

2. Schemapädagogik – ein Konzept zwischen Psychotherapie und Sozialpädagogik

In vielen Disziplinen und Fachbereichen gab und gibt es nach wie vor Bewegungen, die einander gegenüberstehen und miteinander konkurrieren, Alleinstellungsmerkmale für sich beanspruchen usw. Dies gilt heute noch beispielsweise für die Psychotherapie, wo entsprechende Spannungen zwischen der Psychoanalyse bzw. tiefenpsychologischen Verfahren und der kognitiven Verhaltenstherapie zu beobachten sind; oder nehmen wir z. B. die Medizin, in der die Schulmedizin (immer noch) mit der Psychosomatik im Clinch liegt usw.

Ein ähnliches Konfliktpotenzial hat auch das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Psychologie auf der einen und der Sozial- bzw. Bildungspädagogik auf der anderen Seite. Auch in Zeiten, in denen Kinder und Jugendliche zunehmend von psychischen Störungen betroffen sind (Fink, 2019; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2019), wird immer noch zu wenig Wert darauf gelegt, psychotherapeutische Erkenntnisse über allgemeine Störungsbilder in (sozial-)pädagogische Ausbildungen zur Förderung der Professionalität zu integrieren; obwohl der Bedarf ganz klar vor Augen liegt (s. Einleitung). Dieser Missstand ist nebenbei erwähnt einer der Hauptgründe, wieso die Schemapädagogik als integratives Modell aufgebaut ist (ausführlich in: Damm, 2010a; 2010b). Es folgt an dieser Stelle ein kurzer Blick auf die noch junge Entstehungsgeschichte.

2.1 Historie

Es dauerte seine Zeit, bis die Pädagogik von den schemabasierten Psychotherapien profitieren konnte. Grundbegriffe und verschiedene Methoden der Schematherapie (Young, Klosko & Weishaar, 2008) wurden erstmals im Schuljahr 2008/2009 im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung für Berufsfachschullehrpersonen aus Rheinland-Pfalz für den Unterrichtsalltag fruchtbar gemacht (Damm, 2010) – vorher geschah in diese Richtung nichts. In besagter Zeit entstand zudem während der oben erwähnten Veranstaltung (mehr aus Zufall) die Wortschöpfung „Schemapädagogik“; sie wurde als Wortmarke beim Deutschen Marken- und Patentamt registriert, was sich im Nachhinein als sehr sinnvoll herausstellte.

In einer (M.D.) ersten Evaluation mit der erwähnten Personengruppe (Damm, 2012a) wurde die Schemapädagogik in der damaligen 1.0er-Version als ein sinnvolles Instrument für das Classroom Management befunden. Weitere Schemapädagogik-Publikationen für Lehrkräfte und Sozialberufler in anderen Praxisfeldern folgten (Damm, 2015; 2012b; 2012c; 2015; 2016; 2019a; 2019b; 2019c).

Universitäts- und Fachhochschulen und außerdem auch Fachhochschulbibliotheken nahmen die seit 2010 anwachsende Schemapädagogik-Reihe ins Sortiment auf (Ibidem-Verlag 2010–2016), und einige Studentinnen und Studenten im pädagogi-

schen Bereich entscheiden sich immer mal wieder dafür, Bachelor- oder Masterarbeiten zur Schemapädagogik zu verfassen.

Mittlerweile (Stand: Juni 2021) liegen mit dem vorliegenden Werk 22 Publikationen vor. Drei Jugendhilfeeinrichtungen³ arbeiten offiziell mit schemapädagogischer Diagnostik und entsprechenden Methoden.

Auch der Bildungsbereich reagierte vor zwei Jahren. Die Anna-Freud-Schule (Ludwigshafen) bietet seitdem den Hospitationsschwerpunkt „Schemapädagogik“ an. Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz können im Rahmen dieses Angebotes schemapädagogisch orientierten Unterrichtsstunden bzw. -reihen beiwohnen, die z. B. folgende Themen fokussieren: Beziehungsklärung, Psychospiele im Klassenraum, „rote Knöpfe“ auf der Beziehungsebene, unterschwellige Kollusionen zwischen Lehrkräften und SuS, die zu Sympathie bzw. Antipathie führen (und somit den Erziehungs- und Bildungsauftrag beeinflussen). Dies zum aktuellen Stand der Dinge.

2.2 Begriffsklärungen

Das Modell beinhaltet einige Begriffe, die zunächst an dieser Stelle definiert werden müssen. Sie stellen fundamentale Kategorien dar, die Schemapädagogen sowie ihre Adressaten irgendwann im jeweiligen Praxisfeld verwenden – ausgewählte Grundbegriffe müssen also „sitzen“. Im schematherapeutischen Setting (Roediger, 2016) herrscht dieselbe Methodik vor: Die Klientinnen und Klienten erhalten im Rahmen der Phase der Psychoedukation einen ähnlichen Begriffs-Input. Im Unterschied zur Schematherapie gehen wir außerdem noch auf die Interaktionsstrategien nach Sachse (2002) ein, die in der Schemapädagogik mit dem Schema- und Modus-Modell verknüpft sind (Damm, 2010a).

Ein ausführliches schemapädagogisches Glossar zum Nachschlagen finden Sie am Ende des Buches (Anlage 1).

2.2.1 Schema

Schemata spiegeln manifestierte Beziehungserfahrungen wider, die in der frühen Kindheit entstanden sind; diese Muster beeinflussen die Gegenwart (den Lifestyle, die Partner- und Berufswahl sowie die Art und Weise, wie wir in Beziehung mit uns selbst und anderen treten). Ein Schema steht für ein Konglomerat aus Erinnerungen, Kognitionen und körperlichen Phänomenen (Young et al., 2008).

Es gibt verschiedene Gründe, wieso sich Schemata entwickeln und neuronal festigen, worauf schon in der Einleitung eingegangen wurde. In der Schematherapie

3 Es handelt sich dabei (neben dem Jugendheim Lory) um die Schemapädagogische Wohngruppe in Erfurt und das Kinder- und Jugendhaus Hauptmann in Ense.

werden 18 Muster beschrieben (s. folgende Tabelle⁴). Im therapeutischen Setting geht man davon aus, dass vor allem frustrierte Bedürfnisse mit der Entstehung von irrational ausgeprägten (maladaptiven) Schemata zu tun haben.

