

# POLYLOGE

## Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“

(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,  
Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität  
Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,  
Düsseldorf/Hückeswagen  
Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb  
Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund  
Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität  
Krems  
Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen  
Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für  
psychosoziale Gesundheit, Rorschach  
Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen  
Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für  
psychosoziale Gesundheit, Rorschach  
Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems,  
Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen  
Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,  
Düsseldorf/Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

Ausgabe 9/2007

„Mit Jugendlichen auf dem WEG ...“

Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische  
Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“

*Hilarion G. Petzold, Düsseldorf\**  
(2007d)

---

\* [Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“](#), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: [EAG.FPI@t-online.de](mailto:EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) und aus dem „Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Donau-Universität Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>), Master of Science Lehrgang „Supervision“ (wissenschaftl. Leitung: Univ.-Prof. Dr. H.G. Petzold), Donau-Universität Krems. Quelle: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit bei: [www.fpi-publikationen.de/polyloge](http://www.fpi-publikationen.de/polyloge)

Unter Mitarbeit von **Haci Bayram**, Berlin, **Caroline Folsch**, Luxemburg,  
**Rolf Merten**, Eurasburg, **Yves Weisen**, Luxemburg

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

### **1. Bemerkungen zum Kontext**<sup>\*\*\*</sup>

Eine moderne Arbeit mit Jugendlichen in den Lebenswelten der „transversalen Moderne“ mit ihren Problemsituationen und Entwicklungsschwierigkeiten aber auch Chancen (King 2002; Santrock 2006) muss aus integrativer Sicht heute multidisziplinär und pluriprofessionell als *Entwicklungsbegleitung* erfolgen (Affeldt 1991). Dazu ist eine fundierte, moderne entwicklungspsychologische Ausrichtung erforderlich, die in vielen Verfahren der Psychotherapie, etwa der wissenschaftlichen Gesprächstherapie (Rogers) oder der Gestalttherapie (Perls u.a.), aber auch in vielen Formen der Familientherapie (Satir u. a.) leider weitgehend defizient ist, besonders, was die Entwicklungspsychologie und Psychobiologie des Jugendalters anbelangt, in der auch viele Positionen der Psychoanalyse „outdated“ sind. Das aber wiegt schwer in einem Praxisfeld, in dem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch wachsende Entwicklungsprobleme bei den Zielgruppen gekennzeichnet ist und macht vertiefende Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen notwendig. Dieser Zielsetzung dient die vorliegende Arbeit mit ihren entwicklungstheoretisch orientierten, integrativen und schulenübergreifenden Ansatz, wie er seit vierzig Jahren in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen praktiziert wird (Petzold 1967, 1968a).

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

- 1. einer soliden theoretischen, forschungsgestützten Konzeptualisierung,
- 2. einer auf dieser Basis entwickelten innovativen Praxeologie und Methodik,
- 3. einer permanenten spezifischen Weiterbildung der MitarbeiterInnen
- 4. einer beständigen empirischen Evaluation und
- 5. einer fachlichen, supervisorischen Begleitung für diese komplexe Arbeit.

Supervision in solchen Einrichtungen verlangt neben einer soliden *Feldkompetenz* im „Feld“ der Kinder- und Jugendarbeit auch eine entsprechende *Fachkompetenz* für entwicklungspsychobiologische und jugendsoziologische Fragen der Arbeit mit Kindern und Adoleszenten, denn heute wird von Supervisoren auch die Dimension fachlicher Weiterbildung im unmittelbaren Praxiskontext (Prozesssupervision, Life-Supervision) verlangt

---

<sup>\*\*\*</sup> Dieser Text wurde anlässlich des zehnjährigen Bestehens der sozialpädagogischen Einrichtung «Liewenshaff» in Merscheid, Luxemburg Okt. 2006 verfasst, einer Einrichtungen, die ich seit ihren Anfängen mit Weiterbildungen und Supervision begleiten konnte und deren wissenschaftlichen Beirat ich angehöre, weiterhin auch zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen 2006 der sozialpädagogischen Einrichtung „Inselhaus“ in Eurasburg, in der ich seit langem Supervisionen und Weiterbildungen durchführe und gleichfalls im wissenschaftliche Beirat auch dieser Einrichtung unterstützend mitwirken kann. In der Einrichtung Per-ce-Val bin ich als Berater, Supervisor und wissenschaftlicher Leiter einer therapeutischen Inhouseschulung, also als Weiterbilder tätig.

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

Der vorliegende Text greift auf theoretische, klinisch-praktische und forschende Arbeit des Seniorautors, seine langjährigen Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendlichkeitstherapie und der Suchttherapie (Petzold 1967, 1971c, 1972e, Petzold, Ramin 1986; Petzold, Müller 2004c; Petzold, Schay, Scheiblich 2006) zurück und seine Arbeit als Supervisor, Weiterbildner und Berater, in den hier mitwirkenden (und natürlich noch weiteren) Einrichtungen, die im Kontext dieses Artikels ihre Arbeit vorstellen. Eine moderne Arbeit mit Kindern und Jugendlichen muss eine an der „klinischen Entwicklungspsychologie“ ausgerichtete, *integrative und differentielle Ausrichtung* haben (Osten 2002a, b; Petzold 1994f, r, 1999b), denn nur so wird sie den vielfältigen Anforderungen gerecht, die die Arbeit mit Heranwachsenden, Pubertierenden, Adoleszenten ihren Lebenssituationen des Übergangs und Umbruchs mit sich bringt. Sie muss vor allem für Jugendliche engagiert sein, denn ihre Prozesse der Veränderung sind heute besonders schwierig geworden, weil hyperflexiblen, selbst in rapiden Wandlungsprozessen stehenden Gesellschaften der Spätmoderne (Sennett 1998) für sie wenig an strukturellen Sicherheiten bieten. Technologieentwicklung, demographische Umbrüche (Kindermangel und gerontotrophe Dynamik, vgl. Petzold 2005a, 2005u; Schirmacher 2004, 2005), Globalisierung sind hier nur einige Stichworte. Einrichtungen psychosozialer Hilfeleistung, die die richtige „Passung“ für die Aufgaben, die ihnen die gesellschaftliche Wirklichkeit stellt, gewährleisten wollen, stehen deshalb vor der Aufgabe, ständige *Integrations- und Innovationsleistungen* zu erbringen. Das muss auf der organisationalen Ebene und in der „philosophy“ solcher Einrichtungen Niederschlag finden. Sie haben in der Regel alle einmal als „Modelleinrichtungen“ begonnen, aber wenn man sie in der Perspektive des Organisationsberaters begleitet (Petzold 1998a), dann sieht man, dass sie nie vollends aus der sogenannten „Pionierphase“ herausgekommen sind bzw. dass eine solche organisationswissenschaftliche Einteilung nicht greift: Sie bleiben, das zeigen besonders die Einrichtungen der Kinder- und Jugendlicherarbeit, in einer Pionierposition. Sie bleiben „**Modell**“, das durch neue Gegebenheiten und Entwürfe verändert und verbessert werden kann, und das ist gut so. Das „*herakliteische Prinzip*“ beständigen Wandels (Petzold, Sieper 1988b) gilt auch für Organisationen. Ich habe deshalb für solche, in permanenten Veränderungsprozessen stehenden und am Integrativen Ansatz orientierten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche – mit all ihren spezifischen Ausprägungen und Ausrichtungen – den Term „**Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen**“ (ISM) als eine gemeinsame Bezeichnung gewählt, um für sie einige Arbeitsprinzipien zu beschreiben, die mir durch meine Tätigkeiten als Supervisor oder als wissenschaftlicher Begleiter oder Ausbilder für diese Modelleinrichtungen (also in verschiedenen Rollen und aus verschiedenen Perspektiven) wichtig geworden sind.

Die Integrative Therapie und Agogik (Petzold 2003a, Petzold, Sieper 1993a) als auf die „*Entwicklung in der Lebensspanne*“ orientierter Ansatz (Petzold 1999b; Sieper 2006) hatte seit seinen Anfängen einen Schwerpunkt bei der Arbeit mit Jugendlichen (Petzold, Epe 1984; Osten 2002 a, b). Das war wesentlich von dem Faktum mitbestimmt, dass diese Anfänge in die Zeit der ersten großen „Drogenwelle“ in Europa – Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre – fielen und ich unmittelbar vor Aufgaben der Hilfeleistung für süchtig

gewordene jugendliche Abhängige stand (Petzold 1967, 1969c, 1971c, 1974d). Dieser Arbeit bin ich als Psychotherapeut (approbiert für Erwachsene, Kinder- und Jugendliche), als Ausbilder von Sozial- und Psychotherapeuten mit dem Schwerpunkt Sucht, als Supervisor und als Forscher verpflichtet geblieben (Petzold, Schay, Ebert 2004; Petzold, Schay, Scheiblich 2006). Das bedeutet nicht, dass das Drogenproblem als Jugendproblem vereinsseitig betrachtet werden darf. Kinder werden Jugendliche – diese Kontinuität muss im Sinne der Longitudinalforschung beachtet werden (Rutter 1992, 2007; Rutter, Hay 1994; Rutter, Robbins 1989). Natürlich enden nicht alle schwierigen Karrieren in der Sucht, aber Schwierigkeiten der Kinderphase der Entwicklung können unter negativen Kontextbedingungen sich in unglücklicher Weise fortschreiben (Moffit 1993; Caspi et al. 1996; Verhulst 2003) – auch über die Adoleszenz hinaus. Der Jugendzeit kommt damit eine wichtige Weichenfunktion zu. Sie bietet Chancen zu einer Umorientierung und verlangt deshalb besondere Aufmerksamkeit und entsprechend breit ansetzende Maßnahmen. Im Bereich der Drogentherapie habe ich mit den Modellen der Therapeutischen „Wohngemeinschaften“, der „Therapiekette“ – Verbundsystemen von Hilfsagenturen und therapeutischen und sozialpädagogischen Einrichtungen (Petzold 1967, 1969c, 1974f, Petzold, Vormann 1980, Scheiblich, Petzold 2006) – und dem Konzept der „Karrierebegleitung“ (idem 1980c; Petzold, Hentschel 1991) Maßnahmen inauguriert, die bis heute greifen. Diese Maßnahmen haben auch in die allgemeine sozialpädagogische und sozialtherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendliche hinein gewirkt, nicht zuletzt über das Entstehen von „**Integrativen sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“, die mit Konzepten der Integrativen Therapie und Agogik in longitudinaler Perspektive seit vielen Jahren arbeiten. Diesen Einrichtungen liegen gemeinsame anthropologische Basisüberzeugungen zu Grunde:

„Menschen werden als Gruppewesen gesehen, die sich in der evolutionären Hominisation in vielfach vernetzten **Polyaden**, Wir-Feldern, entwickelt haben und die in diesen emotionalen und hochkommunikativen Nahraumbeziehungen (*Affiliationen*) Sprache, Humanintelligenz, personale Identität, soziale und personale Regulationskompetenz und -performanz ausbilden konnten, in polyadischer Kulturarbeit die geistigen, seelischen, körperlichen und sozialen Qualitäten zu entwickeln vermochten – *Vygotskij* und *Lurija* sprachen von den 'höheren Funktionen -, die den Menschen ausmachen“.

## 2. Anthropologische und persönlichkeits-theoretische Perspektiven

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

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

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

Mit dem Begriff „**Hominität**“ bezeichnen wir die Menschennatur auf der individuellen und kollektiven Ebene in ihrer biopsychosozialen Verfasstheit und ihrer ökologischen, aber auch kulturellen Eingebundenheit mit ihrer Potentialität zur Destruktivität/Inhumanität und zur Dignität/Humanität. Das Hominitätskonzept sieht den Menschen als Natur- und Kulturwesen in *permanenter Entwicklung durch Selbstüberschreitung*, so daß Hominität eine Aufgabe ist und bleibt, eine permanente Realisierung mit offenem Ende – ein *WEG* der nur über die Kultivierung und Durchsetzung von **Humanität** führen kann“ (idem 1999r, 5, 2003e). Aus einer solchen Sicht ergeben sich vielfältige Konsequenzen für die psychosoziale und sozialpädagogische Praxis. Sie muss **genderbewusst** arbeiten (Petzold 2005t), muss der **körperlichen** Dimension gerecht werden (durch Ernährung, Sport, gesunde Lebensführung, Entspannungs-Spannungs-Training etc.). Sie muss den **seelischen** Belangen entsprechen (emotionale Entwicklung fördern durch empathische, liebevolle Beziehungen, wo notwendig durch psychologische bzw. psychotherapeutische Hilfen) und natürlich auch den **geistigen** (durch kognitive, ethische, ästhetische und kulturelle Förderung, Ermöglichung kokreativer Erfahrungen). Dafür müssen zur Berücksichtigung der **sozialen** und **ökologischen** Dimension angemessene Lebensräume bereitgestellt werden: funktionsfähige soziale Netzwerke/Konvois mit einem reichen *Beziehungs-* und *Bindungsangebot* von guter affilialer Qualität und mit einem altruistischen, *intersubjektivitätsethischen* Fundament – Respekt vor der Andersheit des Anderen (Levinas, Marcel, Sennett) zur Gewährleistung von Sicherheit, Zuverlässigkeit und Zukunftsperspektive und zur Förderung von Souveränität und Kokreativität. Weiterhin müssen die mikroökologischen Wohn- und Lebensbedingungen gesund und anregungsreich sein, Bezug zur Natur ermöglichen, Raum für Bewegung und Explorationsverhalten geben. Ingesamt bieten solche Maßnahmen angemessene Bedingungen für förderliche Enkulturations-, Sozialisations- und Ökologisationsprozesse, gemeinschaftliches Lernen auf der körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Ebene (Sieper, Petzold 1993, 2002): „*komplexes Lernen*“ *des Leibssubjektes in Beziehungen*, wie es die Integrative Lerntheorie konzeptualisiert hat (ibid.).

Die anthropologische Position ist unlösbar mit einer Ethik der *Konvivialität* (des guten, intersubjektiven Miteinanders) und des Eintretens für die *Integrität* und *Würde* des Anderen verbunden, die in der konkreten Arbeit erlebbar werden muss und den Kindern und Jugendlichen damit auch eine ethische Orientierung vermitteln kann.

Will man auf einem solchen Hintergrund sozialpädagogische und psychosoziale Arbeit leisten, so ist es erforderlich, das die Mitarbeiter solcher Projekte in guter Weise auf die Ziele und in den praxeologischen Ansätzen eingestimmt sind und im Helfersystem eine gute Kohärenz im Denken und Handeln zu den KlientInnen hin transportiert wird. Es wird eine Synchronisation der „*kollektiven mentalen Repräsentationen*“ (Moscovici 2001, Petzold 2003b), d. h. der kognitiven, emotionalen und volitiven Stile und der Inhalte und Ziele des sozialpädagogischen und -therapeutischen Handelns bei Helfern erforderlich. Die kann nur erreicht werden, wenn eine *gemeinsame professionelle Sozialisation* als gemeinschaftlich erlebter und vollzogener „**Mentalisierungsprozess**“ (Petzold 2005t, 2006) durch Weiterbildung und/oder Einarbeitung in Institutionen, welche eine solche Sozialisation anbieten können, erfolgt.

Als Ergebnis von **Mentalisierungsprozessen** werden „**komplexe soziale Repräsentationen** – auch **'kollektiv-mentale Repräsentationen'**“ genannt – ausgebildet als Sets kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen mit ihren Mustern des Reflektierens bzw. Metareflektierens in polylogischen Diskursen bzw. Ko-responsenzen und mit ihren Performanzen, d.h. Umsetzungen in konkretes Verhalten und Handeln. Soziale Welten als *intermentale* Wirklichkeiten entstehen aus *geteilten Sichtweisen* auf die Welt und sie bilden geteilte Sichtweisen auf die Welt. Sie schließen Menschen zu Gesprächs-, Erzähl- und damit zu Interpretations- und Handlungsgemeinschaften zusammen“ (Petzold 2003b).

Eine klare anthropologische Position unterfängt auch persönlichkeits-theoretische Konzepte, die im Integrativen Ansatz deshalb bei der Idee eines Leib-Selbst als Grundlage der Persönlichkeit ansetzt, aus dessen archaischer Form im Milieu früher Entwicklung sich in Embryonal-, Säuglings- und Kinderzeit ein heranreifendes Selbst herausbildet, das zunächst über Ichfunktionen, dann über ein „reifes Ich“ verfügt, dass personale Identität konstituieren kann (Petzold 2001p). Ein reifes Leib-Selbst verfügt über ein flexibles, leistungsfähiges Ich und eine konsistente Identität. So sind Entwicklungstheorie und Persönlichkeitstheorie auf dem Boden der Anthropologie miteinander systematisch verbunden (vgl. ausführlich 1992a, 2003a). Darin liegt ein Charakteristikum des Integrativen Ansatzes. In diesem Entwicklungsgeschehen kommt es im Zusammenspiel von Genexpressionen in sensiblen Phasen und Umweltantworten zur Ausbildung der Persönlichkeit mit „Selbst, Ich, Identität“, der mit wachsender cerebraler Reifung im **Selbsterleben in der Interaktion mit Anderen** vermittelt *Selbstgefühl* (emotional-limbisch) und *Selbsterkennen* (kognitiv-präfrontal) ein komplexes, metakognitives und metaemotionales *Wissen über sich Selbst* (theory of my mind) und über Andere (theory of mind) entwickelt - ein Prozess, der sich lebenslang fortschreibt.

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

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

### 3. Leitkonzepte „Integrativer sozialpädagogischen Modelleinrichtungen“ mit „biopsychosozialer Orientierung“

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

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

***Jugendliche sind häufig schwer zu erreichen, gelingt es aber mit ihnen die richtige Kommunikationsebene zu finden, erweisen sie sich als engagierte PartnerInnen in gemeinschaftlichen Lernerfahrungen und Entwicklungsprozessen. Gewinnt man diese Partnerschaft, ist sehr viel erreicht. In einer klinischen Entwicklungspsychologie und Entwicklungstherapie der Lebensspanne müssen die Bedingungen, die Handhabung und die Effekte solcher Partnerschaftsbildung im Jugendalter auf der Mikroebene dringend untersucht werden.***

Das Konzept der klinischen Entwicklungspsychologie sei kurz erläutert:

„**Klinische Entwicklungspsychologie** ist eine Subdisziplin der *life span developmental psychology*, die Fragen der Interaktion von salutogenen/gesundheitsfördernden, protektiven Faktoren und risikohaften, bzw. potenziell pathogenen/belastenden Faktoren (adverse events, critical life events) und die Ausbildung von Resilienzen (Widerstandsfähigkeit) im Kontext sozialer Situationen untersucht, also darum bemüht ist, die Bedingungen für das Entstehen von Gesundheit und Krankheit über die Lebensspanne in spezifischen Altersabschnitten, die Ätiologie spezifischer Störungsbilder und die Formen ihres Verlaufs gender- und ggf. ethniewebus mit den Konzepten und Methoden der empirischen Entwicklungspsychologie aufzuklären. Dafür und für die 'Karriereforschung' (Petzold, Hentschel 1991), d. h. für die Untersuchung von therapiegestützten und therapiedefizienten Karrieren, sind longitudinale Betrachtungsweisen und Studien unerlässlich, die kognitive, emotionale, volitionale, sozial-interaktive und ökologische Perspektiven berücksichtigen müssen. Klinische

Entwicklungspsychologie ist für die Psychotherapie und die klinische Psychologie, aber auch für Heil- und Sonderpädagogik, Sozialarbeit etc. eine wichtige Referenz- und Supportdisziplin“ (Petzold, Goffin, Oudhof 1991, 1).

Es ist deutlich, wie stark überall soziale und ökologische Faktoren präsent sind und wie wichtig damit auch Perspektiven einer „klinischen Sozialpsychologie“ (Petzold 1999r, Petzold, Müller 2005)<sup>1</sup> werden, die die Sozialwelten, also Meso- und Makroebenen untersucht (Hurrelmann 1999; Junge 2004), welche auf die Mikroebenen wesentlichen Einfluss haben (Andreae 2006).

#### 4. Bemerkungen zur biopsychosozialen Orientierung

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

Eine „**biopsychosoziale**“ Konzeptbildung – zuweilen auch „**biopsychosozialökologisch**“ genannt (Petzold 1974j, 2003a, 2006j) - geht von der Einsicht aus, dass Arbeit mit Menschen ihre *Körperlichkeit*, d. h. ihre organismische, physiologische Grundlage und deren ontogenetische und phylogenetische Entwicklung berücksichtigen muss (Somatik, Neurobiologie, Endokrinologie, Entwicklungsneurobiologie etc. liefern hier Perspektiven), aus der psychische und kognitive Prozesse „emergieren“, die Grundlage *personaler Subjektivität in Entwicklung*, d.h. einer menschlichen Persönlichkeit werden, durch die die „*Körperlichkeit*“ überstiegen wird und die Qualität von „*Leiblichkeit*“ gewinnt (Merleau-Ponty 1945; Petzold 1985g), die sich aufgrund der zerebralen *Neuroplastizität* in lebenslangem Lernen entwickelt (Sieper, Petzold 2002; Spitzer 2002; Blakemore, Firth 2006). Das Menschenwesen gründet in der anthropologischen Kategorie des **Leibes** (= body-psyche-mind), des **Leibsubjektes**, das seine **Lebenswelt**, in der es lebt, die sozialen und ökologischen Räumen, in denen es situiert ist (*situatedness*), über seine gesamte Lebenszeit hin aufnimmt und verkörpert (*embody*). Leib und Kontext/Kontinuum sind nicht voneinander abzulösen. Der Leibbegriff, wie er im Integrativen Ansatz verstanden wird, kennzeichnet eine *biopsychosoziale* bzw. *biopsychosozialökologische* Realität, weil **Leib** als ein „**Synergem**“ biologische, psychische, soziale und ökologische Dimensionen umfasst und jeweils unter diesen Perspektiven, die durch lebensalterspezifische, entwicklungspsychologische Betrachtungen (Kindheit, Adoleszenz, Erwachsenenalter, Senium) zu ergänzen sind, in den Blick genommen werden muss (Oerter, Montada 1997; Oerter et al. 1999; Rutter, Rutter

---

<sup>1</sup> „Unter ‚**Klinischer Soziapsychologie**‘ ist einerseits zu verstehen der konsequente Einbezug sozialpsychologischer Forschungen und Theorienbildung für klinisch-psychologische und psychotherapeutische Fragestellungen, die Zupassung der vorhandenen Wissensstände auf klinische Kontexte und die Überprüfung klinischer Praxeologien unter der Perspektive sozialpsychologischer Untersuchungsergebnisse, andererseits die Beforschung klinischer Fragestellungen unter der Perspektive und mit Methodologien der Sozialpsychologie sowie die Generierung klinischer Theorien aus dem sozialpsychologischen Fundus (etwa zu sozialen Kognitionen, zu Attributionsverhalten, zu Kleingruppenphänomenen, zu Identitäts- und Stigmazprozessen, zu Gesundheitsverhalten usw.), da dieser eine Fülle von Erkenntnismöglichkeiten für Psychotherapie, Soziotherapie und Supervision bereitstellt und vor allen Dingen individuumszentrierte Perspektiven (z. B. der persönlichkeitspsychologischen Sicht) mit kollektiv orientierten Perspektiven (soziologische Sicht) verbindet. Die Klammer dabei sind der phänomenologische Zugang zu den Forschungsgegenständen und die Rückbindung menschlichen Sozialverhaltens an evolutionsbiologische Grundlagen ohne dabei einem biologischen Reduktionismus anheim zu fallen oder kulturalistische Perspektiven auszublenden, die im Gegenteil eine wichtige Perspektive in der Sozialpsychologie darstellen“ (Petzold 1999r).



1992). Personale Leiblichkeit mit ihrer sozioökologischen Einbettung muss demnach in ihrer jeweiligen Entwicklung betrachtet werden. Eine solche komplexe Zugewandtheit steht heute in vieler Hinsicht noch in den Anfängen und wird beständig durch neue, faszinierende wissenschaftliche Erkenntnisse, die sowohl theoretische, als auch praxeologische Konsequenzen haben, bereichert. Die anthropologische Zugewandtheit, wie sie im Integrativen Ansatz gewählt wurde, ist damit keine primär geisteswissenschaftliche Betrachtung des Menschen, sondern eine philosophische-reflexive, die philosophische Anthropologie als eine Reflexionswissenschaft sieht, welche naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Perspektiven verbindet (Petzold 1991a; Hernegger 1982, 1989; Herzog 1984 1991; Sturma 2006).

#### 4.1 Der Körper - Bemerkungen zur Dimension des Biologischen und zur neurobiologischen Entwicklung

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

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

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

Die Dimension des „**Bio**-logischen“ stellt mit dem biologischen **Organismus** die Grundlage allen Lernens (Sieper, Petzold 2002) bereit, denn er nimmt durch „**multiple Stimulierung**“<sup>2</sup> permanent **Informationen** auf, die ihn über seine Außenwelt – die ökologische, soziale und

---

<sup>2</sup> „**Stimulierung** wird verstanden als komplexe erregende *exterozeptive*, außenweltbedingte und *propriozeptive*, innersomatische Reizkonfiguration mit spezifischem **Informationswert** - z.B. durch die Amygdala als 'gefährlich' oder 'ungefährlich' bewertet [emotionale *valuation*] und durch den Hippocampus und den präfrontalen Cortex aufgrund archivierter Erfahrung eingeschätzt [kognitives *appraisal*]. Durch die stimulierungsausgelösten mnestischen Resonanzen im Gedächtnis des 'informierten Leibes', des ‚Leibgedächtnisses‘ einerseits, sowie durch die Qualität des weiterlaufenden und aufgenommenen Stromes von stimulierender Information andererseits, werden **Regulationsprozesse** beeinflusst und die psychophysiologische Erregungslage des Menschen (Organismus und Leibsubjekt zugleich!) intensiviert, weiter erregt (up regulation, kindling, hyperarousal, z. B. durch adverse Faktoren) oder abschwächt, beruhigt, gehemmt (down regulation, quenching, relaxation, z. B. durch protektive Faktoren), was mit dem entsprechenden neurohumoralen Geschehen verbunden ist und Bahnungen bestärkt oder schwächt. Das hat für die Konzipierung konkreter Interventionspraxis erhebliche Bedeutung, denn der Therapeut und das therapeutische Setting müssen entsprechende Stimulierungskonfigurationen bereitstellen können, um die Prozesse **dynamischer Regulation** adäquat zu beeinflussen“ (Petzold 2000h; Petzold, Orth, Sieper 2005).

kulturelle - und seine Innenwelt „informieren“ und die er in „**Prozessen dynamischer Regulation**“ verarbeitet.

» Als **dynamische Regulation** bezeichnen wir den *Operationsmodus im Regulationsgeschehen von komplexen, lebenden Systemen*, durch den Systemfunktionen auf allen ihren Ebenen optimal wirksam werden können: *intrasystemisch* auf der physiologischen, emotionalen, kognitiven, volitionalen, *intersystemisch* auf der sozialen und ökologischen Ebene in variablen Umwelten mit wechselnden Kontext/Kontinuum-Bedingungen (Belastungen, Anforderungen und Chancen, affordances). Das schließt auch ihre optimierende Entwicklung, Veränderung, Neuorganisationen ein, die geschieht, wenn z. B. durch „*reafferente Progressionen*“, durch anregende Rückwirkungen (Reafferenzen) Entwicklungen angestoßen werden oder wenn durch „*multiple Stimulierung*“ aus der Systemumwelt oder durch „*multiple Konnektivierungen*“ (von intra- und intersystemischen Elementen, Prozessen) neue Lösungen, Verhaltensmöglichkeiten, ja ggf. neue Regulationsprinzipien sich spiralig-progredierend entwickeln oder auch spontan *emergieren*. « (Petzold 1982d, vgl. Petzold, van Beek, van der Hoek 1994)

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

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

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

Der Übergang zum „operativen Denken“ (*Piaget*) und zu neuen Qualitäten des Erlebens und Fühlens in der Adoleszenz ist, wie wir heute wissen, mit erheblichen neurobiologischen Wachstumsprozessen vornehmlich im präfrontalen Bereich verbunden, die auf der Ebene subjektiven Erlebens (und damit auch in den kommunikativen Bezügen) Orientierungs- und Adaptierungsprobleme aufwirft. Das macht Jugendliche oft für die rationalen Argumentationen der Erwachsenenwelt unzugänglich („**Wegen Umbau geschlossen!**“

signalisiert das Gehirn des Jugendlichen dem Betreuer und fährt fort, sich weiter mit sich selbst zu beschäftigen).

