

Schemapädagogik: Kreatives Potenzial für die Lebensbewältigung?

Ein Ableitungsversuch der Schemapädagogik ins
Konzept der Lebensbewältigung zur möglichen
Unterstützung von Jugendlichen in Motivationssemestern

Leduc Noémie

Eingereicht bei: Wilhelm Bach, MA

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Vorgelegt im Juni 2023 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Um auf die Entwicklungen und Herausforderungen im Übergangssystem, als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, insbesondere in Motivationssemestern für Jugendliche reagieren zu können, will die Autorin neue Handlungsansätze kritisch begutachten. Infolgedessen versucht die Autorin, als methodischen Zugang die Schemapädagogik, basierend auf der Schematherapie, ins Konzept der Lebensbewältigung abzuleiten, was das Ziel der vorliegenden Bachelor-Thesis bildet. Hierzu werden die Entwicklungen und Herausforderungen im Übergangssystem für den Praxisbezug beleuchtet, sowie die einzelnen Konzepte und Theorien vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich Elemente der Schemapädagogik in die psychodynamische Dimension ableiten lassen und bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in Motivationssemestern förderlich sind. Bei der Anwendung in die soziodynamische/interaktive und gesellschaftliche Dimension stösst die Schemapädagogik an ihre Grenzen und weist weiteres Entwicklungspotenzial auf.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
1 Einleitung	6
1.1 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse.....	6
1.2 Problemstellung und Relevanz für die Soziale Arbeit.....	7
1.3 Herleitung der Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	8
1.4 Methodisches Vorgehen, Aufbau und Abgrenzung der Arbeit.....	10
2 Entwicklungen und Herausforderungen im Übergangssystem Schweiz.....	11
2.1 Entwicklungen und Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene.....	11
2.2 Entwicklungen und Herausforderungen auf individueller Ebene	12
2.3 Soziale Arbeit in Motivationssemestern (SEMO)	13
2.4 Beantwortung der ersten Unterfrage.....	14
3 Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch	15
3.1 Grundverständnis und Begriffsdefinitionen	15
3.2 Das dreidimensionale Modell Lebensbewältigung	17
3.2.1 Psychodynamische Dimension: Bewältigungsverhalten	17
3.2.2 Soziodynamische/interaktive Dimension: Bewältigungskulturen.....	19
3.2.3 Gesellschaftliche Dimension: Lebenslage und Bewältigungslage.....	20
3.3 Handlungsaufforderungen für die Soziale Arbeit.....	22
3.4 Beantwortung der zweiten Unterfrage	27
4 Konzepte der Schematherapie und der Schemapädagogik	29
4.1 Konzept der Schematherapie nach Young et al.....	29
4.1.1 Grundverständnis und Begriffsdefinitionen	30
4.1.2 Entstehung von Schemata	31
4.1.3 Schemamodell	32
4.1.4 Vorgehensweise und Behandlungsmethodik.....	37
4.2 Schemapädagogik.....	38
4.2.1 Entstehungshintergrund und Grundverständnis	39
4.2.2 Ziele der Schemapädagogik.....	40
4.2.3 Schemapädagogische Schlüsselkompetenzen	41
4.2.4 Prozessgestaltung und Interventionsmethoden.....	43
4.3 Beantwortung der dritten Unterfrage.....	48
5 Schlussteil.....	50
5.1 Beantwortung der Fragestellung.....	50
5.2 Kritische Reflexion.....	53
5.3 Ausblick.....	55
6 Literatur- und Quellenverzeichnis	56
7 Anhang.....	62

Abkürzungsverzeichnis

ALV	Arbeitslosenversicherung
AMM	Arbeitsmarktliche Massnahmen
AWA	Kantonales Amt für Wirtschaft und Arbeit
BFS	Bundesamt für Statistik
BSLB	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
CM BB	Case Management Berufsbildung
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
RAV	Regionale Arbeitsvermittlungsstellen
SEMO	Motivationssemester
WBF	Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenspiel des Konzepts der Lebensbewältigung	27
Abb. 2: Ableitungsversuch der Schemapädagogik ins Konzept der Lebensbewältigung.....	50
Abb. 3: Schemadomänen und dazugehörige, maladaptive Schemata	62
Abb. 4: Schemafragebogen für Angehörige der sozialen Berufe	68
Abb. 5: Schemafragebogen für Jugendliche	74
Abb. 6: Modusfragebogen für Jugendliche	86

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Das Übergangssystem, verstanden als ein vielschichtiges System von Hilfeformen für junge Menschen am Übergang von der Schule in die Ausbildung (Nahtstelle I) und am Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit (Nahtstelle II), hat sich als zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit etabliert (vgl. Schaffner et al. 2022: VII). So ist auch die Autorin in ebendiesem Handlungsfeld tätig, konkret in einem Motivationssemester (SEMO) in der Region Emmental/Oberaargau für Jugendliche zwischen 15 bis 25 Jahren, die aus diversen Gründen über keine Grundausbildung auf Sekundarstufe II verfügen (vgl. HEKS KICK 2023: o.S.).

Die Praxisorganisation der Autorin musste im Jahr 2021 auf Anweisung des kantonalen Amtes für Wirtschaft und Arbeit (AWA) umstrukturiert werden (vgl. HEKS KICK 2022: 3). Obwohl freie Plätze in der Gruppe „Standard“ verfügbar waren, wurden ebendiese nicht nachgefragt, da die Teilnehmenden mit den Programmpunkten (100% Arbeitsfähigkeit, interner Schulbesuch, Fokus berufliche Integration) überfordert waren. Es entstanden Wartelisten in der Gruppe „Plus“, insbesondere bei Jugendlichen mit psychischen Belastungen, denen die Praxisorganisation nicht gerecht werden konnte. Infolgedessen wurde das Angebot ausgebaut, indem die neue Gruppe „Plus Einstieg“ gegründet wurde. Ziel der Gruppe „Plus Einstieg“ ist es, den Teilnehmenden eine Tagesstruktur in der internen Cafeteria zu bieten, um eine Grundarbeitsfähigkeit zu entwickeln. Gegenseitiges Lernen in einer Peer-Group, das Erleben von Selbstwirksamkeit beim Kochen und ein intensives Coaching mit Professionellen der Sozialen Arbeit runden das Angebot ab. Im Fokus steht die Ressourcenaktivierung der Jugendlichen und die Bearbeitung ihrer Problemlagen. Die berufliche Integration nimmt einen nachrangigen Stellenwert ein (vgl. HEKS KICK 2022: 3f.). Die Ausgestaltung des Coachings liegt in der Verantwortung der Sozialarbeitenden und ist daher sehr individuell.

In ihrer aktuellen Studie zeigen Schaffner et al. (2022: VII-XV) unter anderem die Komplexität der Mehrfachproblematik bei Jugendlichen auf und schlussfolgern: „Bei Mehrfachproblematiken, (...) kommt das Übergangssystem gegenwärtig an Grenzen.“ (Schaffner et al. 2022: IX) Ebendiese Entwicklung unterschreibt auch die Autorin durch ihre Beobachtungen am Arbeitsplatz. Jugendliche, die mit einem niedrigen Selbstwert kämpfen, Substanzproblematiken und psychische Belastungen aufweisen sowie Transgender-Thematiken gehören zum Alltagsgeschäft der Autorin. Mit Bezug auf die eigene Praxiserfahrung stellt die Autorin als gemeinsamen Nenner den Prozess der Identitätsfindung bei allen Jugendlichen fest. Ebendieser gestaltet sich für sie schwierig, da sie nicht wissen, was sie wollen und daher auch nicht, wer sie sind.

Durch die Umstrukturierung der Praxisorganisation wurden die Rahmenbedingungen geschaffen, um bedarfsgerechter und flexibler auf die Anliegen der Jugendlichen eingehen zu können.

Da der Coachingprozess jedoch individuell gestaltbar ist und in der Verantwortung der Professionellen liegt, stellt sich für die Autorin die Frage nach der konkreten Umsetzung. Folglich liegt das Erkenntnisinteresse in der optimalen Ausgestaltung des Begleitprozesses der Jugendlichen.

1.2 Problemstellung und Relevanz für die Soziale Arbeit

Übergänge können als Schwellen von Entwicklungsphasen verstanden werden, in denen den Individuen unterschiedliche Bedürfnisse, Funktionen und Kompetenzen zugeschrieben werden. Solche Phasen sind von Unsicherheit und Ungewissheit geprägt, da ein Balanceakt zwischen Chance und Risiko sowie Stabilität und Wandel erfolgen muss (vgl. Walther/Stauber 2018: 907f.). In erwerbszentrierten Gesellschaften wie der Schweiz ist der Abschluss einer (Berufs-)Ausbildung elementar für soziale Integration und Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt geworden (vgl. Schaffner et al. 2022: 15; Stauber/Walther 2011: 1703f.). Folglich wird dem Übergang von Jugendlichen in die Ausbildung und in die Erwerbsarbeit, als zentrale Entwicklungsaufgabe, ein enormer Stellenwert zugeschrieben. Dieser primäre Fokus auf die berufliche Integration kommt nicht von irgendwo. Im Jahr 2011 haben Bund und Kantone das bis heute gültige bildungspolitische Ziel festgelegt, dass 95% aller 25-Jährigen über einen nachobligatorischen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen sollen (vgl. WBF/EDK 2015: 2). Ebendieses Ziel wird in ähnlicher Form auch in EU-Ländern verfolgt (vgl. European Commission o.J.: o.S.). Aufgrund der föderalistischen Struktur der Schweiz liegt die operative Ausgestaltung jenes Ziels bei den Kantonen. Auf Bundesebene besteht keine gesetzliche Grundlage, ebenso fehlt ein gesamtschweizerischer Leistungskatalog (vgl. Schaffner 2014: 125). Im Jahr 2020 haben 90.1% der jungen Erwachsenen in der Schweiz dieses Ziel erreicht. Umgekehrt bedeutet dies, dass trotz etabliertem Hilfesystem ca. 10% aller Betroffenen bis zum 25. Altersjahr über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen (vgl. BFS 2022: o.S.). Genauso alarmierend ist die Tatsache, dass der Anteil der Personen ohne nachobligatorische Ausbildung zwischen den Jahren 1996 und 2018 von 6.3% auf 8.1% gestiegen ist. Hinzukommend weisen Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 bis 24 Jahren mit 7,9% im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen die höchste Erwerbslosenquote auf (vgl. BFS 2019: 8f.).

Seit dem Jahr 2018 werden jährlich obligatorische Schulabgänger*innen zu ihren Anschlusslösungen befragt. Im Jahr 2022 gaben 12% der befragten Jugendlichen an, auf (berufsvorbereitende) Zwischenlösungen auszuweichen. Dieser Wert ist seit dem Jahr 2018 relativ stabil (vgl. Golder et al. 2022: 14, 43-47). Diese Zahl untermauert die Bedeutung des Übergangssystems: Einerseits war es in der Bildungssystematik nicht vorgesehen, andererseits hat es sich als notwendig und nützlich erwiesen, sodass es heute zum Regelangebot gehört (vgl. Schaffner et al. 2022: 17; Zysset 2014: 27). Der daraus resultierende outcome-orientierte

Trend von Übergangs- und Bildungserreichung führt gezwungenermaßen zu einer stigmatisierten Risikogruppe, die diesen Prozess nicht durchläuft/durchlaufen kann, aber dazu gezwungen wird, diese Übergangsschwellen abzarbeiten (vgl. Walther/Stauber 2018: 918).

Dies zeigt sich auch in der alarmierenden Zahl der Erfolgsquote bei Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken, die ein SEMO besuchen. Nur 46% der Teilnehmenden verfügt im Jahr 2015 nach Abschluss des SEMO über eine Anschlusslösung auf Sekundarstufe II (vgl. Landert/Eberli 2015: 7). Vor allem psychische Belastungen und Verhaltensstörungen gehören bei der Hälfte der Teilnehmenden von SEMOs zu den Gründen, weshalb sie nicht im ersten Arbeitsmarkt vermittelbar seien (vgl. Kühnis 2018: 101).

Im Zuge des Strukturwandels der modernen globalisierten Industriegesellschaften haben sich mehr Freiheiten und Optionen in der Lebensgestaltung eröffnet. Andernteils haben gesellschaftliche Sicherheiten und Möglichkeiten an Stabilität eingebüsst. Normalitätsstrukturen lösen sich auf und Lebensläufe verlaufen nicht mehr linear, sondern sind entstandardisiert. In der Folge ist der Mensch mit mehr Unsicherheiten, Orientierungslosigkeit und neuen Bewältigungsproblemen konfrontiert, die er je individuell lösen muss, um handlungsfähig zu bleiben; denn die Gesellschaft liefert hierfür noch keine sozialen Bedingungen und Antworten (vgl. Böhnisch 2019: 96-98). Die Vorstellung eines kontinuierlich fortschreitenden Normallebenslaufes als Lebensentwurf wirkt jedoch nach wie vor in der Strukturlogik von Organisationen und der Bildungssystematik. Infolgedessen besteht die Gefahr, dass dem Individuum die Verantwortung dafür – im Rahmen seines Handelns und seiner Entscheidungen – zugeschrieben wird, ob es seine Ziele erreicht oder scheitert (vgl. Walther/Stauber 2013: 37f.).

Die genannten Problematiken verdeutlichen, dass die bisherigen Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche nicht mehr ausreichen und auf Mikro-, Meso- und Makroebene Handlungsbedarf besteht. Es ist Aufgabe der Sozialen Arbeit, im Rahmen der Sozialpolitik auf soziale Risiken und kritische Lebenskonstellationen aufmerksam zu machen, damit sie als soziale Probleme anerkannt und idealerweise gelöst werden. Jedoch kann die Soziale Arbeit nur bedingt Einfluss auf die ökonomischen und rechtlichen Lebensbedingungen nehmen und agiert meist personenbezogen (vgl. Böhnisch 2019: 100). Infolgedessen will sich die Autorin auf den Handlungsbedarf auf der Fall-/Mikroebene fokussieren, da sie ebendiese direkt beeinflussen kann.

1.3 Herleitung der Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Es gehört zu den Zielen von Professionellen der Sozialen Arbeit für soziale Probleme, zu denen aus Sicht der Autorin auch herausfordernde Konstellationen im Berufsalltag gehören, neue Lösungen zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln (vgl. AvenirSocial 2010: 7). Hierfür lohnt sich oftmals der Blick in andere Disziplinen z. B. in die Psychologie und Psychotherapie. Obwohl sich schematherapeutische Konzepte als wirkungsvoll für das Verständnis der

eigenen innerpsychischen Prozesse und Verhaltensweisen etabliert haben, fanden sie bisher den Weg in die Soziale Arbeit nicht. Diesem Manko soll die Schemapädagogik, als neuer methodischer Zugang, nun entgegenwirken. Ausgehend von der Hypothese, dass psychosoziale Probleme durch dysfunktionale Verhaltensmuster entstehen, versucht der schemapädagogische Ansatz ebendiese aufzudecken und zu bearbeiten (vgl. Damm 2010a: 18). Im besten Fall lassen sich so nicht nur aktuelle Problemkonstellationen lösen, sondern auch zukünftige abschwächen, da das Individuum eine positive Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen haben wird (vgl. Damm 2010b: 87f.). Die Autorin erachtet es daher als lohnenswert, die Schemapädagogik hinsichtlich der Begleitung von Jugendlichen in SEMOs genauer zu betrachten. Da es sich jedoch um einen methodischen Zugang handelt, will die Autorin eine Forschungslücke schliessen, indem sie den schemapädagogischen Ansatz in eine Theorie der Sozialen Arbeit ableitet.

Der Theorienpluralismus in der Sozialen Arbeit ist immens und dementsprechend von heterogenen Fachdiskursen geprägt. Eine Theorie, die die zeitgenössischen Entwicklungen überlebt hat, immer noch rezipiert wird und in verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Ausgangspunkt für Forschung und Anschlussmöglichkeiten bietet, ist das Konzept der Lebensbewältigung von Böhnisch (vgl. Stecklina/Wienforth 2020: 16f.).

Die Vorteile des Lebensbewältigungskonzeptes werden schnell sichtbar, ist es doch von interdisziplinären Perspektiven gespeist, die diagnostische Erkenntnisse auf der Subjektperspektive, aber eben auch auf der sozialinteraktiven und gesellschaftlichen Ebene, sowie deren Wechselwirkungen untereinander ermöglichen. Durch diese Mehrdimensionalität ist die Reflexivität, als Bedingung für professionelles Handeln, gewährleistet. Ebenso bilden Handlungsaufforderungen einen wichtigen Bestandteil des Konzepts, sodass es in der Praxis anwendbar ist (vgl. Böhnisch 2019: 11). Vorteil und Nachteil zugleich sieht die Autorin in der handlungsfeld-, zielgruppen- und lebensalterübergreifenden Anwendbarkeit des Konzepts. Einerseits bietet es dadurch, sofern dies in der Sozialen Arbeit überhaupt möglich ist, eine generalistische Ausgangslage. Andererseits wirft es dementsprechend Zweifel an der Genügsamkeit der vorgestellten Handlungsaufforderungen auf.

Hier kommt aus Sicht der Autorin die Schemapädagogik ins Spiel. Durch die Betrachtungsweise von neuen Methoden erhofft sich die Autorin, das kreative Potential dieses Ansatzes auszuschöpfen. Mit dem Konzept der Lebensbewältigung soll eine wissenschaftlich fundierte Gesamtverortung ermöglicht werden, sodass die individuelle Förderung der Klientel bedarfsgerechter gelingt.

Zusammenfassend bildet der Ableitungsversuch der Schemapädagogik ins Konzept der Lebensbewältigung, um neue kreative Handlungsansätze für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen in SEMOs herauszukristallisieren, das Ziel dieser Bachelor-Thesis.

Dabei ist die folgende Fragestellung handlungsleitend:

Inwiefern kann das Konzept der Lebensbewältigung von Böhnisch dahingehend mit Elementen der Schemapädagogik erweitert werden, dass sich neue Handlungsansätze der Sozialen Arbeit, speziell für Jugendliche in der „Bewältigungsphase Arbeitsintegration“, ergeben? Welche Chancen und Grenzen ergeben sich dabei?

Folgende Unterfragen sollen dabei der Orientierung dienen:

1. Wie gestaltet sich die „Bewältigungsphase Arbeitsintegration“ von Jugendlichen in einer arbeitsmarktlichen Massnahme (AMM) in der Schweiz?
2. Wie erläutert das Konzept der Lebensbewältigung von Lothar Böhnisch die Entwicklung von Handlungsfähigkeit, und was bedeutet das für die Professionellen der Sozialen Arbeit?
3. Wie definiert die Schemapädagogik, basierend auf der Schematherapie, Handlungsansätze für die Soziale Arbeit?

1.4 Methodisches Vorgehen, Aufbau und Abgrenzung der Arbeit

Die Bachelor-Thesis wird als Literatuarbeit verfasst, indem die Fragestellung anhand relevanter Fachliteratur bearbeitet wird. Hierzu weist die Arbeit drei Themenschwerpunkte auf, die im Hauptteil erläutert werden. Zuerst wird auf die Entwicklungen und Herausforderungen des Übergangssystems in der Schweiz eingegangen, um die Lebensrealitäten der Zielgruppe zu erfassen. Danach wird das Konzept der Lebensbewältigung vorgestellt, um das professionelle Handeln zu rahmen. Der dritte Themenschwerpunkt befasst sich mit der Methodik der Schemapädagogik, basierend auf der Theorie der Schematherapie, und deren Potenzial für neue, kreative Handlungsaufforderungen. Schliesslich werden die Ergebnisse in einem Ableitungsversuch zusammengeführt, sodass die daraus resultierenden Erkenntnisse kritisch diskutiert werden können. Ein Ausblick mit weiterführenden Gedanken schliesst die Arbeit ab. Um den Rahmen der Bachelor-Thesis nicht zu sprengen, werden Abgrenzungsüberlegungen, respektive die Fokussierung auf bestimmte Teilaspekte vorgenommen. Ebendiese werden in den jeweiligen Hauptkapiteln zu Beginn erläutert. Die Begrifflichkeiten „Jugendliche“, „junge Erwachsene/Menschen“, „Heranwachsende“ und „Jugend“ werden synonym verwendet. Die Autorin bezieht sich hierbei auf die Definition von Jugend als biografischen Lebensabschnitt und biografischer Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, der mit Eintritt der Pubertät beginnt. Sobald der soziale, kulturelle und biologische Entwicklungsprozess, insbesondere die eigene Identitätsbildung, die Ablösung vom Elternhaus und die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen erfolgt ist, kann die Jugendphase als abgeschlossen betrachtet werden. In der Tendenz vollzieht sich die Lebensphase Jugend zwischen dem zwölften und dreissigsten Lebensjahr (vgl. Bütow 2011: 213; Hurrelmann/Quenzel 2016: 45).