Nr.	Schema/Lebensthema	Grundbedürfnis
1.	Emotionale Entbehrung	Bindung
2.	Verlassenheit/Instabilität	
3.	Misstrauen/Missbrauch	
4.	Soziale Isolation	
5.	Unzulänglichkeit/Scham	
6.	Erfolglosigkeit/Versagen	Kontrolle nach außen
7.	Abhängigkeit von anderen	
8.	Verletzbarkeit	
9.	Verstrickung mit anderen	
10.	Anspruchshaltung/Grandiosität	Kontrolle nach innen
11.	Anecken wollen/Rebellentum	
12.	Unterwerfung/Anpassung	Selbstwerterhöhung
13.	Fürsorge für andere	
14.	Streben nach Zustimmung und Anerkennung	
15.	Emotionale Selbst- und Fremdkontrolle	Lust und Unlustvermeidung
16.	Überhöhte Standards/Perfektionismus	
17.	Negatives hervorheben	
18.	Bestrafungsneigung	

Tabelle 1: Schemata und korrelierende Bedürfnisse

2.2.2 Schema-Domänen

In der Schematherapie werden die einzelnen Muster (siehe Tabelle) verschiedenen Gruppen (sog. Domänen) mit zentralen Beziehungsthemen zugeordnet (Arntz & van Genderen, 2010, S. 17 ff.). Um die fünf entsprechenden Domänen soll es im Folgenden kurzgefasst gehen.

Die Kenntnis über die Inhalte der einzelnen Domänen kann noch einmal mehr Bewusstsein für die Persönlichkeitsstruktur des Bezugsjugendlichen generieren und somit auch für mehr Verständnis für seinen Umgang mit sich selbst und anderen

4 Einige der ursprünglichen Titulierungen von Young, Klosko & Weishaar (2008) haben wir wegen der Gegebenheiten in unseren Praxisfeldern leicht „angepasst“, und zwar deshalb, weil die Schemata im Hinblick auf ihre Ausprägungen tendenziell weniger stark ausfallen, was aber nicht heißt, dass sie nicht sehr herausfordernde Situationen produzieren.

sorgen. Alle jungen Erwachsenen, mit denen wir zu tun haben (und auch Professionelle), offenbaren Schemata in unterschiedlicher Ausprägung, wobei es häufig eine Ansammlung dieser Muster in einer Domäne gibt.

Domäne 1: Ablehnung und Abtrennung

Die Schemata 1 bis 5 sind dieser Gruppe zugeordnet. Sehr frühe Bindungsprobleme werden mit diesen Mustern in Verbindung gebracht (Young, Klosko & Weishaar, 2008, S. 42 f.). In diverser Art und Weise werden diese Schemata begleitet von der subjektiven Wahrnehmung, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Gruppe, Erziehern und auch zu engen Bezugspersonen unsicher und nicht verlässlich sind. Spezifischer differenziert wird diese maladaptive Überzeugung unter Miteinbezug der entsprechenden Schemata in dieser Gruppe:

- Das Schema *emotionale Entbehrung* verschließt aus dem damit einhergehenden Desinteresse an Beziehungen den Weg zu anderen.
- Das Gefühl, am Ende immer wieder allein dazustehen, wird von *Verlassenheit/Instabilität* hervorgerufen.
- *Misstrauen/Missbrauch* führt zu einem Gefühl der Bedrohung vonseiten des Gegenübers.
- Das Muster *soziale Isolation* produziert ein Empfinden des Nicht-zugehörig-Seins.
- *Unzulänglichkeit/Scham* generiert die Auffassung, dass man wertlos ist und von anderen Menschen daher nicht geliebt und respektiert wird.

Domäne 2: Beeinträchtigung von Autonomie und Leistung

In dieser Domäne sind die Schemata 6 bis 9 versammelt (Roediger, 2016, S. 78). Heranwachsende und Jugendliche mit diesen Mustern wirken unselbstständig und auffallend passiv bis „kindlich“. Sie können nur sehr schwer eigene Impulse und Interessen formulieren und noch schwerer Entscheidungen im Alltag treffen. Daher inszenieren sie häufig symbiotische Beziehungen, in denen das Gegenüber aktiv die Entscheidungen abnimmt und Unterstützung im Allgemeinen anbietet. Dahinter steckt oft die Angst, Fehler zu machen oder in Leistungssituationen zu versagen. Überfürsorgliche und ängstliche Hauptbezugspersonen, die die Entwicklung der Ich- und Selbstwirksamkeitskompetenzen des Kindes typischerweise unterbunden haben, können an der Entstehung dieser Schema-Domäne beteiligt sein. Nun ein paar Worte zu den einzelnen Schemata in dieser Gruppe:

- Das Lebensmuster *Erfolglosigkeit/Versagen* impliziert den zentralen Glaubenssatz, weniger begabt, klug, talentiert zu sein als andere Menschen und infolgedessen niemals Erfolg zu haben.
- *Abhängigkeit von anderen* erschafft die Überzeugung, ohne eine entscheidungsfreudige nahestehende Person, die unterstützend auftritt, den Alltag nicht bewältigen oder gar nicht existieren zu können.
- Das Schema *Verletzbarkeit* erschafft eine übertriebene Furcht vor Erkrankungen, Verletzungen und Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art.
- *Verstrickung mit anderen* produziert ein starkes Interesse an symbiotischen Beziehungen; in diesen sorgt dieses Schema für Passivität, „Hilflosigkeit“ so-

wie Überforderung, sobald die aktuelle Haupt Bezugsperson ihren elterlich-fürsorglichen „Pflichten“ nicht mehr ausreichend nachkommt.

Domäne 3: Beeinträchtigung im Umgang mit Grenzen

Regeln infrage stellen, Sonderrechte bzw. VIP-Status beanspruchen (Sachse, Sachse & Fasbender, 2011) – diese Auffälligkeiten offenbaren Jugendliche, die die beiden relevanten Schemata dieser Domäne, 10 und 11, ausgebildet haben (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013, S. 28). Sie haben Schwierigkeiten, sich an Alltagsabläufe zu halten, sich zu integrieren und können häufig wenig Selbstdisziplin aufbringen, um übliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Häufig wurden schon früher keine Grenzen gesetzt, weshalb man sich heute eben schwer mit Alltagsabläufen in sozialen und Bildungseinrichtungen tut. Nun zu den beiden Strukturen:

- Das Schema *Anspruchshaltung/Grandiosität* führt zu Egozentrismus, Intoleranz und fragwürdig ausgeprägter Kritikfähigkeit; die Bedürfnisse von anderen spielen eher eine untergeordnete Rolle.
- *Anecken wollen/Rebellentum* kann passiv-aggressive Tendenzen generieren. Diese führen häufig zu Unangepasstheit, Dagegen-Sein, Opportunismus usw.

Domäne 4: Fremdbezogenheit

Die Muster 12 bis 14 haben schwerpunktmäßig mit einer ausgeprägten Außenorientierung zu tun. Die Aufmerksamkeit des Betreffenden ist entsprechend intensiv auf die Wahrnehmung der Mitmenschen ausgerichtet (Roediger, 2016, S. 83 f.). Auffallend ist dabei, dass die eigenen Bedürfnisse – mehr unbewusst als bewusst – zugunsten der Anliegen der Interaktionspartner zurückgestellt werden, was natürlich zulasten der Authentizität geht. Damit werden verschiedene Ziele verfolgt. Man möchte (a) von den Mitmenschen Anerkennung gespiegelt bekommen, (b) Beziehungen möglichst friedvoll gestalten und aufrechterhalten, (c) Streitigkeiten vermeiden.

