zu einer ebenso unmenschlichen Uferlosigkeit kommt,“ (*Enderlein* 2012, S. 34).

4.5.2 Kategorie 2

Durch die Begegnung mit Lehrerpersönlichkeiten bekommen Kinder Einblick in die sehr interessante und vielfältige Welt der menschlichen Charaktere. Kinder beobachten und bewerten ihre Lehrer sehr genau. Sie haben einen sechsten Sinn für die Authentizität und Aufrichtigkeit von Erwachsenen. Warum sie aber den einen Lehrer „blöd“ und den anderen „super“ finden können sie nicht genau sagen, die dazu notwendige Distanz und Kritikfähigkeit entwickle sich erst ab etwa 13 Jahren. Lehrer haben bleibenden Einfluss auf die Entwicklung von Menschen. Viele Lehrer hätten jedoch heute nicht mehr den Mut Regeln aufzustellen und Konsequenzen zu ziehen. So würden die unentbehrlichen Grenzziehungen entweder auf die Eltern oder den Staat abgewälzt. Die Kinder suchen aber nach den Regeln, die außerhalb des Elternhauses gelten und deshalb müssen die Menschen Antwort geben und geben dürfen, die unmittelbar dafür zuständig sind. Lehrer sind für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern auch deshalb so wichtig, weil sie der ideale Gegenpart sind, an dem die

Kinder ihre langsam wachsenden Persönlichkeitskräfte immer wieder messen können. Die Antwort des Lehrers gilt in der Regel für alle Kinder der Gemeinschaft (vgl. ebd. S. 89).

„Glücklich können sich die Kinder schätzen, die auf Erwachsene treffen, die sich erlauben, erwachsener, älter, ohne Zweifel ‚stärker‘ zu sein als das ‚schwierigste‘, herausforderndste Kind und es trotzdem nicht ablehnen, demütigen oder erniedrigen,“ (ebd. S. 90).

4.5.3 Kategorie 3

Leider sind in der heutigen Zeit Kontakte zu dieser Personengruppe meistens auf kurze Begegnungen begrenzt. Früher gab es Erwachsene, die nicht zur Familie gehörten und nicht beruflich mit den Kindern zu tun hatten, die aber als „normale“ Erwachsene regelmäßig im Leben der Kinder auftauchten, z. B. die Verkäuferin im Tante-Emma-Laden oder beim Bäcker um die Ecke. Die Kinder konnten eigenständig Kontakt zu ihnen aufnehmen und im Umgang mit diesen Persönlichkeiten, Charakteren und Typen viel über menschliche Eigenschaften lernen. Sie hätten dabei ihre Menschenkenntnis testen und schulen können. Diese Erwachsenen konnten auch als Vertrauenspersonen dienen. Sich persönliche Vertrauenspersonen zu schaffen, sei ein wichtiger Entwicklungsschritt, der vielen Kindern heute fehle. So bleiben Kinder heutzutage so lange auf ihren seelischen Nöten sitzen, bis ihre Verhaltensauffälligkeiten so unerträglich seien, dass Therapeuten eingeschaltet werden müssen (vgl. ebd. S.90ff.).

4.5.4 Kategorie 4

Anders als bei Jugendlichen, die ihre großen Vorbilder brauchen, um sich an ihnen zu orientieren, sind Idole für Kinder ab 9, 10 Jahren hauptsächlich fürs Gefühl da. Die Begeisterung für Stars hänge wohl damit zusammen, das sich ab etwa 8 Jahren nach und nach eine vollkommen neue Dimension von Gefühlen öffne: Begeisterung, Verliebtsein, Verehrung, Sehnsucht, Kummer, Trauer, Empörung und Hass. Jüngere Kinder könnten diese noch nicht annähernd in der Intensität und Tiefe empfinden wie große Kinder. Die Phantasiebeziehungen zu ihren Idolen gäbe den Kindern den Raum, ihre Gefühle auf Probe ausleben zu können. In Bezug auf ihre Idole können sie sich ausgiebig in ihre Gefühle hineinsteigern, ohne jemandem zu nahe zu treten. So lernen

sie allmählich mit diesen intensiven Gefühlen umzugehen und sie zu zügeln. Wer als Kind gelernt habe, Gefühle sowohl zuzulassen, als auch sie zu beherrschen, der hat eine wichtige Grundlage geschaffen, um später als Erwachsener zu einer ausgeglichenen, offenen und begeisterungsfähigen Persönlichkeit zu werden (vgl. ebd. S.92ff.).

4.6 Ursachen für Störungen der Entwicklung und des Sozialverhaltens

Enderlein zitiert (2012, S. 113) Max Kruse mit folgender Aussage:

„Das Spiel war vom 8. bis zum 12. Jahre mein wirkliches Leben, alles andere war ziemlich gleichgültig, vor allem die Schule. Ich bin überzeugt, dass in diesem Zeitraum alles in mir geworden ist, was zu meinem künftigen Lebensberuf geführt hat. Die kindliche Phantasie macht aus allem das, was es für das Spiel sein soll und würde uns, wenn wir sie nicht mit Gewalt unterdrücken würden, in gerader Linie zu schöpferischen Menschen machen.“

Kinder fänden in unserer Welt, die sich in Richtung einer zunehmenden Individualisierung ausrichte, wenig Verständnis für ihre elementaren Bedürfnisse. Das soziale Beziehungsgefüge, in das Kinder heute hineinwachsen, werde immer brüchiger. Dies betreffe alle Schichten der Gesellschaft, so Gebauer und Hüther (2001).

Es mangle den Kindern an den erforderlichen Rahmenbedingungen, die für die Ausbildung sicherer Bindungen notwendig sind. Dazu gehören: Emotionale Zuwendung und Feinfühligkeit, vielfältige Anregungen und eine angemessene Grenzziehung. Der daraus resultierende Mangel an emotionaler Sicherheit zwingt die Kinder zur Kompensation durch verstärkte Selbstbezogenheit. Sie schaffen sich eine eigene Lebenswelt, in der sie selbst bestimmen und sich gegenüber fremden Einflüssen und Anregungen abschirmen, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Daraus resultierten natürlich Probleme, zum einen können sie nun keine neuen Erfahrungen mehr machen. So finden wichtige Entwicklungsprozesse im kindlichen Gehirn nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt statt. Das bedeute für das Lernverhalten dieser Kinder einen Rückgang an Motivation, Verstehen, Behalten, Erinnern, Erkennen von Zusammenhängen und eine eingeschränkte Fähigkeit beim Erkennen und Lösen von Konflikten. Dadurch wird dann zum anderen ihr Sozialverhalten geprägt von zunehmendem Rückzug in selbstgeschaffene Welten, Ablehnung fremder Vorstellungen, aggressiver

Verteidigung einmal eingeschlagener Bewältigungsstrategien, mangelndem Einfühlungsvermögen, Rigidität und Problemen bei der Aneignung psychosozialer Kompetenzen (vgl. *Gebauer/Hüther* 2001, S. 8ff).

Gebauer betont, dass Kinder zu immer stärkeren Mitteln greifen müssen, um ihre emotionale Unsicherheit darzustellen, weil sie sich von den Erwachsenen nicht verstanden fühlen. Sie agierten ihr Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit immer stärker aus, was sich dann in den Kindergärten in der Schule, aber auch im häuslichen Umfeld zeigte. So gerieten diese Kinder bei der Suche nach Zuwendung in einen immer stärker werdenden Sog der Ablehnung, so dass sie schon in jungen Jahren Stress empfinden, resignierten oder aggressiv würden (vgl. *Gebauer* in *Gebauer/Hüther* 2001, S. 165).

Bei der Frage nach den Ursachen für auffälliges, selbstbezogenes Verhalten, für Gewalt und Aggressivität bei Kindern, für mangelnde Initiative und Rückzug in eigene selbstgeschaffene Welten, für Probleme mit der Aneignung von Wissen, beim Verstehen von Zusammenhängen und bei der täglichen Bewältigung von Konflikten im Zusammenleben mit anderen, kämen ausgewiesene Experten der Entwicklungsneurobiologie, der Bindungsforschung, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Erziehungswissenschaften, wie *Grossmann* und *Brisch*, *Gebauer* und *Neumann*, *Hüther* und *Resch*, sowie *Cierpka*, *Streeck-Fischer* und *Eggers*, alle auf folgende gleiche Antwort:

„Ohne Sicherheit bietende *Caregiver* (Begriff „Beziehungen“ ersetzt durch Verf.) entwickeln Kinder keine sicheren Bindungen, und ohne sichere Bindungen können sich Kinder nicht zu eigenständigen, sozial kompetenten und verantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln.“ (*Gebauer/Hüther* 2001, S. 10/11)

Der ursprünglich im Zitat verwendete Begriff Beziehungen passt an dieser Stelle nicht. Laut *Petzold* und *Müller* (2007, S. 42), ist **Beziehung** in die Dauer getragene Begegnung, eine Kette von Begegnungen, die neben gemeinsamer Geschichte und geteilter Gegenwart eine Zukunftsperspektive einschließt, weil die frei entschiedene Bereitschaft vorhanden ist, Lebenszeit miteinander in verlässlicher Bezogenheit zu leben. Beziehung wird als eine Qualität von Relationalität gesehen, als in die Zeit getragene Kette von Begegnungen, die von Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit bestimmt ist. Wiederum gebe es unterschiedliche Intensitäten und Verbindlichkeitsgrade von Bezie-

hungen. Sie wachsen in der Dauer. Alters-, Gender- und Ethnieaspekte müssten hierbei beachtet werden.

Bindung hingegen entstehe durch die Entscheidung, seine Freiheit zugunsten einer freigewählten Gebundenheit einzuschränken und eine bestehende Beziehung durch Treue, Hingabe und Leidenschaft mit der Qualität der Unverbrüchlichkeit auszustatten. Bindung als intensiviert Beziehung, die durch ein hohes Maß an Verantwortlichkeit, Bindungswillen auf Dauer gekennzeichnet ist, ist mit der Bereitschaft verbunden, auch Opfer um der Bindung willen auf sich zu nehmen (z. B. bei Krankheit oder Notsituationen). Wiederum zählten Alters-, Gender- und Ethnieaspekte (vgl. ebd. S. 42)

Um sichere Bindungen entstehen zu lassen braucht es mehr als Beziehungen. Es braucht Menschen in Form von *Caregivern*, die altersspezifisch und angemessen auf die Kinder einzugehen vermögen und es braucht Kinder, die entsprechend auf ihre *Caregiver* reagieren oder diese animieren (*competent infant*), so dass eine aufeinander eingespielte, wechselseitige, einfühlsame, vertrauensvolle und stabile Bindung wachsen kann. Auf dieser Basis können sich Kinder dann zu sozial kompetenten Persönlichkeiten entwickeln.

Petzold u. a. (*Petzold/van Beek/van der Hoek* 1994a/2016, S. 594) heben hervor, dass gelingende Prozesse des „*sensitive caregiving*“ für eine gesunde Entwicklung, für eine differenzierte Emotionalität und eine gute soziale Kompetenz und Performanz von großer Bedeutung sind. Fehle oder misslinge das *sensitive caregiving* mit seinen Prozessen „wechselseitiger Empathie“, wie man es etwa bei überstreng erzogenen oder misshandelten Kindern finde, führt das zu Blickabwendung, geringer visueller Responsivität, zu „dysfunktionalen Beziehungen ...“, es schränkt auch die Möglichkeiten des Kindes ein, etwas über relativ komplexe Kommunikationsmuster“ zu lernen (*Bugental* et al. 1991⁹⁸, S. 72). Weiterhin finde sich eine eingeschränkte Fähigkeit zur emotionalen Dekodierung (*Camras* et al. 1983⁹⁹, 1990¹⁰⁰).

⁹⁸ Vgl. weiterführend: *Bugental, D., Kopeikin, H., Lazowski, L.* (1991): Children's responses to authentic versus polite smiles, in: Rotenberg: S. 58-79

⁹⁹ Vgl. weiterführend: *Camras, L. A., Grow, J. G., Ribordy, S. C.* (1983): Recognition of emotional expression in abused children, *Journal of Clinical Child Psychology* 12, S. 325-328

¹⁰⁰ Vgl. weiterführend: *Camras, L. A., Ribordy, S., Hili, J., Martino, S., Sachs, V., Spaccarelli, S., Stefani, R.* (1990): Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children, *Developmental Psychology* 26, S. 304-312

Im *sensitive caregiving* könnten Eltern auf den differenzierten mimischen Ausdruck ihrer Kinder zurückgreifen und Kinder den differenzierten Ausdruck ihrer Eltern differenziell „lesen“. So sei das „*social referencing*“ als wechselseitige soziale Bezugnahme auch für die Kommunikation/Interaktion in „intimen emotionalen Situationen“ bedeutsam (Walden 1991¹⁰¹; Nelson 1986¹⁰²; Feinman 1985¹⁰³). In der Periode des *sensitive caregivings* werde durch das elterliche Verhalten die „emotionale Differenzierungsarbeit“ (Petzold 1992d¹⁰⁴) mit dem Kind geleistet, d. h. es werden Hilfen gegeben, Emotionen richtig zu dekodieren, was Kindern, deren Eltern dort Zeit, Aufmerksamkeit und differentielles sprachliches Benennen investieren, zunehmend besser gelingt (Camras et al. 1990¹⁰⁵; Markham, Adams 1992¹⁰⁶; Tremblay et al. 1987¹⁰⁷). Dabei gelänge es nicht nur, Intensitätsunterschiede bei den Gefühlen zu erfassen (Soppe 1988¹⁰⁸), sondern auf Dauer - ca. ab dem fünften Lebensjahr - auch die Authentizität von emotionalen Botschaften zu erkennen (Feldman, Philipot 1991¹⁰⁹). Das „*sensitive caregiving*“ sei deshalb ein wesentliches Moment in der Sozialisation, die nach Ulich und Hurrelmann (1991¹¹⁰, S. 554) verstanden würde, als „Sammelbegriff für Strukturen und Prozesse, die der vereinheitlichenden Vermittlung von Werthaltung, emotionalen Schemata, Handlungsorientierung und Fertigkeiten in der Entwicklung Heranwachsender dienen ... soweit dies in einer Kultur oder Gruppe von öffentlichem Interesse ist.“ Es würden in solchen sozialisatorischen Prozessen nicht nur „geteiltes

¹⁰¹ Vgl. weiterführend: Walden, T. A. (1991): Infant social referencing, in: Garber, J., Dodge, K. A. (eds.): The development of emotion regulation and dysregulation, Cambridge University Press, Cambridge, S. 69-88

¹⁰² Vgl. weiterführend: Nelson, K. (ed.) (1986): Event knowledge: Structure and function in development, Erlbaum, Hillsdale

¹⁰³ Vgl. weiterführend: Feinman, S. (1985): Emotional expression, social referencing, and preparedness for learning in infancy - Mother knows best, but sometimes I know better, in: Zivin, G. (ed.): The development of expressive behavior: Biology-environment interactions, Academic Press, Orlando

¹⁰⁴ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1992d): -Editorial: Empirische Baby- und Kleinkindforschung und der Paradigmenwechsel von psychoanalytischer Entwicklungsmythologie und humanistisch-psychologischer Unbekümmertheit zu einer „mehrperspektivischen, klinischen Entwicklungspsychologie“, erschienen in: *Integrative Therapie* 1/2 1992, S. 1-10

¹⁰⁵ Siehe Fußnote 92

¹⁰⁶ Vgl. weiterführend: Markham, R., Adams, K. (1992): The effect of type of task on children's identification of facial expressions, *Journal of Nonverbal Behavior* 16, S. 21-39

¹⁰⁷ Vgl. weiterführend: Tremblay, C., Kirouac, G., Dore, F. Y. (1987): The recognition of adult's and children's facial expression, *Journal of Psychology* 121, S. 341-350.

¹⁰⁸ Vgl. weiterführend: Soppe, H. J. G. (1988): Age differences in the decoding of affect authenticity and intensity, *Journal of Nonverbal Behavior* 12, S. 107-119

¹⁰⁹ Vgl. weiterführend: Feldman, R. S., Philipot, P. (1991): Children's deception skills and social competence, in: Rotenberg, S. 80-99

¹¹⁰ Vgl. weiterführend: Hurrelman, K., Ulich, D. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim

Hintergrundwissen und gemeinsame Deutungsmuster" vermittelt, sondern auch „Selbstinterpretation" (ebd., vgl. *Petzold/van Beek/van der Hoek* 1994a/2016, S. 591f).

Bei beginnenden verbalen Interaktionen müssten Eltern sich aufmerksam darum bemühen, ihr Kleinkind empathisch zu verstehen, also nicht nur sein Verhalten wahrzunehmen und irgendwie zu „erfassen". Oftmals komme noch das Erklären (*Nelson* 1985¹¹¹; *Snow/Ferguson* 1977¹¹²) hinzu. Die hermeneutischen Prozesse – *Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären* - in ihrem spiralförmigen Ablauf bestimmten insgesamt das empathische Geschehen (*Petzold* 1988b¹¹³). „Empathie kommt zustande im Zusammenwirken bewusster und subliminaler Wahrnehmung und ihrer mnestischen Resonanz" (vgl. ebd. 1992a, S. 1080). Vorherige Erfahrungen mit dem Kind würden wachgerufen und für die Interpretation der Situation verwendet, mit dem Ziel stimmigen Handelns gegenüber dem Kind in der gegebenen Situation. Empathie trage damit zu der erforderlichen sensiblen Sorgfalt, dem „sensitive caregiving" (*Petzold* 1990g¹¹⁴) bei, das für ein sorgsames, pflegliches Handeln notwendig ist - sowohl dem Kleinkind gegenüber, wie auch gegenüber Erwachsenen und alten Menschen in Situationen emotionaler Intimität. In all diesen Kommunikationen/Interaktionen bzw. Interaktionen/Kommunikationen müsse man davon ausgehen, dass es sich bei den Partnern-in-Situationen um ein System handelt, das sich in seinen behavioralen und mentalen Operationen in einem beständigen wechselseitigen Austausch befindet, so dass das „sensitive caregiving" keineswegs nur eine Aktion der Eltern ist, sondern auch spezifische „Antworten" vonseiten des Kindes voraussetze, wodurch sich auf Dauer eine ausgewogene Mutualität, eine „wechselseitige Empathie" (*Petzold* 1986e) herausbilde. In diesen Prozessen, die durchaus kulturspezifische Einfärbungen hätten (*Hopkins* 1983¹¹⁵), also von gesellschaftlichen Kontexten abhängen („Herr Vater, Frau Mutter!"), würden die Kommunikations-/Interaktionspartner füreinander zu „affordances". In Angeboten zu spezifischen Handlungsmöglichkeiten (effectivities) und in der optimalen Realisierung des wechselseitigen „Aufeinander-ein-gehens" lägen befriedigende Kom-

¹¹¹ Vgl. weiterführend: *Nelson, K.* (ed.) (1985): *Children's language*, Vol. 5, Erlbaum, Hillsdale

¹¹² Vgl. weiterführend: *Snow, C. E., Ferguson, C. A.* (eds.) (1977): *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge

¹¹³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Sieper, J.* (1988b): Die FPI-Spirale - Symbol des „heraklitischen Weges", *Gestalttherapie & Integration, Gestalt-Bulletin* 2, S. 5-33

¹¹⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1990g): Nonverbale Interaktion mit Hochbetagten und Sterbenden, Vortrag auf dem Studientag von „Pro Senectute", Österreich, 4.12.1990, Batschuns, Vorarlberg, Pro Senectute, Wien

¹¹⁵ Vgl. weiterführend: *Hopkins, B.* (1983): The development of early non-verbal communication: an evaluation of meaning, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 24, S. 131-144

munikationen, erfülltes emotionales Erleben und soziale Kokreativität (vgl. *Petzold/van Beek/van der Hoek* 1994a/2016, S. 590f).

Abschließend wäre zu unterstreichen, dass auch wenn frühe Kommunikationen/Interaktionen nicht in optimaler Weise verliefen, sich unter longitudinaler Perspektive beim derzeitigen Wissensstand nichts darüber aussagen lasse, welche Art von Folgen dies für die spätere Entwicklung, die spätere Kindheit, das Jugendalter oder das Erwachsenenleben habe, so *Petzold et al.*, ebd., S. 585). Die Longitudinalforschung stütze auf jeden Fall keine generelle Negativperspektive (*Rütter*, ebd., Bd I, S. 23 - 66; *Petzold et al.*, ebd., Bd. I, S. 345-497). Natürlich sei bekannt, dass extreme Behinderungen oder Negativeinwirkungen, wenn z.B. ein Kind vernachlässigt oder misshandelt wurde, negative Wirkung für die spätere Entwicklung haben können, besonders, wenn sich „chains of adverse events“ (ibid.) ausbildeten. Wenn aber die Probleme subtiler seien, wie bei manchen Frühgeborenen-Eltern-Systemen, seien Verbindungen zu späteren Entwicklungen weitaus weniger klar (*Bakeman et al.* 1989¹¹⁶). Lineare Kausalbeziehungen sind also kaum herzustellen. Es habe gezeigt werden können, dass beispielsweise einige der Schwierigkeiten in der frühen Interaktion/Kommunikation mit fehlender motorischer Kontrolle zu tun habe. Man könne aber ähnliche Verbindungen auch für spätere Entwicklungen sensumotorischer Intelligenz finden, weil viele Aufgaben, die zur Entwicklung dieser Form der Intelligenz notwendig sind, motorische Performanz erfordern. In ähnlicher Weise könnten frühe Probleme des Säuglingsverhaltens mit Störungen des *intuitive parentings* und der elterlichen Sensibilität zu tun haben, aber auch mit später auftretenden Problemen, etwa im Bindungsverhalten oder beim Spiel mit anderen Kindern im Vorschulalter (vgl. *Petzold/van Beek /van der Hoek* 1994a/2016, S. 585f).

Für spätere Entwicklungsstörungen müssten in der Regel multikausale Ursächlichkeiten in Betracht gezogen werden, und man sollte recht vorsichtig sein, Probleme nur an das elterliche Verhalten zu binden. Bei einer Gesamtbetrachtung aller Faktoren und insbesondere des Entwicklungsgeschehens unter longitudinaler Perspektive werde man noch am ehesten zu Einschätzungen kommen, die der Situation des Kindes, der Eltern und ihres Miteinanders auf dem Lebensweg, den sie ja nicht als einzelne, son-

¹¹⁶ Vgl. weiterführend: *Bakeman, R., Adamson, L. B., Brown, J. V., Eldridge, M.* (1989): Can early interaction predict? How and how much? in: *Bornstein, M. H., Krasnegor, N. A.* (eds.) (1989): *Stability and continuity in mental development: Behavioral and biological perspectives*, Erlbaum, Hillsdale, S. 235-248

dem im „Convoy“ durchmessen, gerecht würde (vgl. *Petzold/van Beek/van der Hoek* 1994a/2016, S. 586).