Die Zeit der Pubeszenz und Adoleszenz umfassen solche „sensiblen Phasen“ der Aufschaltung auf der Genom-Uhr. Die in der Hirnanhangdrüse gebildeten Gonadotropine bewirken Veränderungen im Körper in Gang, lassen die Keimdrüsen wachsen und setzen die Produktion der Sexualhormone in Gang. Östrogene wirken bei beiden Geschlechtern auf den körperlichen Umbau bzw. die körperliche Entwicklung der Geschlechtsorgane und des Gehirns. Die Testosteronproduktion der Hoden beginnt und wird z. T. in Östrogene umgewandelt, die offenbar in den Umbauprozessen gebraucht werden. Das Protein Kisspeptin scheint in diesem Geschehen eine besondere Rolle zu spielen, weil es den GPR54-Rezeptor anregt und damit die Hypothalamusaktivität und die körperlichen Veränderungen im Wachstumsvorgang beeinflusst. Das biophysiological Gesamtgeschehen ist aber sicherlich noch wesentlich komplexer und natürlich bei Jungen und Mädchen unterschiedlich. Auch der Botenstoff Leptin, der im Fettgewebe hergestellt wird, fördert wahrscheinlich das Pubertätsgeschehen, besonders bei übergewichtigen Kindern. Bei sehr sportiven Mädchen, ggf. unter dem Normalgewicht, verzögern sich die Wachstumsprozesse. Ein bewegungsaktiver oder passiver Lebensstil und Ernährungsfaktoren spielen offenbar eine wichtige und für psychosoziale Interventionen beachtenswerte Rolle. All diese biologischen bzw. physiologischen Veränderungsprozesse werden erst allmählich besser verstanden – über ihre psychischen Auswirkungen wissen wir noch sehr wenig.

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

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

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

Mit diesem Modell wird auch deutlich, warum Deprivation, Defizite, mangelnde Stimulierung (vgl. Anmerk. 2) so fatale Folgen haben können. Das Bewusstsein für derartige Prozesse ist in Pädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie noch viel zu wenig ausgeprägt. Begriffe wie „Trotzphase“, „ö dipale Krise“, dann zu Beginn der Jugendzeit „Pubertätsschwierigkeiten“ und die mit diesen Begriffen verbundenen Erklärungsversuche sind Deutungen für auf der Verhaltensebene beobachtete Phänomene, deren neurobiologische Grundlagen nicht verstanden sind. Es werden die Probleme gesehen, pathologische Prozesse angenommen, ohne dass Funktion, Ziel und – bei angemessenem Prozessverlauf – der Gewinn gesehen wird, der der sich entwickelnde Mensch hat. „Für das Verständnis des Neuronenverlustes im vierten Lebensjahr sind Studien über den Neuronenverlust im Rahmen des Erwerbs der Fähigkeit von Mustererkennungsprozessen von Bedeutung. Der Verlust führt zu einem kognitiven Gewinn“, betont Linke (2000), der mit diesem Geschehen die von Freud beschriebenen ödipalen Phänomene zu deuten sucht und zu der Konklusion kommt. „Eine

Neudeutung der Psychoanalyse aufgrund des neurowissenschaftlichen Befundes wird noch Jahrzehnte in Anspruch nehmen“ (ibid. 45). Aus dem Wissen über die Hirnentwicklung während Kindheit und Jugend, wie sie u. a. durch longitudinale MRI-Studien (Giedd et al. 1999) für uns heute als neuronales bzw. cerebrales Reifungsgeschehen (Sowell et al. 1999) verstehbarer wird, müssen für die therapeutische Praxis Umsetzungsperspektiven entwickelt werden und zwar vor allen Dingen was die Erarbeitung von „passungsoptimalen“ Angeboten für die Kinder und Jugendlichen anbelangt. Dafür ist die Verbindung von spezifischem, modernem *entwicklungspsychologischem* und entwicklungsorientiertem *sozialpsychologischen* Wissen, von *kinder- und jugendsoziologischen* Wissensständen (für den Kinderbereich noch sehr defizient) mit dem **praxeologischen Praktikerwissen** erforderlich, letzteres müsste aber auch selbst zusammengetragen und erforscht werden, damit Praxen, Methoden, Strategien in ausgewerteter, d. h. verallgemeinerbarer und kommunizierbarer Form vorliegen. Nur in einer **Synergie** der genannte Bereiche kann es zu substanziellen Fortschritten in der Optimierung von Behandlungs- und Förderstrategien kommen, die wir so dringend brauchen.

Für Pubeszenz und Adoleszenz wird eine solcher Wissenstransport fruchtbar, wenn sich TherapeutInnen vergegenwärtigen, dass die Stirnlappen in diesem Entwicklungszeitraum einen gravierende Veränderung durchmachen. Sie sind ja für intentionale Planung, Organisation, prospektiv-strategisches Denken, Zielfindung und -realisierung, damit auch für Willensprozesse, für das Erkennen multipler Kausalitäten, Meinungs- und Wertbildung zuständig. Erhalten Heranwachsende in dieser Zeit die richtigen Angebote an Explorations- und Erprobungsräumen, die richtigen ko-respondenzfähigen PartnerInnen für „Begegnung und Auseinandersetzung“ (Petzold 1978c), können sie die für ihre weitere Lebensführung erforderlichen **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können) erwerben und insgesamt leistungsfähiger werden mit ihrem Hirn das durch „environmental support“ leistungsfähiger geworden ist. Eine der wichtigsten Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die „strategische Selbstführung“ unter Nutzung seiner *Willenspotentiale*, die der Jugendliche entwickeln muss (Petzold, Sieper 2007). In dieser Zeit sehen wir: Die *Exekutivfunktionen* des adoleszenten Gehirns nehmen deutlich zu, und das geschieht umso besser, je „passgenauer“ die Angebote sind, die die Umwelt bereit stellt. Reflektierte Willensentscheidungen, antizipatorisches Planen und ethisch verantwortetes Handeln, metakognitive Aktivitäten werden dann vermehrt möglich. „... selektive Aufmerksamkeit, Entscheidungskompetenz und die Kompetenz zur Unterdrückung von Reaktionen sowie die Fähigkeit, mehrere Aufgaben auf einmal auszuführen, sind Fähigkeiten, die sich in der Adoleszenz verbessern können“ (Blakemore, Frith 2006, 170). Wir finden eine deutliche Zunahme dessen, was Vygotskij (1931/1992) und Lurija (1992) als „höhere psychische Funktionen“ bezeichnet haben, also komplexe Prozesse adoleszenzspezifischer *Mentalisierungen* (Petzold 2006v; Sieper, Petzold 2006). Eine Reihe von MRI-Studien der letzten Jahre lässt annehmen, dass sich in Pubeszenz/Adoleszenz „sensible Phasen“ finden. So gibt es offenbar einen vorübergehenden puberalen Leistungsabfall in bestimmten Bereichen kognitiver Performanz, die wohl mit der starken Synaptogenese in dieser Zeit und mit präfrontalen Reorganisationen verbunden sind, nach denen sich durch Pruningprozesse („Ausschneiden“ ungenutzter und dadurch Festigung genutzter Synapsen) die Leistungen stabilisieren, ja zur späten Adoleszenz und zum jungen Erwachsenenalter deutlich zunehmen können (Übersicht bei Blakemore, Frith 2005, 169ff). Die Leistungszunahmen in der kognitiven und volitionalen Performanz, aber auch in der Handhabung von Emotionalität und in der Entwicklung affektiver Differenzierungen ist – das muss immer wieder unterstrichen werden - unter neuropsychologischer und kontexttheoretischer Perspektive (Vygotskij, Lurija) maßgeblich von sozioökologischen Umweltangeboten und -resonanzen von „guter Passung“ abhängig. Der Gehirn-Umwelt-Passung kommt deshalb größte Bedeutung zu, damit das sich entwickelnde adoleszente Gehirn mit seinen altersspezifischen *Genexpressionen* die richtigen

Möglichkeiten und Chancen für seine Entwicklung erhält. Es ist in Pubeszenz und Adoleszenz eben in virulenter „Entwicklung begriffen: Es ist anpassungsfähig und muss geformt und geprägt werden. Es könnte durchaus sein, dass die Bildungsziele für ältere Heranwachsende geändert werden müssen, so dass sie auch die Stärkung der internen Kontrolle, das Lernen im eigenen Tempo, die kritische Evaluierung des vermittelten Wissens und die metakognitiven Kompetenzen umfassen“ (Blakemore, Frith 2005, 174). Es müssen adäquate *Genregulationen* bezogen auf – und hier akzentuiere ich etwas anders als die britischen kognitiven Neurowissenschaftlerinnen – kognitive, volitionale und emotionale **Kompetenzen** (Fähigkeiten, Wissen) und **Performanzen** (Fertigkeiten, Können) erfolgen und sich entsprechende Verknüpfungen, mentale Landkarten und Bereitschaftspotentiale ausbilden (Spitzer 2000; Grawe 2004; Petzold 2002j, Sieper, Petzold 2002). Dabei wird – was schon Lurija (1992) vertrat – deutlich, dass eine einseitige Betonung *eines* Funktionsbereiches kein hinreichendes Erklärungsmodell des menschlichen biopsychosozialökologischen Fungierens liefern kann. Das wird mit Blick auf die Entwicklungen in den *brain sciences* einsichtig, wenn man sieht, dass nach dem Aufkommen der „cognitive neurosciences“ (Gazzaniga 2002), sich auch „emotional neurosciences“ entwickelten (Panksepp 1998; Davidson 2000; Barret, Wagner 2000) und „volitional neurosciences“ auf dem Wege sind (Libet et al. 2000; Petzold, Sieper 2007). All diese Bereiche sind in rasanter Entwicklung und bringen für jedes Lebensalter fortlaufend neue Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund müssen wir sagen: Wir wissen über die biopsychologischen bzw. neurobiologischen Entwicklungen in Pubeszenz und Adoleszenz ganz eindeutig noch zu wenig, als dass wir die „Dimension des Biologischen“ derzeit schon hinreichend ausleuchten könnten. Für das „puberale Tief“ müssen pädagogische Strategien der wohlwollenden, großzügigen Förderung die schwankenden Motivationen des Pubertierenden flexibel und recht individualisiert Motive aufnehmen, wobei ökopädagogische Interventionen (waldpädagogische und tierpädagogische Maßnahmen, Petzold 2006j; Miklitz von Beltz 2004; Stölb 2005; Greiffenhagen 1993; Olbricht 1997; Otterstedt 2001) angezeigt sind. Diese Wachstumsprozesse des Gehirns entwickeln sich auf der Grundlage genetischer Programme, die in der Evolution entstanden sind und die die bedeutendste Flexibilisierungsstrategie – „komplexes Lernen“ (Sieper, Petzold 2002) – zugleich ermöglichen und nutzen, deren Leistungsmöglichkeiten indes von den Umweltangeboten und Handlungsspielräumen abhängen. Im Integrativen Ansatz wird dieses Lernvermögen geradezu als „Meta- bzw. Basisnarrativ“ des Menschen bezeichnet:

#### **Meta- oder Basisnarrativ der Hominiden des Sapiens-Typus**

» Die grundsätzliche und umfassende **Lernfähigkeit** der Hominiden, die **Veränderbarkeit** von Genexpressionen und Genregulationen, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns und Nervensystems und die damit gegebene Modifizierbarkeit von kognitiven Landkarten, emotionalen Stilen, Mustern der Regulationskompetenz aufgrund von „exzentrischer und reflexiver“ Auswertung und volitionaler Umsetzung von Erfahrungen sind die wesentlichsten, evolutionsbiologisch höchst sinnvollen Selektionsvorteile der Hominiden vom Sapiens-Typus. Diese exzentrische Lernfähigkeit und modulierbare Regulationskompetenz muss als das zentrale Programm, als das „Basisnarrativ“ des Homo Sapiens angesehen werden, von dem alle anderen Narrative (Brutpflege-, Paar-, Aggressionsverhalten etc.) bestimmt werden können. « (Petzold, Orth 2004b)

In psychosozialer Arbeit und Psychotherapie geht es um *Lernen* – um was sonst? Und dies durchaus in einem spezifischen Sinne, denn in einer generalistischen Sicht sind Lebensprozesse in der Welt des Biologischen ohnehin immer auch Lernprozesse. *Menschliches Lernen* wurzelt in diesen biologischen Prozessen der Informationsaneignung, ist aber dadurch gekennzeichnet, dass es „*persönlich bedeutsam*“ werden kann (Petzold, Sieper 1972b, 1977; Sieper, Petzold 1993, 2002).

Lernen und Gelerntes wirken wiederum auf die Hirnentwicklung und damit auf die Gesamtpersönlichkeit zurück. *Gehirn, ökologische und soziale Umwelt* und *Persönlichkeitsentwicklung* sind damit über rekursives, „komplexes Lernen“ (sensumotorisches, emotionales, volitionales, kognitives, sozial-ökologisches, kulturelles) unlösbar miteinander verbunden. Persönlichkeit bzw. personale Subjektivität ist damit als Ko-Konstruktionprozess über den gesamten Lebenslauf zwischen Organismus, Cerebrum und Umwelt (Ökologie, soziales Netzwerk/Konvoi) zu sehen. Neuronale bzw. zerebrale Plastizität ist damit als die auf Informationsverarbeitungs- und Entwicklungsprozesse angelegte Basisausstattung von Humanprimaten zu sehen, die durch „funktionelle Systeme“ (Anokhin 1967; Lurija 1993) gesteuert wird, zugleich aber die Kapazität dieser Systeme (im Bereich von Wahrnehmen und Handeln, Kommunikation, Wissenserwerb, Kulturleistungen) steigert. Dafür ist allerdings Voraussetzung, dass die evolutionär – etwa im Paläo- oder Neolithikum - ausgebildeten funktionalen Systeme und ihre Regulationsprogramme mit den heutigen Lebens- und Lernbedingungen noch hinreichend kompatibel sind, so dass gute „matches“, Passungen möglich werden. Diese Frage stellt sich in besonderer Weise für Pubertät und mehr noch Adoleszenz, die es ja in der Frühzeit der Menschen nicht - in einer hochkulturellen Gesellschaftsformen vergleichbaren Weise - gab.

Die mit der Pubeszenz einhergehenden Umstellungen – vor allem im präfrontalen, Impulse und Hemmungen steuernden Bereich - haben natürlich Folgen für das Verhalten von Jugendlichen und ihre Interaktion untereinander und mit den Erwachsenen. Die neuen Forschungsergebnisse machen sie verstehbarer „Warum sie so seltsam sind“? (Strauch 2004) – Diese Frage kann und muss besser beantwortet werden und zu besseren pädagogischen, sozialpädagogischen und psychotherapeutischen Strategien für Jugendliche führen. Die „Baustelle im Gehirn“ ist für Erwachsene und natürlich auch für die Jugendlichen eben eine Herausforderung, zuweilen eine Belastung. Jay N. Giedd (2003) titelt sein Buch entsprechend: „Yes, Your Teen Is Crazy! Loving Your Kid Without Losing Your Mind“. Und Bradley liefert den Anschluss text für die „andere Seite“: „Yes, Your Parents Are Crazy!: A Teen Survival Handbook“. Die Konsequenz aus der schwierigen Situation ist richtig gezogen: Jede Seite bedarf der Unterstützung. Aber mit wechselseitigen „Gebrauchsanweisungen füreinander“ ist es nicht getan, sondern das „System Parents <-> Teens“ muss optimal beraten werden durch Familienkonferenzen oder Familientherapiesitzungen nach der Devise: „Yes, we are crazy – but we are getting along together“.

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

kann. Das veränderte „eigenleibliche Spüren“ in Pubeszenz und Adoleszenz bringt Phänomene „im eigenen Recht“ hervor, die es zu verstehen gilt, um angemessene Formen des Umgangs mit ihnen zu finden. Leibliche Selbstwahrnehmung schafft bei Pubertierenden oft Dissonanzen zur habituellen „mentalenen Repräsentation“ des Eigenleibes und das kann zu Gefühlen der Fremdheit bzw. Entfremdung und zu Unausgeglichenheiten führen, die sich im Selbstbezug und im Sozialverhalten niederschlagen können. Beispielhaft genannt seien die in diesem Alter häufigen Essstörungen – Anorexie, Bulimie, aber auch Adipositas stehen mit den Regulationsumstellungen im Gehirn oft in einem ursächlichen Zusammenhang. Bei anorektischen Patientinnen haben wir immer wieder die Aussage gefunden, sie seien „fett“, fühlten sich fett – und in der Tat, Fotos dieser Mädchen vor der Anorexie aus der Vor- und Frühpubertät zeigten recht „mollige“ Kinder (*Fewer, Sieper, Petzold* 2004). In Körperbildern, die wir zeichnen ließen war ebenfalls eine füllige Darstellung die Regel, obwohl das reale, massive Untergewicht zuweilen Hungergestalten hervorgebracht hatte. Die Konfrontation mit dem Unterschied von Realkörper und phantasmatischer Leiblichkeit wurde zumeist rationalisierend abgewehrt oder mit der Antwort beiseite geschoben: „Aber ich fühle das so, dass ich dick bin.“ Ich hatte zur Erklärung dieses Phänomens die Hypothese eines „Phantomleibes“ gebildet, der ähnlich wie ein „Phantomglied“ noch im Erleben präsent ist, auch wenn die reale Körperlichkeit nicht mehr vorhanden ist (*ibid.*). Es ist gut möglich, dass Netzwerke, die die realitätsverzerrenden Repräsentationen stützen, nicht in den Prozessen der synaptischen Reorganisation und des *Prunings* ab- bzw. umgebaut wurden. In der Therapie wurden Bewegungsübungen, Massagen mit weichen Bürsten, „Simulationskörper“ mit gepolsterten Gymnastikbodies und Imaginationsübungen eingesetzt, um eine Umbildung des repräsentationalen Körperschemas zu fördern, was neben den psychotherapeutischen Maßnahmen gut angenommen wurde und Wirkung zeigte. Derartige therapeutische Maßnahmen müssen künftig vermehrt mit bildgebenden Verfahren evaluiert werden. Die sich verändernde Hirnstruktur, besonders im präfrontalen Kortex führt zu anders geartetem Erleben, Fühlen und Denken und damit geht – wie in jeder sensiblen Phase – auch eine gewisse *Vulnerabilität* einher. Dysphorien, depressive Symptomatik, Suizidalität, Angstzustände, Selbstunsicherheit, unspezifische psychosomatische Beschwerden, selbstverletzendes Verhalten sind in dieser Zeit recht häufig und können als Hintergrund und z. T. Ursache für Medikamenten- und Alkoholabusus sowie den Gebrauch der gefährlichen Designer-Stoffe und anderer illegaler Drogen gesehen werden, aber auch für die besonderen Schwierigkeiten in den Drogenkarrieren gerade junger KlientInnen/PatientInnen verantwortlich gemacht sein (*Petzold, Schay, Scheiblich* 2004; *Petzold, Schay, Scheiblich* 2006). Probleme stellen bei diesen pubeszenz- und adoleszenzspezifischen Störungen derzeit noch das weitgehende Fehlen adäquater diagnostischer Einordnungen dar, weil hier gute Diagnoseinstrumente erst in der Entwicklung sind (*Andreae* 1997). Zuweilen werden „mitgeschleppte“ Belastungen aus Kindertagen (PTBS oder auch ADHD) nicht erkannt oder beginnende depressive und psychotische Erkrankungen übersehen, so dass in dem einen wie dem anderen Fall keine angemessene Behandlung stattfindet. Zwar kann frühe kindliche Dissozialität ein Prädiktor für die Entwicklung von deviantem Verhalten sein (*Hofstra Verhulst* 2005), aber für die Herleitung der m. E. überdiagnostizierten Borderline-Persönlichkeitsstörungen als „Frühstörungen“, die sich in der Adoleszenz manifestieren sollen, gibt es in der Längsschnittforschung keine sichere Basis. Jugendaltertypische Verhaltensprobleme stehen so in der Gefahr fehldiagnostiziert zu werden, weil die DSM- oder ICD-Kriterien zwar erfüllt sind, diese aber nicht spezifisch für die Population von Pubertierenden und Frühadoleszenten erstellt und beforscht wurden, von genderspezifischen Perspektiven, die hier unverzichtbar wären, ganz zu schweigen. Natürlich sind die Diagnosen der genannten Manuale nicht mit psychoanalytischen ätiologischen Hypothesen verbunden sondern erfassen das Störungsbild rein deskriptiv. So besteht die Gefahr der Fehlattribution „Frühstörung“ und daraus folgend einer Fehlbehandlung mit retrospektiv-biographischer



Fokussierung, was zur der Anbahnung einer fehlbeurteilten Krankheitskarriere mit dem Stigma „Borderline Adolescent“ (Masterson 1982) und zu einer Chronifizierung führen kann. Wir stellen einer solchen Position folgende These entgegen:

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

Betrachten wir Entwicklungen unter dem Blickwinkel der Longitudinalforschung, wie sie „lifespan developmental psychology“ (Baltes, Staudinger 1996; Rutter, Hay 1994, Santrock 2005) und „developmental neurobiology“ (Rao 2004; Blass 2001) von der Embryonalzeit (Donkelaar et al. 2006) bis ins hohe Senium (Filipp, Staudinger 2005; Sachdev 2003) mit einer Fülle neuer Erkenntnisse und in interdisziplinärer Vernetzung vorlegen, so kommt man immer wieder auf das alte Problem der Kontinuitäten und Diskontinuitäten (Emde, Harmon 1984; Hinde, Bateson 1984). Obwohl sich deutlich negative Effekte zeigen – etwa bei schwerer Vernachlässigung von Säuglingen und Kleinkindern (de Bellis 2005) – und sich unmittelbare und längere Nachwirkungen ausmachen lassen (etwa bei adoptierten rumänischen Waisenkindern Elovathingal, Chugani, Behen et al. 2006), ist die Frage „Frühe Schäden, späte Folgen?“ (Petzold 1993c) immer noch nicht durch Longitudinalstudien hinreichend abgesichert zu beantworten, so dass sich Generalisierungen verbieten. Die untersuchten Gruppen sind sehr klein und umfassen oft nur auffällig gewordene Kinder, nicht aber die „Überwinder“. Wenn sich allerdings ein „continuum of casualties“, „Ketten widriger Ereignisse“ finden (Petzold, Goffin, Oudhof 1993) werden Folgeschäden durch sich immer wiederholende Belastungen wahrscheinlicher. Das heißt nun nicht, dass damit ein psychoanalytisch-tiefenpsychologisches Nosologieverständnis bestätigt würde, welches vorwiegend auf die Mutter-Kind-Bindung abstellt. Eine solche Sicht greift viel zu kurz, weil es die Multifaktorialität der sozialökologischen Situation des Kindes mit seinem gesamten Netzwerk/Konvoi nicht berücksichtigt, nicht nach Ressourcen und protektiven oder resilienzbildenden Faktoren Ausschau hält, eine dyadologische Bindungskonzeption verfolgt, obwohl Kinder in **Polyaden** aufwachsen. (Kann ein Kind sich an ein „ungesicherte“, von ihrem Partner verlassene oder misshandelte Mutter „sicher binden“? Wirkt eine stabilisierende, tatkräftige Großmutter kompensierend? etc.). Hingegen wird das altbekannte sozialepidemiologische Faktum wieder und wieder bestätigt, dass ein schlechter sozioökonomischer Status, der mit „high risk environments“ (Armut, familiäre Zerwürfnisse, Sucht, Sexualisierung, Devianz, mangelhafte Bildung etc.) verbunden ist – als der verlässlichste Prädiktor späterer Störungen gelten kann (Rutter, Smith 1995). Das zeigt auch der „Kinder- und Jugendsurvey“ des Robert Koch-Institutes, Berlin, bei dem 2.863 Familien mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren standardisiert in Bezug auf die psychische Gesundheit der jungen Leute befragt worden sind (Kamtsiurs, Lange (2006). Bei knapp einem Viertel der untersuchten Kinder und Jugendlichen (22 v.H.) lagen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten vor; 10 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mussten als manifest psychisch krank beurteilt werden. Belastete psychosoziale Kontexte schlugen sich

hier eindeutig nieder. Sie haben für die Situation Jugendlicher das dramatische Auswirkungen. Die Prävalenzrate von der Pubeszenz zum jungen Erwachsenenalter liegt in den westlichen Industrienationen bei 40% (Caspi et al. 1996; Newman et al. 1996; Simonoff et al. 2004). Dabei ist auch klar, dass diese hohen Prävalenzen keineswegs ausschließlich auf Negativerfahrungen vor der Pubeszenz zurückzuführen sind, obwohl nach der Längsschnittstudie von Simonoff (et al. 2004) 20 Prozent der Kinder mit aggressivem und sozial gestörten Verhalten später gewalttätige Delikte begehen (vgl. auch die holländische Studie von Hofstra et al. 2002; Verhust 2004). Das wird begünstigt, wenn durch die desolaten Kontextbedingungen im Jugendalter dieses selbst ein hohes pathogenes Potential gewinnt. Es kann dann als solches zur Ursache von Angststörungen, Depressionen, Suchterkrankungen; Eßstörungen usw. werden (Hankin et al. 1998; Fombonn 2001), besonders wenn adoleszenzspezifische Entwicklungsaufgaben und -ziele nicht erreicht werden können. Genau diese aber gilt es zu unterstützen und zwar umfänglich – meist wird ambulante Beratung oder schmalspurige Kinderpsychotherapie nicht ausreichen. (Was sind 45 Minuten Behandlung pro Woche gegen tagtägliches Chaos in der Familie? Die Jugendämter tendieren aus Kostengründen heute aber dazu ambulante Maßnahmen zu finanzieren, wo umfassendere Lebensweltveränderungen durch Unterbringung in gute Einrichtungen erforderlich wären). Denn kann man ein „auxiliary environment“ bereitstellen (Moreno 1946 inaugurierte die Idee der „auxiliary world“), wie es Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen unternehmen, dann bietet die Jugendzeit mehr Chancen als Risiken.

In jeder Alterstufe der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter finden sich spezifische *sensible Phasen*, die durch „passende“ Umweltantworten in optimaler Weise in ihrem Entwicklungspotential ausgeschöpft werden können, und dabei auch vorgängige Probleme auszugleichen vermögen. Eine gute Sprachsozialisation in sprachsensiblen Phasen kann z. B. durch die Herausbildung von erhöhter Benennbarkeit und Verstehbarkeit belastender Erfahrungen eine kompensatorische Wirkung haben. Die hohe Neuroplastizität und die sensiblen Phasen sprechen *nicht* für determinierte Linearität von Entwicklungsverläufen. Ein Fortschreiben früherer Schädigungen widerspräche einer evolutionsbiologischen Logik, die auf Optimierung gerichtet ist und dysfunktionale Mechanismen ausselektiert. Die massiven Umstrukturierungen in der Pubertät und Adoleszenz können in einer solchen Sicht als *strukturelle Chance* gesehen werden, Neuorientierungen zu erreichen und vorgängige Fehlregulierungen zu korrigieren. Die Forschergruppe um Bredy (et al. 2004) hat tierexperimentelle Ergebnisse vorgelegt, nach denen mütterliche Deprivation durch spätere Investitionen kompensiert werden kann. Francis et al. (2002) berichten aus ihrer Studie: „We report here that environmental enrichment during the peripubertal period completely reverses the effects of maternal separation on both HPA and behavioral responses to stress, with no effect on CRF mRNA expression. We conclude that environmental enrichment leads to a functional reversal of the effects of maternal separation through compensation for, rather than reversal of, the neural effects of early life adversity.“ „Peripubertal environment enrichment“ muss aber spezifiziert und seine Effekte müssten untersucht werden. Solche – in Anlage und Durchführung aufwendige – Studien fehlen bislang. Selbst theoretische Konzeptualisierungen von Interventionsheuristiken fehlen noch weitgehend und müssen auf einem umfassenden Verständnis jugendspezifischer Erlebens- und Handlungsmuster unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte und Lebenslagen gründen, ein Unterfangen, das von den Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen in Angriff genommen wurde. Die Verschränkung von Biologischem, Psychischem und Sozialen, das dürfte mit der biopsychosozialökologischen Argumentation bis hierhin deutlich geworden sein, muss jede konzeptuelle Arbeit bestimmen. Eine solche umfassende Sicht ist bislang nur selten realisiert worden. Die kulturhistorische und neuropsychologische Schule, die Vygotskij, Lurija, Leont’ev u.a. begründet hat, konnte hier wichtige Vorarbeiten leisten, ist aber – belastet durch

den „Kampf der Systeme“ - Westen nur wenig zum Tragen gekommen (*Jantzen 2001; Suchomlinski 1977*).

Die biologische Perspektive lässt sich leicht in den Zusammenhang von Bewegung und Expansionsdrang (Aufbruchsnarrativ, s. u.) und physischer Leistungsbereitschaft (Sportbegeisterung) im Jugendalter bringen. Das darf aber nicht vergessen lassen, das auch die *emotionale Regulation* (etwa von Aggression besonders bei männlichen Jugendlichen, vgl. *Bloem. Moget, Petzold 2003*) und *volitionale Regulationen*, durch Schulung und Übung des Willens (*Petzold, Sieper 2006*) eine biologische Basis haben und dass dies alles mit einer kognitiven Förderung durch entsprechende Angebote einhergeht, die ihre Grundlage in der neurobiologischen Entwicklungsdynamik der Adoleszenz mit ihren **sozialen Kontextangeboten** bzw. **Defiziten** hat.