In der Biografie hat man häufig Lob und positives Feedback für angepasstes, zukommendes und fürsorgliches Auftreten erhalten. Eigene Neigungen abseits dieses Verhaltenskorridors, etwa selbstbezogene, autonome usw., wurden eher nicht gewürdigt und somit auch nicht gefördert. D. h., bestimmte Persönlichkeitsanteile lernten die Betreffenden zurückzuhalten und aus dem Persönlichkeitsportrait zu streichen. Es folgen einige Anmerkungen zu den relevanten Schemata:

- *Unterwerfung/Anpassung* motiviert dazu, eigene Vorlieben, Bedürfnisse und Wünsche „runterzuschlucken“. In der entsprechenden schemagetriebenen Wahrnehmung, sozial erwünschtes Verhalten zeigen zu müssen, erspart man sich auf diese Art Konflikte und Ärger in Beziehungen, in denen das Gegenüber naturgemäß das umgangssprachliche Zepter in der Hand hält.
- *Fürsorge für andere* geht mit sehr viel Empathie einher. Man kümmert sich eingehend um das Wohlergehen der anderen. Der seelische Schwerpunkt ist auch hier nach außen verlagert. Konflikte auf der Beziehungsebene wer-

den sehr schlecht ausgehalten. Möglichst alle sollen sich gut miteinander verstehen.

- Das Schema *Streben nach Zustimmung und Anerkennung* kreiert das intensive Bedürfnis, möglichst positiv von den Mitmenschen wahrgenommen zu werden. Aktiv bemüht man sich um Anpassung und das Erfüllen der Erwartungen anderer, die man dann auch erfüllen möchte. Das Selbstwertgefühl steht und fällt mit der Resonanz des Umfeldes.

Domäne 5: Übertriebene Wachsamkeit und Gehemmtheit

In diesem Bereich sind die Schemata 15 bis 18 untergebracht. Sie können gut in sehr konservativen, strengen und stringent-leistungsorientierten Elternhäusern entstehen. Spontanes Spielen, „Chillen“ Gefühlsausbrüche jeglicher Art sind dort tendenziell eher unerwünscht oder werden als nicht konstruktiv wahrgenommen (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013, S. 31). Im Rahmen solcher Bedingungen lernt der junge Mensch, spontane Impulse und Gefühle zurückzuhalten, zu unterdrücken. Dies wird irgendwann zum Automatismus. Auf der Gegenseite werden rigides Leistungsstreben und ein Verhaltenskodex mit hohem Anspruch generiert. Aufseiten des Betreffenden sind dann Emotionen im Allgemeinen und die „Risiken“ im Besonderen, die der Alltag mit sich bringt, „permanente Baustellen“, weshalb man irgendwann ein fulminantes Bedürfnis zur Struktur des eigenen Daseins und das der anderen entwickelt. Nun einige Worte zu den einzelnen Mustern:

- Das Muster *emotionale Selbst- und Fremdkontrolle* sorgt für ein rationales, sozial erwünschtes, angepasstes und hierarchiebewusstes Verhalten. Formalitäten zählen, Gefühle werden gezügelt, das „Vernünftige“ steht hoch im Kurs.
- *Überhöhte Standards/Perfektionismus* erschafft die Ambition, in möglichst vielen Lebensbereichen zu glänzen, Gas zu geben, permanent gute bis sehr gute Leistungen zu erbringen. Damit einher kann die Inkompetenz gehen, Phasen der Ruhe und Kontemplation zuzulassen; man kann auch von herabgesetzter Freude- und Entspannungskompetenz sprechen.
- *Negatives hervorheben* meint im Kern: Konzentration auf das umgangssprachliche „halb leere Glas“ im Leben. Ein pessimistisches Weltbild liegt dieser Philosophie zugrunde, und der Betreffende konzentriert sich auf alles Mögliche, was seine Wahrnehmung stützt (Krankheiten, Konflikte, Enttäuschungen, Schuld usw.).
- *Bestrafungsneigung* kreiert einen sanktionierenden Impuls bei Verfehlungen seitens der Mitmenschen. Das Motto des Daseins heißt: „Fehler finden und den Urheber bestrafen.“ Eine gewisse Unerbittlichkeit sich selbst und anderen gegenüber spielt dabei meistens eine große Rolle. Es gibt nur Gut und Böse, keine Grauzonen, keine mildernden Umstände usw.

2.2.3 Schemamodus (kurz: Modus)

Nach unserem Modell sind also Schemata – sowie auch Persönlichkeitsstile (Sachse, 2019b) – die Basisebene der Persönlichkeit. Diese Grundbausteine liegen entsprechend in unterschiedlicher Kombination vor und sind je nach Alltagssituation

hochrelevant, wobei noch auf ganz normale Ambivalenzen hinzuweisen ist. Im Beruf zeigen wir u. U. andere Schemata als etwa im privaten Bereich. Eine Person, die z. B. ihren Lehrberuf sehr empathisch und fürsorglich ausübt, kann gleichwohl im Umgang mit den eigenen Kindern emotional sehr distanziert und selbst- und fremdkontrolliert auftreten. Wir spalten unsere Persönlichkeit wie selbstverständlich je nach Lebensumfeld tendenziell bis extrem auf.

Innerpsychische Ambivalenz ist ohnehin ein Grundaxiom unserer Existenz, welches in der Psychoanalyse, den tiefenpsychologischen Therapieformen und auch in den neueren Psychotherapien in der Theorie und Praxis berücksichtigt wird. Elterliche Anteile („Ich muss mich jetzt zusammenreißen!“) stehen nicht selten im Clinch mit kindlich-triebhaften („Am liebsten würde ich jetzt ...!“), und der erwachsene Teil in uns, der für das Realitätsprinzip steht, vermittelt zwischen den inneren Impulsen.

Was also ist ein Schema- bzw. Persönlichkeitsstil-Modus? Ganz allgemein gesagt: Ausgelöste Schemata (bzw. Persönlichkeitsstile, siehe Abschnitt 2.2.5) werden nach Young et al. (2008) und unserem Verständnis *konkret* „sichtbar“ und erlebbar als sog. Modus. Ein anderer Arbeitsbegriff ist *Ich-Anteil* oder *state* (Peichl, 2010; Breil & Sachse, 2018). Ein Ich-Anteil steht demnach i. d. R. in Zusammenhang mit einem bestimmten oder mehreren Schemata bzw. mit einem Persönlichkeitsstil. So kompliziert dies jetzt vielleicht klingen mag, so einfach ist diese Perspektive gleichzeitig. Mit einer gesicherten Aufmerksamkeit im Alltag erkennen wir recht schnell, in welchem Modus sich unser Interaktionspartner gerade befindet (erwachsener, kindlicher, elterlicher, kompensatorischer Modus).

