

Schemapädagogik – Ein psychotherapeutisch-pädagogisches Konzept für die Soziale Arbeit

Marcus Damm, Ludwigshafen

Schlagworte: Soziale Arbeit – Schematherapie – Professionalisierung – Schemapädagogik – Klient

Die Psychotherapie hat in den letzten Jahren gute Modelle zum Verständnis und der Behandlung von negativen Interaktionsmustern entwickelt. Schemapädagogik transferiert Bausteine von schemabasierten Ansätzen in die Soziale Arbeit. Psychosoziale Probleme von Klienten werden vor diesem Hintergrund durch nachteilige neuronale Muster (Schemata) verursacht. Schemapädagogen realisieren eine spezielle (komplementäre) Beziehungsgestaltung und unterstützen den Klienten beim Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Alltag. Ziel ist die Förderung prosozialen Verhaltens.

Psychotherapie has developed a number of good schemes to understand and to treat negative communication between people, especially cognitive therapy and schema therapy. Schema education, a new approach, transfers principles and strategies of these therapies into different educational fields. Schema education says that problematical relations between people are caused by negative schemes. Schema educationists support clients to transfer the solutions into every days life.

Dr. phil. Marcus Damm ist in der Lehrerfortbildung tätig und unterrichtet die Fächer Pädagogik und Psychologie an der Berufsbildenden Schule Hauswirtschaft/Sozialpädagogik in Ludwigshafen, Pfalzgrafenstr. 1-10, 67061 Ludwigshafen, E-Mail: info@marcusdamm.de

Einleitung

Nur wenige Autorinnen und Autoren thematisieren die Tatsache, dass auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in ihren Arbeitsfeldern mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die Anzeichen einer oder mehrerer Persönlichkeitsstörungen offenbaren. Dass wir Pädagoginnen und Pädagogen mehr und mehr in dieselbe schwierige Situation geraten, scheint niemandem im Wissenschaftsbetrieb aufzufallen. Ansonsten würde es sicherlich mehr Veröffentlichungen zu dieser Angelegenheit geben!

Mithilfe des Wissens über das Konzept der Persönlichkeitsstörungen (Damm 2012a) und dessen Verknüpfung mit schemapädagogischen Überlegungen (Damm 2010) lassen sich herausfordernde Verhaltensweisen von „schwierigen“ Jugendlichen, die immer wieder praktiziert werden, besser verstehen. Andererseits ergeben sich aufgrund der entsprechenden psychodynamischen Einsichten über die betreffende Teenagerpersönlichkeit neue Interventions- und Reaktionsmöglichkeiten (Damm 2012b). Natürlich können wir die jungen Menschen, die von einem schwierigen Persönlichkeitsstil betroffen sind, nicht „heilen“. Dieser Eindruck soll hier schon mal gar nicht entstehen. Wir

können aber in Hinsicht auf die Beziehungsgestaltung bewusst Bedingungen erschaffen, die dem Teenager und uns die Gesamtsituation erleichtern.

Fallbeispiel (passiv-aggressiver Persönlichkeitsstil)

Marek (16) besucht die Berufsfachschule 1 (Fachrichtung Technik) seit zwei Monaten. Er ist eine imposante Erscheinung, stämmig, groß gewachsen. Sein Sozialverhalten im Unterricht wird von vielen Mitschülern und einigen Lehrern schnell als auffällig und störend bezeichnet.

Mit drei Lehrern ist er in den ersten Wochen des Schuljahres bisher aneinandergeraten und hat dafür schon Klassenbucheinträge bekommen. Laut deren Aussage stört er den Unterricht mit einer bestimmten Masche. Er provoziert massiv; aber er tut dies nicht offensichtlich, sondern verdeckt, sodass er die Lehrkräfte schnell auf 180 bringt. So kommt er zum Beispiel bei bestimmten Kollegen stets zu spät in den Unterricht. Auf seine Verfehlungen angesprochen, regiert er gewöhnlich übertrieben höflich, manchmal auch aggressiv; dadurch verwickelt er sie in weitere Gespräche und bekommt Aufmerksamkeit. Aufgetragene Hausaufgaben werden grundsätzlich nicht erledigt. Stehen Gruppen-Präsentationen an, die benotet werden, lässt er seine Mitschüler im Stich, er fehlt dann am Tag der Präsentation.

Nachdem er eines Tages mit einer Lehrerin in der ersten Stunde streitet, wird er vor die Tür geschickt. Nach der 1. Pause – die Klasse wird noch von derselben Lehrerin betreut – marschiert er (verspätet) selbstbewusst und unbeeindruckt in den Klassensaal, setzt sich ohne ein Wort hin und packt sein Pausenbrot aus.