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

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

**LEIB**, eingebettet (*embedded*) in Kontext/Kontinuum, wird definiert als: die Gesamtheit aller *organismisch-materiell* und *transmateriell* gegründeten sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen *Schemata* bzw. *Stile* und **Lernprozesse**. In ihren aktuellen, intentionalen, d.h. bewussten und subliminal-unbewussten Beziehungen mit dem Umfeld konstituieren diese Schemata/Stile bzw. Narrative/Skripts nebst dem verleblichten (*embodied*) Niederschlag ihrer Inszenierungen als mnestisch archivierte, *differentielle Informationen* in ihrem Zusammenwirken den „**informierten Leib**“, das personale „Leibsubjekt“ als *Synergem*“ (vgl. *Petzold 1996a/2003a*).

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

„Sozialpädagogische und therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist im Wesentlichen das Bereitstellen von angemessenen Bedingungen für gelingende Sozialisations- und Entwicklungsprozesse, denn

Die Tiefe und Breite der Umstrukturierungen der Persönlichkeit und der zugrundeliegenden cerebralen Veränderungsprozesse wird in der Öffentlichkeit, aber auch in der psychotherapeutischen Fachwelt immer noch nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Schaut man in die psychotherapeutische Fachliteratur aller Therapieschulen, so findet man kaum relevantes Material. Adoleszenzprobleme werden in der biographischen Therapie Erwachsener nicht oder nur marginal berührt. Jugendlichenpsychotherapie findet sich kaum und meist auf einem desolaten Kenntnisstand. M. Mahler (et al. 1975) hat mit Blick auf die Säuglings- und Kleinkindzeit von der „Psychischen Geburt des Menschen“ gesprochen - mit einer immensen Resonanz. Leont'ev (1979) und Suchomlinski (1977) haben für Pubeszenz/Adoleszenz – weitgehend unbeachtet - von einer „zweiten Geburt“ gesprochen, der „sozialen Geburt der Persönlichkeit“ – Suchomlinski, der zwar zeitgeistgeprägt indes ungeheuer sensibel und treffsicher über das Jugendalter schreibt – macht es deutlich und erspricht „Vom Werden des jungen Staatsbürgers“, eine Formulierung, die in vielen psychotherapeutischen Kontexten kaum zitierfähig ist, aber *genau darum geht es auch und wesentlich in der Adoleszenz*, und ein Fehlen von Kontextstrukturen, die auf die neurobiologisch bedingte Horizonterweiterung der Jugendlichen Angebote bereithalten, übergehen wichtige, ja für unsere Gesellschaft unerläßliche Bereitschaftspotentiale. *Sensible Phasen* brauchen, das sei nochmals unterstrichen, passgenaue ökologische und soziale Kontextantworten, damit ihre Bereitschaft zur Potentialaktualisierung nicht ins Leere läuft. Sozialpädagogische und adoleszenztherapeutische Maßnahmen müssen sich um solche Passgenauigkeit bemühen, um Mentalisierungsprozesse und bewegungspsychophysiologische Entwicklungsprozesse optimal zu verschränken: einen sportiven, *bewegungsaktiven Lebensstil* zu entwickeln verbunden mit einem *Lebensstil der Freude an kognitiver Leistung und sozialen Beziehungen* mit guter affilialer Qualität, stabilen Freundschaftsnetzen (Petzold, Müller 2005). Das Prinzip des „komplexen“ kognitiv-volitiv-emotionalen und sozialen Lernens (Sieper, Petzold 2002) in „Zonen proximaler Entwicklung“ (Vygotskij 1992) muss in der Planung von Maßnahmen und in Interventionen eingesetzt werden. Darunter versteht Vygotskij: „*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through the problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*“ (idem 1978, 86, kursiv im Original). Diese Zonen sind auch „Zonen optimaler Proximität“ (Petzold 2006v), tragfähiger Nahraumbeziehungen, Voraussetzung für die „emotionale, kognitive und volitionale Differenzierungsarbeit“. Sie gilt es nicht nur für die Kinderzeit, sondern auch für das Jugendalter zu beachten und zu schaffen, damit Jugendliche ein differenziertes Affektleben, einen beweglichen Intellekt, eine gute Willenskoordination und ein angemessenes Sozialverhalten für ihr Leben in dieser sensiblen Phase der Adoleszenz entwickeln. Ressourcenreiche *Sozialisationsfelder*, Bereiche affilialer Vertrautheit, Nahraumverbindungen in der Familie, in Freundschaften, Peergruppen, in pädagogischen, sozialpädagogischen, ggf. therapeutischen Beziehungen müssen zur Verfügung stehen, polyadische Wir-Felder, in denen ko-emotionale, ko-volitiv, ko-kognitive Lernprozesse besonders gut realisiert werden können, weil man angstfrei experimentieren kann und mit Freude an Erfolgen in persönlich bedeutungsvolle und lebensweltlich relevante Lernprojekte investiert“ (Petzold 2006v).

Die Übergangszeit des Jugendalters, das zwischen Kindheit und dem jungen Erwachsenenleben eine wichtige Brückenfunktion hat, ist für viele junge Menschen nicht einfach zu bewältigen (im Sinne von *coping, Lebensbewältigung*) und noch schwieriger zu gestalten (im Sinne von *creating, Selbst- und Lebensgestaltung*). Es geht nämlich um diese Doppelaufgabe: mit Veränderungen in der *inneren* Erlebenswelt und mit Umstellungen in der *äußeren* sozialen Umwelt fertig zu werden und darüber hinaus in einer kreativen Weise

Lebensentwürfe zu finden und aktiv umzusetzen. Außerdem stehen Adoleszente in unseren pluralen und normativ sehr *indirekt* strukturierten Gesellschaften – indirekt, weil freiheitlich-demokratisch ohne massive, offensichtliche Zwangsapparaturen (*Foucault*) – in einem Grundkonflikt: sie sollen selbst-ständig werden, das Leben „anpacken“, etwas leisten, expansiv werden, auf eigenen Füßen stehen und sich „eine Zukunft“ schaffen. Gleichzeitig müssen sie sich einfügen in lange, normative Bildungskarrieren, die wenig spontane Aktionsräume bieten, oft genug – blickt man auf die Arbeitsmärkte - ohne gute oder zumindest unproblematische Zukunftsaussichten und die nicht adäquat auf die höchst flexibilisierten Berufskarrieren vorbereiten, die der „flexible Mensch“ (*Sennet* 1998) – man könnte auch sagen der „zur Flexibilität verurteilte“ Mensch meistern muss. Die „Normalbiographien“ früherer Zeiten werden ja zunehmend abgelöst durch „Patchwork-Biographien“, womit eine immer komplexer werdende „Identitätsarbeit“ (*Petzold* 2001p), verbunden ist. Besonders die hohe Jugendarbeitslosigkeit engt einen offenen, zu einem expansiven „Vorwärts“ einladenden Zukunftshorizont ein. Insofern ist Gesellschaft heute für Jugendliche in vielfältiger Hinsicht „Risikogesellschaft“, wie *Ulrich Beck* (1986) es in diesen prägnanten Term gefasst hat. Es ist Aufgabe der Gesellschaft, der Politik und der Bürger und der Jugendlichen selbst, dafür zu sorgen, dass es auch eine „Gesellschaft der Chancen“ gibt, denn es ist unser aller Gesellschaft, an deren Qualität jeder mitgestalten muss. „The society I live in is mine“, sagte *Paul Goodman* (1962), der Sozialkritiker und Alternativpädagoge, zu Recht und rief die Jugend auf, ihre Sache auch selbst in die Hand zu nehmen und zu vertreten (idem 1964). Das müssen Jugendliche früh vermittelt bekommen und lernen, sonst tendieren ihre Zielhorizonte und damit ihre Bildungskarrieren häufig auf einen – realen oder aus einem No-future-Gefühl projizierten – Abbruch.

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

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

### **Differentielle Enkulturation**

„**Enkulturation** ist der Prozess der differentiellen Übermittlung und subjektiven Übernahme von **Kultur(en)** als Gesamtheiten kultureller Güter (Sprache, Wissen, Geschichte, Traditionen, Menschen-

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

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

### **Komplexe Sozialisation**

»**Sozialisation** wird im Integrativen Ansatz als die wechselseitige Beeinflussung von Systemen in multiplen *Kontexten* entlang des *Zeitkontinuums* (Petzold, Bubolz 1976) aufgefaßt als der – gelingende oder misslingende – Prozess der Entstehung und Entwicklung des Leibsubjekts und seiner Persönlichkeit in komplexen Feldern bzw. Feldsektoren, sozialen Netzwerken und Konvois (Hass, Petzold 1999) über die *Lebensspanne* hin, in denen die gesellschaftlich generierten und vermittelten sozialen, ökonomischen und dinglich-materiellen Einflüsse und *Feldkräfte* unmittelbar und mittelbar den Menschen in seiner Leiblichkeit mit seinen kognitiven, emotionalen, volitiven und sozial-kommunikativen Kompetenzen und Performanzen prägen und formen durch positive und negativ-stigmatisierende Attributionen, emotionale Wertschätzung, Ressourcenzufuhr oder -entzug, Informationen aus dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis (J. Assmann 1999), Förderung oder Misshandlung. Dabei wird der Mensch als ‘produktiver Realitätsverarbeiter’ (Hurrelmann 1995, 66) gesehen, der in den Kontext zurückwirkt, als ‘Mitgestalter seiner eigenen Identitätsprozesse’ (vgl. Brandtstädter 1985, 1992) durch Meistern von ‘Entwicklungsaufgaben’ (Havighurst 1948), durch Identitätswürfe, Ausbildung von ‘Identitätsstilen’, Wahl von *life styles* und *social worlds*. In Prozessen multipler Reziprozität, der Ko-respondenz und Kooperation, der Ko-konstruktion und Kokreation interpretiert und gestaltet er die materielle, ökologische und soziale Wirklichkeit gemeinschaftlich (Vygotsky 1978) in einer Weise, dass die Persönlichkeit, die relevante ökologische und soziale Mikrowelt und gesellschaftliche Meso- und Makrofelder, ja die Kultur (Müller, Petzold 1999) sich beständig verändern und er sie und sich mit allen Ressourcen, Kompetenzen und Performanzen entwickelt. Dies geschieht in einer Dialektik von *Vergesellschaftung* (Generierung von ‘social worlds’, kollektiven Kognitionen, Klimata und Praxen) und *Individuation* (Generierung subjektiver Theorien, Atmosphären und Praxen). Ihr Ergebnis ist eine je spezifische, in beständigen

**konnektivierenden und balancierenden Konstitutionsprozessen** stehende, **flexible, transversale Identität** des in Weltkomplexität **navigierenden** Subjekts und seiner sich beständig **emanzipierenden** Persönlichkeit in einer wachsend globalen, transkulturellen Gesellschaft mit ihren Makro-, Meso-, Mikrokontexten und deren Strukturen und Zukunftshorizonten“ (Petzold 2001p).

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

„Ein **soziales Netzwerk** wird als Interaktionsmatrix zwischen affilierten Personen in einem sozioökologischen Kontext betrachtet, in der sich soziale Prozesse zwischen den Netzwerkmitgliedern abspielen, die in guter oder abträglicher Weise **Identität** konstituieren (abträglich durch Negativattributionen, Stigmatisierungsprozesse, Devianzmodelle o. ä.) und die **Entwicklungsprozesse** durch die Bereitstellung von Ressourcen und „protektiven Faktoren“ fördern, durch Risikofaktoren gefährden und durch Schadensfaktoren und Ressourcenmangel behindern bzw. verunmöglichen und auch die Ausbildung von Resilienzen, Widerstandskräften, beeinträchtigen. Netzwerke sind deshalb der zentrale Ort, an dem psychosoziale Interventionen ansetzen müssen, entweder durch Hilfeleistungen vermittelt sozialer Unterstützung oder Behandlung problematischer Netzwerke (z. B. durch Netzwerktherapie) oder aber durch die Bereitstellung substitutiver Netzwerke (soziotherapeutische Wohngemeinschaften oder sozialpädagogische Einrichtungen).“ (Vgl. Hass, Petzold 1999).

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

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

Es wird ersichtlich: die soziale Perspektive muss gesellschaftliche Mikro- und Makrobereiche in den Blick nehmen, um ganz klar zu sehen (was eigentlich ja jeder weiß), dass chancenarme Sozialsituationen Chancenlosigkeit fördert und Scheitern begünstigt. Sozialinterventive und

sozialsubstitutive Maßnahmen sind fast immer ein „nachträglicher Reparaturversuch“ für vorausliegende, prekäre Lebenslagen.

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

Haben soziale Netzwerke in einer Weise gelitten, dass sie ihre Kernaufgaben, die Gewährleistung von Lebenssicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten für die Netzwerkmitglieder nicht mehr wahrnehmen können, und ist diese Situation chronifiziert, haben sich gar Verelendungsphänomene eingestellt mit dämpfend-kompensatorischem Suchtmittelgebrauch (Elendsalkoholismus) oder offensiv-kompensatorischen Devianzstrukturen, werden Netzwerke „Risikomilieus“ (high risk environment). Sie sind nicht Strukturen sozialer Kohäsion, sondern sie können ein negatives Sozialisationskontinuum („continuum of casualties“) mit Ketten widriger Ereignisse ohne protektive Faktoren (Richters, Weintraub 1990; Petzold, Goffin, Oudhoff 1993), ohne Schutz und Ressourcen schaffen, statt Lebensstrecken sichernd zu begleiten als guter *Konvoi*, so der sozialpsychologische Fachbegriff (Kahn, Antonucci 1980; Brühlmann-Jecklin, Petzold 2004). Gute Konvoiqualitäten sind besonders in *sensiblen Phasen der Entwicklung* notwendig. Pubeszenz und Adoleszenz umfassen, wie gesagt, solche sensiblen Phasen, die zugleich auch *vulnerable Phasen* sind und damit potenziell pathogene Qualitäten gewinnen können. Diagnostisch sind hier immer die Konvoi-Qualitäten des Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Das ist mindestens so wichtig wie eine solide Psychodiagnostik. Interventiv wird auf jeden Fall auf den Konvoi Einfluß zu nehmen sein (Petzold, Joscić, Erhardt 2003).

„Als **Konvoi** bezeichnet werden soziale Netzwerke, die auf der Kontinuumsdimension betrachtet werden, denn der ‚Mensch fährt nicht allein auf der Lebensstrecke, sondern mit einem **Weggeleit'** (Petzold 1969c). Ist dieses stabil, ressourcenreich und supportiv, so kann es ‚stressful life events' abpuffern, eine Schutzschildfunktion (shielding) übernehmen und damit Gesundheit und Wohlbefinden sichern. Ist der **Konvoi** schwach oder kaum vorhanden, negativ oder gefährlich (durch Gewalt und Missbrauch), so stellt er ein hohes Risiko dar (continuum of casualties), und das nicht nur in Kindheit und Jugend. Konvoiqualitäten diagnostisch zu erfassen und – wo erforderlich – zu stärken, bei ‚riskanten Konvois', zu puffern oder einzuschränken (Heimunterbringung, Frauenhaus u. ä.), ist damit eine zentrale Aufgabe jeder psychosozialen/therapeutischen Hilfeleistung, bei der die Helfer ‚Mitglieder auf Zeit' im Konvoi des Klienten/der Klientin werden.“ (Petzold 2006t)

Eine sozialtherapeutische und sozialpädagogische Gemeinschaft für Jugendliche steht deshalb vor der Aufgabe, die Herkunftskonvois von Klienten, wo sie vorhanden und kooperationswillig sind, zu stützen und durch **Eltern- und Familienarbeit** (Petzold 1973f; Petzold et al. 2003) soweit wie eben möglich funktionsfähig zu machen. Oft geht das nur in begrenztem Maße, aber allein das ist schon wesentlich, weil das familiäre System nicht entwertet werden darf, auch wenn es dysfunktional ist, sondern der Jugendliche/die Jugendliche wird Formen des Umgangs mit dieser seiner/ihrer „unglücklichen Geschichte“, dieser „traurigen Geschichte“ des Herkunftskonvois finden müssen. Er wird diese Dysfunktionalität und ihre Ursachen erkennen und sich damit auseinander setzen müssen,



diese Faktizität eines „broken homes“ (bei zerrütteten Familien, Scheidungsfamilien) oder eines „deviant home“ (bei Missbrauch oder Kriminalität in der Familie) oder eines „messy home“ (etwa bei suchtkranken oder psychotischen Elternteilen) *kognitiv* einschätzen und *emotional* bewerten müssen. Er wird diese *seine* Herkunftsverhältnisse „betrauern“ müssen, um sich mit ihnen *aussöhnen* zu können, ja vielleicht (denn das wird nicht immer möglich sein) sich mit den Menschen seiner Herkunftsfamilie *versöhnen*<sup>3</sup> zu können (Petzold 1988n, 234ff).

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

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

Gefährdete und geschädigte Kinder und Jugendliche brauchen Sozialmaßnahmen, die einen funktionsfähigen „Konvoi auf Zeit“, eine sichere Lebens- und Entwicklungsgemeinschaft bereitstellen, eine angemessene *Karriereförderung* und *-begleitung* auf ihrem Lebensweg gewährleisten, damit sie ihr Leben, ihr „Lebensgefährt“, gut zu steuern lernen, Hilfen erhalten, wenn sie die „Karre in den Sand gefahren haben“, die das Gefährt wieder „anschieben“ (*Propulsoren*), Menschen, die „in die Speichen greifen“ und Kräfte generieren (*Generatoren*), Helfer, die attraktive Ziele setzen (*Attraktoren*) und zukunftsfähig machen und damit dazu beitragen, die „Karre aus dem Sand“ zu ziehen. Mit dieser Konzeption, die die

---

<sup>3</sup> Ich unterscheide *Aussöhnung* mit schicksalhaften Lebensumständen, die Widerfahrnisse sind – der Vater ist z. B. psychosekrank - und mit denen ich mich abfinden muss, damit sie mein Leben nicht weiter belasten und bestimmen in einem permanenten Hader mit unglücklicher Vergangenheit von *Versöhnung* mit den Personen, die mir Leid oder Unrecht zugeführt haben. Versöhnung erfordert mehrschichtige emotionale Prozesse der Trauer und ggf. der Wut: Trauer und Ärger über erlittenes Unrecht, Trauer und Ärger darüber, dass der Vater seinem Kind nicht gerecht werden konnte, Trauer über die Dinge, die diesem Vater widerfahren sind, dass er so verbildet worden ist (Petzold 1988n, 233ff).

Lewinsche Lebensraum- und Zeitperspektive bzw. meine Kontext-Kontinuum-Konzeption (Petzold 1974j, Petzold, Goffin, Oudhof 1991; Scheiblich, Petzold 2006) metaphorisiert, werden die **protektiven Faktoren**, die in den Lebenskarrieren als „*chains of protective events*“ die „*chains of adverse events*“ – negative, kritische Lebensereignisse – und die prolongierten Mangelserfahrungen, Defizite kompensieren, in eine herausragende Position gestellt (Petzold, Müller 2004).

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

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

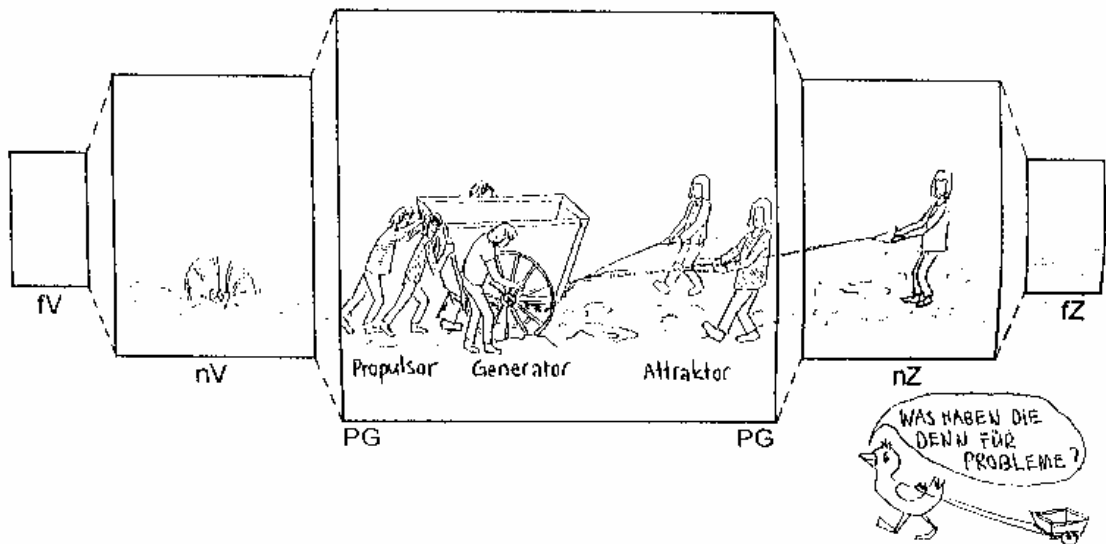
Mit "Resilienz" bezeichnet man die psychologische bzw. die psychophysiologische Widerstandsfähigkeit, die Menschen befähigt, psychologische und psychophysische Belastungen (stress, hyperstress, strain) unbeschädigt auszuhalten und zu meistern.

Es handelt sich um "Widerstandskräfte, die aufgrund submaximaler, **bewältigbarer** Belastungssituationen, welche ggf. noch durch protektive Faktoren abgepuffert wurden, in der Lebensspanne ausgebildet werden konnten. Sie haben eine Art 'psychischer Immunität' gegenüber erneuten, ähnlich gearteten Belastungssituationen oder kritischen Lebensereignissen zur Folge und erhöhen damit die **Bewältigungskompetenz** des Subjekts bei Risiken und bei 'stressful life events'." (Petzold et al. 1993a). Da Resilienz für unterschiedliche Belastungen differentiell ausgebildet wird, sprechen wir im Plural von Resilienzen (Petzold, Müller 2004).

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

Abb. **Lebenskarriere und Lebensgefährt** aus: Petzold 2003a

In der fernen Vergangenheit (fV) liegen positive und ggf. negative Einflüsse, die vielleicht in der näheren Vergangenheit (nV) schon einmal zu einem Scheitern geführt haben (symbolisiert durch ein zerbrochenes Rad) und die in der psychologischen Gegenwart (PG) zusammen mit Aktualbelastungen einen erneuten Einbruch bewirkten. Wenn dann gute, verinnerlichte Personen der Vergangenheit (Propulsoren, innere Beistände) bekräftigend und versichernd hinter einem Menschen stehen und ihn wieder „auf den Weg“ bringen („Du wirst das schaffen, wirst Deinen Weg machen“), so ist das eine mächtige Unterstützung. Wenn zugleich Helfer in der Gegenwart beispringen („Wir sind da, wir helfen Dir“), dann können sie Kräfte zur Überwindung der Krise generieren, die den eigenen Einsatz verstärken.



Zukunftshoffnungen und glaubwürdige Ziele, die Menschen eines guten Konvois vermittelt und verheißen haben, ziehen gleichsam „aus der Zukunft“ den Menschen vorwärts („Mach Dich nur auf den Weg, es gibt für Dich eine gute Zukunft!“), beseitigen „No-future-Gefühle“, die so viele Jugendliche belasten. (Das Entchen, instinktgesichert und ohne exzentrische Zeitperspektive, hat solche Probleme nicht!)

In dieser *Konvoifunktion* liegt eine der bedeutendsten Aufgaben **„Integrativer sozialpädagogischer Modelleinrichtungen“** (der alte Ausdruck „Heim“ war schon recht angemessen: ein Ort, wo man sich zu Hause fühlte, mit erwachsenen Menschen, bei denen man „heimisch“ werden konnte). In solchen Einrichtungen, die mehr „Gemeinschaft“ als Institution sind, können *Affiliationsverhältnisse* (Nahraumverhältnisse, verlässliche Bindungen zu Erwachsenen, die elterliche Qualitäten zur Verfügung stellen) entstehen, können mit anderen Kindern und Jugendlichen affiliale Qualitäten in geschwisterlichen und in Peer-Beziehungen aufgebaut und gelebt werden. Qualitäten, die familienähnlich sind, Netzwerke, die Atmosphären und Beziehungsangebote bereitstellen, wie sie im Großfamilienmodell (extended family, in der Großeltern eine wichtige Rolle spielen) früherer Zeiten üblich waren und für die Menschen aufgrund ihrer evolutionsbiologisch disponierten Sozialmuster (Richerson, Boyd 2005; Mysterud 2003) ausgerüstet sind, ermöglichen das soziale und psychologische Klima, in dem junge Menschen gedeihen können. Den MitarbeiterInnen von **„Integrativen sozialpädagogischen Modelleinrichtungen“** gelingt es immer wieder aus ihrem sozialen Engagement, ihrer sozialpädagogischen und soziotherapeutischen Expertise und ihrer Liebe zu Kindern und Jugendlichen, solche Qualitäten bereitzustellen und damit einen Beitrag zur Förderung von Entwicklungen und zu gelingenden **Sozialisierungen** zu leisten. Ohne solches Engagement könnte eine solche Arbeit gar nicht geleistet werden. Ein wesentliches Moment pädagogischer und therapeutischer Wirkung muss an dieser Stelle genannt werden: Die Kinder und Jugendlichen erleben dieses Engagement „am eigenen Leibe“, einen altruistischen Einsatz von „Menschen für Menschen“, für die diese Arbeit kein „Job“ ist. Die Bedeutung der damit erfahrenen „*felt meaning*“ und „*experienced values*“ für die Jugendlichen kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Hier sind „Menschenarbeiter“ (Sieper, Petzold 2001c) für Menschen tätig – nicht um irgendwelchen „Lohn im Jenseits“, sondern weil sie *Menschen lieben* und eine *Freude am Lebendigen* haben, und das spürbar wird. **Wertesozialisation** als Weitervermittlung von Wertsetzungen, die Gemeinschaften tragen und wie sie sich z. B. in unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung finden, kann auf diese Weise in einer „säkularen Weise“ (Petzold 2005b) ohne transpersonale Ausgriffe im unmittelbaren Erlebensbezug vermittelt werden: als **Menschenliebe** (*Anthropophilie*), die von der Wertschätzung der Andersheit des Anderen (Levinas, vgl. Petzold 1996j) getragen ist, als **Naturliebe** (*Ökophilie*<sup>4</sup>), die vom Erleben der Natur, ihrer Schönheit und ihrer Verletzlichkeit motiviert ist (Boff 2002; Petzold, Orth 1998b, idem 2006p) und als **Selbstliebe** (*Philautie*), wie sie Sokrates, Seneca, Epiktet lehrten (Hadot 1969, 1991). Weil sie im zwischenmenschlichen Miteinander erlebte Qualitäten sind, machen diese Werte auch Jugendlichen **„Sinn“** (Dittmann-Kohli 1995; Petzold, Orth 2005).

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

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

---

<sup>4</sup> Siehe Anmerk. 6.

