

SCHEMAPÄDAGOGIK KOMPAKT

herausgegeben von Dr. Marcus Damm

ISSN 2191-186X

- 8 *Marcus Damm und Marc-Guido Ebert*
Das Schemapädagogische Selbstkontroll-Training (Sek. 2)
Didaktik und Methodik eines neuropädagogischen Konzepts zum Umgang mit
schwierigen Schülern
inkl. Arbeitsmaterialien + DVD – für Eingewöhnungs- und Studientage
ISBN 978-3-8382-0360-7
- 9 *Marcus Damm*
Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und
Jugendhilfe I
Schemapädagogik bei Narzissten, Histrionikern, antisozialen und Borderline-
Persönlichkeiten
inkl. Arbeitsmaterialien + DVD
ISBN 978-3-8382-0290-7
- 10 *Marcus Damm*
Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und
Jugendhilfe II
Schemapädagogik bei Paranoikern, Schizoiden, Sadisten und selbstverletzenden
Heranwachsenden
inkl. Arbeitsmaterialien + CD
ISBN 978-3-8382-0300-3
- 11 *Marcus Damm*
Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und
Jugendhilfe III
Schemapädagogik bei passiv-aggressiven, zwanghaften, dependenten und ängstlichen
Heranwachsenden
inkl. Arbeitsmaterialien + CD
ISBN 978-3-8382-0310-2
- 12 *Marcus Damm*
Der schemapädagogische Handwerkskoffer
30 praktische Methoden zum Konfliktmanagement in Schule und sozialer Arbeit
Mit Online-Materialien
ISBN 978-3-8382-0530-4
- 13 *Marcus Damm*
Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und
Jugendhilfe
Das Praxisbuch
Mit Online-Materialien
ISBN 978-3-8382-0540-3

Marcus Damm

**PERSÖNLICHKEITSSTÖRUNGEN
VERSTEHEN IN DER SCHULE,
SCHULSOZIALARBEIT UND JUGENDHILFE**

Das Praxisbuch

Mit Online-Materialien

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Coverbild: Fondo Abstracto © Pakmor #4540264. www.fotolia.de

∞

ISBN-13: 978-3-8382-6540-7

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2013

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhalt

Vorwort.....	7
Einleitung: Schemapädagogik® – ein neuropädagogisches Konzept entwickelt sich	9
1. Konstruktiver Umgang mit herausfordernden Jugendlichen	25
1.1 Antisozial strukturierte Jugendliche	25
1.1.1 Fragebogen	28
1.1.2 Stühlearbeit.....	29
1.1.3 Textblatt.....	31
1.1.4 Besinnungstext.....	33
1.2 Narzisstisch strukturierte Jugendliche.....	39
1.1.1 Fragebogen	41
1.2.2 Stühlearbeit.....	42
1.2.3 Textblatt.....	44
1.2.4 Besinnungstext.....	46
1.3 Borderline-strukturierte Jugendliche.....	51
1.3.1 Fragebogen	53
1.3.2 Stühlearbeit.....	54
1.3.3 Textblatt.....	56
1.3.4 Besinnungstext.....	58
1.4 Paranoid strukturierte Jugendliche	63
1.4.1 Fragebogen	65
1.4.2 Stühlearbeit.....	66
1.4.3 Textblatt.....	68
1.4.4 Besinnungstext.....	70

1.5	Sadistisch strukturierte Jugendliche	75
1.5.1	Fragebogen	77
1.5.2	Stühlearbeit	78
1.5.3	Textblatt.....	80
1.5.4	Besinnungstext.....	82
1.6	Selbstschädigend strukturierte Jugendliche	87
1.6.1	Fragebogen	89
1.6.2	Stühlearbeit	90
1.6.3	Textblatt.....	92
1.6.4	Besinnungstext.....	94
1.7	Passiv-aggressiv strukturierte Jugendliche	99
1.7.1	Fragebogen	101
1.7.2	Stühlearbeit	102
1.7.3	Textblatt.....	104
1.7.4	Besinnungstext.....	106
1.8	Zwanghaft strukturierte Jugendliche	111
1.8.1	Fragebogen	113
1.8.2	Stühlearbeit	114
1.8.3	Textblatt.....	116
1.8.4	Besinnungstext.....	119
Weiterführende Literatur		125
Kontakte.....		129
Literatur		131

Vorwort

Dieses Praxisbuch ergänzt die Buch-Trilogie *Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe verstehen 1-3*, die im letzten Jahr im Ibidem-Verlag erschienen ist (DAMM 2012a; 2012b; 2012c).

Aufbau des Buchs

Im **Einleitungskapitel** werden die theoretischen Grundlagen des Schemapädagogik- und des Persönlichkeitsstörungskonzepts dargestellt. Ebenso finden Sie eine Zusammenfassung der wesentlichen Grundbegriffe wie Schema und Schemamodus vor. Die theoretischen Ausführungen werden durch ein Praxisbeispiel transparent gemacht.

Das **erste Kapitel** zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch. Hierin werden Teenager mit herausfordernden Persönlichkeitsstilen beschrieben. Thematisiert werden dann insbesondere Methoden und Interventionen zum Umgang mit Jugendlichen, die herausfordernde Persönlichkeitsstile offenbaren. Es geht entsprechend um antisoziale, narzisstische, paranoide, sadistische, selbstschädigende, passiv-aggressive und zwanghafte Teenager sowie um die Borderline-Struktur.

Im Abschnitt **weiterführende Literatur** sind alle bisher veröffentlichten Schemapädagogik-Bände mit einer kurzen Beschreibung aufgeführt.

Hinweise zu den Online-Materialien

Das Online-Angebot, das mit der vorliegenden Veröffentlichung einhergeht, steht für Sie unter www.ibidem-verlag.de/downloads/9783838205403.zip bereit. Sie können alle Fragebögen, Textblätter und Besinnungstexte downloaden und für eigene Zwecke verwenden. Drei Ordner beinhalten die Materialien sowie weitere Dateien.

