

# **Schemapädagogik – oder: Warum das Konzept der Persönlichkeitsstörungen auch in der Jugendhilfe hilfreich ist**

Marcus Damm

*Das Konzept der Persönlichkeitsstörungen ist in der sozialpädagogischen Praxis und im Bildungsbereich in der Regel völlig unbekannt. Dies stellt heutzutage ein Manko dar. Denn in den Praxisfeldern Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe treffen wir zunehmend auf Jugendliche, die psychische Auffälligkeiten, problematische Persönlichkeitsstile bzw. Persönlichkeitsstörungen offenbaren.*

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

## **1. Einleitung**

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

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

## **Fallbeispiel (Borderline-Persönlichkeitsstil)**

Sabrina (20) beginnt eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin. Schon in den ersten beiden Wochen fällt sie durch extreme Stimmungsschwankungen auf. An dem einen Tag ist „alles super“, wie sie sagt. Sie arbeitet gut im Unterricht mit und versprüht eine positive Stimmung. Schon am nächsten Tag sind häufig völlig gegensätzliche Tendenzen auffällig: sie fängt Streit mit den Mitschülern an („Ey, ich zieh dich ab!“) und gibt den Lehrern patzige Antworten („Frau X, Sie brauchen mal wieder einen Mann!“). Zu

einem Pädagogen, Lehrer X, pflegt sie einen guten Kontakt. Aus ihrer Sicht ist er „der beste Lehrer ever“. Er erkundigt sich öfter mal nach ihren Erlebnissen in der Freizeit und nach ihrem Lieblingshobby: dem Malen. Auf ihre teils anzüglichen Bemerkungen im Unterricht („Geiler Arsch!“, „Ist Ihre Frau heute Abend zu Hause?“) geht er nicht großartig, sondern in aller Kürze humorvoll ein („Sabrina, ich bin doch glücklich verheiratet, weißt du doch!“). Sabrina kommt eines Tages zwei Stunden zu spät in die Schule. Ihrem Klassenlehrer erzählt sie unter vier Augen, dass sie „Stress“ mit ihrem Freund hätte. Er wäre „halt immer so aggressiv und so eifersüchtig“. Die Heranwachsende meint, er entspräche eben ihrem „Partnersuch-Muster“, wogegen sie gar nichts tun könne. Im Laufe des ersten Halbjahres kommt es immer wieder vor, dass Sabrina plötzlich im Unterricht aufsteht und nach draußen spurtet. Die Lehrer, die sie in solchen Situationen erleben, berichten dem Klassenlehrer von Heulkrämpfen, die sie dann erleidet. Einmal bekommt Lehrer X so einen „Anfall“ mit und folgt der Schülerin bis vor die Tür. Unter Tränen sagt sie, dass „alles scheiße“ sei. Die ganzen Probleme mit ihrem Freund und ihrer Familie würden sie „fertigmachen“. Sie würde nicht wissen, „wie es weitergeht“. (Währenddessen bemerkt der Pädagoge die Schnitte an den Unterarmen der Schülerin, die sie mit einem langen Pulli kaschieren will.) Lehrer X hört ihr aktiv zu und arbeitet ressourcenorientiert („Ich verstehe dich, welche Möglichkeiten gibt es jetzt für dich?“). Sie meint, sie würde wieder ihre Therapeutin anrufen. Im Laufe des Gesprächs fängt sich die Heranwachsende. Lehrer X legt seine Hand auf die Schulter des Mädchens und beendet das Gespräch („Weißt du, manchmal kommt so eine Selbstverletzer-Sabrina in dir hoch – und die kontrollierst du ab jetzt. Versprich *mir* das. Tu das für mich!“) Die Schülerin gibt dem Lehrer das Versprechen – und sie betreten wieder den Klassenraum.