In Bezug auf Störungen der Entwicklung lässt sich außerdem anführen, dass bei allen Formen der Ausgrenzung von Menschen aus Nahraumverhältnissen (Familien, Verwandtschaften, Freundschaften, Nachbarschaften, Kollegialitäten) und weiterhin durch alle Formen der Verletzung, des Liebesentzugs, der Demütigung und Entbehrung, des Missbrauchs und der Misshandlung in Affiliationsverhältnissen affiliärer Stress entsteht. Solche „Beziehungsbelastungen“ wären besonders bei „starken“ Affiliationen ein psychophysiologischer Stressfaktor erster Ordnung (Petzold 2000h¹¹⁷, vgl. Petzold/Müller 2007, S. 14).

Der Mensch „ist von seiner Natur her ein soziales Tier“. Er braucht – der evolutionsbiologische, paläoanthropologische Befund zeige dies unabweislich (*Mysterlund* 2003¹¹⁸; *Buss* 1999¹¹⁹; *Petzold/Orth* 2004b¹²⁰, vgl. *Petzold/Müller* 2007, S. 13) - die Nähe und Gemeinschaft des Anderen, aber er braucht auch seinen eigenen Raum.

Menschen brauchen Nähe, um Sicherheit zu erleben oder zurückzugewinnen. Sie müssten allerdings auch Möglichkeiten der Abgrenzung entwickeln, denn nur wenn sie zugleich eine hinlängliche Eigenständigkeit entwickeln und bewahren können, vermögen sie zum überlebenssichernden Gemeinwesen beizutragen. Als gleichgeschaltetes Herdentier, ohne Individuationspotenzial und damit die Möglichkeit zur persönlichen Kreativität, wären seine Beiträge zum Gemeinwesen, zu den Prozessen der „Ko-kreativität“ (*Iljine, Petzold, Sieper* 1990¹²¹, vgl. *Petzold/Müller* 2007, S. 16) gering. Deshalb ist auch die Ausbildung von Reaktanz, eine Reaktionsbildung auf zu massive Einschränkungen individueller Spiel- und Freiräume, evolutionsbiologisch sinnvoll.

Die Experten der Bremer Universität Prof. Dr. *Franz Petermann* und Prof. Dr. *Ute Koglin* betonen in ihrem Fachbuch: *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugend-*

¹¹⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2000h): Wissenschaftsbegriff, Erkenntnistheorie und Theoriebildung der „Integrativen Therapie“ und ihrer biopsychosozialen Praxis (Chartacolloquium III), *Polyloge*, Ausgabe 11/2019

¹¹⁸ Vgl. weiterführend: *Mysterlund, I.* (2003): *Mennesket og moderne evolusjonsteorie*. Oslo: Gyldendal

¹¹⁹ Vgl. weiterführend: *Buss, D. M.* (1999): *Evolutionary psychology. The new science of the mind*. Boston, MA: Allyn and Bacon

¹²⁰ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (2004b): Unterwegs zum Selbst und zur Weltbürgergesellschaft, Wegcharakter und Sinndimension des menschlichen Lebens, Perspektiven Integrativer Kulturarbeit - Hommage an Kant, *Polyloge*, Ausgabe 09/2009

¹²¹ Vgl. weiterführend: *Iljine, V. N., Petzold, H. G., Sieper, J.* (1990): Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen – Aufzeichnungen aus gemeinsamen Gedankengängen [1967-1970]. In: *Petzold, Orth* (1990a): Bd. I, S. 203-212

lichen, zwar einerseits eine genetische und epigenetische Komponente von Aggressionen, für aggressives Verhalten werde eine mittlere bis hohe Erbllichkeit berichtet. Der genetische Einfluss auf offen aggressives Verhalten und gewalttätiges Verhalten sei stärker als auf verdeckt aggressives Verhalten wie Diebstahl oder Betrug (Burt 2009¹²², in Petermann/Koglin 2013, S. 36). Die epigenetische Forschung erweitert die Perspektive genetischer Einflüsse auf die kindliche Entwicklung. Hierbei wird berücksichtigt, dass Umwelteinflüsse die Funktionen von Genen modifizieren, ohne jedoch das Genom zu verändern (Schmidt/Petermann/ Schipper 2012¹²³). Besonders deutlich scheinen epigenetische Veränderungen in der frühen Kindheit zu wirken, da in dieser Zeit eine starke Zelldifferenzierung stattfindet. Das Temperament eines Kindes beschreibt das „Wie“ des Verhaltens (nach Thomas u. Chess 1977¹²⁴, vgl. Petermann/Koglin, S. 40f). Es sei stark genetisch bestimmt und könne sich im Laufe der Entwicklung durch Umwelterfahrungen verändern. Reaktiv-aggressivem Verhalten unterliege ein Temperament, das sich durch eine starke negative Emotionalität, einem hohen physiologischen Erregungsniveau und einer geringen Verhaltenshemmung ausdrücke (Frick/ Morris 2004¹²⁵, Nigg 2006¹²⁶). Aggressives Verhalten kann bei diesem Temperament als Folge stark erlebter Frustration auftreten und im Weiteren auch von beeinträchtigten sozialen Beziehungen zu Eltern oder Freunden negativ beeinflusst werden. Das Temperament von Kindern mit einem proaktiv-aggressiven Verhalten zeichnet sich hingegen durch Angstlosigkeit aus. Dies spiegelt sich in einer geringen physiologischen Reaktivität wider (Nigg 2006 in Petermann/Koglin 2013, S. 42). Kinder mit einem angstlosen Temperament reagieren weniger auf Bestrafungsreize. In Erziehungssituationen halten sich die Kinder weniger an vereinbarte Regeln; Drohungen der Eltern führen seltener zu einem Abbruch von Handlungen. Dies fördere bei Eltern ein zunehmend ungünstiger werdendes Erziehungsverhalten (Koglin/Petermann 2008¹²⁷). Verhaltensbeobachtungen von Kindern zeigen, dass Kinder mit aggressivem Verhalten

¹²² Vgl. weiterführend Burt S.A. (2009): Are there meaningful etiological differences within antisocial behavior? Results of a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, S. 163-178

¹²³ Vgl. weiterführend Schmidt, M. H., Petermann, F., Schipper, M. (2012): Epigentik- Revolution der Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 21, S. 245-253

¹²⁴ Vgl. weiterführend Thomas, A., Chess, S. (1977): Temperament and development. New York: New York University Press

¹²⁵ Vgl. weiterführend Frick, P. J., Morris, A. S. (2004): Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, S. 54-68

¹²⁶ Vgl. Weiterführend Nigg, J. T. (2006): Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, S. 395-422

¹²⁷ Vgl. weiterführend Koglin, U., Petermann, F. (2008): Inkonsistentes Erziehungsverhalten – Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten? *Zeitschrift für Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 56, S. 287-293

en weniger dazu in der Lage sind, sich von frustrierenden Reizen abzulenken. Neben der Emotionsregulation wurden weitere emotionale Fähigkeiten in Zusammenhang mit aggressivem Verhalten untersucht. Es habe beispielweise aufgezeigt werden können, dass aggressive Kinder größere Schwierigkeiten haben bei anderen Emotionen korrekt zu erkennen und zu benennen (*Denham et al. 2002*¹²⁸; *Garner/Dunsmore/Southam-Gerrow 2008*¹²⁹ in *Petermann/ Koglin 2013*, S. 43). Die Fähigkeit Angst bei anderen zu erkennen, ist wichtig, da sie dazu führt, dass aggressives Verhalten gestoppt wird. *Petermann und Wiedebusch (2008)*¹³⁰ fassen zusammen, dass aggressive Kinder häufiger ein geringes Emotionsvokabular und geringes Wissen über Emotionen, z. B. deren Ursachen besitzen. Eine mangelnde Empathie für andere werde besonders für Kinder mit proaktiv-aggressivem Verhalten angenommen und bei Kindern mit einem angstlosen Temperament (*Schwenck et al. 2012*¹³¹, vgl. ebd.).

Die soziale Informationsverarbeitung von aggressiven Kindern und Jugendlichen war Gegenstand einer Vielzahl von Studien (*Crick/Dodge 1994*¹³²; *Dodge/Laird/Lochmann/ Zelli 2002*¹³³; *Runions/Keating 2007*¹³⁴, in *Petermann/Koglin 2013*, S. 44). Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Art und Weise, wie soziale Situationen und Konflikte wahrgenommen und bewertet werden, mit aggressivem Verhalten in Verbindung stehen. Nach dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung ist das Sozialverhalten die Konsequenz komplexer Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, die in sechs Schritten beschrieben werden können: Enkodierung und Interpretation sozialer Reize, Zielklärung, Entwicklung von

¹²⁸ Vgl. weiterführend *Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K. DeMulder, E., Caal, S. Hamada, H., Mason, T. (2002)*: Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, S. 901-916

¹²⁹ Vgl. weiterführend *Garner, P. W., Dunsmore, J. C., Southam-Gerrow, M. (2008)*: Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17, S. 259-277

¹³⁰ Vgl. weiterführend *Petermann, F., Wiedebusch, S. (2008)*: Emotionale Kompetenz bei Kindern (2., veränd. Aufl.), Göttingen: Hogrefe

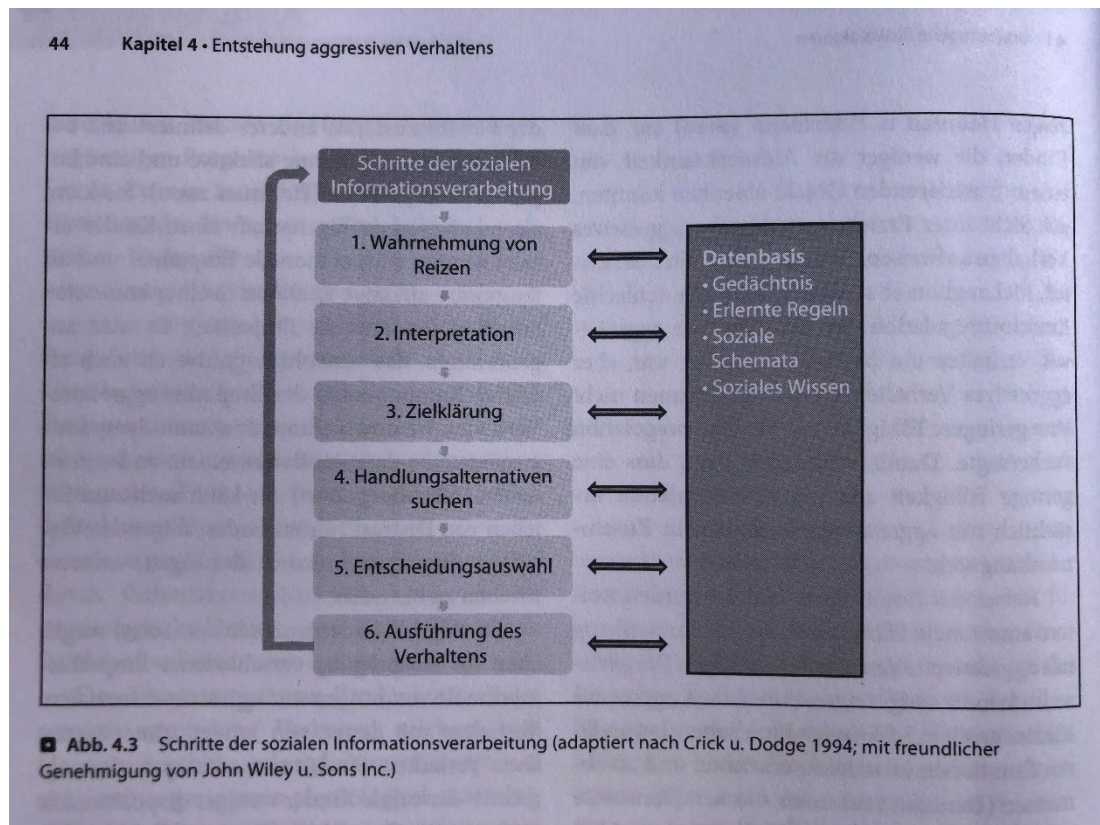
¹³¹ Vgl. weiterführend *Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Zech, J., Salehi, S., Taurines, R., Romanos, M., Scheckmann, M., Schneider, W., Warnke, A., Freitag, C. M. (2012)*: Empathy in children with autism and conduct disorder: group-specific profiles and developmental aspects, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, S. 651-659

¹³² Vgl. weiterführend *Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994)*: A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment, *Psychological Bulletin*, 115, S. 74-101

¹³³ Vgl. weiterführend *Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A. (2002)*: Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems, *Psychological Assessment*, 14, S. 60-73

¹³⁴ Vgl. weiterführend *Runions, K. C., Keating, D. P. (2007)*: Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates, *Developmental Psychology*, 43, S. 838-849

Handlungsalternativen, Vorwegnahme der Handlungs-konsequenzen und Handlungsentscheidung. Aggressives Verhalten ist nach diesem Modell die Konsequenz einer verzerrten sozialen Informationsverarbeitung, die zu einem relativ stabilen Muster werde. Die verzerrte Informationsverarbeitung kanalisiert die Handlungen der Kinder zu aggressiven Reaktionen (vgl. ebd., Abb., S. 44).



Andererseits seien harsches Erziehungsverhalten und körperliche Bestrafung einschlägige Risikofaktoren aggressiven Verhaltens. Klapsen, Schütteln oder mit einem Gegenstand nach einem Kind werfen oder es damit schlagen seien Beispiele körperlicher Bestrafung. Der Anstieg aggressiven Verhaltens durch so ein Erziehungsverhalten könne durch Modelllernen erklärt werden. Die Kinder erlebten, dass ihre Eltern durch körperliche Aggressionen Erfolg erzielen und ahmten dieses Verhalten nach. Des Weiteren wird den Kindern eine Einstellung zu körperlicher Aggression vermittelt, die diese legalisiert. Vermehrtes aggressives Verhalten auf Seiten des Kindes trete bereits bei weniger schwerwiegenden und teilweise akzeptierten Formen körperlicher Bestrafung auf, wie beim „Klappe auf den Hintern geben“ (vgl. *Petermann/Koglin*, S.46).

Aggressiv-dissoziales Verhalten resultiere aus einem komplexen Zusammenspiel bio-psycho-sozialer Risikofaktoren. Die Kenntnis von Risikofaktoren trage dazu bei, das

Auftreten aggressiv-dissozialen Verhaltens nachzuvollziehen und Ansatzpunkte für Prävention und Therapie abzuleiten. Dafür sei eine Einteilung der Risikofaktoren nach der Nähe zu aggressiv-dissozialem Verhalten sinnvoll. Wesentliche Faktoren seien beispielsweise selbstregulative Fähigkeiten eines Kindes oder seine sozial-kognitiven Kompetenzen, da diese unmittelbar mit einer Handlung verknüpft sind. Im Rahmen von Prävention oder Therapie könne hier direkt durch eine Förderung angesetzt werden. Die Risikofaktoren hätten über das Kindes- und Jugendalter hinweg einen unterschiedlichen Einfluss auf die Entwicklung. Beispielweise sei die Förderung des Erziehungsverhaltens im Kindesalter wirkungsvoller als im Jugendalter (vgl. *Petermann/Koglin* 2013, S. 54).

4.6.1 Die Integrative Aggressionstheorie

Petzold hebt hervor, dass das Thema Aggression ein Menschheitsthema sei, denn ein friedliches Paradies habe es nie gegeben. Die paläoanthropologischen Funde dokumentierten: es gab immer Kampf und Krieg von den Prähominiden bis zu den verschiedenen Hominidenformen, von denen nur der äußerst aggressive und leistungsfähige *Homo sapiens sapiens* (man könne ihn auch gut *homo praedator intelligens*, den „intelligenten Raubmenschen“ nennen) den Kampf ums Überleben in seinen Wanderungen durch die Zeit bestanden habe. Immerhin hätten Menschen die Möglichkeit, Zorn zu mäßigen, Wut im Zaume zu halten, Aggression zu bändigen, aber es sei ihnen nicht allzu oft gelungen, wenn „die Natur mit ihnen durchgeht“. In diesem Fall sei ein „zurück zur Natur“ deshalb nicht der Weg zu einem friedlichen Miteinander. Vielmehr sei es notwendig, und das haben viele große Denker und Menschheitslehrer über die Jahrtausende erkannt, die „wilde emotionale Natur“ des Menschen durch Besonnenheit, Vernunft und guten Willen „im Zaume“ zu halten. Um über das Thema Aggression, das immer mit den Themen Krieg, Gewalt, Bedrohung, Unrecht verbunden sei, besonnen Aufschluss zu gewinnen, bedürfe es multidisziplinärer und interdisziplinärer Diskurse, differentieller und integrativer Perspektiven, sowie transversaler Untersuchungen von Biologie, Neurowissenschaft, Historik, Psychologie, Kulturwissenschaft, Soziologie, Friedensforschung und vielen anderen Fachwissenschaften, die gehört werden müssten (vgl. *Petzold* 2006h, S. 2f)

Wenn man sich klar mache, dass „gut“ oder „böse“ keine Kategorien der biologischen Natur sind, sondern Kategorien menschlicher Kultur, verbiete es sich, wenn man keine

Kategorienfehler begehen wolle, Aggression unter biologistischer Perspektive zu werten. Aggression könne biologisch nur funktional „beschrieben“, in ihren Funktionen analysiert und ggf. erklärt werden. Bewertet, gewertet werden könne Aggression nur in menschlichen Kategorien, d. h. mit moralischen bzw. ethischen Maßstäben, und humansozilogischen und kulturtheoretischen Analysen. Menschliches müsse aus dem Menschlichen gewertet werden. Die biologische Natur des Menschen müsse im Rahmen menschlicher Kultur, dem jeweils erreichten Niveau der humankulturellen Evolution „verstanden und erklärt“ werden (ebd., S. 4). Weil alle biologischen Gegebenheiten, wenn sie im Raum der Humankultur und Menschheitsgesellschaft thematisiert werden, Human- bzw. Sozialphänomene würden, müssten sie auch aus dem Sozialen gewertet werden und als soziale Konsensbildungen Geltung haben. Und hier lautete der gewonnene breite Konsens in vielen Disziplinen, öffentlichen und privaten Ebenen: Aggression ist eine destruktive Kraft. Das sei eine höchst „funktionale Ideologie“, weil sie lebens- und menschenfreundlich sei, weil sie keine obskurantistischen, unangemessene Biologismen vertrete, weil sie ethiktheoretisch klar positioniert sei und philosophisch-anthropologisch gut begründet werden könne (ebd., S. 5).

Petzolds Position aus integrativer Sicht ist, dass Aggression viele Gesichter hat und das Phänomen der Aggression auf verschiedenen Ebenen und unter verschiedenen Perspektiven differentiell reflektiert und wissenschaftlich erforscht werden muss. Aggression habe vielfach mit ungelösten Konflikten zu tun. Die Integrative Konflikttheorie (*Petzold* 2003b¹³⁵) habe sich spezifisch mit diesem Thema befasst. Für den Kontext der Psychotherapie müsse man auf folgende Perspektiven zentrieren:

1. auf eine biologische (evolutionsbiologische und neurobiologische)
2. auf eine empirisch psychologische
3. auf eine sozialwissenschaftliche
4. auf eine klinisch-therapeutische
5. auf eine kulturtheoretische und politische Ebene.

(Vgl. *Petzold* 2006h, S. 6)

¹³⁵ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2003b): Integrative Beratung, differentielle Konflikttheorie und „komplexe soziale Repräsentationen“. Düsseldorf/Hückeswagen, *Supervision: Theorie - Praxis - Forschung*, eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift, Ausgabe 01/2003

Die Biologie, Ethologie, experimentelle Tierpsychologie ließen unterschiedlichste Formen von Aggression erkennbar werden, die durchaus - unmittelbar oder mit Spezifizierungen - in den Bereich der Humanaggression (HAG) übertragen werden könnten:

1. Prädatorische Aggression (etwa Beutetieren gegenüber; HAG: Raub-, Beutezüge, Ressourcenkriege) – bei Jugendlichen Jahrmarktsschlägereien, Bandenterritorien, Raub, Diebstahl
2. Konkurrenzaggression (Konkurrenz um Nahrung, Weibchen, Positionen in Hierarchien; HAG: Dominanz der eigenen Ideologien, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Positionen; Wirtschaftskriege) – Konkurrenzkämpfe bei Jugendlichengruppen, auch in geschlechtsgemischten Sportclubs oder zwischen ethnischen Jugendpopulationen
3. Verteidigungsaggression (furchtmotiviertes, defensiv orientiertes Angriffsverhalten; HAG: Aufrüstung, Wettrüsten, Verteidigungsbündnisse, Präventivschläge) – bei ethnischen Jugendgruppen und ethnischen Kampfsportclubs
4. Irritationsaggression (als Reaktion auf externale Störungen oder durch internale Faktoren wie Erschöpfung, Krankheit, so auch bei HAG) – bei Jugendlichen mit Identitätsunsicherheiten, Schul- oder Außenseiter- und Minderheitenstress
5. Territorialaggression (bei Grenzverletzungen des Habitats; HAG: Bedrohung von Interessenssphären, Einflussbereichen, Märkten, wissenschaftlichen und ideologischen Territorien) – bei Revierkämpfen von Jugendlichen
6. Maternale und paternale Schutzaggression (Brutverteidigung durch Muttertiere im Nahraum unmittelbar von den Jungen, durch Vätertiere im Fernraum an der Reviergrenze, den Angreifer ggf. auch über diese hinaus verfolgend. Auch bei HAG)
7. weibliche und männliche bzw. intergruppale Sozialaggression (etwa gegenüber Jungtieren oder Fremdgruppentieren; HAG: Genderaggression, Generationskonflikte, ethnische und religiöse Konflikte) – bei Jugendlichen alten Menschen oder sozial Diskriminierten oder ethnisch Fremden gegenüber
8. sexualbezogene Aggression (Aggression bei sexueller Zurückweisung oder Frustration; HAG: Verletzung von Genderehre, gesellschaftlichen Sexualcodes) - bei Jugendlichen Verletzung der „Männerehre“
9. Instrumentelle Aggression (habitualisiertes Aggressionsverhalten, das die eigenen Fähigkeiten und Positionen bestätigt, selbst wenn keine externalen Anlässe gegeben sind; HAG: Willkürakte, Machtdemonstrationen, Muskelspiel von Großmächten) – bei Jugendlichen bei Bandenführern oder in gewaltbereiten Gruppen gegen „Schwächlinge“ in und außerhalb der Gruppe,

10. Dominanzaggression (Aggression, die das Ziel hat, aus vielfältigen Machtinteressen aktiv Macht anderen gegenüber auszuüben – ausschließlich HAG) – bei Jugendlichen gegen andere Gruppen oder Banden in einem Quartier oder Großraum.

