

Einleitung: Schemapädagogik – ein theoretischer und praktischer Impuls für die Kinder- und Jugendhilfe

Die zahlreichen Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe offerieren jungen wie erwachsenen Menschen und Familien soziale Dienstleistungen. Was sie alle eint, das sind u. a. die ansteigenden Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die diese Dienstleistungen vollbringen und verantworten. Im Folgenden möchten wir kurz aktuelle Tendenzen skizzieren und anschließend, bereits zu Beginn, Seitenblicke auf die Praxis der Schemapädagogik werfen und erste Überlegungen darüber anstellen, wieso sie als sinnvolle methodische Ergänzung der Angebotsvielfalt der Kinder- und Jugendhilfe infrage kommt (vgl. Damm, 2020).

Die Ansprüche an das pädagogische Fachpersonal wachsen – statistische Befunde

Zwischen 2006 und 2010 war ein enormer Anstieg in Bezug auf die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung zu verzeichnen (s. Abschnitt 1). So hat sich etwa die Zahl der Bearbeitungsfälle der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) zwischen 1995 und 2010 mehr als verdoppelt, und zwar auf insgesamt 164.000. Auch die Zahl anderer Hilfearten hat zugenommen, z. B. die der Sozialen Gruppenarbeit: von 8.700 (1995) auf 16.000 Fälle (2010). Dieses Verdopplungsphänomen ist im Großen und Ganzen auch im Hinblick auf die Erziehungsbeistandsschaft (51.265), Sozialpädagogischen Tagesgruppen (26.221) und Individuellen Sozialpädagogischen Einzelbetreuungen (ISE) (6.319) festzustellen. – Allein schon dieser Trend spricht Bände.

Zwei wissenschaftliche Statements sind in diesem Zusammenhang nennenswert: (1.) In den letzten vier Kinder- und Jugendberichten der Deutschen Bundesregierung wird davon ausgegangen, dass zunehmend mehr und mehr Jugendliche von psychischen Beeinträchtigungen sowie Trauma-Erfahrungen betroffen sein werden (15. Kinder- und Jugendbericht, Kap. 7; vgl. insbesondere auch den 14. Kinder- und Jugendbericht).

(2.) Laut einer Studie des Zentralinstituts für die kassenärztliche Versorgung in der Bundesrepublik Deutschland (Zi) diagnostizierten niedergelassene Ärzte in den letzten Jahren immer häufiger psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Von diesem Ergebnis berichtet der sog. „Versorgungsatlas“ des genannten Instituts (Steffen, Akmatov, Holstiege & Bätzing, 2018; vgl. auch Bauer, 2008b, S. 14). Zugrunde lagen die vertragsärztlichen Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017 für Kinder und Jugendliche (bis 18). Demnach wurden im Jahr 2009 bei 23 Prozent der Personengruppe mindestens eine psychische Störung diagnostiziert, 2017 waren es 28 Prozent. Laut den Erkenntnissen der Wissenschaftler sind die Störungen stark von Alter und Geschlecht abhängig. „Entwicklungsstörung“ ist die mit Abstand häufigste Diagnose im Grundschulalter. Im Jahr 2017 wurde sie etwa bei jedem sechsten Kind (17 Prozent) gestellt. In der Gruppe der fünfjährigen Jungen erhielt so gut wie jeder zweite eine entsprechende Diagnose (45 Prozent).

Wie wird diesem Trend in den sozialpädagogischen Praxisfeldern (klassisch) methodisch begegnet?