Narzissten beispielsweise offenbaren oft den Anteil *Selbsterhöher*, in dem sie egozentrisch agieren, eigene Stärken und Erfolge überzeichnet darstellen, andere diskreditieren usw. Dieser Modus ist kompensatorischer Art.⁵ Im etwa ausgelösten Schema *Bestrafungsneigung* andererseits hat die oder der Betreffende ein starkes Interesse daran, dem Gegenüber ein Fehlverhalten mitsamt den Konsequenzen darzulegen.

In unseren Praxisfeldern vermitteln schemapädagogisch arbeitende Professionelle das Modusmodell niedrigwellig und auf sehr nachvollziehbare Weise. Um in das Thema einzuleiten (weil mit der Modus-Perspektive sehr gut ressourcenorientiert gearbeitet werden kann), stellen wir fokussierende Fragen:

5 Kompensatorische Modi, die jeder Mensch in seiner Biografie auch aus notwendigen Gründen ausgeprägt hat, sind in extremer Ausprägung maladaptive „Brecheisen-Anteile“. Sie erfüllen gleichsam Funktionen für den Urheber (in Bezug auf sich selbst sowie im Hinblick auf die Interaktion mit anderen). In der Schematherapie werden sie u. a. folgendermaßen benannt: *Distanzierter Beschützer* (bewahrt das Ich vor negativen Wahrnehmungen/Emotionen), *ärgerlicher Beschützer* (generiert Gereiztheit; man hält das Umfeld so auf Abstand), *Schikanierer und Angreifer* (stärkt das Selbstwertgefühl, indem andere geschädigt werden).

- „Was sind No-Gos bei dir, die zukünftig eine Rolle spielen könnten? In welchen Situationen flippst du leicht aus?“
- „Was sind bisher typische Konfliktsituationen für dich gewesen?“
- „Was macht dir Spaß? Wann geht es dir gut?“
- „Was hast du für Potenziale und Stärken in dir – beschreibe mal welche!“

Je nach Praxisfeld gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die „innerpsychische Vielfalt unserer Existenz“ zu thematisieren, zu veranschaulichen, transparent zu machen. Das geht filmisch („Split“, „Alles steht Kopf“), literarisch („Dr. Jekyll und Mr. Hyde“), philosophisch (Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche), psychotherapeutisch (Sigmund Freud, Eric Berne, Jochen Peichl), neurobiologisch (Gerhard Roth, Manfred Spitzer, Gerald Hüther) und auch eben ganz passende in Anlehnung an die jeweiligen Gegebenheiten des Praxisfeldes – für letzteren Punkt wurden diverse Methoden entworfen, die wir in diesem Buch später noch vorstellen werden (insb. Abschnitte 4.3 und 4.4).

Sobald die Modus-Perspektive unseren Jugendlichen präsent ist („Mein Ich besteht aus vielen Teilen!“), können wir Alltagserlebnisse, positive wie negative, entsprechend labeln („Wow, jetzt kommt aber die glückliche Mona aus dir raus!“ bzw. „Dirk, vorhin hat der Aggro-Dirk in dir ordentlich Dampf abgelassen!“). Vor allem die Thematisierung von herausfordernden Modi hat, weil nicht die Person als Ganzes an „den Pranger“ gestellt wird, den Vorteil, dass bestenfalls die innerpsychische Abwehr (König, 2007) umgangen wird. Einsicht, Selbst- und Fremderkenntnis können stattfinden.

2.2.4 Interaktionsstrategien: Image, Test, Appell, Psychospiel

Der Entwurf der Interaktionsstrategien stammt von Sachse (2002), genauer gesagt, das Image- und Test-Konzept. Die Interaktionsstrategie Appell wurde schon vorher von Schulz von Thun veröffentlicht (2007), die Masche „Spiel“ von Berne (2005). Sachse hat diese Muster in genialer Weise vor dem Hintergrund seines therapeutischen Settings kombiniert und mit Beispielen transparent gemacht. Seine sehr lesenswerten Bücher zum Thema *Persönlichkeitsstörungen*, von denen es zahlreiche gibt, empfehlen wir an dieser Stelle (s. a. Literaturverzeichnis). Sachses Strategien zum Aufbau von Beziehungen andererseits sind im therapeutischen Setting sehr effizient, weshalb sie bei uns auch eine große Rolle spielen (Abschnitt 4.3.1); eigene Erweiterungen werden unten ebenfalls vorgestellt (vgl. Damm, 2019b, S. 98).

In der Schemapädagogik gehen wir davon aus, dass die weichen wie auch stressverursachenden Kommunikationsmuster, von denen im Folgenden die Rede sein wird, von einem ganz bestimmten Modus produziert werden. Es braucht seitens der Fachkraft Zeit, um herauszufinden, ob die jeweiligen Strategien schema- bzw. persönlichkeitsstilgetriebener Art sind (vgl. Damm, 2019a) oder lediglich generiert

werden durch den sog. *Manipulierer-Modus*.⁶ Wir verstehen den letzteren Begriff, der auf den ersten Blick eher negativ klingen mag, tatsächlich neutral. Im aktivierten Manipulierer-Modus möchte die betreffende Person den Interaktionspartner letzten Endes nur eins: beeinflussen, um eigene Bedürfnisse anzumelden und durch Kommunikation zu befriedigen. Kurzum: Alle haben diesen Modus, auch Professionelle.

Warum haben wir alle unauthentische Strategien in unserem Persönlichkeitsinventar? Fakt ist, dass wir Menschen emotional bedürftige Wesen sind, die auf sozialen Kontakt angewiesen sind (Bauer, 2008; 2016). Schon in der Phase des frühkindlichen Narzissmus, einer Zeitspanne zwischen dem 12. und 16. Lebensmonat (Winterhoff, 2009), lernt der Heranwachsende, dass die Umwelt auf bestimmte Aktionen reagiert – und auf andere eben nicht. Durch Versuch und Irrtum entwickeln wir in der frühen Kindheit Taktiken, um unser engstes Umfeld eben dahingehend zu beeinflussen. Es geht um Aufmerksamkeit, Resonanz, Wahrgenommen-werden-Wollen, Bindung, Autonomie usw. Je nach individueller Persönlichkeitsstruktur der Eltern funktioniert einiges an Aktionen, anderes eben nicht. Das was uns sehr früh in unserem Leben den zwischenmenschlichen „Erfolg“ beschert hat, bleibt haften, automatisiert sich und wird entsprechend auch ein Teil unseres Charakters sein.

Es wird zwischen vier verschiedenen Strategien unterschieden, die Professionelle wie auch Kinder und Jugendliche im Praxisfeld „fahren“, um schema- bzw. persönlichkeitsstilrelevante Bedürfnisse anzumelden und deren Erfüllung einzufordern, mal mehr, mal weniger verdeckt.

