

# 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 05/2023

Das Meerschweinchen als therapeutisches Medium –  
Der Einsatz von Meerschweinchen in der „*integrativen  
tiergestützten Therapie*“ zur Verminderung einer Schulangst  
bei Kindern und Jugendlichen \*

*Claudia Modrow, Radevormwald \*\**

---

\* 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](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: [info@eag-fpi.de](mailto: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 , *Tiergestützte Therapie im Integrativen Verfahren*‘, Begutachter/Betreuerin: *Prof. Dr. Hilarion G. Petzold*, *Bettina Mogorovic*, *MSc*.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	2
<b>2. Theoretische Grundlagen</b> .....	2
2.1 Schulangst: deren mögliche Ursachen und Wege zur Bewältigung .....	4
2.2 Relevante Aspekte der Entwicklungspsychologie und Persönlichkeitstheorie in der „ <i>integrativen Therapie</i> “ .....	15
<b>3. Hintergrundwissen über Meerschweinchen und deren Einsatzmöglichkeiten</b> .....	18
3.1 Verhalten und Kommunikation .....	19
3.2 Artgerechte Haltung und Pflege .....	21
3.3 Allgemeine Methoden zum geeigneten Einsatz von Meerschweinchen und mögliche therapeutische und pädagogische Ansätze .....	23
<b>4. Relevante Aspekte des <i>integrativen Verfahrens</i></b> .....	30
4.1 Die Tetrade Therapeut – Klient – Tier - Kontext .....	30
4.2 Die vier Wege der Heilung und Förderung in der „ <i>integrativen Therapie</i> “ .....	31
4.3 Die vierzehn plus drei Heil- und Wirkfaktoren .....	32
<b>5. Das Meerschweinchen in der ITGT zur Behandlung von Schulangst</b> .....	33
5.1 Die Beobachtung des Sozialverhaltens der Meerschweinchen als Aktivator zur Selbstreflexion und Ursachenforschung .....	36
5.2 Beobachtung des Verhaltens und der Kommunikation der Meerschweinchen zur nachhaltigen Ressourcenaktivierung .....	40
<b>6. Zusammenfassung/ Summary</b> .....	44
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	45

# 1. Einleitung

Aktuell ist die Institution Schule ein Raum, in dem sehr viele Schüler<sup>1</sup>, Lehrer, weitere Mitarbeitende und Eltern mit Schulängsten in unterschiedlichen Ausprägungen konfrontiert werden. Insbesondere die Corona-Pandemie hat das Vorkommen dieser Angsterkrankung um ein Vielfaches erhöht. Daher sollen in dieser Arbeit auf theoretischer Ebene Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man in der tiergestützten Arbeit mit Meerschweinchen Schulangst bei Kindern und Jugendlichen vermindern und den Umgang mit der Erkrankung begünstigen kann. Als theoretische Grundlage dienen dabei fachliche Hintergründe zum Phänomen der Schulangst sowie die relevanten Aspekte der Entwicklungspsychologie und Persönlichkeitstheorie im „*integrativen Verfahren*“. Darauf aufbauend sollen basierend auf den vier Wegen der Heilung und Förderung, einer Auswahl der 14 + 3 Heil- und Wirkfaktoren und auf Basis von Fachliteratur über Meerschweinchen und der Beobachtung meiner eigenen Meerschweinchen Ansätze aufgezeigt werden, wie durch die Beobachtung des Verhaltens und der Kommunikation der Meerschweinchen sowie deren Versorgung Rückschlüsse auf die eigene Persönlichkeit und die eigenen Ängste gezogen werden können, um so Ressourcen und Strategien für die Minderung und den Umgang mit der Schulangst zu erarbeiten.

## 2. Theoretische Grundlagen

Die Institution Schule ist – institutionensoziologisch betrachtet – eine hyperinklusive Institution, weil sich der Schulpflicht niemand entziehen kann. Als Internat kann die Schule sogar zur „totalen Institution“ werden (*Sommerfeld et al. 2011*). Schüler, aber auch Lehrer können an diese sehr mächtige, lebensbestimmende Institution in starker Masse ausgeliefert sein. Deshalb sind ein „exzentrischer Blick“ und die Gesundheit außerschulischer Lebensbereiche wichtig.

---

<sup>1</sup> Für ein vereinfachtes Leseverständnis wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet.

Die Schule ist ein zentrales **Sozialisationsfeld** für Kinder und Jugendliche, ein Ort, in den sich junge, heranwachsende Menschen ständig einpassen müssen besonders in repressiven Konzeptionen, wie sie seit den späten 1970er Jahren unter dem Stichwort „Schwarzer Pädagogik“ (*Ruschky 1977; Miller 1983*) diskutiert wurden und sich auch gegenwärtig immer wieder finden lassen, die aber heute einer differenzierteren Betrachtung Raum geben müssen (*Grabau 2013; Kuhlmann 2013*). In modernen, emanzipatorischen Ansätzen der Pädagogik haben Schüler die Chance, sich zu verselbständigen und einen komplexen, integrativen Blick auf die Welt zu gewinnen, auf ökologische Fragen, politische Zusammenhänge. Solche Zielsetzungen können mit neuen Wegen und Mitteln, u. a. auch tiergestützten Ansätzen erreicht werden. Die Ansätze der Integrativen Agogik/Pädagogik (*Petzold, Orth-Petzold 2018; Sieper 2007c; Sieper, Petzold 1993*) und Gestaltpädagogik (*Burrow 1993; Petzold, Brown 1977*) haben hier Anregungen gegeben.

Gemeinsam, „unter anderen Menschen und mit anderen Menschen“ gelingt einem *solidaritätunterstützendem* und *persönlichkeitsförderndem* pädagogischen Setting mit den Lernzielen „Solidarität“ (*H.E. Richter 1974*) und „persönlicher Souveränität“ (*Petzold, Orth 2014*) positive Entwicklungen zu fördern. Beide Lernziele müssen indes miteinander gefördert werden. Gelingt das, müssen Schüler sich dann nicht mehr nur „einzelkämpferisch“ „behaupten“ (vor sich selbst, vor ihrer Familie, vor Lehrern und vor Mitschülern und Freunden. Solche solipsistischen Strategien bei denen es darum geht, neben den schulischen Leistungen auch gemocht zu werden, cool zu sein, akzeptiert und integriert zu werden sind nämlich dysfunktional und können Kinder und Jugendliche enorm unter Druck setzen. Insbesondere in der Adoleszenz könnte man ja einen Ruf verlieren, sollte es Phasen geben, in denen nicht alles den Erwartungen entsprechend funktioniert. Dabei geht es häufig auch um familiäre Konflikte, die Auswirkungen auf die schulische Situation haben und umgekehrt. So entsteht schnell Frust, aus dem sich Ängste entwickeln können (nicht müssen). Nicht zuletzt der Trend, dass das Gymnasium immer mehr als der einzig richtige Weg der Bildungskarriere angesehen und häufig als die ‚neue Volksschule‘ bezeichnet wird führt dazu, dass viele Kinder und Jugendliche überfordernd, also falsch beschult werden.

## 2.1 Schulangst: deren mögliche Ursachen und Wege zur Bewältigung

Bevor die Schulangst fokussiert wird, ist das allgemeine Phänomen ‚Angst‘ näher zu betrachten. Ängste sind in erster Linie wichtige Warnsignale, da sie vor Gefahren warnen und somit das Überleben sichern können (Vgl. Hopf 2014, S.18). So unterstützt der Angsteffekt unsere Sinneswahrnehmung, womit die Angst kein krankhafter Zustand, sondern eine angeborene, sinnvolle Reaktion ist. Ein Angstzustand wird von Körperempfindungen wie Ruhelosigkeit, Veränderungen des Herzschlags oder des Blutdrucks begleitet (Vgl. ebd.). Messbar sind solche Empfindungen beispielsweise anhand der Maßzahlen, welche die Grundfunktionen des menschlichen Körpers wie Atemfrequenz, Herzfrequenz oder Blutdruck widerspiegeln, den Vitalparametern. An dieser Stelle sei bereits auf die positive, beruhigende Wirkung von „höheren und vertrauten Tieren“ auf die genannten Vitalparameter verwiesen, die als Wirkungen der Tiergestützten Therapie im weiteren Verlauf thematisiert werden. Weitere Körperreaktionen können feuchte Hände, Unwohlsein oder der Drang zur Toilette zu müssen sein. Auch die körpereigenen Hormone spielen bei einem Angstzustand beziehungsweise bei der Reaktion auf eine Angstsituation eine wichtige Rolle. *Gerald Hüther* beschreibt in „Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden“ (2009), zwei Arten von Stressreaktionen, deren Ausgangsgefühl die Angst ist. Die kontrollierbare Stressreaktion dauert nur kurze Zeit, kann noch angehalten und kontrolliert werden, wenn eine Lösung gefunden wird. Die unkontrollierbare Stressreaktion kann Tage oder Wochen anhalten, wenn nichts eintritt oder getan werden kann, um eine als Gefahr oder Bedrohung eingeschätzte Situation abzuwenden durch Eigenressourcen und Fremdressourcen (*Petzold* 1997p), weil eben alles, was einem einfällt, nicht machbar ist, nicht funktioniert (Vgl. *Hüther* 2009, S. 39). Wie bereits gesagt, sind in beiden Fällen die angstausslösenden Reize und die dadurch hervorgerufene Angst zu unterscheiden, sowie die im Zusammenhang mit dieser Reaktionen im Körper und im Gehirn auftretenden Veränderungen und die Dauer derselben. Und die können verschieden sein. „Wenn sich eine Belastung als kontrollierbar erweist, kehrt sich plötzlich alles um, aus einer Bedrohung wird eine Herausforderung, aus Angst wird Zuversicht und Mut, aus Ohnmacht wird Wille“ (ebenda, zum Begriff des Willens und des Wollens an späterer Stelle mehr) und am Ende Vertrauen in das eigene Wissen und Können, woraus Stolz und Zufriedenheit resultieren können (ebenda, S. 39f.). Bei einer solchen kontrollierbaren Stressreaktion wird das körpereigene Hormon Adrenalin ausgestoßen und gelangt in die

Blutbahn, was beispielsweise zu einer erhöhten Herzfrequenz und zu einem erhöhten Blutdruck führen kann. Eine Steigerung dessen erfolgt, wenn alle Auswege blockiert sind und man keine Möglichkeit mehr findet, die drohende Gefahr rechtzeitig abzuwenden, sodass die Stressreaktion unkontrollierbar geworden ist. Dies wird durch das Stresshormon Kortisol begünstigt, welches eine tiefgreifendere und weitreichendere Wirkung als Adrenalin hat. Aus der anfänglichen Angst kann dann Verzweiflung, Ohnmacht und Hilflosigkeit werden und vermindertes Selbstvertrauen. Diese Stressreaktion kann zu einer langandauernden Belastung werden und tritt häufig auf, wenn die aufgetretene bedrohliche Situation noch nie dagewesen ist (Vgl. *ebd.*, S. 36ff.). Im Zusammenhang mit der Frage, was eigentlich passieren müsse, um beim Menschen ein Gefühl der völligen Hilflosigkeit auszulösen, thematisiert *Hüther* nicht nur die Frage nach der Übertragbarkeit unserer Gefühle auf andere Menschen, sondern auch auf Tiere, was in der tiergestützten Arbeit von essentieller Wichtigkeit ist, um Anthropomorphisierungen zu vermeiden und beim Patienten ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen „Menschentieren“ und „nicht-humanen Tieren“ zu schaffen eine biologisch wichtige Unterscheidung, denn Menschen gehören auch zur „Welt der Biologie“, aber auch zur „Welt des Sozialen, ja Politischen“. Tiergestützte Therapie und Pädagogik bewegen sich ja in einem übergreifenden Gesellschaftssystem und Bildungssystem und müssen deshalb immer wieder auch allgemeinbildende Wissensstände vermitteln. *Hüther* betont die Vorerfahrungen, die jeder einzelne im Lauf seines Lebens gemacht hat, die bestimmen, wie er eine plötzlich auftretende Veränderung seiner Lebenswelt interpretiert. Für den einen kann es eine Bedrohung, für den anderen eine Herausforderung sein. Bezogen auf den soziologischen Kontext/Kontinuum führt er Tiere auf, die Einzelgänger sind (aber es gibt ja nur nicht diese), bei denen nur das, „was „eigenes Überleben bedroht, einen Partner zur Fortpflanzung zu finden, eine unkontrollierbare Stressreaktion aus[löst]“ (*Ebd.*, S. 41). Für sozial organisierte Tiere aber, wie beispielsweise die Meerschweinchen, kann bereits die Trennung von der Gruppe eine unkontrollierbare Bedrohung sein. Für den Menschen, dessen gesamter Erfahrungsschatz von Geburt an durch soziale Faktoren geprägt ist, kann jede denkbare Veränderung seiner Beziehung zu anderen Menschen, beispielsweise Trennung, Tod, zu viel an Nähe, die damit bedrohlich wird etc., unkontrollierbare Angst auslösen. Die Möglichkeiten sind weitaus differenzierter und vielfältiger als bei anderen, nicht-humanen Tieren.

(Noch einmal sei herausgestellt: Biologisch sind Menschen natürlich auch Tiere, und die *nicht-humanen* Tiere müssen differentiell gesehen werden – die allgemeine Rede von Tieren in der TGT ist leider meist ungenau. Mehlwürmer und Drosophila sind doch nie mitgemeint, sondern es geht um „höhere Tiere“, die meisten Aussagen in der Literatur treffen ohnehin nur auf Hunde zu. Deshalb wird hin dieser Arbeit immer wieder auch differenzierend formuliert).

Darüber hinaus kann das menschliche Gehirn Veränderungen im sozialen Beziehungsgeflecht nicht nur wahrnehmen, sondern speichert diese auch über lange Zeit, so dass Erinnerungen zu unkontrollierbaren Belastungen werden können. Das trifft - bei höheren Tieren aber auch zu – „Elefanten und Orcas vergessen nichts!“ Tiere können durchaus positive oder negative Erfahrungen speichern. Beispielsweise können sie über einen längeren Zeitraum auf den Verlust eines Artgenossen oder eines menschlichen Begleiters reagieren, oder sie zeigen etwa durch Gewalterfahrungen Reaktionen auf bestimmte Personen, Gegenstände oder Situationen. Auch der Biologe und Verhaltensforscher *Norbert Sachser* belegt in seinen experimentellen Studien, dass Tiere durchaus psychisch auf soziale Ereignisse reagieren und dass diese Reaktion mit der jeweiligen „Bewertung“ durch das Individuum und deren Erwartungen gegenüber Vorgängen in ihrer sozialen Umwelt, basierend auf bisherigen Erfahrungen, zusammenhängt. „Je stärker die Diskrepanz zwischen erwarteten und real eintretenden Ereignissen ist, desto größer ist die soziale Belastung, der das Individuum unterliegt“ (*Sachser 1994, S. 84*)– sofern es sich um ein negatives Ereignis handelt. Diese Erwartungen seien teils genetisch, teils durch Erfahrungen während der Ontogenese bedingt. Dennoch zeigt die tierexperimentelle Stressforschung, auf die *Hüther* sich bezieht, dass die „Bedeutung der Vorerfahrung eines Individuums mit einem bestimmten Stressor, das Ausmaß der von einem Individuum empfundenen Kontrollierbarkeit eines Stressors oder der Einfluss von sozialen Faktoren (<<social support>>, <<social status>>) auf die Stressantwort beim Menschen eine weitaus größere Rolle als bei Versuchstieren spielen und entscheidend für die enorme interindividuelle Varianz seiner Stressantwort sind“ (*Hüther 2009., S.42*). Dieses Wissen ist insbesondere dann wichtig, wenn es darum geht, mit dem Patienten in der tiergestützten Arbeit herauszufinden, welche Ursachen die Angst und der damit verbundene Stress haben. Denn der Auslöser einer angstbasierten

Stresssituation beispielsweise bei einem Meerschweinchen kann aufgrund der genannten Unterschiede sowie der tierspezifischen Verhaltensweisen nicht auf die Situation des Patienten übertragen werden. Weitere Ausführungen dazu folgen.