Systemische Pädagogik

Die systemische Theorie und Praxis ist *die* zentrale Arbeitsweise in den „intensiveren“ Formen der Hilfen zur Erziehung (Winkelmann, 2020, S. 10). Ein paar Worte zu diesem Paradigma. – Demnach ist der Mensch keine „Input-Output-Maschine“, sondern ein System, „das über die Verarbeitung der auf ihn einströmenden Einflüsse selbst entscheidet“ (Macsenae & Esser, 2015, S. 16). Systeme beeinflussen sich gegenseitig, sie stehen in Wechselwirkung zueinander. An Familiensystemen lässt sich diese Perspektive gut demonstrieren. Störungen bzw. Probleme in dieser Gruppe werden als nicht persönlichkeitsgebunden definiert. Der „Symptomträger“ neigt zwar beispielsweise zu delinquentem Verhalten (z. B. Schulverweigerung, Drogenmissbrauch, gewalttätige Impulsivität usw.), aber er *symbolisiert* lediglich ein Ungleichgewicht des Gesamtsystems. Er *ist* nicht das Problem. Daher richtet sich die Sozialpädagogische Familienhilfe nicht nur an eine Person, sondern die ganze Familie wird als Einheit miteinbezogen (Günder, 2015, S. 276 f.).

In jedem System haben die einzelnen Mitglieder eigene Wahrnehmungen (Sichtweisen). Es gibt Regeln und Erwartungen an andere, ausgesprochene und unausgesprochene, natürlich auch unbewusste. Mithilfe von speziellen Gesprächstechniken, etwa zirkulären Fragen (s. Abschnitt 4.4.4), werden entsprechende Konstruktionsmuster, u. U. auch verzerrte, den Beteiligten bewusst gemacht und auf den Prüfstand gestellt. Eine andere Methode der pädagogischen Fachkraft, die für mehr kollektive Klarheit sorgen soll, ist die Veranschaulichung des Familiensystems mittels der Aufstellung von Strukturen, Stellvertretern und Idealen (Symbolen, Figuren usw.).

Ändern sich infolge von derartigen methodischen Impulsen im Rahmen der SPFH, auf die unten noch näher eingegangen wird, subjektive Wahrnehmungen (eine objektive Wirklichkeit gibt es nicht), ändern sich nach diesem Paradigma auch die subjektiven Verhaltensweisen und somit auch letztlich das Gesamtsystem – bestenfalls hin zum Positiven. Gestörte Systeme werden außerdem gezielt durch den Professionellen irritiert, indem er gezielt Impulse setzt und die bestehenden „Probleme“ beispielsweise bewusst umdeutet (*reframed*): „Was ist gut an der aktuellen Situation? Was für Vorteile ergeben sich für welche Familienmitglieder?“

Es werden verschiedene Ziele aufseiten der Adressaten verfolgt: Ressourcenstärkung (Gollor, 2015), Erzeugung einer „gemeinsamen Wirklichkeit“, in der Bedürfnisse zeitnah erkannt und kommuniziert werden können (Schwing & Fryszer, 2015), Förderung der Aufmerksamkeit im Alltag und klarere Versprachlichung von subjektiven Wahrnehmungskonstruktionen (Winkelmann, 2020; Baumann, 2020).

Tatsächlich ist diese Arbeitsweise nicht weit entfernt von der Schemapädagogik.

Systemische Pädagogik vs. Schemapädagogik?

An dieser Stelle möchte wir mit einigen begrifflichen und methodischen Missverständnissen aufräumen, mit denen wir uns immer mal wieder konfrontiert sehen, etwa in Seminaren und auch Publikationen (etwa: „In der Schemapädagogik werden Kinder und Jugendliche in Schubladen gesteckt!“; oder: „Schemapädagogik stigmatisiert und pathologisiert Heranwachsende!“). Zunächst ein paar Worte zu den Parallelen beider Perspektiven.

Die beiden Ansätze haben erkenntnistheoretisch gesehen dieselbe Grundlage, nämlich den – eher gemäßigten, d. h. nicht radikalen – *Konstruktivismus* (z. B. Watzlawick, 2005; Arnold, 2019). Was in der systemischen Pädagogik als „Wirklichkeitskonstruktionen“ bezeichnet wird, sind in unserem Kontext „Schemata“ bzw. „Schemamodi“ (s. Abschnitt 2.2 f.). Was dort die „innere Landkarte“ (Mücke, 2001) symbolisiert, nennen wir „innere Schema-“ bzw. „Persönlichkeitsstil-Landschaft“. Eine weitere Gemeinsamkeit: Es wird theoretisch und praktisch mit subjektiven Konstruktionsmustern gearbeitet, pädagogisch, zirkulär und ressourcenorientiert; und zwar mit den eigenen (Fachkraft) und denen unserer Interaktionspartner (Adressaten). Ferner teilen wir das systemische Axiom, dass es keine objektive, sondern nur eine subjektiv gebildete Wirklichkeit gibt, weswegen sich gerade auch das pädagogische Personal mit den eigenen „biografischen Rucksäcken“ auseinandersetzen muss, um u. a. unbewusste Kommunikations-Teufelskreise (Kollusionen) bestmöglich zu unterbinden. Ein anderer Punkt betrifft das Thema *Inszenierung von schema- bzw. persönlichkeitsgetriebenen Beziehungen*. Dazu kommen wir weiter unten.