Als er sich daran macht, es zu verspeisen, verweist ihn die Lehrerin wiederum des KlassensaaLS. Der Klassenleiter führt mehrere Einzelgespräche mit ihm, aber er kommt nicht weiter.

Kritik scheint nicht anzukommen, der Schüler zeigt keinerlei Problembewusstsein. Marek meint, „die Lehrer“ sind schuld, er „macht gar nichts“. Gegen Ende solcher Unterhaltungen gelobt er stets Besserung, der Klassenlehrer hingegen ist von den Aussagen nicht überzeugt. Tatsächlich ändert sich Mareks Verhalten nicht.

Die Schulsozialarbeiterin Frau G. wird über die Probleme mit Marek informiert („Er ist außerdem schon von zwei Schulen geflogen!“), und sie vereinbart einen Termin mit ihm. Zum ersten Treffen erscheint Marek fünf Minuten zu spät und blafft ihr den Satz „Ich hab den Bus verpasst“ entgegen.

Frau G. geht nicht näher darauf ein, sondern sagt: „Du trägst ja die ganz neuen Nike-Schuhe. Cool. Ich wusste gar nicht, dass die schon auf dem Markt sind!“ Marek ist verblüfft und kriegt gerade noch ein „Danke!“ über die Lippen.

Frau G. spricht die schulischen Probleme an. Marek verteidigt sich, „die Lehrer“ würden ihn nicht leiden können, außerdem würde er „gar nichts machen“. Die Schulsozialarbeiterin reagiert nicht darauf. Sie informiert Marek darüber, welche Aufgaben sie an der Schule wahrnimmt und dass ihr Büro eine Anlaufstation für Schüler und Lehrer ist.

Frau G. regt daraufhin wieder eine eher informelle Unterhaltung an. Sie will wissen, was Marek in seiner Freizeit tut, welche Hobbys er hat usw. Er gibt bereitwillig Auskunft über seine Aktivitäten. „Ich muss in fünf Minuten los, ich habe noch einen Gerichtster-

min“, sagt er irgendwann. Der Jugendliche erzählt, dass er vor Monaten mit seinen Freunden unterwegs war. Sie wurden auf einen Motorroller aufmerksam, der an der Straße stand. Marek schloss ihn kurz und fuhr ein paar Runden um den Block. Das ging nicht lange gut. Eine vorbeifahrende Polizeistreife wurde auf ihn aufmerksam, stoppte den Roller und nahm den Jugendlichen fest. Daraufhin sagt Frau G. humorvoll: „Und du hast gar nichts gemacht – die Polizisten waren schuld.“
Jetzt muss auch Marek grinsen.

Begriffsklärungen

Schemata beinhalten nach aktuellem Stand kognitive *und* emotionale Inhalte – und sie entstehen infolge von Frustrationen bzw. übermäßiger Erfüllung von bestimmten menschlichen Grundbedürfnissen wie etwa Anerkennung, Bindung, Wahrgenommen-Werden, Selbstwerterhöhung usw. D.h. auch: Schemata sind, wenn sie aktiviert werden, sowohl im expliziten als auch im impliziten Selbst verortet

Bei einem Schema handelt es sich nach der Definition von *Young u.a.* (2008, S. 36) konkret „um

- ein weitgestecktes, umfassendes Thema oder Muster,
- das aus Erinnerungen, Emotionen, Kognitionen und Körperempfindungen besteht,
- die sich auf den Betreffenden selbst und seine Kontakte zu anderen Menschen beziehen,
- ein Muster, das in der Kindheit oder Adoleszenz entstanden ist,
- im Laufe des weiteren Lebens stärker ausgeprägt wurde und
- stark dysfunktional ist“.

Wie man sieht, und darauf wird hier explizit hingewiesen, haben Schemata mehrere innerpsychische Ebenen, beinhalten entsprechend Erinnerungen, Emotionen, Kognitionen und Körperempfindungen. Außerdem beeinflussen sie die Selbst- *und* Fremdwahrnehmung und haben einen starken Bezug zu einem frühkindlichen oder adoleszenten Lebensthema. *Young u.a.* (2008) fanden diverse Schemata (siehe Tabelle 1) durch jahrelange Arbeit mit Klienten, die in der Regel aufgrund von charakterologischen Problemen in die Therapie kamen. In Tabelle 1 sind die relevanten Muster aufgeführt, sie sind auch wichtig für Schemapädagogen. Im Falle einer Schemaaktivierung kommt es immer auch zu einer Auslösung eines bestimmten Ich-Zustandes, anders gesagt, zur Aktivierung eines sogenannten Schemamodus, der kognitiv und gleichzeitig affektiv wirkt.

