

Marcus Damm

Schemapädagogik

Marcus Damm

# Schema- pädagogik

Möglichkeiten und Methoden  
der Schematherapie  
im Praxisfeld Erziehung



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.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Kea S. Brahms

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17147-0

# Inhalt

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort von Eckhard Roediger .....                                     | 7  |
| Vorwort des Autors .....                                               | 9  |
| Einleitung.....                                                        | 15 |
| 1. Grundlagen der Schematherapie (ST) .....                            | 29 |
| 1.1 Entwicklung.....                                                   | 30 |
| 1.2 Schemamodell .....                                                 | 31 |
| 1.3 Maladaptive Schemata und Schemabewältigung.....                    | 33 |
| 1.3.1 Domäne 1: Abgrenztheit und Ablehnung.....                        | 36 |
| 1.3.2 Domäne 2: Beeinträchtigung von Autonomie und Leistung .....      | 42 |
| 1.3.3 Domäne 3: Beeinträchtigung im Umgang mit Begrenzungen .....      | 46 |
| 1.3.4 Domäne 4: Übertriebene Außenwirkung<br>und Fremdbezogenheit..... | 49 |
| 1.3.5 Domäne 5: Übertriebene Wachsamkeit und Gehemmtheit.....          | 54 |
| 1.4 Schemamodi – Modell der Teilpersönlichkeiten.....                  | 59 |
| 1.5 Neurowissenschaftliche und bindungstheoretische Fundierung .....   | 68 |
| 1.6 Klärungsorientierte Psychotherapie (KOP) .....                     | 74 |
| 1.7 Kognitive Therapie (KT) .....                                      | 76 |
| 2. Praxis der Schematherapie .....                                     | 79 |
| 2.1 Schemaidentifikation .....                                         | 80 |
| 2.2 Schemaklärung .....                                                | 80 |
| 2.3 Schema-Aktivierung und -bearbeitung.....                           | 81 |
| 2.4 Beziehungsgestaltung.....                                          | 85 |
| 2.5 Ziele .....                                                        | 85 |
| 2.6 Neue Anwendungsfelder.....                                         | 86 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. Von der Schematherapie zur Schemapädagogik .....                                  | 87  |
| 3.1 Charakteristiken, Möglichkeiten, Grenzen .....                                   | 87  |
| 3.2 Ziele .....                                                                      | 89  |
| 3.3 Schemapädagogische Schlüsselkompetenzen .....                                    | 89  |
| 3.3.1 Diagnostische und konfrontative Fähigkeiten .....                              | 90  |
| 3.3.2 Beziehungen komplementär gestalten können .....                                | 96  |
| 3.3.3 Um die eigenen Schemata und Schemamodi wissen und sie<br>berücksichtigen ..... | 98  |
| 3.3.4 Schemapädagogische Methodenkompetenz .....                                     | 101 |
| 4. Schemapädagogik im Praxisfeld Erziehung .....                                     | 105 |
| 4.1 Krippe .....                                                                     | 107 |
| 4.2 Kindergarten .....                                                               | 118 |
| 4.3 Hort .....                                                                       | 129 |
| 4.4 Heimerziehung .....                                                              | 145 |
| 4.5 Offene Kinder- und Jugendarbeit .....                                            | 158 |
| 4.6 Kinder- und Jugendpsychiatrie .....                                              | 172 |
| 5. Ausblick .....                                                                    | 185 |
| Weiterführende Literatur .....                                                       | 187 |
| Kontakte .....                                                                       | 189 |
| Literatur .....                                                                      | 191 |

# Vorwort von Eckhard Roediger

Nachdem der Autor kürzlich bereits ein Buch über die Einsatzmöglichkeiten schemabasierter Konzepte im psychosozialen Bereich vorgelegt hat, folgt nun dieses Buch mit Anwendungsbeschreibungen im Kinder- und Jugendalter. Dies ist durchaus folgerichtig, fußt doch die Schematherapie unter anderem auf den Ergebnissen der Bindungsforschung und dem modernen Verständnis des „Sozialen Gehirns“, denen zufolge die frühen Beziehungserfahrungen sich in bleibenden neuronalen Mustern „einbrennen“. Die Schematherapie versteht sich ja als eine Instanz der „Nachbeelterung“. Warum also nicht gleich bei der „Beelterung“ ansetzen?! Denn natürlich macht es Sinn, diese sich bildenden Strukturen nicht erst im Erwachsenenalter in einer Psychotherapie zu beeinflussen, wenn „das Kind schon in den Brunnen gefallen ist“ und die Menschen in ihren „Lebensfallen“ drinsitzen, sondern möglichst früh oder sogar präventiv mit dem Modell der Schematherapie kontextangepasst zu intervenieren.