2 Entwicklungen und Herausforderungen im Übergangssystem Schweiz

Um den Praxisbezug zur untersuchenden Fragestellung herstellen zu können, wird in diesem Kapitel das Übergangssystem als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kurz skizziert. Die Entstehung, sowie der aktuelle Forschungsdiskurs ebendieses Handlungsfeldes werden auf gesellschaftlicher und individueller Ebene erläutert. Die Darstellung der Entwicklungen und Herausforderungen des Übergangssystems ist nicht abschliessend. Sie dient der reinen Nachvollziehbarkeit für den Praxisbezug. Zur Beantwortung der Fragestellung bezieht sich die Autorin beim Praxisbezug auf ihre aktuelle Praxisorganisation. Aus diesem Grund wird der Hauptfokus auf Angebote gelegt, die sich am Übergang von der Schule in die Ausbildung befinden, spezifisch auf Motivationssemester (SEMO).

2.1 Entwicklungen und Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene

Das Übergangssystem hat sich im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse entwickelt (vgl. Stauber/Walther 2011: 1704). Der wirtschaftliche und technologische Wandel seit den 1990er Jahren hat zu neuen Ausbildungen mit höheren Anforderungsprofilen, Verknappung von Ausbildungsangeboten und (Weiter-)Bildung als soziale Norm geführt (vgl. Zysset 2014: 23-25). Indes musste die seit Mitte der 1980er Jahre bestehende Jugendarbeitslosigkeit als strukturelles Massenphänomen gestoppt und berufliche Integration als oberstes Ziel verfolgt werden (vgl. Stauber/Walther 2011: 1703f.).

Ebendiese gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse haben zur Entstandardisierung von Lebensläufen geführt. Klare Lebensphasen folgen keinem linearen Ablauf mehr, sondern einer Hin- und Her-Bewegung (Yo-Yo) z. B. zwischen Jugend und Erwachsensein. Lebensläufe haben sich pluralisiert, Übergänge haben sich vermehrt und verlängert. Insbesondere die Übergänge Jugendlicher ins Erwachsenenalter sind schwieriger, länger, diskontinuierlicher und heterogener geworden. Mit Blick auf die Arbeitswelt ist nämlich der Zugang zu, der Einstieg in und der Abschluss von (Berufs-)Ausbildungen anspruchsvoller geworden (vgl. Schaffner et al. 2022: 15f.; Stauber/Walther 2011: 1710; Walther/Stauber 2013: 33f.).

Als Antwort darauf hat sich ein vielschichtiges, diffuses Übergangssystem entwickelt, das von unterschiedlichen Trägerschaften zu deren Bedingungen geführt wird, unterschiedliche Zielgruppen anspricht und dessen Unterstützungsfunktionen nicht klar unterschieden werden können (vgl. Stauber/Walther 2011: 1704f.; Zysset 2014: 26-32).

Nachfolgende Angebote und Massnahmen haben sich an der Nahtstelle I etabliert:

- **Berufliche Orientierung** während der obligatorischen Schulzeit
- **Berufs-, Schul- und Laufbahnberatung (BSLB):** Coaching-, Mentoring-, und Vermittlungsangebote
- **Berufsvorbereitende Zwischenlösungen:**
 - *Brückenangebote*, die eine Tagesstruktur anbieten und auf die Vorbereitung der Ausbildung auf Sekundarstufe II abzielen (z. B. zehntes Schuljahr, Vorlehre).
 - *Motivationssemester (SEMO)* als arbeitsmarktliche Massnahme (AMM) der Arbeitslosenversicherung (ALV)
 - *Private Zwischenlösungen* (z. B. Sprachaufenthalte, Praktika)
- **Case Management Berufsbildung (CMBB)** als fallführende Koordinationsstelle über die institutionellen Grenzen hinweg

All diesen Angeboten und Massnahmen ist gemein, dass ihr Hauptfokus auf der beruflichen Integration liegt (vgl. Schaffner et al. 2022: 17; Zysset 2014: 26-30). Hierbei wird die starke Orientierung am neoliberalen Paradigma (Markt als Koordinator der Gesellschaft) ersichtlich. Die Angebote und Leistungen werden an die Nachfrage und die Schwankungen des Marktes sowie an die Politik angepasst. Oberste Handlungsmaxime ist die schnellstmögliche Loslösung der Jugendlichen vom Sozialstaat (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 38).

2.2 Entwicklungen und Herausforderungen auf individueller Ebene

Die Entstandardisierung der Lebensläufe führt bei den Individuen zu mehr Wahl- und Risikomöglichkeiten, die immer wieder in verschiedenen Lebensphasen auftauchen, lebenslanges Lernen voraussetzen, anspruchsvoll und individualisiert sind. Dafür benötigen insbesondere Jugendliche viel Energie, Durchhaltevermögen, Motivation und biografische Kompetenz. Das bedeutet, sich Kompetenzen anzueignen, um das Leben mit den äusseren Anforderungen und Gelegenheiten sowie den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten zu gestalten (vgl. Walther 2008: 16-23). Somit ist die Berufsfindung bei Jugendlichen nur eine Entwicklungsaufgabe von vielen. Ebenso gehören die Entwicklung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen, eine eigene Körper- und Geschlechtsidentität, stabile soziale Kontakte ausserhalb der Kernfamilie, Stressregulation, sowie die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normsystems dazu. Diese identitätsbildenden Kompetenzen sind für eine selbständige Lebensführung unerlässlich (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 25-27). Gelingt die Bewältigung ebendieser Entwicklungsaufgaben nicht, ist ein höherer Bewältigungsaufwand die Folge, der sich in diversen Problemkonstellationen aggregieren kann. Empirisch gut belegte Risikomerkmale, die zu Ungleichheiten, beruflicher sowie sozialer Desintegration führen können, sind keine/mangelnde Ausbildung, soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, Aufwuchsbedingungen,

individuelle und entwicklungstypische Risiken im Bereich Gesundheit, Persönlichkeit, Sprache, Schul- und Berufsfähigkeiten, Freizeit, Kriminalität, Sucht, Aggression und psychische Verfassung (vgl. Schaffner 2014: 121f.). Eine spezifische Gruppe von Benachteiligten im Bereich der Berufsintegration gibt es demnach nicht. Die Problemkonstellationen sind nicht eindeutig voneinander abzugrenzen, kontextabhängig und wandelbar (vgl. ebd.: 120f.). Dennoch wird aktuell oft von Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken – als Sammelbegriff verstanden – gesprochen. Mit Mehrfachproblematiken sind mehrere, individuelle oder strukturelle Herausforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen gemeint, die sich kumulierend und dynamisch entwickeln können. Die Ursachen der Probleme sind vielfältig und komplex (vgl. Schaffner et al. 2022: 25, 30, 34f.). Mit Bezug auf Häfeli sowie Häfeli und Schellenberg halten Schaffner et al. fest, dass für die Bewältigung des Übergangs in die Ausbildung und die Erwerbsarbeit, die zentralen Einflussfaktoren die Person, die Familie, die Schule, die gesellschaftliche Ebene, die (Lehrstellen-)Betriebe, die Beratungs- und Interventionsangebote, sowie Freizeit und Peer-Einflüsse bilden (vgl. ebd.: 27). Hierbei wird deutlich, dass viele Einflussfaktoren strukturell bedingt sind und dementsprechend – insbesondere für Jugendliche – schwer oder gar nicht beeinflussbar sind (vgl. ebd.: 27).

Folglich löst die homogene Fokussierung auf die berufliche Integration diese komplexen Problemlagen nicht. Im Gegenteil – die Gefahr wird dadurch erhöht, dass strukturellen und sozialen Entwicklungsthemen zu wenig Beachtung geschenkt werden. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist deren Bearbeitung aber genauso wichtig (vgl. Schaffner 2014: 128).

2.3 Soziale Arbeit in Motivationssemestern (SEMO)

Der Zugang zu einem SEMO erfolgt über die Anmeldung bei den regionalen Arbeitsvermittlungsstellen (RAV) und deren Dauer ist meistens auf sechs bis zwölf Monate begrenzt (vgl. Schaffner et al. 2022: 66). Als übergeordnetes Ziel fungiert die Erarbeitung und Vermittlung in eine zertifizierte nachobligatorische Ausbildung. SEMOs haben grundsätzlich eine Kompensationsfunktion, indem schulische und sprachliche Defizite aufgearbeitet werden. Eine Orientierungsfunktion, indem die berufliche Orientierung individuell begleitet wird, sowie eine systemische Pufferfunktion, indem das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt kompensiert wird. Ein SEMO hat aber keine qualifizierende Funktion und führt demnach zu keinem (Teil-)Abschluss der Berufsbildung (vgl. Müller/Schaffner 2007: 64f.). Hinsichtlich der Kompensationsfunktion werden den Teilnehmenden neben dem schulischen Wissen auch berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen beigebracht. Hierzu gehören die Vermittlung von Wissen zum Berufsbildungssystem und zu Bewerbungsstrategien. Daneben werden Sozial- und Selbstkompetenzen hinsichtlich des Arbeitsverhaltens wie Organisationsfähigkeit, Umgangsformen, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und

Selbsteinschätzung bezüglich eigener Stärken und Schwächen erarbeitet. Die internen Arbeitsmöglichkeiten haben zudem einen grossen Stellenwert, wenn es darum geht, konkrete Arbeitserfahrungen zu sammeln, einen Realitätsbezug zu vermitteln und den Selbstwert zu steigern (vgl. ebd.: 70). Bei Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken steigt die Nachfrage nach psychosozialer Begleitung. Dabei stehen das Ziel der Stabilisierung der Lebenssituation und die soziale Integration im Vordergrund. Hierbei wird das Spannungsfeld sichtbar, denn dieses Ziel ist in SEMOs normalerweise nicht vorgesehen und kann von der Angebotslogik her noch zu wenig geleistet werden. Dafür wären flexiblere und langfristige Angebote nötig (vgl. Müller/Schaffner 2007: 70; Schaffner et al. 2022: 67f.).

2.4 Beantwortung der ersten Unterfrage

Nachfolgend wird die erste Unterfrage *„Wie gestaltet sich die „Bewältigungsphase Arbeitsintegration“ von Jugendlichen in einer arbeitsmarktlichen Massnahme (AMM) in der Schweiz?“* beantwortet:

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse sind die Übergänge für Jugendliche von der Schule in die Ausbildung und die Erwerbsarbeit länger, schwieriger und diskontinuierlicher geworden. Der Druck, eine (Berufs-)Ausbildung abzuschliessen, ist immens. Infolgedessen hat sich ein diffuses Übergangssystem etabliert, dessen Angebotsübersicht für die jungen Erwachsenen wenig durchschaubar ist. Zwar sind viele Angebote im Übergangssystem vorhanden; durch die einseitige Fokussierung auf die berufliche Integration und die zeitliche Limitierung erhalten Jugendliche mit erhöhten Problemlagen jedoch noch nicht die Unterstützung, die sie benötigen. Zudem sind sie mit vielen strukturellen Einflussfaktoren konfrontiert, die sie kaum bis gar nicht beeinflussen können (vgl. Schaffner et al. 2022: 15, 27, 68). Sozialarbeitende sind gezwungen, in einem Spannungsfeld zwischen Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung zu agieren. Einerseits müssen sie für eine wirkungsvolle Unterstützung auf individuelle Gestaltungsspielräume zurückgreifen können, da die Jugendlichen mehrere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Andererseits sind ebendiese aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen (Zeit, Finanzierung, gesetzliche Strukturen usw.) und der starken Orientierung am Wirtschaftsmarkt oftmals eingeschränkt (vgl. Schaffner 2014: 128).

Zusammenfassend müssen die Angebote für Jugendliche im Übergangssystem flexibler, niederschwelliger und bedarfsorientierter gestaltet sein. Der Fokus sollte auf dem Erlernen von Kompetenzen für die Lebensbewältigung liegen und somit alle Lebensbereiche in den Blick nehmen. Das umfasst neben der beruflichen Orientierung ebenso Themen zu den altersbedingten Entwicklungsaufgaben, Wohnen, Finanzen, Gesundheit usw. Daneben spielt die Vermittlung von Unterstützungsangeboten ebenfalls eine entscheidende Rolle. Hierbei muss die fallspezifische Koordination der Hilfeformen besser geregelt werden (vgl. Schaffner et al. 2022:

XVII, 48). Professionelle der Sozialen Arbeit müssen daraus resultierend ein umfassendes und dynamisches Fallverständnis verfolgen: Die strukturellen Bedingungen und Übergangsstrukturen müssen in ihrer Wirkweise mit den individuellen Verläufen und Belastungsfaktoren in Beziehung gesetzt werden, sodass Risiken und Ressourcen in Kombination erschlossen werden. Hierfür bedarf es einer umfassenden Fallanalyse mittels sozialer Diagnostik (vgl. ebd.: 27, 29, 36).

Die Professionellen der Praxisorganisation der Autorin waren gezwungen, sich an die neuen Herausforderungen anzupassen. Neben kompensatorischen Funktionen, Wissensvermittlung und der Erarbeitung von Schlüsselkompetenzen wird viel Zeit in die Bearbeitung der Problem-lagen und Ressourcenerschliessung der Teilnehmenden gelegt. Wie genau dieser Prozess bedarfsgerechter gestaltet werden kann, wird in den nächsten Kapiteln erläutert.

3 Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch

In diesem Kapitel wird als sozialarbeiterischer Zugang das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch vorgestellt. Es handelt sich um ein Theorie-Praxis-Modell, das von Böhnisch und teils weiteren Autor*innen seit den 1980er Jahren stets weiterentwickelt wurde und wird (vgl. Böhnisch 2019: 11; Stecklina/Wienforth 2020: 17). Im aktuellen Forschungsdiskurs sorgt Böhnisch weiterhin für Relevanz. Durch die erweiterten Auflagen sowie neuen Publikationen wird sichtbar, dass er seine Werke stetig anpasst, einzelne Themen und Fachdiskurse aufnimmt und vertieft. So reagiert er auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und gestaltet so die Zukunft der Sozialen Arbeit aktiv mit (vgl. Böhnisch 2017; Böhnisch 2018a; Böhnisch 2018b; Böhnisch 2019; Böhnisch 2020; Böhnisch 2021; Böhnisch 2022a; Böhnisch 2022b; Böhnisch/Schröer 2013). Um den Rahmen der Bachelor-Thesis nicht zu sprengen, wird auf eine weiterführende Definition der Begriffe „Selbstwert“, „Anerkennung“ und „Selbstwirksamkeit“ verzichtet. Ebenso wird die detaillierte Ausgestaltung der Bewältigungskulturen nicht näher erläutert.

3.1 Grundverständnis und Begriffsdefinitionen

Das Konzept der Lebensbewältigung charakterisiert sich durch die unterschiedliche Perspektivenübernahme auf die Problem- und Spannungsfelder der Sozialen Arbeit und strukturiert diese durch das dreidimensionale Modell. Dadurch ermöglicht es den Professionellen ein umfassendes analytisches Verständnis (vgl. Böhnisch 2019: 11f.). Um der handlungswissenschaftlichen Komponente der Sozialen Arbeit als Disziplin gerecht zu werden, müssen sich laut Böhnisch (2019: 112) im nächsten Schritt Handlungsaufforderungen ableiten lassen können.

Auf der gesellschaftlichen Ebene (*gesellschaftliche Dimension*) werden sozialstrukturelle und sozialpolitische Dynamiken betrachtet, die einen Einfluss auf die Lebenslage der Individuen haben. Diese können zu Ermöglicungen führen, also gesellschaftliche Integration fördern oder Problemfelder erzeugen, und so zu Verwehrungen von Teilhabe führen. Um zu verstehen, wie das Individuum mit diesen gesellschaftlichen Dynamiken umgeht, ist eine Subjektperspektive notwendig. Einerseits auf individueller Ebene (*psychodynamische Dimension*), andererseits auf sozialer (*soziodynamische/interaktive Dimension*), also dem Eingebundensein des Individuums in soziale Beziehungen und Strukturen (vgl. Böhnisch 2018a: 24f.; Böhnisch 2019: 11f.; Böhnisch/Schröer 2013: 25f.). Aus der Subjektperspektive heraus strebt, laut Böhnisch (2018a: 24f.), jeder Mensch nach psychosozialer Handlungsfähigkeit, um das eigene Leben bewältigen zu können. „Unter (Lebens-)Bewältigung verstehe ich das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen.“ (Böhnisch 2019: 20) Mit Bezug auf die Stressforschung und Brüderl hält Böhnisch fest, dass der kognitive und emotional-triebgesteuerte Überlebensantrieb des Menschen versucht, ebendiese psychosoziale Handlungsfähigkeit stets im Gleichgewicht zu halten (vgl. Böhnisch 2018a: 24). Kritische Lebenskonstellationen können jedoch zu einem Ungleichgewicht führen und Bewältigungsprobleme verursachen (vgl. Böhnisch 2018a: 24f.; Böhnisch/Schröer 2013: 25f.). Reichen die eigenen personalen, sozialen und kognitiven Ressourcen für die Alltagsbewältigung nicht aus, kommt es, mit Bezugnahme auf Filipp, gemäss Böhnisch, zu solch kritischen Lebenskonstellationen (vgl. Böhnisch 2019: 20). Bei den meisten Adressat*innen der Sozialen Arbeit herrscht ein psychosoziales Ungleichgewicht. Ihre kritischen Lebenskonstellationen haben sich oftmals manifestiert, sodass sich bei der Bewältigung ihrer Probleme eine eigene Bewältigungsdynamik entwickelt hat, die sie selbst nicht mehr steuern können. Der Übergang vom Alltag in kritische Lebenskonstellationen, von Normalisierung zu Abweichung, ist dementsprechend fließend und muss als Kontinuum verstanden werden. Die Klientel der Sozialen Arbeit darf daher nicht als in einer Sonderwelt lebend und als ausgegrenzt betrachtet werden, sondern muss als der Gesellschaft zugehörig angesehen werden (vgl. Böhnisch 2019: 23; Böhnisch/Schröer 2013: 25).

Im nächsten Kapitel wird detaillierter auf die Dynamik des Lebensbewältigungskonzepts eingegangen. Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, dient die nachfolgende Begriffsdefinition als Orientierung:

Psychosoziale Handlungsfähigkeit: Bezeichnet einen Zustand in welchem sich Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit in einem inneren Gleichgewicht befinden. Das Individuum fühlt sich handlungsfähig, wenn es sozial anerkannt wird, das Gefühl erlebt, aus eigener Kraft Dinge beeinflussen, sowie neue oder herausfordernde Situationen meistern zu können und über dies im eigenen Selbstwert gestärkt wird (vgl. Böhnisch 2019: 20; Schwarzer/Jerusalem 2002: 35). Das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit wohnt jedem

Menschen inne. Es will triebhaft und um jeden Preis erreicht werden. Ist der Zustand inneren Gleichgewichts durch sozial konformes Verhalten nicht möglich zu erreichen, dann kann vom Individuum auch auf abweichendes (antisoziales oder selbstdestruktives) Verhalten zurückgegriffen werden (vgl. Böhnisch 2019: 20f.). Jegliche sozialarbeiterische Intervention muss dementsprechend das Ziel verfolgen, psychosoziale Handlungsfähigkeit (wieder) zu erlangen. Dies in innerpersonal stabilisierender und prosozialer Weise (vgl. ebd.: 112). Böhnisch (2019: 112), sowie Böhnisch/Schröer (2013: 27) unterscheiden drei idealtypische Formen von Handlungsfähigkeit:

- *Regressive Handlungsfähigkeit:* Hierbei ist der Zustand des inneren Gleichgewichtes nicht gegeben. Die eigenen Ressourcen reichen nicht aus, um durch sozialkonformes Verhalten Handlungsfähigkeit herzustellen. Um dennoch situativ Handlungsfähigkeit zu empfinden (=Grundantrieb des Menschen), greift das Individuum auf antisoziales oder selbstdestruktives Verhalten zurück (vgl. Böhnisch/Schröer 2013: 27).
- *Einfache Handlungsfähigkeit:* Hierbei geht es um die Gewährleistung und Sicherung der eigenen Existenz. In diesem Zustand ist das Individuum fähig, den Alltag prosozial zu gestalten und dies als subjektiv zufriedenstellend zu empfinden. Diese Stufe der Handlungsfähigkeit bei der Klientel zu erreichen, bildet das grundlegende Interventionsziel sozialarbeiterischen Handelns, das bereits als Erfolg zu verbuchen ist.
- *Erweiterte Handlungsfähigkeit:* Hierbei kommt die Komponente der sozialen Gestaltung und gesellschaftlichen Teilhabe hinzu. Über die Alltagsbewältigung hinaus ist das Individuum in der Lage, soziale Netzwerke aktiv zu nutzen und mithilfe des Gerechtigkeitsempfinden die Folgen des eigenen Handelns für sich und andere abschätzen zu können. Konflikt- und Sorgefähigkeit sind vorhanden, Handlungsspielräume werden genutzt und bestenfalls erweitert

(vgl. Böhnisch 2019: 112, Böhnisch/Schröer 2013: 27).