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

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

Das so definierte Psychische hat zwei Quellen: 1. den *biologischen Organismus*, dessen Gehirn psychische Phänomene hervorbringt, die die Hominiden in der Phylogenese über eine Evolutionsgeschichte von über 80-tausend Generationen hin in der Gemeinschaft und in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt haben (*Buss* 2004; *Kennair* 2006; *Petzold* 2006j) und 2. die in der Ontogenese und im aktuellen Lebensfeld vorhandene *Sozialwelt*. Diese muss für die genetisch disponierten Muster – auch „Narrative“ genannt, weil sie Niederschlag der „Geschichte“ der Organismus-Umfeld-Interaktionen sind - Verhaltensangebote mit einer „guten Passung“ für diese Narrative bereitstellen, damit sie sich dann adäquat inszenieren können. Dabei spielen die sogenannten „sensiblen Phasen“ (*Knudson* 2004) eine wichtige Rollen. Schaltet sich z. B. auf der „Zeitschaltuhr“ des Genoms eines Kindes die „sprachensible Phase“ auf, so führen die Genexpressionen zu zerebralen Entwicklungen, die von der sozialen Umwelt Ansprache, differenzierte sprachliche Interaktionen verlangen, damit sich Sprache optimal entwickeln kann. In vernachlässigenden Problemfamilien kann das für Kinder, die keine ausreichende Ansprache erhalten, zu erheblichen Schäden mit Langzeitfolgen führen. Die sprachlich differenzierte Benennung von Gefühlen durch die soziale Umwelt im Nahraum aufgrund empathisch kompetenten Erfassens der emotionalen Befindlichkeit des Kindes – und später für andere, komplexe Gefühle und Stimmungen auch im Jugendalter – von Seiten der Erwachsenen ist eine Grundlage dafür, dass ein Mensch sich selbst empathieren lernt, ein „Gefühl für sich selbst“ gewinnt und damit auch sich selbst zu regulieren lernt: empathisch stimmige Beruhigung eines aufgewühlten Kindes legt die Grundlage für die Fähigkeit zur „Selbstberuhigung“, Trost die Grundlage zur „Selbsttröstung“. Gutes Empathiert-Werden und die Möglichkeit in Prozessen „*wechselseitiger Empathie*“ die eigene Empathie zu üben (das Kind darf auch die Eltern, Großeltern, Verwandten einfühlen, empathiert Geschwister und Nachbarkinder) und sein Verhalten dann entsprechend zu *steuern* (Selbstregulationsfähigkeit/-kompetenz und Selbstregulationsfertigkeit/-performanz), legt die Grundlagen für „*soziale Kompetenz* und *Performanz*“. Diese *Fähigkeiten* (= Kompetenzen/Wissen) und *Fertigkeiten* (= Performanzen/Können, skills) braucht ein Mensch über sein Leben hin, um gelingende Sozialbeziehungen zu haben, zu einem guten Netzwerk beizutragen, in einem verlässlichen Konvoi mitzuarbeiten. Eine Voraussetzung für die „emotionale Differenzierungsarbeit“, die in der Kleinkind-, Kinder- und Jugendzeit erfolgen muss, damit ein Mensch ein differenziertes Affektleben und ein angemessenes Sozialverhalten entwickelt, sind ressourcenreiche *Sozialisationsfelder*, in denen in „*Zonen proximaler Entwicklung*“ (*ZOP*, *Vygotskij* 1978; *Petzold, Sieper* 2006) – sie sind auch immer „*Zonen optimaler Proximität*“ - effektives Lernen stattfinden kann. Diese Zonen sind prospektiv-prozessual bestimmt durch die Distanz

der aktuellen, selbständigen Problemlösungsfähigkeit des Kindes zu potenziellen, höheren Lösungsebenen, die es mit Hilfe von Mutter, Vater und Erwachsenen des Nahraums (Großeltern, ErzieherInnen, LehrerInnen), aber auch durch Hilfen von älteren Geschwistern, Kameraden, Freunden erreichen kann. Sie „bauen Brücken“ durch „gelenkte Beteiligung“ (Rogoff 1990, 8; Rogoff, Wertsch 1984). Die ZOPs sind ein integratives Kernmodell für sozialpädagogische und kindertherapeutische Arbeit. In guten Nahraumbeziehungen wird „imitation learning“ (Bandura 1969) durch Anregung von Spiegelneuronenaktivitäten (Stamenov, Gallese 2002) möglich, werden Prozesse „**komplexen Lernens**“ (Sieper, Petzold 2002; Spitzer 2002) in Gang gesetzt, in denen diese psycho-sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten „fürs Leben“ erworben werden können. Fehlen sie, so können daraus erhebliche Nachteile für den Lebensweg eines Menschen erwachsen. Der „**empathischen Grundfunktion**“, empathischen Prozessen, kommt deshalb in sozialen Beziehungen ganz allgemein, in den „naturwüchsigen“ von Familien, Freundschaften etc. und in den „professionellen“, pädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Beziehungen im Besonderen eine zentrale Bedeutung zu:

»**Empathie** gründet nach Auffassung des Integrativen Ansatzes in genetisch disponierten, u.a. durch die Funktion von Spiegelneuronen gestützten, zerebralen Fähigkeiten des Menschen zu *intuitiven Leistungen* und mitfühlenden Regungen, die in ihrer *Performanz* ein breites und komplexes, supraliminales und subliminales *Wahrnehmen* „mit allen Sinnen“ erfordern, verbunden mit den ebenso komplexen bewussten und unbewussten *mnestischen Resonanzen* aus den Gedächtnisarchiven. Diese ermöglichen auch „wechselseitige Empathie“ (*Mutualität*) als **reziproke Einfühlungen in pluridirektionalen Beziehungen** im Sinne des Erfassens von anderen „minds“<sup>5</sup> vor dem Hintergrund und im Bezug auf ein Bewusstsein des eigenen „mind“'s“. Das ermöglicht in einer „Synergie“ ein höchst differenziertes und umfassendes Erkennen und Erfassen eines anderen Menschen (*personengerichte Empathie*) oder von Menschengruppen in *affiliativer Performanz* mit ihrer sozialen Situation (*soziale Empathie*) nebst ihren subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen« (Petzold 2002b).

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

<sup>5</sup> Es geht hier um die zentralen Prozesse der „Theory of Mind“ (TOM), die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, was im „mind“ eines Anderen vor sich geht (Fletcher et al. 1995): „Ich weiß, dass er weiß, ich weiß, was er meint, sich denkt, was er empfindet etc. ... und ich weiß, dass er es weiß“ – Grundbedingung für menschliche Kommunikation und Empathie. Das Konzept kam mit der Frage von Primatenforschern auf: „Does the chimpanzee have a theory of mind?“ (Premack, Woodruff 1978; Woodruff, Premack 1979). Die „Emergenz“ der TOM ist der große Quantensprung auf dem Weg der Hominiden durch die Evolution – darüber sind sich Evolutionsbiologen, -psychologen und -philosophen heute einig (Buss 1999; Kennair 2004; Petzold, Orth 2004b). Es geht also nicht nur um höchst differenzierte Vorstellungen über den „mind“ von anderen – in komplexen sozialen Situationen, in Mehrpersonensettings auch über die „minds“ von anderen – zu entwickeln, sondern auch um die Fähigkeit, Vorstellungen über Vorstellungen, Metarepräsentationen, auch „*Metarepräsentationen meiner selbst*“ (theory of my mind), hervorzubringen, die die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften sogar aufzeigen können (Fletcher et al. 1995; Voegely et al. 2001).

„Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit.“ - „Lernen ... ist Verhalten, 'Lernverhalten', das Verhalten nachhaltig verändert“ - „Lernen ist das Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbeständen; ... im Erfassen, Verarbeiten und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse selbst wird es Metalernen [Lernen über Lernen]. Lernen nutzt die multisensorische und multiexpressive leibliche Verfasstheit des Menschenwesens.“ - „Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?“ (H. Petzold 1969c; Sieper, Petzold 2002, 1).

Am Lernen ist zentral das Gehirn und mit ihm der ganze Mensch beteiligt. Das erfordert eine neurobiologische Theorie des Lernens (dieselben 2002, Spitzer 2002), die aber nicht reduktionistisch Lernprozesse allein auf das Entstehen von Bahnungen und neuronalen Netzwerken, kognitiv-emotional-volitiven Mustern gerichtet sein darf, sondern auch die Qualität des „persönlich Bedeutsamen“, des subjektiv als „sinn-voll“ Erlebten, des in komplexen *Selbsterfahrungsprozessen* „selbst Erfahrene“ einbeziehen muss (vgl. Sieper, Petzold 1993 und grundlegend Petzold, Orth, Sieper 2005). Es lernt immer der ganze Mensch. Auf die Details unserer „komplexen Lerntheorie“ (Sieper, Petzold 2002) kann hier nicht eingegangen werden. Herausgehoben aber werden muss, dass Lernen *auf allen Ebenen* unseres Organismus und unseren personalen Leibselbsts stattfindet und eben deshalb „komplex“ sein muss. **Soziales Lernen** muss gezielt ins angebotene Lernumfeld der sozialpädagogischen Einrichtung eingeplant werden. Der differenzierenden Förderung von **emotionalem Lernen** (etwa den Umgang mit Gewalt, sexuellem Begehren, mit Kränkungen, Verlust und Trauer, Neid usw.) muss gerade in Pubeszenz und Adoleszenz mit größter Aufmerksamkeit betrachtet und methodisch „intelligent“ angegangen werden – natürlich im Kontext sozialer Dynamiken. Die Prozesse des **kognitiven Lernens** werden in den öffentlichen Bildungssystemen zumeist in den Vordergrund gestellt. Sie sind natürlich für die Lebenschancen junger Menschen immens wichtig, aber ohne die anderen Lernbereiche können sie nicht optimal zum Tragen kommen. Sofort einleuchtend wird dies, wenn man sich einem der vernachlässigsten Lernbereiche zuwendet, dem **volitiven Lernen**. Hat jemand nicht gelernt, seine Willenskräfte richtig zu entwickeln und zu gebrauchen, nützt ihm sein ganzes kognitiv erworbenes Wissen wenig. Den Volitionen, den Willensprozessen (Petzold, Sieper 2003, 2006), ist bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, was schon *Vygotskij* (1978) beklagte. Es ist ein Bereich aber, der bei „**Liewenshaff**“, „**Perceval**“, im „**Inselhaus**“ durch die *arbeits-, sport- und tierpädagogischen Maßnahmen* sehr gut berücksichtigt wird. Die Willensentwicklung im Kindes- und Jugendalter ist für eine gelingende Lebensgestaltung von kardinaler Bedeutung. Das Willengeschehen, an dem präfrontale und limbische Hirnprozesse beteiligt sind, muss in seinen drei Dimensionen „Entscheidungsfähigkeit“, „Durchhaltekraft“ und „kovolitive Koordination“ – letztere für gemeinschaftliche Arbeitsprozesse - gefördert und geübt werden. „Man muss den Willen üben“, damit die Handhabung des Willens in Prozessen *volitionalen Lernens* angeeignet werden kann. Auch gemeinschaftliche Willensentschlüsse und -handlungen müssen praktizierend erprobt und erworben werden („Wir wollen das schaffen!“). Das erfordert *performanzzentrierte Lernprozesse*, die ohnehin für die Arbeit mit Jugendlichen eine zentrale Lernmodalität darstellen. Aufgaben müssen konkret unter zeitökonomischen Bedingungen erledigt werden, wobei es wichtig ist, dass Motivationen aufgebaut und die Konzentrations- und Durchhaltefähigkeit nicht überfordert wird (etwa bei ADS-Problemen). Für die Konzeptualisierung der sozialpädagogischen und therapeutischen Arbeit mit Jugendlichen sind also lernpsychologische und neurobiologische Überlegungen unbedingt erforderlich, die sich mit den Themen des Lernens und Verlernens befassen, denn es gibt immer wieder dysfunktionale, problematische Verhaltensweisen, „nervige“, ja „üble“ Gewohnheiten als Ergebnis von fehlgeleiteten Lernprozessen, die „umgelernt“ werden müssen. Dabei muss man immer im Bewusstsein behalten, dass das pädagogische oder therapeutische Verändern solchen Verhaltens mit Veränderungen „on the brain level“

verbunden sind. Man muss das Gehirn ändern, wie *Alexander R. Lurija* (1992) in sehr differenzierter Weise jenseits des *Pawlowschen* Konditionierungsparadigmas gezeigt hat! Dysfunktionales Denken, Fühlen, Wollen, Handeln wird in seiner Performanz, jedes Mal, wenn es sich inszeniert, habitualisiert, seine Bahnungen vertiefen sich (genauso wie das natürlich bei funktionalem Verhalten der Fall ist). Dabei darf nicht übersehen werden, dass das, was uns als unangemessen erscheint, weil es den gesellschaftlichen Normsystemen zuwider läuft, für den Jugendlichen höchst funktional sein kann: Erst zuschlagen, dann nachdenken, sonst könnte der Andere schneller gewesen sein! Je brutaler ich bin, desto mehr Angst haben die Anderen, desto besser komme ich im Großstadtdschungel klar und umso weniger Angst muss ich haben! (*Petzold* 1995e)

Angstbezogene Muster bahnen sehr tief (*Hüther* 1995). Sie sind eingeschliffene, „eingefleischte Gewohnheiten“ (*Petzold* 2002j), recht veränderungsresistente Verhaltensstile. Diese müssen an der Performanz *gehindert*, in ihren Bereitschaftspotentialen *gehemmt* werden, denn nur dadurch können sie schwächer werden. Dazu sind erforderlich: ein *sicherer* sozioökologischer Kontext, wo angstinduzierte Gewaltbereitschaft nicht erforderlich ist, ein breites Programm von Aktivitäts- und Handlungsangeboten, das Performanzmöglichkeiten bietet, in denen andere Verhaltensprogramme aktiviert oder neu implementiert werden können. (Ich bin „King“ in der Gruppe, weil ich das gemeinsame Projekt durch gutes Beispiel und Motivierung der Anderen vorangebracht habe!). Alternative „funktionale Performanzen“ sind eine ausgezeichnete Möglichkeit, dysfunktionale Muster zu hemmen (*Bloem, Moget, Petzold* 2003; *Grawe* 2004). Sporttherapeutische Maßnahmen wie therapeutisches Laufen (*Petzold* 1969c; *van der Mei, Petzold, Bosscher* 1997; *Schay, Petzold et al.* 2006) oder die Praxis gewisser traditioneller, aggressionskontrollierender Kampfkünste (*Petzold* 1974d, *Petzold, Bloem, Moget* 2006) sind hier sehr geeignet. Kreativtherapeutische Angebote erweitern das Wahrnehmungsvermögen und Ausdrucksrepertoire der Jugendlichen, das oft schon sehr eingeschränkt ist (Konsum digitaler Medien, die nur akustisch und optisch stimulieren/überstimulieren), weil die Angebote ihrer Lebenswelten, dem „*multisensorischen und multiexpressiven*“ Wesen von Menschen nicht gerecht wurden. Malen und Collagieren, Herstellen von Holz- und Eisenplastiken, Musizieren, Theaterspiel sind hier vielfältig therapeutisch und pädagogisch einsetzbare „kreative Medien und Methoden“ (*Petzold, Orth* 1990a; *Petzold, Epe* 1984; *Petzold, Metzmacher* 1994). Auch arbeitspädagogische Projekte, die konkrete, sichtbare und vorzeigbare Ergebnisse als Einzel- und Gruppenleistungen zeigen (Landschaftsgestaltung, Renovierungs- und Baumaßnahmen), können hohe Effekte haben (besonders, wenn sie lernpsychologisch und neurobiologisch gut konzipiert sind). Tiertherapeutische bzw. -pädagogische Projekte sprechen die meisten Kinder und Jugendlichen gut an und haben einen hohen motivierenden, soziales Verhalten und Impulskontrolle fördernden Effekt (*Petzold* 1969c; *Corson, Corson* 1980; *Bergler* 1994; 2000; *Greiffenhagen* 1993; *Otterstedt* 2001). All diese Angebote werden in den „**Integrativen sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“ in vorbildlicher Weise vorgehalten (s. u. 6).

## 5. Welterfahrungen, Wege durch die Zeit - Einige evolutionspsychologische und ökologische Perspektiven

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



und neue Bereiche zu entdecken. Diese Bereitschaft gilt es, durch Ermutigung zu unterstützen“ (Petzold 1969c).

An dieser Stelle ist es gut, eine evolutionspsychologische Betrachtungsweise, wie sie uns die „evolutionary psychology“, diese neue und wichtige Teildisziplin der Psychologie ermöglicht (Barkow, Cosmides, Tooby 1992; Buss 2004; Workman, Reader 2004; Petzold 2006j), beizuziehen, da evolutionäre Perspektiven sich inzwischen auch für therapeutische Fragestellungen als fruchtbar erweisen (Kennair 2006; Nesse, Williams 1995). Dabei müssen unabdingbar ökologische Perspektiven in den Blick kommen, denn Evolution vollzog sich in Mikro- und Mesoökologien, in vielfältigen Habitaten und Lebensräumen, mit denen sich die Hominiden auseinander setzen musste (Petzold 2006p) und die der „*homo migrans*“ beständig überschritten hat (idem 2005t) als Jäger, Sammler, Pfadfinder, Entdecker, Forscher, ... . Man muss sich vergegenwärtigen, dass wir Menschen über mehr als 80-tausend Generationen **„Gruppenwesen unterwegs“** waren, in permanenten Wanderungen, in beständigem Vorwärtstreben und Suchen nach besseren, noch besseren Lebensräumen, ein „gelobtes Land“. Die **„Aufbruchsnarrative“** der Jugend haben hier ihren Hintergrund, denn die Jungen mussten und wollten weiterziehen, wenn ein Lebensraum, ein Habitat mit seinen Ressourcen nicht mehr für alle ausreichte und sie sich durch den Führungsanspruch älterer Leittiere nicht mehr begrenzen lassen wollten, selbst aber noch nicht in der Lage waren, die salienten Leitungspositionen einzunehmen. Sie hatten in der späten Kindheit und der Jungmannenzeit – durch das Beispiel der Älteren - gelernt, Gefahren zu erkennen, hinlänglich einzuschätzen, zu meistern und konnten auf diesem Erfahrungshintergrund auch aufbrechen, bereit Gefahren auf sich zu nehmen. Die großen Mythen, Sagen und Legenden von der *Wanderschaft der Helden* finden sich in allen Kulturen – vom sumerischen Gilgameschepos, dem indischen Mahabharata, dem persischen Schahngme, der griechischen Ilias bis zu den deutschen Heldensagen. Die Faszination dieses Sujets bis in die Gegenwart zeigt sich in den Neomythen von Conan oder der „warrior princess Xena“ bis zu den nicht mehr überschaubaren Produktionen in Comics, Videos, Computerspielen mit dieser Thematik. Diese **„Aufbruchsnarrative“** werden auch heute noch in Jugendlichen „aufgeschaltet“. Sie gilt es zu verstehen und für sie gilt es, Experimentier- und Expansionsräume bereitzustellen. Die Pagenzeit an fremden Höfen, die Wanderjahre der „fahrenden Gesellen“ waren solche Räume, in jüngerer Zeit ist es der Militärdienst an wohnortfernen Standorten, die Fernreisen der bündischen Jugend, die Pfadfinderromantik, Schüleraustauschprojekte, Auslandsjahre für Schüler, Auslandsemester. Für Mädchen und junge Frauen findet man weniger Beispiele, aber es gibt sie wie etwa das „Jahr im Welschland“, in der französischen Schweiz, wo deutschschweizer Mädchen „den Haushalt“ und die Sprache lernten, die Au-pair-Zeit in Paris, soziale Jahre und Praktika usw. – es gibt vielfältige Beispiele für das **Aufbruchs- und Wandernarrativ** bei Jugendlichen beider Geschlechter. „Narrative“ als evolutionsgeschichtlich bedingte Programme brauchen, es sei nochmals betont, Umweltantworten mit *guter Passung*. Ob die „virtuellen Reisen“, das „Surfen im Global Net“, die diese durchaus Narrative bedienen, eine gute Umweltchance für die expansiven Kräfte der adoleszenten Aufbruchsnarrative sind, muss tunlichst bezweifelt werden. Sozialpädagogische Maßnahmen für Jugendliche müssen auf jeden Fall diese Narrative berücksichtigen, ja nutzen, wie das etwa bei ISM *Perceval* mit einer Einrichtung in der Türkei für deutsche und türkische Jugendliche getan wird.

Unsere alt- und jungsteinzeitlichen Vorfahren haben unter evolutionsbiologischer Betrachtung ihre/unsere wesentlichen Verhaltensprogramme in *Polyaden*, in „Wir-Feldern“ kleiner Gruppen – Dyaden sind nur Substrukturen von Polyaden – ausgebildet. Wir Menschen tragen diese Programme in uns und sie steuern noch heute unser Verhalten (Denken, Fühlen, Wollen, Handeln – so ein weitgreifender, moderner Verhaltensbegriff). Diese Gruppen waren in der Regel nicht größer als 25 Menschen, die in hoher Nahraumdichte und absoluter Angewiesenheit aufeinander lebten. Die Lebenserwartungen, insbesondere der männlichen,

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

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

Schon kleine Kinder waren in Sammelaktivitäten einbezogen. Der Aufforderungscharakter des Waldrandes, von Bächen und Teichen war immens und verlangte stets schnelles Reagieren. Unter einer solchen Sichtweise können bestimmte Formen der Hyperaktivität auch als „Atavismen“, als archaische Verhaltensrelikte gesehen werden, die für wilde Umgebungen durchaus funktional waren und dem „Aufforderungscharakter“ des Bachufers oder des Waldrandes entsprachen, die multidirektionale, kurzgetaktete Aufmerksamkeit verlangten. Kinder mit ADS/ADHS-Symptomatik in „Waldkindergärten“ und „Waldschulen“ (*Lohri, Schlwyter Hoffman* 2004; *Miklitz von Beltz* 2004; *Stölb* 2005) mit Wald- und Landschaftstherapie in ökopsychosomatischer Ausrichtung (*Petzold* 2006j) statt mit Medikamenten oder ergänzend zu ihnen zu behandeln, macht durchaus Sinn. Die männlichen Kinder wurden früh auf Jagd und Fischfang, auf den Lebenskampf vorbereitet. Insgesamt war ein hohes *Explorationsverhalten* gefragt und wurde aus den Gegebenheiten der *Ökologisation* (dem Aufforderungscharakter des Habitats) und durch die Anforderungen der *Sozialisation* in der Gruppe, dem Vorbild der salienten Männer (der erfolgreichen Jäger und Kämpfer), als Programm der späten Kindheit und Pubeszenz ausgebildet (eine Adoleszenz im heutigen Sinne gab es nicht). Gruppen älterer Kinder streiften in der halbwegs sicheren Umgebung der Lager- bzw. Wohnstätten herum, um „Beute zu machen“ – die Tendenz zu Bandenbildung und Raubzügen, Ladendiebstählen, die sich besonders bei unbetreuten, anomisch aufwachsenden Jugendlichen (und nicht nur bei ihnen) findet, wird verstehbar. Lernen vollzog sich durchaus kognitiv – Pflanzen und Tiere und ihr Verhalten musste man kennen, um überleben zu können. Aber dieses Lernen war *performanzzentriert*, vollzog sich im Tun, das „Sinn machte“ in einer persönlichen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den ökologischen Nah- und Fernräumen, in denen man lebte, und solches „*ökologische Lernen*“, solche „*ökologisatorische Prozesse*“ finden natürlich auch heute – indes in völlig anderen Umwelten - statt.

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

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

Der Prozess der **Ökologisation** ist gefährdet, wenn durch dysfunktionale Faktoren im Rahmen der Mensch-Umwelt-/Umwelt-Mensch-Passung Erhalt und Optimierungen einer entwicklungsorientierten ökologischen Selbststeuerung als dynamischer Regulation des Mensch-Umwelt-Systems gestört oder verhindert werden und wenn die Prozesse der **Sozialisation** in den Humanpopulationen und ihren Sozialsystemen zu den Gegebenheiten bzw. Erfordernissen der **Ökosysteme** und den Prozessen der **Ökologisation** disparat werden, also keine hinreichende *sozioökologische Passung* durch primäres und sekundäres „ökologisches Lernen“ erreicht werden kann, wie dies für die heutige Weltsituation vielfach schon der Fall ist – mit z. T. desaströsen Folgen. Für das Mensch-Natur-Verhältnis angemessene Sozialisation und Ökologisation erweisen sich damit heute *als Aufgabe*« (*Petzold, Orth 1999b*).

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

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

Wald- und Wassertherapie, Lauftherapie, Landschaftstherapie sind in das Behandlungsspektrum moderner, ganzheitlicher und differentieller Therapie einzubeziehen. Solche Arbeit wurde von mir erstmals als „Lauftherapie“ eingeführt und später elaboriert

entwickelt und beforscht (Petzold 1969c, 1974j, van der Mei, Petzold, Bosscher 1997; Schay, Petzold et al. 2006). Das war stark motiviert von eigenen Lauferfahrungen und dem Bewusstsein, dass die neolithischen Menschen „Läufer“ waren.

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

Ziele waren, diesen gesunden, „bewegungsaktiven“ Lebensstil motivational möglichst für das ganze Leben vorzubereiten, d. h. auch für das spätere, hoffentlich drogenfreie Leben außerhalb der Wohngemeinschaft zu entwickeln, weiterhin eine Naturverbundenheit zu fördern, eine Liebe zur Natur (*Ökophilie*), weil diese ein heilendes und psychisch aufbauendes Potential hat und im Sinne unseres eigenen ökologischen Engagement für einen besonnenen (*ökosophischen*)<sup>6</sup> Umgang mit der Natur zu motivieren, was bei Kindern und Jugendlichen zumeist gut gelingt. In diesem Zusammenhang haben wir ökologische Lernprozesse entdeckt, die für uns sozialpädagogische und klinisch-therapeutische Bedeutung gewonnen haben, wie unsere Konzepte der **Kontextualisierung** und **Dekontextualisierung**.