Das vorliegende Buch setzt dieses Vorhaben überzeugend um: Es stellt zunächst gut verständlich die wichtigsten schemabasierten Konzepte vergleichend dar, um daraus für jedes wichtige pädagogische Arbeitsfeld altersangepasste Vorgehensweisen abzuleiten. Der Autor übersetzt damit gekonnt das Vorgehen in einer Psychotherapie mit Erwachsenen auf den Umgang mit Kindern bzw. Jugendlichen.

Ebenso wie in einer Psychotherapie ist es auch im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen ein ebenso banaler wie zentraler Schritt, das gezeigte störende (bzw. dysfunktionale) Verhalten als einen „suboptimalen“ Bewältigungsversuch hintergründiger innerer Anspannungszustände zu verstehen, auf die (noch) nicht anders reagiert werden kann. Die Betroffenen versuchen, die aktuellen Probleme mit den Lösungen anzugehen, die früher einmal erfolgreich waren. Dadurch ist aber eine Weiterentwicklung erschwert oder gar blockiert. Gelingt es den Betreuern, an diesen vordergründigen Verhaltensmustern vorbei einen Zugang zu dem „Verletzbaren Kind“ im Hintergrund zu bekommen, ist wieder eine konstruktive Beziehungsaufnahme möglich und der Weg zu neuen, besseren Lösungen frei.

Der Autor geht in dem Buch in den sehr anschaulichen Fallbeispielen auch immer wieder darauf ein, wie das Verhalten der Kinder und Jugendlichen die eigenen Schemata der Pädagogen auslöst und dadurch diese noch leichter in ein „Beziehungsspiel“ verstrickt. Es ist eine der Stärken dieses Buches, den Pädagogen beim Lesen (ohne erhobenen Zeigefinger) einen Zugang zu ihren eigenen „blinden Flecken“ zu ermöglichen, die einen Ausstieg aus diesen „Spielen“ erleichtern. Dies führt nicht nur zu besseren Ergebnissen bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen, sondern auch zu mehr Berufs- (und damit Lebens)-Zufriedenheit der Pädagogen. So ist zu hoffen, dass mit diesem Buch allen Beteiligten geholfen ist!

Frankfurt am Main, im April 2010

*Dr. med. Eckhard Roediger*

Neurologe, Psychiater und Arzt für Psychotherapeutische Medizin, Ausbildungen in tiefenpsychologischer und Verhaltenstherapie. Leiter des Frankfurter Instituts für Schematherapie (IST-P), Sekretär der Internationalen Gesellschaft für Schematherapie. Bekannt sind seine Veröffentlichungen zur Schematherapie: *Was ist Schematherapie?* (bei Junfermann), *Praxis der Schematherapie* (Schattauer) und *Fortschritte der Schematherapie* (Hogrefe).

# Vorwort des Autors

Dieses Buch beinhaltet die Grundlagen des Schemapädagogik-Ansatzes sowie dessen Potenzial für sozialpädagogische Arbeitsfelder (unter anderem Krippe, Kindergarten, Hort, Heim, offene Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendpsychiatrie). Da dieses Konzept noch sehr neu ist, möchte ich im Folgenden einige Sätze zur Entstehung und zu allgemeinen Charakteristiken anmerken.

Im Sommer 2009 begann unter der Federführung meines geschätzten Freundes und Kollegen Marc-Guido Ebert in Speyer die Lehrer-Weiterbildung „Berufsförderpädagogik“, und zwar am IFB (Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung Rheinland Pfalz).

Das Angebot stieß auf reges Interesse. Es meldeten sich mehr als 30 Lehrerinnen<sup>1</sup> und Lehrer aus ganz Rheinland-Pfalz an. Ich war damals im Dozenten-Team vertreten und übernahm unter anderem das Thema: „Schwierige Schüler – und wie man mit ihnen klarkommt“. Seit Jahren beschäftige ich mich mit den zwischenmenschlichen Aspekten des Lehrerberufs.

Verschiedene psychologische Themen des schulischen Zusammenlebens wurden entsprechend in diesem Rahmen besprochen. Es ging unter anderem um Psychospiele im Klassenraum, unterschwellige Wahrnehmungsprozesse aufseiten des Lehrers und der Schüler, um Gruppendynamik, Persönlichkeitspsychologie und um Mobbing.

Darüber hinaus plante ich – nicht ohne Grund – auch ein Seminar ein, in dem die Grundlagen der sogenannten schemaorientierten Psychotherapien thematisiert wurden.

Dies erscheint nun auf den ersten Blick sehr untypisch. Man könnte ja vorauseilend einwenden (und das taten auch einige Lehrer): Was hat denn Psychotherapie mit Pädagogischer Psychologie, genauer gesagt, mit Unterricht

---

<sup>1</sup> In diesem Buch wird die geschlechtsspezifische Anrede (auch im Falle von anderen Berufsbezeichnungen) abwechselnd gebraucht, selbstverständlich ohne diskriminierende Absicht.

zu tun? (Namentlich handelt es sich bei den Therapiekonzepten um die *Kognitive Therapie*, *Klärungsorientierte Psychotherapie* und *Schematherapie*.)

