

Marcus Damm

## Schemapädagogik im Klassenzimmer

Der Beitrag nimmt einen innovativen Ansatz der schemaorientierten Psychotherapie auf und zeigt die Bedeutung des Ansatzes für unterrichtliche Bezüge auf. Dabei spielen vorrangig die Beziehungsstörungen zwischen Schülern/Schülerinnen und den Lehrkräften eine Rolle. Der Autor stellt die verschiedenen Phasen der Schemapädagogik vor und konkretisiert den Ansatz mit Hilfe eines Beispiels.

„Schwierige“ Schüler gab es schon immer. Doch Statistiken belegen einen steten Anstieg von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren (BAUER 2007). Lehrer sind heutzutage mehr denn je gefordert. Pädagogisch-psychologische Kompetenzen können entsprechend Abhilfe schaffen.

Schemapädagogik ist ein innovativer neuer Ansatz, der dabei helfen soll, Unterrichts- und Beziehungsstörungen zwischen Schülern und Schülern und Schülern und Lehrern tiefergründiger zu verstehen und zu verbessern.

Schemapädagogik basiert auf den sogenannten schemaorientierten Psychotherapien: Kognitive Therapie, Schematherapie (YOUNG et al. 2008) und Klärungsorientierte Psychotherapie (SACHSE 2003). Es wird davon ausgegangen, dass zwischenmenschliche Probleme durch nachteilige innerpsychische Muster (Schemata) verursacht werden, die einen biografischen Hintergrund haben.

Schemapädagogen wollen mithilfe einer speziellen (komplementären) Beziehungsgestaltung, sowie der Thematisierung von nachteiligen Persönlichkeitsfacetten (Schemamodi) und der Unterstützung beim Transfer der Lösungen in den Alltag solche dysfunktionalen Muster dauerhaft verändern. Ziel ist die Minimierung der Störungen im Unterricht.

### Ablauf Schemapädagogik im Unterricht

#### **Phase 1: Beobachtung**

Schemapädagogen sind im Unterricht in der Regel stets aufmerksam und vor allem *präsent*. Sie nehmen Aspekte der Gruppendynamik und Kommunikationsprozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern wahr.

Auf der anderen Seite haben sie ein Gespür für etwaige *Tests* („Na, Herr X, heute scheiße drauf?!“), *Psychospiele* („Wir verweigern heute die Klassenarbeit!“), *Appelle* („Nie erklären Sie uns was!?) und *Images* („Am Wochenende habe ich drei Tore beim Fußball geschossen!“).

Die Lehrkraft geht sensibel und sehr bewusst mit solchen Phänomenen um. Gerade schwierige Schülerinnen und Schüler, die ihre Klassenkameraden und/oder den Unterricht beeinträchtigen, werden beobachtet. Es geht vor allem darum, Hinweise auf verschiedene nachteilige Schemata (Lebensmuster) und Schemamodi (Persönlichkeitsfacetten) festzustellen. Mit den Schemamodi wird später zwischen „Tür und Angel“, aber auch im „Alltagsgeschäft“ gearbeitet („Na, war vorhin Dein innerer Mobber-Thomas aktiv?“).

Der Schüler lernt dadurch eine bestimmte „schwierige“ Persönlichkeitsfacette kennen, die er unbewusst hat, und erwirbt einen konstruktiven Umgang mit ihr. Über kurz oder lang wird er sich selbst bestenfalls in brisanten Momenten „zurückhalten“ können und nicht mehr sein problematisches Verhalten zeigen. Um dies zu erreichen, ist es seitens der Lehrkraft notwendig, Aspekte der Lebenswirklichkeit der „normalen“ und „schwierigen“ Schüler zu regist-

rieren. Aufrichtiges Interesse an den Hobbys der Schüler kann schon ausreichen, um „Beziehungskredit“ (= Vertrauen und Respekt) aufzubauen, aber natürlich muss man sich auch komplementär (passend) zur Motivebene der Heranwachsenden verhalten, um auf Grundbedürfnisse wie Anerkennung, Solidarität usw. eingehen zu können.

Merke: Auch „schwierige“ Schüler zeigen sozial erwünschtes Verhalten – wenn sie eine als positiv empfundene Beziehung zur Lehrkraft haben.

### **Phase 2: Komplementärer Beziehungsaufbau**

Die Schüler dort abholen, wo sie stehen – dieser pädagogische Grundsatz gilt sollte auch in Hinsicht auf die Beziehungsgestaltung gelten. Bekanntlich ist der Lehrerberuf vor allem ein „Beziehungsberuf“ – was im Referendariat nach meiner Erfahrung viel zu wenig berücksichtigt wird.