Zu Beginn wurde aufgeführt, dass die Angst ein Warnsignal sein kann. Bezogen auf *Hüther* meint dies, dass sie beispielsweise eine Warnung vor einer beginnenden Stressreaktion darstellen kann. Die Angst als natürliches Warnsignal, die sogenannte ‚reale Angst‘, kann nur funktionieren, „wenn die Wirklichkeit von der Phantasie unterschieden werden kann“ (*Hopf* 2014, S.19), was bei Kleinkindern erst mit dem Durchleben und Meistern der „magischen Phase“ geschieht. Falls das scheitert oder nicht gut gelingt, können phantasmatische/neurotische Ängste entstehen und dann kann es passieren, dass sich reale Ängste mit neurotischen Ängsten mischen. Bei derart entstehenden Entwicklungsstörungen können echte Gefahren als größer oder irrealer wahrgenommen werden, als sie sind. Im Gegensatz dazu können sie auch als zu gering eingeschätzt werden. Demnach ist beides störend. Zu viel und zu wenig Angst (Vgl. ebd., S.19). Bei einer „Angststörung“ ist eine deutlich ausgeprägte und identifizierbare Angst das Hauptsymptom, die das Erleben eines Menschen bestimmt.

Bei Schulangst handelt es sich um *alterspezifische* Angstreaktionen, die mit der „komplexen Lebenssituation Schule“ bzw. mit Ereignissen, Personen und Gegenständen in dieser Lebenssituation verbunden sind. Eine generalisierte „mentale Repräsentation“ der Institution Schule ist erst bei älteren Kindern mit entsprechenden abstrahierenden kognitiven Fähigkeiten zu finden. Solche „Angst vor der Schule“, ist von einer Schulphobie abzugrenzen, bei der es sich unter anderem um eine Angst vor der Trennung von zu Hause handelt, die Auswirkungen auf den Schulalltag von Kindern und Jugendlichen hat oder ähnliches. Es geht da also nicht um eine sozial vermittelte Angst, sondern um eine Angst vor der Schule als **biopsychosozialen Kontext/Kontinuum**. Schulangst ist oft das Ergebnis sozialer Ängste, Lampenfieber, Angst im Zusammenhang mit Prüfungen, athletischen Anforderungen oder akademischen Schwierigkeiten. Die Kinder und Jugendlichen bleiben der Schule fern, um diesen Situationen zu entkommen oder die Aufmerksamkeit der Eltern oder anderer Betreuer zu bekommen (*Wimmer* 2003, S. 1). Entsprechend ist eine differentielle diagnostische Perspektive erforderlich, die mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen exploriert werden muss. Dabei kann es

beispielsweise um folgende Fragen gehen: Wie geht es dir in der Schule leiblich/körperlich (**bio**)? Wie geht es dir mit den anderen Menschen in der Schule (**psycho** und **sozio**)? Wie ist das Schulgebäude, der Schulhof für dich, fühlst du dich da wohl oder ängstigt dich etwas (**öko**)? Eine solche differentiell explorierte Schulangst wird durch befremdende und/oder bedrohliche Situationen in der Schule oder der Lokalität Schule ausgelöst und gehört damit zu den realen Ängsten beispielsweise vor Strafe, Beschämung, Verletzung oder Versagen beziehungsweise vor *mikroökologischen* Fremdheitsfaktoren wie zu großes, unübersichtliches Gebäude oder vor *mikrosoziologischen* Faktoren wie zu viele fremde Kinder. Derartige Einflüsse werden dann explorativ ersichtlich und müssen dann interventiv im Fokus stehen, um Angstausrprägungen und mögliche Ursachen aufzuzeigen, die solche Formen der Angst hervorrufen und begünstigen. Eine Schulangst äußert sich immer im Zusammenhang mit Situationen in der Schule und durch die Schule, welche Kinder und Jugendliche in Konflikte und Ängste stürzen können. Neben den voranstehend genannten Faktoren benennen *Oelsner & Lehmkuhl* (2004, S. 16) folgende diagnostische Kriterien für Schulangst.

- „ 1. Starke Angst vor der Schule selbst, das heißt [vor] Leistungsanforderungen, Lehrern oder Mitschülern.
2. Auftreten körperlicher Beschwerden ohne organische Ursache zu- meist während des Schulbesuchs.
3. Fehlen dissozialer Störungen“

Weitere von *Wimmer* (2003, S. 2) aufgeführte Warnsignale sind hohe, unentschuldigte Fehlzeiten, Fehlzeiten an bestimmten Tagen, häufiges Aufsuchen eines Arztes ohne Anzeichen einer Krankheit, häufige Anfragen, sich im Laufe des Schultages abholen zu lassen, Schlafstörungen, depressive Stimmungen.

Eine Angst im Sinne einer *biopsychosozialökologischen* Störung bzw. als *ökopsychosomatische* Erkrankung entsteht dann, wenn Überforderungen, Störungen, Konflikte oder traumatische Erfahrungen mit der schulischen Situation langanhaltend wirksam werden. Der schulische Kontext bietet damit eine belastende „embeddedness/situatedness“, was durch **Internalisierung** bzw. **Interiorisierungen** zu einem negativen „embodiment“ führen kann, sodass dadurch ein Angsthabitus entstanden

ist, der bereits zum kindlichen Lebensstil gehört. **Internalisierung** meint, dass Menschen in ihren sozioökologischen und sozialen Netzwerken Eindrücke aufnehmen, die sie mnestisch abspeichern, wodurch sich ein großer Teil der persönlichen „Innenwelten“ aufbaut. Eine Steigerung dessen ist die **Interiorisierung** die besagt, dass bereits internalisierte Eindrücke so verinnerlicht werden, dass sie eine lebensbestimmende Wirksamkeit erhalten. „Zum Beispiel kann durch die Eltern erlebte Zuwendung zu der so wichtigen Selbstliebe führen (oder aber zu Selbsthass) und durch erfahrenen ermutigenden Zuspruch und Vergewisserung entsteht Selbstsicherheit. In gleicher Weise haben Ablehnung, Verachtung oder Entmutigung und Verunsicherung ggf. Mutlosigkeit und Selbstunsicherheit zur Folge“ (Petzold, Orth 2017a, S. 11). Prozesse der Interiorisierung sind als Prozesse eines „embodiments“, also einer „Verkörperung“, einer „Einleibung“ zu sehen. Sind diese positiv, sind sie ein Reichtum, sind sie negativ, können sie eine Belastung darstellen. Die Aufgabe einer Therapie ist somit, die leibhaftigen Veränderungen, „Umleibungen, „alternativen Verkörperungen“ und damit die Veränderung der Selbstresonanzen zu fördern und zu unterstützen (Vgl. *ebd.*, S. 12).

Im Kontext schule bedeutet dies, die angstauslösenden Kontextfaktoren zu entschärfen und die Schule zu einem „guten Ort“, einem Ort der Sicherheit, des Miteinanders, der Kreativität und Ko-Kreativität zu machen.

Bezüglich der Leistungsanforderungen, die durch das Kind subjektiv als hoch oder auch zu hoch im schulischen Kontext, aber auch in einem leistungsorientierten Elternhaus erlebt werden können, vermögen diese natürlich einerseits eine Herausforderung im Sinne positiver Entwicklungsreize sein, andererseits können sie wie oben beschrieben zu den diagnostischen Kriterien einer Schulangst gehören. Häufig subjektiv begründete Belastungen, Störungen und Überforderungen beziehen sich auf die weit verbreitete, aber nicht in direktem Zusammenhang mit einer Schulangst stehende, Sorge, dass das Niveau der Schule zu hoch ist, dass Schulziele nicht erreicht werden können, ein Schuljahr wiederholt werden muss oder dass die elterlichen Erwartungen – und dahinter stehend gesellschaftliche - nicht erfüllt werden können. Diese äußern sich nicht selten in psychosomatischen bzw. ökopyschomatischen Symptomen wie Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit, Übelkeit, Nervosität, Unruhe, Konzentrationsstörungen, Verspannungen und situativem Unwohlsein. Im Kontext der Schulangst gilt es, die Formen der Überforderung deutlich differenzierter zu betrachten, da einzelne Ausprägungen oft unbemerkt bleiben, sodass ein

unerklärlicher Absturz, eine Enttäuschung und Ratlosigkeit entsteht (Vgl. *Oelsner & Lehmkuhl* 2004., S. 31). Folgende, kurz umrissene, Phänomene zeigen, dass vor allem gutwillige und ehrgeizige Kinder und Jugendliche zum Symptomkreis gehören.

Das erste Phänomen zeigt auf, dass Fleiß zu Enttäuschung führen kann. Fleiß ist als strebsames und unermüdliches Arbeiten definiert, wobei er mit zwei im biopsychosozialen Ansatz des integrativen Verfahrens definierten Grundantrieben des Menschen verbunden ist, die das Leibwesen formen: der „explorativen Neugier“ und dem „Gestaltungsantrieb“ (Vgl. Gesamtdarstellung der IT, *Petzold, Orth, Sieper* 2019b, Anhang), wobei beide der Überlebenssicherung dienen und durch erfolgreiche Handlungsvollzüge Verstärkung erfahren. Geht man von einem Kind aus, welches in der Grundschule durch viel Fleiß die besten Noten bekommt, viel gelobt und letztendlich auf ein Gymnasium überwiesen wird, wo es feststellt, dass andere ein gleiches oder besseres Leistungsniveau mit deutlich weniger Aufwand erzielen, ist nicht selten mit zunehmendem Leistungsdruck und einem kontinuierlichen Leistungsabstieg zu rechnen, insbesondere wenn Leistungen nicht mehr nur über Fleiß sondern zunehmend über abstraktes Denkvermögen erreicht werden müssen. Eine solche Abwärtsspirale kann in Angst und damit verbundenen Vermeidungsstrategien wie dem Fernbleiben der Schule, was unbedingt vom Schulschwänzen abzugrenzen ist, münden (Vgl. *Oelsner & Lehmkuhl* 2004, S. 32f.).

Ein weiteres Phänomen lässt sich mit sogenannten Teilleistungsstärken beschreiben. Die Problematik besteht darin, dass „Teilleistungsstärken generalisiert werden; beispielsweise wird aus einer guten Merkfähigkeit allgemein Klugheit abgeleitet“ (ebd., S. 34), was bedeutet, dass einzelne Leistungen, die beispielsweise auf auswendig gelerntem Wissen basieren, überschätzt werden und es wie beim ersten Phänomen mit zunehmender Abstraktion zu Schwierigkeiten und Leistungseinbrüchen kommen kann. Hieraus kann zuweilen eine Art Selbstschutz resultieren, bestehend darin, die schlechte Beurteilung als Ungerechtigkeit der Lehrer zu interpretieren, den Klassenclown zu spielen oder die bisher erfolgreiche Strategie der hohen Anstrengung weiter zu verfolgen, bis sie letztendlich in Resignation endet und die Schule ein Ort der Niederlage wird, den es zu vermeiden gilt (Vgl. ebd., S. 34f.).

Das angstbasierte Vermeiden der Schule kann auch daraus resultieren, dass seitens der Familie, wenn auch gut gemeint oder unterschwellig, Erwartungen

formuliert werden, die das Kind oder der Jugendliche nicht bewältigen kann. Dies beginnt mit gut gemeinten Sprüchen zum Schuleintritt, die eine leistungsstarke Zukunft voraussagen, und setzt sich mit berufsbezogenen Sprüchen wie „Es ist egal, welchen Job du machst, Hauptsache du bist glücklich“ fort, welche schnell durchschaut werden. Wenn die Kinder und Jugendlichen wahrnehmen, dass sie diesen „Forderungen“ nicht gerecht werden, mündet dies häufig in Schuldgefühlen der Familie und sich selbst gegenüber, sodass das Meiden der Schule unausweichlich ist (ebd., S. 36ff.).

Die bisher genannten Phänomene lassen sich mit der sogenannten „performance anxiety“ in Verbindung bringen die durch großen Leistungsdruck entstehen kann und besagt, dass Betroffene bereits im Voraus Angst davor haben, vor einer Gruppe zu sprechen, Prüfungen zu absolvieren oder am Sport teilzunehmen (Vgl. Wimmer 2003, S. 1).

Weiter wird unter den diagnostischen Kriterien die Angst vor Mitschülern und Lehrern benannt. Insbesondere unter Mitschülern ist die Entwicklung sozialer Ängste und Mobbing keine Seltenheit, die im Einzelfall zur gänzlichen Vermeidung der schulisch bedingten Situation führt. Hierbei können folgende Aspekte eine Rolle spielen: Das zu wohlherzogene Kind, welches sich in der Diskrepanz zwischen der elterlichen ‚zu guten‘ Erziehung und dem, was in der Schule ‚ankommt‘ befindet, für die Mitschüler also zu ‚uncool‘ ist, was zu Ausgrenzung und Hänseleien führen kann. Ähnlichen Risiken sind diejenigen ausgesetzt, die charakterlich ‚zu gut für diese Welt‘ sind und sich niemals zur Wehr setzen würden. Ein anderer Auslöser für eine Schulangst kann die Gewalt in der Schule oder auf dem Schulweg sein. Wer einmal eine traumatische, gewalttätige Erfahrung gemacht hat, kann sich möglicherweise nicht mehr vorstellen zur Schule zu gehen und bleibt ihr lieber fern (Vgl. *Oelsner & Lehmkuhl* 2004, S. 50ff.). Neben den Schülern können auch Lehrer dafür verantwortlich sein, dass sich eine Schulangst entwickelt. Beispielsweise kann eine zynische Bemerkung wie ‚du bist dumm‘ ausreichen, um jemanden so zu verunsichern, dass er künftig der Schule fernbleibt. Die Worte der Lehrer haben eine besondere Kraft, vor allem, wenn sie, wenn auch unwissentlich, Dinge aussprechen, die andere schon vorher genannt haben (Vgl. ebd., S. 57ff.). Insgesamt äußern sich soziale Ängste insbesondere in der Sorge davor, was andere über einen selbst denken, wie man beurteilt wird und davor, erniedrigt zu werden (Vgl. Wimmer 2003, S. 1).

Außerdem benennt *Wimmer* die „generalized anxiety disorder“ (GAD), bei der Betroffene sehr starke Ängste vor vielen Situationen haben und die Sorgen und Ängste über das hinaus gehen, was die Situation erfordert. „These students are concerned about their competence, unsure of themselves, and perfectionists about their schoolwork“ (Wimmer 2003, S. 2). Der Perfektionismus zeigt, dass sie versuchen ihr mangelndes Selbstbewusstsein und die Zweifel an den eigenen Kompetenzen zu kompensieren. Die Ängste gehen so weit, dass sie die Welt als Bedrohung wahrnehmen und auch Ängste vor Kriegen oder Umweltkatastrophen entwickeln. „Their anxiety interferes with school performance and can cause fatigue, restlessness, difficulty concentrating, irritability, sleep disturbance, and muscle tension“ (Ebd., S. 2).

Die hier aufgeführten Phänomene sind nur eine Auswahl und sollen als Orientierung dienen, um ein Gespür dafür zu bekommen, aus welchen verschiedenen Gründen eine Schulangst entstehen kann. Um ein Fernbleiben der Schule zu ergründen und einer möglichen Schulangst auf die Spur zu kommen, sollten alle Beteiligten, auch Eltern und Lehrer, zunächst eine diagnostische Grobeinschätzung vornehmen. Dazu eignet sich folgender „Entscheidungsbaum Schulangst“ (Vgl. *Oelsner & Lehmkuhl* 2004, S. 114).

### **Leitsymptom: Fehlen in der Schule**

Mit Wissen der Eltern

**Ja**

Kind/Jugendlicher berichtet über Ablehnung durch Lehrer/Mitschüler

**Ja**

Kind/Jugendlicher fühlt sich von den Lehrern schlecht beurteilt/behandelt

**Ja**

Kind/Jugendlicher hat Angst vor bestimmten Situationen in der Schule, etwa vor dem Aufrufen durch Lehrer/vor Pausensituationen und vor Leistungsanforderungen

**Ja**

## Verdacht auf Schulangst

Zur Vertiefung des Diagnoseverdachts seitens Eltern und Lehrern können folgende Fragen herangezogen werden, die bei Einbezug der betroffenen Schüler auch bereits zum reflektierten Denken anregen können.