Der Anlass für das Seminar war folgender: Diese teilweise noch sehr jungen Konzepte sind sehr innovativ, wissenschaftlich *up to date*, und sie beinhalten faszinierende Modelle zum Verständnis und zur Behandlung von dysfunktionalen Interaktionsmustern und Beziehungsstörungen. – Sie geben daher gleichzeitig, wenn auch nur zwischen den Zeilen, interessante, umfassende und kompetente Antworten auf die sogenannten Gretchenfragen, die sich erfahrungsgemäß jeder Lehrer einmal stellt. Sie lauten in etwa so:

- Wie „ticken“ verhaltensauffällige Schüler?
- Wieso bringt mich Schüler X trotz meiner guten Vorsätze immer wieder auf die Palme?
- Was steckt hinter dem problematischen Verhalten von Schüler X?
- Wieso geraten manche Schüler (und Lehrer) immer wieder in dieselben nachteiligen Konfliktsituationen?
- Wie gehe ich bestenfalls mit „schwierigen“ Schülern um?
- Wieso erreiche ich manche Schüler trotz offensichtlich überzeugender Argumente nicht?

Nun wurden die schemaorientierten Psychotherapien ursprünglich konzipiert für die Veränderung von charakterologischen und verhaltensspezifischen Auffälligkeiten von *Patienten*. Außerdem geht es den betreffenden Therapeuten auch um die Behandlung von sogenannten Persönlichkeitsstörungen.

In ausführlichen fachlichen Gesprächen mit der Lehrergruppe in Speyer ergab sich jedoch recht schnell die Erkenntnis, dass auch so mancher Schüler einige Kriterien eines kostenintensiven („schwierigen“) Persönlichkeitsstils offenbart, andere Heranwachsende sogar Kennzeichen einer Persönlichkeitsstörung.

„Zähneknirschend“ kam man zu dem Schluss: Mit solchen Schülern müssen wir uns auseinandersetzen, *ob wir wollen oder nicht!* Daher wurde das Psychotherapie-Seminar ins Auge gefasst.

In Bezug auf die Entstehungsgeschichte der Schemapädagogik, die viel mit der Weiterbildung in Speyer zu tun hat, heißt das: Es ging am Anfang der Weiterbildung zunächst um das Verständnis derjenigen innerpsychischen Prozesse, die Schüler sowohl im (häufig nicht immer störungsfreien) Alltagsunterricht als auch in prekären Situationen offenbaren.

Recht zügig wurde aber auch klar, dass so manche Arbeitsweise, die im psychotherapeutischen Setting angewendet wird, auch im Schulalltag hilfreich im

Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern sein könnte (wenn auch in vereinfachter Form). Dabei handelt es sich um leicht modifizierte Methoden, die schnell erlernbar und umsetzbar sind (siehe auch Kapitel 3.3.4).

Noch in der ersten „Psychotherapie-Veranstaltung“ fasste die Gruppe den Entschluss, einige Arbeitsweisen einmal im Unterricht auszuprobieren. Einige Wochen später erhielt ich per E-Mail schon die ersten Rückmeldungen, die durchweg sehr positiv ausfielen. Hieraus entstand die Idee, eine Schemapädagogik zu entwerfen. Aus den schemaorientierten Psychotherapien wurde auf diesem Weg eine Schemapädagogik für den Unterricht.

Der ausgearbeitete Transfer in den Schulalltag liegt noch nicht in schriftlicher Form vor, aber ein entsprechendes Manuskript ist gerade in Vorbereitung (siehe auch die weiterführende Literatur am Ende dieses Buches).

### *Was ist Schemapädagogik?*

Schemapädagogik ist ein Ansatz, der in sozialpädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern praktiziert werden kann, um vor allem Zu-Erziehende/Klienten ganzheitlich zu fördern. Die wissenschaftlichen Grundlagen stellen neben den schemaorientierten Psychotherapien vor allem die Neurobiologie, Motivationspsychologie und die Bindungstheorie dar.

Im Rahmen dieses Konzepts wird davon ausgegangen, dass psychosoziale Probleme von Klienten/Zu-Erziehenden hauptsächlich durch nachteilige innerpsychische Muster (Schemata) verursacht werden.

Diese Muster haben einen ganz persönlichen biografischen Hintergrund. Interessanterweise sind sie dem Betreffenden in der Regel nicht bewusst, da Schemata überwiegend in denjenigen Hirnregionen neuronal verortet sind, die für emotionale Prozesse verantwortlich sind, im sogenannten *impliziten Gedächtnis*.