Image

Wie alle anderen Interaktionsmuster auch, so hängt ein sog. Image mit einem zugrundeliegenden Schema bzw. Persönlichkeitsstil (je nach Perspektive) zusammen. Images werden insbesondere beim ersten Aufeinandertreffen im Praxisfeld kommuniziert (Damm, 2019a, S. 87 f.), und vor allem auch dann, wenn es ums Kennenlernen geht. Mithilfe eines Image versucht der Initiator, aufseiten des Gegenübers einen ganz bestimmten Eindruck zu hinterlassen, er will gewissermaßen eine „Duftmarke“ hinterlassen („So bin ich!“, „Ich möchte, dass du das und das und jenes über mich denkst!“). Diese Duftmarke kann durchaus einen ganz akkuraten affektiven Anteil haben, d. h. die Fachkraft extrem emotional ins strafende Eltern-Ich

6 Wir haben schon öfter Kinder und Jugendliche dahingehend befragt (insofern genügend Beziehungskredit vorhanden war), ob sie ihre Strategien (a) bewusst oder unbewusst „fahren“ und ob (b) persönliche Bedürfnisse die Ursachen der Maschen waren oder ob sie nur „Verarsche“ waren. Die Antworten fielen sehr unterschiedlich aus. Um es noch einmal klar auf den Punkt zu bringen: Professionalität vor diesem Hintergrund heißt, zwischen „Verarsche“ und bedürfnisorientierten Strategien differenzieren zu können. Sie werden es selbst wissen: Ein solches Projekt ist ein sehr komplexes.

triggern. Ein Beispiel: „Jo, Digga, ich bin JC, kannst auch Jay sagen, und ich lass’ mir von niemandem was sagen! Vor allem nichts von Schleimern oder Psychologen!“

Aber nicht jedes Image hat einen herausfordernden Charakter, im Gegenteil. In manchen Fällen dienen sie dem Kommunikator als Mittel zum Zweck: man möchte damit eine positive Beziehung zur Fachkraft aufbauen. Entsprechend klingen sie in diesen Fällen eher wie „Steilvorlagen“, auf die man eingehen kann („Ich bin die Caro und ich mag Hunde sehr!“, „Ich heiße Stefan und bin bei den Ultras vom FC Bayern!“). – Optimalerweise werden die negativen Images, die zum Vorteil des Jugendlichen ein Machtgefälle generieren würden, direkt vom Pädagogen als solche entlarvt und empathisch-konfrontativ offengelegt („Sieh an: Da haut der Jay gleich am ersten Tag mal einen raus, um sein Gebiet abzustecken! Ich sehe das schon!“). Auf der anderen Seite, und das bräuchte man gar nicht eigens zu erwähnen, wird jede Steilvorlage (positive Images) von der pädagogischen Fachkraft bemerkt und je nach Sachlage und eigenem Bezug zum Thema bestmöglich angenommen („Caro, ich hab einen Labrador, Rocky heißt er! Fünf Jahre alt!“, „Stefan, ich habs mehr mit dem BVB – da sind wir mal auf die nächste Saison gespannt, mein Lieber!“). Der Beziehungsaufbau ergibt sich dann i. d. R. wie von selbst in solchen Konstellationen.

Test

Mittels eines Tests, die zweite potenzielle Strategie vor dem Hintergrund einer aktivierten Schema- bzw. Persönlichkeitsstil-Landschaft, möchte unser Interaktionspartner abchecken, wie wir ticken, drauf sind, ob wir für bestimmte Bedürfnisse seinerseits sensibel und entsprechend „steuerbar“ sind. Tests haben tatsächlich einen eher aktivierenden Charakter, sie *motivieren* uns kognitiv und affektiv; insbesondere triggern sie unsere Reaktionsbereitschaft – oder eben auch nicht, denn das Endergebnis hängt wiederum von unserer psychischen Struktur ab, die unser Gegenüber mittels Tests scannt. Hieraus ergibt sich der fundamentale Anspruch, dass sich Fachkräfte ihrer eigenen Schemata und Persönlichkeitsstile bewusst sein sollten (Abschnitt 4.7). Ansonsten lassen wir uns hier und da mal schnell aus der Fassung bringen bzw., wie es sprichwörtlich heißt, aufs Kreuz legen, falls wir einen Test als solchen nicht bemerken und automatisch schemagetriebene Aktionen starten. Dadurch steigt gleichzeitig die Bereitschaft unseres Gegenübers, Spiele mit uns, die vierte populäre Strategie, zu praktizieren – und dann haben wir es mit dem denkbar größten Manipulationspotenzial zu tun (s. u.).

Tests sind manchmal, wie auch die Images, verdeckte Beziehungsangebote. Oder aber sie können implizieren, dass wir Abstand halten oder eine bestimmte Position einnehmen sollen. Fazit: Tests bringen also dem Jugendlichen letztlich Gewissheit: Ist die Fachkraft streng, cool, demokratisch eingestellt, selbstbewusst, empathisch, anspruchsvoll? Man will einfach in der Beschnupperungsphase herausfinden, mit wem man es zu tun bekommt.

Tests können völlig harmlos und sogar angenehm klingen, und zwar dann, wenn die Fachkraft Gemeinsamkeiten erkennt („Hören Sie Sido?“, „Waren Sie mal auf ei-

nem Rammstein-Konzert?“, „Sie sehen so aus, als hätten Sie auch schon viel in Ihrem Leben durchgemacht!“). In solchen Situationen liegt es an der Kompetenz zur (schnellen) Interpretation der, wie es in der Psychoanalyse heißt (König, 2007), sog. Gegenübertragung. D. h., dass meine dann aktivierten Emotionen und Kognitionen sehr viel über die Situation als solche aussagen, weshalb wir sie gleich mit ins Boot holen sollten bei der Diagnostik. Es dreht sich dabei um folgende Hauptfrage: In welchem Modus befinde *ich* mich im Umgang mit dem Jugendlichen XY überwiegend. Die Antworten (*fürsorgliche* oder *sanktionierende Eltern*, *hilfloses Kind*, *impulsives Kind* usw.) sagen sehr viel über die Rollen aus, die wir vom Gegenüber im Rahmen seiner unbewussten Projektion „übergestülpt“ bekommen. In der Psychoanalyse lautet der damit zusammenhängende Fachbegriff: projektive Identifizierung (Damm, 2007).