Im ersten Ordner (**Arbeitsmaterial**) finden die oben schon erwähnten Arbeitsmaterialien. Der Fragebogen kann mit einem Jugendlichen unter vier Augen bearbeitet werden. Vorher sollten natürlich schon entsprechende Verhaltensweisen beobachtet werden, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auf einen bestimmten Persönlichkeitsstil hindeuten. Der Fragebogen kann dann mehr „Licht ins Dunkel“ bringen. Mithilfe eines Schemamodusgesprächs kann man gemeinsam ein Problembewusstsein erarbeiten. Die Textblätter helfen ebenfalls bei der Psychoedukation. Vielleicht kommt auch beim Bearbeiten dieser Materialien heraus – man

war diagnostisch auf dem falschen Dampfer (kann passieren). Auch die Stühlearbeit und die Besinnungstexte sind effiziente Methoden in der Problemklärungsphase.

Der zweite Ordner (**Grundlagen**) beinhaltet Dateien, die zahlreiche Informationen über die Schemapädagogik offenbaren.

Im dritten Ordner (**Sonstiges**) finden Sie einen aktuellen Flyer sowie die Beschreibung eines Franchise-Angebots (Schemapädagogik-Trainerin/-Trainer).

Um zum Download zu gelangen, müssen Sie lediglich die Homepage des Ibidem-Verlags aufrufen (<http://www.ibidem-verlag.de>). Danach geben Sie einfach den Buchtitel in das Recherche-Feld ein. Klicken Sie den Titel an und befolgen Sie die Download-Anweisungen. **Das erste Wort auf Seite 11 in diesem Buch ist gleichzeitig das Passwort.**

Ich hoffe, dass Ihnen die beschriebenen Methoden im Umgang mit Ihren herausfordernden Fällen hilfreich sind. Wenn Sie Fragen oder Anregungen haben, schreiben Sie mich einfach an (siehe unten).

Mein Dank geht an Luisa Martinez, die für die ansprechenden Zeichnungen verantwortlich ist.

Worms, im Sommer 2013

Dr. Marcus Damm

Kontakt

Institut für Schemapädagogik

Dr. Marcus Damm

Höhenstr. 56

67550 Worms

E-Mail: info@marcus-damm.de

Internet: <http://www.schemapädagogik.de>

Einleitung: Schemapädagogik® – ein neuropädagogisches Konzept entwickelt sich

Lernziele

In diesem Beitrag werden verschiedene Ziele verfolgt. Er beinhaltet zum einen die pädagogischen und psychotherapeutischen Grundlagen der Schemapädagogik® (vgl. DAMM 2010a, 2010b, 2010c). Namentlich handelt es sich hierbei besonders um die Schematherapie (YOUNG et al. 2008) und Klärungsorientierte Psychotherapie (SACHSE 2003; 2006; SACHSE et al., 2009).

Zum anderen wird auf das Konzept der Persönlichkeitsstörungen (FIEDLER 2007; NISSEN 2000) sowie auf neuere Interventionen der Schemapädagogik (vgl. DAMM 2013) eingegangen.

1 Schemapädagogik – ein neues Konzept entwickelt sich

Das Projekt Schemapädagogik nahm 2009 langsam Gestalt an. In einer Weiterbildung von BF 1-Fachpraxislehrerinnen und -lehrern, an der – Achtung: narzisstische Tendenz! – *ich* in Speyer als Dozent mitwirkte, stand bereits im 1. Modul das Thema „Umgang mit interaktionsschwierigen Schülern“ auf dem Programm.

Während meiner Vorbereitungen stieß ich auf die Schematherapie. Hier fand ich ein schlüssiges integratives Konzept zum Umgang mit verhaltensauffälligen Klienten im Psychotherapiebereich. Testweise habe – Entschuldigung: wieder die narzisstische Tendenz – *ich* wesentliche schematheoretische Konzepte wie die Schematheorie und das Modusmodell auf den Schulbereich (Sek. 2) übertragen. Weiter befruchtet wurde die Vorbereitung von der sogenannten Klärungsorientierten Psychotherapie (SACHSE 2003), in der u.a. provozierende Kommunikationsstrategien von interaktionsschwierigen Klienten transparent gemacht und gemeinsam bearbeitet werden (sog. Images, Tests, Psychospiele und Appelle).

Ebenfalls wurden auch die Transaktionsanalyse (BERNE 1964) und die Konfrontative Pädagogik (KILB, WEIDNER & GALL 2003) bei der Planung als sinnvoll erachtet. D.h., verschiedene Elemente wurden in das oben genannte Seminar integriert. Das Konglomerat wurde schließlich mit dem Begriff „Schemapädagogik“ etikettiert. Dann fing die eigentliche Konzeption und Ausarbeitung des neuen Ansatzes erst richtig an.

Seit der publikationstechnischen Grundlegung des Konzepts vor wenigen Jahren (DAMM 2010a) wurden mehr als 500 pädagogische Fachkräfte aus den unterschiedlichsten Praxisfel-

dern im Rahmen von Seminaren und Fortbildungen schemapädagogisch gecoacht. Eine erste Evaluation im Schulbereich fiel sehr positiv aus (DAMM 2012a, S. 226ff.). Fazit bisher: Schemapädagogik fördert die pädagogische Fach- und Sozialkompetenz! Zahlreiche Publikationen erschienen bis dato (siehe weiterführende Literatur). Erfreulicherweise tut sich heuer auch was in Hinsicht auf das Projekt „bundesweite Fort- und Weiterbildung“. In Kooperation mit dem Trainerkollektiv AWOLON wird derzeit in Nordrhein-Westfalen eine berufsbegleitende Weiterbildung zur Schemapädagogin/zum Schemapädagogen konzipiert. Im Frühjahr 2014 soll es losgehen (nähere Informationen unter folgender Adresse: <http://www.awolon.de>).

1.1 Anwendungsbereiche

Mittlerweile liegen ausgearbeitete Methoden, Einheiten und Materialien für verschiedene sozialpädagogische Praxisfelder vor: für den Kita- und Hortbereich (Damm 2010d), ebenso für die Bereiche Schule (DAMM 2010b; DAMM & EBERT 2012) und soziale Arbeit (DAMM & WERNER 2011). Der Transfer des Konzepts der Persönlichkeitsstörungen in das Praxisfeld Erziehung und Bildung gestaltete sich als recht umfangreich: Letztes Jahr erschien die Buch-Trilogie *Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe verstehen 1-3* (DAMM 2012a, 2012b, 2012c).

2 Grundlagen

Im Folgenden werden die Grundlagen der Schemapädagogik ausgeführt.