3.2 Das dreidimensionale Modell Lebensbewältigung

Das Konzept der Lebensbewältigung wird analytisch in drei Dimensionen strukturiert, die jedoch in der Praxis inhärent sind (vgl. Böhnisch/Schröer 2013: 25f.).

3.2.1 Psychodynamische Dimension: Bewältigungsverhalten

Handlungsleitend für die Subjektperspektive ist die Frage: *Warum braucht der Mensch seine Verhaltensweisen?* Hierbei liess sich Böhnisch von verschiedenen Autor*innen und wissenschaftlichen Bereichen, z. B. der Psychoanalyse und der Individualpsychologie inspirieren: Den Menschen so zu akzeptieren, wie er ist, da jedes Verhalten eine subjektiv positive Funktion hat (vgl. Böhnisch 2019: 14, 51-54).

Bringen negativ konnotierte Situationserfahrungen die psychosoziale Handlungsfähigkeit aus dem Gleichgewicht, mangelt es also an mindestens einer der Komponenten Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit, kommt es zur inneren Hilflosigkeit. Im Körper entsteht ein somatischer Druck, der stets nach Entlastung lechzt. Thematisierung, verstanden als sprachlicher Akt des Sich-Mitteilens und als sozial-interaktiven Vorgang, sich in Beziehungen sowie sozialen Netzwerken eingebunden und unterstützt zu fühlen, ist eine effektive und gesunde Form der Entlastung, respektive des Bewältigungsverhaltens von inneren Anspannungen (vgl. ebd.: 21f.). Nun hat aber nicht jeder Mensch gelernt oder die Chance erhalten, seine innere Hilflosigkeit thematisieren zu können. Um dennoch Entlastung und Entspannung zu finden, wird die innere Hilflosigkeit durch Projektionen und Kompensationen abgespalten. Diese Ablaufdynamik menschlichen Verhaltens wohnt jedem Individuum inne, vollzieht sich jedoch oftmals unbewusst und in unterschiedlichen Ausprägungen. Dementsprechend wird das Bewältigungsverhalten vom Individuum stets ein Stück weit als positiv erlebt, da es zu somatischer Entspannung führt. Professionelle der Sozialen Arbeit haben es dann mit Adressat*innen zu tun, deren Bewältigungsverhalten von kritischen Abspaltungsdynamiken geprägt ist. Kritisch meint hier ein Verhalten, das von der Gesellschaft als negativ bewertet wird und/oder Regel nonkonform ist (vgl. ebd.: 22-24). Böhnisch (2018a: 25-27; 2019: 21-32) sowie Böhnisch/Schröer (2013: 28-31) erläutern unterschiedliche Abspaltungsformen regressiver Handlungsfähigkeit:

- **Äussere Abspaltung:** Die innere Hilflosigkeit wird nach aussen abgespalten, um somatische Entlastung zu erfahren und Handlungsfähigkeit wiederherstellen zu können. Beispiele hierfür sind (antisoziale) Auffälligkeit, Aggression, Randalieren, Frust an anderen auslassen, (aufputschender) Substanzkonsum, körperliche oder psychische Gewalt. In der Tendenz neigen eher sich dem männlichen Geschlecht zugehörige Personen dazu, den Druck der inneren Hilflosigkeit nach aussen abzuspalten (vgl. Böhnisch 2018a: 25-27; Böhnisch 2019: 21-24; Böhnisch/Schröer 2013: 28-30).
- **Innere Abspaltung:** Die innere Hilflosigkeit ist durch Selbsthass und Schuldgefühle gekennzeichnet, sodass sie nach innen abgespalten wird. Durch autoaggressives Verhalten, also Gewalt gegen sich selbst, wird Entspannung erfahren. Beispiele hierfür sind Selbstentwertung, Unterwerfung, Drang zum Schweigen, soziale Isolierung, Selbstverletzung, Depression, Medikamentenmissbrauch, (sedierender) Substanzkonsum und Essstörungen. In der Tendenz neigen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörige Personen eher zu autoaggressivem Verhalten (vgl. Böhnisch 2018a: 25-27; Böhnisch 2019: 24-26; Böhnisch/Schröer 2013: 29-31).
- **Abspaltung per Delegation:** Dieses Bewältigungsverhalten äussert sich vorwiegend in Gruppen. Die innere Hilflosigkeit wird nach aussen auf vermeintlich Schwächere projiziert, indem die Abwertung von anderen an die Gruppe delegiert wird. In der Folge stellt sich

ein entspannendes Wir-Gefühl durch Macht, Orientierung und Zugehörigkeit ein. Diesem Wir-Gefühl werden dann die eigenen, teilweise widersprechenden Werthaltungen untergeordnet. Aus dieser Perspektive erscheinen die Faszination für und die Gewaltbereitschaft in rassistischen Gruppierungen nachvollziehbarer (vgl. Böhnisch 2019: 27f.).

- **Ambivalente soziale Integration:** Auch dieses Bewältigungsverhalten herrscht mehrheitlich in Gruppen und kann ebenfalls auch Abspaltungsverhalten per Delegation enthalten. Durch die Bildung von Milieus/Gruppierungen von Individuen, die ähnliche desintegrative Erfahrungen, kritische Lebenskonstellationen und somit vergleichbaren emotionalen Schmerz erfahren haben, wird sozialer Anschluss und Zugehörigkeit gefunden. Diese Milieus/Gruppierungen wirken dann nach innen sozialintegrativ, selbst wenn sie sich nach aussen antisozial, also desintegrativ verhalten. Antisoziale, aber auch deviante Handlungen können den Gruppenzusammenhalt stärken, sodass sie subjektiv stets eine sozialintegrative Absicht enthalten (vgl. ebd.: 28f.).
- **Gegenseitige Abspaltung:** Durch die unbegrenzt erscheinenden Möglichkeiten der Individualisierung fällt es schwer, sich von anderen abzuheben. Weiter sind Stigmatisierungen und Abwertungen aufgrund der nationalen Herkunft immer noch verbreitet. In der Folge klammert sich das sozial benachteiligte Individuum an Dinge, die andere nicht haben. Damit bekommen ethnische und geschlechtsfokussierte Rollenbilder eine überlegenheitsbildende Funktion, die den Selbstwert erhöhen. Ein Beispiel hierfür ist ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der dritten Generation, der keinen Bezug mehr zur Kultur seines Herkunftslandes hat. In der Auseinandersetzung mit einem einheimischen Jugendlichen sieht er aber nur darin eine Abgrenzungsmöglichkeit, weshalb er auf ein mit seiner Herkunftskultur überspitzt assoziiertes Rollenbild zurückgreift (vgl. ebd.: 29f.).

Jegliches Abspaltungsverhalten richtet sich demnach immer gegen die eigene Hilflosigkeit und somit gegen sich selbst. Abweichendes Verhalten kann daher stets als Hilferuf angesehen werden. Hat ein Kind gelernt, dass ihm der Zugang zu sozialer Zuwendung mit sozial konformen Verhalten nicht gelingt, weicht es auf abweichendes, sozial nonkonformes Verhalten aus. Dementsprechend kann das sozial nonkonforme Verhalten nur durch das Anbieten von möglichen Alternativen geändert werden, sodass das Individuum spürt, dass es nicht mehr auf abweichendes Verhalten angewiesen ist (vgl. ebd.: 24, 30-32).

3.2.2 Soziodynamische/interaktive Dimension: Bewältigungskulturen

Die soziodynamische/interaktive Dimension beleuchtet die Bewältigungskulturen, verstanden als die sozialen Beziehungen und die Eingebundenheit des Individuums in Milieus. Soziale Beziehungen und Milieus beeinflussen massgeblich die psychosoziale Handlungsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten eines jeden Menschen. Sie unterliegen verschiedenen

sozialen Bedingungs- und Beziehungskonstellationen. Einerseits wirken Bewältigungskulturen zirkulär, indem sie Bewältigungsverhalten formen und ebendieses Verhalten wiederum die Bewältigungskulturen beeinflussen. Andererseits können Bewältigungskulturen die Bewältigungsstrategien des Individuums erweitern oder begrenzen. Wächst ein Kind in einem Milieu auf, in dem es lernt, kritische Lebenskonstellationen und soziale Konflikte durch Thematisierung zu bewältigen, wirkt sich dies positiv auf seine Handlungsfähigkeit aus. Daraus resultierend wird es sich in der Tendenz später auch in Beziehungskonstellationen aufhalten, die der sozialen Bedingung der Thematisierung unterliegen und sich für ebendiese einsetzen. Werden soziale Konflikte und kritische Lebenskonstellationen wiederum tabuisiert, wird das Individuum durch den inneren Abspaltungsdruck zu einer regressiven Handlungsfähigkeit als letztes Mittel, gezwungen. In der Folge hält sich das Individuum in der Tendenz später eher in Beziehungskonstellationen auf, wo abweichendes (antisoziales oder selbstdestruktives) Verhalten als soziale Bedingung akzeptiert, geduldet oder gefordert ist und setzt sich für ebendiese ein. Bewältigungskulturen, die einen eminenten Einfluss auf die Handlungsfähigkeit des Menschen haben, sind die *Familie*, die (Gleichaltrigen-) *Gruppe*, *Organisationen* (z. B. Schule, Arbeitsplatz) sowie die digitalen (sozialen) *Medien* (vgl. Böhnisch 2018a: 28; Böhnisch 2019: 59f.; Böhnisch/Schröer 2013: 31f.).

3.2.3 Gesellschaftliche Dimension: Lebenslage und Bewältigungslage

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Veränderungen haben einen Einfluss auf die Lebensverhältnisse des Individuums und umgekehrt. Um eine Verbindung zwischen der psychodynamischen, soziodynamischen und der gesellschaftlichen Dimension herstellen zu können, benötigt es ein theoretisches Bindeglied, das im Konzept der Lebenslage zu finden ist (vgl. Böhnisch 2019: 96-98). Lebenslagen sind Produkte gesellschaftlicher Entwicklungen, sowie Ausgangssituationen für Menschen und Gruppen. Mit dem Lebenslagenkonzept können die materiellen, sozialen und kulturellen Spielräume wie Einkommen, Bildung, Arbeit und Beruf, Rechte, Wohnqualität, Konsumkraft und soziokulturelle Vernetzung beschrieben werden, mit denen das Individuum sein Leben gestalten kann. Gesellschaftliche Entwicklungen können Spielräume ermöglichen und erweitern oder verwehren (vgl. Böhnisch 2018a: 30; Böhnisch 2019: 99f.). Die Soziale Arbeit kann vor allem die sozialen und kulturellen Spielräume beeinflussen. Werden diese unter der Ermöglichungs- und Verwehrungsperspektive betrachtet, können Bewältigungslagen dargestellt werden, die den Übergang zwischen Lebenslage und Lebensbewältigung beschreiben. Um die Bewältigungslagen operationalisieren zu können, benötigt es die Mittel *Sprache*, *Beziehungen*, *Zeit und Raum* (vgl. Böhnisch 2019: 100f.; Böhnisch/Schröer 2013: 45). Die Zugänge der Sozialen Arbeit zu ebendiesen sozialen und kulturellen Spielräumen werden im Konzept der Bewältigungslage in vier Dimensionen eingeteilt,

die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Böhnisch 2019: 101-110; Böhnisch/Schröer 2013: 46-55):

- **Ausdruck:** Die Sprache als soziales Medium steht im Zentrum, als Chance oder Verwehrung die innere Hilflosigkeit thematisieren, also zum Ausdruck bringen zu können und nicht abspalten zu müssen. Gelingt es, durch Sprache die innere Hilflosigkeit zu thematisieren, kann der Zugang zu sich selbst und zum sozialen Umfeld sowie den eigenen Bedürfnissen neugestaltet werden (vgl. Böhnisch 2019: 101-103; Böhnisch/Schröer 2013: 50f.).
- **Anerkennung:** Das Streben nach Handlungsfähigkeit enthält ebenso den Wunsch nach Anerkennung. Somit sind antisoziale oder autoaggressive Verhaltensweisen funktionale Anerkennungsversuche, um Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen. Anerkennung als Chance oder Verwehrung, um über sich sprechen zu können, Aneignungsprozesse in Gang zu setzen und sozial integriert zu sein sowie gesunde Abhängigkeitsbeziehungen zu führen und wahrgenommen zu werden (vgl. Böhnisch 2019: 103-106; Böhnisch/Schröer 2013: 53-55).
- **Abhängigkeit:** Menschen als soziale Wesen sind in einem gewissen Masse immer voneinander abhängig und aufeinander angewiesen. Abhängigkeit kann somit Chance von selbstbestimmtem Handeln oder Verwehrung von Teilhabe und Optionsverlust sein. Im Hilfeprozess besteht zwischen Sozialarbeitenden und Klientel stets ein Abhängigkeitsverhältnis mit einem Machtgefälle. Ziel ist die Förderung von Selbständigkeit und die Hilfe aus ebendiesem Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Böhnisch 2019: 106-108; Böhnisch/Schröer 2013: 48f.).
- **Aneignung:** In der Sozialen Arbeit wird Aneignung meist mit sozialräumlichen Aneignungsprozessen verknüpft. Territoriale Räume sind gleichzeitig auch soziale Räume, da Menschen in ihnen leben, tätig werden und sie verändern. Somit sind sozialräumliche Aneignungsprozesse auch identitätsstiftend. Aneignung als Chance, die eigene sozialräumliche Umwelt personal und sozial zu erweitern und so Selbstwirksamkeit zu erfahren oder als Verwehrung, wenn Räume nicht vorhanden sind oder Isolation begünstigen (vgl. Böhnisch 2019: 108-110; Böhnisch/Schröer 2013: 51-53).

Können die Dimensionen der Bewältigungslage erweitert werden, können Betroffene eher aus ihren regressiven Handlungskonstellationen herausfinden, was sich rückwirkend wieder positiv auf die Lebenslage auswirkt. Bestenfalls kann mit den Risiken der Lebenslage besser umgegangen werden, und Möglichkeiten der Erweiterung der sozialen Spielräume werden aktiver wahrgenommen, wodurch sich die Lebenslage insgesamt verbessert (vgl. Böhnisch 2019: 110; Böhnisch/Schröer 2013: 46).

3.3 Handlungsaufforderungen für die Soziale Arbeit

Gute Theorien für die Soziale Arbeit müssen neben dem Erklären von Zusammenhängen auch Handlungsaufforderungen für die Praxis aufweisen. Im Konzept der Lebensbewältigung zielen alle Arbeitsprinzipien und methodischen Zugänge darauf ab, Anerkennung prosozial zu erfahren, Aneignungsprozesse anzustossen und zu erweitern, Abhängigkeiten aufzulösen und innere Befindlichkeiten durch Sprache zum Ausdruck bringen zu können, sodass die Bewältigungslage der Klientel verbessert wird. Diese Handlungsaufforderungen werden nachfolgend vorgestellt (vgl. Böhnisch 2018a: 284-326; Böhnisch 2019: 112-138; Böhnisch/Schröer 2013: 69-88):

Geschlechtsreflexivität: Laut Böhnisch (2018a: 291) braucht Soziale Arbeit Geschlechtsreflexivität, um professionell zu sein. Geschlechtsdifferente Bewältigungsmuster, bei Männern in der Tendenz die Externalisierung, bei Frauen in der Tendenz die Zurücknahme, durchziehen die gesamte Prozessgestaltung eines Falles. Mit Geschlechtsreflexivität ist nicht die Verstärkung von Geschlechtsstereotypen gemeint, sondern deren Aufdeckung, sowie der Zugang zu unterschiedlichen Formen des Erlebens in kritischen Lebenskonstellationen. Die Geschlechterrealität darf nicht ignoriert werden. Trotz Bemühungen zur Gleichstellung und Geschlechterpartnerschaft funktioniert die Arbeitsgesellschaft strukturell nach dem Werteprinzip der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung weiter. Das bedeutet, dass die externalisierte Ökonomie immer noch höher bewertet wird als die sozial emotionale Reproduktionssphäre. In der Folge wirken geschlechtshierarchische Rollenbilder unter dem Druck der Problemverdeckung in der Gesellschaft neu im Privaten weiter. Das Geschlecht kann einen Ordnungs- und Orientierungsrahmen bilden. Geschlechtsreflexive Soziale Arbeit versucht wiederum, das Bewältigungsmuster, das an tradierten Geschlechterrollen festhält, vorsichtig aufzubrechen (vgl. ebd.: 291-293). Dies kann unter anderem durch geschlechtshomogene Gruppenarbeit erfolgen, was auf den ersten Blick paradox erscheint. Jedoch geht es auch hier um das Erlernen, die innere Hilflosigkeit thematisieren zu können, was in geschlechtshomogenen Gruppen eher zu positiven Ergebnissen führt (vgl. Böhnisch 2019: 135-138).

Fallverstehen: Fallverstehen kann den Hilfeprozess strukturieren, sodass ein Modell von Handlungsaufforderungen aufgeschlüsselt werden kann, das der Orientierung dient. Mit Bezug auf Hörster hält Böhnisch fest, dass sich der Prozess des Fallverstehens in drei Ebenen gliedern lässt: Die äussere Symptomatik, die innere Diskrepanzerfahrung und die Entwicklung einer Hilfebeziehung (vgl. Böhnisch 2018a: 300). In der äusseren Symptomatik wird das sichtbare Verhalten gemäss den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen als positiv oder negativ bewertet. Die innere Diskrepanzerfahrung folgt eigenen Regeln und bezieht sich auf das

Bewältigungsverhalten der Klientel im Streben nach Handlungsfähigkeit. Sozialarbeitende sind nun auf allen drei Ebenen gefordert. Über die Beziehung müssen sie zwischen den unterschiedlichen Erlebenswelten vermitteln. Gleichzeitig müssen sie die eigenen, aufkommenden Diskrepanzerfahrungen reflektieren können, damit diese den Prozess nicht negativ beeinflussen. Um diesen Spannungsfeldern entgegenzutreten, postuliert Böhnisch (2018a: 301) einen Perspektivenwechsel. Indem der Klientel das Recht zugeschrieben wird, ihr Bewältigungsverhalten zur Richtlinie der Intervention zu machen, wird sie aus der Abhängigkeit der institutionellen Definitionsmacht und dem Passungsverhältnis herausgeholt. Dadurch, dass der Fall von der Beziehungsebene gedanklich auf die sozialpolitische Ebene gehoben wird, womit er einen Vertragsstatus erhält, kann eine reflexive Dimension generiert werden, um verdeckte Konflikte in der Hilfebeziehung zu erkennen (vgl. Böhnisch 2018a: 300-302; Böhnisch/Schröer 2013: 70-72). Auf allen drei Ebenen des Fallverstehens wirken geschlechtsbezogene Dynamiken, die laut Böhnisch (2018a: 302) ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

Beratung: Unabhängig vom Beratungskonzept ist die Sprache der generelle Ausgangspunkt. In diesem Zusammenhang wird Beratung als Hilfe verstanden, die innere Hilflosigkeit durch Sprache thematisieren zu lernen, also zum Ausdruck zu bringen und nicht mehr abspalten zu müssen. Ziel jeder Beratung sollte es sein, eine innere Autonomie (wieder) zu erlangen, so dass das Individuum über einen selbstbestimmten Zugang zum inneren Selbst verfügt. Folglich kann das Verhältnis zu sich selbst und zur sozialen Umwelt bewusst neu geordnet werden (vgl. ebd.: 307). Böhnisch (2018a: 307) postuliert eine geschlechtsreflexive Beratungspraxis.