Aufzählung ergänzt um HAG, Jugendlichenspezifität und Punkt 10 aus *Petzold* (2003c) im Anschluss an eine aktuelle Übersicht (*Bloom et al. 2001*¹³⁶, 258, aus *Bloem/Moget/Petzold* 2004, S. 134).

Petzold (2006h, S. 9f) erklärt, dass es bei Aggressionen, abhängig von der Aggressionsart zu spezifischen Genexpressionen und habitualisierten Genregulationen komme. Es würden neurohumorale Bereitschaften aktiviert, die oft in vorgängigen Aggressions- und Gewalterfahrungen bzw. – handlungen vorgebahnt wurden. Aggressionsperformanzen, könnten zu neuen Bahnungen führen oder alte vertiefen (*Bloem/Moget/Petzold* 2004), die schon als evolutionär prädisponiertes, starkes „Aggressionsnarrativ“ offenbar sehr empfänglich für solche Verstärkungen sind, denn „Aggressivität/Gewalt waren (sind) überlebens-sichernde Funktionen des Primatenverhaltens, die sich aufgrund von Jahrtausenden evolutionärer Erfahrung im Weg der Hominiden als Selektionsvorteil und damit als evolutionsbiologisch „sinnvoll“ erwiesen hatten und sich als Programme, als „Aggressionsnarrative“ stabilisieren konnten.

Daraus ergibt sich, dass Aggression in der Integrativen Therapie als ein genetisch disponiertes, d.h. in evolutionären Lernprozessen wurzelndes, jedoch durch kollektiv-geschichtliche und individuell-biographische Erfahrungen geformtes und deshalb differenziell motiviertes individuelles und/oder gruppaes Verhaltensdispositiv verstanden wird. Verhaltensdispositive bildeten sich als „evolutionäre Narrative“ in der Interaktion von Organismen mit ihren „relevanten Umwelten“ heraus. Solche Dispositive seien bei ihrer Aktualisierung und Performanz/Inszenierung ein in spezifischen physiologischen, emotionalen, volitionalen, kognitiven und aktionalen Mustern und ihren behavioralen Äußerungen - Proaktionen und Reaktionen - erkennbares Geschehen“ (*Petzold* 2003c; *Bloem, Moget, Petzold* 2004, vgl. *Petzold*, 2006h, S. 9).

Eine anthropologische Position, die sich aus den Forschungen und Überlegungen gewinnen lasse und die pädagogisch und therapeutisch relevant sein könnte, sei die folgende, so *Petzold* (ebd. S. 11):

¹³⁶ Vgl. weiterführend: *Bloom, F., Nelson, C. A., Lazerson, A.* (2001). *Brain, Mind, and Behavior*. Washington: Worth Publishers. 3. Aufl.

„Aggression gehört zur Natur des Menschen, aber wir sind auch und vor allen Dingen Kulturwesen, die ihre Natur kultivieren können, ja müssen, und das genau kennzeichnet die menschliche Natur, die es zu entwickeln gilt.“

Die therapeutischen Strategien der „Sublimation“ in der Psychoanalyse oder der katharsistheoretischen Konzeption des „Ausdrückens von Aggression“, um sie als konstruktive oder kreative Aggression „steuern zu lernen“ (*Bongers* 2000¹³⁷) - seien aufgrund neurowissenschaftlicher (zugleich auch aus aggressionspsychologischer sowie auch aus philosophischer Sicht) als nicht mehr haltbar anzusehen (*Bloem/Moget/Petzold* 2004), denn mit jedem Ausdrücken von Aggression werde das neuronale Aggressionsmuster bekräftigt, nicht etwa besser steuerbar. Das sei neurowissenschaftlich „logisch“ (*Grawe* 2004¹³⁸) und werde von der aggressionspsychologischen Forschung nachdrücklich bestätigt. *Bushman, Baumeister* und *Stack* (1999¹³⁹) kämen bei ihren Untersuchungen (n = 100, 180 und 707, also großen Populationen) zu folgender Schlussfolgerung, die als exemplarisch gelten könne:

„In unserer Untersuchung entschieden sich Menschen, die Prokatharsis-Botschaften erhielten, zunächst dafür, ihrer Wut Luft zu machen, indem sie einen Boxsack schlugen, aber dadurch zeigten sie erhöhte Aggression gegenüber der Person auf die sie wütend waren. Sie zeigten sogar erhöhte Aggression gegenüber einer unschuldigen dritten Person. Pop-Autoren mögen denken, dass sie hilfreiche, weise Ratschläge zur Affektregulierung geben, aber die Befürwortung der Katharsis kann zu einer allgemeinen Zunahme aggressiven Verhaltens führen. Vielleicht sollte die, durch die Medien unterstützte Befürwortung der kathartischen Befreiung als potentielle Gefahr für die öffentliche Gesundheit, den Frieden und die soziale Harmonie angesehen werden.“ (Übersetzt von Verf., vgl. *Petzold*, (2006h), S. 10)

Die Neurobiologie der Aggression (*Maxon* 1998¹⁴⁰; *Maes, Coccaro* 1998¹⁴¹) zeige: es sind nicht nur „Muster im Kopf“, sondern Aktivierungen des Gesamtsystems des Orga-

¹³⁷ Vgl. weiterführend: *Bongers, D.* (2000): Erfahrungen mit Gewalttätern, *Gestalt* (Schweiz) 39, S. 18-24

¹³⁸ Vgl. weiterführend: *Grawe, K.* (2004). Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe

¹³⁹ Vgl. weiterführend: *Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Stack, A. D.* (1999): Cartharsis, Aggression, and Persuasive Influence: Self-Fulfilling or Self-Defeating Prophecies, *Journal of Personality and Social Psychology* 3, S. 367-376

¹⁴⁰ Vgl. weiterführend: *Maxon, S. C.* (1998): Homologous Genes, Aggression, and Animal Model, *Developmental Neuropsychology* 14, S. 143-156

¹⁴¹ Vgl. weiterführend: *Maes, M., Coccaro, E. F.* (1998): Neurobiology and clinical views on aggression and impulsivity, New York: Wiley

nismus, die sich einschleifen können, dies werde sogar in einer Brutalisierung der Mimik bei Gewalttätern erkennbar, die dann wiederum bei Anderen Angst und Unterwürfigkeit auslöse, was das Gewaltmuster verstärke. Unter einer solchen neurobiologischen Perspektive mache es aber durchaus auch Sinn, wenn Menschen „auf ihr Herz hören lernen“, „feinspürig für seine Regungen“ würden, die „Begierden des Herzens“ – etwa nach Rache –, „zähmen lernen“, dass „Herz in Geduld und Sanftmut üben“. Die Arbeit mit „mouvement produced information“, willentlich gesteuerter „Veränderung der Nonverbalität“, von emotionaler Mimik und Gestik (*Petzold* 2004h) zur emotionalen und gesamtorganismischen „Umstimmung“ (idem 1992b¹⁴²) seien dabei probate therapeutische Wege (vgl. ebd.).

Menschen hätten eine starke Tendenz, machtvollen, aggressiven Führern zu folgen, die Gewalttaten ihrer Helden zu glorifizieren, weil sie an ihnen vikariell teilhaben könnten bis in ein „Koemoting“ und die Produktion von „co-physiologies“ (z. B. bei Boxkampf-Spektakeln, dem Anfeuern von Kämpfern in Kämpfen „auf Leben und Tod“ von Menschen, Hunden, Hähnen, bei Sadopornos, Snuff-Filmen mit dem perniziösen Mix von Sexualität und Gewalt). Aggression als Überlebensgarantie, als lustvoll erlebbare Dominanzerfahrung sei über Jahrhunderte eine sozial hochgeschätzte Emotion gewesen, und das „sitzt noch tief“ in den Menschen. Das zeige die (Un)kultur extrem aggressiver, brachial-aggressiver und sexuell gewalttätiger Filme und Computerspiele und die Schwierigkeit, diese – selbst im Bereich des Jugendschutzes – einzudämmen, betont *Petzold* (2006h, S. 12).

Aggression sei als tiefgreifende und zu überschießenden Entgleisungen der Angriffslust, Gewalttat und Zerstörungswut tendierende Thymosregung zu sehen, die es im Zaume zu halten gelte – jede euphemistische Uminterpretation sei unangebracht! Beherztheit, Mut, Selbstsicherheit, besonnene Durchsetzungsfähigkeit sind keine aggressiven Affekte. Aggression als Form der Durchsetzung individuellen oder kollektiven Machtstrebens mit Mitteln der Gewalt sei zu ächten. Aggressionspuffernde Affekte und Haltungen – Besonnenheit, Umsicht, Gelassenheit, Fairness, Friedfertigkeit – seien deshalb zu kultivieren und in Sozialisation und Erziehung nachhaltig zu vermitteln. Gesellschaftlichen Tendenzen der Förderung von Aggression und der Verherrlichung von Gewalt sei damit beherzt und klar entgegenzutreten. Dies seien Aufgaben, die alle,

¹⁴² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1992b): Konzepte zu einer integrativen Emotionstheorie und zur emotionalen Differenzierungsarbeit als Thymopraktik, Bd. II, 2 (1992a) S. 789-870; (2003a) S. 607–663

auch die Psychotherapeuten, in ihrem jeweiligen Aufgabenbereich wahrzunehmen hätten (ebd.).

Weil der Mensch durch seine reflexive Intelligenz die furchtbaren Resultate der Gewalt und ihre Gefahren, die er erlebt hat und erlebt (jeder kann da zum Opfer, zum Verlierer, zum Beschädigten, Verwundeten, Krüppel, Gedeemütigten werden) überdenken könne, habe er die Kompetenz entwickeln können, Frieden zu schaffen und zu erhalten, Rechtsordnungen und Menschenrechte zu erarbeiten, die Unrecht entgegenzutreten und Gerechtigkeit, Brüderlichkeit/Mitmenschlichkeit zu schaffen versuchten (Petzold 2003d¹⁴³), und dies könne man gleichermaßen als einen Selektionsvorteil bewerten. So seien Menschenrechte vielleicht das evolutionäre Überlebensprogramm der Homi- niden (Petzold 2001m¹⁴⁴, 2003e¹⁴⁵). Wofür nicht ein „gene for compassion“ (Pinker 1994¹⁴⁶) erforderlich sei - denn „die Gene sind nicht alles“ (vgl. Lewontin et al. 1988¹⁴⁷; Lewontin 2000¹⁴⁸) -, sondern die bewusste und verantwortliche Entscheidung, ein sol- ches Programm zu wollen (Petzold, Sieper 2003a¹⁴⁹, b¹⁵⁰) und in gemeinsamen An- strengungen zu verwirklichen, darauf komme es an. Unser kollektives Überleben wird davon abhängen, so Petzold (ebd.). Es werde aber nicht nur darum gehen, Aggression einzudämmen, sie richtig zu werten, Assertivität und Zivilcourage zu entwickeln, es wird notwendig werden, aktive Friedensarbeit zu betreiben, Arbeit in die Potentiale des Menschen zur Friedfertigkeit zu investieren.

Genauso wie Aggression durch Bahnung bestärkt würden, könnten auch Friede und Friedfertigkeit als emotionale Qualitäten gebahnt werden in der „Übung“, friedlich zu

¹⁴³ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2003d): Unrecht und Gerechtigkeit, Schuld und Schuldfähigkeit, Menschenwürde - der „Polylog“ klinischer Philosophie zu vernachlässigten Themen in der Psychotherapie, *Polyloge*, Ausgabe 02/2002, auch in: *Integrative Therapie* 1/2003, S. 27 - 64

¹⁴⁴ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2001m): Trauma und „Überwindung“ – Menschenrechte, Integra- tive Traumatherapie und „philosophische Therapeutik“, *Integrative Therapie* 4, S. 344-412; auch in: Petzold, Wolf et al. (2002)

¹⁴⁵ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2003e): Menschenbilder und Praxeologie. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung am „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsför- derung“ (1972-2002) Teil I, *Gestalt* 46 (Schweiz) S. 3-50. Teil II, *Gestalt* 47, S. 9-52, Teil III, *Gestalt* 48, S. 9-64

¹⁴⁶ Vgl. weiterführend: Pinker, S. (1994): Is there a gene for compassion? *The New York Times Book Review* 3, (25. September), S. 34

¹⁴⁷ Vgl. weiterführend: Lewontin, R. G., Rose, S., Kamin, L. J. (1988): *Die Gene sind es nicht*, München: Psychologie Verlags Union

¹⁴⁸ Vgl. weiterführend: Lewontin, R. G. (2000): *It ain't necessarily so. The dream of the human Genom and other illusions*, London: Granta Book

¹⁴⁹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Sieper, J. (Hrsg.) (2003a): *Wille und Wollen in der Psychothera- pie*, 2 Bde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

¹⁵⁰ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Sieper, J. (2003b): *Der Wille und das Wollen, Volition und Kovolition – Überlegungen, Konzepte und Perspektiven aus Sicht der Integrativen Therapie*, *Polyloge*, Ausgabe 04/2002

sein, auch wenn der Streit lockt, im Wollen von „Ruhe, Ausgeglichenheit und Frieden“, weil zu viel an Unruhe, Unausgeglichenheit und Friedlosigkeit zu belastend geworden seien und man den „gehetzten, rastlosen Lebensstil“ loswerden wolle. Auch das Streben nach „innerem Frieden“, weil man ihn vermisse, etwa durch meditative Übung, führt zu Bahnungen, leibseelischen Habitualisierungen, wie jeder wisse, der über längere Zeit sich auf einem meditativen Weg befindet. Solcher „Seelenfriede“ sei eine besondere Qualität von Frieden, die nicht immer in den Blick komme (ebd., S. 13)

Ein bekanntes Beispiel sei Senecas Schrift „Über die Seelenruhe“ (de tranquillitate animi). Es sei im höchsten Maße verwunderlich, für *Petzold* befremdlich (ebd., S. 15f), wie wenig diese Gemütslagen, deren Fehlen Menschen unglücklich und krank erscheinen lasse, in den traditionellen psychotherapeutischen Kontexten angesprochen und in therapeutische Arbeit einbezogen würden. Die Psychotherapie müsse sich hier fragen lassen, ob sie in der *Freudschen* Tradition sich nicht sehr von dem entfremdet habe, was Menschen wirklich brauchen. Irenische Gefühle fehlten als Arbeitsschwerpunkt weitgehend in der Mainstreampsychotherapie, selbst bei den „humanistischen“ Verfahren. Im Integrativen Ansatz spielten sie durch ihr Konzept einer „philosophischen Therapeutik“ – etwa in der Behandlung posttraumatischer Belastungsstörungen (*Petzold* 2001m¹⁵¹, 2005t¹⁵²) – und unter einer Salutogenese Perspektive (*Lorenz* 2004¹⁵³) eine große Rolle. Zu den „Vorläuferemotionen“, die sich schon in der fötalen Mimik ausmachen ließen und die beim Säugling und Kleinkind gut zu beobachten seien (*Petzold* 1994j¹⁵⁴) gehörten: glückliche, stille Zufriedenheit, Wohlgefühl, Heiterkeit. Diese „leisen Gefühle“ regulierten psychophysiologische Erregungszustände (arrousal) „herunter“, entspannen, fördern Erholungsverhalten, seien ein starkes Antidot gegen Ängste, Belastetheit und Verstimmungen, erforderten allerdings auch den konvivialen Raum von Sicherheit, Zuwendung, Beruhigung, Trost, die liebe- und friedvolle Präsenz von „caring others“. [ahd. fridu = Schutz, Sicherheit, Freundschaft]. Für die Vielzahl der beunruhigten, unsicheren, ängstlichen, leicht verärgerbaren, gehetzten, gestressten, friedlosen Menschen, denen wir in Therapien begegneten seien deshalb

¹⁵¹ Siehe Fußnote 137

¹⁵² Vgl. weiterführend: *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, *Polyloge*, Jg. 2005

¹⁵³ Vgl. weiterführend: *Lorenz, R.* (2004): Salutogenese. Mit einem Vorwort von *H. Petzold*, München: Reinhardt

¹⁵⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1994j): Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 2: Die Kraft liebevoller Blicke, Paderborn: Junfermann

„notherapeutische“ Wege, meditative Übungen, öko-psycho-somatisches Naturerleben, ästhetische Erfahrungen durchaus wesentliche, sinn- und friedensstiftende therapeutische Maßnahmen mit klinischem Wert (Orth 1993¹⁵⁵; Petzold 1981e¹⁵⁶; Petzold, Orth 2004b¹⁵⁷, 2005a¹⁵⁸), für die in der Integrativen Therapie viele Übungen entwickelt wurden und für die bibliotherapeutische Praxis (Petzold/Orth 1985a¹⁵⁹, vgl. Petzold 2006h S. 15f) literarische und philosophische Texte zur Orientierung ausgewählt wurden.

4.6.2 Die Integrative Empathietheorie

"Empathisches Handeln ist letztlich in dem evolutionsbiologisch
disponierten Antrieb der Menschen zu Affiliationen,
zu Nahraumbeziehungen, gegründet,
und nur in ihnen war es möglich,
in der Hominisation die Fährnisse der Welt
auf den WEGEN durch die Evolution zu überleben"
(Petzold 2002b¹⁶⁰ aus Petzold/Mathias-Wiedemann 2019a/2020, S. 1).

Es ist wichtig, dass Kinder durch die Empathie der Mutter und anderer „relevant caregiver“ gefördert werden und dadurch die Möglichkeit zur Selbstempathie beim Säugling und Kleinkind angeregt wird, außerdem, schafft sie auch die Voraussetzungen dafür, dass das Kind sich in die Mutter und in andere Menschen fremdempathisch einfühlen und multiple Beziehungen – später etwa in der eigenen Familie, in Freundeskreisen, Gruppen, Teams usw. – gestalten kann. Wird wechselseitige Einfühlung ei-

¹⁵⁵ Vgl. weiterführend: Orth, I. (1993): Integration als persönliche Lebensaufgabe. In: Petzold, Sieper (1993a): S. 371-384

¹⁵⁶ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1981e): Das Hier-und-Jetzt-Prinzip in der psychologischen Gruppenarbeit. In: Bachmann, C. (1981): Kritik der Gruppendynamik, Frankfurt: Fischer, S. 214-299

¹⁵⁷ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens – Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. Mimeogr. Ergänzt in: Petzold, Orth (2005a): S. 689-791

¹⁵⁸ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (2005a): Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie, 2 Bände, Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag

¹⁵⁹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (Hrsg.) (1985a): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliotherapie, Literarische Werkstätten, Paderborn: Junfermann

¹⁶⁰ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2002b/2006/2011e): Zentrale Modelle und Kernkonzepte der „Integrativen Therapie“, Düsseldorf/Hückeswagen. Polyloge, Ausgabe 02/2002

nem Kind in seinem primären Netz (und hier ist nicht nur die Mutter zu sehen) nicht ermöglicht, so sei dies ein potentieller Hintergrund für schwere Persönlichkeitsstörungen und Einschränkungen im sozialen Leben, denn das Moment der erwachenden und praktizierten Einfühlungsfähigkeit und das der differentiellen Beziehungsgestaltung von Seiten des Kindes sei im Rahmen gelingender Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von zentraler Bedeutung (vgl. *Petzold* 1986e¹⁶¹, *Petzold/Müller* 2005/2007, S. 406, aus *Petzold/Mathias-Wiedemann* 2019a/2020, S. 8).

In positiv-mutuellem Empathie gelängen Entwicklungsprozesse: In Eltern-Kind-Beziehungen, in Geschwisterbeziehungen, in Liebes-Beziehungen, in Freundschaften und auch bei intensiven, mittel- und längerfristigen Therapieprozessen, in gelingenden therapeutischen Beziehungen (*Petzold* 2012c¹⁶²). Wenn zwischen Therapeut und Klient diese dichte Bezogenheit – anthropologisch gesprochen – eine „Ebene primordialer Ko-existenz zum Schwingen komme, sei Heilung möglich“ (*Petzold* 1980g¹⁶³, S. 232; 1978c¹⁶⁴; *Römer* 2011¹⁶⁵). Wechselseitig-mutuelle Prozesse tiefen Erfassens und Verstehens wie sie in der Fötalzeit und in Säuglingstagen – wie rudimentär auch immer – begännen, seien umfassende Lernerfahrungen des „Menschwerdens“, des „Selbstwerdens“ (*Petzold, Orth* 2017a¹⁶⁶, b¹⁶⁷), weil in ihnen und durch sie ein Mensch „sich zu verstehen [lernt], weil er verstanden worden ist, [er] vermag sich zu begreifen, weil er begriffen worden ist, kann Selbstempathie entwickeln, weil er empathisch erfasst

¹⁶¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1986e): Konfluenz, Kontakt, Begegnung und Beziehung im Ko-respondenz - Prozeß der Integrativen Therapie. *Integrative Therapie* 4, S. 320-341

¹⁶² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2012c): Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer „Angrenzung“ statt abgrenzender „Arbeitsbeziehungen“, *Integrative Therapie* 1, S. 73-94

¹⁶³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1980g): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung in der integrativen Therapie. In: *Petzold, H. G.* (1980f): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung, Paderborn: Junfermann, S. 223-290

¹⁶⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1978c/1991e): Das Ko-respondenzmodell in der Integrativen Agogik, *Integrative Therapie* 1, S. 21-58; revid. und erw. als 1991e in: *Integrative Therapie* Bd. I (1991a) S. 19- 90, Neuaufl. 2003a, S. 93-140, Paderborn: Junfermann und *Supervision*, Jg. 2017

¹⁶⁵ Vgl. weiterführend: *Römer, S.* (2011): Förderung von Empathie in der Integrativen Kinder- und Jugendlichentherapie, *Polyloge*, Ausgabe 11/2011

¹⁶⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (2017a): Interzeptivität/Eigenleibliches Spüren, Körperbilder/Body Charts – der „Informierte Leib“ öffnet seine Archive: „Komplexe Resonanzen“ aus der Lebensspanne des „body-mind-world-subject“, Hückeswagen: Polyloge, Ausgabe 22/2018

¹⁶⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (2017b): Epitome. *Polyloge* in der Integrativen Therapie: „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interzeption“ – Grundkonzepte für „komplexes Lernen“ in einem intermethodischen Verfahren „ko-kreativen Denkens und Schreibens“. In: *Petzold, H. G., Leiser, B., Klempnauer, E.* (2017): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit, Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth, Bielefeld: Aistheis. S. 885-971, auch in *Polyloge*, Ausgabe 31/2017

worden ist“ (Petzold 2003a¹⁶⁸, S. 872). Es handele sich also um sehr grundsätzliche Prozesse des Zwischenmenschlichen, die großer Achtsamkeit und Feinfühligkeit bedürfen, durchaus auch nicht ungefährdet seien und ein Risiko von Verletzungen bergen. Empathiezentrierte Therapien müssten deshalb mit Sorgfalt und einer fundierten professionellen und zwischenmenschlichen Ethik durchgeführt werden (Petzold 2000a¹⁶⁹, vgl. Petzold/Mathias-Wiedemann 2019a/2020, S. 6).