2.1 Schemabasierte Psychotherapien

Die sogenannten schemabasierten Psychotherapien, etwa Schematherapie und Klärungsorientierte Psychotherapie, gehören zur „dritten Welle“ in der Verhaltenstherapie.

Rainer Sachse entwickelte die Klärungsorientierte Psychotherapie (2003). Zunächst an der klassischen Gesprächspsychotherapie angelehnt, wurde sie später weiter modifiziert. Sie vereinigt nunmehr in sich Aspekte der sogenannten *Zielorientierten Gesprächspsychotherapie*, *process-experiential psychotherapy*, und sie wird ergänzt durch kognitiv-behaviorale Methoden. Im Unterschied zur Vorgehensweise in der (nicht-direktiven) Gesprächspsychotherapie, deren Elemente in die Sozialpädagogik transferiert wurden, übernimmt der Therapeut die Verantwortung für den Prozess. Klärungsorientierte Psychotherapie ist im hohen Maß prozessorientiert aufgebaut (und nicht non-direktiv).

Klärungsorientierte Psychotherapie ist kein rein kognitives Verfahren, sondern – wie auch die Schematherapie – ein integratives. Hier wird vor allem dem motivationspsychologischen Befund Rechnung getragen, dass es, verkürzt gesagt, zwei innerpsychische Motivationssysteme gibt, die in der Therapie berücksichtigt werden müssen: (a) ein explizites (dem Klienten bewusst) und (b) ein implizites (dem Klienten nicht bewusst) (ROTH 2007).

In diesem Ansatz versteht man entsprechend auch Schemata als Muster mit kognitiven und affektiven Anteilen; sie laufen automatisiert ab und steuern das Verhalten. Die Schema-Aktivierungen und die damit verbundenen kostenintensiven Auswirkungen sind dem Betroffenen nicht präsent, weil dysfunktionale Schemata vor allem im impliziten Gedächtnis verortet

sind (ROTH 2003).

Theoretische Fundierungen dieses Ansatzes sind unter anderem die Bindungstheorie, Transaktionsanalyse, selbstverständlich das Schema-Modell und, wie schon angedeutet, die Motivationspsychologie. Zur Anwendung kommt das Konzept vor allem bei Persönlichkeitsstörungen, Angststörungen, Depression, Abhängigkeitserkrankungen und psychosomatischen Störungen.

Wie auch in der Kognitiven Therapie und Schematherapie der Fall, so wird auch im Rahmen der Klärungsorientierten Psychotherapie davon ausgegangen, dass dysfunktionale Schemata persönliche und soziale Probleme verursachen. Diese Schemata werden von Klienten nicht objektiv wahrgenommen, da bereits die Wahrnehmung schemaspezifisch eingefärbt sein kann. Von sich aus, so die therapeutische Erfahrung, führen Klienten selbst so gut wie keine Klärungsprozesse aus.

Der US-amerikanische Psychotherapeut Jeffrey E. Young ist der Begründer der Schematherapie. Sie stellt eine Erweiterung der Kognitiven Verhaltenstherapie dar (Young wurde am Forschungsinstitut für Kognitive Therapie von Beck ausgebildet).

Die Schematherapie ist eine schulenübergreifende Konzeption und wird, wie oben schon erwähnt, zur dritten Welle der Verhaltenstherapie gezählt (wie auch die Klärungsorientierte Psychotherapie). Youngs Ansatz bezieht Aspekte der Verhaltenstherapie, Neurobiologie, Kognitiven Therapie, Bindungstheorie, Gestalttherapie und der psychodynamischen Therapie mit ein. In Deutschland erfährt der Ansatz immer mehr Popularität, was sicherlich auch mit der in Fachkreisen bekannten Forderung von GRAWE (2004) zusammenhängt, den Schema-Begriff in die von ihm angeregte Allgemeine Psychotherapie mit einzubeziehen. Der Psychiater Eckhard Roediger (2009) unterstützt die Verbreitung im deutschsprachigen Raum sehr intensiv. Er veröffentlichte hierzulande den ersten Beitrag zur Schematherapie und bereicherte sie um einige Erweiterungen. Ferner bezog er die Schematherapie auf das von Grawe entwickelte integrative Therapieverständnis.

2.2 Neurobiologische und schematheoretische Grundlagen der Entwicklung

Die Persönlichkeit eines Menschen reift in Form einer Wechselwirkung zwischen Anlage- und Umwelteinflüsse bereits in den ersten sechs Jahren zu einem Großteil heran. Dies ist kein Zufall, als sich in dieser Zeitspanne das Gehirn so fundamental entwickelt, wie zu keinem Zeitpunkt mehr danach. Zwar hat ein zweijähriges Kind bereits in etwa so viele Gehirnzellen wie ein Erwachsener (etwa 100 Milliarden) – aber eines hat noch nicht stattgefunden: Die Feinverdrahtung *zwischen* den Zellen. Überwiegend „vernetzt“ ist das Gehirn bereits im Alter von 4 bis 7 Jahren (ROTH 2007). Eine gewisse Plastizität bleibt jedoch ein Leben lang bestehen. Das heißt, es können in bestimmten Situationen neue Bahnungen und Verbindungen erfolgreich angelegt werden, auch und gerade in sozialpädagogischen Einrichtungen! (Hierzu muss aber die Beziehung zwischen den Beteiligten stimmen, da sie der „Motor“ von jeglichen Umbaumaßnahmen im Gehirn darstellt: Ohne Beziehung geht, lapidar gesagt, nichts!).

Schaut man sich die Ausformung des Gehirns in den ersten Lebensjahren genauer an, so fällt auf, dass das Wachstum von *unten nach oben* verläuft. Bereits im Mutterleib, genauer ge-

sagt, etwa ab der sechsten Schwangerschaftswoche, sind „niedere“ Strukturen des sogenannten limbischen Systems nachweisbar – dieses Hirnareal wird mit Emotionen und Motivationen in Zusammenhang gebracht –, und es kommt ab diesem Zeitpunkt schon zu gefühlsspezifischen Konditionierungsprozessen, die durch die hauptsächlichen Bezugspersonen inszeniert werden (SPITZER 2009). Der Fötus wird also bereits im Bauch der Mutter (emotional) sozialisiert.