Diesen Arbeitsbegriff gilt es besonders zu berücksichtigen. Während die Schemata als Persönlichkeitszüge (traits) angesehen werden, versteht man die Schemamodi als Persönlichkeitszustände (states). Schemamodi sind Gemütszustände, in denen sich ein Mensch für kürzere oder längere Zeit befinden kann und die einander (plötzlich) ablösen können“

Schritt 1: Beobachtung

Der schemapädagogische Prozess beginnt mit der Beobachtungsphase. Sollten aufseiten des Teenagers bestimmte Persönlichkeitsstile vorliegen, so wird es wahrscheinlich im Praxisalltag irgendwann regelmäßig zu entsprechenden Situationen kommen, in denen bestimmte Schemata und Verhaltensweisen ausgelöst werden. Im Falle einer Aktivierung offenbart der Teenager überwiegend Kommunikationsmuster, Reaktionen und Manipulationstechniken, die den entsprechenden Stil repräsentieren.

Fachkräfte können eine entsprechende Schemaaktivierung als solche irgendwann schnell erkennen: Offensichtlich gerät der Betreffende von jetzt auf gleich in einen bestimmten Ich-Bewusstseinszustand, genauer gesagt, in einen spezifischen Schemamodus (Young u.a. 2008).

Bestimmte Schemamodi korrelieren mit bestimmten Persönlichkeitsstilen (siehe Tabelle 1); dies gilt es in der „Diagnosephase“ zu berücksichtigen. Auch die mit den Persönlichkeitsstilen zusammenhängenden Manipulationstechniken sind relevant, da sie ja, wenn sie in Kombination gezeigt werden, ein extrem relevantes Grundbedürfnis kommunizieren, etwa der Wunsch nach Anerkennung (Sachse u.a. 2009). Ein aktivierter Schemamodus/Ich-Anteil beeinflusst effizient das Denken, Fühlen und Verhalten, und zwar gleichzeitig. Der Betreffende ist in einem bestimmten „bekannten Film“. Ist etwa das Schema *Misstrauen/Missbrauch* gerade aktiv, denkt, fühlt und verhält sich der Teenager so, als wären die anderen jetzt und hier die Täter – und er das Opfer (oder umgekehrt).

Das Schema *Emotionale Vernachlässigung* kann ebenfalls auf Knopfdruck typische Reaktionen auslösen, etwa die Opferrolle. Das Muster ist für Gefühle des Verlassen- und Alleinseins verantwortlich, und das Schema *Unterwerfung* (ebenfalls häufig relevant) wird meistens aktuell durch verbale oder psychische Diskriminierungen ausgelöst.

Liegen Schemata in sehr starker Ausprägung vor, reichen schon einzelne provozierende Bemerkungen von Gleichaltrigen und auch Erziehern aus, um sie auszulösen, sprich: zu triggern.

Trägt man alldem Rechnung, ergeben sich in Hinsicht auf die Beobachtungsphase bestimmte Aufgaben: Werden in einer neuen Gruppe nach der Eingewöhnungszeit erste Manipulationstechniken praktiziert, sollten die Aktionen und Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) des gerade relevanten Teenagers auf jeden Fall von der Fachkraft registriert werden.

Wenn regelmäßig(!) dieselben Aktionen und Reaktionen offenbart werden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass innerpsychische Faktoren, eben passende Schemata und Schemamodi, einen bestimmten Stil repräsentieren.

Wichtig zu bedenken ist nun die Tatsache, dass während einer Schemaaktivierung vor allem zwei Sachen aufseiten des Betreffenden nicht stattfinden können: Selbstreflexion und Einsicht in das ganzheitliche Geschehen.

Der Interaktionspartner ist während des schemagetriebenen Vorfalls nämlich gewissermaßen in „seinem Film“, hat seine „fünf Minuten“, wenn man es so sagen will.

Einsicht kann nur dann stattfinden, wenn die Betreffenden im Modus des *Gesunden Erwachsenen* sind. In diesem Bewusstseinszustand wirken Teenager wie Betreuer reflektiert, objektiv, einsichtig und kritikfähig. Die sogenannte komplementäre Beziehungsge-

staltung dient dazu, herausfordernde Jugendliche häufig in den Modus des *Gesunden Erwachsenen* zu „bugsieren“. Da die Kenntnis der einzelnen Schemata (Young u.a. 2008) in Hinsicht auf die Beobachtungsphase unumgänglich ist, werden die einzelnen Muster noch einmal in einer Tabelle mitsamt den typischen Kognitionen und Bewältigungsreaktionen.