Dieser (zwangsläufig) hohe affektive Anteil geht gewöhnlich zulasten des kognitiven, besonders dann, wenn Schemata aktiviert werden und den Betreffenden zu irrationalen Denk- und Verhaltensweisen motivieren.

Irrationale Schemata entstanden in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, weshalb sie auch nicht infrage gestellt werden. Man hält sie für sinnvoll und *real*.

In zwischenmenschlichen Situationen, in denen Schemata ausgelöst werden, kommt es automatisch zu bestimmten Gedanken, Affekten, Emotionen und Körperempfindungen. Dies verhindert eine objektive Einschätzung der konkreten Situation, es kommt zu Wahrnehmungsfehlern.

Der Betreffende meint dann, die Umstände oder die Mitmenschen seien an seinen unliebsamen Emotionen schuld, weshalb er sich aus seiner Sicht „nur“ wehrt und etwa andere angreift. Er sieht nicht, dass „die Anderen“ lediglich sein in der Kindheit oder Jugend entstandenes negatives, weil irrationales Muster *auslösen*.

So kommt es etwa zu dem leidigen Phänomen, dass bestimmte „harmlose“ Kommentare des professionellen Helfers seitens des Zu-Erziehenden intuitiv als Bedrohung wahrgenommen werden, gegen die er sich wie automatisch verteidigt. Der Pädagoge hat in einem solchen Fall durch seine Bemerkung lediglich ein dysfunktionales Muster ausgelöst.

An diesen und anderen innerpsychischen Dilemmata setzt die Schemapädagogik an. Schemapädagogen realisieren eine spezielle (komplementäre) Beziehungsgestaltung, um Vertrauen, Solidarität und Sympathie aufzubauen (Beziehungskredit).

Erst dann können gewöhnlich die kostenverursachenden Persönlichkeitsfacetten (Schemamodi) gemeinsam thematisiert werden. Dadurch entwickelt der Zu-Erziehende schrittweise ein Problembewusstsein, das vorher nur rudimentär vorhanden war, wenn überhaupt (ohne dieses Bewusstsein sind Verhaltensänderungen sehr unwahrscheinlich).

Der junge Mensch erkennt irgendwann, dass sein ganz bestimmter innerpsychischer Persönlichkeits-Teil in typischen Situationen sein Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. Er lernt, in zukünftigen schemaauslösenden Konstellationen eine bewusste Kontrolle auszuüben und so den Verhaltensautomatismus, dem er bisher ausgeliefert war, zu durchbrechen.

Auf diese Weise sollen dysfunktionale Muster verändert werden. Schemapädagogik hilft dabei, irrationale Selbst- und Beziehungsschemata von Zu-Erziehenden abzubauen.

Der erste Beitrag zur Schemapädagogik (DAMM 2010a), der bereits Anfang 2010 erschienen ist, beinhaltet die Grundlagen und den Transfer des Ansatzes in psychosoziale Arbeitsfelder (Schulsozialarbeit, Paarberatung, Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsberatung, Strafvollzug, Bewährungshilfe, Streetwork).

# Danksagung

Zunächst geht mein Dank an meine Frau, die mir während der Arbeit an diesem Buch in allen Lebenslagen den Rücken freigehalten hat und eine hohe Frustrationstoleranz bewies, wenn ich mal wieder für einige Stunden im Arbeitszimmer verschwand und den Laptop bearbeitete (was in den letzten Monaten häufiger der Fall war).

Ebenfalls geht mein Dank an Marc-Guido Ebert; hätte er mir nicht die Möglichkeit gegeben, an der Weiterbildung „Berufsförderpädagogik“ als Dozent mitzuwirken, gäbe es heute aller Wahrscheinlichkeit nach gar kein Konzept mit dem Namen Schemapädagogik.

Simon Zimmer, Schüler der Klasse Höhere Berufsfachschule 08h an der Berufsschule Wirtschaft 2 in Ludwigshafen, hat sich intensiv mit der leidigen Aufgabe des Korrektorats befasst und mich sehr unterstützt. Vielen Dank auch hierfür, Simon.

Dasselbe gilt für Manuel Eschenbaum, sozusagen mein „personal corrector“ seit vielen Jahren.

Letztlich möchte ich mich noch bei den Lehrerinnen und Lehrern bedanken, die an der erwähnten Weiterbildung 2009/2010 teilnahmen und noch immer mitwirken.

Die zahlreichen konstruktiven Gespräche, Feedbacks und schemapädagogischen Feldversuche waren sehr inspirierend und haben die Konzeption der Schemapädagogik maßgeblich beeinflusst.

Noch eine kleine Bemerkung zum Schluss: Die in Erscheinung tretenden Fallbeispiele aus den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, die schemapädagogische Elemente beinhalten, basieren auf verschiedenen Erlebnissen von Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Erzieher und höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten 09b, die ich als Klassenlehrer im Schuljahreszeitraum 2009/10 bis 2011/12 betreue. So gesehen können die Erfahrungen als „schemapädagogische Feldversuche“ bezeichnet werden.