Sozial-emotionale Kompetenzen: Professionelle der Sozialen Arbeit benötigen neben fachlich-kognitiven auch sozial-emotionale Kompetenzen. Diese sind laut Böhnisch (2018a: 285) Aushalten, Akzeptieren, Verstehen, Teilhaben, Beobachten, Trennen, Distanzieren. Eben-diese Kompetenzen sollen nicht nur in der Arbeit mit der Klientel zum Zuge kommen, sondern bedingen die reflexive Rückgebundenheit auf die eigene Person (vgl. ebd.: 284-287). Die Unfähigkeit, die innere Befindlichkeit zu thematisieren und zur Sprache bringen zu können, ist das Kernproblem regressiver Handlungsfähigkeit. Die daraus resultierende Stummheit der Klientel muss von den Professionellen ausgehalten und als szenische Sprache z. B. mit Bildern übersetzt und verstanden werden. Bewältigungsdynamisches Verstehen folgt somit keiner Logik, sondern orientiert sich an der Dynamik des gezeigten Bewältigungsverhaltens. Aushalten ist nicht als Auslieferung zu verstehen. Sozialarbeitende sind für den Aufbau von eigenen Sicherungen aufgefordert, Grenzen zu setzen, indem sie kurzfristig aus der Beziehung gehen. Namentlich in Situationen, in denen die Grenze sozialpädagogischer Einflussnahme erreicht ist (vgl. Böhnisch 2019: 115-119).

Akzeptierende Haltung: Der handlungspraktische Zugang muss stets ein akzeptierender sein. Das bedeutet, dass Professionelle Person und Verhalten trennen müssen. In diesem Sinne muss die Klientel erfahren, dass sie, mit ihrem (antisozialen oder autoaggressiven) Verhalten, verstanden als Bewältigungsverhalten, um psychosoziale Handlungsfähigkeit erleben zu können, als Person akzeptiert wird. Dies bedeutet nicht, dass ihr Verhalten gutgeheissen wird, sondern lediglich, dass dessen momentane subjektiv positive Funktion und Notwendigkeit gesehen wird und dies nichts am Wert der Person ändert. Darüber hinaus darf in der Betrachtungsweise der Klientel nicht ihr Problemverhalten im Vordergrund stehen, das es zu verändern gilt, sondern die Person selbst, als Rechtssubjekt, die viele ungeahnte Möglichkeiten und Ressourcen in sich trägt. In der Folge müssen Professionelle der Sozialen Arbeit Erfahrungsräume anbieten, in denen die Adressat*innen Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit ohne problematisches Verhalten erleben können und so merken, dass sie auf diese Verhaltensweisen nicht mehr angewiesen sind (vgl. Böhnisch 2018a: 287f.; Böhnisch 2019: 113-115; Böhnisch/Schröer 2013: 69).

Konfliktorientierung: Durch das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle sind Sozialarbeitende immer mit Konfliktstrukturen konfrontiert. Antisoziales oder autoaggressives Bewältigungsverhalten wird von der Klientel als subjektiv positiv erlebt und muss in der Interventionsarbeit von den Professionellen als negativ bewertet werden. Um diese widersprüchlichen Interessen in eine integrative Perspektive zu bringen und Konflikte mit gegenseitigem Respekt zu lösen, benötigt es Konfliktfähigkeit. Durch funktionale Äquivalente und einen akzeptierenden Zugang kann eine gemeinsame Perspektive der Konfliktaustragung entwickelt werden. Prosoziale Konfliktfähigkeit ist Teil von erweiterter Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch/Schröer 2013: 85-88).

Reframing: Die Methode des Reframings ist als Umdeutungsprozess zu verstehen. Indem hinter die Fassade des sogenannten Problems geschaut wird, können die dahinterliegenden Stärken aufgedeckt werden. Nachfolgend werden diese Stärken zum Ansatzpunkt der Intervention gemacht (vgl. Böhnisch 2018a: 288; Böhnisch 2019: 119).

Funktionale Äquivalente: Professionelle sind angehalten, funktionale Äquivalente zu schaffen und zu gestalten. Damit ist die Schaffung von (Projekt-)Settings gemeint, in denen die Klientel verschiedene Rollen- und Beziehungserfahrungen machen kann, in denen sie somatische Entspannung, Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfährt. Im Umkehrschluss, und nur sofern die funktionalen Äquivalenten eine ähnliche Aktivitätsstruktur aufweisen wie das bisherige Bewältigungsverhalten, wird prosoziale Handlungsfähigkeit entwickelt, da kein Angewiesensein auf bisherige Verhaltensmuster mehr vorhanden ist. Dafür ist aber

Zeit und eine selbstreflexive Haltung der Professionellen unabdingbar (vgl. Böhnisch 2018a: 290f.; Böhnisch 2019: 126-128; Böhnisch/Schröer 2013: 75f.).

Milieubildung: Sozialarbeitende sollen offene Milieus, verstanden als sozialräumlichen und sozial-emotionalen Kontext, der auf Gegenseitigkeit aufgebaut ist und in dem prosoziale Verhaltensweisen erlernt werden können, bilden. Offene Milieus dienen den Adressat*innen dazu, ihre Hilfebeziehungen zu erweitern, soziale Entlastung und Rückhalt sowie Zugehörigkeit zu erfahren. Sie sind geprägt von gegenseitiger Verantwortlichkeit, bindungsorientierter Autorität und Vertrauen, was ein Wir-Gefühl ermöglichen soll. Durch die Balance von Kollektivismus und Individualität sowie gegenseitigem Respekt vor der eigenen Integrität können Kompetenzen der erweiterten Handlungsfähigkeit erlernt werden (vgl. Böhnisch 2018a: 319f.; Böhnisch 2019: 128-130; Böhnisch/Schröer 2013: 79-81). Das Modell der Milieubildung lässt sich in vier Entwicklungsdimensionen einteilen:

- *Personal-verstehende Dimension:* Akzeptanz der basalen und sozial-emotionalen Funktion des Herkunftsmilieus der Klientel. Dieses durch das neue offene Milieu zu erweitern versuchen, indem Orientierungssicherheit und Selbstwerterfahrungen geboten werden.
- *Aktivierende Dimension:* Aktivierung muss sorgfältig und langsam erfolgen. Eigene lokale Räume müssen für Rückzug und gegenseitigen Austausch von Erlebnissen und Lernerfahrungen den Adressat*innen zur Verfügung stehen.
- *Pädagogisch-interaktive Dimension:* Hierbei geht es um die Stellung der Professionellen im Milieu. Die Haltung sowie Vermittlung von Vertrauen und bindungsorientierter Autorität wird durch die Professionellen inszeniert. Dadurch erfährt die Klientel psychosoziale Sicherheit, Orientierung und Grenzen.
- *Infrastrukturelle Dimension:* Bezeichnet die Netzwerkorientierung, die über das Milieu hinausgeht. Im Milieu steht die emotionale Erfahrung des Selbst mit Gleichsinnigkeit in einer Gemeinschaft im Zentrum. Die Netzwerkorientierung zielt darüber hinaus auf die Durchsetzung gleicher Interessen. Ressourcen werden aufgeschlossen, aktiviert und anschlussfähig gemacht (vgl. Böhnisch 2018a: 320-324; Böhnisch/Schröer 2013: 81-84).

Gemeinwesenorientierung: Milieubildung ist räumlich mit dem Nahraum des Gemeinwesens verbunden. Gemeinwesenarbeit kann soziale Integration in kommunalen Räumen fördern, vor allem, wenn es um die Aktivierung und Beteiligung von sozial benachteiligten und sozialräumlich ausgegrenzten Gruppen geht. Es ist Aufgabe der Gemeinwesenarbeit, soziale Handlungsräume zu schaffen, um die Bewältigungslage der Betroffenen zu erweitern. Umgekehrt löst das Fehlen oder die Förderung von sozial desintegrativer Gemeinwesenarbeit kritische Lebenskonstellationen aus, was zu regressiver Handlungsfähigkeit führt (vgl. Böhnisch 2018a: 324-326; Böhnisch 2019: 130-132).

Empowerment, Aktivierung, Befähigung: Empowerment wird in der Sozialen Arbeit vielseitig definiert und propagiert. Die Adressat*innen sind als Koproduzent*innen der Hilfe zu betrachten und zu befähigen, nachhaltig einen eigenen Beitrag zur Problemlösung zu leisten, sodass sie selbstbestimmt handeln können (vgl. Böhnisch 2018a: 295f.; Böhnisch 2019: 125; Böhnisch/Schröer 2013: 76). Empowerment kann schnell zu einem verklärten Begriff verkommen, wenn die Komplexität dahinter ignoriert wird. Die grundsätzlich einzunehmende Haltung gegenüber der Ressourcenorientierung kann zwar ermöglichen, dass die Klientel durch begleitete Eigenständigkeit den eigenen Wert und die Stärken erkennt. Jedoch wäre es fatal, als Sozialarbeitende davon auszugehen, dass sie dadurch automatisch darauf Zugang hätten. Hier müssen die psychodynamischen Widersprüchlichkeiten des Bewältigungsverhaltens berücksichtigt werden, die die äussere Bereitschaft der Klientel, an den eigenen Verhaltensweisen zu arbeiten, immer wieder durchkreuzen können. Infolgedessen benötigt es für erfolgreiche Empowerment-Strategien zuerst die Umwege über funktionale Äquivalente (vgl. Böhnisch 2018a: 295f.; Böhnisch 2019: 125f.; Böhnisch/Schröer 2013: 76f.). Damit die Soziale Arbeit einen Befähigungsraum schafft, ist es notwendig, die Adressat*innen nicht nur als Hilfesubjekte zu betrachten, sondern als Rechtssubjekte. Rechtssubjekte müssen ihre Bedürfnisse und Interessen durch den Zugang zur Öffentlichkeit befriedigen können, sind also der Gesellschaft zugehörend, unabhängig von ihren Verhaltensweisen. Hinzukommend benötigen Empowerment-Strategien eine normative Perspektive, die auf prosoziale Werte ausgerichtet ist. Hierbei muss die Klientel aber wiederum zuerst gelernt haben, innere Hilflosigkeit zur Sprache bringen zu können und dadurch somatische Entspannung zu erfahren. Erst dann können prosoziale Werte wahrgenommen und verinnerlicht werden (vgl. Böhnisch 2018a: 297-300; Böhnisch/Schröer 2013: 77-79).

Niederschwelligkeit als interaktiver Prozess: Niederschwelligkeit wird in der Sozialen Arbeit oft nur aus der Perspektive der Sozialarbeitenden gedacht und in der zeitlichen sowie räumlichen Passung von Hilfeprozessen thematisiert. Neben dem Abbau von Barrieren und Eröffnung von Zugängen zu sozialarbeiterischen Hilfeleistungen gehen dabei die innerpersonalen Barrieren auf Seiten der Adressat*innen sowie den Professionellen verloren. Da Hilfeprozesse soziale Lern- und Bewältigungsprozesse auf beiden Seiten sind, muss Niederschwelligkeit als interaktiver Prozess verstanden werden. Dementsprechend muss Niederschwelligkeit thematisiert und identifiziert werden, indem nicht nur nach den Problemen der Handlungsfähigkeit auf Seiten der Klientel gefragt wird, sondern ebenso nach denen der Sozialarbeitenden. Somit ist Niederschwelligkeit eine reflexive Kategorie, die zuerst vor der zeitlichen und räumlichen Passungsfrage steht und nach dem Zugang zur Klientel, aber ebenso nach dem Zugang und den Schwellen zu den Professionellen fragt (vgl. Böhnisch 2019: 122-125).

Sekundäre Krisenintervention: Sekundäre Krisenintervention bezieht sich auf die sozialpädagogische Begleitung, nachdem eine Person straffällig geworden ist. Böhnisch (2018a: 317; 2019: 133) postuliert die sofortige Aufgleisung eines psychosozialen Beratungsprozesses nach der Tat, damit ein Zurückfallen in regressive Verhaltensmuster abgemildert werden kann. Weiter ist in der Hilfebeziehung die Trennung von Person und Delikt unabdingbar, um Vertrauen aufzubauen und die Bedrohung des Selbst abzubauen. Es geht um die Wiederherstellung eines emotionalen Gleichgewichts und Wohlbefindens. Hierfür muss in der Beratung zuerst gelernt werden, über die eigene Hilflosigkeit sprechen zu können (vgl. Böhnisch 2018a: 315-318; Böhnisch 2019: 132-135).

3.4 Beantwortung der zweiten Unterfrage

Nachfolgend wird die zweite Unterfrage „Wie erläutert das Konzept der Lebensbewältigung von Lothar Böhnisch die Entwicklung von Handlungsfähigkeit, und was bedeutet das für die Professionellen der Sozialen Arbeit?“ mithilfe der Abbildung 1 „Zusammenspiel des Konzepts der Lebensbewältigung“ beantwortet. Ebenso wird eine Einordnung des Konzepts im Theoriediskurs vorgenommen.

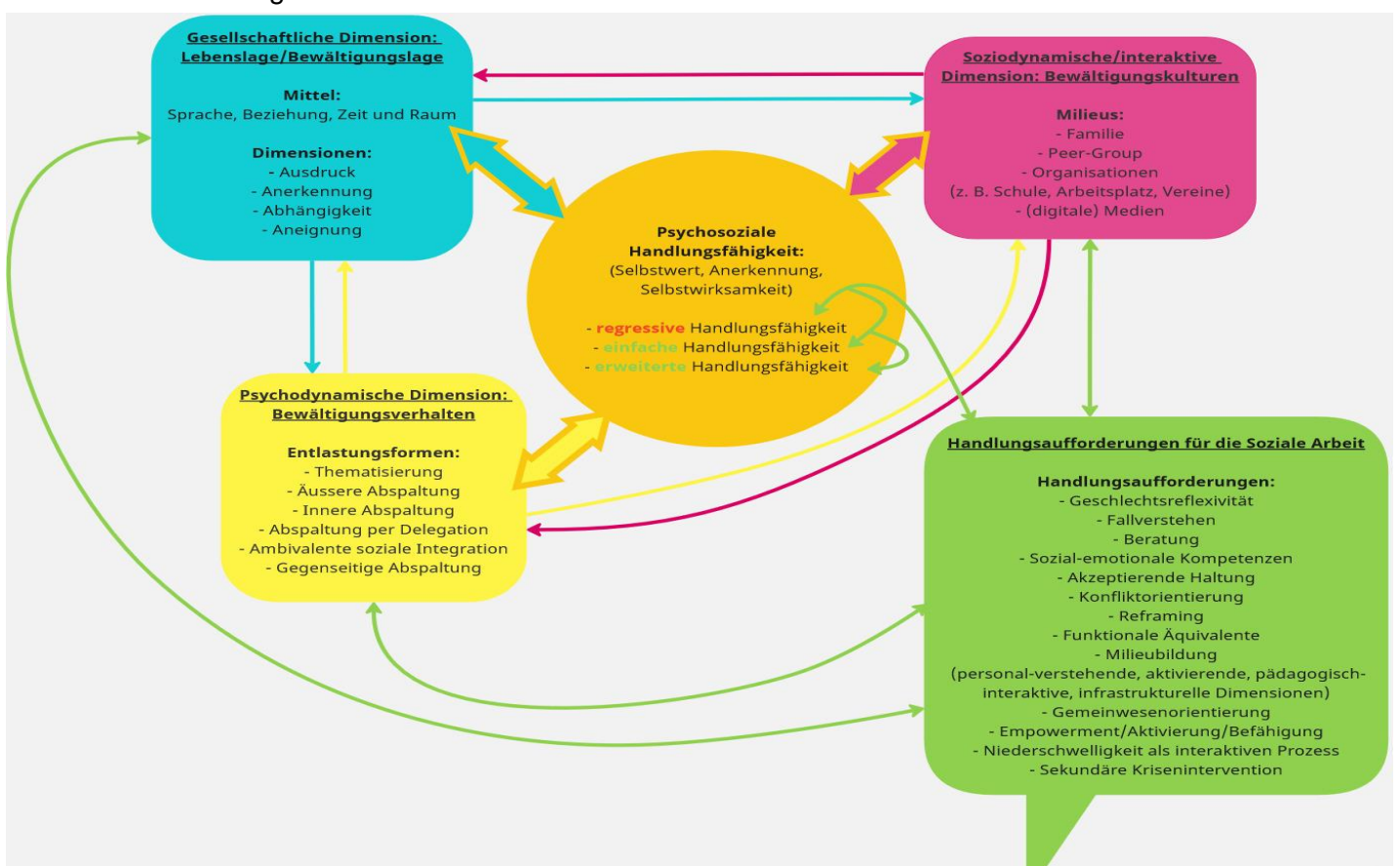


Abb. 1: Zusammenspiel des Konzepts der Lebensbewältigung

(In Anlehnung an: Böhnisch 2018a: 24f., 28-30, 284-326; Böhnisch 2019: 20-22, 59f., 96-110, 112-138; Böhnisch/Schröer 2013: 26f., 31f., 45-55, 69-88)

Individuen nutzen unterschiedliche, konstruktive und destruktive Strategien für die Bewältigung ihrer Herausforderungen und kritischen Lebensereignisse, da sie stets nach psychosozialer Handlungsfähigkeit streben. Die Fähigkeit, ebendiese Herausforderungen zu meistern, sei dies auf prosoziale oder antisoziale Weise, beeinflusst dementsprechend die Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit massgeblich. Die Entwicklung von psychosozialer Handlungsfähigkeit, mit den Epizentren Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit, ist dabei dynamisch zu verstehen (vgl. Böhnisch 2018a: 24f.; Böhnisch 2019: 20-23; Böhnisch/Schröer 2013: 25f.). Bewältigungsverhalten, Bewältigungskulturen und Bewältigungslagen beeinflussen sich gegenseitig und gleichzeitig die Handlungsfähigkeit eines Individuums. Umgekehrt beeinflusst die erlernte Handlungsfähigkeit in ihrer regressiven, einfachen oder erweiterten Form ebenso die psychodynamische, soziodynamische und gesellschaftliche Dimension des Individuums. Dieses dynamische Zusammenspiel kann Ermöglicungen und soziale Teilhabe fördern oder zu Verwehrungen und Begrenzungen führen. Mithilfe des Konzepts der Lebensbewältigung kann ebendieses Zusammenspiel strukturiert sichtbar gemacht und für die Fallbearbeitung genutzt werden (vgl. Böhnisch 2018a: 24-30; Böhnisch 2019: 21-24, 59f., 99f., 112; Böhnisch/Schröer 2013: 27-32).

Professionelle der Sozialen Arbeit sind angehalten, bei kritischen Lebenskonstellationen und regressiver Handlungsfähigkeit zu intervenieren, sowie Begrenzungen abzubauen. Hierfür können sie auf ein umfassendes Repertoire an Handlungsaufforderungen zurückgreifen. Sozialarbeitende sollten über diverse soziale, emotionale, methodische und fachliche Kompetenzen verfügen. Ebenso sind eine ressourcenorientierte, akzeptierende Haltung und (geschlechteraffine) Reflexivität notwendig. Zusammenfassend sollen Professionelle der Sozialen Arbeit einfache und erweiterte Handlungsfähigkeit fördern, indem sie prosoziale Erfahrungsräume ermöglichen. Dadurch lernt die Klientel, sich andere Bewältigungsstrategien anzueignen und schwierige Situationen selbstbestimmter zu bewältigen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf ihre Handlungsfähigkeit aus (vgl. Böhnisch 2018a: 284-326; Böhnisch 2019: 112-138; Böhnisch/Schröer 2013: 69-88).