Tabelle 1: Schemata, Kognitionen und Bewältigungsreaktionen

Schema	Verhalten des frühen sozialen Umfelds	Kognitionen des Betroffenen späterhin	Erduldung des Schemas	Vermeidung des Schemas	Kompensation des Schemas
1. Emotionale Vernachlässigung	Vernachlässigung, Gleichgültigkeit, Desinteresse	„Ich kann mich nur auf mich selbst verlassen, niemand hilft mir!“	Erschaffung eines verantwortungslosen Umfelds	Abschottung nach außen, „lonesome cowboy“, „Marlboro Man“	Aufopferung, soziales Engagement
2. Verlassenheit/ Instabilität	Unzuverlässigkeit, Wechsel zwischen Fürsorge und Alleinsein	„Meine aktuelle Bezugsperson ist in jeder Hinsicht unzuverlässig!“	Suche nach nicht erreichbaren Beziehungen	Beziehungen werden nicht gesucht, lediglich oberflächliche Freundschaften geduldet	Beziehungen vorausseilend beenden, bevor einem der andere „zuvorkommt“
3. Misstrauen/ Missbrauch	Emotional, physisch und/oder psychisch schädigend	„Es gibt nur gute und böse Menschen – das gilt auch für meine Beziehungspartner!“	Suche nach emotional, physisch und/oder psychisch schädigenden Partnern	Kein einziger Beziehungspartner hat eine Chance, man bleibt alleine	Opfer-Täter-Umkehr: Man behandelt die anderen so negativ, wie man es selbst erfahren hat
4. Soziale Isolation	Soziale Minderheit, „Wagenburg-Familie“	„Ich wurde in meiner bisherigen Schulzeit immer ausgegrenzt!“	Selbstinszenierte Übernahme der Außenseiterrolle in der Gruppe	Keinerlei Bemühung um Integration	Entwicklung einer starken Leistungsmotivation, man will dazugehören
5. Unzulänglichkeit	Demütigung, Herabsetzung, Vermittlung der „Loser-Rolle“	„Ich kann einfach nix, versage regelmäßig, weil ich so bin, wie ich bin!“	Aktive(!) Übernahme der Sündenbockrolle (unbewusst)	Selbstschutz durch introvertiertes Auftreten, Außenseiter	Kasperei, hohe Ansprüche an sich selbst und andere
6. Erfolglosigkeit/ Versagen	Aktive Entmutigung, heillose Überforderung, Erschaffung einer Versager-	„Jeder andere ist in so gut wie jeder Hinsicht besser als ich, ich erreiche nichts!“	Weit unter seinen Fähigkeiten bleiben, „es ist halt so“	Abkapselung, Einigeln	Perfektionismus, alles ist nun anders

<p>7. Abhängigkeit/ Inkompetenz</p>	<p>Mentalität seitens des Betreffenden</p> <p>Überbeschützend, symbiotisch, „beglückend“, kindliche Neugier und Selbsterfahrung wurden verhindert</p>	<p>„Ich kann das nicht und brauche daher Unterstützung!“</p>	<p>Passivität offenbaren, sich abhängig machen, hilflos sein</p>	<p>Überhaupt keine Verantwortung mehr übernehmen wollen</p>	<p>Extreme Unabhängigkeit offenbaren, „Überwasser“ bekommen</p>
<p>8. Verletzbarkeit</p>	<p>Sehr ängstliche, übersensible oder kontrollierende Eltern</p>	<p>„Alles, was neu und fremd ist, möchte ich vermeiden, man kann sich nie genug schützen!“</p>	<p>Überwiegend werden Gefahren im Alltag wahrgenommen und thematisiert</p>	<p>Strikte Vermeidung von fremden sozialen Situationen</p>	<p>Gefahren werden nun gesucht, Risikoverhalten</p>
<p>9. Verstrickung/ Unentwickeltes Selbst</p>	<p>Symbiotische Eltern, die den Betreffenden von sich systematisch abhängig machten</p>	<p>„Nur <i>mit</i> dir bin ich jemand, ich kann nicht ich selbst sein!“</p>	<p>Sich nicht von den Eltern lösen können, regelmäßige Kommunikation, Rat und Hilfe holen sich Betreffende beim sozialen Umfeld</p>	<p>Beziehungen außerhalb der Familie werden nicht geführt</p>	<p>Abgrenzungsverhalten, „Fluchttendenzen“, Entwicklung einer „Revoluzzer-Mentalität“</p>
<p>10. Anspruchshaltung/ Grandiosität</p>	<p>Der Betreffende erfuhr wenig Widerstand und wenige Grenzen in der Erziehung, Verwöhnung, Besetzung des Familienthrons</p>	<p>„Ich bin etwas Besonderes, für mich gelten nicht die Regeln, die für Normalos gelten; ich verdiene eine Sonderbehandlung und habe Sonderrechte!“</p>	<p>Entwicklung einer Alpha-Tier-Mentalität Mangel an Empathie, Hang zum Konkurrieren</p>	<p>Vermeidung von „brenzligen“ Situationen (in denen man sich nicht beweisen kann)</p>	<p>Das soziale Umfeld begünstigen und sich dann feiern lassen</p>
<p>11. Unzureichende Selbstkontrolle/ Selbstdisziplin</p>	<p>Das soziale Umfeld legte wenig Wert auf Disziplin (oder: viel zu viel!)</p>	<p>„Ich mache, was ich will, niemand kann mich zu etwas zwingen, was ich nicht will!“</p>	<p>Fast nicht vorhandene Frustrationstoleranz, an Regeln und Rahmenbedingungen</p>	<p>Es wird keinerlei Verantwortung übernommen</p>	<p>Projekte werden nunmehr mit extrem viel Aufwand angegangen</p>