- Bestehen Ängste, die Schulleistungen nicht erbringen zu können?
  - Besteht Angst vor Prüfungen und Klassenarbeiten?
  - Bestehen Ängste vor den Reaktionen oder dem Verhalten der Lehrer?
  - Bestehen Ängste in Bezug auf Mitschüler, die sich aggressiv, abwertend oder kränkend verhalten und Befürchtungen auslösen, >>gemobbt << zu werden.
  - Sind der Schulbesuch und die damit einhergehenden sozialen Anforderungen mit einer erhöhten Reizbarkeit und Anspannung verbunden und erzeugen sie das Gefühl, dieser Anspannung ausweichen zu müssen?
  - Kommt es zur Beeinträchtigung und Reduktion sozialer Beziehungen?
  - Besteht ein vermeidendes Verhalten in sozialen Situationen, in denen das Kind oder der Jugendliche auf fremde Personen oder Gleichaltrige trifft?
- (ebd., S. 116)

An dieser Stelle der Hinweis, dass es darüber hinaus mit dem mittlerweile verfügbaren Test „Differentielles-Leistungsangst-Inventar“ (DAI) eine multifacettale Fragebogenbatterie zur Erfassung beratungs- und therapierelevanter Aspekte der Leistungsängstlichkeit für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8 gibt, bei der neben den Angsterscheinungen auch vorausgehende und nachfolgende Bedingungen berücksichtigt werden (Vgl. <https://www.testzentrale.de/shop/differentielles-leistungsangst-inventar.html>). Anzumerken ist auch, dass das Problem einer Schulangst bei älteren Kindern und Jugendlichen schwerwiegender ist als bei jüngeren (Vgl. Wimmer 2003, S. 1). Diese Testverfahren werden beispielsweise von Psychologen in Erziehungsberatungsstellen oder auch vom schulpsychologischen Dienst durchgeführt. Unverzichtbar ist bei der Diagnostik eine umfassende klinische Exploration der Eltern, des Kindes/Jugendlichen selbst und anderer wichtiger Bezugspersonen wie Lehrern. „Diese klinische Exploration bezieht sich im Kern sowohl auf die psychischen Auffälligkeiten und Kompetenzen des Kindes oder Jugendlichen,

einschließlich deren Entstehung und Verlauf als auch auf die kognitiven Defizite und Fähigkeiten, die körperlichen Funktionen und die familiären und weiteren psychosozialen Bedingungen, unter denen das Kind lebt“ (*Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann 2000, S.2*), sodass der Klient an dieser Stelle im Sinne des *Integrativen Verfahrens als* Leibsobjekt in seinem Kontext und Kontinuum gesehen wird. Nach *Petzold und Osten (1998, S. 118)*, fällt der Erfolg der Therapie mit einer „möglichst umfassenden und differenzierten initialen und im Behandlungsgeschehen weitergeführten prozessualen Diagnostik“. Anhand einer Diagnostik, die in Kooperation mit dem Patienten erfolgt, geht es um das Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen aller zur Lebenssituation gehörenden Faktoren, um umfassende Ziele, Inhalte und Methoden der Therapie zu erarbeiten und schrittweise umzusetzen. Die Diagnostik selbst sei bereits Teil der therapeutischen Intervention. Der Therapeut will den Menschen also in seiner Lebenswelt, seinem Kontext/Kontinuum *wahrnehmen*, ihn mit seinem sozialen Netzwerk und den in ihnen wirkenden „kollektiven Konditionen“ *erfassen* und in seinem Gesund-Sein, Krank-Sein, seinen Störungen und Problemen auf möglichst vielen Ebenen *verstehen*, um seine Situation mit ihm als Partner zu *erklären* und damit veränderbar zu machen. Diese Vorgehensweise entspricht der „hermeneutischen Spirale“ der Integrativen Therapie (Vgl. *Petzold, Osten 1998, S. 120*).

Wenn eine Schulangst diagnostiziert wird, ist es möglich unter anderem mit einer Tiergestützten Therapie und Elementen der Tiergestützten Pädagogik Strategien und Handlungsmuster zu erarbeiten, die einen entlastenden Umgang mit der Angst ermöglichen. Es sollte nach den realen Gründen gesucht werden, die verändert oder zumindest abgeschwächt werden müssen. Vorab muss allen Beteiligten bewusst sein, dass eine Angst nicht ‚abgeschafft‘ werden kann, sie kann lediglich ‚bewältigt‘ und der Umgang mit ihr geschult werden. Angst ist wie bereits definiert ein natürliches Gefühl und hatte in der Entwicklung des Menschen eine potentiell lebensrettende und schützende Funktion, sodass es an dieser Stelle erforderlich ist, relevante Aspekte der Entwicklungspsychologie und Persönlichkeitstheorie im integrativen Verfahren zu betrachten, um den Stellenwert der Angst zu erörtern.

## **2.2 Relevante Aspekte der Entwicklungspsychologie und Persönlichkeitstheorie in der „integrativen Therapie“**

Im Sinne der „*Integrativen Therapie*“ ist es bei der Entwicklung der Persönlichkeit wichtig, die anthropologischen Überlegungen zu berücksichtigen, „die den Menschen als wesensmäßig Koexistierenden“ sehen (*Petzold* 1993a, S. 528), ein Individuum, das nie ohne eine biologische Grundlage, seinen Kontext und seinen Kontinuumsbezug zu sehen ist. In der „*Integrativen Therapie*“ spricht man deswegen von einem Leib-Subjekt in der Lebensspanne und der Lebenszeit (Vgl. *Petzold* 1988n3, S. 31ff.). In diesem Zusammenhang gilt es die „5 Säulen der Identität“ nach *Petzold* zu beachten. Die 1. Säule ist die der „Leiblichkeit“ und meint den Leib als den Beginn und das Ende der Existenz. Er ist die Grundlage für das menschliche Handeln und Wahrnehmen und ist die Voraussetzung zur Bildung einer Identität. Die 2. Säule, der „Soziale Kontext“, bezieht sich darauf, dass soziale Kontakte Voraussetzung für das Identitätserleben sind, da sich der Mensch beispielsweise durch die Zuschreibung verschiedener Rollen definiert und entwickelt. „Arbeit, Leistung und Freizeit“ ist die 3. Säule. Alles in diesen Komponenten enthaltene bietet dem Mensch Identifikationsmöglichkeiten und dem Umfeld die Möglichkeit, jemanden zu identifizieren. Als 4. Säule ist die „Materielle Sicherheit“ festgesetzt, die einerseits eine Stütze für die Leiblichkeit, andererseits auch eine Identifikationsmöglichkeit für das Umfeld bietet. Die stabilste Säule ist die 5. Säule, die der „Werte“. Wenn diese stabil ist, kann sie noch existieren, wenn andere Säulen bereits instabil geworden sind (Vgl. *Petzold* 1993a).

Bei der Entwicklung des Selbst gibt es zwei Komponenten, die es besonders zu berücksichtigen gilt: Das Selbstkonzept und den Selbstwert. Das Selbstkonzept stellt dabei die kognitive Komponente dar, welche aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht, besteht. Dazu gehören persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten sowie Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen (*Lohaus & Vierhaus* 2013, S. 169). Der Selbstwert entsteht als affektive Komponente aus den Bewertungen der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmachen. Demnach können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder das emotionale Erleben beziehen (ebd., S. 169).

Etwa vom dritten Lebensjahr an - mit dem sich entwickelnden „autobiographischen Gedächtnis“ (Sieper 2007b) - gelingt es Kindern, sich selbst als eine hinlänglich erfasste Ganzheit zu sehen, die mit einer Lebensgeschichte verbunden ist. Darüber hinaus gehend können sie sich zunehmend in die Perspektive eines anderen hineinversetzen, sodass sie sich aus deren Perspektive wahrzunehmen vermögen. An dieser Stelle sei der Bezug zur 2. Säule der Identität herzustellen, da hier dem sozialen Kontext eine wesentliche Rolle zukommt. Jeder befindet sich in einem sozialen Netzwerk, welches als Interaktionsmatrix zwischen Personen in einem sozio-ökologischen Kontext betrachtet wird, in der sich soziale Prozesse zwischen den Netzwerkmitgliedern abspielen, die in guter oder abträglicher Weise Identität konstituieren und die Entwicklungsprozesse weitreichend beeinflussen. Soziale Netzwerke können Entwicklungsprozesse beispielsweise durch Bereitstellung von Ressourcen fördern, durch Risikofaktoren gefährden und durch Schadensfaktoren und Ressourcenmangel behindern und auch die Ausbildung von Resilienzen und Widerstandskräften beeinträchtigen (Vgl. Hass, Petzold 1999). Jugendliche brauchen stabile, entwicklungsfördernde und ressourcenreiche Netzwerke, da Veränderungen in der Lebenswirklichkeit im realen und normativen Sozialbereich, mit denen Jugendliche konfrontiert werden, in hohem Maße von der sozialen Situation der Jugendlichen und ihren sozialen Netzwerken abhängig sind (Vgl. Petzold 2007d, S. 23). Im Zusammenhang mit der Bildung der Identität prägen Identifizierende Botschaften von außenstehenden Personen aus dem sozialen Netzwerk das Selbst. „Die *Identifizierungen* kommen von <<außen>>, aus einem anderen <<Selbst>>, werden aber vom nunmehr ausreichend reifen Ich mit dem eigenen Selbst verbunden, d.h. mit *Identifikation* belegt und internalisiert“ (Petzold 1993a, S. 142). In dieser Phase des selbstbeobachtenden Selbst entstehen Diskrepanzen zwischen der subjektiven Wahrnehmung des Selbst (Identifikation) und der objektiven aus Sicht einer anderen Person (Identifizierung), die es zu überwinden gilt. „Eine hohe Diskrepanz geht dabei mit einem Auftreten negativer selbstbezogener Emotionen und eventuell auch Selbstwerteinbußen einher“ (Lohaus & Vierhaus 2013, S. 176). Ein markanter Zeitpunkt ist der, ab dem Kinder nicht mehr nur in der Lage sind, Einflüsse aus der Umwelt aufzunehmen, sondern diese auch zu bewerten (Vgl. Petzold 1993a, S. 546). Die Bewertung ist insofern ein einschneidender Entwicklungsschritt, als dass ein Kind beispielsweise personenbezogene Äußerungen auf Basis der bisherigen Erfahrungen bewertet. So kann es beispielsweise sein, dass die Identität

stabilisiert wird, wenn negative Äußerungen als falsch bewertet werden. Gegenteilig kann es passieren, dass diese verinnerlicht werden und somit durch einen verschlechterten Selbstwert das Selbstkonzept geschwächt wird. Hier werden von außen kommunizierte Werte vermittelt und vom Individuum verinnerlicht, sodass die 5. Säule hier berührt wird. Im Schulalter stellen Gleichaltrige eine entscheidende Quelle für das selbstbezogene Wissen dar, da sich der soziale Kontext erneut erweitert, in diesem Fall um eine große Gruppe gleichaltriger, aber auch um Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere die Lehrkräfte haben eine wichtige Funktion, da aus der Interaktion mit ihnen Rückschlüsse auf eigene Merkmale gezogen werden und diese als besonders wichtig eingestuft werden, sodass sich die Selbsteinschätzungen zunehmend den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte annähern (Vgl. *Lohaus & Vierhaus* 2013, S. 177). Im Rahmen der 3. Säule der Identität erbringen Jugendliche hier die Leistungen in der Schule, die einen Beitrag zur Identifikation und zur Identifizierung seitens der Lehrer, Mitschüler und Familie leisten. Bezogen auf das Selbstkonzept befähigt dies dazu, sowohl positive als auch negative Aspekte in das Selbstkonzept zu integrieren und eine balancierte Sicht auf sich selbst zu entwickeln. Im Jugendalter erhöht sich die Komplexität durch ein steigendes Maß an Selbstreflexion, die Ausbildung eines Persönlichkeitskonzeptes, welches sich aus dem Wissen über die eigene Vergangenheit, die Gegenwart und eine mögliche Zukunft bildet, sodass hier das zeitliche Kontinuum Berücksichtigung findet, und die Pubertät, in der sich das Körperselbstkonzept wesentlich verändert. In der Adoleszenz kann also von einem selbstreflexiven Selbst gesprochen werden.

Sofern man in der „*Integrativen Therapie*“ der Entwicklung der Persönlichkeit *in der Lebensspanne* eine besondere Bedeutung zukommen lässt, so wird den frühen Sozialisationserfahrungen in Babyzeit, Kindheit und Jugend eine zentrale Stellung eingeräumt. Im Sinne des bereits genannten zeitlichen Kontinuums ist die Persönlichkeit des Menschen temporal bestimmt, „und sie kann in ihrem Dasein, in Gesundheit und Krankheit nur auf dem Hintergrund der Lebensgeschichte verstanden werden, auf dem Hintergrund einer permanenten, sich fortschreitenden Entwicklung, [...]“ (*Petzold* 1993a, S. 517). Um einen Zusammenhang zur Schulangst herzustellen, liegt der Fokus im Folgenden darauf, wie sich ein negatives Selbstkonzept und damit ein negativer Selbstwert entwickelt. Die Wahrscheinlichkeit, dass negative Aspekte in das Selbstkonzept integriert werden, erhöht sich im Schulalter mit einer Zunahme an Fremdurteilen beispielsweise durch Lehrkräfte und auch durch soziale

Vergleiche mit Gleichaltrigen. Eine Folge kann sein, dass der Selbstwert sinkt. „Dieser absinkende Verlauf setzt sich dann in der Jugend fort und findet in der späten Jugend seinen Tiefpunkt“ (Lohaus & Vierhaus 2013, S.180), was möglicherweise auch mit den Veränderungen in der Pubertät zusammenhängen kann. Hier findet im besonderen Maße eine Veränderung des Leibes und somit der 1. Säule der Identität statt. Besonders festigend ist hier jedoch, dass Persönlichkeitseigenschaften als Verhaltensursache eingestuft werden, sodass die Beurteilung der eigenen Person einerseits durch vergangene persönliche Ereignisse wie zum Beispiel verpasste Chancen oder schlechte Leistungsbewertungen, andererseits durch pessimistische Zukunftsperspektiven stattfindet. Wenn sich in dieser Entwicklungsphase der Jugend, in der eine Identität und Persönlichkeit gesucht wird, ein negatives Selbstkonzept mit einem negativen Selbstwert entwickelt, besteht die Gefahr, dass sich diese Einschätzung verfestigt und von langer Dauer ist. Entsprechend der bereits aufgeführten Phänomene einer Schulangst begünstigt ein geringer Selbstwert die Entstehung einer solchen in dieser Entwicklungsphase. Entsprechend ist die frühe Jugend ein geeigneter Zeitpunkt, um im Falle einer sich anbahnenden Problematik präventive Maßnahmen zur Verbesserung des Selbstwertes zu ergreifen und einer Verfestigung und einer möglichen Entwicklung von Ängsten vorzubeugen beziehungsweise bereits vorhandene Ängste zu mildern. An dieser Stelle greift die Tiergestützte Therapie und Intervention, deren Möglichkeiten weiter unten aufgeführt werden. Neben dieser negativen Entwicklung gibt es natürlich auch gegenteilige Modelle oder Jugendliche, bei denen der Selbstwert weitestgehend konstant bleibt oder sich weiter positiv entwickelt. Diese sind für die Thematik an dieser Stelle jedoch nicht primär zu betrachten.

### **3.Hintergrundwissen über Meerschweinchen und deren Einsatzmöglichkeiten**

Um geeignete und artgerecht Einsatzmöglichkeiten mit Meerschweinchen aufzeigen zu können ist es vorab notwendig, sich den Spezifikationen der Tierart zu widmen. Die folgenden Ausführungen zum Hintergrundwissen über Meerschweinchen basieren sowohl auf meinen eigenen Haltungserfahrungen als auch auf Fachliteratur und dem Merkblatt der Tierärztlichen Vereinigung für Tierschutz e.V..

Das uns heute als Hausmeerschweinchen bekannte Tier stammt von den von Kolumbien bis Argentinien weit verbreiteten Wildmeerschweinchen – *Cavia aperea* - ab, die sich vorwiegend in bergigen Regionen aufhalten und zu den häufigsten südamerikanischen Nagetieren gehören. Die Domestikation begann vermutlich bereits 2000 Jahre v. Chr. und ab dem 16. Jh. wurden einzelne Tiere nach Europa gebracht. Die Hausmeerschweinchen sind Nestflüchter und können vom ersten Tag an laufen, sich putzen und feste Nahrung aufnehmen (Vgl. TVT Merkblatt Nr. 131.7, S. 3 und Sachser 1994, S. 13).