Mit Bezug auf Merton und Boudon hält Wedel fest, dass das Konzept der Lebensbewältigung einerseits als Theorie mittlerer Reichweite einzuordnen ist, also als begrenzt gültige gesellschaftliche Theorie, die ständiger (sozialer) Veränderung unterworfen ist (vgl. Wedel 2020: 6). Die Zustandsbeziehung zwischen Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit bildet nämlich ein Aussagensystem, mit dem sich verschiedene Formen von abweichendem Verhalten erklären lassen (ebd.: 6). Gegen eine Theorie mittlerer Reichweite spricht andererseits die Schwierigkeit, das Streben nach Handlungsfähigkeit, als allgemeingültig angenommener Grundantrieb des Menschen, empirisch falsifizieren zu können (vgl. ebd.: 7). Mit Bezug auf Lakatos hält Wedel fest, dass es sich beim Konzept der Lebensbewältigung daher eher um ein Forschungsprogramm, das einen paradigma-ähnlichen Theoriekern besitzt und darüber

hinaus über eine negative und positive Heuristik verfügt, handelt (vgl. ebd.: 7). Mit theoretischen Aussagen werden Konsistenzen und Inkonsistenzen ausserhalb des Theoriekerns beschrieben, überprüft, verbessert und vor messfehlerbehafteten Ergebnissen geschützt (vgl. ebd.: 7). So bildet die psychosoziale Handlungsfähigkeit, bestehend aus Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit, den Paradigmaanteil des Konzepts der Lebensbewältigung, mit dem sich abweichendes Verhalten erklären lässt. Inwiefern sich ein Ungleichgewicht der Handlungsfähigkeit nun erklären lässt oder wiederhergestellt werden kann, lässt sich ebenso durch andere Konzepte und Theorien begründen. In der Folge kann das Konzept, als Forschungsprogramm verstanden, für die Weiterentwicklung von z. B. effektiveren Strategien und Interventionen genutzt werden, ohne im Theoriekern an Gültigkeit zu verlieren (vgl. ebd.: 7). Wie genau das Konzept der Lebensbewältigung mit der Schemapädagogik weiterentwickelt werden könnte, wird in den nächsten Kapiteln untersucht.

4 Konzepte der Schematherapie und der Schemapädagogik

In diesem Kapitel werden die Schematherapie und die Schemapädagogik erläutert, um die theoretische Ausgangslage für die Beantwortung der Fragestellung zu schaffen. Da die Schemapädagogik hauptsächlich auf der Schematherapie nach Jeffrey Young und Kolleg*innen basiert, bezieht sich die Autorin auf das von ihm entwickelte Konzept (vgl. Damm 2010b: 9-11, 16, 26f.).

4.1 Konzept der Schematherapie nach Young et al.

Jeffrey Young gilt als Begründer der Schematherapie, die er mit Kolleg*innen in den 1990er Jahren entwickelte (vgl. Young/Klosko/Weishaar 2005: 29). Es handelt sich dementsprechend noch um eine junge Psychotherapieform, die als Erweiterung der klassischen kognitiven Verhaltenstherapie entwickelt wurde. Da sie Elemente aus verschiedenen Theorien und Therapieformen der kognitiven Verhaltenstherapie, der Bindungs-, Gestalt- und Objektbeziehungstheorie, sowie der konstruktivistischen und psychoanalytischen Psychotherapie nutzt und miteinander verbindet, ist die Schematherapie als integratives Gesamtkonzept zu verstehen (vgl. Young et al. 2005: 29). Die Schematherapie wurde in unterschiedlichen Studien empirisch untersucht. Dabei handelt es sich vor allem um Fallstudien, die auf die Effektivität einzelner Teile des Schemamodells oder Methoden der Schematherapie eingehen (vgl. Bamelis et al. 2011: 100f.; Young et al. 2005: 57-60). Eine Fallstudie aus Deutschland im stationären therapeutischen Setting mit 448 Proband*innen mit heterogenen Störungen in Psyche und Verhalten konnte moderate bis sehr gute Effekte mit schematherapeutischen Interventionen belegen (vgl. Roediger/Dörner/Noyon 2018: 409f., 412). Ein Abklingen der Symptomatik, Verständnis für das diagnostizierte Störungsbild, sowie Therapiemotivation für eine ambulante

Weiterbehandlung konnten nachgewiesen werden. Die Ergebnisse sind mit Vorsicht zu betrachten, da eine Kontrollgruppe fehlte und nur zwei Messzeitpunkte realisiert wurden (vgl. Roediger et al. 2018: 414). Eine randomisierte Kontrollstudie aus den Niederlanden mit 323 Proband*innen mit Persönlichkeitsstörungen verglich die klinische Effektivität der Schematherapie mit der klärungsorientierten Psychotherapie und den üblichen Behandlungsformen für Persönlichkeitsstörungen über einen Zeitraum von fünf Jahren (vgl. Bamelis et al. 2014: 305). Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Schematherapie eine höhere Genesung der Persönlichkeitsstörungen, eine bessere soziale und berufliche Funktionsfähigkeit, weniger Therapieabbrüche und eine grössere Kosteneffizienz, verglichen mit den anderen Behandlungsformen, nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd.: 315, 321). Inwiefern Schemamodi für den Veränderungsprozess insbesondere bei Morbus Parkinson relevant sind, wollte eine niederländische Studie, die die Daten der obengenannten Studie von Bamelis et al. (2014) nutzte, über einen Zeitraum von drei Jahren herausfinden (vgl. Yakin/Grasman/Arntz 2020: 1, 7). Hierbei fiel auf, dass die Modi „gesunder Erwachsener“ und „verletzbares Kind“ gemeinsame Veränderungsmechanismen aufzeigen und somit für den Veränderungsprozess höchst relevant sind (vgl. Yakin et al. 2020: 1, 9). Jedoch sind nicht alle Elemente der Schematherapie empirisch untersucht worden. Die von Young et al. (2005: 38) postulierten emotionalen Grundbedürfnisse weisen beispielsweise noch keine empirische Überprüfung vor. Um die Schematherapie als evidenzbasiert einstufen zu können, benötigt es weitere empirische Untersuchungen anhand von randomisierten Kontrollstudien zu unterschiedlichen Störungen der Psyche und der Persönlichkeit in diversen Ländern und über verschiedene Altersgruppen hinweg (vgl. Bamelis et al. 2011: 100f.). Aus umfangsbedingten Gründen wird auf die einzelnen Schemata nicht detailliert eingegangen. Zudem werden die neurobiologischen Erkenntnisse für die Entwicklung von Schemata in dieser Arbeit nicht genauer erläutert.

4.1.1 Grundverständnis und Begriffsdefinitionen

In der Schematherapie wird versucht systematisch mithilfe von kognitiven, affektiven, verhaltensbezogenen und interpersonellen Strategien einerseits die Ursprünge von psychischen Problemen von der Kindheit bis in die Gegenwart zusammen mit den Patient*innen zu eruieren, zu verstehen, darzustellen und zu überwinden. Andererseits wird den zwischenmenschlichen Beziehungen und den damit einhergehenden Verhaltensweisen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies zeigt sich auch in der therapeutischen Beziehung, in der auf empathische Konfrontation und begrenzte, nachträgliche elterliche Fürsorge gesetzt wird (vgl. Young et al. 2005: 34f.). Die Schematherapie eignet sich kurz-, mittel- oder langfristig für die meisten gemäss ICD-10 aufgelisteten Störungen in Psyche und Verhalten (F00-F99), sofern die akuten Symptome abgeklungen sind (vgl. Young et al. 2005: 34; BfArM 2022: o.S.).

In den nächsten Kapiteln wird detaillierter auf das Schemamodell eingegangen. Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, dienen die nachfolgenden Begriffsdefinitionen als Orientierung:

- **Schema/Schemata:** Der Begriff Schema wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und unterschiedlich interpretiert. Mit Bezug auf die Entwicklungspsychologie nach Piaget und die kognitive Psychologie nach Beck halten Young et al. fest, dass ein Schema als ein organisierendes Prinzip oder innerpsychisches Muster zu verstehen ist, das dem Individuum ermöglicht, sein Leben und seine Wirklichkeitsvorstellungen zu verstehen und sich somit damit zu orientieren (vgl. Young et al. 2005: 35). Darunter liegt das Streben des Menschen nach einer konsistenten, stabilen Sicht der eigenen Person und der Welt, selbst wenn diese in Wahrheit verzerrt ist. Schemata entstehen tendenziell in der Kindheit, können sich weiterentwickeln sowie auf spätere Ereignisse in der Gegenwart projiziert werden. Folglich können Schemata adaptiv oder maladaptiv sein. Verhalten und Verhaltensweisen sind keine Bestandteile von Schemata. Die Ausprägung eines Schemas ist als Kontinuum zu verstehen (vgl. ebd.: 35-38).
- **(Frühe) maladaptive Schemata:** Ausgehend von Young's Hypothese, dass frühe maladaptive Schemata die zentrale Ursache für die Entstehung von vielen psychischen Beeinträchtigungen, insbesondere Persönlichkeitsstörungen, bilden, ist deren Definition höchst relevant. Mit (frühen) maladaptiven Schemata sind stark verwurzelte, dysfunktionale, umfassende Muster, die tendenziell in der Kindheit oder im Jugendalter entstanden, und später stark ausgeprägt vorhanden sind, gemeint. Sie bestehen aus Erinnerungen, Emotionen, Kognition, sowie Körperempfindungen und beziehen sich auf die eigene Person, wie auch auf die sozialen Beziehungen (vgl. ebd.: 36). Neben traumatischen Erlebnissen können auch sich wiederholende und als negativ erlebte Ereignisse kumulativ zu einem maladaptiven Schema führen, dies in unterschiedlichem Schweregrad (vgl. ebd.: 37).

4.1.2 Entstehung von Schemata

Young et al. (2005: 38f.) postulieren fünf universelle emotionale Grundbedürfnisse des Menschen und geben in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung:

1. Sichere Bindungen zu anderen Menschen
(schliesst Sicherheit, Stabilität, nährenden Zuwendung und Akzeptiertwerden ein)
2. Autonomie, Kompetenz und Identitätsgefühl
3. Freiheit, berechnete Bedürfnisse und Emotionen auszudrücken
4. Spontaneität und Spiel
5. Realistische Grenzen setzen und selbst die Kontrolle innehaben

Werden die emotionalen Grundbedürfnisse nicht befriedigt, entstehen maladaptive Schemata. Somit ist das Ziel jeder Schematherapie, den Betroffenen zu helfen, die eigenen Grundbedürfnisse auf adaptive Weise zu befriedigen. Die Nichterfüllung der Grundbedürfnisse liegt laut Young et al. (2005: 39) im Zusammenwirken von emotionalem Temperament und frühen Erlebnissen in/mit der Umgebung begründet. Mit emotionalem Temperament sind die meist angeborenen, einzigartigen Konstellationen gemeint, die die Persönlichkeit eines Individuums charakterisieren. Dadurch reagieren Menschen in ähnlichen Lebensumständen unterschiedlich. Frühe Erlebnisse, die die Entwicklung von maladaptiven Schemata begünstigen sind erstens, die schädigende Nichterfüllung von Grundbedürfnissen, indem das Kind zu wenig Positives erlebt. Zweitens, die Traumatisierung/Viktimisierung des Kindes, drittens, die Übererfüllung gewisser Grundbedürfnisse, indem das Kind z. B. keine Grenzen erfährt oder überbehütet wird. Viertens kann die selektive Internalisierung mit Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen von wichtigen Bezugspersonen zu maladaptiven Schemata führen (vgl. ebd.: 39-42). Die Arbeiten von Young et al. weisen hier grosse Ähnlichkeiten mit denen von Grawe auf (vgl. Grawe 2004: 183-192; Young et al. 2005: 38f.). Mit Bezug auf Epstein geht Grawe von vier universell existenten psychischen Grundbedürfnissen aus: Dem Bedürfnis nach Bindung, nach Orientierung und Kontrolle, nach Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz sowie dem Bedürfnis nach Lustgewinn/Unlustvermeidung (vgl. Grawe 2004: 185f., 189). Daher nimmt die Autorin gegenüber den von Young et al. dargelegten Grundbedürfnissen eine skeptische Haltung ein, da sie, wie bereits erwähnt, keine empirische Überprüfung vorweisen können (vgl. Young et al. 2005: 38).

4.1.3 Schemamodell

Nachfolgend wird das Schemamodell erläutert, indem auf die verschiedenen Teilkomponenten eingegangen wird.

Schemadomänen

Young et al. (2005: 42) postulieren in ihrem Schemamodell achtzehn maladaptive Schemata. Jeder Mensch kann diese in unterschiedlichem Schweregrad und in verschiedenster Anzahl entwickeln. Mit Bezug auf die Grundbedürfnisse werden diese achtzehn Schemata in fünf Kategorien, Schemadomänen genannt, eingeteilt. Mithilfe der Schemadomänen, wenn also viele Schemata innerhalb derselben Kategorie oft aktiviert werden, kann ermittelt werden, welche Grundbedürfnisse besonders gefährdet sind (vgl. ebd.: 42). Folgend werden die Schemadomänen mit den dazugehörigen emotionalen Grundbedürfnissen kurz vorgestellt. Für eine umfassende Nachvollziehbarkeit dient die Abbildung 3 „Schemadomänen und dazugehörige, maladaptive Schemata“ im Anhang als Ergänzung.

Schemadomäne I: Abgetrenntheit und Ablehnung

(Bedürfnis nach sicheren Bindungen)

Individuen, deren Schemata dieser Kategorie zugeordnet werden, sind oft nicht in der Lage befriedigende, sichere und stabile Bindungen zu anderen Menschen aufzubauen oder zu pflegen. Sie glauben nicht, dass sie jemals subjektiv befriedigende Liebe, Zugehörigkeit, Stabilität und Sicherheit in Beziehungen erfahren können oder dürfen (vgl. ebd.: 42f.).

Schemadomäne II: Beeinträchtigung von Autonomie und Leistung

(Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und Identitätsgefühl)

Betroffene, bei denen in dieser Domäne Schemata vorhanden sind, haben oft nicht gelernt sich auf gesunde Weise von der Kernfamilie zu trennen und ein Identitätsgefühl zu entwickeln. Sie wurden in ihrem Selbstvertrauen zu wenig gestärkt, eigene kompetente Leistungen zu erbringen und persönliche Ziele zu verfolgen. Infolgedessen fehlt es ihnen an Kompetenzen, sich ein eigenes Leben aufbauen zu können (vgl. ebd.: 50).

Schemadomäne III: Beeinträchtigung im Umgang mit Begrenzungen

(Bedürfnis nach realistischen Grenzen setzen und Selbstkontrolle)

Menschen, deren Schemata dieser Kategorie zugeordnet werden, haben oftmals zu wenig Selbstdisziplin und Impulskontrolle entwickelt. Es fällt ihnen schwer, längerfristige Ziele zu verfolgen und zukünftige Vorteile ihrem Bedürfnis nach kurzfristiger Belohnung unterzuordnen. Sie haben kaum gelernt, sich an die gesellschaftlich normativen Regeln zu halten, sowie gegenüber anderen Rücksicht zu nehmen und Respekt zu zeigen (vgl. ebd.: 51).

Schemadomäne IV: Fremdorientiertheit

(Bedürfnis nach Freiheit, berechtigte Bedürfnisse und Emotionen auszudrücken)

Individuen, bei denen Schemata in dieser Domäne vorhanden sind, konzentrieren sich fast ausschliesslich auf die Wünsche, Bedürfnisse und Reaktionen anderer. Dadurch versuchen sie Bestätigung und Anerkennung zu erhalten oder Vergeltung zu vermeiden. Infolgedessen kennen sie ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen marginal oder gar nicht. Sie haben gelernt, bedingungslose Liebe und Akzeptanz nur unter bestimmten Bedingungen und durch Unterdrückung ihres Selbst zu erhalten (vgl. ebd.: 51f.).

Schemadomäne V: Übertriebene Wachsamkeit und Gehemmtheit

(Bedürfnis nach Spontaneität und Spiel)

Betroffene, bei denen in dieser Kategorie Schemata vorhanden sind, fürchten das stetige Scheitern ihrer Selbst und des eigenen Lebens. Dementsprechend sind sie ständig vorsichtig und kontrolliert, bemühen sich um hohe Leistungserbringung und halten sich minutiös an

Regeln. Sie opfern damit ihre spontanen Empfindungen und Entspanntheit, ihr Empfinden von Freude und Glück, ihren Selbstaussdruck, sowie die Möglichkeit tiefe und emotionale Bindungen einzugehen (vgl. ebd.: 53).

Schemaoperationen

Schemata werden durch Gedanken, Gefühle und Erlebnisse aktiviert, die entweder dazu führen, dass das maladaptive Schema verstärkt und somit erhalten bleibt oder abgeschwächt und somit geheilt wird (vgl. ebd.: 64).

Schemaerhaltung: Die Mechanismen kognitiver Verzerrung (nur Schema bestätigende Informationen werden als wichtig und richtig angenommen), selbstschädigende Lebensmuster (unbewusst werden Beziehungen und Situationen gesucht, die Gedanken und Emotionen auslösen, die das Schema verstärken) und Schema-Bewältigungsstile (siehe nachfolgender Abschnitt) wirken schemaerhaltend (vgl. ebd.: 64).

Schemaheilung: Dass Patient*innen ihre emotionalen Grundbedürfnisse auf adaptive Weise befriedigen können, ist es vorangehend notwendig, ihre maladaptiven Schemata zu heilen. Mit Heilung ist nicht die Löschung von maladaptiven Schemata gemeint, sondern die Abschwächung deren Ausprägung, Intensität, Dauer und Aktivierungshäufigkeit. Schemaheilung erfolgt in der Psychotherapie mit kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Interventionstechniken (vgl. ebd.: 66).

Schemabewältigung

Bewältigungsreaktionen: Bewältigungsreaktionen sind die konkreten Verhaltensweisen oder kognitive und emotiven Strategien, die ein Individuum in bedrohlichen Situationen zum Ausdruck bringt. Unterschiedliche, verfestigte Bewältigungsreaktionen summieren sich zu einer Ansammlung, die dann einem maladaptiven Bewältigungsstil zugeordnet werden kann (vgl. ebd.: 71).

Maladaptive Bewältigungsstile: Alle Lebewesen reagieren unbewusst und aus dem Überlebensantrieb heraus auf Bedrohungen entweder mit Kampf, Flucht oder Erstarren. In der Kindheit wird die Aktivierung eines Schemas, als Folge der Nichterfüllung eines emotionalen Grundbedürfnisses, als Bedrohung wahrgenommen. Entsprechend angemessen reagieren Kinder mit einem Bewältigungsstil, um ihr Überleben zu sichern. Können sie später keine differenzierten, adaptiven Strategien entwickeln, um mit schmerzhaften Situationen umzugehen, wird der Bewältigungsstil aus der Kindheit maladaptiv. Die Aktivierung eines maladaptiven Schemas löst dann stets eine Form der Bedrohung aus, auf die als erwachsene Person mit dem erlernten Bewältigungsstil aus der Kindheit reagiert wird, obwohl sich die Lebensumstände verändert haben. Infolgedessen erhalten und verstärken maladaptive Bewältigungsstile die Schemata. Menschen nutzen unterschiedliche Kombinationen von maladaptiven

Bewältigungsstilen, um auf ein Schema oder mehrere Schemata zu reagieren (vgl. ebd.: 67-71). Young et al. (2005: 67) postulieren drei Formen von maladaptiven Bewältigungsstilen:

- *Überkompensation (Kampf)*: Individuen bekämpfen ihre Schemata, indem sie alles unternehmen, um das Gegenteil eines Schemas zu erreichen z. B. Minderwertigkeitsgefühl durch Überlegenheitsgefühl ausdrücken. Dem Schmerz, den das maladaptive Schema auslöst, wird so mit einer Alternative begegnet. Da der unbewusste, unterschwellige Druck des Schemas jedoch weiterbesteht, sind die Überkompensationsstrategien zu exzessiv. Daher können die emotionalen Grundbedürfnisse nicht gestillt werden: z. B. distanzieren sich wichtige Bezugspersonen und die Schemata bleiben vorhanden (vgl. ebd.: 69f.).
- *Vermeiden (Flucht)*: Betroffene tun alles, damit es zu keiner Schemaktivierung kommt. Unbewusst werden Gedanken und Gefühle unterdrückt und Situationen oder Lebensbereiche gemieden, die eine Konfrontation mit den maladaptiven Schemata auslösen könnten. Tauchen unangenehme Gefühle auf, werden diese durch Ablenkung bekämpft, damit sie nicht gespürt werden müssen (vgl. ebd.: 68f.).
- *Sich-Fügen (Erstarren)*: Menschen kämpfen oder vermeiden ihre Schemata nicht, sondern geben diesen nach und halten sie für wahr. Sie bestätigen sich ihre Schemata, indem sie unbewusst Lebensmuster wiederholen, die in der Kindheit zur Entstehung ebendieser Schemata geführt haben. Dadurch reagieren sie bei schemaaktivierenden Situationen unverhältnismässig stark, da sie dieselben schmerzhaften Emotionen aus der Kindheit wiedererleben (vgl. ebd.: 68).