Die professionellen Helfer und Zu-Erziehenden wurden äußerlich zwecks Wahrung ihrer Anonymität verändert.

Worms, im April 2010  
Marcus Damm

[www.marcus-damm.de](http://www.marcus-damm.de)

Kontakt:

Institut für Schemapädagogik  
Dr. Marcus Damm  
Höhenstr. 56  
67547 Worms

Internet: [www.schemapädagogik.de](http://www.schemapädagogik.de)  
E-Mail: [info@marcus-damm.de](mailto:info@marcus-damm.de)

# Einleitung

Zu den Arbeitsmethoden von Sozialarbeitern, Erziehern, Diplom- und Sozialpädagogen<sup>2</sup> gehören seit jeher auch solche Interventionen, die ursprünglich aus der Psychologie stammen. Das ist kein Zufall. Schließlich hat sich die Erziehungswissenschaft häufig auf die sogenannten Nachbardisziplinen bezogen, wozu die Psychologie ja unter anderem gehört.

Als besonders fruchtbar in Hinsicht auf die theoretischen und praktischen Aspekte der sozialpädagogischen Ausbildung und Praxis haben sich dabei folgende Psychologie-Grundlagenfächer erwiesen: Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Lernpsychologie, Psychoanalyse, Tiefenpsychologie, Kognitive Psychologie und Klinische Psychologie.

Steigen Sozialpädagogen dann „praktisch“ in den Beruf ein, entweder in Form eines Praktikums oder einer Festanstellung, wissen sie gewöhnlich Bescheid über die Entwicklung des Kindes/Jugendlichen in verschiedenen Bereichen, auch über die Grundlagen des Lernens sowie über Projekt-, Team- und Elternarbeit, Beobachtung, Wahrnehmung usw.

Natürlich sind die erwähnten Inhalte, die an Fachschulen beziehungsweise in Lehrveranstaltungen an Hochschulen vermittelt werden, didaktisch reduziert beziehungsweise werden den Anforderungen der sozialpädagogischen Arbeitsfelder angepasst.

Sieht man sich einmal unvoreingenommen die entsprechenden Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer an, fällt schnell auf, dass neuere psychotherapeutische Ansätze und Arbeitsweisen im Allgemeinen wenig bis gar keine Berücksichtigung finden. Die Erziehungswissenschaft „hinkt“ diesbezüglich ein bisschen hinterher. Das war schon immer so.

---

<sup>2</sup> Im Folgenden werden diese Bezeichnungen der Einfachheit halber synonym verwendet. Das Buch richtet sich ja grundsätzlich an alle Angehörige der helfenden Berufe.

### *Schemaorientierte Psychotherapien sind im Praxisfeld Erziehung in der Regel unbekannt*

Das bis hierhin Gesagte trifft vor allem auf die hier dargestellten Konzepte Kognitive Therapie, Klärungsorientierte Psychotherapie und Schematherapie zu. In sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sind sie und ihre theoretischen und praktischen Grundlagen in der Regel gänzlich unbekannt.

Der Begriff Schema taucht zugegebenermaßen schon in der Ausbildung auf, und zwar im Rahmen der sogenannten *kognitiven Entwicklung des Kindes* (PIAGET 1976). Er wird jedoch überwiegend mit gedanklichen (eben kognitiven) Prozessen beim Heranwachsenden in Verbindung gebracht. – Es geht im Ansatz von PIAGET insbesondere darum, wie das Kind sich schrittweise kognitiv entwickelt und sich die Umwelt aneignet.

In den schemaorientierten Psychotherapien wird dieser Begriff etwas anders verstanden, und zwar als ein zentrales innerpsychisches Muster, das im Falle einer Aktivierung verschiedene mentale Ebenen gleichzeitig beeinflusst.

Schemata haben aus dieser Perspektive schwerpunktmäßig einen unmittelbaren Bezug zum Umgang des Betreffenden mit sich selbst und anderen. Entsprechend spielen *Selbst-* und *Beziehungsschemata* und ihre psychosozialen Auswirkungen eine große Rolle.

Im aktivierten Zustand provozieren solche innerpsychischen Muster entsprechend

- bestimmte Gedanken,
- Affekte,
- Handlungsimpulse
- und schließlich können sie auch Handlungen selbst auslösen.

Aktiviert werden nachteilige Schemata von Zu-Erziehenden, und das ist Schemapädagogen stets bewusst, „nur“ durch *äußere* Einflüsse (Situationen, Mitmenschen usw.).