Nachweislich korreliert eine Schwangerschaft, die viele Risikofaktoren aufweist, etwa Substanzmittelmissbrauch der Mutter, traumatische Erfahrungen, Gewalterfahrungen, ein „stressender Lebensstil“ usw., mit einem extrovertierten, stresssensiblen (vulnerablen) Temperament seitens des Neugeborenen (ROTH 2007).

Die Entwicklung des sogenannten Neocortex (Großhirnrinde) andererseits, der für die höheren, sprich vernünftigen Leistungen zeitlebens verantwortlich ist, findet erst *nachgeburtlich* statt, und zwar maßgeblich in den ersten Lebensjahren. Das Gehirn verdrahtet sich entsprechend so, wie es das soziale Umfeld des Betreffenden vorgibt.

Konkret gesagt: Die soziale Umwelt mitsamt ihren Eigenarten und Ritualen wird wie ein „Schwamm“ aufgesogen. – Die jeweils erlebte Realität wandert „nach innen“, wird entsprechend Bestandteil des eigenen Selbst, des Subjektiven. Psychoanalytiker nennen diesen Prozess Verinnerlichung von Objekt-Imagines. Und weiter: Spezifische Einstellungen der Bezugspersonen über den Heranwachsenden werden schrittweise zu seinen(!) Meinungen (Schemata), zu Ansichten über sich selbst, die Welt (und andere).

Individuelle Erlebens- und reaktive Verhaltensmuster zementieren sich nach und nach, insbesondere wenn die äußeren sozialen Verhältnisse dies geradezu erfordern. Je öfter das soziale Umfeld ein bestimmtes Feedback gibt („Deine Meinung zählt nicht!“), desto eher werden die psychisch notwendigen Reaktionen, beispielsweise die Tendenz zur Unterordnung beziehungsweise zur Kompensation, zu einem festen innerpsychischen Bestandteil der eigenen Persönlichkeit. Die Reaktionen werden entsprechend zu festen Schemata, die später in Situationen, die an die ursprünglichen Verhältnisse erinnern, stets wieder automatisch ausgelöst werden.

Weil nun vernunftfähige Teile der Großhirnrinde sowie die Areale, die das Ich-Bewusstsein konstruieren, erst Jahre nach der Geburt fertig ausgeprägt sind, werden automatisierte (eventuell negative) soziale Verhaltensmuster, die in den ersten Lebensjahren erlernt wurden, später hinaus nicht reflektiert und sind somit auch nicht veränderbar. Denn sie laufen im Hier und Jetzt nach neurowissenschaftlicher Argumentation unbewusst ab (ROTH 2003).

2.3 Konzept der Persönlichkeitsstörungen

Das Konzept der Persönlichkeitsstile/-störungen ist im Praxisfeld Erziehung in der Regel völlig unbekannt. Dies ist kein Zufall, sondern bildungspolitisch bedingt. PädagogInnen durchlaufen eine andere Ausbildung als PsychologInnen (die das genannte Konzept daher in der Regel kennen). Meines Erachtens stellt dies heutzutage ein – von uns Fachkräften unbemerktes – Manko dar. Das Wissen um das Konzept der Persönlichkeitsstile kann dabei helfen, diejenigen Beziehungsstörungen in pädagogischen Praxisfeldern zu erkennen und zu begreifen, die mit dem üblichen „pädagogischen Handwerkskoffer“ gar nicht in den Griff zu bekommen sind.

Der Persönlichkeitsstil, ein Bündel aus spezifischen Denk- und Verhaltensweisen, beein-

flusst maßgeblich in emotionaler und rationaler Weise die relevanten Lebensbereiche einer Person (OLDHAM & MORRIS 2007, S. 9): die Beziehungen, das Arbeitsverhalten, das Selbstbild, die Gefühle und Impulse im Alltag usw. Ebenfalls der Umgang mit den Kindern, den KollegInnen wird vom eigenen Persönlichkeitsstil beeinflusst.

Charakterisiert sich ein Persönlichkeitsstil als sehr extrem, erfüllt er manchmal die Kriterien einer sogenannten Persönlichkeitsstörung. Persönlichkeitsstörungen charakterisieren sich durch folgende Faktoren und Phänomene (TRESS et al. 2002):

- a) Der/die Betreffende zeigt andauernde, unflexible, unangepasste und vor allem auffällige Verhaltensmuster.
- b) Es liegt ein tief verwurzeltes Fehlverhalten vor, welches in den meisten sozialen und persönlichen Situationen unpassend ist.
- c) Eine schwerwiegende Einschränkung folgender Funktionsbereiche ist erkennbar: Antrieb/Motivation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit und Wahrnehmung.
- d) Die Störung ist *fester* Bestandteil der Persönlichkeit.
- e) Die beruflich-soziale *Leistungsfähigkeit* ist stark eingeschränkt.

Persönlichkeitsstörungen kommen relativ häufig vor. Man geht davon aus, dass circa 10–15 % der Allgemeinbevölkerung von (mindestens) einer solchen psychischen Beeinträchtigung betroffen sind (NISSEN 2000; FIEDLER 2007). Meistens offenbaren die Betroffenen mehr als nur eine Störung. Dieser Wert ist schon ziemlich bemerkenswert. Aber: Hinzu kommt noch eine Personengruppe, die etwa 15 % der Allgemeinbevölkerung ausmacht. Diese Gruppe offenbart „nur“ eine auffällige Ausprägung mindestens eines Persönlichkeitsstils (quasi die Vorstufe einer Persönlichkeitsstörung) (LELORD & ANDRÈ 2005).

3 Schemapädagogische Interventionen und Methoden in pädagogischen Praxisfeldern

Die alltägliche Praxis mit Kindern und Jugendlichen wird nun von SchemapädagogInnen um zwei Dimensionen erweitert: um eine schema- und persönlichkeitspezifische Perspektive. Im Folgenden wird darauf eingegangen.

3.1 Diagnostik (Beobachtungsphase)

Im Rahmen der Schemapädagogik werden innerpsychische Muster der Klienten diagnostiziert, sogenannte Schemata, und thematisiert.

Ein solches Schema führt im Falle einer Aktivierung zu bestimmten Erinnerungen, Gedanken (Kognitionen), Emotionen und Körperempfindungen. Zu einer Aktivierung kommt es gewöhnlich, wenn der Betreffende in eine Situation gerät, die in einem Zusammenhang steht mit unliebsamen biografischen Erfahrungen.