### **3.1 Verhalten und Kommunikation**

Meerschweinchen leben in sozialen Gruppen mit einer klaren Rangordnung. Die soziale Stellung der Individuen lässt sich aufgrund sozialer Interaktionen erschließen, was der Verhaltensforscher *Norbert Sachser* in zahlreichen Tierversuchen untersucht hat. Es zeigten sich insbesondere Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Tieren. So waren die sozialen Beziehungen der Weibchen untereinander deutlich weniger ausgeprägt und Kampf- und Drohverhalten traten zwischen ihnen normalerweise nicht auf, wohingegen die männlichen Tiere Rankämpfe austrugen, bis die Rangordnung geklärt war. Es gebe jedoch Hinweise, dass auch weibliche Tiere stabile lineare Rangordnungen ausbilden können (Vgl. Sachser 1994, S. 24). Ein typisches Drohverhalten ist das Seitwärtsstellen, bei dem ein Männchen dem anderen Hinterteil und Kopf so zuwendet, dass der Körper eine gebogene Form einnimmt. Weitere Verhaltensweisen bei Rankämpfen sind Jagen, Beißen, plötzliches Vorstoßen oder Anspringen (Vgl. ebd., S. 15). Interessant ist, dass sich die soziale Organisation je nach Gruppengröße veränderte. Stieg die Gruppengröße auf 20-50 Tiere, war nicht mehr die lineare Rangordnung der Männchen der entscheidende Faktor, sondern die Gruppe gliederte sich in mehrere Untergruppen auf, in der sich wiederum lineare Rangordnungen bildeten. Die Männchen bewachten und verteidigten dann nur noch die Weibchen der eigenen Untergruppe und „respektierten“ die „Besitzer“, die ranghöchsten Männchen, der anderen Gruppen. Auch räumlich trennten sich die Gruppen voneinander, sodass jede Gruppe ein bevorzugtes Hauptaufenthaltsgebiet hatte. Die Rangordnung bleibt meist über einen längeren Zeitraum bestehen, wobei zwei Drittel der Männchen die Position eines „Besitzers“ zu irgendeinem Zeitpunkt einnahmen (Vgl. ebd., S 25ff.). Beide Organisationsformen, die der linearen Rangordnungen in einer Gruppe von 3 bis 10 Tieren

oder die der Untergruppen bei mehr als 20 Tieren stellen nach *Sachser* äußerst stabile Sozialstrukturen dar, die durch drei Faktoren bedingt sind: „(1) die (möglicherweise) während der Domestikation erworbene größere Toleranz gegenüber Artgenossen; (2) die Fähigkeit, Dominanzbeziehungen auszubilden und zu tolerieren; (3) die Fähigkeit, soziale Bindungen auszubilden und zu respektieren“ (Ebd., S. 33). Für die Stabilität des Sozialsystems seien vor allem, die Dominanzbeziehungen verantwortlich, da es dadurch zu einer Reduzierung des aggressiven Verhaltens kommt. So stellt auch eine niedrige Position offenbar immer dann keine Belastung dar, wenn jedem Individuum eine stabile soziale Rolle zugeordnet ist, die es kennt und die ihm soziale Sicherheit gibt (Vgl. ebd., S.39). Zur Sicherheit trägt auch ein stabiles Umfeld bei. Experimente zeigten, dass ein unbekannter Raum eine starke Belastung für Hausmeerschweinchen darstellt (Vgl. ebd., S. 49), womit ich betone, dass die Tiere bei jeder Art von therapeutischer Intervention in ihrem gewohnten Umfeld bleiben müssen! Gleiches gilt für die Notwendigkeit der vertrauten Sozialpartner. Es besteht nicht die Möglichkeit, Tiere willkürlich, je nach Nutzen für eine Intervention, zusammenzusetzen.

Insgesamt bedeuten die komplexen Sozialstrukturen bei Hausmeerschweinchen für die Haltung und auch den Einsatz von Meerschweinen in der tiergestützten Therapie, dass weder Einzel- noch Paarhaltung als tiergerecht angesehen werden kann. In der Heimtierhaltung sollte die Gruppe aus mindestens 3 Tieren, beispielsweise aus einem männlichen, in Heimtierhaltung kastrierten, Tier und mehreren Weibchen bestehen. Ihre Hauptaktivitätszeit sind der Tag und der frühe Abend, wobei sich Phasen des Ausruhens und des Fressens abwechseln. Meerschweinchen sind als Beutetiere vieler Fressfeinde sehr scheu und immer fluchtbereit. Kommt ihnen etwas ungewohnt vor, verständigen sie sich über Laute und Körpersprache, sodass die gesamte Gruppe informiert ist. Im Bereich der Sinne sind der Geruchs- und der Hörsinn besonders gut ausgeprägt, wobei der Geruchssinn insbesondere für das Sozial- und Sexualverhalten von Bedeutung ist, während der Hörsinn bei der Warnung vor Gefahren die zentrale Rolle spielt. Der Sehsinn ist durch den seitlichen Sitz der Augen der Fluchttiere gut ausgeprägt, wobei sie nicht über ein räumliches Sehen verfügen. Der Tastsinn beschränkt sich auf die Tasthaare, die zur Orientierung dienen (Vgl. TVT Merkblatt Nr. 131.7, S. 3-4).

Das Ausdrucksverhalten der Meerschweinchen ist insbesondere in der Lautäußerung und im nonverbalen Verhalten erkennbar. Im Rahmen der ITGT müssen diese Verhaltensweisen seitens des Therapeuten unbedingt gekannt und in Ansätzen auch an den Patienten weitergegeben werden, damit das Wohl des Tieres immer gewährleistet ist. Wichtig ist zunächst die grobe Unterscheidung, ob sich ein Meerschweinchen wohl fühlt, was beispielsweise an einer entspannten Körperhaltung und zufriedenen Glucksen oder Gurren zu erkennen ist oder ob es Angst oder Stress empfindet, was sich in der Körperhaltung durch Erstarren oder eine blitzartige Flucht zeigt. Auf lautlicher Ebene sind hohe und laute Pfeiftöne zu hören, nicht zu verwechseln mit dem Rufen nach Futter (Vgl. ebd., S. 4). Eine differenzierte Ausführung ist in angegebenem Merkblatt des TVT nachzulesen. Besondere Aufmerksamkeit ist bei der Erkennung von Krankheit und Schmerzen gefordert. Da Meerschweinchen Krankheiten und auch Schmerzen aufgrund ihrer Position als Beutetiere spät anzeigen, werden diese meist erst sehr spät erkannt. Wenn ein Tier nicht mehr zum Fressen erscheint oder apathisch in der Ecke sitzt, muss sofort ein Tierarzt aufgesucht werden. Ein tägliches Beobachten ist unumgänglich, um mögliche Verhaltensveränderungen frühzeitig erkennen zu können.

### **3.2 Artgerechte Haltung und Pflege**

Wie bereits benannt, sind Meerschweinchen sehr soziale und kommunikative Tiere, die sich nur sicher fühlen, wenn sie unter Artgenossen sind. Für die Haltung im eigenen Wohnraum eignet sich eine Haremsgruppe aus drei bis vier Meerschweinchen, zusammengesetzt aus einem Kastraten und seinen Weibchen. Der Harem kommt der natürlichen Gruppenzusammensetzung am nächsten, da in freier Wildbahn ein Bock mit bis zu drei Weibchen und seinen Nachkommen zusammenlebt (Vgl. *Wilde* 2021, S. 40). In den Experimenten, die *Norbert Sachser* durchgeführt hat, setzten sich die Gruppen aus mehreren Männchen mit einer linearen Rangordnung und mehreren Weibchen zusammen, sodass auch dies eine mögliche Haltungsform darstellt. Gleichgeschlechtliche Gruppen sind auch eine Option, jedoch kann es öfter zu Konflikten und Rangkämpfen kommen. Wenn die Tiere draußen gehalten werden und viel Platz zur Verfügung steht, sollte die Gruppe größer sein, um ausreichend Schutz bieten zu können. Hier ist zu berücksichtigen, dass sich wie bereits aufgeführt Untergruppen bilden können, je mehr Meerschweinchen zusammenleben.

Meerschweinchen brauchen Platz, um sich zu bewegen und um sich aus dem Weg gehen zu können. Daher sollte davon abgesehen werden, einen Gitterkäfig aus dem Zoohandel zu verwenden, da diese in der Regel zu klein sind. Wenn die Meerschweinchen im Innenraum gehalten werden, eignet sich hier ein Eigenbau in entsprechender Größe (Abb. 1) oder mittlerweile erhältliche Stecksysteme, die individuell zusammengesetzt werden können (Abb. 2). Ein Tier sollte mindestens 1qm Platz haben, männliche Tiere mehr. Wenn es sich um eine offene Konstruktion handelt, muss immer Schutz vor möglichen anderen Haustieren gewährleistet sein.



Abb. 1: Eigenbau für 4  
Meerschweinchen

Größe: 160cm x 130cm



Abb.2: individuell  
gestaltbares  
Stecksystem

Für die Außenhaltung eignet sich ein großräumiges, gut gesichertes Gehege, welches im Idealfall hinsichtlich des Einsatzes in der ITGT begehbar ist, ohne dabei jedoch zu weit in den Raum der Tiere einzudringen. Dazu an späterer Stelle mehr. Bei einem Außengehege ist unbedingt darauf zu achten, dass die Tiere ausreichend vor Fressfeinden aus der Luft und auch vom Boden aus geschützt sind. Einem Graben von Tunneln von außen in das Gehege muss vorgebeugt werden. Außerdem muss ein Schutz vor Witterung vorhanden sein, sodass sie im Winter windgeschützte und ggf. beheizte Plätze und im Sommer schattige und kühle Orte vorfinden.

Wichtig ist, dass bei allen Haltungsformen ausreichend Versteckmöglichkeiten in Form von Häuschen, Brücken, Röhren etc. vorhanden sind. Für jedes Tier muss ein Unterschlupf zur Verfügung stehen. In diesen müssen immer ein Ein- und ein Ausgang vorhanden sein, damit kein Tier von anderen in einem Unterschlupf bedrängt werden kann. Besonders eignen sich auch eingebaute Etagen, da manche Meerschweinchen gerne erhöht liegen oder diesen Raum als Ausweichmöglichkeit nutzen.

Die Einstreu muss saugfähig sein, um den Urin aufzusaugen zu können. Die feuchten Stellen müssen regelmäßig entfernt werden, um Infektionen zu vermeiden. Abgesehen davon sollte das Gehege bei Klientenbesuch immer sauber sein. Da Meerschweinchen einen Stopfmagen haben, muss immer ausreichend Heu und Wasser zur Verfügung stehen. Frischfutter kann in kleinen Mengen mehrmals am Tag oder in einer größeren Menge am Morgen und am Abend gefüttert werden. Die Darreichung sollte abwechslungsreich sein und beispielsweise aus div. Salaten, Gurke, Möhren, Paprika, Fenchel etc. bestehen, sodass ein breites Spektrum bezüglich der Vitamine und anderen Nährstoffe abgedeckt ist. Ergänzend dazu können gelegentlich div. Kräuter oder Samen gefüttert werden, welche zur Vorbeugung von Krankheiten oder zur Unterstützung der Vitalfunktionen nützlich sind. Auf eine Fütterung von im Zoohandel erhältlichen Trockenfuttermischungen oder Leckerlis sollte grundsätzlich verzichtet werden, da sie zu viel Zucker enthalten, was für die Tiere sehr schädlich ist.

Zur weiteren Pflege bedarf es einer regelmäßigen Kontrolle des Gesundheitszustandes. Dieser umfasst die Kontrolle der Augen, der Zähne und der Krallen und ggf. das Schneiden der Krallen sowie das Abtasten des gesamten Körpers. Bei langhaarigen Tieren muss das Fell am Hinterteil regelmäßig gekürzt werden, um dem Verfilzen vorzubeugen.

### **3.3 Allgemeine Methoden zum geeigneten Einsatz von Meerschweinchen und mögliche therapeutische und pädagogische Ansätze**

Voraussetzung für den Einsatz von Meerschweinchen in der ITGT ist, dass die Tiere gesund sind und entsprechend der Eigenarten der Tiere behandelt werden. An dieser Stelle möchte ich mich nochmals von einem Einsatz der Tiere distanzieren, bei dem sie aus ihrem gewohnten Umfeld entnommen, von ihren Sozialpartnern

getrennt und zu einem fremden Ort transportiert werden. Sicherlich sind solche Settings, auch von Tier zu Tier unterschiedlich stressbehaftet, möglich und werden auch praktiziert, jedoch bedeutet ein Transport oder gar eine Trennung einzelner Tiere von der Gruppe immer eine Form von Stress, was durchaus in diversen Krankheitsbildern enden kann. Auch das Herausnehmen aus dem Gehege, das Streicheln oder das Herumtragen sind in den meisten Fällen Stresssituationen, da sie dem Ergreifen der Tiere als Beute sehr ähneln und die Meerschweinchen in den meisten Fällen in eine Starre verfallen, die fälschlicherweise häufig als entspanntes oder genießendes Verhalten gedeutet wird. In der sogenannten Duldungsstarre machen sie sich „ganz platt, schließen die Augen, sitzen ganz still und geben sich auf“ (Wilde 2021, S. 31). Dieses Verhalten ist also kein Zeichen der Entspannung, sondern signalisiert die Kapitulation gegenüber dem Menschen, der dem Tier über den Rücken streicht. Wenn ein Meerschweinchen nach dem Herausnehmen keine Anzeichen einer Starre zeigt, sich neugierig umschaut oder entspannt Futter zu sich nimmt, ist es sicherlich möglich mit diesem Tier über einen sehr begrenzten Zeitraum auch außerhalb des Geheges zu arbeiten. Jedoch sollte auch in solchen Fällen permanentes Streicheln oder Einengen vermieden werden. Entsprechend beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Settings, in denen die Tiere sich in ihrer Gruppe und ihrem gewohnten Umfeld befinden.

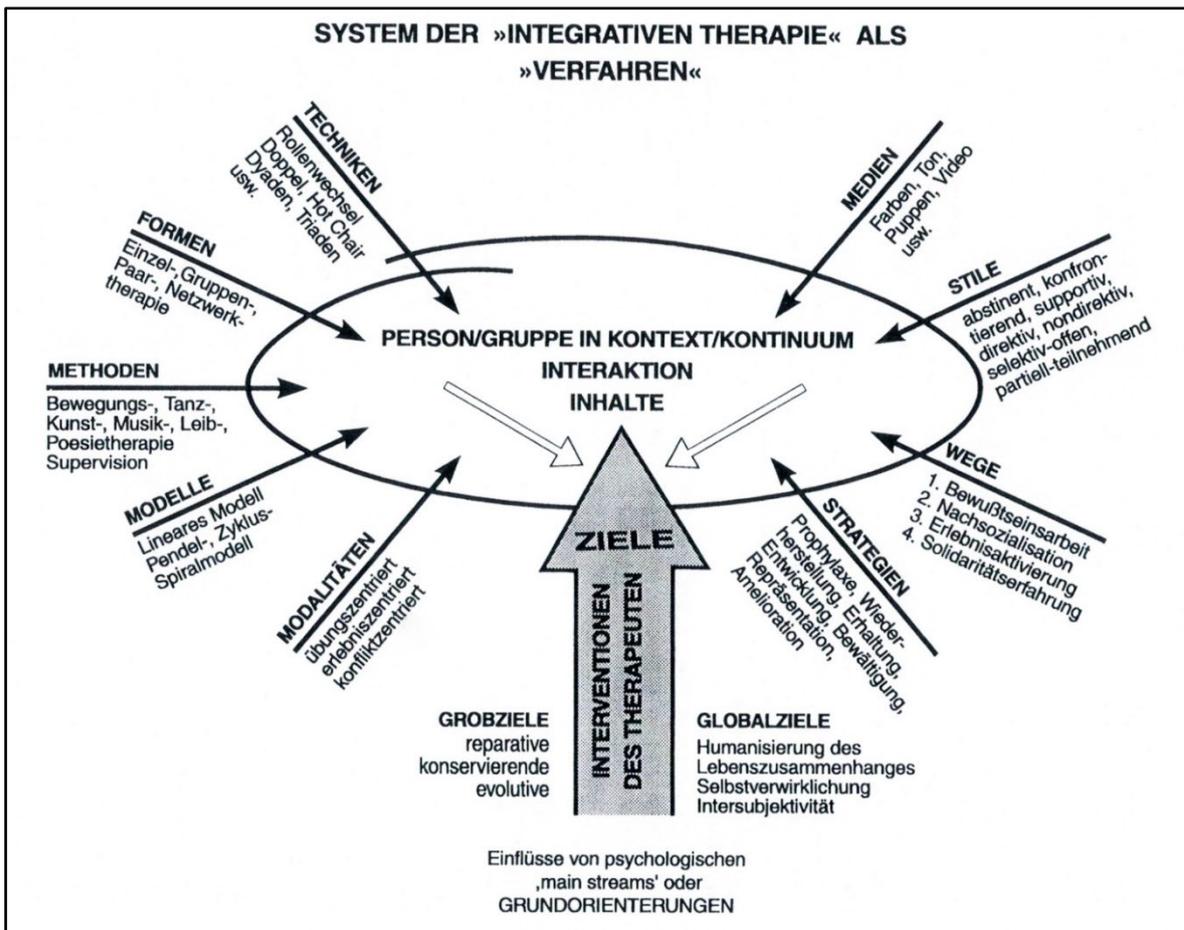
Bevor es um konkrete Handlungsmöglichkeiten zur therapeutischen Arbeit mit Meerschweinchen geht, ist es wichtig, im Sinne des *integrativen Verfahrens* die *Praxeologie* einzubeziehen. Nach Petzold wird die *Praxeologie* als Theorie der Praxis einer `engagierten und eingreifenden Wissenschaft` und als die kunstvolle und kreative Verschränkung von Theorie und Praxis, von Praxis und Theorie gesehen (Petzold 2000h, S. 21f.). Da die therapeutische Arbeit mit Meerschweinchen bisher wissenschaftlich kaum belegt ist, gilt es also die im Folgenden theoretisch aufgezeigten Therapieansätze hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit im Sinne des *integrativen Verfahrens* sowohl in dieser Ausarbeitung zu reflektieren als auch im Fall einer praktischen Anwendung zu eruieren.