4.7 Fazit: Lösungsmöglichkeiten für fehlende Entwicklung bei Kindern

„Überstimulierung durch Traumata,
Unterstimulierung durch Defizite,
inkonstante Stimulierung durch Störungen und
widerstreitende Stimulierung durch Konflikte
können Krankheit als Einflüsse negativer Stimulierung bewirken,
gegen die Schutz, Zuwendung, Anregung, Förderung
als positive Stimulierung stehen
und wirksam werden können“.
Integrative Stresstheorie pathogener und salutogener Stimulierung
(Petzold 1970c¹⁷⁰, S. 22, vgl. 2002j¹⁷¹, 2003a,
aus Petzold 2006p, S. 18)

Kinder brauchen Erwachsene, die mit dafür sorgen, dass natürliche Entwicklungsräume für Kinder wieder geschaffen werden und auch der zeitliche Rahmen dafür zur Verfügung steht, diese nutzen zu können. Kinder brauchen auch Natur, Pflanzen und Tiere, um eine gute „Ökologisation“ (Petzold, Orth-Petzold 2018; ders. 2019a) zu gewährleisten und Phänomene der Naturentfremdung — *Louv* spricht von einem „Nature Deficit Syndrome“ (Suttie 2016) – zu vermeiden.

¹⁶⁸ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2003a). Integrative Therapie. 3 Bde, Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a

¹⁶⁹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2000a): Eine „Grundregel“ für die Integrative Therapie als Verpflichtung zur Transparenz und Anstoß, „riskanter Therapie“, Fehlern und Ungerechtigkeiten in der Psychotherapie entgegenzuwirken. Vortrag an der EAG, Düsseldorf/Hückeswagen Mai 2000. Bei *Polyloge*, Ausgabe 01/2000

¹⁷⁰ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1970c): *Thérapie du mouvement, training relaxatif, thymopratique et éducation corporelle comme integration*, Paris, Inst. St. Denis, Semin. Psychol. Prof. Vladimir Iljine; auszugsweise dtsh. in: (1992b) S. 841ff

¹⁷¹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2002j): Das Leibsubjekt als „informierter Leib“ – embodied and embedded. Leibgedächtnis und performative Synchronisationen, Düsseldorf/Hückeswagen: Polyloge, Ausgabe 07/2002 und in 2003a, Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a, S. 1051-1092

Komplexe Achtsamkeit bei der Wahrnehmung, wie sie in der Natur gefördert wird (Anmerkung der Verfasserin), sei eine wesentliche Voraussetzung für eine andere, vorausschauendere Art der Benutzung des Gehirns und ermögliche eine Haltung von Behutsamkeit, die Rücksichtslosigkeit entgegenwirke, so *Hüther* in *Gebauer/ Hüther* 2001, S. 32.

Die integrative Garten- und Landschaftstherapie ist also ein Schritt in die Richtung Kinder und auch Eltern wieder an natürliche Entwicklung, in einem natürlichen Umfeld, mit einem natürlichen Rhythmus heranzuführen und wichtige natürliche Erfahrungen und natürliches Erleben zu fördern, sowie auch Naturverbinding, Ökosophie (dem weisen und besonnenen Umgang mit der Natur und der Lebenswelt aus einer Freude am Lebendigen (*Petzold* 2006p)) und Ökophilie (eine Liebe zur Lebenswelt (ebd.).

Im folgenden Kapitel wird ausführlich auf die Möglichkeiten und Wirkmechanismen von Natur eingegangen.

5. Möglichkeiten der Neuen Naturtherapien

"Caring for nature and caring for people."

Petzold/Orth 2017b, S. 898

Innerhalb der neuen Naturtherapien, die in der dritten Welle der Innovation in die Integrative Therapie eingeführt wurden, gibt es verschiedene Ausrichtungen, die Garten- und Landschaftstherapie, die tiergestützte Therapie und die Integrative Waldtherapie, sowie die methodischen Ansätze Green Exercises und Green Meditation.

So können die Möglichkeiten der „Ökopsychosomatik“, die in der IT entwickelt wurde, genutzt werden und es wird der Einbezug der heilenden Kräfte der Natur in die Psychotherapie und die Gesundheitsarbeit gewährleistet. Dabei soll nicht nur die Heilung des Menschen durch die Natur im Vordergrund stehen, sondern auch das Eintreten des Menschen für die geschädigte Natur (vgl. ebd.).

„Durch einen naturbezogenen und für das Leben und die Ökologie engagierten Lebensstil fördern Menschen ihre Gesundheit und die ihrer Mitmenschen und ihrer Ökosysteme nachhaltig, sodass der heilsame und förderliche Metafaktor gesunder, erholsamer und aufbauender Natur zur Wirkung kommen kann, erhalten bleibt und ggf. gekräftigt wird.“ (*Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 16*)

Für den Integrativen Ansatz habe die Ethikthematik eine besondere Bedeutung, weil ihr Verständnis von **Naturtherapie** auch eine „**Sorge um die Natur**“ und eine Verpflichtung zu ihrer Pflege als ethischen Imperativ einschließe. Solche Fürsorge sei für viele PatientInnen und Menschen mit Belastungen geradezu heilsam. Sie ermögliche vielen immer wieder einen Ausstieg aus der (erlernten) Hilflosigkeit, dem Erleben von Nutzlosigkeit und Sinnlosigkeit, indem das Gefühl vermittelt werde: „Ich kann etwas Sinnvolles tun.“ Der Umgang mit Tieren und Pflanzen, das Erleben von Landschaft und das Gestalten von Gärten erschließe eine „Freude am Lebendigen“ (*Petzold, Orth-Petzold, Orth 2013a*¹⁷²) und fördere einen Willen, sich für Lebendiges einzusetzen (vgl. *Petzold in Polyloge Ausgabe 25/2013, S. 6*).

¹⁷² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Orth, I. (2013a): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. Die Frische, Kraft und Weisheit integrativer Garten- und Landschaftstherapie – „Green Meditation“, „Therapeutic Guerilla Gardening“, Polyloge, Ausgabe 20/2013*

5.1 Garten- und Landschaftstherapie nach dem Integrativen Verfahren (IGLT)

Der stille Garten

Wie gefangen liegt die Sonne
Hier in meinem kleinen Garten,
Wo zu immer neuer Wonne
Tausend Wunder auf mich warten.

Fühle von der Welt da draußen
Nichts mehr hinter seiner Türe,
Lass die Stürme all' verbrausen;
Keiner, der ans Herz mir rühre.

Nur den Mond noch und die Sterne
Laß ich in den Garten sehen,
Und so darf ich in die Ferne
Lauter goldne Wege gehen.

Karl Ernst Knodt (1856 - 1917)

Die Integrative Garten- und Landschaftstherapie ist eine Methode (im Verfahren) der Integrativen Therapie. Sie nutzt besonders die leibliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Menschen und seine evolutionsbiologische Ausgerichtetheit auf natürliche Kontexte wie Gärten und Landschaften. Durch vielfältige sensorische Anregungen werden dem Leib breite Möglichkeiten des Ausdrucks eröffnet. In der Gartentherapie werden alle Sinne angesprochen.

Die Integrative Gartentherapie ist ein multimethodischer, biopsychosozialökologischer Ansatz zur Behandlung oder Mitbehandlung von Menschen aller Altersstufen mit garten- und landschaftstherapeutischen Methoden, das bedeutet gartenpraktischen Aktivitäten und Möglichkeiten des Naturerlebens, im Indikationsspektrum psychischer, psychosomatischer oder psychosozialer Störungen.

Dabei unterstützt Gartentherapie die menschlichen Potentiale zu entdecken oder wieder und in neuer Weise zu nutzen und ermöglicht auf natürliche und vielfältige Weise Anregendes und Heilsames aufzunehmen und durch die Ausbildung neuer neuronaler Bahnungen und Aneignung kognitiver, emotionaler und willentlicher Verhaltensalternativen, dysfunktionale Erlebens- und Handlungsmuster zu verändern.

Menschen erhalten in der Gartentherapie die Möglichkeit, Zugang zur Natur und ihren Dingen und Lebewesen zu finden, die ihnen auch Zugang zum Lebendigen im allgemeinen und so letztlich auch zu eigenen inneren Lebensquellen eröffnen. In der Be-

gegnung mit Pflanzen und Tieren, sowie anderen Menschen können Isolation durchbrochen, Ängste, Zwänge und Niedergeschlagenheit überwunden werden und vermag man die eigene Persönlichkeit zu entfalten.

(Vgl. *Petzold* in *Polyloge* Ausgabe 25/2013, S. 9)

Gärten seien Orte für eine vielfältige Nutzung und mit mannigfaltiger Wirkung, so *Petzold* (2022j, S. 32).

In diesem aktuellen Text (2022j) blickt *Petzold* auf 50 Jahre Erfahrung „ökopsychosomatischer“ Sicht der Integrativen Therapie zurück und zeigt am Beispiel der „Integrativen Gartentherapie“ wichtige praxeologische Konzepte auf.

„Gärten sind vielfältige Orte: ‘Orte der Naturerkenntnis und Naturliebe’, Orte der Gesundheit, der Lebensfreude, des Verbundenseins, der Erholung, der Ruhe. Sie sind Ausdruck einer einzigartigen Ko-kreativität, die zeigt: Mensch und Natur können zusammenwirken und vielfältige Formen lebendiger Schönheit hervorbringen – lebensfreundlich, lebenserhaltend, modellhaft und nachhaltig für unseren Umgang mit dem mundanen Garten Erde“ (*Petzold* 2019p aus *Petzold* 2022j, S. 32).

Petzold beschreibt anschaulich die verschiedenen Qualitäten und Wirkprinzipien, die ein Garten für die Therapie bieten kann als ein Ort

- der Sicherheit,
- des Miteinanders,
- der Lust, der Freude, des Spiels,
- der Kreativität/Ko-Kreativität für reale und mentale „innere Gärten“,
- der Ruhe, Entspannung, Vitalität, der Meditation und naturempathischen Erfüll-Seins,
- ökosophischer Naturliebe, Ökophilie, Hortophilie – fundamentale Beziehungserfahrungen,
- des Wachstums und zukunftsorientierter Entwicklung und
- der Weisheit und der Kraft.

Das Anlegen von Beeten mit Graben, Harken, Säen, Pflanzen und Ernten ermöglicht es, seine Kräfte zu üben, schöpferisch zu werden, sich auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln, Fähigkeiten zu entdecken oder wieder zu entdecken und diese zu erweitern, sowie Freiräume zu erleben. Diese Prozesse können kooperativ und kokreativ,

also mit anderen Menschen gemeinsam gestaltet werden, so wird der Garten zum Gestaltungs- und Lebensraum.

Im Kontakt mit der Natur, im Landschaftserleben, in Bezug zum Tier und in der Gartenarbeit, bzw. in der Kombination dieser drei Erfahrungsbereiche, kann sich der Mensch selbst finden, Schönheit, Gemeinschaft und eine „Freude am Lebendigen“ erleben, Erfahrungen, die ihm „Freude an sich selbst“ und „Freude am Mitmenschen“ erschließen.

(Vgl. *Petzold* in *Polyloge* Ausgabe 25/2013, S. 9)

Es folgt eine umfassende Definition der Garten- und Landschaftstherapie, die die breiten Einsatzmöglichkeiten und die Wirksamkeit aufzeigt:

„Integrative Gartentherapie (IGT auch „Integrative Garten und Landschaftstherapie“ IGLT genannt) ist die auf der Grundlage des Verfahrens der Integrativen Therapie als multimethodischem, biopsychosozialökologischen Ansatz durchgeführte Behandlung oder Mitbehandlung von Menschen aller Altersstufen mit garten-/landschaftstherapeutischen Methoden, d. h. gartenpraktischen Aktivitäten und Möglichkeiten des Naturerlebens im Indikationsspektrum psychischer, psychosomatischer oder psychosozialer Störungen. IGT umfasst aber auch die salutogene Förderung des Gesundheitsverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung in Behindertenhilfe, Rehabilitation, Sozialpädagogik, Gesundheitsbildung u. a. m.. Diese Einsatzmöglichkeiten werden von garten- und landschaftstherapeutisch fachlich begleiteten Therapie-, Trainings- und/oder Fördermaßnahmen im Kontext gärtnerischer und landschaftlicher Settings und Erfahrungsräume durch das multi-sensorische Erleben in der Natur (rezeptive Modalität) und das konkrete multi-expressive Tun (aktive Modalität) praktisch umgesetzt: durch gärtnerischen Umgang mit Pflanzen, Bäumen, Sträuchern, Böden, mit Materialien, Reiseren, Matten, Steinen, Werkzeugen usw. als „Materialmedien“ oder auch Blättern und Blumen als „kreativen Medien“, stets in der sozialen Kommunikation und Kooperation mit anderen, gärtnernden Menschen (TherapeutInnen, Gruppenmitgliedern, Projektteams, ggf. mit Tieren). Zu den methodischen Ansätzen der IGT/IGLT gehören z. B. Erlebnisaktivierung, multiple Stimulierung, multisensorische Erfahrung, psychophysische Entspannung, Konditionsaufbau, sozialkommunikatives Training, kreativ-poietisches Gestalten. Aber auch ästhetische und meditative Erfahrungen und komplexe Achtsamkeit sind methodische Wege, um indikationsspezifisch Heilungs-, Gesundungs- und Entwicklungsprozesse von PatientInnen und KlientInnen im Gesamteinstitutioneller Therapie- und Förderprogramme oder in dyadischen oder gruppalen Behandlungsformen freier Praxis voranzubringen. Selbst-, Fremd- und Naturwahrnehmung, dynamische Regulationskompetenz, Problemlösungsfähigkeit und alltagspraktische Lebensbewältigung, Gesundheit-Wohlbefinden-Fitness, Konzentrationsvermögen und emotionale und geistige Frische etc. werden so durch Integrative Garten- und Landschaftstherapie und angrenzende Methoden wie ‚green exercises‘, ‚nature therapy‘ etc. bei Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen nachhaltig gefördert. Der Mensch als ‚informierter Leib‘ – eingebettet (embedded) in die Lebenswelt und informiert durch Wahrnehmung und ihre Abspeicherungen im ‚Leibgedächtnis‘ – erhält durch Integrative Gartentherapie die Möglichkeit, die Potentiale seiner evolutionsbiologischen Ausstattung wieder und in neuer Weise zu nutzen: nämlich vielfältige Welt, Anregendes und Heilsames aufzunehmen, zu verleblichen

(embody) und durch die Ausbildung neuer neuronaler Bahnungen und kognitiver, emotionaler und volitionaler Schemata und Stile dysfunktionale Erlebens- und Handlungs-Muster zu verändern. In der IGT/IGLT werden naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Wissens- und Forschungsstände im Sinne des Integrativen Ansatzes organisch in Theorie und Praxis verbunden und gelehrt.“

(Petzold in *Polyloge* Ausgabe 25/2013, S. 8)

„Menschen haben das Potential zum Gärtnern – nicht nur zum Zweck der Nahrungserzeugung. Sie haben im aktiven Tun Möglichkeiten der Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung. Sie erleben sinnhaftes Tun sinnlich. Sie erleben sich ganzheitlich als körperliches, seelisches, geistiges Wesen, lebendig im sozialen Miteinander in der Natur. Sie werden gewahr, dass sie ökologische Wesen sind, dem Ganzen der Natur zugehörig. Sie können Schönheit schaffen. Sie erleben die psychophysisch wohltuenden und heilsamen Effekte, die euthymen Wirkungen der gärtnerischen Tätigkeit als einer angewandten ökopsychosomatischen Kur und sie genießen darüber hinaus den Garten in Muße oder in angeregtem Spiel.“ (Petzold 2013, S. 385)

„Seit ihren Anfängen wird in der Integrativen Therapie von *H. G. Petzold* die gesamte Lebensspanne entwicklungspsychologisch betrachtet und über den ‚*life span*‘ hin mit Menschen Beziehungsarbeit geleistet. Dabei wurden Menschen immer in ihren sozialen Bezügen, d.h. familialen, amikalen und kollegialen Netzwerken gesehen, mit denen sie im ‚Konvoi‘ durch den Lebensweg gehen. Es war damit immer eine systemische Perspektive verbunden, denn der Mensch gewinnt in sozialen Systemen seine Identität. Neben dem phänomenologisch-hermeneutischen Paradigma stand in der Integrativen Therapie so das systemisch-neuropsychologische.“

(aus Sieper 2007b, S. 1¹⁷³)

Der „*life span*“-Bezug der integrativen Therapie lässt sich sehr gut mit der Garten- und Landschaftstherapie erfahren und aufzeigen, da sich im Jahresverlauf alle Themen von Lebenswegen widerspiegeln und individuell aufgreifen lassen.

In Bezug auf das Gärtnern:

Säen (Schwangerschaft, neue Ideen)

aufgehen/werden (Geburt, neue Wege einschlagen)

¹⁷³ Vgl. weiterführend: Sieper, J. (2007b): INTEGRATIVE THERAPIE als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen, alten Menschen, erschienen in *Polyloge* 05/2011

<i>gedeihen, wachsen</i>	(Kindheit, neue Wege beschreiten)
<i>aufblühen, fruchten</i>	(Erwachsen werden, sicher werden auf neuen Wegen)
<i>ernten</i>	(Reifen, Altern, Ziele erreichen)
<i>vergehen, zersetzen/kompostieren</i>	(Tod, Siechtum, mit Dingen abschließen, Raum/Boden für Neues schaffen)

In Bezug auf den Jahresverlauf in der Natur (Jahreszeiten):

<i>Frühjahr:</i>	Neubeginn, Hoffnung, Wachstum, Entfaltung, aber auch Veränderung mit Unbekanntem, Unsicherem, Beängstigendem
<i>Sommer:</i>	Leben, Aktivität, aber auch Energieverbrauch, Erschöpfung
<i>Herbst:</i>	Früchte, Genuss, Farbenvielfalt, aber auch aufkommende Abschiedsstimmung, Welken, Vergehen
<i>Winter:</i>	Tod, Abschied, Trennungen, aber auch Neuorientierung, Ruhezeit, Kraft tanken

Im Folgenden möchte ich konkrete Einblicke in die Möglichkeiten der Garten- und Landschaftstherapie in Bezug auf die Zielgruppe geben, um auch den Lesern einen Einblick in das Medium zu geben, die sich wenig unter einer Therapie in und mit Garten und Landschaft, sowie Natur vorstellen können.

5.2. Praxisbezug: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Hilfe der Neuen Naturtherapien, insbesondere der Garten- und Landschaftstherapie

„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.
(Petzold 1969c¹⁷⁴, aus Petzold 2007d, S. 281)

Anhand der Wirkungen von Gartenarbeit möchte ich aufzeigen, wie diese einen Rahmen für heilsame Entwicklungsprozesse bieten kann und so eine Methode pädagogisch-therapeutischer Arbeit sein kann. Ich werde darstellen, wie Gartenarbeit besonders bei Entwicklungsverzögerungen und -störungen, sowie Verhaltensauffälligkeiten, beim Erleben von Selbstwirksamkeit und der Aneignung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, beim Erwerb von praktischen, aber auch emotionalen und sozialen Fähigkeiten (Kompetenzen) und Fertigkeiten (Performanzen) stärkende Lernprozesse (vgl. auch Sieper, Petzold 2002¹⁷⁵) in Gang setzen kann, die die Entwicklung, aber auch Bewältigung unterstützen und fördern und so Kindern die Möglichkeit bietet in ihrem weiteren Leben auf eine gesunde Basis von protektiven Erfahrungen und Resilienzenerfahrungen zurückgreifen zu können (Protektions-Resilienz-Zyklus siehe Kapitel 4.4, vgl. auch Petzold, Goffin, Oudhof 1993¹⁷⁶ und Petzold 2012b¹⁷⁷).

Dazu möchte ich nun den Bezug der Naturtherapien zu den **14 plus 3 Heil- und Wirkfaktoren** herstellen:

¹⁷⁴ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1969c): Les Quatre Pas. Concept d'une communauté thérapeutique. Inst. St. Denis, Semin. Psychol. Prof. Vladimir Iljine Paris, mimeogr.; teilweise dtsh. in: (1974I)

¹⁷⁵ Sieper, J., Petzold, H.G. (2002): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie - Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen, *Polyloge* Ausgabe 10/2002

¹⁷⁶ Petzold H.G., Goffin, J.J.M., Oudhof, J. (1993): Protektive Faktoren und Prozesse – die "positive" Perspektive in der longitudinalen, "klinischen Entwicklungspsychologie" und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. Erschienen in: Petzold, H.G., 1993c. Frühe Schäden, späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. I, Paderborn: Junfermann und Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 1993

¹⁷⁷ Petzold, H.G. (2012b): „Natürliche Resilienz“ – Wieder aufstehen nach Schicksalsschlägen. In: Bonanno, G., Die andere Seite der Trauer. Bielefeld: Edition Sirius; Aistheis. S. 219-272

Der lebendige und regelmäßige Bezug zur Natur stellt selbst einen Heil- und Wirkfaktor dar (15.) und die Natur oder der Garten bieten den Raum als Medium viele andere Heilfaktoren zu fördern.

Die Arbeit in einem Garten unterstützt beim Erwerb von praktischen Kompetenzen und Performanzen, die letztlich den 3. Heilfaktor stärken, indem diese dann bei einer realitätsgerechten und praktischen Lebensbewältigung helfen.

Ebenso wird die Förderung des emotionalen Ausdrucks ermöglicht (4.). Die Garten-therapeutin oder der Gartentherapeut, wird entsprechende Arbeiten auswählen, z. B. körperlich anstrengendere, die eher Grobmotorik erfordern, um z. B. Wut loszuwerden oder ausleben zu können oder eine etwas herausfordernde Arbeit, die dabei unterstützt Ängste und Unsicherheiten zu überwinden.

Durch die Arbeit im Garten kann es zu Einsichten kommen, indem beispielweise vom Therapeuten mit verdeutlichenden Metaphern gearbeitet wird oder Arbeitsweisen auf das alltägliche Leben übertragen und hinterfragt werden. In einem Garten ist es leicht Sinn direkt zu erleben und Evidenzerfahrungen zu machen (5.).