Die aktuelle Situation wird dann automatisch als Gefahrensituation interpretiert. Intuitiv reagiert er unangepasst, übertrieben. Erschwerend kommt hinzu: Das, was um ihn herum passiert, sieht er als *Ursache* seines Erlebens an, er erkennt nicht, dass die Situation/der Mitmensch usw. „nur“ sein(!) innerpsychisches Muster *auslöst*.

Ein Schema beeinflusst den Lebensstil des Betreffenden maßgeblich (YOUNG et al. 2008). Zum Beispiel „gerät“ er immer wieder „ungewollt“ in dieselben Situationen. Am Muster *Misstrauen/Missbrauch* lässt sich der Mechanismus gut demonstrieren.

Manche Personen mit diesem Schema suchen und finden ausschließlich Beziehungspartner, die Erstere schlecht behandeln. Oder sie behandeln im Zuge des Musters andere schlecht.

Tabelle 1: Schemata, Kognitionen und Bewältigungsreaktionen

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

12. Unterwerfung/ Unterordnung	Unterdrückende, strenge, kontrollierende Eltern, Widerspruch wurde nicht geduldet	„Der andere weiß es besser, ich passe mich an, ordne mich vorausseilend 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 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 Gehemmtheit	Eltern, die die Kontrolle von Emotionen belohnen und entsprechende Vergehen bestrafen	„Ich muss mich stets kontrollieren – erst denken, vernünftig bleiben, dann reden; Gefühle sind nicht gut!“	Nach innen und außen gefühlkontrolliert 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	Katastrophierende 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	Anderer vom „Negativen“ überzeugen wollen, Risiken aufsuchen

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

In Zusammenhang mit einem oder mehreren Schemata steht ein sogenannter Schemamodus. Er tritt unmittelbar in Erscheinung, sobald ein Schema aktiviert ist. Den Begriff kann man auch übersetzen mit: Ich-Zustand, Persönlichkeitsfacette, Teil-Persönlichkeit. YOUNG et al. (2008) unterscheiden verschiedene Schemamodi.

Ist ein Klient etwa im *Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind*, dann wirkt er aufmüpfig, unreflektiert, bockig. Ist zum Beispiel der *Schikanierer- und Angreifer-Modus* aktiviert, erscheint der Betreffende sadistisch, unempathisch und gewaltbereit (siehe unten).

Erfahrungsgemäß haben die Klienten so gut wie keinen Einblick in ihrer innerpsychischen Strukturen, genauer gesagt, sie kennen ihre eigenen Schemamodi (und Schemata) nur ungenügend. Wenn zum Beispiel ein Klient „mal wieder seine 5 Minuten hat“ und versucht, den Sozialarbeiter an der Nase herumzuführen, so könnte Letzterer zu dem Schluss kommen: „So jetzt bist Du im *Manipulierer, Trickser, Lügner-Modus*.“

Ganz wichtig: Ist einer der genannten Modi aktiv, denkt, fühlt und handelt der Klient in einer ganz bestimmten Weise. Mit „gesundem Menschenverstand“ kann man ihn nicht von seinem „Trip“ abbringen. Man muss warten, bis der Betreffende „runterkommt“ beziehungsweise im sogenannten *Modus des Gesunden Erwachsenen* ist. Dann erst ist er selbstreflektiert, einsichtig, reaktionsflexibel, offen und aufnahmefähig.

In folgender Tabelle sind die wichtigsten Modi sowie ihre Auswirkungen zusammengefasst (ROEDIGER 2009, 67):

Tabelle 2: Modusmodell

Das Modusmodell umfasst...		Bei entsprechender Aktivierung ist die Person...
Kind-Modi	a) <i>Verletzbares Kind</i> b) <i>Ärgerliches (bzw. Wütendes) Kind</i> c) <i>Impulsiv-undiszipliniertes Kind</i> d) <i>Glückliches Kind</i>	... verwundbar, sensibel, emotional ... aufgebracht, unreflektiert, sauer ... bockig, widerspenstig, aufmüpfig ... begeistert, kontemplativ, unbekümmert, glänzend aufgelegt
Maladaptive Modi	<i>Unterordnender Modus (Angepasster Unterwerfer)</i> <i>Gefühlsvermeidende Modi</i> a) <i>Distanzierter Beschützer</i> b) <i>Distanzierter Selbstberuhiger</i>	... passiv, aufmerksam, vorsichtig, vorausseilend „dienlich“ ... rational, unnahbar, ausweichend ... emsig, aktiv (neigt auch zu Suchtmittelmissbrauch)

	<p>c) <i>Aggressiver Beschützer</i></p> <p><i>Überkompensierende Modi (Übertreiber)</i></p> <p>a) <i>Selbsterhöher</i></p> <p>b) <i>Schikanierer- und Angreifer-Modus</i></p> <p>c) <i>Manipulierer, Trickser, Lügner</i></p> <p>d) <i>Zerstörer-/Killer-Modus</i></p> <p>e) <i>Zwanghafter Kontrolleur</i></p>	<p>... vorauseilend „stachelig“, feindselig</p> <p>... denunzierend, narzisstisch, selbstverherrlichend</p> <p>... sadistisch, teuflisch, gewaltbereit</p> <p>... motiviert, durch Tricks verdeckt ein bestimmtes Ziel zu verfolgen</p> <p>... gewalttätig, brutal, mitleids- und gewissenlos</p> <p>... überkontrollierend, spaßbefreit</p>
Dysfunktionale internalisierte Eltern-Modi	<p>Innere Antreiber (nach außen und innen wirkend)</p> <p>Innere Bestrafer (nach innen und außen wirkend)</p>	<p>... sehr anspruchsvoll sich selbst und anderen gegenüber</p> <p>... geneigt, sich selbst und anderen physischen/psychischen Schaden zuzufügen</p>
Modus des Gesunden Erwachsenen	Gesunder Erwachsener	... selbstreflektiert, rational, reaktionsflexibel, neugierig, offen, aufnahmefähig

3.1 Komplementärer Beziehungsaufbau

SchemapädagogInnen praktizieren neben den üblichen humanistischen Einstellungen (Empathie, Kongruenz, Akzeptanz) auch ein ganz bestimmtes Auftreten. Sie passen sich aktiv und direkt an die Motivebene des Klienten an. D.h. sie arbeiten an einer komplementären Beziehungsgestaltung.