Schnell erspüren die Heranwachsenden die Persönlichkeit der Lehrkraft und machen sich ihren „ersten Eindruck“. Schemapädagogen sind daher flexibel. Sie verkörpern bewusst *verschiedene* „Lehrerrollen“; sie sind „Freund“, „Erzieher“ und „Führer“ gleichermaßen und offenbaren die Rollen, wenn sie angebracht sind. Die *Rollenvielfalt* sollte bereits zu Beginn des Schuljahres vermittelt werden, und zwar am besten in der genannten Reihenfolge. Ein zu autoritäres Auftreten führt schnell dazu, dass die Heranwachsenden ihre „alten“ Strategien (Spiele, Images, Appelle) ausprobieren, die sie im Umgang mit ähnlich strukturierten Lehrern erworben haben. Und das bedeutet nichts anderes als Stress.

Der wichtigste Punkt aber ist: Schemapädagogen passen sich den verschiedenen Grundbedürfnissen/Motiven an, die die Heranwachsenden offen oder (öfter der Fall) verdeckt kommunizieren. Nach SACHSE (2003) handelt es sich hierbei um Anerkennung/Akzeptierung, Wichtigkeit, Verlässlichkeit, Solidarität, Autonomie, Grenzen/Territorialität.

Schemapädagogen erlernen nach und nach ein gewisses Fingerspitzengefühl dafür, welche Bedürfnis des Schülers – ihm unbewusst – gerade im Vordergrund steht und passen ihr Verhalten an.

Die jeweilige Anpassung führt zur Steigerung des Beziehungskredits und somit gleichzeitig zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen. Selbst „harte Brocken“ halten sich zurück, wenn sie die Lehrkraft als „Person“ wahrnehmen. Noch besser für die Zusammenarbeit ist es, wenn eine sogenannte positive Übertragung seitens der Heranwachsenden aktiviert wird. Infolge dieses Phänomens wird die Lehrkraft als „gutes Elternbild“ wahrgenommen und das eigene Verhalten entsprechend ausgerichtet.

Umgekehrt wirkt sich die Frustration des gerade aktuellen Bedürfnisses, etwa durch Sarkasmus, in der Regel sehr destruktiv aus. Vielleicht wird dadurch ein nachteiliges Schema direkt ausgelöst – und dann hat man richtig Stress, denn dann wird man in der Regel als „böses Elternbild“ gesehen.

### **Phase 3: Problembewusstsein beim Schüler erschaffen**

Die Kenntnis über verschiedene Wahrnehmungsfehler (Projektion, externalen Kausalattribution usw.) haben Schemapädagogen im Hinterkopf. Solche Prozesse tragen dazu bei, dass „normale“ und insbesondere „schwierige“ Schüler den Eigenanteil an Konflikten beziehungsweise Unterrichtsstörungen im Alltag nicht sehen (wollen). Automatisch wird der Andere (auch der Lehrer) für Unstimmigkeiten verantwortlich gemacht.

Schemapädagogen können diesen Teufelskreis durchbrechen, und zwar mithilfe der komplementären Beziehungsgestaltung. Alleine schon die Anpassung an die Motivebene sorgt für die Reduktion von störenden Verhaltensweisen, der Lehrer wird ja nicht mehr als „Spiel-Objekt“ wahrgenommen, sondern ein Stück weit als „cooler Typ“, der die Sprache der Schüler sprechen kann, Humor hat und die Heranwachsenden respektiert.

Dies ist aber gewissermaßen nur die „halbe Miete“. „Schwierige“ Schüler unterdrücken ihre

problematischen Schemamodi (Persönlichkeitsfacetten) erfahrungsgemäß nur bei den Lehrern, die sie mögen. Außerhalb des Unterrichts kommt es daher immer wieder zu „Rückfällen“ in altbekannte Verhaltensmuster.

Daher muss der „schwierige“ Schüler im Laufe des Schuljahres ein Bewusstsein von seinen „Schattenseiten“ entwickeln, damit er lernt, mit ihnen konstruktiv umzugehen. Erst wenn er weiß, dass in ihm ein „Manipulierer“, „Mobber“ usw. „steckt“, wird ihm bewusst, dass er als Person auch hin und wieder Stress *macht*, genauer gesagt, maßgeblich dafür verantwortlich ist.

Schüler machen in der hier skizzierten Arbeitsphase, die die wichtigste ist, nur dann „mit“, wenn ausreichend Beziehungskredit vorherrscht. Ist dies der Fall, bringt der Schemapädagoge empathisch-humorvoll das Thema Schemamodi (Persönlichkeitsfacette) zur Sprache. Zuvor hat die Lehrkraft natürlich ausreichend beobachtet, Daten gesammelt und problematische Verhaltensweisen mit „inneren Persönlichkeiten“ des Heranwachsenden etikettiert.