Wie sieht es hinsichtlich der Unterschiede aus? Es gibt welche. Wir Schemapädagogen schauen bereits zu Beginn der Zusammenarbeit *mit* dem Wissen über Schemata, Modi, Persönlichkeitsstile und Interaktionsstrategien und den entsprechenden diagnostischen Methoden auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (zusammenfassend Abschnitt 2.3.). Mithilfe von Fragebögen, dokumentierten Beobachtungen, Rollenspielen und anderen Instrumenten strukturieren die Heranwachsenden mit Unterstützung von außen schrittweise ihre eigenen Muster und labeln sie mit eigenen Worten. I. d. R. lehnen sich die Betreffenden an relevante Schema-, Modi- und Persönlichkeitsstil-Begriffe an (Abschnitt 2.2 f.), wobei Wert auf eine neutrale bzw. ressourcenorientierte Betitelung gelegt wird.

Wir berücksichtigen also – und das ist der maßgebliche Unterschied zwischen beiden Ansätzen – die bekannten 18 Schemata (Abschnitt 3.2–3.19) nach Young, Klosko & Weishaar (2008), das Modus-Modell (Abschnitt 2.2.3) sowie 12 populäre Persönlichkeitsstile (Abschnitt 2.2.5) und Interaktionsstrategien (Appell, Image, Test, Psychospiel; Abschnitt 2.2.4) in unserem Konzept – und zwar vorausgehend! Dies hat aus unserer Sicht folgenden Vorteil: Mit den rasch implementierbaren Arbeitsbegriffen im Hinterkopf, die gemeinsam auf Augenhöhe erarbeitet werden, können Professionelle wie Kinder und Jugendliche zwischenmenschliche Erlebnisse, positive wie auch problematische, rasch auf eigene Konstruktionsmuster und Persön-

lichkeitsanteile beziehen. Bereits zu Beginn der Zusammenarbeit werden entsprechende Klärungsprozesse angestoßen. Das spart erstens Zeit und baut zweitens sehr schnell „Beziehungskredit“ auf (Sachse, Sachse & Fasbender, 2016, S. 20).

In manchen pädagogischen Praxisfeldern, etwa im Bildungsbereich oder in der Sozialen Gruppenarbeit, macht es aus unserer Sicht Sinn, festgefahrene Systeme zeitnah in empathischer Weise zu „irritieren“. Die kognitiven Dissonanzen, die daraufhin entstehen, erschaffen den Raum für Selbst- und Fremderkenntnis (Abschnitt 4.4). Aus Sicht von systemisch arbeitenden Praktikern mag dies zugegebenermaßen den Eindruck machen, dass Schemapädagogen tendenziell steuern und intervenieren, z. B. zum Zwecke des Beziehungsaufbaus auch mal verdeckt (Abschnitt 4.3.1). Dieser Mut zum Eingreifen hat in vielen Fällen tatsächlich massive Vorteile – auf diese gehen wir im Laufe der Ausführungen noch ausführlich ein.

Als vorläufiges Fazit lässt sich feststellen: Die systemische Pädagogik kann von der Schemapädagogik profitieren – und umgekehrt. Beide Ansätze möchten auf Professionellen- wie auch auf der Adressatenseite das Bewusstsein über die eigene Persönlichkeit qualitativ fördern, um Beziehungen zu sich selbst und anderen reflektieren und ggf. verbessern zu können. Mit dem vorliegenden Projekt möchten wir entsprechende Möglichkeiten und Wege aufzeigen.