Welche Formen und Kombinationen der Bewältigungsstile in welchen Ausprägungen unbewusst gewählt werden, hängt vor allem vom angeborenen Temperament und der selektiven Internalisierung ab (vgl. ebd.: 70).

Schemamodi

In der Schematherapie spielen Schemamodi eine zentrale Rolle, da sie das Zusammenspiel zwischen Schemata, Schemaoperationen und Bewältigungsstilen erläutern und zusammenfassen. Young et al. (2005: 75) geben in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung:

Als Schemamodus werden jene – adaptiven wie maladaptiven – Schemata oder Schemaoperationen bezeichnet, die bei einem Menschen in einem konkreten Augenblick aktiv sind. Ein dysfunktionaler Schemamodus wird aktiviert, wenn bestimmte maladaptive Schemata oder Bewältigungsreaktionen in Form von belastenden Emotionen, Vermeidungsreaktionen oder selbstschädigenden Verhaltensweisen zum Ausdruck gelangt sind. Wenn ein Mensch von einem dysfunktionalen Schema in ein anderes überwechselt, werden während dieses Wechsels verschiedene Schemata oder Bewältigungsreaktionen, die sich zuvor im Ruhezustand befanden, aktiv.

In der schemagestützten Psychotherapie spielt die Identifikation des aktivierten adaptiven oder maladaptiven Schemamodus sowie in einem weiteren Schritt die Stärkung des adaptiven Schemamodus eine entscheidende Rolle im Heilungs- und Veränderungsprozess (vgl. ebd.: 74). Young et al. (2005: 79) gehen momentan von zehn Schemamodi aus, die sie in vier Kategorien zusammenfassen:

Kind-Modi: Die Kind-Modi sind bei jedem Menschen angeboren und können sich unterschiedlich ausdrücken. Dieser Kategorie werden die Modi *verletzbares*, *verärgertes*, *impulsives/undiszipliniertes* und *glückliches Kind* zugeordnet, wobei nur beim „glücklichen“ Kind-Modus alle emotionalen Grundbedürfnisse erfüllt sind (vgl. ebd.: 79, 342f.).

Dysfunktionale-Bewältigungs-Modi: Diese Modi beziehen sich auf die vorherrschenden Bewältigungsstile und sorgen für die Schemaerhaltung. Die Modi *bereitwillig Sich-Ergebender*, *distanzierter Beschützer* und *Überkompensierender* werden in diese Kategorie eingeordnet (vgl. ebd.: 79f., 343-345).

Dysfunktionale-Eltern-Modi: In diesen Modi äussern sich bei den Individuen die internalisierten Verhaltensweisen der Eltern/frühen engsten Bezugspersonen. Unterschieden wird einerseits zwischen dem Modus *strafender Elternteil*, der die Verhaltensweisen der Kind-Modi kritisiert oder bestraft. Andererseits dem Modus *fordernder Elternteil*, der die Kind-Modi unter Druck setzt und zu überhöhten Anforderungen anspricht, um gut genug und liebenswert zu sein (vgl. ebd.: 80, 345f.).

Modus gesunder Erwachsener: Dieser Modus entspricht, neben dem „glücklichen“ Kind-Modus, dem einzigen adaptiven Modus. Er ist der gesunde erwachsene Selbstanteil, der bei den meisten Menschen in einer gewissen Form vorhanden ist. Im Gegensatz zu psychisch gesund geltenden Personen ist der Modus „gesunder Erwachsener“ bei Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung oder Krankheit stark unterentwickelt. Das Individuum ist dann nicht in der Lage, die emotionalen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Infolgedessen zielen die Interventionen in der Therapie auf die Stärkung ebendieses Modus ab, sodass der Modus „gesunder Erwachsener“ mässigend und heilend auf die anderen dysfunktionalen Modi einwirken kann. Dabei hat er die Grundfunktionen den Modus „verletzbares Kind“ zu schützen, zu nähren und zu bestätigen. Den Modi „verärgertes Kind“ und „impulsives/undiszipliniertes Kind“ lehrt er mehr Selbstdisziplin und setzt angemessene Grenzen. Auf die dysfunktionalen Bewältigungs- und Eltern-Modi wirkt der Modus „gesunder Erwachsener“ mässigend oder bekämpfend ein (vgl. ebd.: 80, 346f.).

4.1.4 Vorgehensweise und Behandlungsmethodik

Hier folgt ein kurzer Überblick über den Behandlungsprozess und die möglichen Interventionstechniken der Schematherapie, um die Nachvollziehbarkeit und Adaption zur Schemapädagogik zu gewährleisten.

Die schemagestützte Psychotherapie erfolgt grundsätzlich in zwei Behandlungsphasen:

1. Phase: Einschätzung und Edukation

In dieser Phase geht es um die Identifikation der vorhandenen Schemata, der Ursachenfindung von Problemen in der Kindheit und Jugend und deren Auswirkungen auf die Gegenwart. Patient*innen lernen das Schemamodell kognitiv und erlebensbasiert kennen, um ein umfassendes Verständnis und Bewusstsein der eigenen Schemamodi, der Schemaoperationen und Schemabewältigungsstile zu entwickeln. Dieser Schritt erfolgt mithilfe eines Anamnesegesprächs, Fragebögen zu Schemata und Schemadomänen, Selbstbeobachtungsaufgaben und Imaginationsübungen (vgl. ebd.: 80).

2. Phase: Veränderung

Die Veränderungsphase zielt darauf ab, den Modus „gesunder Erwachsener“ zu stärken, um die emotionalen Grundbedürfnisse adaptiv befriedigen zu können und maladaptive Schemata zu heilen, respektive abzuschwächen (vgl. ebd.: 81). Dies wird mithilfe nachfolgender Techniken versucht:

- *Kognitive Techniken:* Auf rationaler Ebene werden Beweise und Argumente gesucht, die das unbestrittene Zutreffen eines maladaptiven Schemas widerlegen (vgl. ebd.: 81).
- *Erlebensbasierte Techniken:* Mithilfe von Imaginationsübungen und Rollenspielen werden maladaptive Schemata bekämpft. Hierbei muss meistens der Modus „verletzbares Kind“ korrektive Erfahrungen erleben, indem die unerfüllten, emotionalen Grundbedürfnisse nachbefriedigt werden (vgl. ebd.: 81f.).
- *Überwindung von Verhaltensmustern:* Durch Imaginationsübungen, Rollenspiele und kognitiv-behaviorale Verhaltensaufgaben werden adaptive Verhaltensmuster erlernt, um die maladaptiven Bewältigungsstile zunehmend aufgeben zu können (vgl. ebd.: 82).
- *Therapeutische Beziehung:* Durch empathische Konfrontation begegnen Therapeut*innen den maladaptiven Schemata ihrer Patient*innen mit Empathie, spiegeln ebendiese und zeigen deren Verzerrung und Dysfunktionalität auf. Mithilfe begrenzter, nachträglicher, elterlicher Fürsorge verkörpern Therapeut*innen den Modus „gesunder Erwachsener“ und übernehmen dessen Grundfunktionen. In der Folge internalisieren Patient*innen bestenfalls ebendiese Verhaltensweisen, sodass sie vermehrt selbst die Rolle des Modus „gesunder Erwachsener“ übernehmen können (vgl. ebd.: 83, 347).

4.2 Schemapädagogik

Im folgenden Kapitel wird die Schemapädagogik als methodischer Zugang für die Soziale Arbeit vorgestellt. Die Autorin erhofft sich durch die kritische Begutachtung neue kreative Handlungsansätze für ihr Praxisfeld/die Soziale Arbeit ableiten zu können. Die Recherchearbeiten der Autorin haben ergeben, dass sich im europäischen, deutschsprachigen Raum vor allem Marcus Damm mit der Schemapädagogik befasst. Daneben konnte die Autorin kaum weitere Autor*innen finden, die sich mit ebendiesem Ansatz beschäftigen (vgl. Damm 2010a; Damm 2010b; Damm 2010c; Damm 2010d; Damm 2011a; Damm 2011b; Damm 2012a; Damm 2012b; Damm 2012c; Damm 2013; Damm 2014a; Damm 2014b; Damm 2014c; Damm 2015; Damm 2019a; Damm 2019b; Damm 2019c; Damm 2020: 7f.; Damm 2022a; Damm 2022b; Damm 2023: o.S.; Damm/Werner 2011; Damm/Ebert 2012a; Damm/Ebert 2012b; Damm/Beck 2013; Damm/Aebersold/Estermann 2021; Pommer/Zöhling 2020).

Infolgedessen fehlt es ebenso an empirischen Studien (vgl. Damm 2010b: 186). Die Autorin konnte dementsprechend in den Fachdatenbanken keine weiteren Publikationen oder Forschungsarbeiten zur Schemapädagogik finden (vgl. Annual Reviews 2023: o.S.; ERIC 2023: o.S.; IBSS 2023: o.S.; JSTOR 2023: o.S.; Ovid Technologies, Inc. 2023: o.S.; Oxford Bibliographies 2023: o.S.; Oxford Research Encyclopedias 2023: o.S.; Web of Science 2022: o.S.; WISO 2023: o.S.). Daher können keine Aussagen zur Wirkweise, Wirksamkeit oder Auswirkungen des schemapädagogischen Ansatzes in psychosozialen Arbeitsfeldern gemacht werden.

Es gibt einzig Berichte von Expert*innen, die die Anwendung der Schemapädagogik in unterschiedlichen Handlungsfeldern anwenden und reflektiert haben oder studentische Arbeiten, die eigene empirische Studien abbilden (vgl. Damm 2020; Damm 2022a; Damm et al. 2021; Heydrich 2019).

In der Schweiz gibt es mittlerweile Organisationen, die spezifische Weiterbildungen anbieten oder die Schemapädagogik als Standardkonzept etabliert haben z. B. das Jugendheim Lory in Münsingen (vgl. Damm et al. 2021: 13, 17; Kompetenzzentrum SchemaPädAgogik 2023: o.S.; Stiftung Jugendnetzwerk 2023: o.S.).

Aus den obengenannten Gründen wird dieses Kapitel eine wenig differenzierte Autorenschaft aufweisen können und sich vorwiegend auf die Werke und Arbeiten von Marcus Damm beziehen. Um den Umfang der Bachelor-Thesis nicht zu sprengen, wird auf die Anwendung der Schemapädagogik und ihre Potenziale im schulpädagogischen Alltag, deren Vertiefung bei Störungen in Psyche, Verhalten und Persönlichkeit sowie den spezifischen Umgangsmöglichkeiten in der Praxis mit den achtzehn verschiedenen Schemata nach Young et al., verzichtet. Zudem werden die unterschiedlichen Methodenvarianten zusammenfassend dargestellt und kaum einzeln erklärt.

4.2.1 Entstehungshintergrund und Grundverständnis

Damm (2010b: 9-11) entwickelte sein Konzept der Schemapädagogik aus dem Interesse heraus, Lösungen für sogenannte „schwierige“ oder „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche zu finden, die die Fachkräfte im (sozial-)pädagogischen Alltag überfordern. Er ist der Überzeugung, dass psychosoziale Probleme durch nachteilige, innerpsychische Muster des Individuums entstehen (vgl. Damm 2010a: 18; Damm 2010c: 23f.). Damm (2010a: 18) wollte bewusst die Lücke zwischen neuen, integrativen psychologischen Theorien, die sich auf die innerpsychischen Prozesse und Mechanismen der Betroffenen fokussieren, und deren Adaption für psychosoziale Arbeitsfelder bisher fehlte, schliessen. Mit Bezug auf die Neurobiologie, die Motivationspsychologie, die Bindungstheorie, die kognitive Verhaltenstherapie, die klärungsorientierte Psychotherapie nach Sachse und die Schematherapie nach Young et al. entwickelte und legitimiert Damm sein integratives schemapädagogisches Konzept, das die Klientel ganzheitlich fördern soll und sich in der Sozialen Arbeit anwenden lässt (vgl. Damm 2010b: 9-11, 16, 26f.). Interessanterweise lasse sich laut Damm (2010b: 17, 87, 186) der schemapädagogische Ansatz in der Praxis entweder mit Einzelnen oder Gruppen, schwerpunktmässig oder parallel zum Alltagsgeschehen praktizieren. Durch die Fokussierung auf zwischenmenschliche Beziehungen und die intensive Analyse von vorhandenen Schemata und Schemamodi kann ein umfassendes Verständnis der Klientel und ihrer Verhaltensweisen erfolgen. Mit Bezug auf Young et al. und deren konzipierten Schemadefinition und Schemamodells orientiert sich Damm an ebendiesen Begrifflichkeiten und deren Grundverständnis (vgl. ebd.: 31f.).

Professionelle der Sozialen Arbeit haben somit die Chance, korrektiv auf maladaptive Schemata einzuwirken, ebendiese abzuschwächen und förderliche Schemamodi zu stärken. Der Umgang und die positive Beziehungsgestaltung mit der Klientel schlägt sich nämlich ebenso in neuen innerpsychischen Mustern nieder. Hier liegt das enorm nachhaltige Potenzial der Schemapädagogik: Wenn die Stärkung gesunder Schemamodi und die Abschwächung der maladaptiven Schemata gelingt, dann sind längerfristig positive Effekte zu erwarten, die lebenslang anhalten können. In der Folge wiederholt die Klientel weniger ihre maladaptiven Schemata, die sie in der Vergangenheit in ähnliche Problemsituationen manövriert haben. Gleichzeitig kann das Individuum so präventiv auf kostenintensive Verhaltensweisen in der Zukunft einwirken (vgl. ebd.: 87f.). Das Ziel, die Adressat*innen unabhängiger werden zu lassen, auch von der Sozialen Arbeit, lässt sich mit der Schemapädagogik bestenfalls mitverwirklichen (vgl. AvenirSocial 2010: 7).

Voraussetzung ist jedoch, dass die Klientel motiviert werden kann, mit den Professionellen zusammenzuarbeiten, damit ein Beziehungsaufbau zustande kommt. Daneben muss entwicklungspsychologisch eine kognitive Reife vorhanden sein, die es dem Individuum ermöglicht, die Existenz von verschiedenen Persönlichkeitsanteilen zu verstehen, damit die Schemamodi gemeinsam thematisiert werden können (vgl. Damm 2010b: 88).

Laut Damm (2010b: 185) kann Schemapädagogik als Innovation für neue Herausforderungen in psychosozialen Arbeitsfeldern gesehen werden; denn sie schenkt den Auswirkungen von sozialen Erfahrungen auf das Gehirn mehr Bedeutung. Schemapädagogik eignet sich ebenso, um zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten und Konflikte zu lösen (vgl. ebd.: 186). Ferner fördert sie bei den Professionellen der Sozialen Arbeit die Fach- und Sozialkompetenz, die Selbsterfahrung und Burnout-Prävention (vgl. Damm 2010b: 185f.; Damm/Beck 2013: 205f.).

4.2.2 Ziele der Schemapädagogik

Mit der Schemapädagogik wird grundsätzlich das Ziel verfolgt, die Selbst- und Fremderkenntnis zu fördern, auf Seiten der Klientel sowie der Professionellen, um mehr Bewusstsein über die eigene Persönlichkeit zu erlangen. Die Selbstkompetenz der Klientel soll insofern gestärkt werden, dass durch das Bewusstsein der eigenen Schemamodi Ambivalenzen aufgelöst sowie emotionale Grundbedürfnisse adäquat befriedigt werden können. Infolgedessen ist mit einer positiven Wirkung auf die Beziehungs- und Lebensqualität zu rechnen (vgl. Damm 2010a: 19; Damm 2020: 19f.; Damm/Beck 2013: 205f.). Die Autorin hat bei ihrer Literaturrecherche festgestellt, dass Damm und Kolleg*innen die Ziele der Schemapädagogik unterschiedlich formulieren und daher versucht, eine Übersicht zu skizzieren (vgl. Damm 2010a: 19; Damm 2010b: 89; Damm 2010c: 145f.; Damm 2020: 19f.; Damm et al. 2021: 46). Mit Bezug auf die Wirkfaktoren nach Grawe orientiert sich Damm an folgenden schemapädagogischen Zielen (vgl. Damm 2010c: 145f.):

1. Ausbau von vorhandenen Kompetenzen (Ressourcenaktivierung)

Ziel: Stärkung des Selbstwertes und der bewussten Bedürfnisbefriedigung im Alltag durch die Förderung des Modus „gesunder Erwachsener“ (vgl. ebd.: 145).

2. Problemaktualisierung

Ziel: Situationen und Interaktionen in der Arbeitsbeziehung auslösen, die die Schemamodi aktivieren. Da die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit meistens an mindestens einen Lebensbereich der Klientel angrenzen, geschieht dies automatisch (vgl. ebd.: 145).

Unterziele:

- Herstellung einer komplementären Beziehungsgestaltung (vgl. Damm 2010b: 89).

3. Problemklärung

Ziel: Erklärung, Bewusstmachung und Reflexion des Schemamodells, der dysfunktionalen Schemata und Schemamodi, sowie deren Auswirkungen (vgl. Damm 2010c: 145f.).

Unterziele:

- Förderung der Selbsterkenntnis – seitens Klientel/Professionellen der Sozialen Arbeit
- Klärung von Gegenübertragungsprozessen
- Reduktion von externaler Kausalattribution: Wahrnehmungsverzerrungen, in denen die Verantwortung für eigene (negative) Handlungen automatisch auf die Umstände oder andere projiziert werden, sollen vermindert und Selbsteinsicht gestärkt werden.
- Verminderung von unbewussten Manipulationen z. B. Psychospiele
- Reduktion von Wiederholungszwängen: Wahrnehmungsverzerrungen, die dazu führen, dass sich die Betroffenen immer wieder in ähnlichen schwierigen Situationen wiederfinden, sollen vermindert werden.

(vgl. Damm 2010b: 89; Damm et al. 2021: 46).

4. Aktive Motivation zur Problembewältigung

Ziel: Bearbeitung der dysfunktionalen Schemata und Schemamodi. Die Professionellen personifizieren den Modus „gesunder Erwachsener“, konfrontieren die Klientel empathisch mit ihren kostenintensiven Verhaltensweisen und wertschätzen Erfolge (vgl. Damm 2010c: 145f.).

Unterziele:

- Stärkung von erwünschten, prosozialen Verhaltensweisen/Delinquenzprävention
- Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Adressat*innen sowie den Professionellen
- Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages durch die Professionellen

(vgl. Damm 2010b: 89; Damm et al. 2021: 46).

4.2.3 Schemapädagogische Schlüsselkompetenzen

Schemapädagogische Fachpersonen nutzen und benötigen nachfolgend, spezifisches Wissen und Schlüsselkompetenzen (vgl. Damm 2010b: 89-103):

Diagnostische und konfrontative Fähigkeiten: Professionelle kennen die unterschiedlichen Schemata, Schemadomänen, Schemamodi und Bewältigungsstile und wissen um deren Auswirkungen in der Praxis. Infolgedessen können sie diese bei sich sowie bei und mit ihrer Klientel identifizieren (vgl. ebd.: 90). Mit Bezug auf Sachse gehen Damm/Beck und Damm et al. von den nachfolgenden, häufig auftretenden Auswirkungen von Schemata, als Interaktionsstrategien verstanden, im Berufsalltag aus und empfehlen folgende Handlungsaufforderungen (vgl. Damm/Beck 2013: 151-153; Damm et al. 2021: 38-43):

- *Umgang mit Images:* Images werden beim Kennenlernen angewandt, um einen bestimmten Eindruck von sich selbst zu hinterlassen. Images sind Mittel zum Zweck, um

Beziehungen aufzubauen oder Machtpotenziale zu generieren. Im letzteren Fall sollten sie von den Sozialarbeitenden entlarvt und empathisch-konfrontativ offengelegt werden (vgl. Damm/Beck 2013: 152; Damm et al. 2021: 39f.)