### *Schemapädagogik fördert die Professionalisierung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*

Neurobiologische (ROTH 2007) und motivationspsychologische (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN 2006) Befunde lassen (leider) darauf schließen, dass nachteilige, irrationale Selbst- („Ich bin ein Loser“) und Beziehungsschemata („Die Anderen wollen mir schaden“) vom Betreffenden als „ultimative Wahrheiten“ aufgefasst werden und nicht – was sie eigentlich sind – *als antrainierte inner-*

*psychische Muster.* Dieser naturgemäße Irrtum hat ebenfalls wieder neurobiologische Ursachen; darauf wird noch eingegangen.

Es kann auch im Praxisfeld Erziehung sehr sinnvoll sein, Verhaltensauffälligkeiten von Heranwachsenden einmal vor dem Hintergrund des Schemamodells zu interpretieren.

Auf der anderen Seite ergeben sich aus den theoretischen Konzeptionen und praktischen Arbeitsweisen der schemaorientierten Psychotherapien auch Anregungen für eine „Schema-Pädagogik“, die parallel zum „Alltagsbetrieb“, aber auch schwerpunktmäßig praktiziert werden kann, etwa in Form eines Projekts zur Förderung der Sozial- und Personalkompetenz der Zu-Erziehenden (siehe unten).

Einige therapeutische Vorgehensweisen können tatsächlich leicht modifiziert von Erziehern übernommen werden. Die Arbeit etwa mit dem sogenannten Schemamodus-Modell (Theorie der Persönlichkeitsfacetten) ist schnell erlern- und umsetzbar. Es ist dabei hilfreich, aufseiten des Zu-Erziehenden ein Problembewusstsein für etwaige kostenverursachende Verhaltensweisen zu entwickeln. Praktiker wissen, dass ein entsprechendes Problembewusstsein gewöhnlich fehlt (siehe auch Kapitel 1.5).

### ***Schwerwiegende (unlösbare?) Probleme im Praxisfeld Erziehung***

In diesem Buch wird es konkret um solche schemapädagogischen Arbeitsweisen gehen. Auf der anderen Seite soll gezeigt werden: Schemapädagogik leistet einen professionellen Beitrag zum Verständnis und zur Lösung der wohl größten Probleme im Praxisfeld Erziehung.

Auf diese soll nun kurz eingegangen werden.

#### ***Problem 1: Externale Kausalattribution***

Wer mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeitet, der wird erfahrungsgemäß häufig mit einer geradezu klassischen Wahrnehmungsverzerrung konfrontiert. Sie hat den Namen „externale Kausalattribution“ (RHEINBERG 2002).

Infolge dieses innerpsychischen Prozesses projizieren Betreffende die Verantwortung für eigene(!) Vergehen jedweder Art automatisch und in strenger Gesetzmäßigkeit auf „die Anderen“, „die Umstände“ usw. Es fehlt in solchen Situationen Selbsteinsicht in die Motive, die das eigene Verhalten ausgelöst haben.

Das irrationale Fazit lautet entsprechend: Man selbst hat *so* und nicht anders geradezu handeln *müssen*, es gab gar keine Alternative. Bei delinquenten Jugend-

lichen ist dieser Mechanismus extrem auffällig (LAUBENTHAL 2008). Er kann sehr skurrile Blüten treiben.

Wer zum Beispiel im Strafvollzug tätig ist, der kennt entsprechende aufschlussreiche „Erkenntnisse“, etwa:

- „Ich habe das Auto ja nur geknackt, weil *der Besitzer* die Schlüssel hat stecken lassen“,
- „Wenn *der Arsch* mich nicht so dumm angeguckt hätte, wäre ich nie auf die Idee gekommen, ihn zusammenzuschlagen“,
- „*Der Typ* war selbst schuld am Überfall, er hatte viel zu viel Geld dabei!“

Nun ist aber die externale Kausalattribution wohl oder übel nicht nur bei „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen sehr verbreitet, sondern auch bei den „normalen“. Dieser Wahrnehmungsfehler dient sicherlich dazu, das Selbstwertgefühl (voraussetzend) zu stabilisieren; in dieser Hinsicht unterstützt er den Betroffenen dabei, mit seinen Verhaltensverfehlungen innerpsychisch zurechtzukommen.

Trotz allem: Die externale Kausalattribution stellt ein großes Hinder- und Ärgernis im Arbeitsfeld Erziehung dar, da sie geradezu unempänglich ist für jedwede *pädagogische* Intervention (sie ist eigentlich Zielobjekt des Psychotherapeuten). Die meisten Praktiker werden dieser These sicher zustimmen. Oft sind Zu-Erziehende mit dieser Wahrnehmungsverzerrung geradezu „beratungsresistent“: „Ich hab doch gar nix gemacht!“

Schemapädagogen arbeiten gezielt an der Reduzierung der externalen Kausalattribution. Dass dieses Unternehmen ein sehr schwieriges und vor allem langwieriges sein kann, weiß jeder, der in einem Helferberuf arbeitet.