Appell

Über diesen Begriff, der eine große Bedeutung in der Interaktion hat, wurde ausgiebig geforscht, einerseits, wie oben schon erwähnt, in der Kommunikationstheorie (Schulz von Thun, 2007), andererseits auch in der Psychotherapie (Sachse, 2020a). Appelle sind ebenfalls dazu da, um den Gesprächspartner zu bestimmten Reaktionen zu animieren. Sie können offen kommuniziert werden („Mensch, ist das warm hier drin, kannst du bitte das Fenster öffnen?“) oder verdeckt („Hier drin ist es aber stickig!“). Je nach Persönlichkeitsstruktur des Interaktionspartners erfolgen Reaktionen auf Appelle. In der schemapädagogischen Forschung kamen wir zu dem Schluss, dass vor allem Professionelle mit einem akkuraten dependent-aktiven Persönlichkeitsstil (Damm, 2014) bzw. einem ausgeprägten Fürsorge-Schema (Damm, 2019c) positiv auf Appelle anspringen, die „durch die Blume“ kommuniziert werden (auf offene ohnehin sowieso). Die betreffenden Fachkräfte switchen in entsprechenden Trigger-Situationen (z. B.: „Sorry für die Verspätung, ich habe verschlafen – mein Freund hat gestern schlussgemacht!“) regelmäßig ins fürsorgliche Eltern-Ich und agieren entsprechend entgegenkommend (was nicht per se unprofessionell ist, aber immer mal wieder im Team auf den Prüfstand gestellt werden sollte).

Falls Jugendliche im Alltag sehr viele Appelle an die Betreuungspersonen und an Mitglieder der Peergroup kommunizieren, dann steckt meistens ein starkes Bedürfnis nach Entlastung, Passivität und Geschont-Werden dahinter.

Es ist das erklärte Ziel, als schemapädagogisch arbeitende Kraft Appelle bewusst als solche im Alltag wahrzunehmen (schwer genug) und abzuwägen, wann auf sie konstruktiv einzugehen ist. In Abschnitt 3 werden typische schemagetriebene Appelle ausgeführt und Tipps zum ressourcenorientierten Umgang mit ihnen dargelegt.

Psychospiel

Das größte Steuerungs- und Konfliktpotenzial haben die sog. Psychospiele (kurz: Spiele), worauf schon hingewiesen wurde. Sie werden nie zu Beginn der Zusammenarbeit praktiziert: Zu unsicher für den Initiator. Bevor jemand mit Fachkräften bzw. anderen Jugendlichen entsprechend interagiert, muss sich die oder der Initi-

ierende einigermaßen darüber im Klaren sein, dass die jeweilige Masche höchstwahrscheinlich funktioniert.

Traditionsgemäß werden z. B. Fachkräfte zunächst mit Images, Tests und Appellen entsprechend „durchleuchtet“ und in Stellung gebracht, d. h. auf die Königsdisziplin der Manipulation verdeckt vorbereitet. Man schaut (überwiegend unbewusst), ob sich ein ganz bestimmtes Zusammenspiel in unterschiedlichen Rollen mit Fachkraft X oder Teenager Y ergeben könnte.

Ein Beispiel: So kommunizieren etwa junge Erwachsene mit dem dominanten Schema *Abhängigkeit von anderen* im Beisein der potenziellen Mitspielerin zunächst via Images (beispielsweise: „Ich kann mir den Tagesablauf hier einfach nicht merken. Menno!“), Tests (z. B. „Ich glaube, ich kriege gleich ganz schlimm Migräne von all dem Stress hier!“) und Appellen („Was soll ich denn jetzt nur machen?“) ihr Hauptthema: *Umsorgt-werden-Wollen*. Sollten diese Vorgehensweisen bei der einen oder anderen Fachkraft mit der passenden Schemata- bzw. Persönlichkeitsstil-Landschaft fruchten, wird an Tag X eine längerfristige Inszenierung praktiziert, um das Gegenüber zu erwünschten Reaktionen zu motivieren. Diese Inszenierung kultiviert das zuvor angebahnte Thema mit dem Zweck, es intensiver erleben zu können. Um beim Beispiel zu bleiben, wird etwa *Armes Schwein* oder *Blöd* (s. u.) gespielt (Sachse, Sachse & Fasbender, 2011). Beide Strategien hauen entsprechend in die sinnbildliche Kerbe (alle Fachkräfte haben welche), die zuvor mithilfe der anderen Strategien ausgemacht wurden. Im ungünstigsten Fall entsteht auf diese Weise eine Kollusion, sprich ein Zusammenspiel, das der Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen nicht zuträglich ist, weil lediglich archaische Muster neu inszeniert werden.

In unseren Praxisfeldern praktizieren die zu Betreuenden vermehrt folgende Spiele (vgl. Damm, 2019a; Sachse, Sachse & Fasbender, 2016; Berne, 2005; Rautenberg & Rogoll, 2011):

- *Mords-Molly*. Die Masche ist ein statusorientiertes Angeberspiel. Der Interaktionspartner wird diskreditiert, gedisst, persönlich angegriffen, mit dem Ziel, einen Konflikt zu inszenieren und zu gewinnen.
- *Unterhaltsam sein*. Zentral bei diesem Spiel ist ein extrovertiertes „Um den heißen Brei-Herumreden“. Der Spieler inszeniert sich selbst, kommt niemals auf den Punkt, sondern springt von einem zum anderen Thema, das nur wenig bis nichts mit der aktuellen Situation zu tun hat.
- *Immer ich*. Auf den ersten Blick eine Verteidigungsstrategie, mit deren Hilfe der sprichwörtliche Spieß aber letztlich umgedreht wird. An den Start geht diese extrovertierte Masche im Fall von Ermahnungen oder Regelsetzungen seitens der Fachkraft. Reflexartig heißt es: „Immer ich!“ Im weiteren Verlauf macht die Initiatorin transparent, dass sie von der Professionellen regelmäßig an den Pranger gestellt wird und dass dies persönliche Gründe haben

würde. Aufseiten der Fachkraft können schrittweise eine gewisse Ohnmacht und auch eine Rechtfertigungstendenz entstehen – und das Spiel ist dann schlussendlich verloren.

- *Das wahre Gesicht.* Im Rahmen dieses Geschehens wird die Fachkraft, oft aus nichtigem Anlass, vor der Gruppe provoziert, einer gewissen Dramaturgie folgend. Aufseiten des erwachsenen konstruiert sich nach und nach ein sadistischer Impuls, der anfangs noch gut kontrolliert werden kann. Gegen Ende des Spiels wird die Fachperson z. B. in impulsiver Art angeschrien mit folgender finalen Steilvorlage (die man natürlich niemals volley vollenden darf): „GEBEN SIE ES ENDLICH ZU, SIE KONNTEN MICH NOCH NIE LEIDEN!“
- *Versetzt mir eins* ist ähnlicher Natur. Die oder der Initiierende stört zunächst sehr niedrigschwellig den Tagesablauf und gelobt nach einer dadurch erzwungenen Ermahnung Besserung. Nach fünf Minuten erfolgt der nächste Regelverstoß. Wieder muss ein Hinweis bezüglich der Störung erfolgen, genauer gesagt, die Aufmerksamkeit wird erfolgreich provoziert („Es reicht jetzt!“). Antwort (sinngemäß): „Sorry, kommt nicht wieder vor!“ Natürlich geht das Ganze dann in einer Art Wechselspiel so weiter, die Emotionen nehmen im Hinblick auf Intensität langsam an Fahrt auf. Am Ende des Arrangements hat die erwachsene Person dann keine andere Alternative mehr: Sie muss auf hohem Niveau sanktionieren. Dass der Jugendliche die Erziehungsmaßnahme selbst auf dem Silbertablett serviert hat, sieht er meistens nicht.
- *Armes Schwein.* Bei diesem Spiel geht es um die doch sehr breite Darstellung von Problemen. Die betreffende Person hat es offensichtlich ganz schlimm getroffen. Sie leidet. Und je länger das Spiel andauert, desto ohnmächtiger wird die Fachkraft. Jeder Rat verpufft – sie wird regelrecht eingelullt und ist am Ende selbst down (oder genervt). Hier wird auch wieder das Ziel verfolgt, Aufmerksamkeit zur Erregen bzw. Verantwortung abzugeben und das Gegenüber zu Reaktionen zu animieren.
- *Blöd.* Der oder die Spielende kommuniziert, dass er resp. sie dies und das „einfach nicht kann“ bzw. hinkriegt, selbst einfachste Arbeitsaufträge. Man stellt sich entsprechend „dumm“ an, trödelt, macht Fehler. Man ist halt einfach zu ungeschickt. Am Ende übernimmt dann das Gegenüber die Initiative – falls die spielende Person gewinnt.