			hält sich der Betreffende nicht		
12. Unterwerfung/ Unterordnung	Unterdrückende, strenge, kontrollierende Eltern, Widerspruch wurde nicht geduldet	„Der andere weiß es besser, ich passe mich an, ordne mich vorauseilend unter!“	Vorausseilender Gehorsam, Ja-Sager-Mentalität, Entwicklung einer Friedhöflichkeit, chamäleonartiges Auftreten	Konflikte werden vermieden, vorausseilende und kritiklose Anpassung an die vorhandenen Verhältnisse	Rebellion, passiv-aggressive Verhaltensweisen beziehungsweise Übernahme der Bestraferrolle (= Identifizierung)
13. Aufopferung	Eltern in sozialen Berufen; oder: überforderte, schwache Eltern	„Nicht mein Wohl, sondern das der anderen steht im Vordergrund!“	Helferberuf ergreifen, eigene Bedürfnisse verdrängen	Vermeidung von Beziehungen, in denen man ja aktiv wäre	Abgrenzung, Aufgabe des bisherigen sozialen Umfelds
14. Streben nach Zustimmung und Anerkennung	Die Eltern spendeten nur für Leistung oder sozial erwünschtes Verhalten Zuneigung und Anerkennung	„Alle müssen gut von mir denken, daher muss ich es allen eben recht machen!“	Den Wert der eigenen Leistung von der Meinung und dem Lob und Zuspruch der anderen abhängig machen	Vorausseilendes Anpassen an den jeweiligen Gesprächspartner, stets das Fähnlein in den Wind hängen, konform leben	Negative Aufmerksamkeit suchen, anecken, provozieren wollen
15. Emotionale Gehemtheit	Eltern, die die Kontrolle von Emotionen belohnten und entsprechende Vergehen bestrafte	„Ich muss mich stets kontrollieren – erst denken, vernünftig bleiben, dann reden; Gefühle sind nicht gut!“	Nach innen und außen gefühlskontrolliert agieren, Wert legen auf präzise Kommunikation	Situationen, in denen Spontaneität gefragt ist, werden nicht aufgesucht	Integration in eine straffe Hierarchie, dort kognitiv funktionieren wollen
16. Überhöhte Standards	Liebe wurde nur bei Leistung gewährt (leistungsbezogene Zuwendung)	„Ich muss ehrgeizig und fleißig sein, immer was tun!“	Perfektionismus-Syndrom, hohe Erwartungen auch an andere	Unstrukturierte Situationen und Umwelten werden gemieden	Aussteiger-Ambition, Reduktion der Leistungsmotivation
17. Negatives hervorheben	Katastrophisierende Eltern, die überall Gefahren und „das Unheil“ sahen	„Ich finde immer ein Haar in der Suppe, das Glas ist halb leer!“	Strikte Erwartung des Negativen	Das Gewohnte bevorzugen, enge Kreise ziehen	Andere vom „Negativen“ überzeugen wollen, Risiken aufsuchen

18. Bestrafungsneigung	Eltern nahmen das Kind als „böse“ und „verbesserungswürdig“ wahr	„Menschen sind voller Ecken und Kanten – und die muss man zu-recht schleifen!“	Hart zu sich selbst und zu anderen sein, „Vergehen“ werden ge-ahndet	Fähnchen in den Wind hängen, vorauseilend „brav“ sein, funktionieren	Vorschriften streng befolgen, ohne Mitleid auftreten
-------------------------------	--	--	--	--	--

Schritt 2: Komplementärer Beziehungsaufbau

Professionelle, die schemapädagogisch arbeiten, verwirklichen neben den üblichen allgemeinen positiven Beziehungsvariablen nach dem Verständnis von Carl Rogers – Empathie, Kongruenz, Akzeptanz – auch eine ganz bestimmte Art von Beziehungsgestaltung.

Sie passen sich aktiv, direkt und gut dosiert an die Motivebene des herausfordernden Gesprächspartners an; diese Ebene ist stets existent, hinter der Manipulationsebene verortet. D.h., Fachkräfte arbeiten an einer komplementären (= an den Bedürfnissen an-dockende) Beziehungsgestaltung. Denn klar ist: *Ohne Beziehung geht gar nix!*

Der Erzieher interpretiert entsprechend verbale und nonverbale Informationen des anderen und erspürt quasi parallel dazu das hinter den Tests und Psychospielen verborgene jeweilige Grundbedürfnis (das so gut wie immer kommuniziert wird).