Schüler etwa, die gerne Schwächere mobben, fühlen sich schnell ertappt und müssen entsprechend, den Blick zu Boden gerichtet, grinsen, wenn der Schemapädagoge sagt: „Na, Timo, manchmal kommt schon so ein kleiner Mobbing-Timo in Dir raus, gell?“ („Mobbing-Timo“ steht stellvertretend für den sogenannten *Schikanierer- und Angreifer-Modus*, siehe auch DAMM 2010b).

Begreift der Schüler, dass er eine konfliktauslösende Persönlichkeitsfacette „in sich“ hat, beginnt die Arbeit mit diesem Schemamodus. Das kann während oder abseits des Alltagsgeschäfts geschehen. In relevanten Situationen kann etwa ein kurzes Gespräch geführt werden. Es reicht auch unter Umständen schon ein Bemerkung (unter vier Augen) aus, um erfolgreich zu intervenieren, etwa: „Timo, in meinem Unterricht heute lässt Du den Mobbing-Timo aber raus, okay?“ Natürlich sollte die Lehrkraft sämtliche erfolgreichen Versuche des „Zusammenreißen“ daraufhin positiv verstärken, etwa durch Lob.

Auf der anderen Seite ergeben sich auch konfrontative Methoden zum Umgang mit nachteiligen Schemamodi im Unterricht, zum Beispiel: „TIMO! Ich hab die Nase voll von Deinem Mobber-Timo! Letzte Chance!“ Doch solche Sätze sollten nur formuliert werden, wenn ausreichend Beziehungskredit besteht.

#### **Phase 4: Unterstützung beim Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Alltag**

Für Schüler ist es erfahrungsgemäß sehr schwierig, die neuen Erkenntnisse über einige Teil-Persönlichkeiten in den zukünftigen Unterrichtsalltag zu integrieren. Der Schemapädagoge unterstützt den Heranwachsenden hierbei. Natürlich sollten nicht mehrere Schemamodi thematisiert werden, das überfordert den Betreffenden. Sinnvollerweise beschränkt man sich auf die Arbeit mit ein, zwei problematischen Persönlichkeitsfacetten. Neben den kurzen Gesprächen über entsprechende „Teil-Ichs“ kann auch ein sogenanntes Schemamodus-Memo erstellt werden. Es beinhaltet relevante Situationen, in denen eine problematische Persönlichkeitsfacette ausgelöst wird, deren Folgen sowie den konstruktiven Umgang, der angestrebt wird.

#### **Ziele**

Schemapädagogik verfolgt im Praxisfeld Schule verschiedene Ziele:

- **Förderung der Selbstkompetenz des Lehrers** (welche Schemata und Schemamodi liegen vor und welche Auswirkungen haben sie auf die eigene Außenwirkung?).
- **Prävention des „Ausbrennens“ (Burn-out).**
- **Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung.**
- **Reduktion von Unterrichtsstörungen/Verhaltensauffälligkeiten.**
- **Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler** (die über den Unterricht hinausgeht).

## Beispiel

Die Schülerin K. ist 23 Jahre alt und besucht die Fachschule für Sozialpädagogik. Ihr Erscheinungsbild zielt offensichtlich darauf ab, aus der Masse herauszustechen: blau gefärbte Haare, alternative Kleidung, Piercings (**Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind**). Bei der Vorstellungen zu Beginn des Schuljahres gibt sie an, sie sei „Punkerin aus Leidenschaft“ und sie hätte schon zwei Jahre „auf der Straße“ gelebt (**Image „Ich bin etwas Besonderes“**). Ihr Lebensziel: „In einer Kommune in Berlin abseits des Kapitalismus leben und Bücher schreiben“ (**Image „Ich bin etwas Besonderes“, Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind und Selbsterhöher**). Der Klassenlehrer übergeht bewusst diese „Herausforderungen“ (**Tests**), nimmt sie ernst und geht kurz, aber authentisch auf ihre Vorstellungen ein (**komplementäre Beziehungsgestaltung**), die sie immer wieder in den Unterricht einfließen lässt. Die ersten Monate der Erzieherausbildung verlaufen unauffällig. Dann mehren sich Vorfälle, die den Klassenlehrer zum Intervenieren zwingen. Kolleginnen und Kollegen berichten, dass K. gegenüber Schülerinnen und Lehrern ausfällig wird (**Modus Selbsterhöher**). Sie mobbt außerdem aktiv einen bestimmten Mitschüler (**Modus Schikanierer- und Angreifer-Modus**) („Der Dialekt regt mich auf!“) (**Externale Kausalattribution**) und verstrickt Lehrkräfte in ausufernde Diskussionen, in denen sie ihren Gesprächspartnern Bildungslücken nachweisen will (**Psychospiel „Ich bin besser als Du“**); dabei verwendet sie auffällig oft Fachausdrücke aus verschiedenen Wissenschaften (**Modus Selbsterhöher**). Die Konflikte mehren sich.