Die hier aufgeführten therapeutischen und pädagogischen Ansätze basieren auf einem Aufeinandertreffen von Mensch und Meerschweinchen in der nach Vernooj und Schneider benannten „freien Interaktion“, bei der es darum geht, dass Patient und Tier ohne direkte Anweisungen oder Lenkungen seitens des Therapeuten unter Berücksichtigung der bereits aufgeführten artgerechten Haltung und der

artspezifischen Verhaltensweisen des Tieres sowie der individuellen Bedürfnisse des Menschen interagieren können. Wichtig ist jedoch, dass zuvor klare Rahmenbedingungen geschaffen werden, sodass der Patient psychoedukativ über die genannten tierartspezifischen Verhaltensweisen und Bedürfnisse informiert ist (Vernooij & Schneider 2013, S. 152). Der Begriff „frei“ ist kritisch zu betrachten, da weder der Mensch, erst recht nicht das Tier, in einem therapeutischen Setting „frei“ sein können. Allein die Räumlichkeit stellt eine Begrenzung dar. Darüber hinaus ist je nach Alter des Kindes durchaus eine Lenkung nötig, beispielsweise durch konkrete Handlungsanweisungen oder Fokussierung bestimmter Verhaltensweise der Meerschweinchen. Allerdings sollte aus meiner Sicht gerade zu Beginn möglichst wenig Lenkung seitens des Therapeuten stattfinden, damit der Patient unvoreingenommen mit dem Tier in Kontakt tritt und die Wahrnehmungen und sein Verhalten aus ihm selbst kommen. So hat der Therapeut die Möglichkeit zu beobachten, wie der Patient auf das Tier reagiert, ob er beispielsweise direkten Kontakt sucht oder aus der Distanz beobachtet. Aus diesem Grund distanzriere ich mich an dieser Stelle von einer „gelenkten Interaktion“, da sowohl der Patient als auch das Tier in diesem Fall nur begrenzte Möglichkeiten bezogen auf ihr Verhalten hätten, da sie vom Therapeuten „zielführend auf bestimmte Einwirkungsbereiche fokussiert und gelenkt werden“ (Vernooij & Schneider 2018, S. 153). Beim Menschen bezöge sich dies auf konkrete Handlungsanweisungen, beim Tier beispielsweise auf antrainierte Verhaltensweisen oder auch einen drastisch eingeschränkten Bewegungs- und Rückzugsraum. Dem Patienten zu Beginn wenig Anweisungen zu geben bedeutet natürlich nicht, dass die Intervention nicht zielführend ist. Im Gegenteil basiert die Idee, dass der Patient unvoreingenommen aus sich selbst heraus in die Interaktion tritt auf der Annahme im *integrativen Verfahren*, dass der Mensch als *kreatives Medium* verstanden wird was bedeutet, dass er Botschafter seiner selbst ist. „Gesicht und Haltung, Mimik und Gestik, „Wesen“ und „Charakter“, Können (Performanzen) und Wissen (Kompetenzen) gestalten Menschen eigentlich ganz natürlich, gleichsam „von selbst“, wenn sie nicht behindert werden und etwas Förderung erhalten. In diesen Prozessen bildet sich die Persönlichkeit aus, vermittelt sich der Mensch anderen Menschen, zeigt er sich in dem, was er ist, geworden ist, werden wird“ (Orth, Petzold 2004, S. 9). Nur so kann der Therapeut sich ein halbwegs unvoreingenommenes Bild des Patienten machen. Im späteren Verlauf einer Therapie ist es sinnvoll, die Lenkung im Sinne der Förderung seitens des Therapeuten psychoedukativ

auszuweiten und zu spezifizieren, um Beobachtungsschwerpunkte zu setzen oder konkrete Handlungen zu erreichen, die den Patienten in seiner Entwicklung als  *kreatives Medium* unterstützen können, insbesondere dann, wenn eine tiefgreifende Störung vorliegt. Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Lenkung der Patienten immer individuell abgestimmt sein muss, da sich die Ansprüche sowohl alters- als auch störungsspezifisch unterscheiden.

Konkrete Handlungsmöglichkeiten können wie folgt aussehen, müssen aber immer im Sinne der *Praxeologie* reflektiert bzw. eruiert werden. Eine Kontaktaufnahme gelingt bei Meerschweinchen sehr leicht, da sie neugierig sind und sich gerne eine Zwischenmahlzeit in Form von frischem Gemüse abholen. Eine solche Kontaktaufnahme ist unter Einsatz der nach Otterstedt benannten „Hort-Methode“ möglich, bei der sich Mensch und Tier in einem begrenzten Raum befinden, der definierte Kontakt- und Rückzugsmöglichkeiten anbietet. Innerhalb dieses Raumes können sich sowohl Mensch als auch Tier dem Gegenüber annähern oder sich aus der Begegnung zurückziehen. Dadurch, dass der Raum begrenzt ist, liegt ein besonderes Augenmerk des Therapeuten darauf, mögliche Missverständnisse zwischen Mensch und Tier aufzuklären oder bei Übergriffigkeiten zu intervenieren. Das Wohl von Mensch und Tier steht hier im Vordergrund (Otterstedt 2017, S. 89f.). Die Bezeichnung dieses Settings als ‚Methode‘ gründet darin, dass Otterstedt (wie weitgehend in der TGT) über keine konsistent ausgearbeitete Praxeologie verfügt, wie man sie im *integrativen Verfahren* findet (Orth, Petzold 2004; Petzold 1993a, Bd. 3). In ihm werden Methoden definiert als „in sich konsistente Strategien des Handelns, die durch ein theoretisches Konzept abgesichert sind, zusammenhängend und über ein Repertoire von Handlungstechniken und spezifischen Medien verfügen“ (Petzold 1977, S. 101). Die **Methode** ist hier die *tiergestützte Therapie im integrativen Verfahren*, sodass es sich bei der benannten „Hort-Methode“ nach der IT-Definition um eine **Technik** handelt, welche „als Instrument zur Erreichung bestimmter Zieleetzungen im Rahmen einer Methode“ (Petzold 1977c, S. 101) angesehen wird.

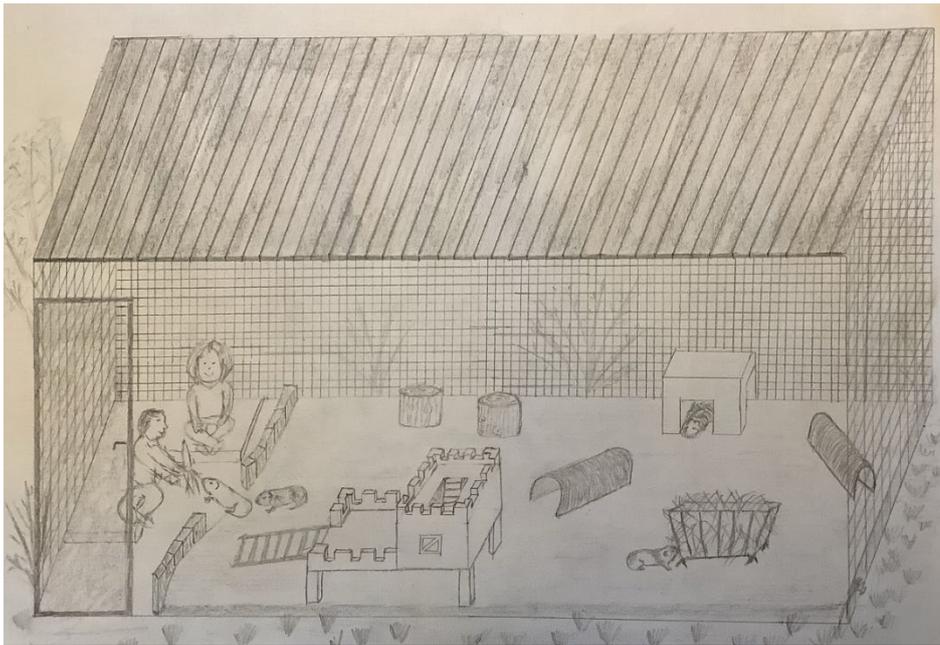


„Dimensionen integrativer Praxeologie“ (vgl. Petzold 1993a, Bd. III, 1993n/2016; Orth, Petzold 2004)

Entsprechend wird folgend von der „Hort-Technik“ gesprochen, wobei der Begriff ‚Hort‘ (althochdeutsch für Schatz, Vorrat) hier „etwas oder jemanden [meint], das/der einer bedürftigen, schwachen Person, einem geistigen Gut oder dergleichen einen besonderen Schutz zuteilwerden lässt“ (<https://www.wortbedeutung.info/Hort/>), sodass der Therapeut hier sowohl dem Menschen als auch dem Tier durch die Begrenzung des Raumes einen geschützten Ort zur Kontaktaufnahme bietet. – In einer Skizze seien hier ein Indoor- und ein Outdoorsetting gezeigt, die sich zur Umsetzung der Hort-Technik anbieten.



Das Indoorsetting ist so gestaltet, dass die Meerschweinchen sich in ihrem gewohnten Gehege befinden, welches an einer Seite geöffnet werden kann, sodass die Tiere angestarrt und neugierig eine Fläche betreten können, auf der sie mit dem Patienten in Interaktion treten können. Gleichzeitig haben sie jederzeit die Möglichkeit sich zurückzuziehen. Auch der Patient kann jederzeit aus der Interaktion zurücktreten.



Die Abbildung zum Outdoorsetting zeigt ein begehbare Außengehege mit einem kleinen Vorraum, in dem sich der Patient aufhalten kann. Auch hier besteht die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen dem Bereich der Meerschweinchen und dem des Menschen herzustellen, sodass auch hier eine stressfreie und von beiden bestimmte Interaktion erfolgen kann.

Innerhalb der Interaktion zwischen Menschen und Meerschweinchen bieten sich unterschiedliche Funktionen an, die das Tier übernehmen kann. Beispielsweise kann das Meerschweinchen eine Brückenfunktion einnehmen und als Übergangsobjekt für einen leichteren Beziehungsaufbau zwischen Patienten und Therapeut sorgen. Diese Funktion nimmt das Tier in der Regel zu Beginn einer Intervention ein und wechselt anschließend in andere Funktionen. Beispielsweise eignen sich Meerschweinchen dazu, eigene Verhaltensweisen zu erkennen und zu reflektieren. Durch ihre komplexen Sozialstrukturen und ihre differenzierten Verhaltensweisen

bieten sie viele Anhaltspunkte, um das eigene Verhalten wiederzuerkennen, wobei dem Patienten immer vor Augen geführt werden muss, dass das Verhalten der Tiere nicht mit dem des Menschen gleichzusetzen ist. Jedoch besteht beispielsweise die Möglichkeit, den Patienten ein Tier auswählen zu lassen, welches seiner Meinung nach die eigenen Verhaltensweisen am besten zeigt. So ist es aussagekräftig, ob jemand das zurückhaltende, untergeordnete und scheue Tier wählt oder das Tier, welches sehr neugierig, mutig oder den anderen gegenüber dominant auftritt. Eine solche Wahl bedarf selbstverständlich einer längeren Phase der Beobachtung, die ggf. mehrere Settings umfassen kann. Darauf basierend können therapeutische Ziele gesetzt werden. Auch in passiver Teilhabe an einem Setting können Meerschweinchen in ihrer Funktion als *Katalysator* für eine beruhigende Atmosphäre sorgen. Für eine beruhigende Atmosphäre sorgen sie beispielsweise durch ihre Laute, die sie während der Entspannung oder beim Fressen von sich geben oder allein durch ihr entweder entspanntes oder neugieriges Verhalten, welches die Aufmerksamkeit des Patienten auf sich zieht. Bei der Beobachtung von Meerschweinchen werden viele Sinne des multisensorisch ausgestatteten Menschen angesprochen. Allein durch die Beobachtung wird der visuelle Sinn angesprochen. Der auditive Sinn spielt eine besonders wichtige Rolle, da Meerschweinchen sehr viele, fein differenzierte Laute von sich geben, die unterschiedliche Informationen enthalten. So bietet es sich an, den Patienten für diese zu sensibilisieren und gleichzeitig in Übertragung auf den Alltag die auditive Wahrnehmung der Umgebung zu schulen. Da Meerschweinchen nur in Einzelfällen angefasst werden sollten, worüber der Patient *psychoedukativ* informiert wird, damit er lernt, sich „tiergerecht“ zu verhalten, wird der taktile Sinn in der direkten Interaktion mit dem Tier eher selten angesprochen. Jedoch bietet es sich an, hier beispielsweise die Einrichtung des Geheges oder das Futter mit einzubinden. Durchaus berührt wird der olfaktorische Sinn, da sowohl die Meerschweinchen und deren Ausscheidungen als auch die Einstreu und das Heu einen bestimmten Geruch bieten, der je nach Intensität als angenehm oder unangenehm wahrgenommen werden kann. Der kinästhetische Sinn wird nur sehr gering angesprochen, da sich der Patient in der Interaktion mit dem Meerschweinchen kaum in Bewegung befindet. Im Gegenteil sollte man sich sehr ruhig verhalten, um die Tiere nicht zu verschrecken (Vgl. *Vernooji & Schneider 2018, S. 21*). Der Mensch, der in der IT als *multisensorisches* und *multiexpressives* Wesen angesehen wird (*Petzold 2018k, 920-924*), erfährt in der ITGT Möglichkeiten, seine Sinnes-

und Ausdrucksvermögen zu schulen und zu kultivieren, sowohl in der experimentierenden Aktion (aktiver Wahrnehmungsmodus) als auch in der konzentrierten, aufnahmebereiten Ruhe (rezeptiver Wahrnehmungsmodus, vgl. *Petzold* 1999q, 5). Genau dieses ruhige Verhalten kann Teil der sinnesgestützten Selbstwahrnehmung sein, wenn der Patient beschreibt, dass er selbst ruhiger wird. An dieser Stelle können die Vitalparameter Atemfrequenz, Puls oder Blutdruck in den Fokus genommen werden, wenn anhand einer Messung derer die Selbstwahrnehmung des Patienten belegt werden kann. Dadurch können das Vertrauen in die Selbstwahrnehmung und der positive Effekt von Situationen der Ruhe gestärkt werden. Mit dem Meerschweinchen ist es möglich, gezielt zur differentiellen Stärkung der menschlichen Multisensorik einzelne Sinne zu fördern, indem man mit dem Patienten darüber in einen Dialog tritt und dazu anregt, „Sinnesleistungen, Sinneseinschränkungen oder auch Sinnesverluste wahrzunehmen, zu reflektieren und anzunehmen“ (*Otterstedt* 2003, S. 98). Dabei sollte eine moderne Grundlage der Sinnespsychologie gewählt werden wie in der IT das Werk von *Helmut Milz* (2019) bietet: „Der eigensinnige Mensch, Körper, Leib und Seele im Wandel.“

Wenn es in einem Setting darum geht, die Sinne in den Fokus zu nehmen, ist es wichtig, vor allem zu Beginn einer Therapie, die Aufmerksamkeit zu lenken und den Patienten auf den Reiz einzelner Sinne zu fokussieren. Dabei handelt es sich um eine Form der gelenkten Interaktion, da es eine „absichtsvolle, geplante Situation mit mehr oder weniger präzisen Zielsetzungen“ ist (*Vernooji & Schneider* 2018, S. 153). Die Meerschweinchen haben jedoch weiterhin die Interaktionsmöglichkeiten, die ihr geschützter Ort ihnen bietet.