Praktiker werden es wissen: Gerade „schwierige“ Kinder und Jugendliche suchen und provozieren vor allem Anerkennung sowie das Gefühl von Solidarität, Wichtigkeit und Verlässlichkeit (Sachse u.a. 2009). Leider sind die Wege zum Ziel in der Regel sehr unsozialer Art.

Es dauert gewöhnlich seine Zeit, bis der professionelle Helfer einen privaten Zugang zu dem Teenager findet. Grund: Der Zu-Erziehende hat früher gewöhnlich einmal ausführlich und über einen längeren Zeitraum hinweg gelernt, dass die eigenen Grundbedürfnisse von den Mitmenschen in Reichweite nicht so leicht befriedigt oder sogar frustriert werden, wenn man sie authentisch(!) anmeldet. Aufgrund solcher Voraussetzungen kommt es ja erst zur Ausprägung von Tests, Psychospielen und – zu den hier thematisierten Schemata und Schemamodi. Der „schwierige“ Jugendliche ist also gegenwärtig gar nicht in der Lage, *authentisch* seine Bedürfnisse zu kommunizieren. (Meistens ist er sich noch nicht einmal darüber bewusst, welche Motive er im Alltag überhaupt mit seinem Verhalten anmeldet!). Welche Bedürfnisse jeweils im Vordergrund stehen, finden Erzieher recht zügig heraus. Sie achten im Alltag auf diejenigen Verhaltensweisen des Betreffenden, die dazu dienen, den Gesprächspartner zu manipulieren, d.h., ihn zu bestimmten Reaktionen zu animieren bzw. zu zwingen. Jeder Persönlichkeitsstil offenbart auch ein oder mehrere zentrale Bedürfnisse auf der Beziehungsebene.

Schritt 3: Problemaktualisierung, Persönlichkeitsstil- und Schemamodus-Diagnose

Kommt es im Beisein der Fachkraft immer wieder zu einem speziellen Problemverhalten, kann es leicht auf einen zugrunde liegenden Schemamodus bzw. Persönlichkeitsstil bezogen werden. Vielleicht mobbt ein Gruppenmitglied regelmäßig eine bestimmte Person (*Schikanierer- und Angreifer-Modus*). Oder er kommt stets zu spät zu Verabredungen und hält sich nicht an Absprachen (*Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind*).

Infolge längerer Beobachtungsphasen ergibt sich irgendwann aufseiten der Fachkraft ein Eindruck, ein persönlichkeitspezifisches „Teenagermodell“, das natürlich unvollständig und vor allem nicht endgültig ist.

Man kann sich auch folgende Fragen ins Gedächtnis rufen, um sich den innerpsychischen Mechanismen zu nähern, die der Jugendliche aufweist:

- Zu welchen Reaktionen möchte mich X bringen?
- Welche Ziele verfolgt er?
- Welche Gedanken löst sein Verhalten in mir aus?
- Welche Grundbedürfnisse werden kommuniziert?
- Was steckt hinter dem Verhalten?
- Welche Situation löst welchen Schemamodus aus?
- Welche Schemata könnten vorliegen?

Wie erwähnt, je länger die Zusammenarbeit andauert, desto eher entsteht aufseiten des Erwachsenen ein „persönlichkeitspezifisches Bewusstsein“. Natürlich sollte immer mal wieder authentisch an der Beziehungsebene des Betreffenden „angeklopft“ werden („Na, am Wochenende wieder Party gemacht?“ o.Ä.).

D.h., diejenigen Heranwachsenden, die viel Aufmerksamkeit und Anerkennung brauchen, *bekommen von der Fachkraft (kurz) eine Portion Aufmerksamkeit und Anerkennung*. Wenn der Teenager in der Freizeit Kampfsport macht, Fußball oder Theater spielt, Musik macht (oder was auch immer) und dies erwähnt, dann ist das aus Sicht der Fachkraft *sehr interessant – und sie möchte mehr darüber erfahren*.

– Wer zu Beginn der Stunde (oder vorher) den jungen Menschen entsprechend mit Interesse und Anteilnahme „füttert“, der wird schnell sehen: Schon wenige entsprechende Situationen reichen aus, damit wenigstens – nicht wie sonst – die ersten Minuten störungsfrei verlaufen. Und: Je besser die Beziehung, desto länger die Zeitspanne, in der der Erziehungs- und Bildungsauftrag umgesetzt werden kann. Dieses Prinzip wird im nächsten Kapitel noch ausführlich ausgeführt.