Der Klassenlehrer setzt sich mit ihr in einer Pause zusammen. Zuvor führten beide mehrere Telefonate, in denen das manchmal auffällige Verhalten von K. thematisiert wurde. Beide verbindet eine grundsätzliche Sympathie („Sie sind nicht so wie die Anderen!“). Auf die Ursache ihres Verhaltens angesprochen, gibt sie als hauptsächlichen Grund an, dass die Lehrer und Mitschüler „alle so dumm sind“. Sie wäre für „etwas Höheres“ geschaffen und hätte „das alles“ eigentlich gar nicht nötig. Sie könne auch gleich wieder „auf die Straße“ gehen – wenn die Anderen sie auch weiterhin nerven würden (**Externale Kausalattribution**). Angesprochen auf ihr Fehlverhalten im Unterricht zeigt sie Einsicht (**Modus des Gesunden Erwachsenen**); stets gelobt sie Besserung – was sich im Nachhinein aber immer als Fehleinschätzung herausstellt.

Obwohl der Klassenlehrer sich um Akzeptanz, Kongruenz und Empathie bemüht und ihr gleichzeitig die Grenzen in Bezug auf ihr Sozialverhalten aufzeigt, kommt es in den drei Jahren der Ausbildung regelmäßig zu gleichartigen Ausuferungen im Unterricht. Auch ein schriftlicher Verweis trägt nur wenige Wochen zur Entspannung bei. Immer wieder kommt es „zum alten Thema“.

Dennoch erreicht sie das Klassenziel und beginnt ein Studium (Sozialpädagogik). Auch an der Fachhochschule wiederholen sich die Probleme (**eventuell: Aktivierung des Schemas Anspruchshaltung/Grandiosität**).

### **Schemapädagogische Analyse und Interventionen**

Der Pädagoge hat authentisch an einer komplementären Beziehungsgestaltung gearbeitet und dabei Durchhaltevermögen bewiesen: er hat Tests über sich ergehen lassen, ohne auf sie einzugehen. Die Images (etwa: „Ich bin Punkerin aus Leidenschaft!“) wurden andererseits positiv aufgenommen.

Auf diese Weise – Anpassung an die Motivebene – fand er einen Zugang zur Schülerin. Sie empfand daraufhin Sympathie, weshalb sie ihre kostenintensiven dysfunktionalen Schemamodi und Psychospiele unterließ – zumindest in den Unterrichtsstunden des Klassenleiters. Der Unterricht bei den anderen Lehrern verlief hingegen überwiegend schemagetrieben.

Der Pädagoge hätte in passenden Momenten, in denen seitens der Schülerin der Modus *Gesunder Erwachsener* aktiviert war, Schemamodus-Klärung betreiben können. Dies hätte

auch zur Entwicklung eines Problembewusstseins beigetragen; gleichzeitig wäre auch die externale Kausalattribution reduziert worden.

Da diese Phasen aber nicht thematisiert wurden, blieben die Probleme (Schemamodi) der Schülerin trotz der üblichen Maßnahmen bestehen, und sie holten K. an der Fachhochschule wieder ein.

#### Literatur:

Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Regensburg: Hoffmann & Campe.

Damm, M. (2010a). Praxis der Schemapädagogik. Schemaorientierte Psychotherapien und ihre Potenziale für die psychosoziale Praxis. Stuttgart: Ibidem.

Damm, M. (2010b). Schemapädagogik. Möglichkeiten und Methoden der Schemapädagogik im Praxisfeld Erziehung.

Damm, M. (2010c). Schemapädagogik im Klassenzimmer. Ein neues Konzept zur Förderung verhaltensauffälliger Schüler. Stuttgart: Ibidem.

Sachse, R. (2003). Klärungsorientierte Psychotherapie. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Young, J.E., Klosko, J.S. & Weishaar, M.J. (2008). Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn: Junfermann.



#### Dr. Marcus Damm

ist in der Lehrer-Fortbildung tätig und unterrichtet die Fächer Pädagogik, Psychologie und Ethik an der Berufsbildenden Schule Hauswirtschaft/ Sozialpädagogik in Ludwigshafen.

Dr. Marcus Damm  
Höhenstr. 56  
67550 Worms

Internet: [www.schemapaedagogik.de](http://www.schemapaedagogik.de)