## **4 Relevante Aspekte des *integrativen Verfahrens***

### **4.1 Die Tetrade Therapeut – Klient – Tier - Kontext**

Die Beziehung des Patienten zum Therapeuten und umgekehrt ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen der Therapie (Vgl. *Julius et al.* 2004, S. 185). Das Tier kann bei der ersten Begegnung als „Eisbrecher“ (*Greiffenhagen & Buck-Werner* 2013, S. 168) oder auch als „Übergangsobjekt“ (*Vernooji & Schneider* 2018, S. 154) fungieren, sodass die erste Kontaktaufnahme erleichtert wird. Außerdem können Menschen in Anwesenheit eines Tieres vertrauenswürdiger wirken. Wichtig ist insbesondere bei Meerschweinchen zu beachten, dass sie während der gesamten

Therapie nicht immer in der gleichen Form einbezogen werden. Im Laufe der Therapie werden die Meerschweinchen in unterschiedlichen Phasen wechselnde Funktionen einnehmen. Gerade zu Beginn haben sie die Funktion als „Motivationsobjekt“ (ebd., S. 154), da ein Tier in den meisten Fällen als Motivator wirkt, um sich auf die Therapiesituation einzulassen. Die an dieser Stelle wichtigste Funktion ist die als „Identifikationsobjekt“ (ebd., S. 155), wobei die Verwendung dieses Begriffs hier vorsichtig genutzt werden muss. „Unter Identifikation wird ein Prozess verstanden, bei dem bewusst oder unbewusst andere Personen oder Lebewesen als Abbild des eigenen Selbst betrachtet werden. Im Umgang mit dem Identifikationsobjekt lassen sich eigene Wünsche, Strebungen, Schwierigkeiten oder Konflikte eher ausleben oder bewältigen“ (ebd., S. 155). Wie bereits in Kapitel 2.1 nach *Gerald Hüther* aufgeführt, können angstbasierte Stressreaktionen von Menschen nicht mit denen der Tiere gleichgesetzt werden. Da ein Mensch neben seinen abgespeicherten biographischen Erfahrungen einen Willen hat, kann er sich natürlich nicht mit einem Nagetier identifizieren, welches in Stresssituationen beispielsweise instinktiv die Flucht ergreift. Entsprechend soll es in der Therapie einer Schulangst vielmehr um den Abgleich von Verhaltensweisen in Angst- oder Stresssituationen gehen, sodass der Patient ggf. durch die Beobachtung der Verhaltensweisen der Meerschweinchen Denkanstöße zum Erkennen und Reflektieren eigener Verhaltensweisen und Stressreaktionen erhält, um daraus gemeinsam mit dem Therapeuten Handlungsstrategien zu entwickeln. Nähere Ausführungen dazu in Kapitel 5.

Im Allgemeinen muss der Therapeut sehr flexibel sein und situationsbedingt sowie patientenorientiert reagieren, um entsprechende Behandlungsmöglichkeiten einsetzen können. Um dem gerecht zu werden, gilt es sich die von Petzold formulierten „Vier Wege der Heilung und Förderung“ sowie die „Vierzehn plus drei Heil- und Wirkfaktoren“ bewusst zu machen. Diese Rahmenbedingungen seien folgend dargestellt um darauf aufbauend Therapiemöglichkeiten zu erarbeiten.

#### **4.2 Die vier Wege der Heilung und Förderung in der „*integrativen Therapie*“**

Als Therapeut kann man eine große Wirkung auf den Patienten haben, um dessen Verfassung und Situation nachhaltig zu verbessern. Es gilt hier, verschiedene Wege zu nutzen und an den richtigen Stellen Schwerpunkte zu setzen. Vier Wege gibt es

in der *Integrativen Therapie*, die folgend skizziert werden: Der erste Weg ist die „*Bewußtseinsarbeit*, die zur Sinnfindung führt“ (Petzold 1993a, S. 589), wobei es darum geht, die Heilung und Persönlichkeitsentwicklung durch Bewusstseinsarbeit voranzubringen und entsprechend das Selbst aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, zu hinterfragen und sich seiner Situation bewusst zu werden. Um dies zu erreichen, erfolgt die Bewusstseinsarbeit nach dem Modell der „*hermeneutischen Spirale*“, die durch die Abfolge des Wahrnehmens, des Erfassens, des Verstehens, des Erklärens eine Neustrukturierung und Umstrukturierung des bisherigen Gefüges ermöglicht (Vgl. ebd., S.77). Bei dem zweiten Weg, der *Nachsozialisation*, steht die Aufarbeitung eines fehlenden Grundvertrauens und damit die Wiederherstellung der Persönlichkeitsstrukturen im Fokus. Dabei wird versucht, emotionale Defizite durch korrektive Emotionen zu bewältigen beziehungsweise als Bewältigungsstrategien bereitzustellen. Bei den ersten beiden Wegen handelt es sich um eine konfliktzentrierte Vorgehensweise, da der Klient mit sich selbst konfrontiert wird. Die *Erlebnisaktivierung* steht beim dritten Weg im Vordergrund, die ähnlich wie beim zweiten Weg Alternativen aufzeigt, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, wobei es sich hier nicht um Emotionen, sondern um Aktivitäten und damit verbundene Erlebnisse handelt. Hier kann auch der soziale Kontext durch gemeinschaftliche Erlebnisse eine wesentliche Rolle spielen. Der vierte Weg dient dazu, durch *Solidaritätserfahrungen* eine Metaperspektive und eine komplexe Bewusstheit über die vergangene und aktuelle Lebenssituation zu gewinnen und um den multiplen Entfremdungen bezogen auf die eigene Persönlichkeit entschieden und solidarisch entgegenzutreten zu können (Vgl. ebd., S.77f., S.589f.). Da es beim dritten und vierten Weg darum geht, neue Perspektiven und Aktivitäten zu vereinbaren, handelt es sich um erlebnisorientierte Modalitäten. Die vier Wege der Heilung und Förderung sind so konzipiert, dass sie nicht alle und nicht in der angegebenen Reihenfolge in einer Therapie berücksichtigt werden müssen. Jedoch bietet es sich an, wie im Folgenden ausgearbeitet, der Chronologie der 4 Wege zu folgen, wobei der vierte Weg nur noch bedingt in direkter Verbindung mit den Meerschweinchen steht.

### **4.3 Die vierzehn plus drei Heil- und Wirkfaktoren**

Die vierzehn plus drei Heil- und Wirkfaktoren dienen dazu, eine tragfähige therapeutische Beziehung aufzubauen, sodass als therapeutische Basis ein gutes zwischenmenschliches Miteinander zwischen Therapeut und Klient gegeben ist. Da die

Wirkfaktoren immer individuell kombiniert werden müssen um optimal wirksam zu werden, seien sie hier vollständig aufgeführt, ohne vorab eine themenbezogene Auswahl zu treffen. Einzelne Heil- und Wirkfaktoren werden an späterer Stelle benannt.

**Die vierzehn plus drei Heil- und Wirkfaktoren** (Vgl. *Petzold, Orth, Sieper* 2016n, S. 16f.)

1. Einführendes Verstehen seitens des Therapeuten
2. Emotionale Anteilnahme seitens des Klienten
3. Hilfe bei praktischer Lebensbewältigung im Sinne des tetradischen Zirkels
4. Förderung emotionalen Ausdrucks und volitiver Entscheidungskraft
5. Förderung von Einsicht, Sinnerleben
6. Förderung kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit
7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation
8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen
9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte
10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven
11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge
12. Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens, der persönlichen Souveränität
13. Förderung tragfähiger sozialer Netzwerke
14. Ermöglichung von Empowerment
15. Förderung eines lebendigen und regelmäßigen Naturbezugs
16. Vermittlung heilsamer ästhetischer Erfahrungen
17. Synergetische Multimodalität

## **5. Das Meerschweinchen in der ITGT zur Behandlung von Schulangst**

Das Meerschweinchen kann bei bestehenden Schulängsten – es wird hier der Plural gesetzt, um die vielfältigen Möglichkeiten angstauslösender Situationen im Kontext Schule zu betonen – insbesondere dafür eingesetzt werden, mit dem Patienten Ursachen zu ergründen, damit er sich derer bewusst werden kann, Ressourcen zur Verminderung der Angst zu eruieren, zu aktivieren und nachhaltig zu stabilisieren

sowie damit einhergehend durch positive interpersonale Bekräftigung den Selbstwert zu stärken. Da Meerschweinchen Fluchttiere sind und instinktiv Angst- und Fluchtverhalten zeigen, eignen sie sich in besondere Weise dazu, die genannten Aspekte im Zusammenhang mit Schulängsten zu bearbeiten. Das Angst- und Fluchtverhalten der Meerschweinchen scheint zunächst vergleichbar. Aber es ist Schulkindern leicht einsichtig zu machen, dass das kleine Tier nicht über seine Situation nachdenken kann, aber ein Menschenkind durchaus, denn das verfügt über *sinnvolle* und *weniger sinnvolle* Möglichkeiten des Umgangs mit Angstsituationen, zum Beispiel situationsvermeidendes Verhalten (wie manche Schüler bei Angstsituationen in der Schule) oder situationsbewältigendes Verhalten durch Nachdenken oder Hilfesuchen.

Folgend werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie man in einer therapeutischen Arbeit mit Meerschweinchen unter Einbezug der 4 Wege der Heilung und Förderung sowie einer Auswahl der 14 plus 3 Heil- und Wirkfaktoren die genannten Ziele in Angriff nehmen kann. Diese basieren auf theoretischen Annahmen.

Zu Beginn der Therapie geht es darum, dass der Patient die Tiere und den Therapeuten kennen lernt und sich mit der Umgebung des Settings vertraut macht, wobei die Tiere hier die Funktion von „Übergangsobjekten“ einnehmen können. Dies geschieht in der offenen Interaktion in einer der oben beschriebenen Formen. Dabei werden seitens des Therapeuten, von einer kurzen psychoedukativ-erklärenden Einführung abgesehen, noch keine tiefgehenden Fragen gestellt. Der Patient hat die Möglichkeit, die Meerschweinchen in Ruhe zu beobachten und mit ihnen in Kontakt zu treten, sofern er und die Meerschweinchen dies möchten. Dazu sollte angeboten werden, die Tiere mit frischem Gemüse anzulocken und zu füttern. Aufgabe des Therapeuten ist es, hier auf das Wohl der Tiere und Patienten zu achten, den Umgang mit den Meerschweinchen zu erklären und Fragen zu beantworten. Diese Zeit der Beobachtung und Interaktion ist insofern wichtig, als dass sich der Patient in den folgenden Settings besser in die Verhaltens- und Kommunikationsweisen der Meerschweinchen einfühlen kann und im Idealfall Anknüpfungspunkte an seine eigenen Verhaltensweisen entdeckt, die zur Weiterarbeit nützlich sind. Besonders wichtig ist, dass intensiv mit dem Patienten besprochen wird, dass die Verhaltensweisen der *nicht-humanen* Tiere niemals mit denen der *Menschen-Tiere* gleichzusetzen sind. Dabei wird wieder die basale Position moderner Biologie vermittelt: Wir

alle sind **Lebewesen**, und auch die Menschen gehören in wichtigen Seiten dem Tierreich zu: Sie atmen, essen, bluten, wenn sie verletzt werden. Sie können aber komplizierter Denken und mit Worten sprechen. Das können Tiere nicht, aber sie können vieles andere: mit Flügeln fliegen und mit Flossen tauchen usw. Nicht-menschliche Tiere sind deshalb nicht „niedriger“ sind, sondern **sie sind anders** und zeigen je nach Tierart unterschiedliche Verhaltensweisen. Während nicht-menschliche Tiere nur ihren Programmen folgen können und aufgrund dessen beispielsweise nur Verhaltensweisen wie Flucht oder Vermeidung zeigen können, haben die Menschen-Tiere einen Willen mit sehr vielen Möglichkeiten und Freiräumen, den sie zu nutzen und zu üben vermögen. Da diese volitionstheoretische Unterscheidung in der Arbeit mit nicht-humanen Tieren und Menschen-Tieren essenziell ist, seien die Begriffe Wille und Wollen hier kurz definiert und dargestellt.

Im psychologischen Wörterbuch wird unter Wille die Fähigkeit beschrieben, „sich zur Ausführung einer Handlung zu entscheiden, wozu – im Unterschied zum Trieb – die Stellungnahme des Subjektes zu den Motiven gehört“ (Dorsch 1987, S. 751). *Trieb* meint das Erleben eines Dranges, meist mit Zielvorstellung, welches autogen, d.h. ohne Mitwirkung des Bewusstseins, entsteht (Vgl. ebd., S. 701). Neben dem Begriff Wille steht der des Wollens (volition), welcher vielmehr den Willensakt beschreibt, während unter Wille eher eine Fähigkeit oder ein Vermögen verstanden wird (Vgl. Pupato 2006, S. 5 und ihre Positionen „Integrativer Willenstheorie“, Petzold, Sieper 2008a). Wollen wird als „Erlebnis des Gerichtetseins auf ein Ziel“ definiert (Dorsch 1987, S. 753), sodass es hier um das Bestreben geht, bestimmte Handlungen auszuführen. „Dabei wird davon ausgegangen, dass ein oder mehrere Motive dem Entschluss zugrunde liegen können. Bei mehreren Motiven wird aufgrund von Überlegungen einem der Vorzug gegeben. Der Entschluss führt zur Ausführung, d.h. zur entsprechenden Willenshandlung“ (Pupato 2006, S. 5). Das *Motiv* wird als Beweggrund für ein Verhalten bezeichnet, als richtunggebender, leitender und antreibender seelischer Hinter- und Bestimmungsgrund des Handelns (Vgl. Dorsch 1987, S. 427). Da es sich bei Wille und Wollen um vielschichtige Begriffe handelt, spielen neben *Motiv* und *Trieb* auch Begriffe wie *Motivation*, *Emotion* und *Kognition* eine Rolle. *Motivation* wird als Gesamtheit der Motive verstanden und beschreibt aktivierende und richtunggebende Vorgänge, die für die Auswahl und Stärke der Aktualisierung von Verhaltenstendenzen bestimmend sind (Vgl. ebd. S. 427 und Petzold, Sieper 2008c, S. 474). *Emotion* bezeichnet ein Gefühl oder Affekt

(Vgl. *Dorsch* 1987, S. 169). Unter *Kognition* werden alle Vorgänge oder Strukturen verstanden, die mit dem Gewahr werden und Erkennen zusammenhängen, wie Wahrnehmung, Erinnerung, Vorstellung, Begriffe, Gedanken, Vermutung, Erwartung, Planen und Problemlösen (Vgl. *Dorsch*, S. 339; *Petzold, Sieper* 2008c, S. 474). Bei der Definition von Wille und Wollen wird deutlich, dass eine genaue Abgrenzung der Begriffe voneinander schwierig ist und Überlappungen angenommen werden müssen, womit eine integrative Sichtweise dargestellt ist, da die integrative Position anstrebt, ein möglichst hohes Maß an konzeptueller Vielfalt beizubehalten (Vgl. *Petzold, Sieper* 2008c, S. 475). Die Definition von Wille und Wollen sei hiermit in der vorliegenden Arbeit nur kurz angerissen. Umfassende Ausarbeitungen finden sich bei *Petzold und Sieper* 2008c und *Pupato* 2006.

Bei der Arbeit mit Jugendlichen und der thematisierten Schulangst spielen Wille und Wollen eine zentrale Rolle, da es darum geht, bestehende Muster, die sie beispielsweise für Situationen akuter Angst entwickelt haben, zu erkennen, um durch neue Impulse eingefahrene Muster zu durchbrechen und Neues entstehen zu lassen. (Vgl. *Pupato* 2006, S. 19). An dieser Stelle spielt *Gerald Hüthers* Definition der kontrollierbaren Stressreaktion eine zentrale Rolle, da diese aufzeigt, dass das Ohnmachtsgefühl nach einer durch Angst ausgelösten Stressreaktion in einen Willensakt umschlagen kann und der Betroffene nach eigenem Willen wieder handlungsfähig werden kann, besonders wenn er dabei therapeutisch unterstützt wird. Genau das, eine Situation, in der durch Angst ausgelöster Stress entsteht, kontrollieren zu können, gilt es dem Patienten bewusst zu machen und mit ihm zu üben.