Lernen ist in hohem Masse *kontextspezifisch*. Das Aufwachsen in miserablen Wohnverhältnissen, im Devianz- und Drogenmilieu, hatte bei unseren Klienten zu einer (aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet) *dysfunktionalen Kontextualisierung* geführt, die - aus dem Erleben des Subjekts - durchaus *funktional* war: Gewalt, Raub, Drogen sichert das Überleben in dem devianten Milieu. Derartige Milieufaktoren sind sehr stark. Wie wir heute wissen, bahnen sie die Organismus-Umwelt-Passung bis in die neuronale Ebene, so dass Veränderungen kaum möglich sind, es sei denn, der Mensch wird aus dem Devianzmilieu genommen und wird „**dekontextualisiert**“ - wie wir das etwa mit den therapeutischen Gemeinschaften unternommen haben (Petzold, Vormann 1981) und wie es heute auch bei den **integrativen sozialpädagogischen Einrichtungen** optimal geschieht. Wir hatten Szenemusik und Szenesprache, Kleidung und Habitus „gebannt“, damit nicht alte, erlernte „*affordances*“ (das sind Wahrnehmungs-Handlungsmöglichkeiten, Gibson 1979) alte dysfunktionale *Performanzen* triggern, vielmehr waren wir bemüht, diese zu „hemmen“ (Grawe 2004). Gleichzeitig aber müssen neue **Kontextualisierungen** erfolgen. In der kindertherapeutischen und -pädagogischen Arbeit und vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen versuchen wir für wohltuende und schöne Kontexte zu *sensibilisieren*. Kinder und junge Menschen haben durchaus ein stimmiges Empfinden dafür, was „toll“ und „super“, „wahnsinnig schön“ ist. Sie sind meist dazu zu gewinnen, einen Raum „schön zu machen“ und das braucht in der Regel keinen großen Aufwand - selbst im Plattenbau. Bei Jugendlichen ist es sinnvoll und

---

<sup>6</sup> »**Ökosophie** ist der weise/wissende, sorgfältige Umgang mit dem Raum des Lebendigen, der Biosphäre. Das geschieht auf der Grundlage der erlebten Erfahrung und eines verinnerlichten Wissens, dass wir als menschliche Wesen über unseren biologischen Leib Teil der „Weltökologie“ sind. Die Welt ist unser Lebensraum, in dem wir erleben, dass die Natur schön ist. Wir müssen ein Bewusstsein dafür gewinnen, dass sie kostbar ist, und wir deshalb eine **Ökophilie**, eine „Liebe zur Natur“, zu *unserer* Welt, und eine „Freude am Lebendigen“ entwickeln können« (Petzold 1961IIIb).

möglich auch „aufarbeitend“ zu arbeiten und mit ihnen anzuschauen, was desolate Umgebung mit ihnen gemacht hat, wo sie ihnen nicht „gut getan“ hat, was oft natürlich hin zur Unfähigkeit der Eltern führt, eine Wohnung „wohnlich“ zu machen, zu ihrem Stil verwaarloster Lebensführung: „Verdreht, versifft, kaputt, Chaos, Scheiße“. Oft liegt ja ein „messy syndrome“ bei solchen Eltern vor. Das zu erkennen, zu erkennen, dass man das übernommen hat, selbst angefangen hat in „Scheiß Verhältnissen“, in „Dreckslöchern“ zu leben, ist ein wesentlicher ökotherapeutischer Schritt, der immer das „man kann’s mit wenig Aufwand, sozusagen mit nix anders machen“ erfordert, das „mit Dreck-Wegräumen anfangen“. Bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen setzen wir auch die für den Integrativen Ansatz so typischen und von uns entwickelten und gelehrt „kreativmedialen Prozesstechniken“ ein (Lebenspanorama, Identitätssäulen, Konflikt- und Ressourcenfeld, Netzwerkdiagramm (Petzold, Orth 1990a, 633ff; Petzold, Orth 1993d; Petzold, Sieper 1993a) und zwar für die ökologische Thematik spezifisch den Chart der „Lebensorte“ (Petzold, Orth 1998a), wo der Klient/die Klientin auf einem großen DIN-A-I-Blatt/Packpapierbogen Eindrücke, Erinnerungen, Einfälle zu wichtigen Wohnungen, Wohnhäusern mit den zugehörigen Wohnvierteln und Regionen ihren Gegenständen, Atmosphären etc. in Bildern, Symbolen, Worten darstellt. Es wird hier mit den typischen Charting- und Mappingarbeitsweisen des Integrativen Ansatzes (Petzold 1998a, 305-350; Petzold, Orth 1994) vorgegangen: Verbildlichung, Verprachlichung, Durchleben, Verstehen, Verändern. Die Charts der „Lebensorte“ können ausgelotet werden („Da gab es auch Schönes, wenig aber ...“), in der Phantasie umgestaltet werden („In den Hinterhof pflanze ich mir Blumen!“), wobei die Modifikation „im Kopf“ über einige Wochen aktiv und regelmäßig gemacht werden muss, damit die mentale „Umtönungen“ des tristen Hofes gelingt, ein korrigiertes Bild *gebahnt* wird (Petzold 2006v). Auch in den Charts wird durch aufgelegte Blätter (womit die Ursprungsdarstellung erhalten bleibt, nicht geleugnet wird) neu- und umgezeichnet wird und die „Kraft der Imagination“ sich konkretisiert. Diese Techniken „*komplexer katathymen Imagination*“, wie ich sie genannt und - Anregungen *Janets, Desoilles, Virells* (bei letzterem lernte ich noch persönlich, *Frétigny, Virell* 1968) eigenständig weiterführend – entwickelt habe (Petzold 1969c, 1971c, 1990w), wird nicht nur die Bildebene einbezogen, wie ich das Anfang der siebziger Jahre in bild- und symbolzentrierten Seminaren bei *Leuner* (1985) kennen lernte, sondern ich hatte im Sinne der französischen Tradition der Imaginationsarbeit und diese ausdehnend auch Geruch, Geräusche, Tast-, Wärme-Kältewahrnehmungen, Kinästhesien in die Imaginationen einbezogen. So können ein muffiger Kellerraum, der Lavendelduft in Omas Wäscheschrank, der Rauputz im Hausflur, die Frische der Obstwiese, die Feuchtigkeit vom Fluss, die ungleichen Stufen, die Steilheit des Wegs etc. in der integrativen Mentalisierungsarbeit aufgerufen werden. Das macht unseren *komplexen katathymen Ansatz* für die Arbeit mit mikroökologischen Erinnerungen und ihrer Nutzung oder, wo erforderlich, Umgestaltung so fruchtbar. Die Charts der „Lebensorte“ dienen dazu, eine solche Arbeit *korrigierender Mentalisierung* einzuleiten. Gerade Kinder und Jugendliche sprechen auf diese Methoden sehr gut an, denn ich habe sie anfänglich gerade in der Arbeit mit ihnen (Petzold 1972c) entwickelt (z. T. auch mit AlterspatientInnen, idem 1965). Die absolut wichtige Umgestaltung realer Kontexte von und mit Kindern und Jugendlichen muss von der Veränderung „mentaler Repräsentationen“ verinnerlichter Ökologien begleitet sein, denn sonst wirken diese konterkarierend auf die Umgestaltungen in Realkontexten, wie sie in Hausbesuchen in Angriff genommen werden können und müssen, denn die „Macht der inneren Bilder“ (*Hüther* 2003), auf die von Seiten der Neurowissenschaften heute hingewiesen wird, wirkt nicht nur positiv sondern auch in negativer Weise. Gerade therapeutische oder sozialpädagogische Gemeinschaft und ihr *sozioökologisches Milieu* müssen Alternativangebote zu desolaten realen und verinnerlichten „*enviroments*“ bereitstellen, indem sie neue „*affordances*“ anbieten, die neue *Performanzen* ermöglichen, bahnen, einschleifen. Weil solche neuen Verhaltensmöglichkeiten indes „träge“ sind,

bestimmt von den schon gebahnten und damit wirksamen Mustern (auch Schönes oder Neues behandelt man achtlos, lieblos oder gezielt destruktiv, denn „hier hat nur Kaputtes Platz), muss eine verändernde, therapeutische Bearbeitung solcher *mentalen Dispositive* stattfinden. Sie sind nämlich situationsspezifisch an den Kontext gebunden, in dem sie gelernt wurden und haben die Tendenz sich zu reinszenieren. Neue Erfahrungen durch neue Angebote *generalisieren nicht* ohne weiteres – ein bekanntes Problem in der Kindertherapie (Petzold 1995a, b) oder bei dem Übergang aus der *hochschwelligten Einrichtung* in die Nachsorge etc. (Petzold, Schay, Scheiblich 2006). Neben der Bearbeitung der alten, dysfunktionalen mentalen Muster wird ein präparatorisches **Transfertraining** in unterschiedlichen Kontexten erforderlich (Petzold 1995a), durch das die neue, im Therapiekontext gelernte Performanz der KlientInnen auch in anderen *Kontexten/Mikroökologien* ausgeführt werden kann und die alten, negativen *affordances* weiter gehemmt und „dekontextualisiert“ bleiben. Dann kann das neue, in „**primären ökologischen Lernprozessen**“ erworbene Verhalten unter verschiedenen Umweltbedingungen bzw. in unterschiedlichen Kontexten stabil werden, weil sich entsprechende neuronale Netzwerke neu bilden konnten „Die Fähigkeiten von Neuronenkoalitionen, aus dem Wechselspiel mit der Umwelt und aus ihren eigenen inneren Aktivitäten zu lernen, werden häufig unterschätzt“ (Koch 2005, 11). Wir müssen sie in Sozialpädagogik, Soziotherapie und Psychotherapie bewusst nutzen. Blickt man auf die modernen Lern-Environments bewegungspassiver und stimulierungsarmer Großklassen in unseren Schulen und Gymnasien, so kann man klar sagen, dass sie den in der Entwicklungszeit von Kindheit und Jugend „aufgeschalteten“ Verhaltens- und Lernprogrammen unserer neolithischen zerebralen Ausstattung nicht gut entsprechen. Es liegt keine stimmige „Passung“ vor. Reformpädagogische und erlebnispädagogische Modelle hatten gut erkannt, was Kinder und Jugendliche brauchen. In solcher evolutionspsychologischer Betrachtung erscheinen projektbezogene Unterrichtsformen mit konkreten Brückenschlägen zur Lebenspraxis in Betrieben und Berufswelten sehr sinnvoll. Und es wird – ohne dass dies noch besonders herausgestellt werden muss – evident, wie sinnvoll damit auch die Konzeptionen der **Integrativen sozialpädagogischen Modelleinrichtungen (ISM)** sind, die für die jungen Menschen, die in ihr Leben und aufwachsen können, ein „gutes Weggeleit“, ein guter Konvoi mit vielen Ressourcen und protektiven Faktoren (Petzold, Müller 2004) sind.

## 6. Drei „Integrative sozialpädagogischen Modelleinrichtungen“

Auf der Grundlage der Konzepte arbeiten „**Integrative sozialpädagogischen Modelleinrichtungen**“, die kurz vorgestellt seien:

### **Die heilpädagogisch – therapeutische Arbeit in der Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe**

[www.inselhaus.org](http://www.inselhaus.org)

**Rolf Merten**, Eurasburg

Die Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe (IH KJH) besteht seit 25 Jahren. Sie hat ihren Hauptsitz in Wolfratshausen in Oberbayern. Die Organisation hat die Rechtsform einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung, die als gemeinnützig und mildtätig anerkannt ist und firmiert heute entsprechend als gGmbH.

Durch die IH KJH werden heute in fünf Abteilungen etwa 100 Kinder und Jugendliche (und ihre Familien) stationär, teilstationär und ambulant betreut. Neben dem eigentlichen Tätigkeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) hat sich die IH KJH mit der Durchführung von bald zwanzig Kongressen und Tagungen, unter anderem die Münchner und die Berliner „Gestalttage“, einen Namen gemacht.

Einschließlich Zivildienstleistender sowie Praktikantinnen und Praktikanten sind etwa 70 Mitarbeitende in den verschiedensten Funktionen in der IH KJH tätig. Als Unternehmen im Non-Profit-Bereich ist die IH KJH heute ein wichtiges mittelständiges Unternehmen in der Region.

### **Zur Aufgabe der IH KJH**

Durch die IH KJH werden auf der Grundlage des Subsidiaritätsprinzips staatliche Pflichtaufgaben in der Betreuung junger Menschen auf der Grundlage des Jugendhilfegesetzes aus dem Jahre 1990 erbracht. Dies bedeutet, dass staatliche Pflichtaufgaben durch die Übertragung an Freie Träger durchgeführt werden. Als freier Träger der KJH steht die IH KJH im Wettbewerb mit anderen Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe. Die durch ihre Aufgabe entstehenden Kosten für die Betreuung der jungen Menschen werden durch staatliche Stellen auf der Grundlage ausgehandelter Entgelte refinanziert.

Die Angebote durch die IH KJH sind formal heilpädagogischer Art; allerdings mit dem Zusatz heilpädagogisch-therapeutisch, weil wir über ein therapeutisches Zusatzangebot verfügen, jedoch nicht therapeutisch sein wollen.<sup>7</sup> Der Unterschied zwischen einer heilpädagogischen und einer therapeutischen Einrichtung liegt neben dem jeweiligen Schweregrad seelischer Belastungen auch in der Verweildauer. Therapeutische Einrichtungen erhalten in aller Regel einen zeitlich auf maximal zwei Jahre begrenzten Auftrag. In einer heilpädagogischen Einrichtung können dagegen junge Menschen, wenn es sich als notwendig erweist, für einen sehr viel längeren Zeitraum untergebracht werden. Zwar sind durch finanzielle Erwägungen generell die einweisenden Stellen (in aller Regel die Jugendämter des Wohnortes der Erziehungsberechtigten dieser Kinder) angehalten, die Verweildauer auch heilpädagogisch untergebrachter junger Menschen zu begrenzen, wodurch die Trennschärfe zu therapeutischen Einrichtungen verwischt, jedoch bleibt die grundsätzliche Möglichkeit, bei Bedarf langfristig unterzubringen, in heilpädagogischen Einrichtungen erhalten.

### **Zur Zielgruppe und zur Zielsetzung der Arbeit in der IH KJH**

Es handelt sich bei der Arbeit, die in der IH KJH verrichtet wird, formal um eine heilpädagogisch-therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die auf dem Hintergrund ihrer Lebensumstände einer solchen Hilfe bedürfen. Formal handelt es sich um junge Menschen, die als verhaltensgestört oder verhaltensauffällig bezeichnet werden und dem entsprechend einer Verhaltensgestörtenpädagogik<sup>8</sup> unterzogen werden sollen. Diese stigmatisierenden Bezeichnungen lehnen wir in der IH KJH ab. Wir sehen, dass diese als verhaltensgestört bezeichneten Kinder deshalb diesen Namen erhalten haben, weil sie mit ihrem Verhalten vielfach stören; allerdings stören sie damit die Umwelt. Ihr Verhalten sehen wir jedoch nicht als gestört an, nur weil es sich nicht im Rahmen der Gaußschen Normalverteilung bewegt, sondern wir betrachten es vielmehr als sinnvollen Ausdruck und

---

<sup>7</sup> Im Unterschied zur Schule, wo sich die Bezeichnung Sonderpädagogik etabliert hat, spricht man in der KJH von Heilpädagogik. Dabei sind die Konturen dieser Bezeichnungen gegeneinander nicht deutlich abgrenzbar. Vielmehr handelt es sich weitgehend um Synonyme Bezeichnungen (Bach 1980).

<sup>8</sup> Institut für **Verhaltensgestörtenpädagogik** an der Ludwig-Maximilians-Universität München

sinnvolle Re-Aktion auf erlebte Erfahrungen. Wir sehen die - oft auf dem Hintergrund ihrer belasteten Lebensgeschichten - verhaltenskreativen Kinder, die vielfach auch als verhaltensoriginell bezeichnet werden, also nicht alleine an der Oberfläche des Verhaltens beeinträchtigt oder gar gestört an. Daher reicht eine alleine am Verhalten ausgerichtete pädagogische Arbeit aus unserer Sicht auch nicht aus. Das gilt auch dann, wenn anzuerkennen ist, dass die heutige Verhaltenstherapie, nach ihrer kognitiven Wende und – mit ihrer „dritten Welle“ (Sonntag 2005) – und ihren emotionalen und achtsamkeitsorientierten Erweiterungen zweifellos nicht mehr alleine als Reduktion auf eine Oberfläche anzusehen ist. Auf der Grundlage einer Handlungstheorie sehen wir die von uns zu betreuenden Kinder als „in ihrer Handlungsfähigkeit beeinträchtigt an“ (Merten 2001).

Im Laufe der Jahre hat sich in der IH KJH (Merten 2007) auf der Grundlage des Gestalttherapieansatzes (Perls, Goodman) und der Integrativen Therapie (Petzold) eine eigene Konzeption herausgebildet. Wir sprechen von der „Inselhauspädagogik als Identitätserziehung“ (Merten, Vorsteher 1992) und von „Tiefenpädagogik“ (Merten 1992, 1992a) mit Bezug auf Merleau-Ponty (1966) und Tillich (1987).

Als Erziehungsziel sehen wir die Herausbildung einer eigenständigen Identität der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen an (Merten 1987). Dabei kommt der Beachtung „sensibler Phasen“ und den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung zur „Neuroplastizität“ (Hüther) des Gehirns zunehmende Bedeutung zu. Unsere Erziehungsplanung orientieren wir am Entwicklungskonzept von „Selbst, Ich und Identität“ (Petzold) und an der Identitätstheorie von Petzold (2001p) mit dem Modell der „fünf Säulen der Identität“. Wir sehen Identität dabei im Sinne der Integrativen Therapie als eine „ausgehandelte persönliche Souveränität“ an, wobei der Aushandlungsprozess an der Grenze durchaus konfliktvoll verlaufen kann. Entsprechend ist unser Identitätsbegriff kein statischer sondern ein dialektischer, der Anleihen auch bei Sartres Bewusstseinstheorie macht (Merten 2007a). Biographiearbeit, Familienarbeit und anderes mehr sind wichtige Elemente unseres pädagogischen Ansatzes. Methoden und Techniken wie das „Lebenspanorama“ oder das „Soziale Atom/Netzwerk“ u. a. m. spielen eine wichtige Rolle. Dabei haben wir uns schon immer in diesem Anliegen als „Familien-ergänzend“ und nicht „Familien-ersetzend“ verstanden, was sich in der entsprechenden Literatur erst langsam durchgesetzt hat. Unsere Arbeit versteht sich im Sinne von Petzold als ein „Konvoi auf Zeit“, da wir wissen, dass unser Auftrag begrenzt bleibt, wogegen die Eltern und Familien lebenslange Bezugspunkte für die jungen Menschen bleiben.

Wir setzen an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen an, möchten ihnen ein „persönlich bedeutsames Lernen“ (Bürmann) ermöglichen, ihre Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung und Willensklarheit unterstützen und damit zur Stärkung protektiver Faktoren und letztlich zur Resilienzbildung beitragen (Petzold, Müller 2004).

Das Grundverständnis unserer pädagogischen Überzeugung fassen wir in den an Pestalozzi orientierten Leitsatz „Begleiten mit Herz, Hand und Verstand“. Mit anderen Worten geht es uns um eine unterstützende Hilfe zur Selbsthilfe, die getragen ist von dem Satz: „Wir glauben an euch!“

### **Zur ökologisch-sozialen Dimension des Nahraumes**

Was bei Petzold als Mikroökologischer Raum, bzw. Mikroökologische Dimension bezeichnet wird, beschreiben wir mit dem „Milieubegriff“ (Moreno 1934). Allerdings sind wir immer darauf bedacht, Sprache so zu fassen, dass sie greifbar wird. Daher hat sich intern der Begriff der Atmosphäre als „ergreifende Gefühlsmächte“ (Schmitz 1992) zur Kennzeichnung der hier gemeinten Dimension etabliert. In anderer Weise sprechen wir auch von der Stimmung, die auf die Stimmigkeit im Sinne einer subjektiven Wahrheit verweist. Wir möchten den jungen Menschen eine positive und „entwicklungsfördernde Resonanz“ (Dauber) ermöglichen, so dass sie sich weiterhin bzw. in neuer Ausrichtung gut entwickeln können.



Zwar steht unsere Arbeit unter dem Leitgedanken „Inseln schaffen, die Sicherheit bieten“, allerdings ist damit nicht eine strikte Abgeschlossenheit gemeint, sondern vielmehr ein Schutzbereich mit vielen Verbindungen auf das „Festland“, d.h. wir sind sehr stark eingebettet in unsere Region. Vernetzt mit Sportvereinen, Gemeinde, Bund Naturschutz, anderen Institutionen der Jugendarbeit und anderem mehr, bieten wir den bei uns untergebrachten jungen Menschen ein breites Angebot an Möglichkeiten um „Körper, Seele und Geist in Kontext und Lebenskontinuum“ zu entfalten.

Zur besonderen Situation und Atmosphäre in der IHKJH gehören neben einer wunderschönen Voralpenlandschaft, in der wir leben, viele Freizeitmöglichkeiten in der näheren und weiteren Umgebung. Der Starnberger See, die Isar und Loisach laden zum Baden und Boot fahren ein, die nahen Berge sind zum Wandern, Ski und Snowboard fahren gut geeignet.. Nicht selten kommen geschickte Kinder mit einer mit der bloßen Hand gefangenen Forelle aus einem Bach der Umgebung zurück. Auch zum Schlittschuh fahren und Eishockey spielen findet sich ein Weiher in der unmittelbaren Nähe von unserem Kinderheim, um das herum sich auch die anderen Abteilungen treffen. Dort gibt es Hütten, in denen Kinder und Jugendliche anderer Abteilungen ihre Ferien verbringen können. Das Gelände bietet zahlreiche Spiel- und Freizeitmöglichkeiten. Spielgeräte, Feuerstelle und hohe Bäume zum Klettern und Baumhäuser bauen gehören ebenso dazu wie eine Skateranlage und ein Sportplatz zum Fußball spielen.

Hier gibt es Pferde, die wir neben Freizeitreiten auch für heilpädagogisches und therapeutisches Reiten einsetzen. Es laufen viele Katzen und einige Hunde von Mitarbeitenden herum, die wir auch in einer speziellen Hundetherapie „Hunde bauen Brücken“ (*Wörle*) in der pädagogischen Arbeit einsetzen. Einige der bei uns untergebrachten jungen Menschen bringen darüber hinaus noch das eine oder andere kleinere Tier mit in sein neues zu Hause im Kinder-Heim oder wünscht es sich dort zum Geburtstag o.Ä.,..

Wir greifen den Begriff „Heim“ positiv auf und möchten den Kindern und Jugendlichen eine überschaubare zweite Heimat sein, in der sie sich ergänzend zu ihren weiterhin gepflegten familiären Bezügen geborgen und geliebt wissen. Um dieses zu erreichen bieten wir ihnen eine gute Versorgung, in aller Regel Einzelzimmer an deren Einrichtung sie selbstverständlich beteiligt werden, die spezielle Betreuung durch eine Patin bzw. einen Paten, andere sprechen hier von Bezugsbetreuern. Oft gibt es im Hintergrund zweite Paten, die in aller Regel - ganz im Sinne der Genderthematik, die in unserer Arbeit ebenfalls eine wichtige Rolle einnimmt - gegengeschlechtlich besetzt sind, Zu den Aufgaben der Paten gehört zunächst einmal die liebevolle Betreuung der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer „emotionalen Adoption“, d. h. einer Empathie für ihre ganz spezielle Lebenssituation. Damit einhergehen gemeinsame Unternehmungen, Patenstunden, die Pflege und Begleitung der Kontakte zu Eltern und anderen wichtigen Verwandten, Freunden und Bekannten, zur Schule oder Ausbildungsstelle sowie die gesamte Abwicklung notwendiger administrativer Aufgaben

Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen ist uns ein wichtiges Anliegen, das wir durch Kinder- und Jugendlichenteams verfolgen, in denen auch in einem überschaubaren Bereich Demokratie eingeübt werden kann. Die Achtung von Kinderrechten ist uns dabei ebenso bedeutsam wie die begrenzte Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft. Bedingt durch die Entwicklung in der Gesellschaft zur Einkindfamilie können wir sogar darauf verweisen, dass bei uns die Kinder noch „Geschwisterlichkeit“ in der überschaubaren Gruppe mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters erfahren. Sowohl über die Erwachsenen als auch über die anderen Kinder und Jugendlichen ermöglichen wir es den Kindern, neue und erfolgreichere Verhaltensweisen durch das „Lernen am Modell“ (*Bandura*) zu übernehmen.

In diesem Zusammenhang können die Kinder sowohl im Bereich der Hauswirtschaft aber auch bei unserem Technischen Dienst mitarbeiten und Fähigkeiten herausbilden, die

wiederum ihr Selbstwertgefühl positiv unterstützen. Daneben können sie sich auch den einen oder anderen Euro dazu verdienen, um ihr Taschengeld aufzubessern.

Daneben geben wir ein pädagogisch-therapeutisches Programm heraus, das Angebote der verschiedensten Art - von erlebnispädagogischen Maßnahmen bis zum Singen und Musizieren u. a. m. - für die Kinder und Jugendlichen aller Abteilungen umfasst. Ferien- und Freizeitmaßnahmen werden von uns in vielfältiger Weise durchgeführt, dabei bilden sich Traditionen heraus, wie beispielsweise eine Pfingstreise nach Sardinien, die bereits an die fünfzehn Jahre durchgeführt wird.

Zu den therapeutischen Angeboten gehören u. A. auch Einzel- und Gruppensitzungen zur Spieltherapie und Lernunterstützung.

Das vielfältige Angebot, das wir für die Kinder und Jugendlichen aller Abteilungen zur Verfügung stellen, wird von diesen in aller Regel im Laufe der Zeit gut angenommen und genutzt.

## ***Die Abteilungen der IH KJH und ihre Angebote***

### **Das Kinderheim und die Wohngruppe**

Das 1992 gegründete Kinderheim Inselhaus in Eurasburg ist auf einem Hügel gelegen und von einem über zwei Hektar großen Gelände umgeben. Hier leben in zwei Gruppen acht bzw. neun (insgesamt 17) Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts zwischen dem sechsten und in der Regel bis zum 18., in Ausnahmefällen bis zum 20. Lebensjahr leben. Betreut werden sie in jeder Gruppe von fünf pädagogischen Mitarbeitenden im Dienst rund um die Uhr. Neben den Kindern gibt es hier verschiedene Tiere wie etliche zum Haus gehörende Katzen, Kleintiere, welche die Kinder mitbringen, Hunde von Mitarbeitenden, die diese in ihren Dienst begleiten, sowie Pferde, die unter fachkundiger Anleitung für alle Abteilungen im Rahmen von Reittherapie, Reitpädagogik und zum Freizeitreiten zur Verfügung stehen. Das Kinderheim ist in einem Gebäude untergebracht, das in seiner Grundsubstanz 100 Jahre alt ist. Zurzeit wird es gerade für 1,2 Millionen Euro saniert und ausgebaut. Die Kinder und Jugendlichen erhalten dadurch nicht nur helle Einzelzimmer, sondern durch einen Anbau auch bessere Gruppenräume. Darüber hinaus schafft die Sanierung ein zukunftsweisendes Niedrig-Energie-Haus mit einer Hackschnitzelheizung.

Die „Wohngruppe Geretsried“ ist eine Außengruppe in der benachbarten Stadt Geretsried. Sie gehört organisatorisch zum Kinderheim. Hier leben unter sonst gleichen Bedingungen neun Kinder und Jugendliche.

Insgesamt verfügen wir in diesem als „klassischen Heimbereich“ zu bezeichnenden Angebot über 27 Plätze.

### **Die flexible Betreuung junger Menschen**

Im südlichen München befindet sich das Büro unserer Abteilung mit dem Namen „Kaleidoskop“. Der Name entstand auf dem Hintergrund eines vielfältigen differenzierten Angebotes, welches notwendig ist, um junge Menschen ab 16 Jahren in ihrer Verselbständigung zu begleiten. Neben alltagsorientierter Unterstützung geht es hierbei um die psycho-soziale Betreuung von jungen Menschen, die nicht selten bereits psychiatrische Erfahrungen haben. Von fünf Mitarbeitenden können in dieser Abteilung 19 junge Menschen, die in der Regel alleine in Wohnungen leben, betreut werden. Formal zählt auch dieser Bereich zu den stationären Angeboten.

### **Die Da-Heim-Erziehung in Erziehungsstellen**

Die Unterbringung in Erziehungsstellen ist ebenfalls eine stationäre Maßnahme in der IHKJH. Hier werden bis zu zwei, in seltenen Ausnahmen drei Kinder, in einer Familie untergebracht und integriert. Im Unterschied zu einer Pflegefamilie handelt es sich um ein professionelles

Setting, für das interessierte pädagogische Fachkräfte mit ihren Lebenspartnern in einem eigens dafür entwickelten Kurs auf ihre Arbeit vorbereitet werden. Die Erziehungsstellenleiterinnen sind immer in einem Anstellungsverhältnis und erhalten für ihre Tätigkeit ein festes Gehalt. Zu ihrer anspruchsvollen Tätigkeit gehört neben der gesamten Alltagsgestaltung im Rahmen der eigenen Familie auch der Umgang mit den Ursprungsfamilien der Kinder sowie eine feste Teameinbindung in der Organisation mit Fachanleitung, externer Supervision und Entlastungspersonal für Urlaub und Freizeit.

Dieses Angebot für Kinder, die einer langfristigen stationären Unterbringung bedürfen, hat sich als eine sehr sinnvolle Alternative zur klassischen Heimsituation herausgestellt und wurde auf Initiative der IH KJH Anfang der Neuziger Jahre in einem Netzwerk mit anderen Trägern der KJH in Bayern etabliert und ist dadurch zu einem festen Bestandteil der Jungehilfe geworden.

In der „Da-Heim-Erziehung“ sind derzeit 20 junge Menschen dezentral in den verschiedenen Familien in der näheren und weiteren Umgebung von Wolfratshausen untergebracht. Für jedes Kind, das von einer Familie aufgenommen wird, steht eine halbe Stelle für die Erziehungsstellenleitung zur Verfügung. Daneben werden finanzielle Mittel für Wohnung, Unterhalt und weitere Kosten - etwa für Entlastungszeiten - zur Verfügung gestellt. Wir nennen diese Abteilung „Da-Heim-Erziehung“, um in einer Neubewertung den positiven Begriff eines Daheims mit dem - leider belasteten - Begriff eines Heimes zu verbinden. Wir gehen davon aus, dass diese Abteilung in den nächsten Jahren weiter an Bedeutung gewinnen wird.

### **Die Heilpädagogische Tagesstätte – HPT**

Bei unserer Heilpädagogischen Tagesstätte handelt es sich um eine klassische HPT, wie sie sich an vielen Orten findet. In zwei Gruppen können wir hier teilstationär 18 junge Menschen - überwiegend aus dem Bereich der Haupt- und Förderschulen der Umgebung - und ihre Familien von je zwei Pädagoginnen bzw. Pädagogen pro Gruppe betreuen. Als pädagogische Besonderheit gehört die Arbeit mit Hunden zum Konzept der HPT. In enger Kooperation mit einem Hundesportverein können die jungen Menschen im Kontakt mit Hunden, die sie trainieren, eben die Strukturen und Fähigkeiten erfahren, an denen es ihnen selbst vielfach mangelt: Disziplin, Konzentration, Ausdauer und anderes mehr. Das Konzept ist unter dem Titel „Hunde bauen Brücken“ (*Wörle / Kassner 2003*) niedergeschrieben und hat immer wieder durch Presse, Funk und Fernsehen Öffentlichkeit erlangt.

### **Ambulante Erziehungshilfen**

Neben den aufgezeigten stationären und teilstationären Angeboten gewinnt die ambulante Erziehungshilfe immer mehr an Bedeutung für unsere Arbeit. In einem Umgestaltungsprozess ist die Jugendhilfe in unserem Landkreis dabei, sich sozialräumlich neu zu organisieren. Im Rahmen dieses Umgestaltungsprozesses – der durch die Etablierung eines „Runden Tisches“ angestoßen wurde - werden ambulante Hilfsmaßnahmen immer häufiger eingesetzt, um betroffenen Familien direkt und frühzeitig Hilfestellungen zu geben und dadurch - nach Möglichkeit - teurere Unterbringungs- und Unterstützungsformen zu vermeiden. Im Rahmen dieses Umgestaltungsprozesses übernimmt die IH KJH für einen bestimmten Sozialraum verstärkt die Bereitstellung von entsprechenden Angeboten. Hierbei handelt es sich um sehr flexible Maßnahmen, die in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Struktur große Unterschiede zu ihrem bisherigen Angebot aufweisen. Formal sind die ambulanten Erziehungshilfen an die HPT (Dienstaufsicht) und an den Fachdienst (Fachaufsicht) angegliedert. Derzeit sind wir dabei, als Teil der ambulanten Erziehungshilfen für die Stadt Geretsried ein Konzept für die

Schulsozialarbeit an zwei Hauptschulen zu entwickeln, deren Trägerschaft uns angeboten worden ist.