- *Umgang mit Tests:* Mit sogenannten Tests verfolgt die Klientel unbewusst das Ziel, Schemata zu bestätigen und zu erhalten (vgl. Damm 2010b: 90). Tests dienen der Klientel weiter bei der Einschätzung der Professionellen und inwiefern diese auf ihre Bedürfnisse reagieren (vgl. Damm/Beck 2013: 153; Damm et al. 2021: 40f.). Ein häufig gezeigtes, in verschiedenen Facetten auftretendes, störendes Verhalten ist ein Indiz für die Verfolgung eines zwischenmenschlichen Zieles. Professionelle stehen in solchen Situationen vor dem Dilemma, dass Bestrafung oder Ignorierung die Schemata und Bewältigungsstile weiter aufrechterhalten. In der Folge ist mit Beziehungsabbruch oder weiteren Tests zu rechnen. Stattdessen sollte das Geschehen und die mögliche Zielverfolgung transparent, humorvoll und verständnisorientiert angesprochen werden. So bleiben Professionelle in Beziehung, setzen gesunde Grenzen und zeigen den Adressat*innen unerwartete, neue Verhaltensreaktionen auf, was bestenfalls zur Bewusstseinsbildung des dahinterliegenden Schemas führt (vgl. Damm 2010b: 90f.).
- *Wahrnehmung von Apellen:* Mit Bezug auf Sachse und Schulz von Thun hält Damm/Beck und Damm et al. fest, dass hinter Apellen meistens der Wunsch nach Befriedigung von Grundbedürfnissen steckt, der offen oder verdeckt kommuniziert wird (vgl. Damm/Beck 2013: 151f.; Damm et al. 2021: 41). Da die Klientel jedoch selten gelernt hat, Bedürfnisse direkt anzusprechen, kommuniziert sie ebendiese oftmals irrational und verdeckt. Mit Bezug auf Sachse et al. und deren Verständnis von Grundbedürfnissen stellt Damm fest, dass für Kinder und Jugendliche die Bedürfnisse Anerkennung/Akzeptanz, Wichtigkeit, Verlässlichkeit und Solidarität im Vordergrund stehen (vgl. Damm 2010b: 91; Damm 2010c: 150). Infolgedessen ist es wichtig, dass Professionelle Apelle wahrnehmen und interessiert darauf eingehen (vgl. Damm 2010b: 91f.; Damm/Beck 2013: 151f.).
- *Umgang mit (Psycho-)Spielen:* Durch (Psycho-)Spiele werden Bedürfnisse subtil durchgesetzt, indem das Gegenüber zu gewünschten Verhaltensweisen animiert oder gezwungen wird. Charakteristisch hierfür ist häufiges Auftreten der Verhaltensauffälligkeit bei verschiedenen Fachpersonen. Professionelle sind angehalten in solchen Fällen eine innere Haltung der Gelassenheit einzunehmen, da sie nicht als Person fungieren, sondern als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung (vgl. Damm 2010b: 92f.). Mit Bezug auf Dehner und Dehner hält Damm fest, dass solche (Psycho-)Spiele durch die Strategien Ansprechen/Aufdecken des Spielgeschehens, Vorwegnahme des weiteren Spielverlaufs, Konfrontation mit den Kosten des gezeigten Verhaltens, sowie Wertschätzung der Person an sich und Aufzeigen von Verhaltensalternativen gestoppt werden können (vgl. ebd.: 93f.).

Modell sein für den Schemamodus „gesunder Erwachsener“: Fachpersonen treten gegenüber ihren Adressat*innen als Modell für den Schemamodus „gesunder Erwachsener“ auf. Dazu gehört die Herstellung eines angemessenen Nähe- und Distanzverhältnisses, die Bemerkung und Kontrolle der eigenen Schemata- und Schemamodi-Aktivierungen, sowie die empathische Konfrontation von kostenintensiven Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 103, 106).

Eigene Schemata und Schemamodi reflektieren: Die Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis mit Bezug auf die eigenen Schemata, Schemamodi und Bewältigungsstile sind bei Professionellen unerlässlich. Sozialarbeitende müssen wissen, welche Praxissituationen und Interaktionsstrategien bei ihnen welche Schemamodi auslösen und diese gegebenenfalls unterdrücken. Nur so können sie Gegenübertragungsprozesse stoppen und korrektive Beziehungserfahrungen ermöglichen (vgl. Damm 2010b: 98-101; Damm et al. 2021: 125f.). Hierbei kann der *Schemafragebogen für Angehörige der sozialen Berufe* (siehe Abbildung 4 im Anhang), um die Tendenz der vorherrschenden Schemata zu kennen, oder ein *Modus-Memo*, um eine vergangene Situation mithilfe von angeleiteten Fragen zu reflektieren, hilfreich sein (vgl. Damm 2010b: 101; Damm/Beck 2013: 177-184).

Schemapädagogische Teamarbeit: Die schemapädagogische Terminologie muss allen Mitarbeitenden einer Organisation bekannt sein. Hierzu sind entsprechende Fortbildungen und Anpassungen der Rahmenbedingungen notwendig. Regelmässige Teambesprechungen und Interventionen sind unerlässlich, um Selbsterkenntnisprozesse zu fördern, sowie schemapädagogische Interventionen zu besprechen, die die Kompetenzen der Klientel fördern (vgl. Damm et al. 2021: 125, 179). Dabei kann der *schemapädagogische Hilfeplan* unterstützend sein. Dieser Leitfaden dient den fallbeteiligten Fachkräften als Orientierung für die intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit. Die wichtigsten Fall- und Prozessdaten sowie die weiteren Schritte werden darin dokumentiert (vgl. ebd.: 124, 173).

4.2.4 Prozessgestaltung und Interventionsmethoden

Die Schemapädagogik orientiert sich grundsätzlich am nachfolgend skizzierten idealtypischen Ablauf. In der Praxis überschneiden und wiederholen sich die Phasen jeweils. Die Schemapädagogik bietet für jede Phase unterschiedliche Interventionsmethoden an (vgl. Damm 2010b: 106; Damm 2020: 16; Damm et al. 2021: 121-125). Damm et al. (2021: 49-118) beschreiben für alle achtzehn Schemata, basierend auf ihrer Praxiserfahrung, mögliche Praxissituationen, Ursachen sowie Ressourcen und erläutern entsprechende Handlungsempfehlungen je Schema. Aus Umfangsgründen wird hierbei auf eine vertiefte Darlegung verzichtet, jedoch können folgende Methoden Schemata übergreifend bei Jugendlichen angewandt werden (vgl. Damm 2013: 40-100; Damm/Beck 2013: 108-114; Damm et al. 2021: 121-180):

1. Phase: Beobachtung

Während der Phase des Kennenlernens achten Professionelle auf Situationen, die Schemata und Schemamodi auf Seiten der Klientel auslösen und welche Interaktionsstrategien (Image, Test, Apell, (Psycho-)Spiel) genutzt werden. Mithilfe eines *Beobachtungsbogens* werden die Erkenntnisse festgehalten. Das Schemamodell und die damit verbundene Arbeitsweise werden den Jugendlichen, angepasst an deren kognitiven Fähigkeiten, erklärt (vgl. Damm 2020: 16f.; Damm et al. 2021: 121, 126, 131f.). Hierbei sind folgende Methoden relevant:

- **Schemafragebogen:** Mithilfe des *Schemafragebogens für Jugendliche* (siehe Abbildung 5 im Anhang) als diagnostisches Instrument können die aktuell vorherrschenden maladaptiven Schemata und somit auch die Schemadomänen auf Seiten der Klientel ermittelt werden. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für die Problemanalyse, den Handlungsplan, die Reflexionsgespräche, die Veränderungen im Prozess und die Ermittlung von Ressourcen (vgl. Damm et al. 2021: 121, 128f.). Für Heranwachsende, die mit kognitivem Durchhaltevermögen kämpfen, bildet das *Schemascreening* eine Alternative. Dabei handelt es sich genauso um einen Fragebogen, jedoch mit weniger Fragen und Beantwortungsmöglichkeit durch Smileys (vgl. Damm 2013: 55-58).
- **Modusfragebogen:** Ebenso als diagnostisches Instrument dient der *Modusfragebogen für Jugendliche* (siehe Abbildung 6 im Anhang) zur Ermittlung der vorherrschenden Schemamodi bei der Klientel. Dadurch können Jugendliche für die verschiedenen Ich-Anteile sensibilisiert werden, Bezüge zur Vergangenheit herstellen und mögliche Ursachenzusammenhänge verstehen lernen. Weiter können die maladaptiven Schemamodi mit eigenen Namen betitelt werden. In Situationen, in denen eine Schemamodi-Aktivierung ausgelöst wird, reicht das Hören und Aussprechen ebendieser Namen idealerweise aus, um ein Problembewusstsein und bestenfalls eine Verhaltensänderung zu initiieren. Als Ergänzung kann das *Modus-Wochenprotokoll* genutzt werden. Damit können die Heranwachsenden ihre beobachteten Schemamodi dokumentieren und so den Modus „gesunder Erwachsener“ stärken (vgl. Damm et al. 2021: 121, 130f.).

Die Fragebögen basieren auf den Schemata und Schemamodi nach Young et al. und wurden für die Arbeit mit Jugendlichen in psychosozialen Arbeitsfeldern angepasst. Daneben spielt der Beziehungsaufbau in dieser Phase bereits eine zentrale Rolle, sodass die erste und zweite Phase miteinander korrelieren (vgl. ebd.: 121, 128).

2. Phase: Komplementärer Beziehungsaufbau

Grundvoraussetzung für die Anwendung des schemapädagogischen Ansatzes bildet eine tragfähige Arbeitsbeziehung. Die Beziehungsarbeit ist darüber hinaus während des gesamten Arbeitsprozesses wichtig zu berücksichtigen (vgl. Damm 2010b: 96-98; Damm 2020: 17f.; Damm et al. 2021: 122, 134f.). Mit Bezug auf Rogers und Sachse hält Damm fest, dass

Beziehungsgestaltung empathisch, kongruent, akzeptierend und komplementär erfolgen muss, um wirkungsvoll zu sein (vgl. Damm 2010b: 96; Damm 2010c: 149). Professionelle müssen sich bewusst sein, dass es in der Zusammenarbeit mit ihrer Klientel immer zu Beziehungsstörungen kommt. Deshalb ist es notwendig, komplementär, also passend auf die expliziten, aber vor allem auf die impliziten Motive und emotionalen Grundbedürfnisse des Gegenübers einzugehen und diese zu befriedigen. So können nachteilige Interaktionsmuster vermindert werden. Erst nach gelungenem Beziehungsaufbau sollten konfrontative Interventionen angewendet werden, da sich die Adressat*innen ansonsten nicht darauf einlassen können und auf alte Bewältigungsstile zurückgreifen (vgl. Damm 2010b: 96-98; Damm 2010c: 154; Damm 2020: 17; Damm et al. 2021: 122, 134f.). Die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die Emotionsregulation der Jugendlichen werden gefördert und unterstützt, indem professionell mit Tests, Apellen und (Psycho-)Spielen umgegangen wird (vgl. Damm 2010b: 106; Damm 2010c: 150f.). Folgende Methoden können für eine positive Arbeitsbeziehung und die Bewusstseinsförderung der eigenen Schemamodi hilfreich sein:

- **Nachbeelterung und empathische Grenzsetzung:** Ist bei der Klientel der Kindmodus „verletzbares Kind“ aktiviert, sind Unterstützungs- und Toleranzerfahrungen notwendig. Sozialarbeitenden muss bewusst sein, dass ihr Gegenüber gerade ohne psychische Abwehr und schutzlos auftritt. In solchen Fällen darf niemals belehrend oder nachtragend interveniert werden. Professionelle praktizieren Nachbeelterung, indem sie die Jugendlichen trösten, sie wiederaufbauen und ihnen zur Seite stehen. So kann der Klientel vermittelt werden, dass sie unabhängig von ihrem Verhalten als Person stets wertgeschätzt wird. Daneben erfolgt bei problematischem Verhalten empathische Grenzsetzung und Konfrontation, indem das gezeigte Verhalten als solches verbalisiert, kritisiert und später gemeinsam reflektiert wird. Hinsichtlich Gegenübertragungsprozessen reflektieren Professionelle ihre eigenen Schema- und Schemamodi-Aktivierungen (vgl. Damm 2010b: 102f., 106).
- **Schemapädagogische Spiele und Tools:** Damm (2013: 40) und Damm et al. (2021: 122f.) erläutern unterschiedliche Tools und Spiele, die im Einzel- oder Gruppensetting praktiziert werden können: *Expertenrolle*, *Modus-Karten*, *Innere Teile-Arbeit*, *Eddie Murphy*, *Geiselnahme*, *Reise zu den Schemata*, *Psychospiele* „Füttern zwischen Tür und Angel“, „*Good Cop – Bad Cop*“, und „*Öl ins Feuer – bis der Lachanfall kommt*“. Sie dienen dem Beziehungsaufbau, der Veranschaulichung von inneren Erlebniszuständen, Interaktionsstrategien und Beziehungsstrukturen, der Entschärfung von Konflikten, der Reflexion von Krisensituationen, der Stimmungsabfrage sowie der Stärkung der Schemamodi „glückliches Kind“ und „gesunder Erwachsener“ (vgl. Damm 2013: 40, 45, 51, 61-63; Damm 2020: 17f.; Damm/Beck 2013: 108f.; Damm et al. 2021: 122f., 135-150).

3. Phase: Modus-Bearbeitung

Professionelle analysieren und bearbeiten gemeinsam mit der Klientel auf niederschwellige, psychoedukative Weise die vorherrschenden adaptiven und maladaptiven Schemata und Schemamodi (vgl. Damm 2020: 18f.; Damm et al. 2021: 123, 151f.). Hierbei ist wichtig, dass erst wenn sich die Jugendlichen im Modus „gesunder Erwachsener“ befinden, die kostenintensiven Verhaltensweisen und aktivierten Schemamodi auf Augenhöhe thematisiert und bearbeitet werden. Weiter wird an der Verminderung der externalen Kausalattribution gearbeitet (vgl. Damm 2010b: 106; Damm 2010c: 154-156). Die Methoden *Schemamodusgespräch*, *Biografiebrücke*, *aktivierende Ressourcenkonfrontation*, *Stühlearbeit* und *Rollenspiele* lassen sich einerseits empathisch-humorvoll anwenden, um Sensibilisierungsarbeit für die Schemamodi zu leisten. Bei (wiederholt) konflikträftigem und grenzüberschreitendem Verhalten der Jugendlichen, lassen sich diese Methoden auch konfrontativ anwenden (vgl. Damm 2013: 40-44, 46-50; Damm/Beck 2013: 108-113). Folgende kognitive und erlebensbasierte Methoden können hilfreich sein:

- **Schemamodi-Gespräche:** Damm (2013: 40) und Damm et al. (2021: 123) erläutern unterschiedliche Gesprächsmethoden: *Modus-Interview*, *konfrontatives oder empathisch-humorvolles Schemamodusgespräch*, *konfrontative oder empathische Biografiebrücke*, und *aktivierende Ressourcenkonfrontation*. Mithilfe von Gesprächsleitfäden für die Professionellen oder Arbeitsblättern für die Klientel werden die Jugendlichen für ihre kostenintensiven Ich-Anteile/Schemamodi sensibilisiert. Die Herkunft der Schemamodi, die Wiederholung von Verhaltensweisen sowie die körperlichen, emotionalen und kognitiven Vorteile und Nachteile der Schemamodi werden aus der Perspektive des Modus „gesunder Erwachsener“ reflektiert. Sozialarbeitende ermuntern hierbei die Klientel, sich vor allem auf die Ressourcen der Schemamodi zu fokussieren (vgl. Damm 2013: 40f., 44, 46f., 52; Damm et al. 2021: 123, 154-156).
- **Stühlearbeit:** Damm (2013: 40) und Damm et al. (2021: 123) erläutern unterschiedliche Varianten der Stühlearbeit: *humorvoll-empathische*, *einfache*, *komplexe und konfrontative Stühlearbeit*, *„Helfender Stuhl“*, und *„Heisser Stuhl“*. Diese erlebensbasierte Technik eignet sich, um konkrete Verhaltensweisen zu spiegeln, zur unterschiedlichen Perspektivenübernahme, zur Selbsteinsicht, zur Bewusstseinsbildung und Veranschaulichung der eigenen Schemamodi. Adaptive und maladaptive Schemamodi werden sinnbildlich auf Stühle gesetzt, aktiviert und durchgespielt sowie durch eine beobachtende Perspektive von aussen reflektiert (vgl. Damm 2013: 40, 43, 48-50; Damm et al. 2021: 123, 157-162).
- **Rollenspiele:** Damm (2013: 40) und Damm et al. (2021: 123) erläutern unterschiedliche Rollenspiele, die sich im Einzel- oder Gruppensetting anwenden lassen: *Psychospiel-Memory/Rollentausch-Partnerübung*, *Modus-Rollenspiel* und *Ein-Personen-Rollenspiel*. Eine vergangene, lebenspraktische Alltagssituation oder eine Interaktionsstrategie wird

inszeniert, in der die Klientel unterschiedliche Rollen aus der eigenen Perspektive und der der Sozialarbeitenden oder in Form von Schemamodi einnimmt. Deren Auswirkungen auf die Situation werden danach reflektiert. So lernen Jugendliche ihre förderlichen und hinderlichen Schemamodi kennen sowie deren Auswirkungen besser abzuschätzen (vgl. Damm 2013: 40, 42, 49; Damm et al. 2021: 123f., 163-168).

- **Zirkuläre Fragen mit Modus-Fokussierung:** Diese Fragetechnik eignet sich allein oder als Ergänzung zu den anderen vorgestellten Methoden. Mit Bezug auf den systemisch-lösungsorientierten Ansatz halten Damm et al. fest, dass sich zirkuläre Fragetypen eignen, um neue Erkenntnisse zu festigen, Wahrnehmungsverzerrungen in einem Schemamodus aufzulösen und den Modus „gesunder Erwachsener“ zu stärken (vgl. Damm et al. 2021: 124, 165-167).
- **Emotionale Verunsicherung (mit Handy):** Diese Methode wird in Notsituationen, die gewalttechnisch zu eskalieren drohen, angewandt. Die Professionellen inszenieren ein fiktives Telefongespräch, um die Klientel zu verunsichern und um Hilfe zu holen (vgl. Damm 2013: 40, 62).

4. Phase: Unterstützung und Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Alltag

Sofern bei den Adressat*innen eine Bewusstseinsbildung ihrer kostenintensiven Verhaltensweisen und Schemamodi vorhanden ist, geht es um die Festigung von gewonnenen Selbsterkenntnissen und die Realisierung von Verhaltensänderungen. Hinzukommend verstärken Professionelle erwünschtes prosoziales Verhalten durch Lob und Anerkennung. Bei einer positiven Arbeitsbeziehung können sich so neue, korrektive innerpsychische Muster bilden und festigen (vgl. Damm 2010b: 106; Damm 2020: 19; Damm et al. 2021: 124, 168). Dabei dienen folgende Methoden:

- **Zielformulierung:** Um die Selbststeuerung und Impulskontrolle zu fördern, werden mit der Klientel Ziele formuliert, die ihr wichtig sind. So können Veränderungen und Stagnationen im Entwicklungsprozess sichtbar gemacht und reflektiert werden (vgl. Damm et al. 2021: 124, 169).
- **Reflexionstexte:** Damm (2013: 40) und Damm et al. (2021: 124) stellen unterschiedliche Arbeitsmaterialien zur Verfügung, die den Reflexionsprozess seitens der Jugendlichen anstossen sollen: *Modus-Memo*, *Nach-den-fünf-Minuten-Memo* und *Besinnungstexte*. Mithilfe eines Arbeitsblattes werden Fragen beantwortet, die den Betroffenen helfen, den maladaptiven Schemamodus zu erkennen, die daraus resultierenden Vor- und Nachteile zu beschreiben sowie ähnliche Situationen zu benennen, die diesen Schemamodus auslösen. Weiter sollen die Jugendlichen die Situation aus Sicht des Modus „gesunder Erwachsener“ beurteilen und sich Lösungsstrategien für die Zukunft überlegen (vgl. Damm 2013: 40, 58-60, 64-100; Damm et al. 2021: 124, 168).