Es gibt noch mehr Psychospiele, auf die wir unten noch zu sprechen kommen (Abschnitt 4.4.3). Die Auswahl oben sollte fürs Erste genügen. Die Krux an dem ganzen Thema ist die zeitlose Frage, die sich uns immer wieder aufdrängt: Was ist authentisch, was Psychospiel?

Wieder liegt es in der Expertise und Professionalität der Fachkraft zu sehen, ob da gerade eine Masche praktiziert wird (und wenn ja, ist das auch nicht immer der pädagogischen Rede wert), oder ob schlicht und einfach die Dinge so realitätsbasiert dargestellt werden, wie sie eben sind. Spannend ist dieses Thema und gleichzeitig eine ständige Herausforderung!

2.2.5 Persönlichkeitsstile

Schemapädagogisch Praktizierende arbeiten neben dem Schema- nach Young, Klosko & Weishaar (2008) auch mit dem Persönlichkeitsstil-Modell (z. B. Oldham & Morris, 2017; Fiedler & Herpertz, 2016; König, 2010; Sachse, 2019a). Ein Persönlichkeitsstil ist ein Konstrukt zur Beschreibung einer Facette einer Persönlichkeit. Er generiert nach unserem Modell, gleichsam wie auch Schemata, korrelierende Modi und somit auch Interaktionsstrategien. Das Konzept ist in unserem Kontext als Ergänzung des schemapädagogischen Methodenkoffers zu verstehen. Aus professioneller Sicht kann es je nach Einzelfall sehr sinnvoll sein, über die populärsten Stile Kenntnis zu haben, etwa um tiefliegende Bedürfnisse des Gegenübers ins Auge fassen zu können. Persönlichkeitsstile werden schon seit der Antike thematisiert, und in der klinischen Psychologie spielen sie eine große Rolle. Auch in unseren Schemapädagogik-Weiterbildungen beschäftigen wir uns mit ihnen. Die unterschiedlichen Strukturen, die wir berücksichtigen, heißen (vgl. Damm, 2012a; 2012b; 2012c):

- narzisstischer Stil (führt zu starker Ich-Zentrierung, Tendenz zur Erniedrigung und Selbstdarstellung) (Damm, 2019b)
- histrionischer Stil (generiert das starke Bedürfnis nach Aufmerksamkeit in extrovertierter Manier)
- antisozialer Stil (produziert eine starke Durchsetzungsfähigkeit – ohne Rücksicht auf Verluste)
- Borderline-Stil (sorgt regelmäßig für den „Kick“ und emotionale Achterbahnfahrten) (Damm, 2019c)
- paranoider Stil (erschafft ausgeprägtes Misstrauen und Argwohn)
- schizoider Stil (motiviert zu Einzelgängertätigkeiten und Abstand)
- sadistischer Stil (geht mit einer Motivation zur Fremdschädigung einher)
- selbstschädigender Stil (sabotiert die eigene Persönlichkeit und Außenwirkung)
- passiv-aggressiver Stil (kultiviert das Dagegensein, anders gesagt das Rebellentum)
- zwanghafter Stil (führt zu ausgeprägter Ordnungsliebe und Struktur in Beziehungen)
- dependenter Stil (motiviert den Betreffenden zu symbiotischen Beziehungen mit Abhängigkeitscharakter)
- ängstlich-vermeidender Stil (erhöht unverhältnismäßig die Angst vor der negativen Bewertung der Mitmenschen)

Vor diesem Hintergrund offenbart jede Persönlichkeit einen eigenen Stil-Mix, den es in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen gilt, und zwar sowohl bezüglich des Blicks auf die Heranwachsenden als auch auf sich selbst. Es gibt hier und da Parallelen zu Schemata, die wir berücksichtigen. Wir verstehen dieses Konzept als einen Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Personals.

Fazit: Ausgelöste Persönlichkeitsanteile, egal ob mit einem Schema- oder Stil-Begriff (s. u.) gelabelt, führen zu einem für das Gegenüber sichtbaren Zustand (= Ich-Anteil/Modus); in diesem *state* werden bestimmte Strategien praktiziert (Image, Test, Psychospiel, Appell), um den Interaktionspartner zu beeinflussen.

2.3 Idealtypischer Ablauf

Die Struktur der schemapädagogischen Diagnostik und Methodik wird in Abschnitt 4 ausführlich dargestellt. Es erscheint uns an dieser Stelle jedoch sinnvoll, nach der Definition der wichtigsten Arbeitsbegriffe der Vollständigkeit halber einen kurzen Ausblick dahingehend zu geben. Im Praxisfeld stationäre Jugendhilfe herrschen aufgrund der Rahmenbedingungen optimale Voraussetzungen vor. Unsere Adressaten arbeiten mit uns in der Einrichtung täglich über einen längeren Zeitraum hinweg, werden partizipierend in Abläufe integriert und bekommen zudem eine Bezugsperson zugewiesen, die sich speziell um die oder den Betreffenden kümmert – weshalb der optimale Ablauf der Schemapädagogik 1:1 umgesetzt werden kann. Das ist nicht in allen (sozial-)pädagogischen Praxisfeldern der Fall. Allein schon in den verschiedenen Formen der Hilfen zur Erziehung (Abschnitt 1) gibt es große Unterschiede bezüglich der jeweiligen Konzeption. Manche Angebote sind Einzel-, andere Gruppenangebote, dann wird noch unterschieden zwischen „familienergänzend“ und „familienersetzend“ usw. Im Bereich Bildung andererseits (Damm, 2019a; 2019b; 2019c), wo ebenfalls die Anforderungen an Fachkräfte u. a. aufgrund der Zunahme an psychischen Auffälligkeiten seitens der Heranwachsenden ansteigen, müssen Lehrkräfte didaktisch und methodisch wieder anders vorgehen, wenn sie schemapädagogisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchten.