Schritt 4: Problemklärung

Ist schließlich mithilfe der Realisierung der komplementären Beziehungsgestaltung genug Beziehungskredit (Sympathie, Vertrauen, Solidarität) aufgebaut, mehren sich die Situationen, in denen man mit dem herausfordernden Jugendlichen authentisch und auch mal informell kommunizieren kann, vor allem vor und nach den Arbeitsphasen.

Grund: Er befindet sich häufiger im *Modus des Gesunden Erwachsenen*. In solchen Momenten, in denen der „gesunde Menschenverstand“ regiert, sollte der Interaktionspartner irgendwann dazu motiviert werden, an der Bewusstwerdung seiner kostenintensiven Persönlichkeitsfacetten (Schemamodi) zu arbeiten. Nur dann ist ein „kognitives Bearbeitungsfenster“ offen (Sachse u.a. 2009). (Sobald ein negativer Schemamodus aktiviert wird, ist es mit dem „gesunden Menschenverstand“ wieder vorbei.)

Spielerisch bzw. humorvoll-empathisch bietet der Pädagoge dem Jugendlichen, der gerade im *Modus des Gesunden Erwachsenen* ist, einen Schemamodus-Arbeitsbegriff an,

mit dem er etwa anfangen kann. Bei dieser Einstiegsmethode handelt es sich um das sogenannte Schemamodus-Gespräch (siehe unten). Eine solche Unterhaltung gelingt aber nur im Falle ausreichenden Beziehungskredits.

Einige Beispiele: „Wenn dich jemand auslacht, kommt der böse Max aus dir raus, nicht?“ (*Ärgerliches Kind*) – „Wenn du so einen Strebertyp siehst, spricht schnell der Mobbing-Max aus dir, gell?“ (*Schikanierer- und Angreifer-Modus*). Erfahrungsgemäß entwickeln die jungen Menschen rasch ein Bewusstsein von ihren innerpsychischen Strukturen und können auch damit zusammenhängende problematische Verhaltensweisen identifizieren. Festigt sich ein Arbeitsbegriff aufseiten des Teenagers, wird dieser Begriff immer mal wieder bei Unterhaltungen eingestreut, damit er sich kognitiv festigt, etwa so: „Na, hat sich der Mobbing-Max mal wieder gemeldet, vielleicht am Wochenende?“

Dabei ergeben sich – *wenn die Beziehung stimmt* –, einsichtsfördernde Gespräche, und der Heranwachsende lernt eine kostenintensive Persönlichkeitsfacette von sich selbst besser kennen, die ihm im Alltag immer wieder dieselben zwischenmenschlichen Probleme bereitet. Beide Seiten profitieren von dieser Art der Selbsterkenntnis. Kommt es einmal im Beisein der Fachkraft zu einer entsprechenden Schemamodus-Aktivierung im Alltag, kann nunmehr gezielt interveniert werden: „Aha! Da ist er ja, der Mobbing-Max! Schluss jetzt!“ So manche Störung lässt sich dadurch im Keim ersticken. Irgendwann sollten natürlich auch Gespräche über die Vor- und Nachteile des jeweiligen Schemamodus geführt werden, vielleicht auch über dessen Herkunft. Da die Nachteile aus Sicht des Modus des *Gesunden Erwachsenen* immer überwiegen, entwickelt sich seitens des Klienten leicht ein stetig anwachsendes Problembewusstsein. Dabei wird auch erfreulicherweise die ansonsten aktivierte innerpsychische Abwehr („Ich hab doch gar nichts gemacht!“) umgangen, was die Arbeit angenehmer und effizienter macht.

Schritt 5: Interventionen und Methoden

Wesentliches Ziel der schemapädagogischen Bemühungen ist die Förderung der selbst motivierten(!) Emotionskontrolle seitens des Jugendlichen im Alltag. Er soll irgendwann in der Lage sein, einen kostenintensiven Schemamodus im Falle einer Auslösung selbst zu unterdrücken. Der Betreuer unterstützt ihn dabei immer mal wieder, etwa bei Tür- und-Angel-Gesprächen („Mensch, heute hast du dein Aggro-Ich super kontrolliert, ich bin stolz auf dich!“). Insgesamt können beim Konzept Schemapädagogik sieben spezielle kognitive bzw. erlebnisbasierte Methoden zum Einsatz kommen, um aufseiten des „schwierigen“ Heranwachsenden die Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle zu fördern:

1. **Schemamodus-Gespräch** (Damm 2012c).
2. **Schemamodus-Memo** (dieses Memo unterstützt das kognitive Training, indem der Zu-Erziehende auf einem Blatt seinen problematischen Schemamodus, eine typische Auslösesituation, die objektive Einschätzung des Geschehens sowie subjektive Lösungsvorschläge festhält).
3. **Schemamodus-Fragebogen** (Damm/Ebert 2012). Mithilfe dieses Fragebogens lernt X seine problematischen Schemamodi kennen; ergänzt wird der Fragebogen durch ein Textblatt, mit dessen Hilfe der Heranwachsende die potenziellen Aus-

wirkungen einer entsprechenden Aktivierung im Praxisalltag konkret fassen, sprich bewusst machen kann.