### **Der Fachdienst in der IH KJH**

Zum Fachdienst der IH KJH gehören Mitarbeitende unterschiedlicher Berufsgruppen, überwiegend Psychologinnen und Psychologen., aber auch Sozialpädagoginnen und – pädagogen mit Zusatzqualifikationen. Ihre Aufgabe ist es, die Abteilungen in ihren Aufgaben zu unterstützen. Diagnostiken und Tests gehören ebenso zu ihren Aufgabengebieten wie die Begleitung von Familienarbeit, Therapeutische Angebote für Gruppen und Einzelne sowie Teambesprechung und Coaching von einzelnen Mitarbeitenden. Aus dem Stundenpotential des Fachdienstes werden auch umfangreiche zum Standard aller Abteilungen gehörende Teamsupervisionen finanziert, soweit sie über die refinanzierten Möglichkeiten aus dem Entgelt hinaus reichen. Ebenfalls dem Fachdienst angegliedert ist unsere Reittherapie. Neben diesen Aufgaben macht der Fachdienst regelmäßige Weiterbildungsangebote an die Mitarbeitenden in Form von Fachforen zu verschiedenen Themen, die einmal im Monat stattfinden. Außerdem gibt der Fachdienst für alle Abteilungen ein pädagogisch-therapeutisches Programm heraus, das Angebote der verschiedensten Art für die Kinder und Jugendlichen aller Abteilungen umfasst. In der Perspektive wollen wir diese Angebote im Rahmen unseres Sozialraumkonzeptes auch für andere jungen Menschen öffnen. Zweimal im Jahr organisiert der Fachdienst jeweils über einen halben Tag thematische Plenumsveranstaltungen für alle Mitarbeitenden. Außerdem organisiert der Fachdienst als Querschnittsaufgabe spezielle Weiterbildungsangebote, die für Mitarbeitende der verschiedenen Abteilungen offen stehen.

### **Qualitätsmanagement**

Neben regelmäßiger Teamarbeit, wird kontinuierliche Supervision in den einzelnen Bereichen unserer Einrichtung in Anspruch genommen, wobei wir von den SupervisorInnen neben ihrer *allgemeinsupervisorischen Kompetenz und Performanz* spezifische *Feldkompetenz* für die Jugendarbeit erwarten. Sie sollten in diesem Bereich erfahren sein, sowie über eine solide *Fachkompetenz* verfügen, also in Fragen der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie und Entwicklungspsychologie bewandert sein. Ohne solches Wissen, ist eine förderliche supervisorische Arbeit in diesem Sektor kaum möglich. In zahlreichen Weiterbildungsangeboten für unsere Mitarbeitenden bemühen wir uns um deren Weiterqualifizierung und beteiligen wir uns intensiv an der Weiterentwicklung der Sozialraumstruktur der Jugendhilfe in unserer Region, welche durch die Fachhochschule für Sozialarbeit in Benediktbeuern wissenschaftlich begleitet wird. Außerdem nehmen wir an der den gesamten deutschsprachigen Raum umfassenden Evaluationsstudie EVAS teil und beteiligen uns an einem Forschungsprojekt der Philosophisch-Theologischen Hochschule Benediktbeuern zu einer zeitgemäßen religiösen Erziehung in Einrichtungen der Jugendhilfe. Im Weiteren bemühen wir uns um die qualifizierte weitere Entwicklung unseres Konzeptes als einen ebenfalls bedeutsamen Aspekt der Qualität unserer Arbeit

### **Leitung der Organisation**

Neben der Geschäftsführung und der Verwaltungsleitung, die zugleich als stellvertretende Geschäftsführung über ein Prokura verfügt, wird die Leitung der Organisation von den Leiterinnen und Leitern der pädagogischen Abteilungen, des Fachdienstes, des Technischen Dienstes und der Hauswirtschaft, die sich zu monatlichen Teamsitzungen treffen, wahrgenommen. Alle für die IHKJH wichtigen Entscheidungen werden in diesem Gremium beschlossen. Zweimal im Jahr finden zweitägige Leitungsklausuren statt. Die Gesellschafterin der IHKJH lässt sich regelmäßig über alle wichtigen Ereignisse informieren und steht der

Geschäftsführung in ihrer Funktion als eine wichtige Unterstützung zur Verfügung. Innerhalb ihrer Gesellschafterversammlung hat sie einen Beirat etabliert, der sich mindestens einmal jährlich zusammenfindet.

## **Das Heilpädagogische Zentrum – HPZ**

Die Zentrale der IHKJH ist das Heilpädagogische Zentrum in einer repräsentativen alten Villa von Wolfratshausen. Hier befinden sich neben der Verwaltung und der Geschäftsführung auch der Fachdienst sowie die HPT und die Da-Heim-Erziehung. Darüber hinaus verfügt das Haus über einen schönen Garten mit Bach und Feuerplatz, sowie einem Saal für bis zu fünfzig Personen. Dieser Saal steht uns für Teamsitzungen, Supervisionen und Fortbildungen zur Verfügung. Wir vermieten diesen Raum auch nach außen, geleitet von der Idee, dass von diesem Heilpädagogischen Zentrum in einem weiten Sinne heilende Kräfte für den Sozialraum ausgehen sollen. So finden in den entsprechenden Räumlichkeiten regelmäßige offene Spielabende genauso statt wie Feldenkraisgruppen, Treffen von Agenda 21-Gruppen und regelmäßige Treffen eines Vereines, der eine eigene regionale Währung zur Stärkung der Region herausgibt. Des Weiteren organisieren wir hier Vorträge, es finden vereinzelte Kunstausstellungen statt, oder das Haus wird für eine Verkaufsausstellung für Handwerkskunst aus der Region genutzt u. a. m.

## **Der Freundeskreis und die Kinderfondstiftung**

1988 hat sich ein Verein gegründet, in dem Menschen aus unserer Umgebung sich zusammengetan haben, um unsere Arbeit finanziell und ideell zu unterstützen. Durch den Verein finden regelmäßig Veranstaltungen statt, bei denen für die Kinder und Jugendlichen der IHKJH sowie für Kinder der Umgebung pädagogische Angebote gemacht werden. Zur weiteren finanziellen Unterstützung unserer Arbeit hat unsere Gesellschafterin zu unserem 20-jährigen Bestehen 2001 eine Unterstiftung Kinderfonds Stiftung gegründet. Das Ziel dieser Stiftung ist es, uns langfristig durch finanzielle Zuwendungen eine Stabilität für unsere weitere Arbeit zu sichern. Wir suchen über unsere Öffentlichkeitsarbeit nach Wegen, Menschen und Institutionen als Unterstützer für unsere Arbeit zu gewinnen und langfristig zu binden.

## **Abschluss**

Ich hoffe es ist mir gelungen die IH KJH in ihrer Vielfalt und Lebendigkeit anschaulich zu machen. Wir freuen uns anlässlich unseres 25 jährigen Jubiläums nun mit einem Anstoß dafür gegeben zu haben, die Theorie der Integrativen Therapie auch für die Sozialpädagogik und Therapie in der Kinder und Jugendhilfe feldspezifisch darzustellen.

### **Kontakt**

Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe  
Rolf Merten  
Beuerberger Straße. 1  
82515 Wolfratshausen  
rolf\_merten@inselhaus.org

**Die sozialpädagogische und therapeutische Arbeit  
auf dem „Liewenshaff“  
([www.liewenshaff.lu](http://www.liewenshaff.lu))**

## Caroline Folsch, Yves Weisen, Luxembourg

Der „Liewenshaff“ – „Centre Propédeutique Professionnel“ – der Pærd’s Atelier A.s.b.l. beschäftigt sich mit der Heranführung verhaltensauffälliger Jugendlicher an Arbeit und Arbeitsleben, mit der Entwicklung und Förderung ihrer Persönlichkeit und dem Aufbau ihrer sozialen Beziehungen in einem integrativen Modell psychosozialer und sozialpädagogischer Arbeit.

Die Öffentlichkeit verbindet mit sozialen Einrichtungen vielfach allgemeine, eher etwas düstere Vorstellungen, weil sie zu wissen glaubt, dass dort zumeist „gestrauchelte“, junge Menschen untergebracht sind. Diese Minimal-Information reicht Vielen in der Regel bereits für eine definitive Einschätzung, die häufig einer stigmatisierenden Aburteilung der Institution gleichkommt. Es wird der Einrichtung bereitwillig überlassen, die „Gestrauchelten“ so zu erziehen, dass sie das übliche Leben der Gesellschaft künftighin nicht stören werden, und dass sie in ihr auch ohne eigenen Schaden zurechtkommen können.

Die Klientel wird als verwahrlost, erziehungsschwierig, berufsunreif, lernbehindert, entwicklungsgehemmt und dergleichen bezeichnet, ohne dass die Begriffsvielfalt mit der nötigen Trennschärfe geordnet wird. In der Regel lassen sich aber zwei Schwerpunkte erkennen, die nicht unabhängig voneinander sind, sondern meist miteinander verknüpft auftreten: Auffälligkeiten im sozialen Verhaltensbereich sowie im Lern- und Leistungsbereich.

*„Verhaltensstörung“ definiert sich als ein von der Erwartungsnorm abweichendes Fehlverhalten. Dieses Fehlverhalten resultiert aus einer verfestigten Störung der Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit im kognitiven und /oder emotionalen und /oder sozialen Bereich. Dadurch wird die weitere Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt.*

Zentral für die sozialpädagogische Arbeit auf dem „Liewenshaff“ steht die **Förderung persönlicher Entwicklungsprozesse und Heranführung an die Arbeit und das Arbeitsleben** sowie an eine Berufsausbildung in den fünf differenzierten Lernfeldern/Werkstätten der Einrichtung: Landschaftspflege und Gartenbau; Pferdebereich und Bauernwesen; Restauration und Jugendherberge; Eisenwerkstatt und Fahrradtechnik; Raumpflege. Diese Heranführung ist als Teil der Jugendförderung in der Einrichtung fest verankert. Arbeit ist ja in den modernen arbeitsteiligen Gesellschaften weit mehr als ein Broterwerb, sie ist auch – für Mädchen und Jungen gleichermaßen, wenngleich in gegenderspezifischer Ausprägung eine „Säule persönlicher Identität“ (Orth 2002), ein notwendiges Element eines tragfähigen Erlebens des subjektiven „Leib-Selbst“ in positivem Selbsterleben – d. h. in gutem Selbstwertgefühl und sicherem Identitätsgefühl. Arbeit dient natürlich auch dazu, dass der Jugendliche sein Leben zu strukturieren und zu planen lernt, die Kooperation mit anderen handhaben kann und auf diese Weise seine Zukunft auch selbstverantwortlich wirtschaftlich sichern kann.

Geht man davon aus, dass die in Familie, in sozialem Umfeld und Schule *erfahrene Sozialisation* unserer Jugendlichen – ganz global betrachtet – als defizitär oder negativ angesehen werden muss (Erfahrungen von Entwertung, Vernachlässigung, Enttäuschung, Ablehnung und auch oft von körperlicher oder sexueller Gewalt im mikroökologischen Milieu, in welchem sie als Kinder herangewachsen sind, geprägt), so wird deutlich, dass für diesen Personenkreis eine Arbeitsheranführung als Kernstück beruflicher Sozialisation sehr viel mehr bedeuten muss, als bloße Aneignung der für die Berufsausübung notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten. Es handelt sich vielmehr zugleich um das Erlernen „abstrakter

Arbeitsfähigkeiten“ (*Kompetenzen*) wie z. B. Aufmerksamkeit, Verantwortung, technisches Verständnis und Reaktionsgeschick, Zuverlässigkeit, Organisationsgeschick, Fähigkeit der Menschenbehandlung, Überblick und Selbstkontrolle als auch „konkreter Arbeitsfertigkeiten“ (*Performanzen*, Sieper, Petzold 2002) wie der Vollzug handwerklich-technischer Aufgaben, Exaktheit der Arbeit, Beherrschung des Tempos usw.

Die erworbenen Fähigkeiten/Wissen und Fertigkeiten/Können dienen nicht nur als Schlüssel einer eigenständigen, selbstverantwortlichen späteren Lebensgestaltung, sondern setzen erhebliche motivierende Kräfte frei, üben die Willensfähigkeiten (*Petzold, Sieper 2007*), indem sie den Jugendlichen durch entsprechende Aufgaben Erfolgserlebnisse vermitteln, ihn ermutigen und somit „Auftrieb“ geben, um zu seiner inneren Stabilisierung, einem guten Selbstwertgefühl und Identitätserleben beitragen.

Statt durch Separierung von der Unterbringung und Förderung von „Problemgruppen“ Gebrauch zu machen, wie das in vielen Maßnahmen geschieht, sollen unsere Jugendlichen ihr „Anderssein“ überwinden und durch das Öffnen der Einrichtung zum Alltagsleben mit seinen typischen Arbeitsgegebenheiten an relativ normale Verhältnisse Anschluss finden. Es werden Außenkontakte vorbereitet und angebahnt, um ein „Insel-Dasein“ zu durchbrechen und somit eine Normalisierung der ablaufenden Ausbildungsprozesse zu erreichen. So können die Schüler beginnend mit dem ersten Jahr an kleinen internen Praktika teilnehmen und auf diese Weise unter individueller Begleitung ihres Ausbilders, erste praktische Erfahrungen mit der Arbeitswelt machen. Z. B. kann ein Schüler des Küchenbereichs im hauseigenen Restaurant die Gäste während einer Feier beköstigen und bedienen oder ein Schüler des Gartenbereichs wird mit seinem Ausbilder Aufträge von Außenkunden ausführen.

Für jeden Arbeitsbereich ist die frühe Kontaktaufnahme mit der Außenwelt ein Weg, dem Jugendlichen ein Gefühl der Wichtigkeit seines eigenen Tuns und Schaffens und seines Produktes zu vermittelt. Dies trägt sehr zur Motivation des Schülers bei, kann ihm ein Gefühl von *Selbstwirksamkeit* (*Bandura*) und Aufwertung geben und somit das Selbstwertgefühl erhöhen. Dies wiederum kann den Willen zur Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit, zu *persönlicher Souveränität* (*Petzold*) und die Übernahme von Verantwortung fördern. Von Jahr zu Jahr können die Schüler in diesem Kontext an Praktika teilnehmen, welche fortschreitend auch in Betrieben des Außenfeldes mit steigender Dauer stattfinden werden.

Die Schüler der Einrichtung erhalten für ihre Arbeit monatlich ein Entgelt, welches den Ausbildungsjahren nach gestaffelt ist (vgl. klassische Lehre). Diesen „Lohn“ können die Jugendlichen sich durch einen wöchentlichen Motivationsbonus erhöhen. Ziel ist es, einerseits dadurch die Aufmerksamkeit des Jugendlichen auf die eigenen Tätigkeiten zu lenken und ihn zu motivieren. Andererseits legt die Einrichtung Wert darauf, dass die Schüler den Umgang mit Geld erlernen können. Hierbei übernimmt das Erziehungsteam eine stützende Rolle. Auch der Bereich des Materiellen ist eine wichtige „Säule der Identität“, der Beachtung geschenkt werden muss, und für die Anleitung erforderlich ist.

Durch das Erlernen von Arbeitsverhalten, -fertigkeiten und -techniken wird dem Jugendlichen der Übergang von der Einrichtung in eine berufliche Tätigkeit ermöglicht. Die eigene berufliche Tätigkeit bildet für die meisten Menschen die Grundlage der wirtschaftlichen und sozialen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Das Ausüben eines Berufes ist zentrale Voraussetzung für das eigenständige Heraustreten aus der Herkunftsfamilie und verschafft dem Jugendlichen einen unabhängigen Status in der Gesellschaft. Damit liegt die berufliche Tätigkeit im Schnittpunkt zwischen personalem und sozialem System.

Gleichrangig neben der Arbeitsheraufnahme ist in der Einrichtung **die sozialpädagogische Gruppe als Ort der Lebenserziehung und Persönlichkeitsentwicklung**, in der alle

wichtigen Entscheidungen vorbereitet und getroffen werden. Sie ist vor allem immer ein Auffang-Ort für die unvermeidlich auftretende Konflikte, die aus dem Zusammeneben von Jugendlichen mit einem breiten Spektrum an Verhaltensauffälligkeiten resultieren. Weiter wird angestrebt, in der Gruppe die emotionale Verletzungen aufzuarbeiten, Defizite auszugleichen, *protektive Erfahrungen* zu vermitteln (Petzold, Müller 2004), um eine Stabilisierung herbeizuführen. Der Einzelne soll ganz allgemein für den Aufenthalt sowie im Besonderen für die Inanspruchnahme von Lernangeboten und für das Durchhalten beim Absolvieren der fünf angebotenen Lernfelder motiviert werden. Es wird versucht, abweichendes Sozialverhalten im Gruppenzusammenhang positiv zu kontrollieren, zu reflektieren und zu verändern.

Viele der Jugendlichen, welche auf dem Liewenshaff ihre freiwillige Ausbildung beginnen, haben jahrelange Erfahrungen von schulischem Scheitern und von Enttäuschungen hinter sich. Diese haben meistens mehrere Ursachen. Das Verhalten des Jugendlichen hat oft seine Anpassung an die Forderungen der Schule nicht möglich gemacht (z.B. Unpünktlichkeit, Schulschwänzen, Ungehorsam und Aggressivität dem Schulpersonal und dem Umfeld gegenüber, Respekt- und Distanzlosigkeit, Nicht-Einhalten gesellschaftlicher Normen, Vandalismus, Drogenmissbrauch, Diebstähle, etwaige Straftaten usw.). Hinter vielfältigen schulischen Fehlleistungen stehen oft Störungen, welche z. T. schon im Kindergarten erstmals aufgetreten sind (Verhulst 2002), etwa durch eine Lernbehinderung bzw. durch spezifische Defizite in der kognitiven Entwicklung (z.B. Zeitverständnis, Raumorientierung, Körperwahrnehmung, abstrakte Denkfähigkeit usw.).

In der alltäglichen Arbeit auf dem Liewenshaff ist es von zentraler Bedeutung, für die Jugendlichen ein verlässliches soziales Umfeld und einen vertrauten ökologischen Raum bereitzustellen, der für sie ein protektives Milieu bietet, in welchem sie sich akzeptiert fühlen und in dem es klare und kohärente Regeln gibt. Dem Jugendlichen soll bewusst gemacht werden, dass er „*sich selbst zum Projekt macht*“ und selbst entscheidet, dieses sein „Projekt“ durchzuführen, indem er die Verantwortung für sein eigenes Handeln übernimmt. Der Jugendliche soll die Erfahrung machen, dass es Erwachsene um ihn gibt, welche sich für ihn interessieren, die ihn unterstützen, ihm Halt geben, und welche die Regeln, die sie fordern einhalten und überprüfen. Das gibt dem Jugendlichen Sicherheit und das Gefühl, dass man für ihn da ist und ihn ernst nimmt.

Viele dieser Jugendlichen haben eine geringe Frustrations- und Kritik toleranz. Sie fühlen sich durch Kritik entwertet und geraten deshalb sehr schnell in Konfliktsituationen. Oft fehlt es ihnen an der Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu erkennen, oder einen Konflikt verbal ausdrücken zu können. Deshalb liegt ein Schwerpunkt der sozialpädagogischen Arbeit darin, alle möglichen Situationen („positive und negative“) mit den Jugendlichen auf der Grundlage einfühlenden Verstehens (Empathiegedanke) anzusprechen, d.h. sie sprachlich mit dem Geschehen zu konfrontieren, ihnen Verhaltensweisen zu spiegeln, dabei aber auch ihre Positionen ernst zu nehmen und ihnen damit eine Wichtigkeit ihrer Meinung und Person zu vermitteln. Dabei wird Dissens als Gelegenheit der Auseinander-setzung gesehen, nach der man sich auch wieder zusammen-setzen kann. Es wird erfahrbar, das ein lebbares Miteinander ein „Aushandeln von Grenzen“ ist (Petzold 1995a) und die Grenzen Anderer zu achten sind, wenn man den Respekt eigener Grenzen erwartet. Zuhören, Nachforschen, Spiegeln, Aushandeln, die Jugendlichen dazu anzuregen, sich wahrzunehmen und auszudrücken, sich auf Andere einzustellen und ihre Positionen zu respektieren, das sind *komplexe Lernprozesse* (Sieper, Petzold 2003), welche ihnen mit der Zeit erlauben, eine bessere Kritikfähigkeit aufzubauen, neue Mittel zur Konfliktlösung und zur angemessenen Gestaltung sozialen Miteinanders zu finden. Sie können lernen, nicht mehr nur aus dem spontanen, „groben Affekt“ zu agieren, sondern sich mit ihren Gefühlen, Wünschen und Absichten in Worten



auszudrücken. Dadurch, dass man ihnen immer wieder ihre verschiedenen Reaktionen verdeutlicht, bewusst macht, spiegelt, trägt man dazu bei, dass sie sich neue Reaktionsmuster aneignen und neue *kognitive, emotionale* und *volitive* Schemata ausbilden und *mental repräsentieren*, so dass sie verinnerlicht werden können.

Diese komplexen Lernprozesse finden über die gesamte Dauer der Ausbildung und in der Nachbetreuung statt. Die Konfrontationen bzw. Widerspiegelungen zum Erleben des eigenen Handelns und als ein In-Kontakt-Bringen mit sich selbst, wird in alltäglichen Situationen, sowohl während der Arbeit als auch außerhalb im Freizeitraum, vom gesamten Personal vorgenommen, sei es in Gesprächen und dem Beziehungsgebilde mit den Erziehern, mit der Psychologin oder der Sozialarbeiterin, mit der Lehrerin oder den Ausbildern. Immer ist es das Ziel, dem Jugendlichen bewusst zu machen, *was* er und *wie* er *denkt, will* und *fühlt* und sein eigenes Handeln wahrzunehmen. Damit sollen die Selbststeuerungsmöglichkeiten und die zunehmende Übernahme von eigener Verantwortung positiv bestärkt werden.

In der Praxis finden Gruppengespräche mit der gesamten Jugendgruppe statt. Diese werden unter systemischen und mediatorischen Gesichtspunkten geleitet. Dieser Austausch ermöglicht den Jugendlichen entweder über konkrete Konfliktsituation mit anderen anwesenden Jugendlichen zu sprechen, was oft zu positiven Veränderungen führen kann, oder sich spezifische Thematiken zu erarbeiten. Daneben gibt es auch Kleingruppen- und Peergruppenarbeit, in welcher 3-5 Jugendliche sich unter der Leitung der Psychologin treffen, um ihre Vergangenheit anhand von verschiedenen gestalterischen Hilfsmitteln, kreativen Medien und Methoden wie Malen, Skulpturen aufstellen und über das metaphorische Erzählen eigener Erlebnisse zu bearbeiten. Diese kleineren Gruppen erlauben es den Jugendlichen sich in der Gemeinschaft aufgenommen zu spüren, Solidarität zu entwickeln und sich mit ihren Problemen nicht so alleine zu fühlen. Zu erkennen, dass andere ähnliche Probleme kennen oder gar schlimmere wie die eigenen, ermöglicht es ihnen, ihr Leben nicht mehr als beschämend wahrzunehmen und eventuell Lösungen auszuprobieren, welche andere erfahren haben. Dadurch werden Schuldgefühle teilweise abgebaut und das Selbstvertrauen oder der Glaube an die eigenen Fähigkeiten werden aufgebaut. Auch verschlossene Jugendliche, welche eher nur zuhören, haben sehr viel Nutzen von diesen Gruppen und trauen sich mit der Zeit sich zu öffnen, und eigene Schwächen anzusprechen.

Alle Jugendliche können auch eine individuelle psychologische Betreuung erhalten um dort die familiäre Geschichte oder aktuelle innere Konflikte anzusprechen oder aufzuarbeiten. Hierzu gehört auch die Evaluation der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten, um die spezifischen Defizite der Jugendlichen erkennbar zu machen. Durch die Kommunikation im Team mit seinen differenzierten Sichtweise der verschiedenen mitwirkenden Berufssparten, können gemeinsam Mittel und Wege der Hilfe erarbeitet und entwickelt werden, die es einzelnen Jugendlichen erlauben, ihre Defizite oder Probleme zu bearbeiten.

Ein anderer wichtiger Schwerpunkt auf dem Liewenshaff, ist die Arbeit mit den Familien oder dem sozialem Umfeld der Jugendlichen. Unter der Leitung der Sozialarbeiterin und unter Mitwirkung den betreffenden Mitarbeiter, werden regelmäßig Kontakte zum sozialen Netzwerk der Jugendlichen aufgenommen, um die soziale Situation des Schülers in Familie und Umfeld zu klären und zu verbessern (z.B. Lehrstelle / Arbeit vs. Ausbilder; Psychologin / Erzieher vs. Konfliktprobleme und relationelle Probleme zwischen dem Jugendlichen; Lehrerin vs. Schule u.s.w .).

Die schulische Begleitung, die die Jugendlichen innerhalb des Einrichtung erfahren, ist in einer Eins-zu-Betreuung in ihrem individuellen Projekt fest verankert. Die Lehrerin vermittelt dem Einzelnen ein Theorie-Praxis-Gebilde, ohne dass er sich gegenüber anderen behaupten

oder vor ihnen schämen muss. Diese Massnahme wird individuell auf jeden Jugendlichen, seine Sozialisation, seine schulischen Fähigkeiten und auf die ausbildungstechnischen Erwartungen abgestimmt. Voraussetzung hierfür ist ein guter und klarer Austausch aller nötigen Informationen zwischen den verschiedenen Bereichen und Mitarbeiter, die mit dem Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Liewenshaff arbeiten.

Zuletzt sei noch ein Arbeitsschwerpunkt genannt, bei dem es darum geht, dass die Jugendlichen, die oftmals aus kulturarmen Umfeldern kommen, in der Einrichtung die Chance erhalten, in eine **kulturelle Welt** einzutauchen. Der Liewenshaff bietet Möglichkeiten, die Jugendlichen in verschiedenartige kulturellen Aktivitäten einzubeziehen, mit ihnen „Kulturarbeit“ zu leisten. Beginnen möchte die Einrichtung bereits mit ihrer Bauweise, Ausstattung, urbanistischen Eingliederung, wobei sie ihre Möglichkeiten in den verschiedenen Ausbildungsbereiche nutzt (Bilder, Skulpturen, Parkanlage, landschaftsplanerische Eingliederung diverser Projekte, Wandmalereien, Dekorationen, usw.). So werden dem Jugendlichen und unseren Gästen eine Vielfalt kulturellen Erlebens sowohl aktiv wie passiv ermöglicht. Des weiteren haben wir die Möglichkeit geschaffen, durch verschiedenste Aktivitäten (jährliches Jazz und Blues Festival, Kirmes, Konzerte, Tagungen, Theateraufführungen, kulinarische Abende, Herstellen von Plastiken usw.), die teils in Zusammenarbeit mit Künstlern, teils aus internen Projekten entwickelt wurden, sich in ein kulturelles Leben einbinden zu können. Das soll den Jugendlichen Anregungen geben, weitere eigene kulturelle Initiativen zu beginnen, ohne dass sie Vorgaben erhalten. Sie können das Kind in sich wieder spüren, erleben, können durch Neugierde und Entdeckungsfreude Spaß am Leben finden.