Beim gemeinsamen Tun ist es viel einfacher in Kommunikation und Kontakt miteinander zu kommen (6.).

Der 7. Heil- und Wirkfaktor bezieht sich auf die Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation und psychophysischer Entspannung. In der Natur wird die Wahrnehmung geschärft und der Leib erhält multiple Stimulierungen, der Körper wird natürlich gefordert und gestärkt und Selbstregulationskräfte angestoßen. Generell ist der Aufenthalt in der Natur mit psychophysischer Entspannung verbunden, sogar auch während körperlicher Arbeit, wie in einem Garten.

In einem Garten kann man viel über sich selbst, aber auch über die Natur lernen, auf eine natürliche Weise, die Kindern entgegenkommt. Bei indigenen Völkern werden solche Lernprozesse praktiziert (council und coyote teaching), so wird Raum für Lernmöglichkeiten, Lernprozesse und Interessen geschaffen (8.). Wer sich selbst gut kennt, kennt auch seine Interessen oder entwickelt neue.

In einem Garten kann man sehr kreativ werden und sich als Schöpfer erleben, sowie vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln (9.).

Die Gartenarbeit hilft bei der Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte, indem sie an sich schon zukunftsgerichtet ist, auf eine Ernte hinarbeitet und auch die dafür notwendigen Kompetenzen übt (10.).

Die Förderung positiver persönlicher Wertebezüge und Konsolidierung der existenziellen Dimension wird in der Natur und im Garten unterstützt, da die Kinder wieder mit sich selbst und ihrer natürlichen Herkunft in Kontakt kommen (11.).

Die Arbeit im Garten und der Aufenthalt in der Natur fördern ein prägnantes Selbst- und Identitätserleben im Zusammenwirken mit der Therapeutin oder dem Therapeuten, so dass positive selbstreferentielle Emotionen und Kognitionen erfahren werden können und persönliche Souveränität entstehen kann (12.).

Durch das Erwerben von sozialen Kompetenzen in der gemeinsamen Arbeit mit dem Therapeuten oder in einer Gruppe im Garten, wird die Entstehung tragfähiger sozialer Netzwerke gefördert (13.).

In einem Garten können Aufgaben solidarisch gemeinsam gelöst werden und so Solidaritätserfahrungen ermöglicht werden, die zu „komplexem Empowerment“ führen (14.). Ebenso entsteht eine Solidarität mit der Natur, die unseren Schutz braucht und auf die wir alle gemeinsam achten müssen, um die wir uns sorgen müssen.

Ein Garten und die Natur bieten sich für heilsame ästhetische Erfahrungen geradezu an, zusätzlich zur natürlichen Ästhetik lassen sich auch künstlerische ästhetische Kreationen im Garten oder der Natur schaffen (Mandala aus Fundstücken, Gestecke, Kränze, Sträuße aus Naturmaterialien usw. (16.).

Es ist deutlich geworden, dass alle Heil- und Wirkfaktoren sich gerade mit den neuen Naturtherapien bewusst, gezielt und vielfältig einsetzen lassen, so dass fast automatisch synergetische Multimodalität entstehen kann (17.).

Die 14 plus 3 Wirk- und Heilfaktoren könnten, laut *Petzold*, wie psychologische Medikamente, wie Stärkungsmittel, gezielt eingesetzt werden, die Menschen auch über die Therapie hinaus nutzen sollten. Im Rahmen des therapeutischen Prozesses werden die KlientInnen in die Bedürfnisdiagnostik eingeübt, so dass sie lernen sich selbst Fragen zu können, welcher Wirk- und Heilfaktor ihnen jetzt guttun würde oder sie unterstützen kann. Diese Art der Transferarbeit sei ein wesentlicher Faktor für die Nach-

haltigkeit von Therapiemaßnahmen, so *Petzold*. (Vgl. Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 48)

Die neuen Naturtherapien zeigten vielversprechende Wirkungen, die in therapeutischen Prozessen „Bündeln von Maßnahmen“ gut beigemischt werden können, vor allen Dingen, weil sie große Chancen für nachhaltige Wirkung für Lebensstilveränderungen böten, die über die eigentliche Therapiezeit hinausgingen. Bei Lebensstilveränderungen würden die herkömmlichen Verbaltherapien oft scheitern. Aus der „Freude am Lebendigen“ lasse sich Kraft, Lebenszufriedenheit, Glück und Sinn schöpfen. (Vgl. Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 45)

Die 17 **protektiven Faktoren**, die von *Petzold* in das Feld der Kinderpsychotherapie eingeführt wurden (*Petzold, Müller 2004c*¹⁷⁸) bilden zusammen mit den Ressourcen, der möglichst gesunden sozialen Lebenswelt und dem Netzwerk von Kindern die Grundlage für eine optimale Entwicklung (vgl. *Petzold/Goffin/Oudhof*, 1993, S. 350¹⁷⁹ aus *Plüss Staubli 2020*, S. 8).

Die Natur selbst ist ein protektiver Faktor. Faktor **10** betrifft sozialökologische Kontexte, die einen breiten Aufforderungscharakter haben und eine Vielfalt von affordances bereitstellen, so dass Handlungskompetenzen (effectivities) gewonnen werden können.

Faktor **13** benennt einen positiven ökologischen Rahmen (Landschaft, Garten etc.), der durch Naturerleben Kompensationsmöglichkeiten schafft.

Und Faktor **15** weist darauf hin, dass die protektive Funktion von Haustieren nicht hoch genug eingeschätzt werden könne.

Die Zielsetzungen der Heilpädagogischen Einzelmaßnahme lassen sich mit Hilfe der integrativen Garten- und Landschaftstherapie sehr gut bearbeiten. Hierzu möchte ich in Bezug auf die Ziele einer HPE konkrete Ideen und Einblicke vorstellen.

¹⁷⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Müller, L. (2004c): Integrative Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Protektive Faktoren und Resilienzen in der diagnostischen und therapeutischen Praxis. Psychotherapie Forum 4, S. 185-196*

¹⁷⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold H., Goffin, J.J.M. & Oudhof, J. (1993): „Protektive Faktoren und Prozesse – die ‚positive‘ Perspektive in der longitudinalen, ‚klinischen Entwicklungspsychologie‘ und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie“.* In: *Petzold, H. (Hg.) (1993c): „Frühe Schädigungen - späte Folgen?“* Bd. 1, S. 345 – 497, Junfermann

5.2.1 Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsgeschichte und der Ressourcen des Kindes und seiner Familie

Die integrative Therapie erfasst die gesamte Entwicklungsgeschichte des Kindes und ist darauf ausgerichtet die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, diese wird durch den 2. Weg der Heilung und Förderung (Nach- und Neusozialisation: Entwicklung von Grundvertrauen, Selbstwert, emotionale Regulation: „Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden“) und den 3. Weg der Heilung und Förderung (Erlebnis- und Ressourcenaktivierung: zur Persönlichkeitsgestaltung bzw. -entfaltung, Lebensstiländerung: „Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten“) besonders unterstützt. Neben den Ressourcen des Kindes und seiner Familie ist es ebenso wichtig die Risikofaktoren zu erfassen, um die Schutzfaktoren gezielt ausbauen zu können und so Resilienz zu ermöglichen.

Im Garten finden sich vielfältige Möglichkeiten individuell abgestimmt, die Persönlichkeitsentwicklung genau dieses Kindes zu fördern. Nehmen wir an, dass Kind hat wenig Selbstbewusstsein, fühlt sich wertlos, es hat das Gefühl nichts wirklich gut zu können, es fühlt sich unsicher, ist oft ängstlich und eher zurückgezogen. Das Kind sucht aber die Aufmerksamkeit der Mitmenschen, leider auf etwas ungeschickte Art, so dass es häufig stört oder nervt und immer öfter bricht es, z. B. in einem starken Wutanfall aus dem Kind heraus. Was kann das Sein und Tun im Garten und der Natur da bewirken?

Das alles ist möglich:

Mut und Spaß an Neuem erlangen, neue Wege beschreiten, Ängste abbauen, Ärger abarbeiten und auflösen, Ruhe und Entspannung erleben, , Sinn erleben, **Spaß** haben, kreativ werden, sich kreativ erleben, Lösungen finden, sich als wertvoll erleben, ich kann etwas erkennen, **Selbstwertgefühl** aufbauen, erleben, dass man etwas schaffen kann und schafft, **Selbstwirksamkeit** erfahren, sich gesehen fühlen, sich selbst sehen, andere sehen, die Natur sehen, Verbundenheit erleben, sich gut aufgehoben fühlen in der Welt/Natur, sich auskennen, sich zu helfen wissen, **Selbstsicherheit** gewinnen, eine feinere Wahrnehmung entwickeln, **Selbstbewusstsein** aufbauen, sich selbst einschätzen lernen, andere einschätzen können, Rücksicht nehmen auf sich selbst, andere, die Natur und Tiere, in Ruhe nachdenken können, sich Rückzugsorte schaffen lernen, die Welt und die Natur als schön erleben, als schützenswert, **Sensibi-**

lität entwickeln, aktiv werden, Dinge anpacken lernen, praktische Erfahrungen sammeln, Ausdauer entwickeln, körperliche, geistige und seelische **Stärke** aufbauen, **Wissen** aneignen über Gesundheit, gesunde Ernährung, gesunde Lebensweise, Stressabbau, erfüllende und sinnvolle Lebensgestaltung, positive Lernerfahrungen sammeln, Spaß an gemeinsamen Tun und Erleben haben, sich helfen lassen, Hilfe anbieten, der Natur helfen, **Solidarität** leben

Petzold (2022j, S. 39f) beschreibt Gärten, als Orte des Wachstums und zukunftsorientierter Entwicklung, die im Kreis der Jahreszeiten Werden und Vergehen, Wachstum und Gedeihen, Aufblühen und Verblühen erlebbar machen. Die Jahreszeiten prägten uns, indem sie uns mit einem konturierten jahreszeitlichen Erleben beschenken. Frühling, Sommer, Herbst und Winter hätten durch diese spezifische Ökologisation unsere Kultur, unsere Poesie, unsere inneren Bilder, unsere Mentalität geprägt. In welcher Jahreszeit man sich auch immer befinde, sie sei ein Verweis auf Kommendes und trage doch immer Vergangenes in sich. Gärten stützten damit die dezidierte Zukunftsorientierung der Integrativen Therapie (ders. 1971j¹⁸⁰, 1999p¹⁸¹; *Stefan, Petzold* 2019¹⁸²) und deren Auffassung der „perichoretischen Zeit“ (*Petzold* 1991o¹⁸³), d.h. der wechselseitigen Durchdringung von Vergangenheit/memorativ, Gegenwart/ aspektiv und Zukunft/prospektiv, die das Zeitgedächtnis als neurozerebralen Synergieeffekt ermögliche. Genau dies zeige das Lebensgeschehen in der Natur, in den Gärten. In einer „Entwicklungstheorie der Lebensspanne“, einem „life span developmental approach to therapy“ (*Petzold* 1992e¹⁸⁴, 1999b¹⁸⁵; *Sieper, Orth* 2007¹⁸⁶;

¹⁸⁰ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1971): Die psychodramatische Technik der Zukunftsprojektion. Referat VI. Intern. Kongr. f. Psychodrama und Soziodrama, Amsterdam 22.-26. Aug. 71, Proceedings, erweiterte Fassung in: *Petzold* (1979k)

¹⁸¹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1999p): Psychotherapie der Zukunft - Reflexionen zur Zukunft und Kultur einer korrespondierenden und evidenzbasierten Humantherapie, erw. von (1998i): "Psychotherapie der Zukunft", Abschlußvortrag gehalten auf dem 4. Deutschen Psychologentag, Würzburg 5.10.1998. Düsseldorf: Fritz Perls Institut. Erw. Veröffentlichung als (1999p): *Integrative Therapie* 4, S. 338-393

¹⁸² Vgl. weiterführend: *Stefan, R., Petzold, H. G.* (2019): Möglichkeitsräume und Zukunftsentwürfe in den kognitiven Neurowissenschaften – Gesichtspunkte der Integrativen Therapie. Forschungsbericht aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen: *Polyloge*, Ausgabe 30/2019

¹⁸³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1991o/2018): Zeit, Zeitqualitäten, Identitätsarbeit und biographische Narration - Chronosophische Überlegungen, in: *Integrative Therapie*, Paderborn: Junfermann, Bd. II, 1 (1991a), S. 333-395; (2. Aufl. 2003a), S. 299 - 340

¹⁸⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1992e): *Integrative Therapie in der Lebensspanne*, erw. von (1990e); repr. Bd. II, 2 (1992a), S. 649-788; (2003a), S. 515 – 606 und in (1994j)

¹⁸⁵ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1999b): *Psychotherapie in der Lebensspanne*. Schweiz: *Gestalt* 34, S. 43-46

¹⁸⁶ Vgl. weiterführend: *Sieper, J., Orth, I.* (2007): *Klinische Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne*. In: *Sieper, J., Orth, I., Schuch, H. W.* (Hrsg.) (2007): *Neue Wege Integrativer Therapie*. Klinische

Sieper 2007b¹⁸⁷) komme dem jeweiligen Naturerleben als Zeiterleben, als Erfahrung von Dauer (durée) von sich wandelnder Kontinuität – und das zeigten Gärten – eine große Bedeutung zu für eine mit der Natur verbundene Identitätsbildung (*Petzold* 2012p¹⁸⁸), für eine Auseinandersetzung mit den lebensbestimmenden Themen wie Herbst/Alter/Ruhe und Winter/Tod/ Schlaf oder wie Frühjahr/Kindheit/Erwachen. In Gärten könne man dieses Geschehen im Kontext gemeinsamen Erlebens in „dichten Beschreibungen“ (*Petzold* 2010f¹⁸⁹) und „vertieften/vertiefenden Gesprächen“ teilen und ein Gefühl für die eigene „Entwicklung im sozial und ökologisch Gemeinschaftlichen“ als Aufgabe und Chance für den eigenen Lebensweg erkennen und aufbauen. In der integrativen Gartentherapie würden immer wieder lebensaltersspezifische Themen aufgegriffen (*Sieper* 2007b), wie sie in der Kinder- und Jugendlichen-Therapie (*Petzold* 2007d, 2016r¹⁹⁰, s¹⁹¹), Erwachsenen- und Gerontotherapie entwickelt wurden (*Petzold* 2004a¹⁹²; *Müller* 2008¹⁹³). Im Garten könne man Bezüge zu Wachstum und Entwicklung von Pflanzen, Bäumen oder Sträuchern herstellen und mit den eigenen Entwicklungsaufgaben und -chancen verbinden.

Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40 Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG - Festschrift für Hilarion G. Petzold. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag. S. 593-604

¹⁸⁷ Vgl. weiterführend: *Sieper, J.* (2007b/2011): 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, S. 14-21, Teil II 61 (2008) S. 11-21. Update 2011, in *Polyloge*, Ausgabe 5/2011

¹⁸⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2012p): Komplexe Humantherapie II: Noch einmal gegen die Verarmung der Psychotherapie und für eine „Deutsche Akademie der Psychotherapie“ (1998j) – zur Diskussion einer „dritten Welle“ der Entwicklung im therapeutischen Feld 2013, *Polyloge*, Ausgabe 04/2013

¹⁸⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2010f): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“ Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica, *Polyloge*, Ausgabe 07/2010

¹⁹⁰ Vgl. weiterführend: *Petzold H. G.* (2016r/2021): 'Kindliche Entwicklung –komplex und spannend'. Pro-Juventute-Symposium: „Kindliche Entwicklung – eine Abenteuerreise“, Salzburg Oktober 2016. Zwei Vorträge (2016r, 2016s). In: *GRÜNE TEXTE – Die NEUEN NATURTHERAPIEN* – Internetzeitschrift für Garten-, Landschafts-, Waldtherapie, tiergestützte Therapie, Green Care, Green Meditation, Ökologische Gesundheit, Ökopsychosomatik

¹⁹¹ Vgl. weiterführend: *Petzold H. G.* (2016s/2021): 'Entwicklung - ein Beziehungsgeschehen' (2016s). Pro-Juventute-Symposium: „Kindliche Entwicklung – eine Abenteuerreise“, Salzburg Oktober 2016. Zwei Vorträge (2016r, 2016s). In: *GRÜNE TEXTE – Die NEUEN NATURTHERAPIEN*

¹⁹² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2004a): Mit alten Menschen arbeiten. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von 1985a in zwei Bänden. Bd. I: Konzepte und Methoden sozialgerontologischer Praxis. Bd. II: Psychotherapie – Lebenshilfe – Integrationsarbeit. 2005, München: Pfeiffer, Klett-Cotta

¹⁹³ Vgl. weiterführend: *Müller, L.* (2008): Engagiert für alte Menschen – *Hilarion G. Petzold* und die Gerontotherapie. 30 Jahre gerontologischer Weiterbildung, Supervision und Forschung in Österreich, Graz: *Psychologische Medizin* 1, S. 29-41

5.2.2 Der Aufbau bzw. die Stärkung sozialer Kompetenzen und der Kommunikationsfähigkeit

Während des gemeinsamen Tuns im Garten entstehen leicht Gespräche, die die Kommunikationsfähigkeit üben und erweitern, unterstützt von einer Anregung der Sinne, die gut hinhören oder gut hinsehen fördern oder auch bewusst hinfühlen. Die für gute Kommunikation wichtigen Antennen werden aktiviert und verfeinert. Ebenso lassen sich soziale Kompetenzen üben, in der Teamarbeit, sich gegenseitig helfen, aufeinander aufpassen, auf sich selbst aufpassen, auf die Natur achten, auf Tiere Rücksicht nehmen. Die Entwicklung von Naturempathie durch fortschreitende Ökologisation unterstützt und fördert auch die Sozialisation. Die in der Natur und mit Tieren erworbenen Fähigkeiten sich einzufühlen, lassen sich auch auf das Miteinander mit Mitmenschen in den Alltag übertragen.

Gärten sind Orte der Ruhe, Entspannung, Vitalität, der Meditation und naturempathischen Erfüllt-Seins, so Petzold (2022j, S. 35f).

Die Ökosophie entspringe einem solchen Erleben „naturempathischen Erfülltseins“ von Natur, einer existentiell-konvivialen Erfahrung des „Naturseins“ (ders. 2019e¹⁹⁴), die sich in geruhsamem gärtnerischem Tun als aktivem und zugleich meditativem Tun einstelle, wie im wu wei des Daoismus (Cooper 1993¹⁹⁵; Watts 1975¹⁹⁶; Slingerland 2007¹⁹⁷), einem gleichsam absichtslosen Tun im Einklang mit der Natur, wodurch das Notwendige leicht, eine „mühelose Mühe“ wird. „Der Edle handelt ohne Absicht.“ (*Daodejing* XXXVII). Das „Erfüllt-Sein“ als Erfahrung der „Fülle“ der Natur, vital erlebt, sei eine höchst intensive, motivierende Antriebskraft, um sich für die Natur zu engagieren. Neben dem Anregenden, Inspirierenden, könne der Garten ein „Ort der Ruhe und Entspannung“ werden, aus dem neue Vitalität gewonnen wird. Meditation sei keineswegs nur in die Ruhe führend, sie könne lebendige Stärke auffluten lassen, manchmal gar „wilde Energie“ – im meditativen Umgraben werde sie zuweilen durchströmend erlebbar. Sie sei dabei aber nie unruhig oder fahrig. Besonders in unruhigen Zeiten der Hek-

¹⁹⁴ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2019e): Natur sein, Natur-Sein – Nature embodied in time and space, in Kontext/Kontinuum „Ökologische Intensivierungen“ im Integrativen Ansatz der Therapie und Supervision, *Polyloge*, Ausgabe 10/2019

¹⁹⁵ Vgl. weiterführend: Cooper, J. C. (1993): Was ist Taoismus? Der Weg des Tao. Eine Einführung in die uralte Weisheitslehre Chinas, München: O.W. Barth

¹⁹⁶ Vgl. weiterführend: Watts, A. (1975): Der Lauf des Wassers. Die Lebensweisheit des Taoismus, Frankfurt a.M.: Inse

¹⁹⁷ Vgl. weiterführend: Slingerland, E. (2007): Effortless Action: Wu-wei As Conceptual Metaphor and Spiritual Ideal in Early China, Oxford; NY: Oxford University Press

tik, Beschleunigung, Überstressung, Beunruhigung vermittele der Garten „Entspannung und Entschleunigung“. Ruhe könne sich zum Besinnen vertiefen, besonders wenn sich im Garten ein besinnlicher Platz finde, eine schattige Laube, ein alter Baum, an dem man verweilen, sich dem Nachsinnen hingeben, meditieren könne. Das lasse Seelenruhe aufkommen und die wirke heilsam und könne Qualitäten der inneren Weisheit und Kraft erschließen. Meditatives Nachsinnen ist eine eigene, besondere Weise des Erkenntnisgewinns und vertiefe und erweitere in noch umfassenderer Weise wissenschaftliche Naturerkenntnis, und das bräuchte es, um als zur „Einheit der Natur“ Gehörige, natur- und ökologiegerecht Leben zu lernen.

5.2.3 Die Bearbeitung der Konfliktebenen in der Beziehung zu den Eltern

In meinem Konzept ist mir die Einbeziehung der Eltern besonders wichtig. Eltern und Kinder sollen sich gemeinsam neu und anders erleben können, sich anders kennenlernen, gemeinsam etwas erleben und miteinander sinnvoll Zeit verbringen, sollen lernen aufeinander zu achten, sich besser gegenseitig zu verstehen und auch wieder einmal positive und unbeschwerte Zeit miteinander verbringen. Das Konzept ist deshalb von vorneherein so angelegt, dass mindestens einmal monatlich ein Termin mit den Eltern oder einem Elternteil gemeinsam stattfindet und man gemeinsam ins Tun kommt. Die gemeinsame Naturerfahrung stärkt und erdet Eltern und Kinder und verbindet - miteinander und mit der Natur. Es entstehen Gelegenheiten gemeinsame Erfolgserlebnisse zu haben, aber auch gemeinsame Missernten oder Missgeschicke zu „erleiden“ und zu bewältigen. Stolz können die Kinder den Eltern präsentieren, was sie gelernt haben und gut können, sie können sogar den Eltern oder Geschwistern etwas beibringen und so das Familienwissen positiv erweitern. Gerade für Kinder, die länger das „schwarze Schaf“ oder das „Problemkind“ in der Familie waren, ist dies eine sehr stärkende Erfahrung. Termine mit den Eltern im Rahmen von Elternarbeit gehören natürlich auch mit zum Angebot.