4. **Schemafragebogen** (Damm/Werner 2011). Der Schemafragebogen beinhaltet die im vorliegenden Rahmen relevanten Schemata. Per Selbsteinschätzung zu verschiedenen Aussagen gelingt schrittweise die Identifikation eigener maladaptiver Persönlichkeitsmuster. Der Fragebogen wird im Rahmen von Lehrerfortbildungen eingesetzt und wird ergänzt durch ein Manuskript, das die möglichen Auswirkungen von Schemata im Alltag beschreibt (Damm 2012b). In Einzelfällen kann der Schemafragebogen auch mit Heranwachsenden ausgefüllt werden, etwa wenn sie die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen hierzu mitbringen.
5. **Persönlichkeitsstil-Fragebogen** (Damm 2012a).
6. **Stühlearbeit** (mithilfe der sogenannten Stühlearbeit wird die Arbeit an den Schemamodi fortgesetzt).
7. **Besinnungstext** (der Heranwachsende kann sich auch mit einem auf einen bestimmten Schemamodus zugeschnittenen Besinnungstext auseinandersetzen, um Aspekte seiner Persönlichkeit besser kennenzulernen).

Schritt 6: Ressourcenorientiertes Arbeiten

Im letzten Schritt wird versucht, die bereits vorhandenen Potenziale des Teenagers fördern bzw. in eine prosoziale Richtung zu lenken. Die Hobbys der Jugendlichen geben dabei die Richtung vor, auch die moralisch bedenklichen „Lieblingstätigkeiten“. Ein Jugendlicher, der sich „am Wochenende gern fetzt“, ist eventuell in einem Kampfsportverein gut aufgehoben. Dort lernt er nämlich auch Respekt, Disziplin und Ausdauervermögen. So gut wie jedes Hobby ist kultivierbar, die Fachkraft gibt entsprechend Impulse vor, formuliert Ideen.

Ziele

Schemapädagogik verfolgt im Praxisfeld Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe verschiedene Ziele:

- **Förderung der Selbst- und Personalkompetenz Fachkraft** (Auseinandersetzung mit der Frage: Welche Schemata und Schemamodi liegen vor und welche potenziellen Auswirkungen haben sie im Alltag?).
- **Prävention des „Ausbrennens“ (Burn-out)** (relevant in diesem Zusammenhang sind des Öfteren die Schemata *Aufopferung* und *Streben nach Zustimmung und Anerkennung*).
- **Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung** (hierzu müssen auch „schwierige“ Jugendliche *beziehungstechnisch* dort abgeholt werden, wo sie stehen, denn ohne Beziehung „geht nichts“).
- **Reduktion von Unterrichtsstörungen/Verhaltensauffälligkeiten** (gelingt der Fachkraft der Aufbau von Beziehungskredit – durch komplementäre Beziehungsgestaltung –, kontrolliert der „schwierige“ Teenager unbewusst aus Sympathie seine negativen Schemamodi im Alltag).

- **Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz des Teenagers** (innerhalb und außerhalb des Praxisalltags ist es dem Zu-Erziehenden infolge einer erfolgreichen schemapädagogischen Intervention möglich, seine Ausraster und sonstigen „fünf Minuten“ zu reduzieren).

Damm, Marcus: Praxis der Schemapädagogik: Schemaorientierte Psychotherapien und ihre Potenziale für psychosoziale Arbeitsfelder. Stuttgart 2010

Damm, Marcus/Werner, Stefan: Schemapädagogik bei jugendlichen Gewalttätern. Stuttgart 2011

Damm, Marcus/Ebert, Marc-Guido: Das Schemapädagogische Selbstkontroll-Training: Didaktik und Methodik eines neuropädagogischen Konzepts zum Umgang mit schwierigen Schülern. Stuttgart 2012

Damm, Marcus: Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 1: Schemapädagogik bei Narzissten, Histrionikern, antisozialen und Borderline-Persönlichkeiten. Stuttgart 2012a

Damm, Marcus: Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 2: Schemapädagogik bei Paranoikern, Schizoiden, Sadisten und selbstverletzenden Heranwachsenden. Stuttgart 2012b

Damm, Marcus: Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 1: Schemapädagogik bei passiv-aggressiven, zwanghaften, dependenten und ängstlichen Heranwachsenden. Stuttgart 2012c

Sachse, Rainer u.a.: Grundlagen und Konzepte Klärungsorientierter Psychotherapie. Göttingen 2009

Young, Jeffrey u.a.: Schematherapie: Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn 2008