Um das Projekt Selbsteinsicht erfolgreich zu gestalten, ist aus schemapädagogischer Perspektive neben dem *allgemeinen* Beziehungsaufbau (mittels Empathie, Kongruenz, Akzeptanz) auch eine sogenannte *komplementäre Beziehungsgestaltung* vonnöten (siehe Kapitel 3.3.2).

Durch die entsprechende Anpassung an die Motivebene des Zu-Erziehenden baut der Schemapädagoge rasch(er) Sympathie, Solidarität und somit Vertrauen auf, was erfahrungsgemäß alleine schon Reduzierung der externalen Kausalattribution beiträgt. Der Pädagoge „erreicht“ den Heranwachsenden eher.

Auf sogenannte *Tests* und *Psychospiele* (siehe unten) reagiert der Helfer professionell, das heißt, er lässt sich nicht von seinem Ziel, der Herstellung von

Beziehungskredit, durch unbewusste Manipulationen vonseiten des Zu-Erziehenden abbringen (siehe Kapitel 3.3.2).

Ist erst einmal genug „Beziehungskredit“ (SACHSE 2006b) vorhanden, wird der Zu-Erziehende mit seinen kostenverursachenden Persönlichkeitsanteilen (Schemamodi) konfrontiert, und zwar zunächst in einer humorvollen beziehungsweise tolerant-väterlichen Art.

Für den irrationalen Persönlichkeitsanteil wird gemeinsam ein Arbeitsbegriff gefunden, mit dem der Zu-Erziehende kognitiv etwas anfangen kann. Mit diesem Begriff (etwa „der Agro-Max“) setzt sich sowohl der Helfer als auch der Zu-Erziehende bei entsprechendem Anlass auseinander („Na, hat Dich der Agro-Max gestern wieder in die Bredouille gebracht?“). Der Zu-Erziehende lernt dadurch schrittweise seine persönlichen „Macken“ kennen und kann sie schrittweise *kontrollieren*. Die zuvor praktizierte komplementäre Beziehungsgestaltung motiviert ihn dazu.

Durch solche speziellen schemaorientierten Arbeitsweisen (siehe auch Kapitel 3.3.4) wird die externale Kausalattribution aktiv modifiziert.

### ***Problem 2: Psychospiele***

Viele Praktiker wissen, ebenfalls aus eigener Erfahrung, dass Zu-Erziehende dann und wann bestimmte fadenscheinige, aber durchaus effiziente Strategien einsetzen, mit denen sie verschiedenartige Ziele verfolgen. Der Psychiater ERIC BERNE (1964/2005) spricht in diesem Zusammenhang von „Spielen“, RAINER SACHSE (2001), ebenfalls Psychotherapeut, arbeitet mit dem Begriff „Interaktionsspiele“. Wir verwenden im Folgenden den Begriff „Psychospiele“, womit vor allem der manipulierende Charakter dieser speziellen Kommunikation verdeutlicht werden soll.

Tatsächlich geht es den Betreffenden „Spielern“ aus tiefenpsychologischer Perspektive darum, Grundbedürfnisse zu befriedigen, wie etwa Anerkennung und Wahrgenommen-Werden. Wie noch zu zeigen sein wird, haben die betreffenden Heranwachsenden solche Strategien im Laufe ihrer Kindheit und Jugend erlernt. Genauer gesagt, sie haben sie erlernen *müssen*, da der „direkte Weg“, das heißt die verbale Anmeldung des jeweiligen Bedürfnisses, nicht zur Befriedigung desselben geführt hat, aus welchen Gründen auch immer. Womöglich wurden auch verschiedene Bedürfnisse in früher Kindheit frustriert – was ebenfalls zur Ausprägung von Psychospielen führen kann.

Im psychotherapeutischen Verfahren *Transaktionsanalyse* (BERNE 1964/2005) werden solche Strategien besonders fokussiert. Aber auch im Rahmen der

Klärungsorientierten Psychotherapie, die unten noch dargestellt wird (siehe auch Kapitel 1.7), findet dies statt.

Manche Zu-Erziehende sind mithilfe von Psychospielen imstande, den professionellen Helfer in vorhersehbare Kommunikationsschleifen zu verwickeln, die stets denselben Ausgang haben (SACHSE 2001): Der Spieler „gewinnt“, der Helfer verliert.

Da Psychospiele ebenfalls das pädagogische Wirken erfolgreich sabotieren können, werden auch sie im Rahmen der Schemapädagogik besonders berücksichtigt – gerade auch in Arbeitsfeldern, wo die Heranwachsenden aufgrund ihres Alters noch nicht die kognitiven Potenziale aufweisen, um das Schemamodi-Modell zu verstehen. Das heißt vor allem in der Krippe und im Kindergarten.

Man darf sich als Praktiker durchaus bewusst machen: Setzt man nicht an den Psychospielen des Zu-Erziehenden an, kann man davon ausgehen, dass Betreffende sie auch noch später hinaus praktizieren und somit viel dazu beitragen, dass die jeweiligen sozialen Systeme, denen sie angehören, davon in Mitleidenschaft gezogen werden (etwa in der Schule, in der Ausbildung usw.).