Die Fachkraft interpretiert Verbales sowie Non-Verbales und erspürt quasi das hinter den Tests und Psychospielen verborgene Bedürfnis. Praktiker werden es wissen: Gerade „schwierige“ Kinder und Jugendliche brauchen vor allem Anerkennung, das Gefühl von Solidarität, Wichtigkeit und Verlässlichkeit (SACHSE 2003).

Gleichzeitig dauert es gewöhnlich seine Zeit, bis der professionelle Helfer einen privaten Zugang zu dem Betreffenden findet. Grund: Der Jugendliche hat früher einmal ausführlich gelernt, dass Grundbedürfnisse nicht so leicht von anderen erfüllt werden, sondern vielleicht sogar *gerade dann* unerfüllt bleiben, wenn man sie authentisch(!) anmeldet. *Aus diesem Grund kommt es ja erst zu den Tests, Psychospielen und – zu den Schemata/Persönlichkeitsstilen/-störungen.*

Welche Bedürfnisse jeweils im Vordergrund stehen, finden SchemapädagogInnen recht zügig heraus. Sie achten auf spezielle Verhaltensweisen des Jugendlichen, die dazu dienen, den Gesprächspartner zu manipulieren, ihm erwünschte Reaktionen aufzuzwingen.

3.1.1 Umgang mit Psychospielen

Es kann sein, dass herausfordernde Jugendliche im Falle einer Schemamodusaktivierung (etwa: „Selbsterhöher-Kevin“) auch ein sogenanntes Psychospiel (BERNE 1964) mit der Fachkraft inszenieren, und zwar sehr professionell, d.h., in einer sehr manipulativen Art und Weise. Man durchschaut es möglicherweise erst dann, wenn es zu spät ist, sprich: wenn der Heranwachsende mit seiner Masche einen überrumpelt und entsprechend „gewonnen“ hat.

Kostenintensive Spiele, mit denen auch die professionelle Fachkraft im Praxisfeld Erziehung konfrontiert wird, heißen z.B. „Diskussion“ und „Versetzt mir eins“ (DAMM 2010a):

- (a) Beim Spiel „Diskussion“ verwickelt der Zu-Erziehende den Pädagogen in endlose Debatten. Bereits eine einzige Aufforderung, etwa: „Räum bitte die Bücher weg!“, kann eine ausführliche Auseinandersetzung auslösen. Das Psychospiel verfolgt meistens das Ziel, vor Publikum längerfristig Aufmerksamkeit zu erzwingen bzw. zielt darauf ab, sich der Aufforderung des Erziehers letzten Endes zu entziehen.
- (b) Hierzu dient auch das Spiel „Versetzt mir eins“. Der Betreffende stört auf unterschiedliche Arten z.B. die Gruppenarbeit. Er zwingt auf diese Weise den Erzieher zum Reagieren. Disziplinarmaßnahmen verpuffen wirkungslos. Der Betreffende spielt weiter sein Spiel. Je weiter das Spiel voranschreitet, desto massiver werden die Störungen. Irgendwann hat der Erzieher keine Wahl mehr und verweist den Betreffenden aus dem Saal. Das Ziel wurde erreicht: (negative) Aufmerksamkeit – wieder vor Publikum – provozieren.

Die pädagogische Fachkraft sollte sich immer vergegenwärtigen, dass solche Interaktionsmuster in der Biografie der Betreffenden irgendwann einmal sehr förderlich waren. Sie waren wahrscheinlich eine notwendige Alternative – zur Authentizität. Wahrscheinlich hat die verbale Äußerung eines Bedürfnisses (etwa Aufmerksamkeit) keinen oder nur wenig Erfolg nach sich gezogen.

Psychospiele sind aus dieser Perspektive „Notlösungen“ für nicht lösbare Dilemmata in der Kindheit. Trotzdem sind Psychospiele sehr kostenintensiv. Das weiß jeder Pädagoge aus Erfahrung. Schemapädagogen reagieren daher bewusst auf sie. Entsprechend nehmen Fachkräfte bestenfalls bei der Aktivierung solcher Manipulationen eine innere gelassene Haltung ein. Man ist ja nicht als Person gemeint, sondern lediglich ein Mittel zum Zweck (Bedürfnisbefriedigung). Es gibt u.a. vier verschiedene Möglichkeiten, Psychospiele über kurz oder lang zu stoppen (DEHNER & DEHNER 2007):

1. Strategie a: Das Spielgeschehen ansprechen (aufdecken).
2. Strategie b: Den weiteren Spielablauf vorwegnehmen.
3. Strategie c: Den Spieler mit den Kosten seines Verhaltens konfrontieren.
4. Strategie d: Den Spieler als Person wertschätzen und Verhaltensalternativen aufzeigen.

3.2.2 Umgang mit „Manipulationstechniken“

Ein sogenanntes Image ist eine (unbewusste) Technik, mit der ein Zu-Erziehender ein bestimmtes Persönlichkeitsbild von sich veräußerlichen will. In der Regel handelt es sich gleichzeitig aber auch um einen Hinweis auf ein zentrales Grundbedürfnis.

Der Sozialpädagoge soll durch ein Image zu einem bestimmten Eindruck in Hinsicht auf den Betreffenden kommen. Mit einem Image wird gleichzeitig, und darauf sei noch einmal hingewiesen, ein bestimmtes Grundbedürfnis kommuniziert (was auf den ersten Blick leider nicht ersichtlich ist).

Meistens entspricht ein Satz wie „Ich mache Kampfsport“ einem Image (übersetzt: „Ich bin ein harter Typ!“). Oder nehmen wir eine Aussage wie: „Ich bin bei den Ultra-Fans und boxe mich gerne am Wochenende!“ (dito). Im Falle solcher Images machen sich Schemapädagogen bewusst, dass die Betreffenden mit der Darstellung ihrer Hobbys *nur* (unbewusst) auf ein sehr relevantes Bedürfnis verweisen (in der Regel: Anerkennung, Wahrgenommen-Werden).

Und es muss auch klar sein: Das Image ist nicht persönlich gemeint, sondern würde jedem anderen Interaktionspartner jetzt auch unterbreitet. Eine professionelle Reaktion in solchen Fällen gestaltet sich folgendermaßen: Der Schemapädagoge dockt kurz in neutraler und authentischer(!) Weise an dem jeweiligen Image/Grundbedürfnis an und fährt dann unbeeindruckt fort („Aha, bei den Ultra-Fans – die sind hart drauf. Welcher Verein?“).