## 2. Begriffsklärungen

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

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

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

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

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

### **3. Ablauf einer schemapädagogischen Intervention**

#### **3.1. Beobachtung**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Einsicht kann nur dann stattfinden, wenn die Betreffenden im Modus des *Gesunden Erwachsenen* sind. In diesem Bewusstseinszustand wirken Teenager wie Betreuer reflektiert, objektiv, einsichtig und kritikfähig. Die sogenannte komplementäre Beziehungsgestaltung dient dazu, herausfordernde Jugendliche häufig in den Modus des *Gesunden Erwachsenen* zu „bugsieren“. Da die Kenntnis der einzelnen Schemata (Young u.a. 2008) in Hinsicht auf die Beobachtungsphase unumgänglich ist, werden die einzelnen Muster noch einmal in einer Tabelle mitsamt den typischen Kognitionen und Bewältigungsreaktionen.

*Tabelle 1: Schemata, Kognitionen und Bewältigungsreaktionen*

<b>Schema</b>	<b>Verhalten des frühen sozialen Umfelds</b>	<b>Kognitionen des Betreffenden späterhin</b>	<b>Erduldung des Schemas</b>	<b>Vermeidung des Schemas</b>	<b>Kompensation des Schemas</b>
<b>1. Emotionale Vernachlässigung</b>	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
<b>2. Verlassenheit/ Instabilität</b>	Unzuverlässigkeit, Wechsel zwischen Fürsorge und Alleinsein	„Meine aktuelle Bezugsperson ist in jeder Hinsicht unzuverlässig!“	Suche nach nicht erreichbaren Beziehungen	Beziehungen werden nicht gesucht, lediglich oberflächliche Freundschaften geduldet	Beziehungen vorausseilend beenden, bevor einem der andere „zuvorkommt“
<b>3. Misstrauen/ Missbrauch</b>	Emotional, physisch und/oder psy-	„Es gibt nur gute und böse Menschen – das gilt	Suche nach emotional, physisch	Kein einziger Beziehungspartner hat	Opfer-Täter-Umkehr: Man behan-

	chisch schädigend	auch für meine Beziehungspartner!“	und/oder psychisch schädigenden Partnern	eine Chance, man bleibt alleine	delt die anderen so negativ, wie man es selbst erfahren hat
<b>4. Soziale Isolation</b>	Soziale Minderheit, „Wagenburg-Familie“	„Ich wurde in meiner bisherigen Schulzeit immer ausgegrenzt!“	Selbstinszenierte Übernahme der Außenseiterrolle in der Gruppe	Keinerlei Bemühung um Integration	Entwicklung einer starken Leistungsmotivation, man will dazugehören
<b>5. Unzulänglichkeit</b>	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
<b>6. Erfolglosigkeit/ Versagen</b>	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
<b>7. Abhängigkeit/ Inkompetenz</b>	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
<b>8. Verletzbarkeit</b>	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
<b>9. Verstrickung/ Unentwickeltes Selbst</b>	Symbiotische Eltern, die den Betreffenden von sich systematisch abhängig machten	„Nur mit dir bin ich jemand, ich kann nicht ich selbst sein!“	Sich nicht von den Eltern lösen können, regelmäßige Kommunikation, Rat und Hilfe holen	Beziehungen außerhalb der Familie werden nicht geführt	Abgrenzungsverhalten, „Fluchtendenzen“, Entwicklung einer „Revolutionärer-

			sich Betreffende beim sozialen Umfeld		Mentalität“
<b>10. Anspruchshaltung/ Grandiosität</b>	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 von „brenzligen“ Situationen (in denen man sich nicht beweisen kann)	Das soziale Umfeld begünstigen und sich dann feiern lassen
<b>11. Unzureichende Selbstkontrolle/ Selbstdisziplin</b>	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 und Rahmenbedingungen hält sich der Betreffende nicht	Es wird keinerlei Verantwortung übernommen	Projekte werden nunmehr mit extrem viel Aufwand angegangen
<b>12. Unterwerfung/ Unterordnung</b>	Unterdrückende, strenge, kontrollierende Eltern, Widerspruch wurde nicht geduldet	„Der andere weiß es besser, ich passe mich an, ordne mich vorauseilend unter!“	Vorausseilender Gehorsam, Ja-Sager-Mentalität, Entwicklung einer Friedhöflichkeit, chamäleonartiges Auftreten	Konflikte werden vermieden, vorausseilende und kritiklose Anpassung an die vorhandenen Verhältnisse	Rebellion, passiv-aggressive Verhaltensweisen beziehungsweise Übernahme der Bestraferrolle (= Identifizierung)
<b>13. Aufopferung</b>	Eltern in sozialen Berufen; oder: überforderte, schwache Eltern	„Nicht mein Wohl, sondern das der anderen steht im Vordergrund!“	Helferberuf ergreifen, eigene Bedürfnisse verdrängen	Vermeidung von Beziehungen, in denen man ja aktiv wäre	Abgrenzung, Aufgabe des bisherigen sozialen Umfelds
<b>14. Streben nach Zustimmung und Anerkennung</b>	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	Negative Aufmerksamkeit suchen, anecken, provozieren wollen