Die Mitarbeiter werden durch regelmäßige Supervision und Weiterbildung (*Petzold 1998a*) entlastet, unterstützt und in ihrer Professionalität und Teamfähigkeit und -arbeit gefördert. Dabei ist es wichtig, dass die Supervision einerseits Probleme der Kommunikation und Kooperation optimiert, andererseits aber auch aus einem feldkompetenten Wissen über den Bereich der Arbeit mit Jugendlichen erfolgt und von einem Supervisor, der fachkompetent in pädagogischen und entwicklungspsychologischen Fragen des Jugendalters weiterhelfen kann. Durch wissenschaftliche Fachtagungen, die der „Liewenshaff“ zu Fragen der Arbeit mit Jugendlichen und ihren Angehörigen seit Jahren – auch für andere Organisationen der Jugendarbeit in Luxemburg und mit ihnen - organisiert, versucht sich die Einrichtung und ihre Mitarbeiterschaft sich auf dem neusten Stand der Entwicklungspsychologie und Jugendwissenschaften zu halten

*Insgesamt betrachtet, versucht der „Liewenshaff“ also mit seinem Integrativen Programm den Jugendlichen in seiner Ganzheit anzunehmen – das heißt mit seiner Persönlichkeit und seinem Umfeld - und ihm in freiwilliger Zusammenarbeit die Bedingungen zu schaffen, in denen Entwicklungsprozesse und Verhaltensänderungen gefördert werden, mit welchen der Jugendliche selbst leben kann und von der Gesellschaft, in der er lebt, akzeptiert wird, weil es ihm gelingt, eine selbstverantwortliche, wirtschaftliche und soziale Selbständigkeit zu erlangen*

## **PAR-CE-VAL (durch dies Tal) - Drogenkonsum im Jugendalter als eine überwindbare Talsohle des Lebens**

Haci Bayram, Berlin<sup>9</sup>

([www.PAR-CE-VAL.de](http://www.PAR-CE-VAL.de))

Als die Initiatoren 1999 die Arbeit der „PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund“ begonnen haben konnten sie auf zwei sich ergänzende Referenztheorien und ihre bis dahin vorliegenden Erkenntnisse aufbauen, die „Anthroposophie“ und die „Integrative Therapie“. Eine solche „Kombination“ zeigt eine Neuorientierung in der langen therapeutischen und heilpädagogischen Tradition der Anthroposophie, die damit Konzepte der klinischen Sozialtherapie und klinischen Psychologie für ihre Einrichtungen fruchtbar zu machen sucht. Ihr „ganzheitlicher“ Ansatz verlangt dabei eine konzeptuelle „Anschlussfähigkeit“ und diese hat sich in der „Integrativen Therapie“ angeboten, so dass sich besonders im Suchtbereich verschiedene fachliche Kooperationen ergeben haben (vgl. *Petzold, Ebert et al. 2006*). Die Herausforderung bestand darin jungen bis sehr jungen Menschen mit schweren Anpassungsstörungen sowie Drogen- und Alkoholproblemen einen Betreuungsrahmen zu ermöglichen, der die Qualitäten einer strukturierten klinischen Einrichtung mit Qualitäten und Möglichkeiten einer Jugendhilfeeinrichtung erfolgreich verbindet. Damals gingen die Initiatoren davon aus, dass dies nur über einen stark beziehungsorientierten und engagierten Ansatz Sozialer Arbeit gelingen konnte. Diese Annahme hat sich in der Praxis der letzten Jahre bestätigt und wird von den Ergebnissen der aktuellen Erhebungen zu „therapeutischen Wirkfaktoren“ – ein zentrales Konzept des Integrativen Ansatzes (*Petzold 2003a, 745, 1037*) – in unseren Einrichtungen dokumentiert. Tatsächlich wird den Jugendlichen durch einen hohen Partizipationsgrad die Möglichkeit zur Mitgestaltung und damit auch zur Verbindung und Identifikation mit der Einrichtung bzw. dem Träger gegeben.

Der Name PAR-CE-VAL wurde zum einen in Anlehnung an die Parzival Legende gewählt zum anderen als Wortspiel aus dem Französischen „durch dies Tal“. so wird z.B. Drogenkonsum im Jugendalter als eine überwindbare Talsohle des Lebens gesehen. Diese Legende beschreibt die Suche des Menschen nach der eigenen Individualität, die uns als idealtypische Darstellung ein gutes Bild der Thematik Jugendlicher vermitteln kann. Parzival ist ein junger Mensch, dessen Mutter ihn vor der Welt beschützen möchte, vor allem weil sie ihn nicht genauso wie seinen Vater verlieren möchte. Er jedoch spürt einen starken Drang in die Welt zu ziehen. Die Mutter versucht dies erfolglos zu verhindern, sie stattet ihn nur schlecht aus damit er verzagt und zu ihr zurück kehrt. Parzival löst sich von der Mutter. Eine lange Odyssee beginnt, Parzival macht viele "Fehler", begeht Taten die er bereut, er unterlässt bestimmte Taten was er ebenfalls bereut, er ist oft verzweifelt. Parzival geht „seinen Weg“, ohne recht zu wissen wohin. Die Begegnung mit anderen Menschen und deren Hinweise helfen ihm die richtigen Fragen an das Leben und an sich selbst zu entwickeln um somit auch seinen Platz in der Welt zu finden.

Die PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund ist ein Netzwerk von drei deutschen gGmbH's und einer türkischen Limited: *PAR-CE-VAL Jugendhilfe Berlin gGmbH, PAR-CE-VAL Jugendhilfe Brandenburg gGmbH, PAR-CE-VAL Jugendhilfe Sachsen gGmbH, ASH Sosyal Hizmet ltd. (nach türkischem Recht)*. Dieses Netzwerk ist Teil eines größeren Trägerverbundes zu dem auch ein Krankenhaus, Medizinische Versorgungszentren sowie andere pädagogische, soziale und medizinische Einrichtungen gehören.

Alle Gesellschaftsanteile der deutschen gGmgh's werden vom "Gemeinnützigen Verein zur Förderung und Entwicklung anthroposophisch erweiterter Heilkunst e.V. Berlin" gehalten.

---

<sup>9</sup> PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund, Geschäftsstelle für Berlin/Brandenburg/Sachsen. - Kladower Damm 221 (Haus 24), 14089 Berlin - Tel: 030 36431373, Fax:030 36431373, Email: [gs@PAR-CE-VAL.de](mailto:gs@PAR-CE-VAL.de), URL: [www.PAR-CE-VAL.de](http://www.PAR-CE-VAL.de)

Dadurch bilden die Gesellschaften untereinander eine steuerliche Organschaft. Der Verein, der Mitglied im DPWV ist, hat seinen Sitz in Berlin und ist in das Vereinsregister am Amtsgericht Charlottenburg eingetragen. Die Satzung des Vereins sieht vor, dass die durch die anthroposophische Welt- und Menschenerkenntnis erweiterte Heilkunst, insbesondere auf dem Gebiet der Medizin, der Heileurythmie, der anthroposophischen Heilpädagogik, der Jugendhilfe, der Pflege und der künstlerischen Therapie gefördert und weiterentwickelt werden soll. Die Anteile der türkischen Limited werden von Privatpersonen gehalten die der PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund nahe stehen. Die gGmbH's unterhalten stationäre und ambulante Einrichtungen der Jugendhilfe unter der Fachaufsicht der jeweiligen Bundesländer. Die Finanzierung erfolgt über Tagessätze, eine Auslastung von mindestens 95 % ist erforderlich um kostendeckend zu arbeiten. Die türkische Limited unterhält einen Reithof mit Pensionsbetrieb exklusiv für die PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund an der türkischen Mittelmeerküste. Die Geschäftsführungen und therapeutischen Leitungen aller gGmbH's und Einrichtungen werden in Personalunion durch einen festen Personenkreis wahrgenommen, dadurch wird eine gemeinsame strategische Planung und Handlung gesichert.

Aufnahme finden junge Menschen unabhängig von Geschlecht, Religion und Nationalität, die in ihrer aktuellen Lebenssituation von Drogenabhängigkeit betroffen sind oder bei denen eine starke Gefährdung vorliegt und eine Manifestation der Problematik bei ausbleibender stationärer Hilfestellung als wahrscheinlich erscheint. Drogenmissbrauch und Abhängigkeit ist häufig von abweichendem Verhalten wie z.B. Straffälligkeit und usw. begleitet, dies ist daher kein Ausschlusskriterium. Nicht selten stehen Drogenmissbrauch und -abhängigkeit in Wechselwirkung mit psychischen Störungen (Komorbidität), womit diese ebenfalls kein Ausschlusskriterium bilden. Als geeignete Altersgruppe (bei Aufnahme) werden 13 bis 18jährige gesehen, wobei Ausnahmen nach unten und nach oben möglich sind. Bei Vorliegen der Kostenübernahme durch die Heimatbehörde und bei gegebener Indikation ist auch eine überregionale Aufnahme möglich. Mit der Orientierung an der Anthroposophie und auf der Grundlage der Integrativen Therapie wird jungen Menschen in der schwierigen Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung in rund um die Uhr Betreuung, mit heilpädagogischen, sozialpädagogischen, psychotherapeutischen und sozialtherapeutischen Maßnahmen Hilfestellung geleistet, wie er konzeptuell durch den integrativen jugendlichenpsychotherapeutischen Ansatz geboten wird. Die jungen Menschen erhalten einen Rahmen in dem sie Orientierung bekommen, um aus der oft „gelernten Hilflosigkeit“ herausfinden. Sie lernen die Konflikte des Lebens hand zu haben, ihre schöpferisch kreativen Fähigkeiten zu entfalten. Sie erleben sich idealerweise als Gestalter ihrer Biographie, sie lernen ihre Sozialbeziehungen fruchtbar zu gestalten sowie ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen zu ergreifen. Nicht zuletzt bekommen sie Hilfestellung eine geschlechtsspezifische, gesellschaftliche und berufliche Identität im Sinne der Integrativen Identitätskonzeption (*Petzold 2001p*) zu entwickeln um in einer demokratischen Gesellschaft verantwortlich und initiativ mit zu wirken.

Für die Verwirklichung der genannten Ziele ist ein institutioneller Verbund an Angeboten entstanden der den jungen Menschen eine Kultur- und Wertekontinuität bietet. Dazu gehören Stationäre Einrichtungen **mit einer intensiven Eingangs- und Aufbauphase**. Geeignete Beschulungsformen, die zu anerkannten Abschlüssen führen. Individuelle und flexible temporäre Angebote, die jungen Menschen, die besondere Anpassungsprobleme haben, einen Einstieg ermöglichen (wie z.B. Auslandsprojekte etc.). Wohngruppen mit Außenorientierung und der Zielsetzung die Jugendlichen nachhaltig in die Verselbständigung zu führen. Psychosoziale Ambulanzen, die als Anlaufstelle im Sinne einer Nachsorge nach der stationären Phase zur Verfügung stehen und betroffenen Jugendlichen und ihren Angehörigen Beratung und Orientierung bieten. Pädagogisch begleitete Ausbildungsmöglichkeiten auf dem

ersten Arbeitsmarkt.

Der Ansatz von PAR-CE-VAL kann verstanden werden als eine theoretisch orientierte und planvolle Arbeit mit Jugendlichen, die das Ziel verfolgt, die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf eine persönliche und gemeinschaftliche Gestaltung der Lebenswirklichkeit zu entwickeln, zu fördern und zu unterstützen. Es wird auf ein **menschliches, heilend soziales und kulturelles Milieu** abgezielt. Gemeinschaft bietet einen Schutz insbesondere vor der Anziehung der Droge und der „Szene“. Hier findet **Nachsozialisierung und Nachreifung** (Rahm et al. 1990) ebenso statt wie die Möglichkeit zur Bildung einer **stabilen Identität** im gesellschaftlichen Kontext. So, dass versäumte Lernprozesse zur Fähigkeit mit schwierigen Aspekten des Lebens umgehen zu können nachgeholt werden. Es werden **Nähe- und Solidaritätserfahrungen** gemacht, **die Kontakt-, Begegnungs-, Beziehungs-, Bindungs-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit** wird gestärkt, sowie die **Frustrationstoleranz** und die **Willenskompetenz** und **-performanz**, ein zentrales neurobiologisch fundiertes Anliegen der Integrativen Therapie, gesteigert (Petzold, Schay, Scheiblich 2006). Diese Erfahrungen helfen, die Einzelgängermentalität der Drogenszene und die aufgrund traumatischer Erfahrung entwickelte emotionale Isolierung zu überwinden. Die Gemeinschaft ist Spiegel und Lernhilfe. Des Weiteren wird gezielt ein Heranführen an künstlerische und kulturelle Inhalte, die sinnstiftend sein können, geboten. Ziel aller Interventionen ist das Beheben von Defiziten und Entwicklungsstörungen als auch das Wachstum und die Reifung des ganzen Menschen. Den jungen Menschen werden ein geschützter Raum und ein beschützendes Milieu geboten, in dem ein Durchleben und Verarbeiten von Mangelenerfahrung, Verletzung und Kränkung, von traumatischen und schädigenden Ereignissen und ungelösten Konflikten möglich ist.

Die Gemeinschaft bietet Schutz, Raum, Solidarität, Unterstützung und eine Atmosphäre der Akzeptanz sowie Wertschätzung und ermöglicht den Jugendlichen so, neue Verhaltens- und alternative Handlungsweisen zu entwickeln und auszuprobieren. Die Bildung einer stabilen Identität wird gefördert und unterstützt. Kontakte, Begegnungen und Beziehungen werden im Zusammenleben über einen längeren Zeitraum und in einer überschaubaren Gemeinschaft ermöglicht. Durch den geteilten Lebensraum, dem gemeinsamen Lernen, Arbeiten, Zuhören, Erzählen, Planen, Ausprobieren und Bewältigen von Konflikten wird ein Plateau von Sicherheit und Vertrauen geschaffen. Auf dieser Basis können auch negativ erlebte Emotionen und Affekte wie Neid, Eifersucht, Frustration, Aggression, und Kritik konstruktiv bearbeitet werden. Gelöste Konflikte, ausgehaltene Spannungen und bewältigte kritische Ereignisse führen zu einer Erhöhung des Selbstwertes und damit zu einer größeren Problemlösekompetenz und einer umfassenderen Gruppenfähigkeit. Fähigkeiten die im "Alltag draußen in der Welt" dringend zur Gestaltung befriedigender Sozialbeziehungen in den unterschiedlichsten Kontexten (Schule, Beruf, Familie, Arbeit, Freizeit) benötigt werden. Verschiedene Rollen, Aufgaben und Verantwortungsbereiche sind in der Gemeinschaft zu übernehmen. Die Jugendlichen können sich darin ausprobieren, diese aktiv zu gestalten. Bestätigung und Selbstvertrauen kann generiert werden und mit wachsendem Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit erhöht sich die eigene Kritikfähigkeit, sowie die Fähigkeit konstruktive Kritik zu üben.

Die Einbindung der Herkunftsfamilie in die Arbeit von PAR-CE-VAL ist ein wichtiges Anliegen, wo immer möglich und im Interesse des Jugendlichen sinnvoll wird versucht die Familie einzubeziehen (Petzold 2006v). Die Zusammenarbeit mit der Familie erfolgt durch regelmäßige Gespräche, um die Position des Jugendlichen in der Familiendynamik deutlich zu machen, und ein Verständnis beim Jugendlichen und der Familie für vorhandene Konflikte zu erarbeiten, sowie neue Lösungswege zu finden. In diesem Sinne werden neue Konzepte

überdacht und dem Einzelfall entsprechende Lösungen gesucht. Ein Beispiel, das an dieser Stelle erwähnt werden kann ist das Probewohnen des Jugendlichen mit den Eltern auf dem Gelände, um die Beziehungsdynamik und die Übertragungsmuster mit fachlicher Hilfe zu bearbeiten. Ein weiteres Beispiel sind regelhafte Elternseminare und regelmäßige themenzentrierte Abendgruppen mit Eltern und Jugendlichen, um die unterschiedlichen Erlebniswelten anzunähern. Bei all dem ist es wichtig im systemischen Sinne das Bezugssystem Familie nicht auszuschließen und daran vorbei zu arbeiten oder gar in destruktive Bündnisse mit der einen oder der anderen Seite zu geraten. Es bleibt immer im Einzelfall zu prüfen welche Intervention sinnvoll und konstruktiv erscheinen und welche neuen kreativen und durchaus auch unkonventionellen Lösungen in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Hilfeplan möglich sind. Die Lebenslagen von Familien, Kindern und Jugendlichen werden in ihrer Ganzheitlichkeit und als komplexes soziales System wahrgenommen.

Durch die Kooperation mit anderen Trägern der Jugend- und der Suchthilfe wird über Trägerinteressen hinaus die optimale Hilfeform für die Betroffenen ermittelt und ermöglicht. Kinder, Jugendliche und Familien können durch die Einbindung der Hilfen in das Gesamtangebot der Jugendhilfe- und Suchthilfeangebote sowie der anthroposophischen Initiativen, durch verschiedene Hilfeformen begleitet werden. Damit wird eine kontinuierliche Hilfeplanung für die Kinder und Jugendlichen möglich gemacht. Wechsel der Betreuungsformen, die z.B. notwendig werden durch Phasen von Selbständigkeit und intensiverem Hilfebedarf können so für den Einzelnen im Projekt-Verbund sinnvoll und flexibel gestaltet werden.

Der Arbeit von PAR-CE-VAL wird als lebensweltorientiert und integrativ verstanden, Eltern- und Familienarbeit hat ebenso einen hohen Stellenwert, wie das Einbeziehen der sozialen, regionalen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Zu Beginn der Betreuung wird eine **umfassende psychosoziale und medizinische Diagnostik** erhoben, die im weiteren Verlauf des Aufenthaltes fortlaufend ergänzt wird. **Diese diagnostischen Erkenntnisse, zusammen mit dem Hilfeplan, welcher mit dem Jugendamt, den Angehörigen und dem Jugendlichen gemeinsam erstellt wird, sind die Grundlage für einen individuellen Entwicklungsplan jedes Jugendlichen.** Dieser wird fortlaufend reflektiert, ergänzt oder abgewandelt. In diesem Sinne wird von einer **prozessualen Diagnostik** und von **prozessualen Entwicklungsplänen gesprochen.** Obligatorisch ist zudem eine umfassende testpsychologische Begabungs- und Leistungsdiagnostik sowie das Erheben von Persönlichkeitsinventaren.

Entsprechend den erarbeiteten Entwicklungsplänen kommen spezifische Maßnahmen zur Anwendung, die in dem Rahmenkonzept zur Verfügung stehen. Zum Rahmenkonzept gehören auch der Aufbau von Bezug zur Natur, bewusste Vollwerternährung und die harmonische Gestaltung von Wohn- und Lebensraum sowie rhythmische Kontinuität im Tageslauf. Viele Jugendliche bringen empfindliche Störungen und Kränkungen ihrer jungen Persönlichkeit mit; hierfür bedarf es an Raum, um mit den Jugendlichen diese Themen zu bearbeiten. Gleichzeitig ist die intensive Gruppendynamik der Bezugsgruppen darauf angewiesen, begleitet und geführt zu werden, destruktive Tendenzen zu erkennen, aufzufangen und ins Positive umzulenken. Weiterhin muss gezielt Sozial- und Gemeinschaftsfähigkeit angelegt werden. Mit den Einzelgesprächen wird die Möglichkeit geschaffen über feste Bezugspersonen, eine kontinuierliche, vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, die sozusagen als "pädagogisches Halteseil" den Jugendlichen bei der Bewältigung von Konflikten, Krisen und schwierigen Situationen begleitet. Mit jedem Jugendlichen werden regelmäßige Einzelgespräche geführt, je nach Alter und Entwicklungsstand können diese Gespräche eher beziehungsorientiert und auf Zuwendung

ausgerichtet, oder mehr auf die Erkenntnisbildung zielend und aufdeckend sein. Die regelmäßigen Gruppengespräche sind entweder themenzentriert, indikativ oder gehen auf die Gruppendynamik ein. Es ist ein wichtiges Anliegen, die Funktionsbereiche der Einrichtung aus der Gemeinschaft heraus abzudecken, sowie, zumindest im Ansatz den Selbstversorgungsgedanken, z.B. durch eigenen Gemüseanbau aufzugreifen. Hierdurch ergeben sich für die Jugendlichen Arbeits- und Verantwortungsbereiche, wie z.B. Küche, Hauswirtschaft, Renovierung, Gartenbau. Dies hilft in sehr positiver Weise den Lebensraum zu ergreifen und sich mit diesem über den üblichen Rahmen einer Institution hinaus zu identifizieren. Bei voranschreitender Verselbständigung werden Praktika zur beruflichen Orientierung in kooperierenden Betrieben des ersten Arbeitsmarktes durchgeführt.

Ziel der Arbeitspädagogik ist die Entwicklung und Förderung von Fertigkeiten/Performanzen und Fähigkeiten/Kompetenzen, sowie die Entwicklung einer realistischen und angemessenen Arbeitshaltung. Durch Arbeit verwandelt der Mensch die Welt. Arbeit ist ein wesentliches Moment seiner Selbstverwirklichung und zugleich Dienst am anderen Menschen. Für den Einzelnen ist es ein wesentliches und wichtiges Erlebnis, in einen Arbeitsprozess einbezogen zu sein und Wertschätzung zu erfahren. Die besondere Bedeutung der Arbeit wird auch darin gesehen, die Jugendlichen bei einem inneren Prozess der persönlichen Stabilisierung zu unterstützen.

Durch den wiederkehrenden Rhythmus entsteht eine förderliche Kontinuität und ein realitätsbezogenes Zeitgefühl, durch die körperliche Betätigung entsteht ein gesundes Körpererleben, welches sich positiv auf viele Bereiche auswirkt, wie z.B. auf den Appetit, auf das Schlafverhalten etc.. Einer aktiven Freizeitgestaltung kommt im Leben eine wichtige Rolle zu, jedoch muss sie meist erst erlernt werden. Oft pflegen jugendliche Drogenkonsumenten eher eine passive, aufnehmende Freizeitkultur, in der sie von Reizen berieselt oder überschüttet werden. Den Künsten, der Arbeit mit „Kreativen Medien“ (Petzold, Orth 2007) und anderen Angeboten der Einrichtung fällt in diesem Bereich eine große Bedeutung zu. Es wird den Jugendlichen im Sinne einer erweiterten Erlebnispädagogik die Möglichkeit geboten, eine breite Palette an aktiven Freizeitgestaltungsmöglichkeiten zu erfahren, und die Fähigkeit zu entwickeln, Freizeit bewusst zu gestalten, Hobbys auszubilden etc.. Es wird unter anderem Wert gelegt auf kulturelle Veranstaltungen wie Konzert-, Theater- und Museenbesuche. Gezielte Freizeitprojekte, wie z.B. Segeln, Klettertouren usw. werden mit den Jugendlichen geplant, durchgeführt und gemeinsam ausgewertet. Große Bedeutung haben auch künstlerische Projekte wie z.B. die eigene semiprofessionelle Produktion einer Hip Hop CD oder die Realisierung eines semiprofessionellen Filmprojekts.

Bewegung bzw. Sportpädagogik hat im Konzept seinen festen Stand. Insbesondere im Bereich der Motivationsbildung können so große Erfolge erzielt werden. Für Jugendliche ist jede Form körperlicher Betätigung von großer Bedeutung, weil sie dazu beiträgt, dass der Leib richtig ergriffen wird. Gerade in der Pubertät ist dies sehr wichtig, da der sich verändernde Leib oft als fremd erlebt wird. Das Spiel, z.B. Ballspiele, sind in besonderer Weise geeignet durch das Eintauchen und "sich vergessen" diese Fremdheit zu überwinden und Ganzheitserlebnisse zu erfahren. Kung-Fu, Capoeira (Bloem et al. 2004), Leichtathletik, Gymnastik, Volleyball, Fußball, Schwimmen, Basketball sind einige der möglichen Angebote. Besonders erfolgreich erweist sich in diesem Bereich ein moderat aufgebautes Lauftherapieprogramm (Schay et al. 2006), in den vergangenen Jahren haben viele Jugendliche (aber auch Mitarbeiter) das Laufen für sich entdeckt und auch aktiv an Marathonveranstaltungen teilgenommen.

Die Künste gehören zu den ältesten Formen der heilenden Pädagogik. Die Anthroposophie hat eigenständige kunstpädagogische und kunsttherapeutische Formen hervorgebracht, die

z.B. in eigenen staatlich anerkannten Fachhochschulen (Ottersberg) oder Hochschulen (Witten Herdecke) gelehrt werden. Prinzipiell ist zu sagen, dass die Künste alle Sinne des Menschen anzusprechen vermögen. Sie aktivieren die Perzeption, stimulieren sensorische Wahrnehmung und wirken somit kreativierend auf die Gesamtpersönlichkeit. Es werden aber auch alle, mit den Sinnesvermögen verbundenen, Ausdrucksmöglichkeiten angeregt. Wichtig ist in unserem Ansatz, dass nicht nur **ein** Sinnes- und Ausdrucksvermögen einbezogen wird, sondern, dass **alle** Sinnes- und Ausdrucksvermögen einbezogen werden. Hier ergibt sich eine organische Schnittstelle zwischen dem anthroposophischen Ansatz und der integrativtherapeutischen „Anthropologie des schöpferischen Menschen“ (Orth, Petzold 1993). Schaut man auf die Abgestumpftheit vieler drogenkonsumierender Jugendlicher, wird deutlich, wie sehr anregende, die kreativen Fähigkeiten ansprechende Tätigkeiten notwendig sind. Die verschiedenen kunstpädagogischen und kunsttherapeutischen Möglichkeiten werden im Rahmen der Arbeit in dreifacher Hinsicht eingesetzt: einerseits **mit diagnostischer Absicht**, denn in der Gestaltung können sich unbewusste Konflikte, verdrängte Probleme zeigen (Osten 2004). Traumatische Erfahrungen, für deren entsetzliche Qualität "keine Worte" gefunden werden, können in Formen und Farben Gestalt gewinnen, so, dass das eigentlich Unfassliche fassbar wird. Andererseits kann die Öde und Leere, die als Folge von Defiziterfahrungen in Jugendlichen als Atmosphären der Niedergeschlagenheit wirksam wird, **durch die erlebnisstimulierende Kraft der künstlerischen Tätigkeiten** mit alternativen Erfahrungen gefüllt werden. Die heilende Wirkung von Schauspielerarbeit ist z.B. sehr umfassend und in jedem Einzelfall sicherlich anders. Trotzdem lassen sich einige charakteristische Wirkungsweisen der Schauspielerarbeit festhalten. Darstellende Mittel heilend angewendet, richten sich gegen Isolierungstendenzen. Oft kehren Jugendliche mehr und mehr in sich selber, sondern sich ab, vereinsamen, kapseln sich ab und kommen nicht mehr ohne Anstrengungen in einen offenen, lebendigen Bezug zur Welt und zu den Menschen. Diese Tendenz kann man bei vielen verletzten und traumatisierten Jugendlichen beobachten, wobei dies bei Drogenabhängigen besonders stark ausgeprägt ist. Mittels dramatischer Gesetzmäßigkeiten und Mittel kann dann versucht werden, den Rückzugstendenzen entgegenzuwirken, die Sinne und das Ausdrucksverhalten zu stimulieren, den Jugendlichen in der Interaktion zu konfrontieren, ihn „aus der Haut“ und „in die Haut eines anderen“ schlüpfen zu lassen. Der Jugendliche kommt in die Situation, wirklich sichtbar zu werden, nicht nur auf der Bühne. Er begegnet seinen Ängsten aber auch seiner Freude. Er spürt wieder, dass er lebt. Er erlebt, dass er durch intensives Üben und Arbeiten an seiner Rolle seine ursprünglichen Grenzen ausweiten kann, so das Wachstum möglich ist.

Viele Jugendliche haben keinen Schulabschluss oder trotz Schulbesuch erhebliche Wissensdefizite, meist liegen Konzentrations- und Lernstörungen vor. Legasthenie und Rechenschwäche ist keine Seltenheit. Mit gezielten pädagogischen Angeboten werden die genannten Bereiche unterstützt. Da der Besuch regulärer Schulen aufgrund der individuellen Entwicklungssituation in der Regel nicht möglich ist, wird eine hausinterne waldorfpädagogische Beschulung mit staatlich anerkannten Abschlüssen (bis zur mittleren Reife) angeboten. Das gesamte Betreuungskonzept ist bildungspädagogisch ausgerichtet und wird in das Beschulungskonzept integriert. Die Beschulung findet in sehr kleinen Lerngruppen statt, bei Bedarf erfolgt auch Einzelbeschulung.

Es bestehen verbindliche Kooperationen der Einrichtungen untereinander, dadurch können bei pädagogisch/therapeutischer Notwendigkeit Querbelegungen und Wechsel erfolgen. Alle ärztlichen Praxen des Medizinischen Versorgungszentrums Havelhoehe (gleiche Trägerschaft) stehen nach Bedarf zur Verfügung. Ebenso die einzelnen Abteilungen des Gemeinschaftskrankenhauses Havelhöhe in Berlin (gleiche Trägerschaft), insbesondere handelt es sich dabei um die Abteilungen für Psychotherapie und Psychosomatik. Es stehen mehrere flexibel nutzbare Bauernhöfe und freie Mitarbeiter im gesamten Bundesgebiet für



besondere flexible Hilfemaßnahmen zur Verfügung. Mit den regionalen Psychiatrien gibt es Kooperationsvereinbarungen. Entsprechend dem entstehenden Bedarf werden zusätzliche Gliedeinrichtungen aufgebaut, wie z.B. weitere Außenorientierungsphasen in Potsdam sowie in Leipzig und ein neuer Standort an der türkischen Mittelmeerküste. In Planung ist die Eröffnung eines Gästehauses auf dem Gelände des Gemeinschaftskrankenhauses Havelhöhe, welches von PAR-CE-VAL betrieben wird und 9 weitere Ausbildungsplätze für junge Menschen bietet. Der Aufbau von einem landwirtschaftlichen Hof auf dem ehemaligen Gelände des Flughafens Gatow (Berlin) ist ebenfalls in Planung.