## **5.1 Die Beobachtung des Sozialverhaltens der Meerschweinchen als Aktivator zur Selbstreflexion und Ursachenforschung**

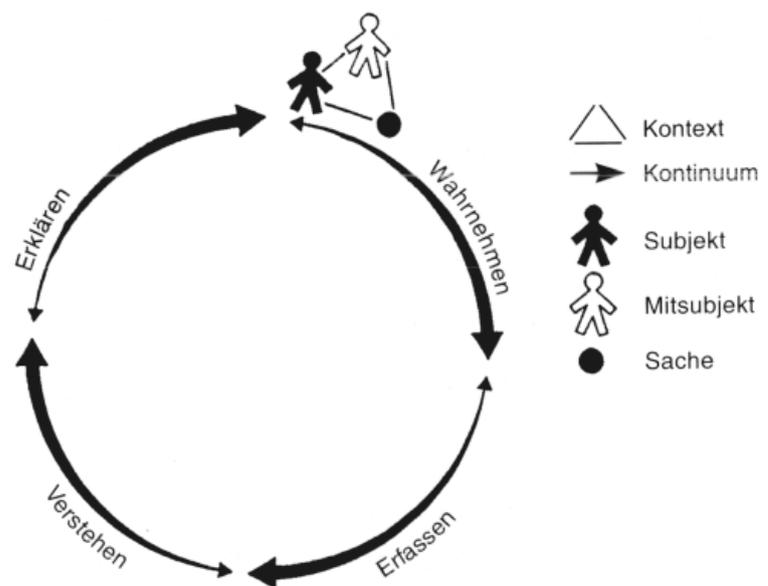
Um im Rahmen des ersten Weges der Heilung- und Förderung die *Bewußtseinsarbeit* in den Fokus zu nehmen, ist es wichtig dem Patienten bewusst zu machen, wie er selbst wirkt beziehungsweise möglicherweise auch, dass er überhaupt eine Selbstwirksamkeit besitzt. Hierzu gehört die Erkenntnis, dass das eigene Verhalten immer etwas bewirkt, sowohl auf einen selbst als auch auf das Gegenüber. Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist ein Teil der sozialen Lerntheorie und geht auf *Albert Bandura* (1997) zurück. Er beschreibt die Selbstwirksamkeit (self-efficacy) als individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer

bestimmten Situation angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten beeinflusst ihre Wahrnehmung, Motivation und Leistung auf vielerlei Weise. Wichtig ist, dass die Selbstwirksamkeit immer im Zusammenhang mit der Beobachtung von Leistungen anderer, den Überzeugungen, die wir von anderen übernommen haben oder der Überzeugung von uns selbst sowie dem emotionalen Zustand beim Herangehen an eine Aufgabe gebildet wird (Vgl. *Zimbardo* 2003, S. 543). Diese Selbstwirksamkeit wird heutzutage mit Heranwachsenden viel zu wenig geübt. Durch ungeübtes und unreflektiertes Verhalten können Konflikte oder auch Situationen des Unwohlseins entstehen, wenn bemerkt wird, dass das eigene Verhalten als unangemessen wahrgenommen wird. Um einen ersten Schritt in die Richtung der Erkenntnis der Selbstwirksamkeit zu machen, können Meerschweinchen eine geeignete Tierart sein, da sie sehr sensibel auf ihre Umwelt reagieren. Durch die bisherigen Beobachtungen der Meerschweinchen kann seitens des Patienten im Gespräch mit dem Therapeuten bereits festgestellt worden sein, dass Meerschweinchen empfindlich auf Geräusche und Bewegungen reagieren. Hier ist es die Aufgabe des Therapeuten dem Patienten zu erklären, dass er selbst, durch sein Verhalten, dafür Sorge tragen kann, dass die Meerschweinchen sich in ihrer Umgebung wohl fühlen, indem er sich ruhig verhält und sich nicht ruckartig bewegt. Durch diese Bewusstmachung besteht die Möglichkeit, dass der Patient dazu angeregt wird, über seine Verhaltensweisen und deren Wirkung auf sein Umfeld nachzudenken und diese ggf. zu erkennen und zu reflektieren, womit der 7. Heil- und Wirkfaktor Berücksichtigung findet. Die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit kann in Ansätzen mit den Meerschweinchen geübt werden, indem die Reaktionen der Tiere immer wieder mit dem Verhalten des Patienten in Verbindung gebracht werden. Erkennt der Patient, dass die Meerschweinchen viel besser zu beobachten sind, wenn er sich ruhig verhält, kann dieses Verhalten geübt werden. Diese Übung kann sich, wenn in den Alltag übertragen wird – und um solche Transferarbeit muss sich Therapie bzw. TGT bemühen – im Sinne des „2. Weges der Heilung und Förderung“ als *Nachsozialisation*, auch positiv auf das Grundvertrauen in die eigene Person auswirken. Wichtig ist, dass der Patient von sich aus das Interesse, den Willen hat, die Tiere gut beobachten zu können, denn nur dann kann es gelingen, einen anderen *Verhaltensstil* zu lernen und mögliche Impulse kontrollieren zu können. Gerade für Kinder und Jugendliche mit einer Angststörung ist es wichtig, zur Ruhe kommen zu können und ruhiges Verhalten zu üben, da sie häufig sehr

unruhig oder impulsiv sind. Ihnen muss durch Erklärung artspezifischer Verhaltensweisen bewusst gemacht werden, dass bei der Beobachtung der Meerschweinchen als Fluchttiere viel Ruhe und Geduld nötig ist. Eine weitere wichtige Erkenntnis kann sein, dass dem Patienten bewusst wird, dass er eine Situation mitgestalten kann. Häufig ist Kindern und Jugendlichen nicht bewusst, dass sie selbst dazu beitragen, wie etwas geschieht oder gestaltet wird, sie also „Selbstwirksamkeit“ erwerben können. Indem den Kindern und Jugendlichen beispielsweise nicht nur erklärt wird, dass Meerschweinchen empfindlich auf Bewegungen oder Geräusche reagieren, sondern auch, wie man sie füttert oder das Gehege ansprechend einrichtet, kann ihnen bewusst gemacht werden, dass sie selbst etwas zum Wohlbefinden der Tiere beitragen können. Sie selbst sind ein Teil des Ganzen, auf ihrer eigenen „Bühne“ und haben eine Wirkung, sowohl auf Menschen und Tiere in ihrem Umfeld, als auch auf sich selbst. Anknüpfend daran kann dieses Bewusstsein auf den Alltag und insbesondere auf die für den Patienten angstausslösenden Situationen übertragen werden.

Weiterhin dient die *Bewusstseinsarbeit* dazu, sich das Phänomen der Angst bewusst zu machen und zur *Einsicht* zu kommen, dass einer Veränderung der aktuellen Situation herbeigeführt werden muss und **kann**. Hierzu bietet sich an, das Verhalten der Meerschweinchen in Angst- beziehungsweise Stresssituationen zu beobachten. Diese sollten natürlich nicht unter Zwang herbeigeführt werden. Meerschweinchen zeigen ein Verhalten, das der Angst sehr nah kommt, relativ häufig, da sie sich immer dann, wenn sie Gefahr wittern, schnell verständigen und in einem geschützten Raum zurückziehen. Dazu reichen kleine, unerwartete Bewegungen seitens des Menschen oder auch unbekannte Geräusche aus. An dieser Stelle sollte reflektiert werden, welchen Nutzen die Angst für die Meerschweinchen hat. Sie müssen schnell reagieren und können nicht, wie humane Tiere, erst nachdenken, um eine „beste Lösung“ zu suchen. Außerdem ist es sehr wichtig, dass der Therapeut dem Patienten diese artspezifischen Verhaltensweisen genau erklärt und ihm bewusst macht, dass das Verhalten der Meerschweinchen in diesem Zusammenhang nicht mit dem von Menschen/Menschtieren gleichzusetzen ist. Eine Beobachtung des Verhaltens soll dazu anregen, über das eigene Verhalten und die durch Angst ausgelöste Stressreaktion nachzudenken, um beides zunächst zu erkennen, zu verstehen und erklären zu können, um anschließend Handlungsstrategien zur Bewältigung dieser Situationen zu erarbeiten und zu üben.

Die Ursache liegt bei den Tieren in den evolutionsbedingten Antrieben/Instinkten, die eine natürliche Reaktion hervorrufen, wenn es Auslöser wie unbekannte Geräusche oder auch ‚Angriffe‘ von oben gibt. Beim Menschen muss wie bereits nach *Hüther* aufgeführt die Entwicklung und Erfahrung seines Selbst im Kontext und Kontinuum betrachtet werden, um die Ursache für die Angst herauszufinden. Mit diesen Möglichkeiten übersteigt das „human animal“ die Möglichkeiten anderer Tiere. Die aufgeführten Möglichkeiten für die *Bewusstseinsarbeit* folgen der bereits benannten **hermeneutischen Spirale**.



### **Die hermeneutische Spirale des Erkenntnisgewinns (aus *Petzold* 1993a; 489)**

Am Anfang steht in dem spiraligen Prozess immer die Beobachtung und damit das *Wahrnehmen* des Verhaltens der Meerschweinchen, welches in Zusammenarbeit mit dem Therapeuten *erfasst* und *verstanden* und damit *erklärbar* wird, was bei Menschen „zu anderem *Handeln*“ führen kann. Im Transfer auf die eigene Person werden die gleichen Schritte „auf menschenweise“ durchlaufen. Der Patient bekommt als Beobachtungsaufgabe im Alltag sein eigenes Verhalten in den

entsprechenden Situationen zu beobachten, um es im Therapiesetting im Vergleich mit den Meerschweinchen und ihrer Andersartigkeit zu *erfassen* und zu *verstehen* und sich dann selbstbestimmt anders zu *verhalten*. Sofern mit dem Patienten im Gespräch über die Meerschweinchen und durch deren Beobachtung bearbeitet wurde, wie sich die Angst äußert und wo einige der Ursachen liegen, müssen in einem nächsten Schritt in der hermeneutischen Spirale die Bereiche des *Erklärens* und *Handelns* aufgegriffen und Verhaltensweisen und Ressourcen gefunden und aktiviert werden, um mit der Angst umgehen zu können und sie im Idealfall zu vermindern. Es können dann Neu- und Umstrukturierungen stattfinden.

## **5.2 Beobachtung des Verhaltens und der Kommunikation der Meerschweinchen zur nachhaltigen Ressourcenaktivierung**

Die Erarbeitung von Verhaltensweisen und die Aktivierung von Ressourcen zum Umgang und zur Verminderung der Schulangst erfolgt im Rahmen des zweiten und dritten „Weges der Heilung und Förderung“. Beide tragen dazu bei, Strategien zur Persönlichkeitsentwicklung zu finden, der zweite Weg auf emotionaler Ebene, der dritte Weg durch Aktivitäten. Besonders wichtig ist hier das Subjektlernen/Selbstlernen, dem insbesondere in der Adoleszenz eine zentrale Rolle zukommt. Die Basis bildet dabei eine „wechselseitig Empathie“ (*Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a*), da man darüber lernen kann, sich selbst besser zu verstehen. Subjektlernen meint konkret: „ich lerne, der Mensch zu werden, der ich bin, bzw. der ich sein möchte“ (*Petzold, H.G., Trummer, A. 2017, S.5*). Zum lebenslangen Ziel ausgeweitet meint es, sich selbst im Lebensganzen besser zu verstehen (*Sieper 2007b*). „Sich selbst zu verstehen ist nur möglich, wenn man von anderen verstanden worden ist und bereit ist, andere zu verstehen“. Das Gefühl, verstanden zu werden, kann im Falle einer Therapie zunächst durch den Therapeuten im Sinne des 1. Heil- und Wirkfaktors, und auch durch das soziale Umfeld des Patienten vermittelt werden. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, andere zu verstehen/verstehen zu wollen, sind eng mit der integrativen Theorie des Willens/Wollens und der Selbstwirksamkeit verknüpft.

Zur Ressourcenaktivierung bietet sich die Beobachtung, Reflexion der Meerschweinchen ebenfalls an. Eine Leitfrage ist hier, was die Meerschweinchen nutzen, um ihre Angst zu überwinden beziehungsweise sich vor der Gefahr zu schützen. Zu beobachten sind hier beispielsweise der Zusammenhalt in der Gruppe, da sich

Meerschweinchen bei akuter Gefahr zusammenrotten, um größer und unangreifbarer zu wirken. In diesem Zusammenhang spielen die Rückzugsorte eine wichtige Rolle, welche die Meerschweinchen bei Bedarf als Schutzraum in Anspruch nehmen. Neben der Schutzfunktion dienen sie auch dazu sich zu beruhigen. Weiterhin ist oft zu beobachten, dass sich eher scheue Meerschweinchen sehr vorsichtig an Unbekanntes herantasten, beispielsweise wenn es darum geht, sich bei dem Menschen Futter abzuholen. Je öfter dies gelingt, desto mutiger werden sie. In Fällen, in denen ein Meerschweinchen von einem anderen bedrängt wird, sind verschiedene Szenarien zu beobachten. Je nach Position in der Gruppe weicht es aus oder beharrt auf seiner Position, was sich häufig durch lautes Quieken äußert, wenn beispielsweise der aktuelle Liegeplatz streitig gemacht wird. Auch Rankämpfe können beobachtet werden, wenn beispielsweise ein neues Tier zur Gruppe gestoßen ist, was, wie bereits nach *Sachser* beschrieben, Stressreaktionen auslösen kann, je nachdem, wie kompatibel der Ausgang der Auseinandersetzung mit den bisherigen Erfahrungen ist. Diese Auswahl an *Ressourcen*, welche den Meerschweinchen zur Verfügung stehen, wenn sie in Gefahr sind, Angst haben oder sich bedroht fühlen, bietet Möglichkeiten, um über Ressourcen (*Petzold* 1997p) nachzudenken, die bei einer Schulangst helfen können. Abgeleitet werden könnte beispielsweise die Ressource, dass der Patient sich an Vertrauenspersonen wendet, die ihn in akuten Angstsituationen unterstützen und ihm helfen, diese zu bewältigen. Im schulischen Raum können dies Mitschüler, Freunde aber auch Lehrer sein, an die er sich wenden kann. Im häuslichen Umfeld ist dies die Familie. Da der Mensch in ähnlicher Weise wie die Meerschweinchen ein „soziales Netz“ ist (nicht nur hat, *Petzold* 1982b), ist dies im Rahmen des dritten Weges der Heilung und Förderung eine der naheliegendsten Ressourcen, um eine Angstsituation überwinden zu können und die Angst durch das Bewusstsein, dass diese Ressource jederzeit nutzbar ist, gemindert werden kann. Es sollte mit dem Patienten getreu des 13. Heil- und Wirkfaktors und nach dem dritten integrativen Leitprinzip: ‚Frage nach Hilfe, wenn du sie brauchst‘, festgehalten werden, welche Mitmenschen Teil dieser Ressource sein können, wie er sich ihnen anvertrauen und um Hilfe bitten kann (Vgl. *Petzold, H.G., Trummer, A.* 2017, S. 17).

Wie benannt nutzen Meerschweinchen Schutzräume, um sich der Gefahr zu entziehen und sich zu beruhigen. Nach ausreichender Reflektion dieser tierspezifischen Verhaltensweise in Abgrenzung zu der des Menschen kann mit dem

Patienten erarbeitet werden, welche Orte sich im Raum Schule für ihn als ‚Schutzraum‘ anbieten, wobei die Nutzung dieses ‚Schutzraumes‘ umfassend reflektiert werden muss, damit diese nicht in eine Vermeidungsstrategie umgewandelt wird. In akuten Situationen der Angst, beispielsweise im Falle einer Panikattacke, ist es sinnvoll, gemeinsam mit einer Person aus dem sozialen Netz einen Ort aufzusuchen, an dem die akute Angst überwunden werden kann. Dies kann in Absprache mit der Schule ein zur Verfügung gestellter Raum oder auch das Außengelände sein. Dieser Raum sollte jedoch nur kurzfristig genutzt und eine Rückkehr beispielsweise in den Unterricht nicht zu lange hinausgezögert werden. Hier kommt der 7. Heil- und Wirkfaktor zum Tragen, wenn es dem Patienten gelingt, sich seiner geistigen und körperlichen Verfassung bewusst zu werden und sich zu regulieren, womit die Angst hier in einer nach *Hüther* benannten kontrollierbaren Stressreaktion mündet, die den Schüler/ die Schülerin dazu befähigt, nach eigenem Willen in den Unterricht zurückzukehren.

Eine weitere Strategie kann sein, sich bei Schulangst, die bereits so generalisiert und weit fortgeschritten ist, dass eine Teilnahme am Unterricht nicht mehr möglich ist, langsam wieder an das Umfeld Schule heranzutasten. So kann beispielsweise erarbeitet werden, dass der Patient zunächst stundenweise am Unterricht teilnimmt und das Pensum bei gelungener Bewältigung erhöht wird, sodass zunehmend die Sicherheit zurückerlangt wird. Dieses Vorgehen muss selbstverständlich mit der jeweiligen Institution abgeglichen werden.