			chen	hängen, konform leben	
<b>15. Emotionale Gehemtheit</b>	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 gefühlskontrolliert agieren, Wert legen auf präzise Kommunikation	Situationen, in denen Spontaneität gefragt ist, werden nicht aufgesucht	Integration in eine straffe Hierarchie, dort kognitiv funktionieren wollen
<b>16. Überhöhte Standards</b>	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
<b>17. Negatives hervorheben</b>	Katastrophisierende Eltern, die überall Gefahren und „das Unheil“ sahen	„Ich finde immer ein Haar in der Suppe, das Glas ist halb leer!“	Strikte Erwartung des Negativen	Das Gewohnte bevorzugen, enge Kreise ziehen	Andere vom „Negativen“ überzeugen wollen, Risiken aufsuchen
<b>18. Bestrafungsneigung</b>	Eltern nahmen das Kind als „böse“ und „verbesserungswürdig“ wahr	„Menschen sind voller Ecken und Kanten – und die muss man zu-recht schleifen!“	Hart zu sich selbst und zu anderen sein, „Vergehen“ werden geahndet	Fähnchen in den Wind hängen, vorseilend „brav“ sein, funktionieren	Vorschriften streng befolgen, ohne Mitleid auftreten

### 3.2. Komplementärer Beziehungsaufbau mit Borderlinern

Hin und wieder ergeben sich Situationen, in denen man als Sozialpädagoge schnell überfordert ist (sollte man das Verhalten der Heranwachsenden nicht einordnen und entsprechend nicht professionell reagieren können).

Denn gerade Borderliner switchen in Stressmomenten innerhalb von Sekunden zwischen verschiedenen Schemamodi hin und her, sollte einmal ein zugrunde liegendes negatives Schema aktiviert werden, etwa das Muster *Emotionale Vernachlässigung* („Nie kümmern Sie sich um unsere Gruppe!“). Die Fachkraft kommt unter Umständen gar nicht hinterher. – Es hagelt Vorwürfe, man rechtfertigt sich. Unverhofft folgt eine Phase, in der die Betreffende dann zutiefst verletzt ist („Sie sind so fies!“), dann kommen wieder Vorwürfe („Sie sind immer zu spät!“) usw. Viele Fachkräfte stoßen in solchen Momenten an ihre Grenzen oder handeln verkehrt; manche beziehen die aufeinanderfolgenden Schemamodi-Aktivierungen des Jugendlichen im Nachhinein irrtümlich auf die eigene Person („Was habe ich denn vorhin falsch gemacht?“).

In Hinsicht auf Verhaltensauffälligkeiten im Gruppenraum zeigen sich in der Regel folgende Phänomene:

- Die Fachkraft idealisieren (Bedürfnis: Bindung). „Ist Ihre Frau heute Abend zu Hause?“ (= Test); „Haben Sie Bücher zu Thema X, die Sie mir ausleihen können?“ (= Test); „Kriege ich Ihre E-Mail-Adresse?“ (= Test).
- Die Fachkraft entwerten (Bedürfnis: Selbstschutz bzw. Spannungsabbau). „WAS HABE ICH IHNEN DENN GETAN!?!“ (= Image); „Sie konnten mich noch nie leiden!“ (= Image); „Sie haben was gegen mich!“ (= Image).
- Gruppenteilnehmer entwerten/mobben (Bedürfnis: Spannungsabbau). „Später schlag ich dir aufs Maul, du blöde Fotze!“ (= Image); „Was guckst du mich so blöd an, du Spast!?“ (= Image).