Petzold (2022j, S. 33) beschreibt den Garten als ein „Ort des Miteinanders“. Er sei ein Bereich naturverbundener Aktivität und gemeinschaftlicher Betätigung, über den man die Kontrolle habe, in dem man „Selbstwirksamkeit“ und „gedeihliche Kooperation“ erleben könne, die Freuden des Säens und Erntens und die geteilten Mühen der Gartenpflege, die damit nicht zur Überlastung würden – alles gesundheitsfördernde Faktoren, die ein „Nutzgarten“ biete und die die Gartentherapie einsetze. Der Garten sei ein Ge-

meinschaftsort, Ort gemeinsamer Gestaltung, der Gesellung. In ihm trafen die Menschen sozialer Netzwerke zusammen (*Petzold* 1982b¹⁹⁸/2022; *Hass, Petzold* 1999/2011¹⁹⁹), manchmal ein generationenübergreifender Konvoi (*Petzold, Ch.* 1972; *Brühlmann-Jecklin, Petzold* 2004²⁰⁰). Menschen, die alle schon einmal im Garten gearbeitet, an ihm gestaltet, in ihm gefeiert haben. Gartengeschichten würden erzählt, Lebensgeschichten geteilt, ein wichtiges Moment familialer und amicaler Verbundenheit werde bekräftigt, in der heutigen Zeit, wo es häufig Vereinzelung und Isolation gebe – sogar Vereinsamung, und die mache oft krank (*Spitzer* 2018²⁰¹).

5.2.4 Die Aufarbeitung und Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen und Ereignissen

Mit dem gezielten Wissen, um die Schutz-, Risiko- und Resilienzfaktoren (ausführlich siehe Kapitel 4.4.), die *Petzold* in der Integrativen Kindertherapie herausgearbeitet hat, lässt sich gezielt auf die Lebenssituationen der Kinder eingehen, die Risikofaktoren erkennen (analysieren) und Schutzfaktoren installieren, um so das Entstehen von Resilienzen zu fördern. Der natürliche Rahmen der Garten- und Landschaftstherapie bietet hierbei, wie bereits ausführlich dargestellt, vielfältige Möglichkeiten überfordern- de Ereignisse aufzuarbeiten, Schutzfaktoren gezielt einzusetzen und so die Möglichkeit der Bewältigung zu fördern und Resilienzen für die Zukunft aufzubauen. Durch Erfahrungen in der Natur und die entstehende Naturverbundenheit, kann diese als ein „safe place“ erlebt werden.

Petzold (2022j, S. 32f) hebt hervor, dass ein heilsamer Faktor von Gärten die Aktivierung des Gefühls eines gemeinschaftlichen „Ortes der Sicherheit“ (safe place) ist, bei dem das Stresssystem nicht aktiviert und der Organismus nicht alarmiert werde, sondern sich in „angeregter Ruhe“ befinden könne. Der Garten (lateinisch hortus) sei

¹⁹⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1982b): Der Mensch ist ein soziales Atom. Integrative Therapie 3, S. 161-165

¹⁹⁹ Vgl. weiterführend: *Hass, W., Petzold, H. G.* (1999/2011): Die Bedeutung der Forschung über soziale Netzwerke, Netzwerktherapie und soziale Unterstützung für die Psychotherapie - diagnostische und therapeutische Perspektiven, in: *Petzold, H.G., Märtens, M.* (Hrsg.) (1999a): Wege zu effektiven Psychotherapien. Psychotherapieforschung und Praxis.: Modelle, Konzepte, Settings. Opladen: Leske + Budrich, S. 193-272

²⁰⁰ Vgl. weiterführend: *Brühlmann-Jecklin, E, Petzold, H. G.* (2004): Die Konzepte ‚social network‘ und ‚social world‘ und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis der Supervision im Integrativen Modell. *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 5/2005 und in Schweiz: *Gestalt* 51, S. 37-49 und *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 5/2004

²⁰¹ Vgl. weiterführend: *Spitzer, M.* (2018): Einsamkeit – die unerkannte Krankheit: schmerzhaft, ansteckend, tödlich, München: Droemer Kaur

ein „sicherer Hort“, wo Kostbares gehortet werde (Nahrung, Vorräte, Werkzeug) und wo deshalb Wohlbefinden aufkommen könne. Gartentherapie fördere solche Euthymie (Petzold 2011o²⁰²; Petzold, Moser, Orth 2012²⁰³). Man habe sich in ihm, verwundet und geschwächt, auch auskurieren können, die Heilkraft besonderer Kräuter aus dem „Kräutergarten“ (Hopkinson, Hopkinson 1989²⁰⁴) nutzen können, der oft Teil eines Nutzgartens etwa in Klostergärten oder Gärten höfischer Küchen war (Ferret 1997²⁰⁵; Jaques 2017²⁰⁶; Stoffieri 1978²⁰⁷; Stuijts 2000²⁰⁸; Sweet 1999²⁰⁹). Die „Landschaft Gar-ten“ bündele die Heilkraft der Natur (Marqui 2020²¹⁰; Nett 2020²¹¹). Gärten seien über-schaubare, Sicherheit und Wohlbefinden vermittelnde Mikrolandschaften.

5.2.5 Die Stabilisierung und Stärkung des Selbstwertgefühls und der Beziehungsfähigkeit

Durch das eigene und gemeinsame Tun und die eigenen und gemeinsamen Erfahrungen, mit einem „caring adult,“ in einer therapeutischen Beziehung, in einem Garten oder der Natur, werden heilsame Prozesse in Gang gesetzt, die zu einer Stabilisierung und Stärkung des Selbstwertgefühls und der Beziehungsfähigkeit führen können.

²⁰² Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2011o): Gärten und Landschaften – euthyme Orte für persönliche Entwicklungen und „Lebens-Kontext-Interventionen, Integrative Therapie 3, S. 367 – 406 und in: Petzold, H. G., Ellerbrock, B., Hömberg, R. (2018a): Die neuen Naturtherapien. Handbuch der Garten-, Landschafts-, Waldtherapie und Tiergestützten Therapie, Green Care und Green Meditation. Bd. I, Bielefeld: Aisthesis, S. 703-740

²⁰³ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Moser, S., Orth, I. (2012): Euthyme Therapie - Heilkunst und Gesundheitsförderung in asklepiadischer Tradition: ein integrativer und behavioraler Behandlungsansatz „multipler Stimulierung“ und „Lebensstilveränderung“ in: *Psychologische Medizin*, Heft 3, S. 18-36 und 4, S. 42-59 und in: Petzold, H. G., Ellerbrock, B., Hömberg, R. (2018a): Die neuen Naturtherapien. Handbuch der Garten-, Landschafts-, Waldtherapie und Tiergestützten Therapie, Green Care und Green Meditation. Bd. I. Bielefeld: Aisthesis. S. 189-255. In: Textarchiv 2012

²⁰⁴ Vgl. weiterführend: Hopkinson, S., Hopkinson, J. (1989): The Herb Garden. In: Haddon, C.: Book of Designer Gardens, Norwich: Jarrold, S. 128–137

²⁰⁵ Vgl. weiterführend: Ferret, P. (1997): Jardins de curé: l'art et la manière, Paris: Flammarion

²⁰⁶ Vgl. weiterführend: Jacques, D. (2017): Gardens of Court and Country: English Design 1630-1730, New Haven/London: Yale University Press

²⁰⁷ Vgl. weiterführend: Stoffieri, H.-D. (1978): Der Hortulus des Walahfrid Strabo: aus dem Kräutergarten des Klosters Reichenau, Sigmaringen: Thorbecke

²⁰⁸ Vgl. weiterführend: Stuijts, I. (2000): A Prior's Herb Garden. In: *Archaeology Ireland* 14/3, S. 12–14

²⁰⁹ Vgl. weiterführend: Sweet, V. (1999): Hildegard of Bingen and the Greening of Medieval Medicine. *Bulletin of the History of Medicine*, 73(3), S. 381-403

²¹⁰ Vgl. weiterführend: Marqui, D. (2019): Create Your Own Healing Garden. <https://www.youtube.com/watch?v=IPOUkhMFWQ>

²¹¹ Vgl. weiterführend: Nett, S. (2020): The Healing Powers of Nature. Sonoma County Regional Parks. <https://parks.sonomacounty.ca.gov/Learn/Blog/Articles/Nature-Heals/>

Petzold (2022j, S. 37ff) beschreibt Gärten als Orte ökosophischer Naturliebe, (Ökophilie, Hortophilie), die fundamentale Beziehungserfahrungen ermöglichen.

„Wann immer wir uns unserer Ökologizität, unserer Naturverwurzeltheit bewusst werden und wir mit offenen Sinnen und in ‘komplexer Achtsamkeit’ die Reiche der Natur betreten, wird uns unsere unabdingbare Zugehörigkeit (convivialité, connectedness) zu ihr klar. Natur verweist uns an jeder Stelle, wo wir sie in einer primordialen, tiefgreifenden und zugleich breit umfassenden Weise erfahren, auf unsere Verantwortung für sie und für uns, weil wir sie dann – und zugleich uns selbst – in der Qualität der essentiellen, konvivialen Teilhabe alles Lebendigen erleben. Wir erfassen unser Mit-Sein: Ja, wir sind Teil des mundanen Lebens!“ (*Petzold* 2016i²¹², S. 264, aus *Petzold* 2022j, S. 37)

Im Gestalten in der und mit der Natur werde Naturverbundenheit vertieft und bestärkt, kämen Qualitäten einer fundamentalen Beziehungserfahrung auf. Man merke: „Ich bin Natur, gehöre ihr in existentieller Weise zu!“ (*Petzold* 2019d²¹³) und werde von „Ökophilie“ erfüllt – *Petzold* prägte diesen Begriff 1961 (ders. 1961IIa²¹⁴; *Brinker, Petzold* 2019²¹⁵, S. 77) in seiner Landwirtschaftszeit. Gärten seien „Orte der Naturliebe“, spezifisch auch der „Hortophilie“. Liebe habe immer Beziehungsdimensionen. Denke man an seinen Garten, erfülle Freude das Herz, werde einem „warm ums Herz“, die Gefäße weiteten sich, die Mikrozirkulation werde intensiviert. Man denke und fühle zum Geliebten hin. Ähnlich wie bei Heimatliebe, Menschen- und Tierliebe, Bio- und Ökophilie, komme das konviviale Empfinden von Verbundenheit, Zugehörigkeit und Lebendigkeit auf, die in der „anthropologischen Gesundheits-/Krankheitslehre“ der IT gegen Entfremdung, Ab-getrenntsein und Verdinglichung als Faktoren der Pathogenese stehen (*Petzold* 2003a²¹⁶, S. 447f.).

²¹² Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2016i): Die „Neuen Naturtherapien“, engagiertes „Green Care“, waldtherapeutische Praxis. In: *Altner, Niels* (2016): Rieche das Feuer, spür den Wind. Wie Achtsamsein in der Natur uns und die lebendige Welt stärkt, Essen: KVC Verlag

²¹³ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2019d/2020c): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Naturfühlen. Transversale Selbst-, Natur-, Welterkenntnis, „Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ – anthropologische und mundanologische Konzepte der Integrativen Therapie, *Grüne Texte*, Ausgabe 14/2019

²¹⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1961IIa): Gräser im Schatten des Sambucus racemosa. Landwirtschaftsschule Neuss, November 1961 mimeogr.

²¹⁵ Vgl. weiterführend: *Brinker, P., Petzold, H. G.* (2019): Ökologische Dimension in der Supervision - Ökologische Psychologie, Supervision, Ausgabe 3/2019

²¹⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a

„Ökophilie ist die in Prozessen naturbezogener Erziehung und Bildungsarbeit, d. h. 'Ökologisation' vermittelte 'Liebe zur Natur', die eine über biophile Faszination und naturästhetische Freude an Naturschönheiten hinausgehende, bewusst entschiedene Hinwendung zum Lebendigen umfasst. Sie gründet in 'naturempathischer Schulung', d. h. im kognitiven Wissen um die Einzigartigkeit und Zerstörbarkeit von Leben und im emotionalen Empfinden einer mitgeschöpflichen Verbundenheit, in einem tiefen, ökosophischen Verstehen, wie kostbar Natur ist und dass ich selbst der Natur in einer synontischen Qualität zugehöre. 'Ich gehöre zum Fleisch der Welt' (Merleau-Ponty). Ökophilie entsteht und wächst in 'basalen ökologische Erfahrungen' und in Prozessen 'reflexiven Naturverstehens', die Kindern, Heranwachsenden, Menschen jeden Lebensalters durch naturverständige und naturliebende 'bedeutsame Andere' vermittelt werden. Diese sensiblen Hinführungen entwickeln liebevolle Achtsamkeit, besonnene Fürsorge (caring), engagierten Einsatz für den Schutz und Erhalt der mundanen Ökologie im Großen wie im Kleinen, wirken devolutionären und lebenszerstörenden Tendenzen (Biodysmenie) von Menschen entgegen. Ökophilie vertieft sich – wie jede Liebesbeziehung – in der konkreten, sich immer wieder erneuernden Erfahrung des Liebens und durch konkreten Einsatz für praktische Naturliebe“ (Petzold 2016i²¹⁷).

Im Erleben von liebevollem Verbundensein, im Konvivialitätserleben, welches Gärten vermittelten und das in natur- und gartenliebenden, „hortophilen“ Menschen aufkomme, werde das Heilungsprozesse fördernde Neurohormon Oxytocin freigesetzt (Gouin et al. 2010²¹⁸; Uvnäs-Moberg, Petersson 2005²¹⁹) und unterstütze das umfassende psychophysiologische Heilungsgeschehen, das Garten- und Landschaftstherapie zu ganzheitlichen, integrativen Maßnahmen der Therapie und Gesundheitsförderung beitragen könnten. Der Garten tritt als Wirkbereich von Internalisierungen neben die heilsamen Interiorisierungen von Therapiebeziehungen (Petzold 2012h²²⁰, 2021b²²¹).

²¹⁷ Siehe Fußnote 273

²¹⁸ Vgl. weiterführend: Gouin, J. P., Carter, S., Pournajafi-Nazarloo, H. et al. (2010): „Marital Behavior, Oxytocin, Vasopressin, and Wound Healing“. *Psychoneuroendocrinology* 7, S. 1082–1090

²¹⁹ Vgl. weiterführend: Uvnäs-Moberg, K. Petersson, M. (2005): Oxytocin, a mediator of anti-stress, well-being, social interaction, growth and healing, *Z. Psychosom Med Psychother.* 1, S. 57-80

²²⁰ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. erschienen in: *Integrative Therapie*, Ausgabe 3/2012 und *POLYLOGE*, Ausgabe 15/2012

²²¹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (2021b): Integrative Therapie in einer „prekären, transversalen Moderne“ – Wege „personalisierter Psychotherapie“ in komplexen sozio-ökologischen Kontexten durch „17 (14 + 3) Wirkfaktoren“ und „Bündel von Maßnahmen“. Gekürztes Handout von Petzold, Orth, Sieper (2021) Ersch. in: *POLYLOGE*, Ausgabe 2/2021

Der Integrative Ansatz lte vor dem Hintergrund des Verständnisses von „Ökophilie“ und „Ökosophie“ noch eine andere Dimension vertiefend aus: die Qualität der Liebe. Einen Garten lieben zu lernen als Ausdruck der „Allnatur“, des „Kosmos“, sei ein Geschenk. Man könne auch die Perspektive umwenden und sagen: es ist gleichsam eine „Gabe“ des Gartens, den „Kosmos lieben zu lehren“, an ihm die Natur/Allnatur lieben zu lernen: den Makrokosmos, das unendlich Große in seiner Widerspiegelung im Mikrokosmos eines Gartens, im Kleinen, in einem Mikrotopos.

5.2.6 Die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit

Der Umgang mit der Natur und auch Tieren fördert das Verantwortungsgefühl und die Fürsorge (Ökosophie, Ökophilie), die maßgeblich für das Leben in einer Gemeinschaft notwendig sind. Gegebenenfalls besteht auch die Möglichkeit im Rahmen der Heilpädagogischen Einzelmaßnahme eine Kleingruppe für 4 - 6 Kinder anzubieten, um das Erleben von Gemeinschaft noch stärker zu fördern.

Petzold (2022j, S. 34f) beschreibt Gärten als Orte der Kreativität und Ko-Kreativität für reale und mentale „innere Gärten“. Neugierde und Freude, anregende Kontexte wie Gärten weckten Kreativität (*Orth, Petzold* 1995), die in der Generativität/Ko-Generativität evolutionärer Dynamik gründe (*Iljine, Petzold, Sieper* 1967²²²). Sie werde im absichtsvollen gemeinschaftlichen Erleben und Gestalten des Gartens als „Ort der Kreativität/Ko-Kreativität“ überschritten bis hin zur „Gartenkunst“ (*Gothein* 2014²²³; *von Trotha* 2012²²⁴; *Uerscheln* 2006²²⁵). In solchem Gestalten erlebe man sich als schöpferisch. Der Garten und seine Pflanzen würden zu einem reichen Arsenal „kreativer

²²² Vgl. weiterführend: *Iljine, V. N., Petzold, H. G, Sieper, J.* (1967/2012): Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen, Arbeitspapiere. Seminar Prof. Dr. Iljine, Institut St. Denis, Paris. Auswahl in: *Sieper, J.*: Weiterbildungsmaterialien der Volkshochschule Dormagen, Dormagen 1972 und in: *Petzold, H. G., Orth, I.*: (1990a/2007): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Paderborn: Junfermann, 3. Aufl., Bielefeld: Aisthesis. 2007; (1990a), Bd. I, S. 203-212

²²³ Vgl. weiterführend: *Gothein, M. L.* (1914): Geschichte der Gartenkunst. Band 1: Von Ägypten bis zur Renaissance in Italien, Spanien und Portugal. Band 2: Von der Renaissance in Frankreich bis zur Gegenwart. Herausgegeben mit Unterstützung der Königlichen Akademie des Bauwesens in Berlin. Jena: Diederichs, Nachdruck der 2. Aufl. 1926 als 4. Aufl., München: Diederichs 1997

²²⁴ Vgl. weiterführend: *Trotha, H. v.* (2012): Garten-Kunst. Auf der Suche nach dem verlorenen Paradies, Berlin: Quadriga

²²⁵ Vgl. weiterführend: *Uerscheln, G.* (2006): Meisterwerke der Gartenkunst, Stuttgart: Reclam

Medien“ (Petzold 1977c²²⁶; Petzold, Brühlmann-Jecklin et al. 2007²²⁷). „Für Ko-kreativität müssen Raum und Landschaft und Ruhe ... vorhanden sein, damit die Teilnehmer auch vom äußeren Rahmen her in eine Atmosphäre der Entspannung, Gelassenheit und Sammlung eintreten können, die für kreatives Tun notwendig ist“ (Sieper 1971²²⁸, S. 220). Dies stellten Gärten bereit. Sie luden zu achtsamer, liebevoller Pflege ein und regten zu ko-kreativem Gestalten an.

„Ökologische Ko-kreativität ist das schöpferische Geschehen, dass sich aus dem Zusammentreffen menschlicher Phantasie, Erfindungsgabe und Gestaltungskräften mit den Möglichkeiten der lebendigen Natur entwickelt: dem 'Aufforderungscharakter' von Bäumen, Sträuchern, Pflanzen, Blumen, den Gegebenheiten von Arealen, Höhen und Senken, von Steinen und Erden, Mauern, Hecken, Gewässern, einer Fülle von Materialien und Flächen, die sich als Ensembles darbieten, aber auch als Ensembles arrangiert werden können. Als solche wirken sie auf den bzw. die Gestalter zurück: mit ihren Farben, Formen, mit Licht und Schatten, Ruhe und Bewegtheit, durch Wind und Wetter, durch Menschen und Tiere usw. Das alles lässt Synergieeffekte aufkommen, die sich nicht vollends bestimmen lassen. Natur gestaltet mit. Die ökologischen Gegebenheiten wirken formend auf den Menschen. Der Mensch wirkt gestaltend in die Umwelt, die Umwelt wirkt formend auf den Menschen. So entstehen immer neue Ko-kreationen, in denen Natur und Mensch, Mensch und Natur, der Mensch als Natur, die Natur durch ihre Geschöpfe, spezifisch den Menschen, ökologisch schöpferisch werden. So entstehen Gärten, Parks, Landschaften und so werden auch Menschen gestaltet, aus denen Schönheit und Sinnfülle hervorstrahlen“ (Petzold, Orth 1998b²²⁹).

Wenn alle Beteiligten in kollektiven, ko-kreativen schöpferischen Prozessen zusammenwirkten – und gemeinsame Gartenarbeit und dyadische und gruppale gartentherapeutische Praxis böten dafür einen ausgezeichneten Kontext (Krüskemper, Petzold

²²⁶ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1977c): Die Rolle der Medien in der integrativen Pädagogik, in: Petzold, Brown, S. 101-123

²²⁷ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Brühlmann-Jecklin, E., Orth, I., Sieper, J. (2007): „Methoden-integrativ“ und „multimodal“ – kokreative Strategien in den Konfluxprozessen der „Integrativen Therapie“. Zur Geschichte und Bedeutung der Begriffe. Mitgliederrundbrief der Deutschen Gesellschaft für Integrative Therapie 2, S. 24 -36

²²⁸ Vgl. weiterführend: Sieper, J. (1971): Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung, Volkshochschule im Westen 2, S. 220-221

²²⁹ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (1998b): Ökopsychosomatik - die heilende Kraft der Landschaft, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf: FPI/EAG

2017²³⁰) – käme es zum Flow oder wie es in der IT ausgedrückt wird zu „Konflux-Prozessen“ (Petzold, Orth 1986b; Petzold, Brühlmann-Jecklin et al. 2007), in denen auch ko-kreative Phantasiearbeit entstehen könne, gemeinsame Ideen zur Gartengestaltung. Das alles werde durch oxytocinerge Verbundenheitsgefühle und dopaminerge Belohnungen für „geschaffte Arbeit/Zusammenarbeit“ unterstützt. Menschen seien von ihrem Wesen her kooperative Geschöpfe (Tomasello 2010²³¹). Sie wären sonst nicht durch die wilden Zeiten der Evolution gekommen. Die Ko-kreativität des Gartens selbst könne erlebbar gemacht werden durch eine „wilde Ecke“, die nicht bewirtschaftet werde und in der die Natur so walten könne, wie sie sich organisiere. Die Schönheit verwilderter Gärten könne sich an einer solchen Stelle, wo die Natur sich selbst überlassen werde, immer wieder faszinierend zeigen.

Wie ein Garten gestaltet wird, hänge neben der Ko-Kreativität auch vom kreativen Potential der Phantasiearbeit ab. Seit Anfang der 1970er Jahre wird das Konzept des „inneren Gartens“ und der „inneren Landschaften“ systematisch in der Naturtherapie verwendet (Petzold, Orth 1988b²³²). Gärten werden zu inneren und äußeren Orten der Ko-kreativität. Die IT regt Menschen an, ihre eigenen inneren Landschaften und Gärten zu schaffen, an ihnen, in ihnen zu arbeiten – als Möglichkeit und Ausdruck ihrer „persönlichen Lebenskunst“ (Petzold 1999q²³³).