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf Schulängste, die auf Ängsten vor Leistungsüberprüfungen durch den Lehrer/die Lehrerin und auf der Unterrichtssituation basiert. Sollte die Schulangst aus der Ausgrenzung durch Mitschüler oder aus Mobbingfällen resultieren, kann ebenfalls eine Ressource aus dem Verhalten der Meerschweinchen abgeleitet werden. In diesem Fall sind die Reaktionen zu beobachten, wenn ein Tier von einem anderen bedrängt oder bedroht wird, was insbesondere in den nach *Sachser* aufgeführten Rangordnungskämpfen vorkommt. Auch an dieser Stelle ist es essentiell, das Verhalten der nicht-humanen Tiere im Unterschied zu den Verhaltensweisen von Menschen zu erklären. Mit dem Patienten muss reflektiert werden, dass seine „Selbstwirksamkeit“ in solchen Fällen eine wichtige Rolle spielt und daran anknüpfend, welche Verhaltensweisen sich möglicherweise eignen, um in solchen Situationen etwas entgegen zu können. Am wichtigsten ist auch in solchen Situationen das „soziale Netz“. Darüber hinaus muss

überlegt werden, ob es sinnvoll ist, sich aus der Situation zurückzuziehen, oder ob man standhaft bleiben und seine Position verteidigen sollte. Flüchten kann sinnvoll sein, Standhalten auch. Diese wichtigen Möglichkeiten von „**Flüchten oder Standhalten**“ (vgl. *Horst-Eberhard Richter* 1990) als individuelle Entscheidungen, kann man mit den tiergestützten Beobachtungen reflektieren, vor allem im Abgleich mit dem sozialen Netz des Patienten und der jeweiligen Ausprägung der Bedrängnis durch andere etwa beim Mobbing an der Schule. Die benannten Ressourcen, die im dritten Weg der Heilung und Förderung erarbeitet werden, haben im Idealfall zur Folge, dass sich der Selbstwert des Kindes oder Jugendlichen und die Persönlichkeitsstrukturen stabilisieren und weiterentwickeln, was dem zweiten Weg der Heilung und Förderung zuzuordnen ist.

Getreu dem Motto und ersten integrativen Leitprinzip ‚**Mache dich selbst zum Projekt!**‘ (Vgl. *Petzold, H.G., Trummer, A.* 2017, S. 17), sollte der Patient am Ende verschiedene Möglichkeiten ausprobieren mit Schulängsten umgehen zu können, um den für sich besten Weg zu finden, wieder am Schulleben teilzunehmen. Die Förderung des Selbst- und Identitätserlebens und damit der persönlichen Souveränität ist im Umgang mit einer Schulangst essentiell, da dieser 12. Heil- und Wirkfaktor letztendlich dazu beitragen kann, dass der Patient seinen Selbstwert stärkt und damit Sicherheit gewinnt. Dabei sollte insbesondere der Unterstützung durch sein soziales Netz eine besondere Rolle zukommen, da dies eine sehr starke nachhaltige Ressource ist um das Ziel zu erreichen und insbesondere in der Institution selbst die schwierigen Situationen zu bewältigen. Darüber hinaus ist das soziale Netz wichtig, damit im vierten Weg der Heilung und Förderung Ansprechpartner da sind, um in der Metaperspektive über die Entwicklung und die Fortschritte zu sprechen. Auch als Therapeut ist man hierfür Ansprechpartner. Die Heilungs- und Entwicklungschancen sind umso höher, je stabiler das soziale Netz im direkten Umfeld des Patienten ist.

Der Einsatz von Meerschweinchen in der tiergestützten Therapie bietet begrenzte Möglichkeiten, da das Verhalten der nicht-humanen Tiere nicht mit dem des Menschen bzw. „Menschentieres“ gleichzusetzen ist und diese Tiere nur zur Beobachtung einsetzbar sind. Entsprechend muss man sich als Therapeut bewusst darüber sein, dass sie insbesondere zu Beginn einer Therapie ein geeignetes Medium sind, um therapeutische Schwerpunkte und Ziele zu erarbeiten. Die Meerschweinchen spielen dann im Bereich des 4. Weges der Heilung- und Förderung nur noch eine

Nebenrolle oder dienen beispielsweise als Katalysator, da keine direkten Beobachtungen mehr nötig sind. Jedoch kann ihre Anwesenheit für den Patienten von Bedeutung sein, wenn er über seine neuen Erfahrungen im Umgang mit der Schulangst spricht, da sie entweder als Erinnerungsstütze dienen oder für eine entspannte Atmosphäre während des Settings sorgen. Die in dieser Arbeit aufgeführten Ansätze zum Einsatz von Meerschweinchen in der tiergestützten Therapie sind als theoretische Überlegungen zu sehen, deren Umsetzung im Sinne der Praxeologie weiter reflektiert und mit Beobachtungen untermauert werden muss, um ihre Wirksamkeit zu bestätigen oder zu widerlegen. Darüber hinaus besteht hier kein Anspruch auf Vollständigkeit der Möglichkeiten des Einsatzes von Meerschweinchen. In der Praxis mit diesen angenehmen Mit-Lebewesen werden noch viele nützliche Beobachtungen zu machen sein.

## 6. Zusammenfassung/ Summary

### **Zusammenfassung: Das Meerschweinchen als therapeutisches Medium – Der Einsatz von Meerschweinchen in der „*integrativen tiergestützten Therapie*“ zur Verminderung einer Schulangst bei Kindern und Jugendlichen**

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass der Einsatz von Meerschweinchen in der *integrativen tiergestützten Therapie* den Umgang mit einer Schulangst begünstigen und zur Linderung der Ängste führen kann.

Durch Beobachtung der Meerschweinchen werden Ursachen und Ausprägungen der Ängste durch *Bewusstseinsarbeit* erörtert und Ressourcen zum Umgang mit dieser erkannt und aktiviert. Die ausgeprägten Sozialstrukturen und Verhaltensweisen der Meerschweinchen bieten ein breites Spektrum, um seine eigene Identität genauer zu betrachten und eigene Verhaltensweisen zu reflektieren.

**Schlüsselwörter:** *Tiergestützte integrative Therapie*, Schulangst, *Bewusstseinsarbeit*, Meerschweinchen, Ressourcenaktivierung

### **Summary: The guinea pig as a therapeutic medium - The use of guinea pigs in "integrative animal-assisted therapy" to reduce school anxiety in children and adolescents**

The present work shows, that the use of guinea pigs in integrative animal-assisted therapy can help to deal with school anxiety and can lead to the alleviation of anxiety.

By observing the guinea pigs, causes and characteristics of the fears are discussed through awareness work and resources for dealing with them are recognized and

activated. The pronounced social structures and behaviour of guinea pigs offer a wide spectrum to take a closer look at one's own identity and to reflect on one's own behavior.

**Keywords:** Animal-assisted integrative therapy, school anxiety, awareness work, guinea pigs, Resource activation.

## 7. Literaturverzeichnis

*Bandura, A.* (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Verlag.

*Burow, O.-A.* (1993): *Gestaltpädagogik – Trainingskonzepte und Wirkungen*. Paderborn: Junfermann Verlag.

*Dorsch, F.* (Hrsg.) (1987): *Psychologisches Wörterbuch* (11. Aufl.). Bern: Huber.

*Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D., Petermann, F.*, (2000): *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

*Grabau, C.* (2013): *Leben machen: Pädagogik und Biomacht*. München: Wilhelm Fink.

*Greiffenhagen, S., Buck-Werner, O.N.* (2013): *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung* (3. Aufl.). Nerdlen: Kynos Verlag.

*Hass, W., Petzold, H.G.* (1999): *Die Bedeutung der Forschung über soziale netzwerke, Netzwerktherapien und soziale Unterstützung für die Psychotherapie – diagnostische und therapeutischer Perspektiven*. In: *Petzold, H.G., Märtens, M.* (1999a) (Hg.): *Wege zu effektiven Psychotherapien, Psychotherapieforschung und Praxis.: Modelle, Konzepte, Settings*. Oplade: Leske + Buderich, 193-272.

*Hopf, H.* (2014): *Schulangst und Schulphobie: Wege zum Verständnis und zur Bewältigung*. Frankfurt A.M.: Brandes & Apsel.

*Hüther, G.* (2009): *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., Uvnäs-Morberg, K. (Hg.) (2014):* Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhlmann, C. (2013):* Erziehung und Bildung: Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer.
- Lohaus, A. Vierhaus, M. (2013):* Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. (2. Aufl.) Berlin: Springer.
- Milz, H. (2019):* Der eigensinnige Mensch, Körper, Leib und Seele im Wandel, 2. Auflage Edition Zeitblende, AT Verlag.
- Miller, A. (1983):* Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelsner, W., Lehmkuhl, G. (2014):* Schulangst erfolgreich begegnen. München: dtv.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2004):* Theoriearbeit, Praxeologie und „Therapeutische Grundregel“ Zum transversalen Theoriegebrauch, kreativen Medien und methodischer und „sinnlicher Reflexivität“ in der Integrativen Therapie mit suchtkranken Menschen. In: Petzold, H.G., Schay, P., Ebert, W. (2004): Integrative Suchttherapie: Theorie, Methoden, Praxis, Forschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Band I, 133-161.
- Otterstedt, C. (2003):* Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In: *Olbrich, E., Otterstedt, C. (Hg.):* Menschen brauchen Tiere. Stuttgart. 90-105.
- Otterstedt, C. (2017):* Tiergestützte Intervention. Methoden und tiergerechter Einsatz in Therapie, Pädagogik und Förderung. Stuttgart: Schattauer.
- Petzold, H.G. (1977c):* Die Medien in der Integrativen Pädagogik. In: *Petzold, H.G., Brown, G.I. (Hg.):* Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München. 101-123
- Petzold, H.G. (1982b):* Der Mensch ist ein soziales Atom. *Integrative Therapie* 3, 161-165.
- Petzold, H.G. (1988n3):* Integrative Bewegungs- und Leibtherapie – Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann,

*Petzold, H.G.*(1993a): Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II, 3: Klinische Praxeologie: Lifespan Developmental Therapy. (2. Aufl. 2003a). Paderborn: Junfermann.

*Petzold, H.G.* (1997p/2007a): Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. *Integrative Therapie* 4 (1997) 435-471 und in: *Petzold, H. G.* (1998a/2007a): Integrative Supervision. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353-394. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-1997p-das-ressourcenkonzept-in-der-sozialinterventiven-praxeologie-und-system.html>

*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, 105-145, *Integrative Therapie* 3/2004, 267-299; auch in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 07/2001. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/07-2001-1999q-petzold-h-g-das-selbst-als-kuenstler-und-als-kunstwerk.html>

*Petzold, G.* (2000h): Wissenschaftsbegriff, Erkenntnistheorie und Theorienbildung der „Integrativen Therapie“ und ihrer biopsychologischen Praxis. In: *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit*. (11/2019). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen

*Petzold, H.G.* (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem Weg...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. In: *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit*. (2007). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen

*Petzold, H. G.* (2018k): Episkript: „ ... in a flow of green“ – Green Meditation als Hilfe in belastenden Lebenssituationen und bei schwierigen Wegerfahrungen. In: *Petzold, H. G., Ellerbrock, B., Hömberg, R.* (2018): Die neuen Naturtherapien. Handbuch der Garten-, Landschafts-, Waldtherapie und Tiergestützten Therapie, Green Care und Green Meditation. Bd. I. Bielefeld: Aisthesis. S. 897-940.

*Grüne*            *Texte*            Jg.            21/2019            -            <https://www.fpi->

publikation.de/downloads/?doc=petzold-2018k-episkript-in-a-flow-of-green-green-meditation-hilfe-belastende-lebenssituationen-gruene-texte-21-2019.pdf

*Petzold, H. G., Brown, G. (1977.): Gestalt-Pädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. 1998 2. Auflage. München; Pfeiffer.*

*Petzold, H. G., Mathias-Wiedemann, U. (2019a/2020): Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ und „zwischenleiblicher Mutalität“ als Grundlage melioristischer Lebenspraxis, Therapie und Supervision. Forschungsbericht aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen. POLYLOGE 3/2019, <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-mathias-2019a-integrative-modell-wechselseitige-empathie-zwischenleiblich-polyloge-03-2019.pdf>*

*Petzold, H. G., Orth-Petzold, S. (2018a): Naturentfremdung, bedrohte Ökologisation, Internetsucht – psychotherapeutische und ökopyschosomatische Perspektiven 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. 327-448. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/gruene-texte/03-2019-petzold-h-g-orth-petzold-s-2018a-naturentfremdung-bedrohte-kologisation-internet.html>*

*Petzold, H.G., Osten, P. (1998): Diagnostik und mehrperspektivische Prozeßanalyse in der Integrativen Therapie. In: Laireiter, A. (1998) (Hrsg.): Diagnostik in der Psychotherapie. Wien: Springer, und erweitert in: Petzold, H.G. (1998h) (Hrsg.): Identität und Genderfragen in Psychotherapie. Soziotherapie und Gesundheitsförderung. Bd. 1 und 2, Sonderausgabe von Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen. (1998h) 118-141.*

*Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. 2014d/2016n): „14 plus 3“ Einflussfaktoren und Heilprozesse im Entwicklungsgeschehen: Belastungs-, Schutz- und Resilienzfaktoren - Die 17 Wirk- und Heilfaktoren in den Prozessen der Integrativen Therapie. Hückeswagen.*

- Petzold, H. G., Orth, I. (2017a):* Interozeptivität/Eigenleibliches Spüren, Körperbilder/Body Charts – der „Informierte Leib“ öffnet seine Archive: „Komplexe Resonanzen“ aus der Lebensspanne des „body-mind-world-subject“. In: *POLYLOGE* Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit. (22/2018). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen.
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2008/2010/2019b):* Integrative Therapie mit Kreativen Medien, Komplexen Imaginationen und Mentalisierungen als „intermediale Kunsttherapie“ – ein ko-kreativer Ansatz der Krankenbehandlung, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsbildung und Kulturarbeit. In: *POLYLOGE* Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit. (22/2019). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (2008a):* Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Aisthesis, Sirius.
- Petzold, H. G., Sieper, J. (2008c):* Integrative Willenstherapie. Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und Wollen. In *Petzold, Sieper (2008a):* Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Sirius, S.473-592.
- Petzold, H. G., Trummer, A. (2017):* „Lernen ein SELBST zu werden“ – SUBJEKT-LERNEN – „Lernen die Menschen und die Welt zu verstehen“ – WELTLERNEN – „Pro Juventute Österreich Workshop“ – Weiterbildung und Organisationsentwicklung. In: *POLYLOGE* Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit. (34/2017). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen.
- Pupato, K. (2006):* Wille und Wollen im Rahmen der Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen – Aus Sicht der Integrativen Therapie. In: *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit.* (20/2006). Verlag Petzold + Sieper. Düsseldorf/Hückeswagen.
- Richter, H.-E. (1974):* Lernziel Solidarität. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Richter, H. E. (1990):* „Flüchten oder Standhalten“. Reinbek: Rowohlt.
- Rutschky, K. (1977):* Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein

- Sachser, N.* (1994): Sozialpsychologische Untersuchungen an Hausmeerschweinchen. Gruppenstrukturen, soziale Situation und Endokrinium, Wohlergehen. Schriftenreihe Versuchstierkunde, Heft 16. Berlin und Hamburg: Verlag Paul Parey.
- 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, 14-21, Teil II 61 (2008) 11-21. Update 2011, in: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-05-2011-sieper-johanna.html>
- Sieper, J.* (2007c/2019): Agogische Bildungsarbeit im Integrativen Ansatz - pädagogische Perspektiven (2007). Supervision Theorie, Praxis, Forschung. Eine interdisziplinäre Internet Zeitschrift. 9/2019 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-09-2019-sieper-johanna.html>
- Sieper, J., Petzold, H.G.* (1993c/2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: *Petzold, H.G., Sieper, J.*(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., 2. Auflage 1996. Paderborn: Junfermann, S.359-370. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-06-2011-sieper-j-petzold-h-g.html>
- Sommerfeld, P., Hollenstein, L. Calzaferri, R.* (2011): Integration und Lebensführung: Ein Forschungsgestützter Beitrag Zur Theoriebildung Der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer, 2011
- Tierärztliche Vereinigung für Tierschutz e.V.* (2018): Tiere im sozialen Einsatz. Merkblatt Nr. 131.7 Meerschweinchen. Bramsche.
- Vernooij, M. A., Schneider, S.* (2018): Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. (4. Aufl.) Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Wilde, C.* (2021): Handbuch Meerschweinchen. (2. Aufl.).Stuttgart: Kosmos.

*Wimmer, M.* (2003): "School refusal: Information for educators" (PDF). National Association of School Psychologists.

*Zimbardo, G.* (2003): *Psychologie* (7. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.