Der Professionelle misst solchen Aussagen wenig Bedeutung bei, bleibt auf der Sachebene, d.h. im Modus des *Gesunden Erwachsenen* („Ich war krank – und daher konnte ich an diesem Tag nicht kommen, fertig!“). Der Professionelle behält stets die innerpsychische Gesamtsituation der betreffenden Jugendlichen im Auge, die regelmäßige Krisen heraufbeschwört. Außerdem geht es auch darum, den Alltagsbetrieb nicht wegen der (typischen) Schemamodi-Aktivierung jedes Mal aufs Neue zu gefährden.

Zu Beginn der Zusammenarbeit kann der Betreuer im Umgang mit Borderline-Persönlichkeiten sehr viel richtig machen. Die betreffenden Teenager kommunizieren nämlich erfahrungsgemäß sehr viel mit der Fachkraft. Sie testen sie auch ausgiebig. Dabei geht es um die Fragen: Kann man sich auf Herrn X verlassen? Setzt er sich für meine Interessen ein? Ist er loyal mir gegenüber? usw.

So gesehen ergibt sich die Phase Beziehungsaufbau quasi von selbst. Man sollte am Anfang nur nicht den Eindruck erwecken, man sei für die Gruppe „der Fels in der Brandung“. Denn gerade die hier thematisierten Jugendlichen messen in der Zukunft das Engagement des Erziehers am ersten Eindruck. Je höher man als Professioneller die Messlatte legt, desto enttäuschter werden junge Menschen mit dem Borderline-Syndrom später sein. Daher muss man mit Fingerspitzengefühl an die Sache herangehen und die eigenen Kompetenzen sowie die Grenzen des Machbaren genau festlegen und kommunizieren.

### **3.3. Problemaktualisierung, Persönlichkeitsstil- und Schemamodus-Diagnose**

Gerade bei Teenagern mit Borderline-Persönlichkeitsstil ist die komplementäre Beziehungsgestaltung ein Muss. Es ist aber darauf zu achten, dass man nicht zu viel Öl ins Feuer gießt, da ansonsten die Beziehung Gefahr läuft, zu eng, zu privat zu werden.

Man muss auch wissen: Erfahrungsgemäß berichten die betreffenden Jugendlichen der Fachkraft des Vertrauens von *allen* zwischenmenschlichen Konflikten, die sie erleben. Natürlich muss in einem solchen Fall die Berufsrolle mit Maß und Ziel verkörpert werden.

Die typische „problemzentrierte Redseligkeit“ – im Falle von ausreichend vorhandenem Beziehungskredit – von Heranwachsenden mit Borderline-Persönlichkeitsstruktur erlaubt tiefe Einblicke in die Art und Weise, wie die Betroffenen die meisten zwischenmenschlichen Beziehungen im Bekanntenkreis gestalten. Bei solchen Gesprächen stimmt in der Regel die Chemie, und man erfährt viel über die innerpsychische Struktur des betreffenden Heranwachsenden. Sollten mehrere Phänome-

ne kommuniziert werden, die mit der Borderline-Struktur einhergehen, ergibt sich möglicherweise nach und nach ein „rundes Bild“.