5.2.7 Erwerb und Erprobung von Kompetenzen und Performanzen

Wo geht das besser als in einem Garten?

Mit Werkzeugen arbeiten, „Handwerkszeug“ bekommen, praktische Erfahrungen sammeln, praktisches Erleben, ausprobieren, versuchen, experimentieren, Ergebnisse sehen, flexibel auf Wetter und Unvorhersehbares reagieren, Lösungsstrategien entwick-

²³⁰ Vgl. weiterführend: Krüskemper, Petzold (2017): Integrative Gartentherapie in der Arbeit mit biographisch belasteten Menschen am Beispiel einer Klientin – ein kommentiertes Behandlungsjournal, *Grüne Texte*, Ausgabe 18/2017

²³¹ Vgl. weiterführend: Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren, Frankfurt: Edition Unsel, Suhrkamp

²³² Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (1988b): „Grünkraft und Licht“: Wald, Wiesen, Wasser, Luft und Wolken als Heilfaktoren einer „Ökopsychosomatik“. Vortrag auf dem Arbeitstreffen „Die Landschaft am Beversee als heilsame Erfahrung“ (28. 5. 1988), Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit

²³³ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G. (1999q): Das Selbst als Künstler und Kunstwerk - Rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“, Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Und in: *Kunst & Therapie* 1-2/1999, S. 105-145, *Integrative Therapie*, Ausgabe 3/2004, auch in: Düsseldorf/Hückeswagen: *POLYLOGE*: Ausgabe 07/2001

keln, Alternativen finden, mit einfachen Materialien arbeiten, recyceln, wiederverwerten, umwidmen, Folgen direkt sehen und erleben, mit Missernten umgehen, Frustrationstoleranz erhöhen, Zusammenhänge erkennen, Ursache und Wirkung erleben ...

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit.“ - „Lernen geschieht aufgrund, durch, an, mit, für ..., es 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 Meta-lernen.“ - „Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?“ (*Petzold 1969c*²³⁴, aus *Sieper/Petzold, 2002/2011, S. 1*)

In diesem Zusammenhang ist die neurobiologische Fähigkeit zur Synchronisierung interessant. Man könne, so *Petzold* und *Sieper* (2002/2011, S. 26) in integrativer Konzeptualisierung von „archaischer Ko-respondenz“ sprechen, der Reziprozität von Wahrnehmung und Handlung, Handeln und Verstehen, Sprechen und Verstandenwerden, die sich im Verlaufe von gelingenden Entwicklungsprozessen differenzieren, sofern es zu guten „matches“ komme – und es sei keineswegs nur von motorischen Handlungen, sondern auch von Gefühls-, Willens- und Gedankenhandlungen auszugehen, wenngleich die Verständigung über Handlungen, etwa die gemeinsame Handhabung von Gegenständen, das Ausführen von koordinierten Aktionen, an den Ursprüngen der Verschränkung von Handeln und Sprechen gestanden haben möge (*Steels 2002; Skoyles 1998, 2000*). Gelängen derartige „matches“ synchronisierender Passungen zwischen Mensch und Umwelt, Mensch und Mitmensch, Mensch und Aufgabe, Einzelnem und Gruppe, Gemeinschaft und Gemeinschaft usw., komme es zu positiven Entwicklungen, steige die Zahl der Spiegelneurone und werde ihr Funktionieren optimal gebahnt, „geskriptet“. Therapeutische Strategien und Prozesse sollten ein solches „scripting“ fördern, indem Modellverhalten und Imitationsmöglichkeiten, Möglichkeiten zu synchronisierten Aktionen geboten würden durch offene Interaktionen zwischen Therapeut und Klient, zwischen Gruppenmitgliedern. Zurückgenommene „Abstinenz“, Einschränkung von Interaktion (mimisch-gestischer, koorientierter,

²³⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G. (1969c): Les Quatre Pas. Concept d'une communauté thérapeutique. Inst. St. Denis, Semin. Psychol. Prof. Vladimir Iljine Paris, mimeogr.; teilweise dtsh. in: (1974I)*

kokreativer, kooperativer Art), durch das Synchronisierungsmöglichkeiten von verbalem und nonverbalem Tun, Sprechen und Handeln, von Kompetenzen und Performanzen verhindert wird, behindere förderliche Passungen genauso wie negative Beziehungserfahrungen! Durch letztere würden Synchronisierungspotentiale getrübt, deformiert und verschüttet, so dass die Fähigkeiten zu „intersubjektiver Ko-respon- denz“, zu Begegnung, Beziehung, Bindung verloren gingen oder dysfunktional würden. Es werde das Potential zu wechselseitigen Spiegelungen, die Chancen von wechselseitigem Lernen durch Synchronisierung, Imitation, durch Verknüpfungen, durch die Verschränkung von Kompetenz und Performanz zu einer Metaperformanz behindert. Immer nämlich, wenn es zu komplexen Handlungsvollzügen, „Metaperformanzen“, in sozialen Situationen käme, seien in ihnen Wissen/Fähigkeiten (competences) und Können/Fertigkeiten (performances) verschränkt, kämen in den Handlungen „Handlungsfolien“ zum Tragen (das seien Schemata, Muster, Scripts, Pläne, wie schon *Janet* und in seiner Folge *Piaget* erkannten). Die Bedeutung dieser „Folien“ seien in der neueren psychologischen Theorienbildung der „kognitiven Wende“ (*Mandler* 1997; *Neisser* 1979; *Schank, Abelson* 1977²³⁵) herausgearbeitet worden und hätten in den modernen, „integrativen“ Ansätzen der Psychotherapie (*Petzold* 1988n²³⁶, 1992a²³⁷; *Grawe* 1998²³⁸) besondere Berücksichtigung gefunden. Dabei sei z. T. – etwa bei *Grawe* – das kognitive Moment zu Lasten der Performanz überbetont worden, als sei diese von den Schemata bestimmt. In einer solchen Sicht werde aber verkannt, dass die Kompetenz (das Wissen, die Fähigkeiten, die Theorie) von der Performanz (dem Können, den Fertigkeiten, der Praxis) imprägniert, durchfiltert sei und umgekehrt. Bei dieser Verschränkung (Theorie-Praxis-Verschränkung, Kompetenz-Performanz-Verschränkung) liege der Schwerpunkt der Konzeptualisierung in der Integrativen Therapie etwa im Konzept einer „aktionalen Hermeneutik“, in Konzepten wie Narration (Erzählhandlungen, in denen positive und negative Erzählfolien/Narrative zum Tragen kämen), Drama (Handlungserzählungen, die von konstruktiven oder destruktiven Handlungsschemata/ Scripts bestimmt seien, vgl. z. B. *Petzold* 1992a²³⁹, S. 897- 927). Die-

²³⁵ Vgl. weiterführend: *Schank, R. C., Abelson R. P.* (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. J.; Erlbaum

²³⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1988n): *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie*. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2 Junfermann, Paderborn, 3. revid. und überarbeitete Auflage 1996a

²³⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1992a): *Integrative Therapie*. Ausgewählte Werke Bd. II, 2: *Klinische Theorie*, Paderborn: Junfermann, Überarbeitete Neuauflage (2003a)

²³⁸ Vgl. weiterführend: *Grawe, K.* (1998): *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe

²³⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1992a): *Integrative Therapie*. Ausgewählte Werke Bd. II, 2: *Klinische Theorie*, Paderborn: Junfermann, Überarbeitete Neuauflage (2003a)

se Verschränkung von Denken und Handeln, von Kompetenz und Performanz in komplexen zielorientierten Handlungseinheiten werde als Metaperformanz bezeichnet, und führe zu komplexen Lernprozessen, zu Lernen über Lernen, zu metareflektiertem und umsetzungsorientiertem Lernen, das immer schon kontextualisiert, multiple Outcome-Möglichkeiten vorsehe und als Eventualitäten berücksichtige, das Konkretisieren und Virtualisieren könne und genau diese Möglichkeiten nutze in einem „Metaleernen“ von höchster Prozessualität, welches in der Metaperformanz „im Vollzug“ zum Tragen komme, Praxis „im Geschehen“ reflektiere bzw. in Mehrebenenreflexionen metareflektiere (vgl. die Modelle in *Petzold* 1998a²⁴⁰, S. 122, S. 157). Für all diese Prozesse konkreter und virtueller Handlungen sei die Funktion der Spiegelneurone essentiell. Sie dürfe nicht nur auf der Ebene des individuellen Lernens betrachtet werden. Spiegelneurone seien für „kollektive Lernprozesse“ etwa der Kulturbildung in gleicher Weise bedeutsam, denn durch sie könnten Praxen, Routinen weitergegeben werden durch die „gemeinsam“ abgestimmten Handlungen, durch die „Synchronisierung von Performanzen und Metapermanzen“. In evolutionspsychologischer Perspektive ermögliche also die Weitergabe von praktischem Wissen zunehmend die Generierung abstrakter Wissensstände, das Entstehen von Kompetenzen, die sich durch den „virtuellen Mitvollzug“ von Handlungen durch die Spiegelneurone ausbildeten. Die Abstrakta „Begriff“, „Erfahrung“ gründeten im „Begreifen“ und „Erfahren“ und verwiesen auf diese Prozesse, die Wissen und Können weitergaben als Transferierungen in „wechselseitigen Widerspiegelungen“, was zur Generierung von immer neuen Mustern führe. Es erfolgten durch die Spiegelneurone und die kanonischen Neuronen - die intracerebralen Prozesse seien ultrakomplex - in der Konnektivierung der Informationsflüsse Neuorganisationen, und in diesen selbstorganisationalen Prozessen emergierten neue Folien und Metafolien (*Krohn, Küppers* 1992²⁴¹). Informationen würden auf höherer Ebene „formatiert“, so dass es möglich werde, komplexe Wirklichkeit besser wahrzunehmen, zu verarbeiten und in Handlungen, Performanzen, Metapermanzen zu strukturieren (*Petzold et al.* 1994). In der Synergie von externalen und internalen Informationen aus und in unterschiedlichsten Ebenen stehe das Leibsubjekt/der Mensch in einem ununterbrochenen Strom von bewusstem/supraliminalen und (in unendlich

²⁴⁰ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1988a): Integrative Therapie als intersubjektive Hermeneutik bewusster und unbewusster Lebenswirklichkeit, Fritz Perls Institut, Düsseldorf; revid. Bd. II, 1(1991a) S. 153 – 332; (2003a) S. 181 - 298

²⁴¹ Vgl. weiterführend: *Krohn, W., Küppers, G.* (Hg.) (1992): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt/M.: Suhrkamp

umfassenderer Weise) nichtbewusstem/sublimalem informationalen Inputs, der in seinen Gedächtnisarchiven festgehalten werde (*Tulving* 2000²⁴²; *Tulving, Craig* 2000²⁴³). Er werde mit diesen sich stets überschreitenden Informationszuflüssen transversal "informierter Leib" (*Petzold* 1988n²⁴⁴, S. 192), dessen vielschichtiges Funktionieren von der Transmitteraktivität bis zur Grobmotorik, von der Wahrnehmung bis zur endokrinen Sekretion – den Molekülen also bis zum subtilen Gedanken im reflexiven Bewusstsein (*Rose* 1992²⁴⁵) – im "Leibgedächtnis" festgehalten werde (vgl. *Sieper/Petzold*, 2002/2011, S. 26f).

Die integrativen Lernkonzeption umfasst folgende Schlüsselbegriffe:

Wahrnehmen/Differenzieren/Konnektivieren ↔ *Verarbeiten/Interpretieren/Integrieren*
↔ *Performanz/Handeln/Üben* ↔ *Wahrnehmen/Differenzieren/Konnektivieren* ↔ usw.
usw. (vgl. *Sieper/Petzold*, 2002/2011, S. 29).

So laufe also ein „**Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungszyklus**“ (perception-processing-action-cycle, *Petzold et al.* 1994) ab, in dem beständige Rückwirkungen bzw. Wechselwirkungen [↔] erfolgten (vgl. ebd.).

Petzold (2022j, S. 33) hebt außerdem hervor, dass der Garten gleichzeitig zu einem „*Ort der Lust und Freude*“ und (vielleicht nicht nur, Anm. d. Verf.) für Kinder zu einem „*Ort des Spiels*“ werde, wenn beispielsweise eine Spielecke mit Sandkasten und Spielgerät angelegt wurde. Wenn der Garten als „Lustgarten“ das Erleben von Schönheit vermitteln solle, dann müssten blühende Obstbäume und Sträucher, Früchte und Blumen „das Herz erfreuen“, Qualitäten von „ästhetischen Erfahrungen“, von denen wir heute wüssten, dass sie anregende, belebende Effekte haben. Sie machten Lust, nach Schönerem zu suchen, Schönes zu gestalten, weil der Poiesis-Antrieb, der Gestaltungsantrieb geweckt werde (*Petzold* 2006k/2011²⁴⁶), bei Kindern Spielverhalten – früher sprach man auch vom „Spieltrieb“. Das Menschenkind wie auch die Kinder der nonhuman animals „experimentiert mit den Umweltdingen und lernt so deren Eigenschaften

²⁴² Vgl. weiterführend: *Tulving, E.* (2000): Concepts of memory, in: *Tulving, E., Craig, F. I. M.* (Hrsg.): S. 33-43

²⁴³ Vgl. weiterführend: *Tulving, E., Craig, F. I. M.* (Hrsg.) (2000): The Oxford handbook of memory, Oxford: Oxford University Press

²⁴⁴ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (1988n): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2 Junfermann, Paderborn, 3. revid. und überarbeitete Auflage 1996a.

²⁴⁵ Vgl. weiterführend: *Rose, S.* (1992): The making of memory: From molecules to mind, New York: Anchor Books, S. 238-240

²⁴⁶ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G.* (2006k): MENSCHENBILD UND PRAXEOLOGIE. 30 Jahre Theorie- und Praxisentwicklung am „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ (1972 –2002) - (Updating von 2003e), *POLYLOGE*: Ausgabe 15/2006

kennen. Es sammelt Erfahrungen im Spiel mit seinesgleichen und lernt auch die Möglichkeiten seines eigenen Bewegungskönnens kennen“ (*Eibl-Eibesfeld* 1967, S. 403f.). Der Mensch als „multisensorisches Wesen“ werde mit allen Sinnen (Sehen, Hören, Riechen, Tasten, den Proprio- und Interozeptionen) und als „multiexpressives Wesen“ mit allen Gestaltungsmöglichkeiten angesprochen, so die „Anthropologie des Schöpferischen Menschen in der IT (*Orth, Petzold* 1995). Gärten weckten die „explorative Neugier“, diesen wesentlichen Grundantrieb von Kindern, von Jung und Alt. Der Mensch werde eben nicht nur von Angst und Leid, Sexualität und Aggression angetrieben (so *Freud*), sondern auch von forschender Neugier, von „Freude am Lebendigen“, Gestaltungswillen (*Petzold, Orth-Petzold, Orth* 2013²⁴⁷). Dieses in hohem Maße mobilisierende, vitalisierende gesundheitsfördernde Potential nutzten die Garten-therapeutInnen gezielt.

All diese hier aufgeführten Wirkungen zusammen, machten den Garten zu einem „Ort der Weisheit“ und aus ihr und mit ihr werde er ein „Ort der Kraft“, zu einem heilsamen Ort und einem Ort der „Seelenstärke und persönlichen Souveränität“ (*Petzold, Orth* 2014²⁴⁸), um dessen Qualitäten man wissen sollte. Gärten könnten hier Lehrstätten der „OIKEIOSIS“, eines vertieften Welt-, Menschen- und Selbstverstehens werden (*Petzold* 2019d), in der empirisches Naturwissen, Naturweisheit, Naturliebe gewonnen und als „Quellen der Kraft“ erschlossen würden. Im alten Vitalismus eines *Johann Christian Reil* (1775) wäre eine Ahnung solcher Kraft vorhanden gewesen. *Petzold* (2022j, S. 40f) spricht heute von ökosophischem, naturwissenschaftliche und naturempathische Erkenntnisse verbindendem Wissen im Sinne von *A. von Humboldt* (*Humboldt* 1808, 1845; *Petzold, Mathias-Wiedemann* 2019b²⁴⁹).

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

²⁴⁷ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Orth, I.* (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur Die Frische, Kraft und Weisheit integrativer Garten- und Landschaftstherapie - „Green Meditation“, „Therapeutic Guerilla Gardening“, *Grüne Texte*, Ausgabe 01/2016

²⁴⁸ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Orth, I.* (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie, *SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 06/2014

²⁴⁹ Vgl. weiterführend: *Petzold, H. G., Mathias-Wiedemann, U.* (2019b): „Natur muss gefühlt werden“ – *Alexander von Humboldt*, Vordenker einer ökologischen Weltsicht und Protagonist „transversaler Vernunft“, *Grüne Texte*, Ausgabe 17/2019

leben, dass 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* 1961IIb, aus *Petzold* 2022j, S. 41).

Vor dem „ökosophischen“ Hintergrund könne Natur- und Gartentherapie als eine wirkungsvolle Methode ganzheitlicher, integrativer Therapie, Gesundheitsförderung und veritabler „ökologischer Kulturarbeit“ betrachtet werden, die man als solche oder als beigezogene Ergänzung zur Psychotherapie in breiter Weise nutzen könne. Ein ökosophisches, ein „weises Umgehen und Zusammenleben mit der Natur“ gelte es zu lehren und zu lernen, in kraftvoller Weise zu verbreiten, wenn wir diesen Planeten bewahren und das Lebendige auf ihm retten wollen (*Lesch, Kamphausen* 2018a²⁵⁰, b²⁵¹). Das heiße aber auch: Wenn wir uns retten wollen, so *Petzold* (2022j, S. 41).

5.3 Wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit von Natur auf Kinder

Es folgt eine Auflistung von, für diese Arbeit relevante, durch Studien belegte Fakten, die einer Facharbeit von *Petra Brinker* entnommen sind: „Die ökologische Dimension in der Supervision - Beiträge der Ökologischen Psychologie und Ökotheorie. Natur-Umwelt-Ressourcen. Erschienen in der Internet-Zeitschrift SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung Ausgabe 03/2019. Die entsprechenden Studien sind in der Literaturliste aufgeführt.

- Studien belegen, dass der Kontakt mit der Natur besonders für Kinder wichtig ist. Der Aufenthalt in der Natur fördert die Entwicklung von Fähigkeiten wie Kreativität, Problemlösungskompetenz, intellektuelle und soziale Entwicklung. (*Kellert* 2005)
- In einer weiteren Studie mit Jugendlichen fanden *Leong et al.* (2014) heraus, dass eine hohe Korrelation zwischen ihrer Naturverbundenheit und der *Kreativität ihres Handelns* sowie der *Offenheit für neue Erfahrungen* besteht. Das bedeute:

²⁵⁰ Vgl. weiterführend: *Lesch, H., Kamphausen, K.* (2018a): Die Menschheit schafft sich ab. Die Erde im Griff des Anthropozän. München: Knauer

²⁵¹ Vgl. weiterführend: *Lesch, H., Kamphausen, K.* (2018b): Wenn nicht jetzt, wann dann? München: Penguin

- Positive Effekte psychischer Naturverbundenheit sind vermehrte Kreativität, eine vertiefte Wahrnehmung der Umwelt und eine positive Gemüthsstimmung.
 - Der naturverbundene Mensch schaut genauer hin, er erlebt die Natur in ästhetischer Hinsicht und als Ort der Erholung intensiver (*Tang et.al.*, 2015).
 - Eine enge Naturverbundenheit ist also nicht nur um ihrer selbst willen erstrebenswert, sondern auch wegen der positiven individuellen Folgewirkungen.
- Naturumwelten sind besonders wichtig und wohltuend für Kinder, welche Stress härter treffen, da sie über weniger Möglichkeiten der Stressbewältigung verfügen. Nach *Wells* und *Evans* (2003) spielt daher die Natur in der Kindheit als Erhol- und Stressabbau-Faktor eine noch viel größere Rolle als bei Erwachsenen: Die Natur wirke hier wie ein *Schutzschild* und gleichzeitig werde die *Konzentrationsfähigkeit* und die *Frustrationstoleranz* (Aufschub von Handlungsimpulsen, Akzeptieren von Belohnungsaufschub) erhöht; so würden die Ich-Funktionen gestärkt (*Faber et al.* 2002).
 - In Wildnistherapien („nature assisted therapies“) erwerben Personen mit unterschiedlichen Verhaltensstörungen soziale Kompetenzen wie Kooperationsgemeinschaft und Engagement. (*Annerstedt, Währborg* 2011)
 - Natur wird auch als Therapie Ressource eingesetzt, um soziale Fähigkeiten zu stärken. Dies gilt für jedes Alter. (*Nicolè, Seelmad* 1999)
 - *Wells* (2000) verglich bei Kindern im Alter von 7-12 Jahren das Verhalten vor und nach einem Umzug in eine Umgebung mit Grün (Grünes Wohngebiet). Die Elternbefragung ergab eine signifikante Verbesserung der Konzentrationsleistung nach dem Umzug in eine grünere Wohnumgebung. Dabei sei weniger der Anblick der Natur ausschlaggebend als vielmehr die längeren und häufigeren Aufenthalte in der Natur und die anregenden Aktivitäten draußen. Ohne unerwünschte Nebenwirkungen können Naturerlebnisse die medikamentöse Unterstützung bei ADD (*Attention Deficit Disorder*) verringern oder erübrigen. Dass die Symptome ganz verschwinden, dürfe nicht (in jedem Fall) erwartet werden, sicher sei jedoch eine Verringerung der Schwere der Symptomatik.