Auf diese Weise wahren beide Parteien ihr Gesicht. Außerdem werden dadurch schon, weil man miteinander „warm“ wird, in der Anfangsphase eventuell vorauseilend Konflikte vermieden.

Eine weitere Manipulationstechnik ist der sogenannte Test (Sachse, 2003). (Im Rahmen der Psychoanalyse wird dieser Mechanismus in einem ähnlichen Zusammenhang projektive Identifizierung genannt.)

Mittels eines Tests strebt der Zu-Erziehende an, eine bestimmte innerpsychische Erwartungshaltung zu *bestätigen*. Demnach kann es sein, dass ein Jugendlicher, der gegenüber dem Betreuer Antipathie verspürt, permanent rumnörgelt oder „aus Versehen“ immer wieder zu spät kommt. Dadurch wird der Erwachsene geradezu zu einer negativen Reaktion ermuntert. *Und die Welt ist wieder für den Teenager in Ordnung...*

Natürlich sind solche Verhaltensweisen, wenn sie selten passieren, keine Tests. Es gilt die Faustformel: Je häufiger störendes Verhalten in mehreren Variationen auftaucht, desto wahrscheinlicher verfolgt der Betreffende ein bestimmtes zwischenmenschliches Ziel.

Handelt es sich bei der jeweiligen Aktion um einen Test – die Diagnose ist tatsächlich nicht einfach –, steckt der Erzieher in einem Dilemma. Bestraft er den Heranwachsenden, tut er genau das (Negative), was Letzterer mehr oder weniger unbewusst erwartet; und schon ist der Beziehungskredit auf null zurückgesetzt. Tut er nichts, provoziert der Erzieher weitere Tests seitens des Heranwachsenden – was zu mehr Stress führt.

Schemapädagogen sprechen daher, wenn sie sich sicher sind – wie auch im Falle eines Psychospiels –, humor- und verständnisvoll das Geschehen und die Möglichkeit an, dass der Zu-Erziehende ein bestimmtes Ziel mit seinem Verhalten verfolgt, etwa:

- (a) „Hast du das Glas jetzt runter geworfen, damit ich an die Decke gehe? Kannst Du vergessen!“
- (b) „Du kommst jetzt aber nicht wieder zu spät, weil du mich ein bisschen ärgern willst, oder?“
- (c) „Du willst mich jetzt vielleicht testen: Du willst wissen, wie ich auf so was reagiere!“

Solche Interventionen, die sicherlich einen konfrontativen Charakter haben, führen erfahrungsgemäß zu Irritationen aufseiten des Jugendlichen, vor allem dann, wenn er sich ertappt fühlt. Verwirrt ist der Heranwachsende in diesen Fällen deshalb, weil sein Interaktionspartner nicht so wie erwartet reagiert.

Heranwachsende, die verschiedene maladaptive Schemata und -modi ausgeprägt haben, haben u.a. meistens auch „gelernt“, Bedürfnisse nicht offen anzumelden bzw. einzufordern. Laut YOUNG et al. (2008) entstehen viele Schemata bekanntlich durch dauerhafte Frustration verschiedener Grundbedürfnisse. Doch: Trotz Frustrationserfahrungen streben Menschen nach der Erfüllung ihrer Motive.

Erfahrungsgemäß werden auch sogenannte Appelle (SACHSE 2006) von betreffenden Jugendlichen, die darauf abzielen, Grundbedürfnisse zu befriedigen, nicht direkt und unmissverständlich kommuniziert, sondern verdeckt. Manchmal ist es für den Gesprächspartner gar nicht ersichtlich, dass diese oder jene Verhaltensweise eine Art Beziehungsangebot darstellt.

Wie oben schon erwähnt, stehen bei vielen, vor allem verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen folgende Grundbedürfnisse im Vordergrund (ebenda, S. 37):

- Anerkennung/Akzeptierung,
- Wichtigkeit,
- Verlässlichkeit,
- Solidarität.

Es bedarf eines gewissen Fingerspitzengefühls bzw. einiger Berufserfahrung, um Situationen als solche zu erkennen, in denen Zu-Erziehende unbewusst Appelle kommunizieren. In solchen Momenten reicht eine Bemerkung oder Frage schon aus, um selbst bei verhaltensauffälligen Jugendlichen einen „positiven Marker“ zu setzen.

„Passende“ Antworten führen dann häufig zu ausführlicheren Gesprächen, die zwar vielleicht einen oberflächlichen Charakter haben, aber sehr gewinnbringend für den Zu-Erziehenden sind, weil sie – verdeckt – ein bestimmtes Bedürfnis befriedigen.

3.2 Problemklärungsphase

Ist durch die Realisierung der komplementären Beziehungsgestaltung genug „Beziehungskredit“ (Sympathie, Vertrauen, Solidarität) aufgebaut, mehren sich die Situationen, in denen man mit dem Klienten authentisch und informell kommunizieren kann, d.h. wie mit einem „Partner“ (SACHSE et al. 2009). Der Grund: Er befindet sich *häufiger im Modus des Gesunden Erwachsenen*. In solchen Momenten sollte der Heranwachsende dazu motiviert werden, an der Bewusstwer-

derung seiner kostenintensiven Persönlichkeitsfacetten (Schemamodi) zu arbeiten. Spielerisch bzw. humorvoll bietet man ihm einen Schemamodus-Arbeitsbegriff an, mit dem er kognitiv etwas anfangen kann. 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 Zu-Erziehenden dadurch rasch ein Bewusstsein von ihren innerpsychischen Strukturen. Festigt sich ein Arbeitsbegriff, wird dieser immer mal wieder in Unterhaltungen eingestreut, damit er sich „setzt“, etwa: „Na, hat sich der Mobbing-Max mal wieder gemeldet?“ Folglich ergeben sich so förderliche Gespräche, und der Teenager lernt eine kostenintensive Seite von sich selbst besser kennen. Kommt es einmal im Beisein der Fachkraft nunmehr zu einer entsprechenden Schemamodus-Aktivierung, kann gezielt interveniert werden: „Aha! Da ist er ja, der Mobbing-Max!“

Irgendwann sollten auch Gespräche über die Vor- und Nachteile des jeweiligen Schemamodus geführt werden. Da die Nachteile immer überwiegen, entwickelt sich seitens des Jugendlichen leicht ein stetig anwachsendes Problembewusstsein. Wenn Heranwachsende verschiedene Namen für ihre kostenverursachenden Persönlichkeitsfacetten gefunden haben, sind die Voraussetzungen für eine bewusste Kontrolle der Schemamodi geschaffen.