### **3.4. Problemklärung**

Solche Gespräche können für beide Seiten sehr befruchtend sein. Die Fachkraft kommt vielleicht zu dem Schluss, dass die Dinge vielleicht doch nicht so im Argen liegen wie angenommen. Doch manchmal wird man im Gruppensaal eines Besseren belehrt: Wenn aufseiten der Jugendlichen der meist vorhandene Ich-Persönlichkeitszustand *Schikanierer- und Angreifer-Modus* aktiviert wird. Dann geraten entweder die Erzieher oder bestimmte Gleichaltrige ins Fadenkreuz. Solche Ausbrüche können sehr emotional ausfallen und bei allen Beteiligten einen enormen Stresspegel auslösen. Eine Form der Krisenintervention sieht vor, der Betreffenden eine Auszeit zu verordnen („Komm', geh mal kurz raus, nach fünf Minuten reden wir mal [bzw. in der Pause]!“). Wenn das nicht funktioniert („Ich geh nirgendwohin – dann schmeißen Sie doch die da vorne raus!“), kann der Erzieher den Maßnahmenkatalog schrittweise durchgehen („Wenn du jetzt nicht mal kurz draußen Dampf ablässt, zwingst du mich zu weiteren Maßnahmen!“ o.Ä.). D.h., es kann hilfreich sein, die Situation mittels der zu Arbeitsbeginn festgelegten Gruppenregeln sachlich(!) zuzuspitzen und konsequent zu sein. Vielleicht endet eine solche Situation damit, dass die Jugendliche aus dem Saal stürmt und dabei die Tür laut zuschlägt. In einem solchen Fall gibt man der jungen Frau einige Minuten Auszeit, oder auch mehr, und trennt sie räumlich von der Gruppe, damit sie emotional runterkommt und in einen anderen, sozial verträglicheren Schemamodus switchen kann.

Führt man nach einem entsprechenden Spannungsabbau durch selbst herbeigeführtes, intensives „Aufregen“ eine Unterhaltung mit der Jugendlichen, wird entweder der Modus *Verletzbares Kind* oder der Modus des *Gesunden Erwachsenen* aktiviert.

Wird ersterer Modus ausgelöst, erzählt die Heranwachsende emotional sehr betroffen von den wahren Ursachen des vorher stattfindenden Ausflippens („Mein Ausraster von eben hat nicht wirklich was mit X zu tun, bei mir zu Hause...!“); wird letzterer Schemamodus aktiviert, berichtet die Teenagerin ebenso von den wahren Ursachen, aber mit dem Unterschied, dass sie innerlich gefasst wirkt.

In beiden Situationen kann nun ein Schemamodus-Gespräch angeregt werden, in dem es um die *misstrauische* [Name des Teenagers einfügen] geht („Hör zu, ich kann dich als Person echt leiden – und wenn so eine misstrauische Sabrina aus dir spricht, dann haben die anderen und ich ein ganz großes Problem!“). Die Fachkraft kann an dieser Stelle auf die typischen Auswirkungen eingehen, die die Jugendliche mit Sicherheit auch aus ihrer Biografie kennt. Ziel ist natürlich wieder die Förderung der Selbstkenntnis.

### **3.5. Interventionen und Methoden**

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

kognitive bzw. erlebnisbasierte Methoden zum Einsatz kommen, um aufseiten des „schwierigen“ Heranwachsenden die Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle zu fördern:

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

### 3.6. Ressourcenorientiertes Arbeiten

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

#### Ziele

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

- **Förderung der Selbst- und Personalkompetenz Fachkraft** (Auseinandersetzung mit der Frage: Welche Schemata und Schemamodi liegen vor und welche potenziellen Auswirkungen haben sie im Alltag?).

- **Prävention des „Ausbrennens“ (Burn-out)** (relevant in diesem Zusammenhang sind des Öfteren die Schemata *Aufopferung* und *Streben nach Zustimmung und Anerkennung*).
- **Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung** (hierzu müssen auch „schwierige“ Jugendliche *beziehungstechnisch* dort abgeholt werden, wo sie stehen, denn ohne Beziehung „geht nichts“).
- **Reduktion von Unterrichtsstörungen/Verhaltensauffälligkeiten** (gelingt der Fachkraft der Aufbau von Beziehungskredit – durch komplementäre Beziehungsgestaltung –, kontrolliert der „schwierige“ Teenager unbewusst aus Sympathie seine negativen Schemamodi im Alltag).
- **Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz des Teenagers** (innerhalb und außerhalb des Praxisalltags ist es dem Zu-Erziehenden infolge einer erfolgreichen schemapädagogischen Intervention möglich, seine Ausraster und sonstigen „fünf Minuten“ zu reduzieren).

## Literatur

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

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

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

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

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

Damm, Marcus (2012c): Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 3. Schemapädagogik bei passiv-aggressiven, zwanghaften, dependenten und ängstlichen Heranwachsenden.

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

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