Zur Zeit bietet der Standort in Kladow (Berlin) 9 stationäre Plätze mit 7 päd. Vollzeitkräften. Der Standort in Charlottenburg (Berlin) bietet 7 stationäre Plätze mit 5 päd. Vollzeitkräften sowie bis zu 10 ambulante Plätze. Der Standort in Groß Glienicke (Brandenburg) bietet 14 stationäre Plätze 12 päd. Vollzeitkräften ebenso der Standort in Töpel (Sachsen). Der Standort in Kemer (Türkei) bietet bis zu 20 Plätze. Zusätzlich werden in allen Einrichtungen Mitarbeiter in Funktionsbereichen wie Haustechnik und Hauswirtschaft sowie Lehrkräfte für den Schulungsbereich beschäftigt. Es bestehen in allen Einrichtungen eigene Ausbildungsplätze die überwiegend von ehemaligen Jugendlichen in Anspruch genommen werden. Aktuell sind es 3 Plätze in der Verwaltung (Bürokaufmann), 5 in der Betreuung (3 Jugend und Heimerzieher, 2 Berufsakademie Studienplätze für Sozialpädagogik), 3 in der Hauswirtschaft

Die meisten der Mitarbeiter sind Sozialpädagogen/Psychologen/Pädagogen mit Hochschulabschluss, der Erzieheranteil (Fachschulabschluss) in der Mitarbeiterschaft ist vor allem aufgrund des „Berliner Fachkräftegebots“ der Jugendhilfe sehr gering, in der Regel wird eine Ausnahmegenehmigung für deren Anstellung benötigt.

Aufgrund des spezifischen Qualifikationsbedarfs wird ein eigenes Waldorflehrerseminar zur Qualifizierung der Kollegen bis zur Anerkennungsreife durch das Schulamt in Kooperation mit dem Waldorflehrerseminar Berlin unterhalten. Eine so komplexe pädagogische, heilpädagogische und therapeutische Arbeit, wie wir sie anbieten bedarf der fachlichen Beratung und supervisorischen Begleitung, für die uns Supervisorinnen unterstützen, die eine integrative Ausrichtung haben und für unser Aufgabenfeld eine entsprechende *Feldkompetenz* aus dem Feld der Jugendarbeit mitbringen, die aber auch über eine *Fachkompetenz* in Fragen der Entwicklungspsychologie des Jugendalters und aus dem Bereich der Jugendforschung verfügen, um uns in der Supervision konkreter Klientensituationen fachlich fundiert zu unterstützen. In einem auf Kontinuität ausgerichteten Qualifizierungsprogramm werden alle Mitarbeiter in der integrativen Suchttherapie (nach Prof. Dr. Dr. H. Petzold) ausgebildet, wobei auch ergänzende anthroposophische Inhalte vermittelt werden.

Seit Gründung der ersten Teileinrichtung wird kostendeckend gearbeitet, der zum Teil unkonventionelle Arbeitsansatz wird bei den betreuten Jugendlichen und belegenden Ämtern gut aufgenommen. Für viele Jugendämter und psychiatrische Abteilungen im Raum Berlin/Brandenburg ist PAR-CE-VAL bei jugendlichen Drogenabhängigen die Einrichtung der Wahl wenn ein beziehungsorientierter Ansatz für sinnvoll gehalten wird. Aufgrund der hohen Nachfrage (trotz erheblicher Konkurrenz in dem Berliner/Brandenburger Jugendhilfesektor) wurden weitere Teileinrichtungen in Betrieb genommen. Bei einem recht hohen Leistungsanspruch und einer Betonung der Mitwirkungspflicht der Jugendlichen ist die Haltequote trotzdem sehr hoch, bisher zwischen 80 und 90 % (80 bis 90 % aller aufgenommenen Jugendlichen bleiben länger als 6 Monate in der Maßnahme). Insbesondere in der Arbeit mit Drogen konsumierenden Jugendlichen besteht das Problem, dass diese Jugendlichen aufgrund ihrer Gegenwartsorientierung und der niedrigen Frustrationstoleranz in Konfliktsituationen aber auch bei Langeweile und Unlust weglaufen bzw. die Maßnahme

abbrechen. Gerade an diesem Punkt zeigt der beziehungsorientierte, fördernd-fordernde Ansatz verbunden mit viel Aktivität im Tagesablauf Tragfähigkeit.

Alle Maßnahmen in den Einrichtungen sind verpflichtend, mit einem täglichen Feedbacksystem werden die Jugendlichen regelmäßig über ihren Leistungsstand informiert, es muss in der ersten Phase auf TV, Computerspiele und zum Teil ganz auf das Rauchen von Zigaretten verzichtet werden. Interessanterweise führen die geforderten Verzichtleistungen eben so wenig wie die Leistungsanforderungen zu massiven Ablehnungen bei den Jugendlichen. Vielmehr entsteht schnell ein positiver Ehrgeiz „gut zu sein“, wir beobachten immer wieder das „Fördern“ eben auch „Fordern“ beinhaltet. Bedingt durch die Verfügbarkeit der unterschiedlichen Standorte, die konzeptionell ähnlich ausgerichtet sind, kann im Rahmen von Kriseninterventionen, Krisenpräventionen aber auch als soziales Übungsfeld ein kurzfristiger Wechsel des Aufenthaltsortes der Jugendlichen ermöglicht werden. Dies kann z.B. für manche Jugendliche eine neue Chance bedeuten anders und „glücklicher“ in eine soziale Gruppe herein zu finden, bringt Reiseerlebnisse mit sich (z.B. Flug in die Türkei) und gibt den Jugendlichen das Gefühl „in der Welt zu sein“ und nicht nur „gefangen in einer Institution“.

Das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Aufnahme lag in der Vergangenheit zwischen 15 und 16 Jahren. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lag bei ca. 20-30 %, der Anteil von Jugendlichen mit psychiatrischen Erkrankungen, die eine dauerhafte Medikation erfordern, lag bei ca. 20%. Der Anteil von weiblichen Jugendlichen lag bei ca. 35-40%. Der Anteil der Jugendlichen die aus den neuen Bundesländern stammen lag bei 55-60%. Bisher konnten fast alle Jugendlichen die die Maßnahme regulär abgeschlossen haben Schulabschlüsse erwerben und Ausbildungsplätze im ersten Arbeitsmarkt finden.

### **Zusammenfassung:**

Die „PAR-CE-VAL Jugendhilfe im Verbund“ verbindet Ansätze der Anthroposophie und der Integrativen Therapie in der Arbeit mit drogenabhängigen und suchgefährdeten Kindern und Jugendlichen. Mit einem beziehungsorientierten Ansatz der Qualitäten der Jugendhilfe und der klinischen Therapie verbunden werden in einem größeren Trägerverbund die Jugendlichen mit vielfältigen Angeboten bis in die nachhaltige Verselbständigung pädagogisch/therapeutisch begleitet. Die Begleitung und Betreuung beinhaltet neben der Persönlichkeitsförderung auch Beschulung und berufliche Ausbildung. Neben einem stationären Einrichtungen und ambulanten Hilfen sowie einem Auslandsprojekt werden auch individuelle flexible Hilfen geboten.

### **Schlußbemerkung**

In solchen „Integrativen Sozialpädagogischen Modelleinrichtungen“, die sich an einem umfassenden Verständnis „klinischer Entwicklungspsychologie“ der Pubertät und Adoleszenz orientieren (Osten 2002 a, b), sind Jugendliche und Erwachsene – Betreuer, Angehörige z. T. auch Kinder – *miteinander unterwegs*. Sie können nur erfolgreich arbeiten, wenn alle aktiv und engagiert in Lernprozessen stehen, wenn alle an der gemeinsamen Entwicklungsarbeit mitwirken, alle „auf dem WEGE“ sind. Jugendliche können dabei auch uns, die Erwachsenen, auf dem Weg voranbringen, können uns etwas wiederbringen, was so mancher von uns verloren hat: den Wagemut, Spontaneität und Neugierde, vollen, begeisterten Einsatz für das Leben.

„Man lernt, wenn man begeistert wird, ‚angezündet‘ wird, und dabei lernt man, sich zu begeistern, sich selbst zu entzünden, zu entflammen, das Feuer der Begeisterung durch ständige Selbstentflammung wach und lebendig zu halten. Lernen bedeutet u.a. die Bereitschaft, sich neuen, ungewöhnlichen, irritierenden, befremdlichen Erfahrungen auszusetzen, ja Selbstirritationen zuzulassen, um ‚sich selber zu überraschen‘“ (*Nietzsche*, Menschliches, Allzumenschliches), um sich selbst zu entdecken, wieder und wieder ....

#### **Zusammenfassung:**

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

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

**Schlüsselworte:** Jugendlichenpsychotherapie, Integrative Therapie, sozialpädagogische Modelleinrichtungen, adoleszente Hirnentwicklung.

#### **Summary:**

With adolescents on the way – biopsychosocial, developmental and evolutionary psychological concepts for „Integrative psychosocial model institutions“

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

**Keywords:** Adolescent Psychotherapy, Integrative Therapy, sociopedagogic model institutions,

#### **Literatur in Auswahl:**

- Die im Text zitierten Arbeiten von *Petzold* und MitarbeiterInnen finden sich bei: **Petzold, H. G. (2007): Gesamtbibliographie 1958-2007:** Updating des Gesamtwerkeverzeichnis 2007. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit* - 1/2007 und in *Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40 Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG - Festschrift für Hilarion G. Petzold.* Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag. S. 699-782.
- Affeldt, M. (1991):* Erlebnisorientierte psychologische Gruppenarbeit zur Begleitung von Jugendlichen in ihrer Entwicklung. Hamburg: Kovac.
- Andreae A. (1997):* DIAD – Differentielle klinische Diagnostik adolescentärer Dissozialisation. Testmappe mit Manual und Testbogen. Küssnacht/Zürich: Stiftung Entwicklungspsychiatrie des jungen Erwachsenenalters.

- Andrae A. (2006): Psychogenetische und psychodynamische Aspekte von Störungen in der Adoleszenz, Schweiz. *Archiv f. Neurologie und Psychiatrie* 157:212–20.
- Anokhin, P.K. (1967): Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes. Jena: Fischer.
- Arbib, M. A. (1995): Handbook of Brain Theory and Neural Networks. Cambridge: MIT Press.
- Bach, H. (1980): Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. 7.Auflage.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. (1996): Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1968): Social-learning theory of identificatory processes. In: Goslin, D.A. (ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago: McNally. S. 231-262.
- Barkow, J. Cosmides, L.L., Tooby, J. (1992): The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture. New York: Oxford University Press.
- Barret, F.L., Wagner, T.D. (2000): The structure of emotion. Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Research* 2, 79-83.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bellis, M. De (2005): The Psychobiology of Neglect. *Child Maltreatment* 2, 150-172.
- Bergler, R. (1986): Mensch und Hund: Psychologie einer Beziehung. Köln: Edition agrippa.
- Bergler, R. (1994): Warum Kinder Tiere brauchen. Information, Ratschläge, Tips. Freiburg.
- Bergler, R. (2000): Gesund durch Heimtiere. Beiträge zur Prävention und Therapie gesundheitlicher und seelischer Risikofaktoren. Schriftenreihe zur angewandten Sozialpsychologie. Köln.
- Bernstein, N.A. (1967): The co-ordination and regulation of movements. Oxford: Pergamon Press.
- Bettelheim, B., (1974): Der Weg aus dem Labyrinth. Frankfurt am Main.
- Blakemore, S.-J., Frith, U. (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: DVA.
- Blass, E. M. (2001): Developmental Psychobiology, Developmental Neurobiology and Behavioral Ecology: Mechanisms and Early Principles. New York, Berlin: Springer.
- Blos, P. (1989): Adoleszenz. Eine Psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett.
- Bradley, M. J. (2004): Yes, Your Parents Are Crazy!: A Teen Survival Handbook. Gig Harbor: Habor Press.
- Braun, C., Gründl, M., Marberger, C. & Scherber, C. (2001). Beautycheck - Ursachen und Folgen von Attraktivität. Projektabschlussbericht. [pdf-Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.beautycheck.de/bericht/bericht.htm>
- Bredy T.W., Zhang T.Y., Grant R.J., Dioro J., Meaney M.J. (2004). Peripubertal environmental enrichment reverses the effects of maternal care on hippocampal development and glutamate receptor subunit expression. *European Journal of Neuroscience* 20, 1355-1362.
- Bredy, T.W., Grant, R. J., Champagne, D.L., Meaney, M.J. (2003). Maternal care influences neuronal survival in the hippocampus of the rat. *European Journal of Neuroscience* 18, 2903-2909.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., Silva, P. A. (1996): Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. *Archives of Genreal Psychiatry* 53.
- Corson, S.A., Corson, E.O. (1980): Pet Animals as Nonverbal Communication Mediators in Psychotherapy in Institutional Settings. In: Ethology & Nonverbal Communication in Mental Helth. Oxford/New York/Toronto/Sydney.
- Davidson, R.J. (2000): Affective Style, Psychopathology, and Resilience: Brain Mechanisms and Plasticity. *American Psychologist* 55, 1196-1214.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C., Kalin, N.H. (2000): Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin* 126, 890-906.
- Dittmann-Kohli, F. (1995): Das persönliche Sinnsystem, Göttingen: Hogrefe.
- Donkelaar, H.J., Lammens, M., Hori, A. (2006): Clinical Neuroembryology: Development and Developmental Disorders of the Human Central Nervous System. Berlin: Springer.
- Eluvathingal, T.J. Chugani, H.T. Behen, M.E. et al. (2006): Abnormal Brain Connectivity in Children After Early Severe Socioemotional Deprivation: A Diffusion Tensor Imaging Study. *Pediatrics* 117, 2093-2100.
- Emde, R.N., Harmon, R. (1984): Continuities and discontinuities in development. New York: Plenum.
- Filipp, S.H., Staudinger, U.M. (2005): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Enzyklopädie für Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Fombonn, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R., Rutter, M. (2001): The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression. 1. Psychiatric outcomes in adulthood. *British J Psychiatry* 179: 210-217, 218-223.
- Francis, D.D, Diorio, J., Plotsky, P.M., Meaney, M.J. (2002): Environmental Enrichment Reverses the Effects of Maternal Separation on Stress Reactivity. *The Journal of Neuroscience* 18, 7840-7843.
- Frétygny, R. Virell, A. (1968): L'imagerie mentale. Introduction à la l'ornirothérapie. Lausanne: Editions du Mont-Blanc.
- Gazzaniga. M.S. (2002) Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind. New York: W.W. Norton.

- Giedd, J. (2002): Interview. In: *frontline*, Ausgabe: Inside the teenage brain.  
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/giedd.html>.
- Giedd, J. (2003): *Yes, Your Teen Is Crazy!: Loving Your Kid Without Losing Your Mind*. Gig Harbor: Habor Press.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O. et al. (1999): Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience* 2, 10, 661-667.
- Goodman, P. (1962): *The society I live in is mine*. New York: Horizon Press.
- Goodman, P. (1962): *Utopian essays and practical proposals*. New York: Vintage.
- Goodman, P. (1964): *Making do*. New York: Random House.
- Grawe, K. (2004): *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Greiffenhagen, S. (1993): *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung*. München: Droemer Knaur Verlag.
- Hankin, B.L., Abramson, L.Y., Moffitt, L.E., Silva, P.A., McGee, R., Angell, K.E. (1998): Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *J. Abnormal Psychology* 107, 128-40.
- Heim, R., Posch, C. (2003): *Familienpädagogik – Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hernegger, R. (1982): *Psychologische Anthropologie*. Weinheim: Beltz.
- Hernegger, R. (1985): *Vom Reflex zur Selbststeuerung*. München: Profil.
- Hernegger, R. (1989): *Anthropologie zwischen Soziobiologie und Kulturwissenschaft*. Bonn: Habelt.
- Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M., Warnke, A. (2004): *Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Herzog, W. (1984): *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (1985): *Der Körper als Thema der Pädagogik*. In: *Petzold* (1985g) 259-301.
- Herzog, W. (1991): *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Hinde, R.A., Bateson, P. (1984) Discontinuities versus continuities in behavioral development and the neglect of process. *International Journal of Behavioral Development* 7, 129-143.
- Hinteregger, R., Posch, C., Zoller-Mathies, S. (2003): *Perspektiven, Daten, Einrichtungen*. Innsbruck: SOS Kinderdorf.
- Hofstra, M. B., Van der Ende, J., Verhulst, F.C. (2002): Child and adolescents problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *J. of the Amer. Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2, 182-189.
- Hurrelmann, K. (1999): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa. 6. Auflage.
- Hüther, G. (2003): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visonen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huttenlocher, P.R. (1979): Synaptic density in human frontal cortex-developmental changes and effects of aging. *Brain Research* 163: 195-205.
- Jantzen, W. (2001): *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Junge, M. (2004): *Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung*. In: *Hoffmann, D., Merckens, H., Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa. S. 35-50.
- Kahn, R.L., Antonucci, T.C. (1980a): *Convoys of social support: A life course approach*. In: *Kiesler, I.B., Morgan, J.N, Oppenheimer, V.K.* (eds.): *Aging*. New York: Academic Press, 383-405.
- Kamtsiuris P, Lange M. (2006): *Überblick über Kennzahlen und Charakteristika des Kindes- und Jugendgesundheits surveys*. Robert Koch-Institut Berlin, Bundesgesundheitsblatt, 2006.
- King V. (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske+Budrich.
- Knudsen, E.I. (2004): *Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior* *Journal of Cognitive Neuroscience* 16,1412-1425.
- Leont'ev, A.N. (1979): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leuner, H.C. (1985): *Lehrbuch des katathymen Bilderlebens*. Bern: Huber.
- Linke, D. (2000): *Einsteins Doppelgänger. Das Gehirn und sein Ich*. München. C.H. Beck.
- Lurija, A. R. (1992): *Das Gehirn in Aktiom. Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Mahler, M.S., Pine, F., Bergmann, A. (1975): *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books; dtsh. (1978): *Die psychische Geburt des Menschen*. Frankfurt: Fischer.
- Masterson, B. (1982): *The Borderline Adolescent*. New York: Brunner & Mazel.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Merten, R, Vorsteher, B. (1992): *Inselhauspädagogik als Identitätserziehung - ein tiefenpädagogischer Ansatz*. Wolfratshausen: Inselhausverlag 2005

- Merten, R. (1987): Das Identitätskonzept der Integrativen Gestalttherapie in seiner Bedeutung für unsere pädagogische Arbeit im Inselhaus; in: Dokumentation der Münchner Gestalt-Tage 1987. Eurasburg: GFE-Verlag. S.222 –236.
- Merten, R. (1992): Kinder, die uns herausfordern. Die Grenzen der Machbarkeit; in: Zeitschrift für ganzheitliche und kreative Therapie *Gestalt-Bulletin* Heft 2/1991-1/1992, S.86-95
- Merten, R. (1992a): Tiefenpädagogik als Gestalt-Bildung, In: Dokumentation der Münchner Gestalt-Tage 1992. Eurasburg: GFE-Verlag. S.299-336.
- Merten, R. (2001): Verhaltensstörungen als Beeinträchtigung der Handlungsfreiheit – Vortrag zum 20jährigen Bestehen der IH KJH. Jahresbericht der IH KJH. S.16-19.
- Merten, R. (2007): Zur Geschichte der Inselhaus Kinder- und Jugendhilfe. Wolfratshausen: Inselhausverlag.
- Merten, R. (2007a): Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Veränderung. Wie die Gestalttherapie durch die Philosophie J.-P. Sartres erweitert werden kann. Köln: EHP Verlag – in Vorbereitung.
- Moffitt, T.E. (1993): Adolescence limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review* 4, 647-701.
- Moreno, J.L. (1946): Psychodrama. Vol. I. Beacon: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1934): Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations, Nervous and Mental Disease. Washington: Publ. Co.; erw. Ausg. Beacon: Beacon House, 1953.
- Morgan, J.N., Oppenheimer, V.K. (eds.): Aging. New York: Academic Press. 383-405.
- Mysterud, I. (2003): Mennesket og moderne evolutionsteori. Oslo: Gyldendak Akademisk.
- Nesse, R.M., Williams, G.C. (1995): Evolution and healing: the new science of Darwinian medicine. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Neubauer A.C. (2002): Jäten im Gehirn. *Gehirn & Geist* 2, 2–4.
- Newman, D.L., Moffitt, T.E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P.A., Stanton, W.R. (1996): Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: prevalence, comorbidity, clinical significance and new case incidence from ages 11 to 21. *J Consulting and Clinical Psychology* 64, 552–62.
- Oerter, R., von Hagen C., Röper, G., Noam, G. (1999): Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olbrich, E. (1997): Tiere in der Therapie. Wie helfen sie? In: *Unser Rassehund* 2/97, o.O., S. 113-116 und Nr.3, 1997, S. 4-8.
- Orth, I., Petzold, H.G. (2000): Integrative Therapie: Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie. *Integrative Therapie* 2/3, 131-144.
- Osten, P. (2002a): Pubertät und Adoleszenz aus der Sicht der Klinischen Entwicklungspsychologie. Empirische Grundlagen der Psychotherapie. Teil I: Die Pubertät. *Psychotherapie in Psychiatrie, Psychother. Med. Klin. Psych* (CIP Medien) 7/1, 50-65; (200b): Teil II: Die Adoleszenz, *ibid.* 66-87.
- Otterstedt, C. (2001): Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere - eine praktische Anleitung. Stuttgart: Kosmos Verlag.
- Panksepp, J. (1998): Affective neuroscience - The foundations of human and animal emotions. New York: Oxford University Press.
- Paus T., Zijdenbos, A., Worsley, K.D., Collins, D.L., Blumenthal J., Giedd, J.N. et al. (1999): Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: in vivo study. *Science* 83, 908–11.
- Petzold, H.G. (1967): Das neue Drogenproblem und die Therapie süchtiger Jugend mit einer Integrativen Therapie. Arbeitspapier. Seminar Prof. Dr. Iljine, Institut St. Denis, Paris.
- Petzold, H.G. (1971c): Möglichkeiten der Psychotherapie bei drogenabhängigen Jugendlichen. In: G. Birdwood, Willige Opfer, Rosenheimer Verlag, Rosenheim. S. 212-245.
- Petzold, H.G. (1972e): Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern. *Schule und Psychologie* 3, 146-157.
- Petzold, H.G. (1978c): Das Ko-respondenzmodell in der Integrativen Agogik. *Integrative Therapie* 1, 21-58.
- Petzold, H.G. (1995e): Jugend und Gewaltprobleme - Gedanken unter einer longitudinalen Entwicklungsperspektive. *Gestalt* (Schweiz) 24 (1995) 4-21.
- Petzold, H.G. (2006p): Ökosophie, Ökophilie, Ökopsychosomatik Materialien zu ökologischem Stress- und Heilungspotential. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - Jg. 2006.
- Petzold, H.G. (2006q): „The Family Academy“ - Ein Europa-Zentrum für die Zukunft der Familie: Innovative Familienbildung, intergenerationale Familienarbeit, europäischer Wissenstransfer, Beratung, Weiterbildung, Forschung. Projektpapier. Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. Hückeswagen: EAG.
- Petzold, H.G. (2006s): Erklärungen zum Verhältnis von Gestalttherapie und Integrativer Therapie und neuerlichen Glaubenskämpfen in der Gestalttherapieszene. Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit. Hückeswagen: EAG.
- Petzold, H.G. (2007): Gesamtbibliographie 1958-2007: Updating des Gesamtwerkeverzeichnis 2007. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit* - 1/2007 und in Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge – 40

- Jahre Integrative Therapie, 25 Jahre EAG - Festschrift für Hilarion G. Petzold. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag. S. 699-782.
- Petzold, H.G.* (2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. erw. Aufl.
- Petzold, H.G., Epe, C.* (1984): Das Spiel und seine Bedeutung für die stationäre Langzeittherapie mit drogenabhängigen Jugendlichen in der Integrativen Gestalttherapie. In: *Kreuzer* (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 4, Schwann, Düsseldorf (1984), 399-421.
- Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W.* (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M., Höfner, C.* (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Opladen: Leske + Budrich.
- Petzold, H.G., Sieper, J.* (2006): Lev S. Vygotskij. In: *Stumm, G.* et al. (2006): Personenlexikon der Psychotherapie. Wien: Springer.
- Petzold, H.G., Sieper, J.* (2007): Der Wille, die Neurowissenschaften und die Psychotherapie. Bielefeld: Sirius, Aisthesis.
- Rao, M. S.* (2004): Developmental Neurobiology. New York: Springer.
- Resch F.* (1999) Beitrag der klinischen Entwicklungspsychologie zu einem neuen Verständnis von Normalität und Pathologie. In: *Oerter* et al. 1999.
- Resch, F., Schulte-Markwort, M.* (2006): Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie-Schwerpunkt: Psyche und Soma. Weinheim: Beltz PVU.
- Rhodes, G., Zebrowitz, L. A.* (2001): Facial Attractiveness: Evolutionary, Cognitive, and Social Perspectives: Evolutionary, Cognitive, Cultural and Motivational Perspectives (Advances in Visual Cognition). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Richerson, P.J., Boyd, R.* (2005): Not by genes alone. How culture transformed human evolution. Chicago: University of Chicago Press.
- Richters, J., Weintraub, S.* (1990): Beyond diathesis: toward an understanding of high-risk environments. In: *Rolf* et al. (1990)67-97.
- Rogoff B., Wertsch J.V.* (1984) Children learning in the zone of proximal development. San Francisco: Jossey Bass.
- Rogoff, B.* (1990); Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Rolf, J., Masten, A.S., Cicetti, D., Nuechterlein, K.H., Weintraub S.* (1990): Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Rutter, M., Smith, D.J.* (1995): Psychosocial Disorders in Young People. Chichester: Wiley.
- Sachdev, P.* (2003): The Ageing Brain: The Neurobiology and Neuropsychiatry of Ageing: The Neurobiology and Neuropsychiatry of Ageing. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Santrock J.W.* (2005): Life-Span Development with CDROM and Other: With Lifemap CD and Powerweb. New York: McGraw Hill.
- Santrock J.W.* (2006): Adolescence: With PowerWeb. New York: McGraw Hill.
- Schmitz, H.* (1992): Leib und Gefühl. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Sieper, J.* (2007): INTEGRATIVE THERAPIE als "Life Span Developmental Therapy" und "klinische Entwicklungspsychologie" für Säuglinge, Kinder, Adoleszenten, Erwachsene, Alte Menschen. Eine kommentierte Literaturliste. EAG, Hückeswagen.
- Simonoff, E., Elander, J., Holmshaw, J., Pickles, A., Murray, R., Rutter, M.* (2004): Predictors of antisocial personality. Continuities from childhood to adult life. *British J. Psychiatry*184: 118-127.
- Sowell, E.R., Thompson, P.M.C. Holmes et al.* (1999): In vivo evidence for post-adolescence brain maturation in frontal and striatal regions. *Nature Neuroscience* 2, 10, 859-860.
- Spitzer, M.* (2002): Lernen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stamenov, M.I., Gallese, V.* (eds.) (2002): Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Strauch, B.* (2004): Warum sie so seltsam sind. Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlag.
- Suchomlinski, W.* (1977): Vom Werden des jungen Staatsbürgers. Berlin: Volk und Wissen.
- Tillich, P.* (1987): Religiöse Reden. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Tooby, J., Cosmides, L.* (1997): Evolutionary psychology: a primer. [www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html](http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html).
- Verhofstadt-Deneve, L.* (1999): Theory and practice of action and drama techniques: developmental psychotherapy from an existential-dialectical viewpoint. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Verhulst, F.* (2004): Kann dissoziales Verhalten vorhergesagt werden? Eine Untersuchung an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über einen Zeitraum von 14. Jahren. In: *Streek-Fischer, A.* (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 208-224.
- Vygotskij, L.S.* (1978) Mind in society. Ed. by *Cole M, John-Steiner, V, Scribner, S, Souberman, E.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotskij, L.S. (1996 [1933-1934]): Lekcii po pedologii [Vorlesungen zur Pädologie, d.i. Entwicklungspsychologie]. Iževsk, Verlag der Udmurtischen Universität (russ.).
- Vygotskij, L.S. (1987): Pädologie des frühen Jugendalters (Ausgewählte Kapitel). In: *Vygotskij, L.S.:* Ausgewählte Schriften Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein. S. 307-658.
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen Frankfurt/M. (Fischer) 1972. (Nach der Erstveröffentlichung. Neu übersetzte Neuauflage: Weinheim: Beltz).
- Workman, L., Reader, W. (2004): Evolutionary psychology. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wörle, P., Kassner, A. (2003): Hunde bauen Brücken. Wolfratshausen: Inselhausverlag.
- Yurgelun-Todd, D. (2002): Interview. In: *fronline*, Ausgabe: Inside the teenage brain.  
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/todd.html>.