### ***Problem 3: Gegenübertragung***

Bekanntermaßen ist auch der professionelle Helfer im Berufsalltag nicht frei von Wahrnehmungsbeeinträchtigungen. Nicht ohne Grund wird das Thema „Wahrnehmung und Beurteilungsfehler“ in mindestens einem Lernfeld/Semester der Erzieher-/Sozialarbeiter-Ausbildung berücksichtigt.

Mit dem Begriff Gegenübertragung, der aus der *Psychoanalyse* stammt, wird eine Form der Übertragung verstanden, bei der der professionelle Helfer seine eigenen Gefühle, Erwartungen und Wünsche auf den Zu-Erziehenden richtet. Dies ist dem Kommunikator gewöhnlich nicht bewusst.

Es ist offenkundig, dass der Umgang mit bestimmten Heranwachsenden automatisch Emotionen und Affekte seitens des Sozialpädagogen aktiviert, die im Zusammenhang mit seinem eigenen biografischen Hintergrund stehen. Entsprechend schadet Selbstkenntnis in dieser Hinsicht nicht. Man sollte schon wissen, welche Situationen und sonstigen „Reize“ einen auf 180 bringen – und vor allem: warum sie es überhaupt fertigbringen. Leider, so muss man sagen, wird dieses Thema aber nicht schwerpunktmäßig in der Ausbildung thematisiert.

Schemapädagogen wissen entsprechend um die 18 irrationalen Schemata, die JEFFREY E. YOUNG und Mitarbeiter (2008) im Umgang mit Klienten kennengelernt und beschrieben haben (Kapitel 1.3ff.). Mittels dieser Kenntnis lassen sich irrationale Gegenübertragungssphänomene reduzieren. Dies trägt zu

einer effizienteren und ressourcenschonenderen Arbeit mit den Zu-Erziehenden bei.

Ebenfalls sind sich Schemapädagogen ihrer eigenen Schemamodi und deren Auswirkungen in Hinsicht auf die damit einhergehenden Affekte und Kognitionen im Berufsalltag bewusst (Kapitel 1.5).

Durch Achtsamkeit werden entsprechende Aktivierungen erkannt, eingeordnet und bei Bedarf unterdrückt, damit das Verhältnis zum Zu-Erziehenden nicht in Mitleidenschaft gezogen wird.

#### ***Problem 4: Wiederholungszwang***

Ein populäres Phänomen im Arbeitsfeld Erziehung ist auch der sogenannte Wiederholungszwang – wiederum ein Begriff, der ursprünglich von der Psychoanalyse thematisiert wurde. So zeigt die Erfahrung, dass manche Heranwachsende immer wieder in dieselben schwierigen (Einbahnstraßen-)Situationen geraten, obwohl sie das „eigentlich gar nicht wollen“. Doch anscheinend treibt „es“ sie immer irgendwie wieder dorthin.

Fragt man Betreffende konkret, wieso es sich aus ihrer Sicht so verhält, wird häufig wieder die Wahrnehmungsverzerrung namens externe Kausalattribution aktiviert, die meistens eng mit dem Wiederholungszwang verknüpft ist: „Weil die Anderen ...“ Auf diesem Weg kommt man nur schwer weiter. Und das hat auch seinen neurobiologischen Grund (siehe unten).

Vor dem Hintergrund des Schemamodells erschließt sich jedoch schnell ein anderer Zusammenhang. Hierzu noch ein kurzer Exkurs zum Modell: Schemata entstehen häufig in den ersten Lebensjahren. Sie sind kognitive und affektive Abbildungen von frühen Beziehungserfahrungen. Schemata sind psychisch verinnerlicht und neuronal „eingebrannt“ und fungieren als aktive Wahrnehmungsfilter, die Umweltreize kategorisieren. Ferner animieren sie Betreffende dazu, dass sie in Situationen, die ihnen „bekannt“ sind, immer wieder gleichartig denken, fühlen und agieren. ROEDIGER (2009a, 6) sagt entsprechend: „Schemata machen den Menschen geneigt, im Sinne der früheren Beziehungserfahrungen zu handeln.“

Dieser Mechanismus zeigt sich zum Beispiel dann, wenn Zu-Erziehende trotz wechselnder Umstände, Zeiten und Bezugspersonen immer wieder zu denselben kognitiven irrationalen Schlussfolgerungen kommen, die mit sich selbst oder anderen zu tun haben.

So gibt es im Praxisfeld Erziehung in so gut wie jeder betreuten Gruppe meistens einen Zu-Erziehenden, der auf bestimmte „Schlüsselreize“ immer wieder gleich reagiert, und zwar im Sinne seines Schemas. Selbst neuartige