Der Prozess startet mit der **Beobachtungsphase**. Bereits in Phase 1 ist der **komplementäre Beziehungsaufbau** (Phase 2) schon mit eingewoben; schwerpunktmäßig geht es aber um Diagnostik und entsprechend um folgende Fragen: Welche Schemata, Persönlichkeitsstile und Modi bringen die jungen Menschen mit in die Einrichtung? Welche Interaktionsstrategien bevorzugen sie? Welche Ressourcen liegen vor? Um diese Fragen zu beantworten, gibt es diverse Methoden, die, wie alle anderen auch, in Abschnitt 4 vorgestellt werden. Der komplementäre Beziehungsaufbau (vgl. Sachse, 2019a, S.165) beschreibt ein Vorgehen, bei dem sich die Fachkraft bedürfnisorientiert zur Schema- bzw. Persönlichkeitsstilebene der zu Betreuenden verhält (hierzu muss sie natürlich schrittweise herausfinden, welche Strukturen vorliegen, s. Phase 1). In Phase 3 geht es schließlich um die **Modus-Bearbeitung**. Herausforderndes, delinquentes Verhalten im aktuellen Kontext wird in psychoedukativer Weise schemapädagogisch gedeutet mithilfe von Fragebögen, Übungen, Rollenspielen, Stühlearbeits-Sequenzen usw. Somit werden Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt, die zudem Ressourcen und neue Potenziale freisetzen können. Den Jugendlichen wird klar, dass bestimmte innere Anteile für unange-

messenes Verhalten sorgen können, wenn sie von anderen oder bestimmten Situationen getriggert werden. Wie diese Aha-Erlebnisse über sich selbst und andere zukünftig integriert und für einen eher „erwachsenen“ Lebensstil genutzt werden können, ist Thema von Phase 4: **Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Praxisalltag**. Schwerpunktmäßig geht es nun um die gezielte **Stärkung der Ressourcen**.

2.4 Ziele

Welche Ziele werden verfolgt? Im Folgenden möchten wir ganz zentrale Zielsetzungen zusammenfassend nennen (einige wurden bereits genannt):

1. *Stärkung der Kompetenz, positive Impulse auf der Beziehungsebene setzen können*. Schemapädagogisch arbeitende Fachkräfte sind optimalerweise genau dazu in der Lage. Sie wissen um die fundamentale Bedeutung von Emotionen in der Interaktion und können gezielt in den Methodenkoffer greifen, um Beziehungen bewusst, aktiv und empathisch gestalten zu können.
2. *Förderung der Selbsterkenntnis – aufseiten der zu Betreuenden und der Fachkräfte*. Ziel ist in diesem Kontext die Kompetenz, den eigenen Charakter schema- und persönlichkeitsstilspezifisch beleuchten, verstehen und entsprechende Zusammenhänge bezüglich positiver und negativer Erlebnisse im Alltag herstellen zu können. Ebenso kennt man bestenfalls die eigenen zentralen kompensatorischen Modi und entsprechende Interaktionsstrategien und geht möglichst professionell mit ihnen um.
3. *Stärkung des Modus des gesunden Erwachsenen*. Die Meta-Ebene sollte im Allgemeinen den Berufsalltag, sprich die Berufsrolle prägen. Hier ist die Absicht, negative Trigger als solche in der jeweiligen Situation wahrnehmen zu können und sich nicht vom emotionalen Sog des betreffenden aktivierten Schemas, Persönlichkeitsstils (Modus) aus der Meta-Ebene „wegreißen“ zu lassen. Dieses Ziel ist auf die Professionellen wie auch die Kinder und Jugendlichen ausgerichtet.
4. *Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages*. Dies ist geradezu ein übergeordnetes Ziel, das (tendenziell) am Ende des Prozesses erreicht wird. Unsere zu Betreuenden haben im Zuge der Erreichung der vorgeschalteten Ziele Ich- und Sozialkompetenzen im schemapädagogischen Sinn entwickelt und entfaltet – mit diesen Stärken werden sie aus der Maßnahme in ein idealerweise selbstbestimmtes Leben entlassen.

2.5 FAQs – Frequently Asked Questions

FAQs haben in anderen Schemapädagogik-Monografien großen Anklang bei den Leserinnen und Lesern gefunden (Damm, 2012a; 2012b; 2012c), weshalb sie auch in der vorliegenden Veröffentlichung platziert werden.

- **Überfordere ich vielleicht die Kinder und Jugendlichen, wenn ich sie jetzt mit einem völlig neuen Ansatz konfrontiere?**

Nein, wenn Sie Bedenken haben, konzentrieren Sie sich zunächst auf den komplementären Beziehungsaufbau (Abschnitt 4.3). Sie müssen so oder so mit den Jugendlichen in Beziehung treten. Wenn dann genügend Beziehungskredit vorliegt, können Sie sich langsam an die Innere-Teile-Arbeit herantasten. Sie werden i. d. R. auf offene Ohren stoßen. Außerdem ist Schemapädagogik grundsätzlich als freiwilliges Angebot zu verstehen.

- **Sollen wir jetzt auch noch die Jugendlichen therapieren?**

Nein. Zum einen sind wir keine Psychotherapeuten, zum anderen sollten wir uns das gar nicht auf die Fahne schreiben. Es geht einfach darum, fachlich über den Tellerrand der Sozialpädagogik zu schauen und didaktisch-methodisch abzuschätzen, welche Modelle und Interventionen, die im Kontext schemabasierter Psychotherapien gang und gäbe sind, in den Praxisalltag integriert werden können, um Ressourcen erkennen und fördern zu können; bei uns selbst und den uns Anvertrauten.

- **Aber kann ich denn einfach so nach einer entsprechenden Fort- bzw. Weiterbildung Methoden ausprobieren, die vielleicht großen innerpsychischen Schaden aufseiten meines Gegenübers anrichten?**

Diese Frage wird tatsächlich öfter verbalisiert – in den letzten 10 Jahren ist uns aber noch kein einziger entsprechender Fall untergekommen, bei dem es letztlich so gewesen wäre.

Ausblick

Das Konzept Schemapädagogik wurde nun vorgestellt, zu Beginn dieses Abschnitts wurde kurz auf die Historie eingegangen. Nachdem nun auch die wesentlichen Begriffe geklärt sind, mit denen schemapädagogisch Ausgebildete theoretisch und praktisch arbeiten, ist es nun an der Zeit, anhand von Praxisbeispielen die Wirkungsweise von Schemata darzustellen, die, wenn sie einen Großteil der Persönlichkeit einnehmen, zu typischen Phänomenen und Situationen im Praxisalltag führen. Zu Anfang des nächsten Abschnitts wird zunächst auf die große Bedeutung der Beziehungsebene im Berufsalltag eingegangen, die bis von wenigen Jahrzehnten noch gar keine Rolle spielte.