Ziel der schemapädagogischen Bemühungen ist die Förderung der Selbstkompetenz. Der Teenager soll irgendwann in der Lage sein, einen kostenintensiven Schemamodus zu kontrollieren. Der Helfer unterstützt ihn dabei. Außerdem kommen in dieser Phase zwei Arbeitsweisen aus der Schematherapie zum Einsatz: die Schemamodus-Erinnerungskarte und das Schemamodus-Tagebuch. Die Karte, auch Schemamodus-Memo genannt, füllt der Teenager mit dem Helfer aus. Sie hat die Form eines Arbeitsblatts und besteht aus vier Teilen. Zunächst (1.) benennt der Jugendliche eine typische Situation, die seinen Schemamodus auslöst. Im folgenden Abschnitt (2.) macht sich der Betreffende die Wirkungsweisen des Modus bewusst. Schließlich (3.) geht es darum, das unangebrachte Denken, Fühlen und Erleben ad absurdum zu führen. Letztlich (4.) wird eine alternative Verhaltensweise ins Auge gefasst, die Belohnungscharakter hat. Diese soll dann auch in die Praxis umgesetzt werden. Es ist auch hilfreich, Teenager zum Führen eines Schemamodus-Tagebuchs zu motivieren. In diesem werden Schemamodi-auslösende Situationen – und wie man mit ihnen umging – festgehalten.

3.3 Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Praxisalltag

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 2010c).
2. **Schemamodus-Memo** (dieses Memo unterstützt das kognitive Training, indem der Zuerziehende auf einem Blatt seinen problematischen Schemamodus, eine typische Auslösesituation, die objektive Einschätzung des Geschehens sowie subjektive Lösungsvorschläge festhält).
3. **Schemamodus-Fragebogen** (DAMM 2012a). Mithilfe dieses Fragebogens lernt X seine problematischen Schemamodi kennen; ergänzt wird der Fragebogen durch ein Textblatt, mit dessen Hilfe der Heranwachsende die potenziellen Auswirkungen 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. In Einzelfällen kann der Schemafragebogen auch mit Heranwachsenden ausgefüllt werden, etwa wenn sie die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen hierzu mitbringen.
5. **Persönlichkeitsstil-Fragebogen** (DAMM 2012b).
6. **Stühlearbeit** (mithilfe der sogenannten Stühlearbeit wird die Arbeit an den Schemamodi fortgesetzt).
7. **Besinnungstexte** (der Heranwachsende kann sich auch mit einem auf einen bestimmten Schemamodus zugeschnittenen Besinnungstext auseinandersetzen, um Aspekte seiner Persönlichkeit besser kennenzulernen).

3.4 Schemapädagogischer Methodenkoffer

Der Schemapädagogische Methodenkoffer (DAMM 2013) für das Teenageralter umfasst nach aktuellem Stand folgende Interventionen:

- Das konfrontative Schemamodusgespräch kann im Anschluss an den komplementären Beziehungsaufbau sehr schnell zur Förderung eines Problembewusstseins führen. Thematisiert wird dann etwa der „Aggro-“ oder der „Manipulierer-Kevin“.
- Mithilfe der Rollentausch-Partnerübung wird aufseiten des Jugendlichen ein Perspektivwechsel erzwungen: Er muss die Rolle der pädagogischen Fachkraft einnehmen, während er vom Erwachsenen schemamodusspezifisch gespiegelt wird.
- Der „Helfende Stuhl“ wurde speziell für Teenager mit typischen „Mobbingopfereigenschaften“ konzipiert (WERNER 2013b); er bietet sich auch in unserem Rahmen an.
- Die konfrontative Biografiebrücke soll den Jugendlichen psychoedukationstechnisch für seinen Wiederholungszwang sensibilisieren.
- Das Psychospiel „Expertenrolle“ ermöglicht einen schnellen Beziehungsaufbau.
- Die aktivierende Ressourcenkonfrontation (inkl. Erweiterung um die Schemamodusperspektive) zwingt den Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit der Frage: Warum wer-

den die Potenziale/Ressourcen nicht prosozial genutzt (WERNER 2013a)?

- Das empathisch-humorvolle Schemamodusgespräch soll den Teenager für einen problematischen Schemamodus sensibilisieren.
- Der „Heiße Stuhl“ (inkl. Erweiterung um die Schemamodusperspektive) ist in der Konfrontativen Pädagogik verortet (KILB et al. 2009); er kann aber auch in unserem Rahmen gewinnbringend sein (Achtung: Nur im Beisein eines Profis durchführen!).
- Das Ein-Personen-Rollenspiel (inkl. Erweiterung um die Schemamodusperspektive) dient der kognitiven Festigung von gemeinsamen Absprachen (SACHSE et al. 2008).
- Die humorvoll-empathische Stühlearbeit sensibilisiert den Teenager wieder für einen bestimmten Schemamodus.
- Das Psychospiel „Füttern zwischen Tür und Angel“ ist wieder dem Beziehungsaufbau dienlich.
- Das Modusinterview (Exploration) ist eine psychoedukative Methode.
- Mithilfe des Schemascreenings werden schnell Schemata von Teenagern ermittelt.
- Das Nach-den-fünf-Minuten-Memo zwingt den Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit erneuten Ausrastern und „Rückfällen“.
- Das Psychospiel „Good Cop – Bad Cop“ soll Konflikte und Machtkämpfe entschärfen.
- Die emotionale Verunsicherung (mit Handy) ist eine Methode für den Notfall.
- Das Psychospiel „Öl ins Feuer – bis der Lachanfall kommt“ soll aufseiten des Jugendlichen den Modus des Gesunden Erwachsenen fördern.
- Die Besinnungstexte können u.a. bei folgenden Verfehlungen zur Bearbeitung ausgeteilt werden: Aggression/Gewalt, Mobbing, Manipulationen, Arbeitsverweigerung.