- Natur hat das Potential als therapeutisches Medium bei Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Eltern von Kindern mit ADHS berichten, dass sich die Symptome ihrer Kinder nach Aktivitäten im Freien gebessert haben. (*Faber/Kuo/Sullivan 2001*)
- Kinder mit ADHS haben ihre Symptome in einer naturnahen Umgebung besser unter Kontrolle. (*Kuo, Faber 2004*)
- Nach der Attention Restoration-Theorie von Kaplan, haben Kinder mit ADHS Schwierigkeiten, ihre direkte Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. Naturerleben fördert die indirekte Aufmerksamkeit, entlastet die direkte Aufmerksamkeit und sorgt so für Entspannung. (*Bird 2007*)
- In naturgestützter Therapie haben Kinder beispielsweise nicht nur bessere Erfolge erzielt, sie waren auch zufriedener mit der Therapie als die Vergleichsgruppe. (*Jelalian, E. et al. 2006*)
- Naturaufenthalte fördern den Stressabbau. (*Ulrich/Dimberg/Driver 1991*)
- Der Anblick der Natur löst im Unterbewusstsein verschiedene emotionale Reaktionen aus: Das Aufmerksamkeitsvermögen und die emotionale Stabilität werden gesteigert, Aggressionen werden abgebaut und negative durch positive Gefühle ersetzt. (*Hartig/Book/Garvill/Olssen/Garling 1996*)
- Spiele in natürlicher Umgebung dauern länger an und sind kreativer, da die Natur unterschiedliche, unstrukturierte Objekte mit vielen Einsatzmöglichkeiten bietet. (*Fjørtoft, Sageie 2000*)
- Das freie Spielen in natürlicher Umgebung fördert die Persönlichkeitsentwicklung, da es Kindern ermöglicht, sich selbst zu erfahren und ein Gefühl für Unabhängigkeit zu gewinnen. (*Lester, Maudsley 2006*)
- Auch das Sozialverhalten von Kindern beim Spielen kann durch die Umgebung beeinflusst werden. Eine Studie fand heraus, dass soziale Hierarchien (stärkere Kinder dominieren) auf naturnahen Spielplätzen weniger ausgebildet waren, da dort Kreativität und Erfindungsgeist eine wichtigere Rolle spielte als Körperkraft. (*Herrington, Studtmann 1998*)
- Spielen in der Natur ist generell mit weniger Aggressionen verbunden als auf einem verbauten Spielplatz. (*Malone, Tranter 2003*)
- Maßnahmen zur naturnahen Gestaltung des Schulgeländes und andere Aktivitäten im Freien fördern nicht nur die körperliche Aktivität der SchülerInnen, sondern unterstützen auch die Interaktion zwischen SchülerInnen, ihren Lernerfolg

und die Kreativität. Im Kontext der Zunahme digitaler Lernhilfen darf nicht vergessen werden, dass naturnahe Umgebungen ein wichtiges Lernumfeld darstellen. (Dyment, Bell 2008; Liebermann, Hoody 2006; Harrington 2009)

5.4 Der Therapiegarten

„Jedes Kind braucht einen Garten in dem seine Seele wachsen kann“.

Verfasser unbekannt

Den obigen Satz habe ich vor vielen Jahren einmal auf einem Werbeplakat einer Werbekampagne für soziales Engagement gelesen und ihn nie vergessen, weil er mir so sehr aus der Seele spricht. Ich kann leider keinen Verfasser mehr nachvollziehen, finde aber diesen klugen Satz unbedingt erwähnenswert, außerdem werde ich ihn als Motto für meine Arbeit mit Kindern verwenden. „Seele“ verstehe ich hierbei als Begriff, der für das eigentliche Wesen eines Menschen steht, für seine Qualität als sich entwickelndes, personales Leib-Subjekt in der Welt.

Ein Garten, indem ich Gartentherapie anbieten möchte, sollte bestimmte Kriterien erfüllen, die ich kurz darstellen möchte:

Der Garten muss unbedingt einen Obst- und Gemüsegarten und einen Kräutergarten bieten. Weiterhin sollte es einen Teich geben, der naturnah gestaltet ist und einen Lebensraum für viele Tiere bietet und anregt diese zu beobachten und zu erforschen.

Wichtig ist für mich auch eine naturnahe Umgebung, die zu Ausflügen und Forschungsreisen einlädt.

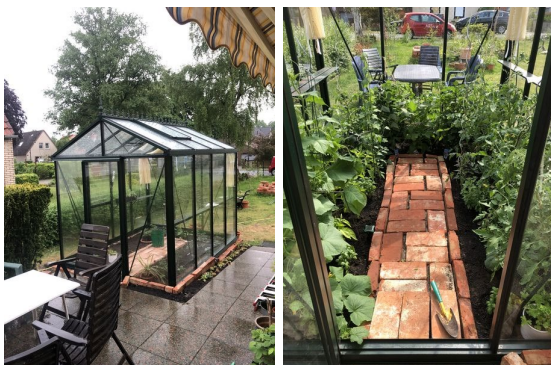
In meinem Garten, mittlerweile ein Hausgarten, habe ich einen Gemüsegarten angelegt, der von einem Obstgarten umgeben ist und auch vielen Kräutern ein Zuhause bietet. Es gibt ein kleines viktorianisches Gewächshaus, einen Friesen-Steinwall und weitere Steinbeete mit einer Vielfalt an Gemüse-, Kräuter-, Blühpflanzen und Obstbäumen zur Nutzung oder für Insekten, eine junge Wildsträucherhecke für Hummeln, Bienen Schmetterlinge und Vögel, aber auch Wildfrüchte zur Nutzung. Hier leben außerdem eine Katze und ein Hund. In Planung sind ein Teich und ein Hühnerstall.



Gemüsegarten in der Entstehung im Winter 2021/22



Erste Ernte 2022



Der Garten liegt sehr nahe am Naturschutzgebiet Wümme-Wiesen, das zu Fahrrad- und Kanutouren und zur Naturerforschung einlädt. Nur eine halbe Autostunde entfernt liegt beispielweise der Ummelwald.



Auch *Petzold* betont, dass es um die Möglichkeiten der Garten- und Landschaftstherapie wirklich ausschöpfen zu können, wichtig sei, einen „optimalen Therapiegarten“ zur Verfügung zu haben. Je nach Arbeitsbereich und Zielgruppe müsse dieser dann unterschiedliche Bedürfnisse abdecken – im Gerontobereich andere als in der Kinderarbeit oder in forensischen Einrichtungen usw. Idealtypische Konzepte, wie das nachstehende, müssten dann zugeschnitten werden:

1. Einen Bereich Nutzgarten, in dem Gemüse, Kräuter, Beerenobst, Obstbäume etc. für den Konsum „gesunder Produkte“ angebaut werden, die Gartenarbeit Kraft und Beweglichkeit fördert, positive Leistungserfahrungen möglich werden – und die Freuden des Säens und Erntens.
2. Einen Bereich Lustgarten, bei dem die Freude an den Blumen und Sträuchern, die „ästhetische Erfahrung“ der Schönheit des Gartens und seiner Anlage imponiert.
3. Einen Meditations-Bereich, wo wettergeschützt Sitzmöglichkeiten Orte der Betrachtung / Kontemplation bieten.
4. Einen Work-Out-Bereich, wo Out-Door-Krafttraining möglich ist (überdacht, einige Hanteln und ausgewählte, einfache Übungsgeräte)
5. Eine „Wilde Ecke“, eine ungenutzte, wildwachsende Fläche z. B. mit Ruderalvegetation (Hard 1998:252), wo die „Kraft der Natur“, Qualitäten des Lebens-/Überlebens, der Vergesellschaftung, der Selbstorganisation sichtbar werden.
6. Funktionsräume: Lager- / Geräteschuppen, funktionaler Arbeitsraum, Teeküche, gemütlicher Gemeinschaftsraum für Schlechtwetteraufenthalt, Werken, Bastelarbeit in der kalten Jahreszeit etc.

(*Petzold* (2017i), S. 4f.)

²⁵² Vgl. weiterführend: *Hard, G.* (1998): Ruderalvegetation: Ökologie und Ethnoökologie, Ästhetik und "Schutz". In: Notizbuch der Kassler Schule. Band 49, Kassel

5.5 Besondere Schwerpunkte, Zielsetzungen und Ausgestaltung dieses Angebotes- Therapiekonzept

„Gartenwege und Naturpfade“ – ein heilpädagogisch-gartentherapeutisches Angebot für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren“

Ich möchte mit diesem Angebot Kinder auf dem Weg in die Selbstwirksamkeit unterstützen. In stärkenden Prozessen können sie sich natürlich entwickeln und Kompetenzen erwerben. Garten, Landschaft und Natur bieten dafür einen effektiven Rahmen, wie bereits ausführlich in Kapitel 5.1 bis 5.3 beschrieben. Die Natur lehrt uns in bildhafter Sprache und lässt uns so gangbare Pfade und natürliche Wege erkennen. Durch Beobachtungen und Erfahrungen mit allen Sinnen, wird auch in uns der natürliche Rhythmus und Prozess wieder geweckt, dem wir uns sowieso nicht entziehen können, denn auch wir sind Natur. Während wir die Natur mit allen Sinnen erfahren, können wir unsere eigene Natur entdecken und so verwirklichen.

Ich habe mir natürlich Gedanken über die praktische Ausgestaltung der HPE gemacht. Diese Überlegungen möchte ich kurz darstellen (ausführlich siehe Kapitel 5.2):

Besondere Schwerpunkte:

- Garten und Landschaft als Medium in der Begleitung, Entwicklung und Reifung
- Gartenpraktische Fertigkeiten und Naturerkundung mit Metaphern für die praktische Lebensgestaltung
- Naturverbindung stärken, um daraus Kraft, Erfahrungen und Erkenntnisse zu schöpfen
- Eltern, Familie und Schule, sowie soziales Umfeld mit einbeziehen
- Praktische Lösungsansätze für den Alltag erarbeiten, „Safe Place“ in den Alltag übertragen

Zielsetzungen:

- Individuelle, stärkende Prozesse für das Kind initiieren und begleiten
- Gemeinsam stark werden: Gemeinsame Erlebnisse in Garten und Natur, um die Kinder, die Eltern und die Eltern-Kind-Beziehung, bzw. Familienbeziehungen zu stärken. Wichtig sind hierbei auch gemeinsame Mahlzeiten, die aus der Ernte selbst hergestellt und zubereitet werden.

Konkrete Ausgestaltung und Umsetzung:

- Situation des Kindes erfassen (Anamnese): Familiensituation, Schulsituation, etc,
- Ist-Stand anschauen, Ziele festlegen
- Elternarbeit, Arbeit mit dem sozialen Umfeld, Schule
- Praktische Lösungsansätze auf den Alltag übertragen
- 1x wöchentlich 2 Stunden nachmittags mit dem Kind arbeiten (direkte Zeit)
- 1 Stunde die Woche für Verwaltungsprozesse, Vorbereitung/Nachbereitung etc.
- 1x 1 Stunde monatlich Elterngespräche oder
- 1x 1 Stunde monatlich Gespräche mit Kooperationspartnern (Schule etc.)
- 1x 1 Stunde monatlich gemeinsame Kind-Eltern-Stunde (3 Stunden Termin)
- 4x im Jahr Ferienangebot (gleicht Stunden für Urlaub aus)
- = 3,5 Fachleistungsstunden wöchentlich (3,5 x Stundensatz : 2 = Stundensatz inklusive indirekte Zeiten)

6. Nachwort / Ausblick

„Der ‚Integrative Ansatz der Therapie, Supervision, Agogik und Kulturarbeit‘ ist in einer ‚Philosophie des Weges‘ gegründet.“ (Petzold/Orth 2004b²⁵³ in Petzold/Orth/Sieper 2019e, S.3)

Die heilpädagogische Einzelmaßnahme soll unter dem Arbeitstitel: „**Gartenwege und Naturpfade**“ - ein heilpädagogisch-gartentherapeutisches Angebot für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren“ angeboten werden. Da die IT in einer „Philosophie des Weges“ gründet und eine „WEGgemeinschaft“ anbieten möchte, passt der Arbeitstitel sehr gut zu der Haltung der IT, im Sinne einer Wegbegleitung beim Entwicklungsprozess in der Lebensspanne zu fungieren und soll auch so verstanden werden.

“Menschen, Gruppen, Bewegungen sind über die Evolutionsgeschichte hin in Gemeinschaften bzw. als Weggemeinschaften in ‚Konvois unterwegs‘. Ihre WEGE durch die Zeit sind immer und immer und an allen Orten, die, die mit explorativer Neugier durchforstet werden – Nahrung, Sicherheit, Zugehörigkeit und Sinn suchend durchmessene Zeitstrecken, ‚WEGE des Lernens‘ und ‚WEGE innovativer und ko-kreativer WEGgestaltung‘.“ Petzold/Orth/Sieper 2019e, S. 3

Gerade für Kinder ist es wichtig, diese Wegbegleitung als stärkenden, protektiven Faktor zu fühlen und zu interiorisieren und sie so in ihrer Persönlichkeitsentwicklung anzuregen und zu stärken. Dafür müssen Kinder sich in ihren Bedürfnissen wahrgenommen und ernstgenommen fühlen, um Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu entwickeln, sowie Selbstwirksamkeit zu erlernen und zu erleben, so dass daraus Resilienzen entstehen können, auf die sie ihr Leben lang zurückgreifen oder aufbauen können.

Aufgrund der fundierten Ausbildung zur Garten- und Landschaftstherapeutin an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG) sowie meiner langjährigen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendhilfe und im Kinderschutz, ist es mir ein besonderes Anliegen das Konzept umzusetzen, sowie fachlich zu stärken und zu erweitern. Zunächst strebe ich nun mit Beendigung der Abschlussarbeit eine Leistungs- und Entgeltvereinbarung mit dem Amt für Soziale Dienste in Bremen an. Außerdem ist es mir Anliegen andere Gartenthera-

²⁵³ Vgl. weiterführend: Petzold, H. G., Orth, I. (2004b/2005): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - Wegcharakter und Sinndimension des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer Kulturarbeit, aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 2004, FPI-Publikationen, Hückeswagen: Verlag Petzold + Sieper

peutInnen, dabei zu beraten und zu begleiten ebenfalls eine Entgeltvereinbarung mit dem jeweils zuständigen Jugendamt zu erlangen, denn ich habe durch andere Anbieter heilpädagogischer Angebote davon gehört, dass teilweise Erstanfragen schon telefonisch „abgewimmelt“ werden, so dass ich diese Prozesse gerne mit meiner Erfahrung unterstützen würde, denn das SGB VIII gilt schließlich bundesweit und nicht nur in Bremen.

7. Zusammenfassung/Summary

Zusammenfassung: „Garten-Wege“ und „Natur-Pfade“ – Wie kann die Integrative Garten- und Landschaftstherapie als Heilpädagogische Einzelmaßnahme nach § 27.2 und § 35a Sozialgesetzbuch (SGB) VIII in der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt werden? – Entwicklung eines Konzeptes für ein heilpädagogisch-gartentherapeutisches Angebot für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren -

Diese Facharbeit befasst sich mit Garten und Landschaft als ein Medium der integrativen Therapie in der Arbeit mit Kindern und Familien. Ziel ist es Angebote zu entwickeln, die über die Kinder- und Jugendhilfe finanziert werden können. Deshalb wird vor diesem Hintergrund dargestellt, welche Möglichkeiten zum Beispiel eine Heilpädagogische Einzelmaßnahme bieten kann. Im Weiteren wird ausführlich auf die Entwicklungschancen und Entwicklungsrisiken, der Zielgruppe, Kinder zwischen 6 und 12 Jahren, eingegangen. Abschließend werden konkrete Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung in einem Therapiegarten beispielhaft aufgezeigt, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Belege für die Wirksamkeit von Natur auf Kinder.

Schlüsselwörter: „Integrative Garten- und Landschaftstherapie“, „Heilpädagogische Einzelmaßnahme“, Entwicklungschancen/Entwicklungsrisiken, Persönlichkeitsentwicklung, Therapiegarten

Summary: "Garden Ways" and "Nature Paths" - How can the integrative garden and landscape therapy be used as a healing educational measure according to Section 27.2 and Section 35a of the Social Code (SGB) VIII in child and youth welfare? – Development of a concept for a curative education garden therapy offer for children between 6 and 12 years -

This specialist work deals with the garden and landscape as a medium of integrative therapy when working with children and families. The aim is to develop offers that can be financed by child and youth welfare. Against this background, it is therefore shown which possibilities, for example, an individual curative education measure can offer. Furthermore, the development opportunities and development risks of the target group, children between 6 and 12 years, are discussed in detail. Finally, concrete possibilities for personality development in a therapy garden are shown as examples, considering scientific evidence for the effectiveness of nature on children.

Keywords: "Integrative garden and landscape therapy", "curative education individual measure", development opportunities/development risks, personality development, therapy garden

8. Literaturverzeichnis

- Achtes Sozialgesetzbuch*: SGB VIII § 27: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_27.html, Zugriff am 11.08.2022; https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_35a.html, Zugriff am 24.09.2022
- Amt für Soziale Dienste Bremen*, Fachliche Weisung 04/09 (Stand 01.12.2009, Überprüfung 01.01.2015): Handbuch HzE (Hilfen zur Erziehung) B 2.4.1.1.2 des Amtes für Soziale Dienste, Fachabteilung Junge Menschen: „Heilpädagogische Einzelmaßnahme gem. § 27 Abs. 2 SGB VIII (KJHG) und § 35a SGB VIII“
- Annerstedt, M., Währborg, P.* (2011): Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian Journal of Public Health* 39, 371-388
- Bird, W.* (2007): *Natural Thinking*. Sand, UK: Royal Society for the Protection of Birds, 35–39
- Brinker, P.* (2019): Die ökologische Dimension in der Supervision - Beiträge der Ökologischen Psychologie und Ökotheorie. Natur-Umwelt-Ressourcen. Erschienen in der Internet-Zeitschrift *Supervision: Theorie-Praxis-Forschung*, Ausgabe 03/2019
- Dyment, J., Bell, A.* (2008): Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research* 23, 952–962
- Dyment, J., Bell, A.* (2008): Our garden is colour blind, inclusive and warm: Reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 12, 1–15
- ebi e. V.*: Entwicklungsbegleitung und Integration e. V.: <https://www.ebi-bremen.de/start>, Zugriff 27.10.2022
- Enderlein, O.* (1998): *Große Kinder. Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13*, München: dtv
- Faber T., Kuo, F. and Sullivan, W.* (2001): Coping with ADD. The Surprising Connection to Green Play Setting. *Environment and Behaviour* 33, 54–77
- Faber, T., Kuo, F. & Sullivan, W.* (2002): Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology* 22, 49-63

- Fjørtoft, I., Sageie, J. (2000): The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning* 48, 83–97*
- Gebauer, K., Hüther, G. (Hgg.) (2001): Kinder brauchen Wurzeln, Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung, Düsseldorf: Walter Verlag*
- Harrington, M. (2009): An ethnographic comparison of real and virtual reality field trips to Trillium Trail: the salamander find as a salient event. *Children, Youth and Environments* 19, 74-101*
- Hartig, T., Book, A., Garvill, J., Olsson, T., Garling, T. (1996): Environmental influences on psychological restoration. *Scandinavian Journal of Psychology* 37, 378–393*
- Herrington, S., Studtmann, K. (1998): Landscape Interventions New Directions for the Design of Children’s Outdoor Play Environments. *Landscape and Urban Planning* 42, 191–205*
- Höhmnn-Kost, A., Siegele, F. (2004): Integrative Persönlichkeitstheorie, Vortrag im Rahmen einer FPI-Weiterbildungsgruppe ‚Sozialtherapie – Schwerpunkt Suchtkrankenhilfe, *Polyloge*, Ausgabe 11/2004*
- Kuo, F. and Faber, T. (2004): A potential Natural Treatment for Attention-Deficit Hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health* 94, 1580-1586*
- Jelalian, E., Mehlenbeck, R., Lloyd-Richardson, E., Birmaher, V., Wing, R. (2006): Pediatric highlight: ‘adventure therapy’ combined with cognitive-behavioral treatment for overweight adolescents. *International Journal of Obesity* 30, 31–39*
- Kames, H. (2011): Ein Fragebogen zur Erfassung der ‚Fünf Säulen der Identität‘ (FESI), *Polyloge*, Ausgabe 18/2011*
- Kellert, S. (2005): Nature and Childhood Development. In: Building for Life: Designing and understanding the Human-Nature Connection. Washington, D. C.: Island Press*
- Knodt, K. E.: https://www.aphorismen.de/suche?f_rubrik=Gedichte&f_thema=Garten, Zugriff 27.10.2022*
- Liebermann, G., Hoody, L. (2006): Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context. Zitiert aus: *Faber, T., Kuo, F. (1998): Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence*, 128,*

- In: *Spencer, C., Blades, M. (Eds.): Children and their Environments. Cambridge: Cambridge University Press: 124–140*
- Lester, S., Maudsley, M. (2006): Play, naturally: A review of children's natural play. Children's Play Council*
- Malone, K., Tranter, P. (2003): Children's Environmental Learning and the use, design and management of school grounds. Children Youth and Environments 13 (2)*
- Münder, J., Trenczek, Th., von Boetticher, A., Tammen, B. (2020): Kinder- und Jugendhilferecht. Eine praxis- und sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung des gesamten Kinder- und Jugendhilferechts, 9. Aufl., Baden-Baden: Nomos*
- Nicolè, S., Seeland, K. (1999): Die sozialintegrativen Wirkungen von Parks und Wäldern als gestaltete Naturräume. Erste Ergebnisse zweier Untersuchungen in der Schweiz und in Deutschland. Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen 150: 362-369*
- Petermann, F., Koglin, U. (2013): Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen, Hintergründe und Praxis, Heidelberg: Springer*
- Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T., Schmitz, J. (2022): Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen, Die Psychotherapie, 67, 469–477, als Download: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00278-022-00604-y>*
- Plüss Staubli, S. (2020): Die Bedeutung von sicheren emotionalen Bindungen als Schutzfaktoren in der frühen Kindheit im Kontext der Integrativen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Polyloge, Ausgabe 09/2020*
- Räuchle, H. (2018): Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch die Integrative Poesie- und Bibliothherapie, aus Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit, Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie, Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit, Kreativitätstherapien, Kulturprojekte, Ausgabe 07/2018*
- Renz-Polster, H., Hüther, G. (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken, Weinheim: Beltz Verlag*

- Sieper, J.* (2011): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen, alten Menschen, *Polyloge*, Ausgabe 05/2011
- Sieper, J., Petzold, H. G.* (2002/2011): 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. *Polyloge*, Ausgabe 10/2002
- Suttie, J.* (2016): Wie man Kinder vor dem Natur-Defizit-Syndrom schützt, Interview mit Richard Louv, *Greater Good Magazine*: https://greatergood-berkeley-edu.translate.google.com/translate/article/item/how_to_protect_kids_from_nature_deficit_disorder?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=de&_x_tr_hl=de&_x_tr_pto=sc, Zugriff 08.03.2023
- Ulrich, R., Dimberg, U. and Driver, B.* (1991): Psychophysiological indicators of leisure benefits. In: *Driver B., Brown L. and Peterson, G.* (eds): *Benefits of Leisure*. Pennsylvania: Venture Publishing, State College, 73–89
- Wells, N. M.* (2000): At home with nature. Effects of “greenness” of children’s cognitive functioning. *Environment and Behavior* 32, 775-795
- Wells, N.M., & Evans, G.W.* (2003): Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior* 35, 311-330