Aufbau des Buches

Im ersten Abschnitt geht es zunächst um die verschiedenen Formen der Hilfen zur Erziehung, die im deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz verortet sind (KJHG). Zwar wird in diesem Buch schwerpunktmäßig der Fokus auf die Anwendung des Schemapädagogik-Konzepts in der stationären Jugendhilfe gelegt, jedoch ist die Heimerziehung eingebettet in eine breite Angebotspalette, die wir pro forma erwähnen und kurz beschreiben möchten. Entsprechend erhalten Sie Einblick in folgende Hilfeformen: Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer, Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH), Erziehung in einer Tagesgruppe, Vollzeitpflege, Heimerziehung, sonstige Wohnformen, Intensive sozialpädagogische Betreuung. Theoretisch sinnvolle wie auch bereits praktisch erprobte Methoden der Schemapädagogik finden hier ebenfalls ihre Berücksichtigung.

Der zweite Abschnitt thematisiert die Grundlagen des Schemapädagogik-Konzepts. Zunächst geht es um die fachliche Verortung. Danach werden Grundbegriffe und deren praktische Bedeutungen definiert. Auf den idealtypischen Ablauf des Ansatzes wird exemplarisch eingegangen. Die Ergebnisse, die wir mit unserer Arbeitsweise aufseiten der Fachleute und der Zielgruppe erreichen möchten, beenden die einleitenden Darstellungen.

Im dritten Abschnitt werden typische Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen beschrieben, die auf bestimmten erworbenen Lebensmustern basieren. Dabei wird der Tatsache Rechnung getragen, dass bestimmte Schemata (etwa *Misstrau-*

en/Missbrauch, emotionale Vernachlässigung, soziale Isolation, anecken wollen/Rebellen-tum) eher bei den zu Betreuenden vorliegen, andere wiederum tendenziell beim Fachpersonal zu verortet sind (*Streben nach Zustimmung und Anerkennung, überhöhte Standards/Perfektionismusstreben, emotionale Selbst- und Fremdkontrolle*). D. h., es wird entsprechend schemaspezifisch auf „beide Seiten“ im Praxisfeld geschaut.

Der vierte Abschnitt beinhaltet zahlreiche schemapädagogische Methoden, die in unterschiedlichen Heimerziehungs-Kontexten zum Tragen kommen können. Natürlich ist auch klar: *Nichts funktioniert immer!* Zudem sind die letztendliche Präferenz und Auswahl dieser oder jener Methoden, die in Abschnitt 4 vorgestellt werden, u. a. auch Sache der eigenen (Berufs-)Persönlichkeit. D. h., Sie werden sich immer mal wieder die Frage stellen: „Passt das für mich, mein Gegenüber, meine Gruppe?“ Sehen Sie das ganz entspannt: Ihnen wird ein üppiger (Methoden-)„Blumenstrauß“ hingehalten – und Sie können sich je nach Vorliebe ausgiebig bedienen! Die vorgestellten Tools haben sich bereits in der Praxis als sinnstiftend herausgestellt. Probieren Sie sich einfach aus, Sie sehen dann schon, was für Sie adäquat ist und was nicht. Für uns Schreibende ist dieser Abschnitt das „Chateaubriand“ dieses Buches.

Im fünften Abschnitt stellen Danielle Estermann und Dominik Aebersold der Vollständigkeit halber das Jugendheim Lory in Münsingen (Schweiz) mitsamt seiner Organisation und Konzeption vor. Ein wichtiges Thema ist hierbei die Beschreibung der Implementierung der Schemapädagogik in die Einrichtung.

Hinweise zu den Download-Materialien sind im Anschluss platziert, ebenso auch ein Schlusswort. Zudem finden Sie zahlreiche Anlagen als Kopiervorlagen.

Wir hoffen, dass wir Ihnen viele neue Impulse für Ihre praktische Arbeit mitgeben und viele Aha-Erlebnisse bescheren können.