- **Modus-Trigger-Rollenspiel:** Sofern der Modus „gesunder Erwachsener“ genügend gestärkt ist und die jungen Erwachsenen über Frustrationstoleranz und Emotionskontrolle verfügen, kann mithilfe dieser Methode die Selbstkontrolle trainiert werden. Sozialarbeitende provozieren auf Seiten der Jugendlichen absichtlich maladaptive Schemamodi auslösende Situationen, um diese aushalten zu lernen und souverän darauf zu reagieren. Es können ebenso adaptive Schemamodi auslösende Situationen provoziert werden, um positive Gefühle zu evozieren (vgl. Damm et al. 2021: 124f., 173f.).

5. Phase: Stärkung der Ressourcen

Erarbeitete neue, adaptive Verhaltensweisen und Lösungsstrategien werden gestärkt, positive Teile der Schemamodi werden durch Reframing erkannt und gefördert (vgl. Damm 2010c: 158f.; Damm 2020: 19; Damm et al. 2021: 125, 174f.). Nachfolgende Methoden werden während dem ganzen Arbeitsprozess wiederholend angewendet:

- **„Grüne Punkte“-Karte:** Auf grünem Papier werden kognitive, emotionale, soziale und motivationale Ressourcen mit den Heranwachsenden notiert, die sie aktuell oder in der Vergangenheit in die Modi „glückliches Kind“ oder „gesunder Erwachsener“ versetzen. Dadurch wird die Selbstwirksamkeit gefördert sowie in Krisensituationen Trost gesendet (vgl. Damm et al. 2021: 125, 175).
- **Erfolgstagebuch:** Positive Alltagserlebnisse, die den Modi „glückliches Kind“ oder „gesunder Erwachsener“ zugeschrieben werden können, werden verschriftlicht und dienen den Jugendlichen als Nachschlagewerk für vergangene Erfolge und Kompetenzen. So kann eine positive Selbstwahrnehmung gefördert werden (vgl. ebd.: 125, 178).

4.3 Beantwortung der dritten Unterfrage

Nachfolgend wird die dritte Unterfrage *„Wie definiert die Schemapädagogik, basierend auf der Schematherapie, Handlungsansätze für die Soziale Arbeit?“* beantwortet:

Die Schemapädagogik nutzt integrative psychologische Theorien, insbesondere die Schematherapie nach Young et al., die sich auf das Zusammenspiel und die Auswirkungen von innerpsychischen Mustern des Individuums spezialisiert haben, um negative Schemata bei und mit der Klientel zu erkennen, zu verstehen und zu verändern (vgl. Damm 2010a: 18; Damm 2010b: 9-11, 31f.; Damm 2010c: 23f.).

Davon ausgehend, dass solche Muster für die Entstehung und Aufrechterhaltung von psychosozialen Problemen verantwortlich gemacht werden können, zielt die Schemapädagogik auf die Förderung des Selbsterkenntnisprozesses und die adäquate Befriedigung emotionaler Grundbedürfnisse ab (vgl. Damm 2010a: 18f.; Damm 2020: 19f.; Damm/Beck 2013: 205f.).

Professionelle der Sozialen Arbeit richten ihren Blick in die Vergangenheit der Klientel zur Ursachenerklärung und in die Gegenwart, um Auswirkungen aus der Vergangenheit zu beobachten und für die Zukunft zu prognostizieren.

Der Erkenntnisprozess von maladaptiven und adaptiven Schemata sowie Schemamodi erfolgt aufgrund von Beobachtungen durch die Professionellen. Ergebnisse aus Fragebögen zu den Schemata und Schemamodi fließen in die soziale Diagnose ein. Hierzu ist die Erklärung der Schemapädagogik und des Schemamodells auf niederschwellige, psychoedukative und kognitiv angepasste Weise bei den Adressat*innen notwendig (vgl. Damm 2020: 16f.; Damm et al. 2021: 121, 126, 128-131).

Um dysfunktionale und förderliche Schemata und Schemamodi zu verstehen und eine Bewusstseinsbildung auf Seiten der Klientel zu generieren, werden kognitive, erlebnisbasierte und imaginative Methoden in Form von verschiedenen Gesprächstechniken, Rollenspiele und Stühlearbeiten angewandt. Um Veränderungen im Alltag zu initiieren, indem hinderliche Schemata und Schemamodi abgeschwächt und gesündere Ich-Anteile gestärkt werden, wird erlebnisbasiert ebenso mit Rollenspielen und kognitiv mit Zielformulierungen sowie Reflexionstexten interveniert (vgl. Damm 2013: 40-44, 46-50, 58-60, 64-100; Damm 2020: 18f.; Damm/Beck 2013: 108-113; Damm et al. 2021: 123-125, 151f., 154-169, 173f.).

Über den gesamten Arbeitsprozess leisten Professionelle Ressourcenstärkung, Beziehungsarbeit und Selbstreflexion. Erfolge, als Verhaltensänderungen verstanden, und positive Anteile von maladaptiven Schemata werden aufgezeigt. Durch eine komplementäre Arbeitsbeziehung werden korrektive Beziehungserfahrungen ermöglicht. Verletzte Ich-Anteile werden nachbelebt, kostenintensive Verhaltensweisen empathisch konfrontativ angesprochen, und der Modus „gesunder Erwachsener“ wird durch Sensibilisierungsarbeit, und indem Professionelle eben diesen Modus als Modell verkörpern, gestärkt. Selbstreflexion auf Seiten der Professionellen ist unabdingbar, um Gegenübertragungsprozesse zu stoppen und dysfunktionale Schemata sowie Schemamodi der Klientel nicht weiter zu bestätigen (vgl. Damm 2010b: 96-103, 106; Damm 2010c: 149, 154, 158f.; Damm 2020: 17-19; Damm et al. 2021: 122-126, 134f., 174f., 178).

Gelingt, theoretisch betrachtet, mithilfe der Schemapädagogik die Abschwächung von maladaptiven und die Stärkung von adaptiven Schemata und Schemamodi, können sich gesündere Denk- und Verhaltensweisen entwickeln, was sich wiederum positiv auf die Lebensqualität der Adressat*innen sowie deren Umgang mit zukünftigen Herausforderungen auswirkt (vgl. Damm 2010b: 87f.).

5 Schlussteil

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Nachfolgend wird die Fragestellung „Inwiefern kann das Konzept der Lebensbewältigung von Böhnisch dahingehend mit Elementen der Schemapädagogik erweitert werden, dass sich neue Handlungsansätze der Sozialen Arbeit, speziell für Jugendliche in der „Bewältigungsphase Arbeitsintegration“, ergeben? Welche Chancen und Grenzen ergeben sich dabei?“ mithilfe der Abbildung 2 „Ableitungsversuch der Schemapädagogik ins Konzept der Lebensbewältigung“ beantwortet:

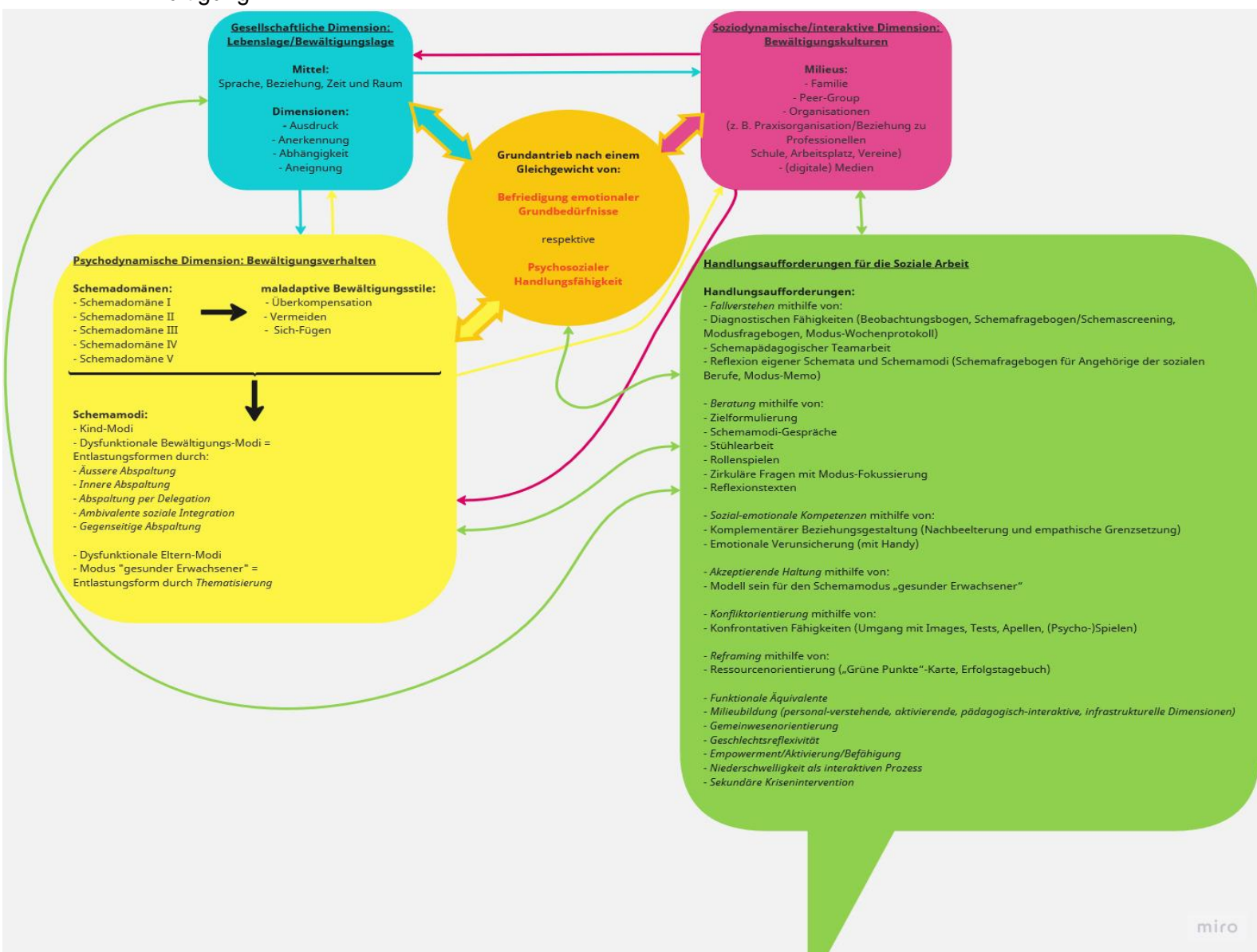


Abb. 2: Ableitungsversuch der Schemapädagogik ins Konzept der Lebensbewältigung

(In Anlehnung an: Böhnisch 2018a: 24f., 28-30, 284-326; Böhnisch 2019: 20-22, 59f., 96-110, 112-138; Böhnisch/Schröer 2013: 26f., 31f., 45-55, 69-88; Damm 2010b: 31f., 89; Damm 2010c: 145; Damm 2013: 40-100; Damm/Beck 2013: 108-114; Damm et al. 2021: 121-180; Young et al. 2005: 42-54, 67-71, 74-80)

Im Konzept der Lebensbewältigung bildet das Streben des Menschen nach psychosozialer Handlungsfähigkeit die theoretische Ausgangslage (vgl. Böhnisch 2018a: 24f.; Böhnisch 2019: 20-24, 112). In der Schemapädagogik bildet die Befriedigung emotionaler Grundbedürfnisse das theoretische Epizentrum (vgl. Damm 2010b: 31f., 89; Damm 2010c: 145). Insofern ist bei den Konzepten, zwar durch Verwendung unterschiedlicher Termini, gemeinsam, dass der Mensch stets ein inneres Gleichgewicht anstrebt. Ebendieses Gleichgewicht wird durch die psychodynamische, soziodynamische/interaktive und gesellschaftliche Dimension sowie durch die Handlungsaufforderungen der Professionellen beeinflusst und umgekehrt. Diese Beeinflussung kann auf adaptive/prosoziale/integrative oder maladaptive/abweichende/verwehrende Weise geschehen (vgl. Böhnisch 2018a: 24-30; Böhnisch 2019: 20-32, 59f., 96-110, 112; Böhnisch/Schröer 2013: 28-31, 45-55; Damm 2010a: 18f.; Damm 2010b: 31f., 87-89; Damm 2010c: 145).

Der Autorin fällt auf, dass sich die Elemente der Schemapädagogik kaum in die soziodynamische/interaktive oder gesellschaftliche Dimension ableiten lassen, wenn davon ausgegangen wird, dass psychosoziale Probleme durch dysfunktionale, innerpsychische Muster entstehen (vgl. Damm 2010a: 18; Damm 2010c: 23f.). Lediglich die Praxisorganisation, die das Setting für schemapädagogisches Handeln anbietet und die damit verbundene komplementäre Beziehung zwischen der Klientel und den Professionellen werden intensiv thematisiert (vgl. Damm 2010b: 96-98, 102f., 106; Damm 2010c: 149-154; Damm et al. 2021: 122, 134f.). Daher bilden ebendiese einen festen Bestandteil in der soziodynamischen Dimension, sodass sie als Bewältigungskultur zu verstehen sind. Weitere Bewältigungskulturen, vor allem deren dynamisches Zusammenspiel mit den Adressat*innen, wird in der Schemapädagogik nicht oder nur aus Sicht der Klientel, also des Individuums, bezogen und somit aus der psychodynamischen Dimension heraus bearbeitet (vgl. Damm 2010a: 18; Damm 2010b: 9-11, 31f.; Damm 2010c: 23f.). Folglich liefert der schemapädagogische Ansatz keine Handlungsansätze, wie Professionelle mit dem dynamischen Zusammenspiel von gegenseitiger Aktivierung der Schemata und Schemamodi zwischen der Klientel und ihren sozialen Beziehungen umgehen könnten. Ebendieser Punkt wäre aber aus Sicht der Autorin spannend zu beleuchten; denn die bisherige Praxiserfahrung der Autorin im SEMO zeigt auf, dass insbesondere bei Minderjährigen Elternarbeit einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Die gesellschaftliche Dimension und die damit verbundenen Rahmenbedingungen, Strukturlogiken der Gesellschaft und Lebenslage werden aus Sicht der Autorin im schemapädagogischen Ansatz ignoriert. Der Blick auf die Makroebene, in welchem die globalen Modernisierungsprozesse und die Entstandardisierung der Lebensläufe mit all ihren Konsequenzen betrachtet wird, fehlt. Diese Grenze birgt das Risiko, dass Individuen, besonders Jugendliche im Übergang, für ein Gelingen oder Scheitern ihrer Ziele, spezifisch für die Bewältigungsphase Arbeitsintegration, die Verantwortung mehrheitlich allein tragen müssen (vgl. Walther/Stauber

2013: 37f.). Infolgedessen besteht die Gefahr, dass die Adressat*innen die Schuld für ihre Problemkonstellationen bei sich selbst suchen oder sich selbst als Problem wahrnehmen, das gelöst werden muss. Folglich ist die Perspektive auf die Lebenslage unabdingbar, da von der Autorin aufgezeigt wurde, dass viele der relevanten Einflussfaktoren, die bei der Bewältigung des Übergangs relevant sind, strukturell bedingt sind (vgl. Schaffner et al. 2022: 27).

Hingegen kann die psychodynamische Dimension, insbesondere die Ablaufdynamik der inneren Hilflosigkeit mithilfe der Schemapädagogik, erweitert erklärt werden. Aus Sicht der Autorin manifestiert sich innere Hilflosigkeit in Form von unterschiedlichen Schemata, die in Schemadomänen eingeordnet werden können. Mithilfe der Bewältigungsstile versucht das Individuum einen Umgang mit ebendiesen Schemata zu finden. Die innere Hilflosigkeit gelangt dann durch die Aktivierung der unterschiedlichen Schemamodi zum Ausdruck. Einerseits kann dies auf maladaptive/abweichende Weise geschehen, in Form von dysfunktionalen Bewältigungsstilen, denen die Autorin die unterschiedlichen Abspaltungsformen nach Böhnisch zuordnet. Andererseits kann dies, in Form vom Modus „gesunder Erwachsener“, auf adaptive/prosoziale Weise durch Thematisierung geschehen (vgl. Böhnisch 2018a: 24-27; Böhnisch 2019: 20-32; Böhnisch/Schröer 2013: 28-31; Young et al. 2005: 42-54, 67-71, 74-80). Hier ergeben sich aus Sicht der Autorin die grössten Chancen, den Coachingprozess mithilfe des schemapädagogischen Ansatzes in der Praxis bedarfsgerechter zu gestalten. Hinderliche und förderliche Denkmuster aufzudecken, zu verstehen und zu bearbeiten, können den Jugendlichen helfen, ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele besser zu erkennen und in ihr Handeln zu integrieren. Indem maladaptive Schemata und dysfunktionale Schemamodi durch alternative, adaptive Verhaltensweisen ersetzt werden, können negative Selbstbilder überwunden werden (vgl. Damm 2020: 18f.; Damm/Beck 2013: 107-113; Damm et al. 2021: 121-125). Insofern kann die Schemapädagogik identitätsstiftend sein und zu einem positiveren Selbstkonzept beitragen, was wiederum auch bei der beruflichen Integration als hilfreich zu beurteilen ist. Hinzukommend können Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützt werden. Indem mithilfe der Schemapädagogik ebenso die identitätsbildenden Kompetenzen gefördert werden und die Heranwachsenden so über mehr Ressourcen und Selbsterkenntnis hinsichtlich ihrer Lebensgestaltung verfügen, mildert sich idealerweise die Kumulation von Problemkonstellationen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 25-27). Jedoch stösst die Schemapädagogik an ihre Grenzen, wenn Jugendliche nicht über die notwendige, kognitive Reife verfügen, um die Existenz von verschiedenen Persönlichkeitsanteilen zu verstehen (vgl. Damm 2010b: 88).

Mit Blick auf die Handlungsaufforderungen liefern die schemapädagogischen Methoden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis und die Arbeit mit Jugendlichen (vgl. Damm 2013: 40-100; Damm/Beck 2013: 108-114; Damm et al. 2021: 121-180). Die Autorin hat versucht, die verschiedenen schemapädagogischen Methoden und Interventionstechniken den entsprechenden Handlungsaufforderungen im Konzept der Lebensbewältigung zuzuordnen.

Einerseits fiel auf, dass für gewisse Handlungsaufforderungen keine schemapädagogischen Handlungsansätze existieren z. B. Geschlechtsreflexivität oder Gemeinwesenorientierung. Andererseits ist die Autorin der Überzeugung, dass sich gewisse schemapädagogische Methoden z. B. komplementäre Beziehungsgestaltung, Stühlearbeit oder Rollenspiele bei verschiedenen Handlungsaufforderungen – z. B. funktionale Äquivalente oder Milieubildung – anwenden lassen. Insofern ist die in Abbildung 2 abgebildete Zuordnung nicht als abschliessend oder trennscharf zu verstehen. In SEMOs, insbesondere in der Praxisorganisation der Autorin, können Schemata und Schemamodi in den internen Arbeitsbereichen aktiviert, beobachtet und beeinflusst werden. Im Coachingprozess lassen sich mithilfe der schemapädagogischen Methoden ebendiese reflektieren und bearbeiten. Infolgedessen können berufsnah und berufsübergreifende Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden (vgl. Müller/Schaffner 2007: 70). Da sich die Schemapädagogik auch mit Gruppen anwenden lässt, ist ebenso eine Anwendung im schulischen Bereich des SEMO denkbar (vgl. Damm 2010b: 186).

Zusammenfassend lässt sich die Fragestellung insofern beantworten, dass Elemente der Schemapädagogik in der psychodynamischen Dimension als Chancen zu beurteilen sind. In dem mithilfe unterschiedlicher Interventionstechniken individuell an den Schemata und Schemamodi gearbeitet wird, kann Selbsterkenntnis gefördert werden, die für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in SEMOs hilfreich ist. Bei einer Klientel, die über keine ausreichend kognitive Reife verfügt, sowie bei der soziodynamischen/interaktiven und gesellschaftlichen Dimension, stösst die Schemapädagogik jedoch an ihre Grenzen. Hierbei kann der schemapädagogische Ansatz kaum nennenswerte Elemente für die Erweiterung des Konzepts der Lebensbewältigung oder das Übergangssystem als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit liefern.

5.2 Kritische Reflexion

Nachfolgend erfolgt eine kritische Begutachtung, die den Fokus auf die Schemapädagogik legt. Da das Konzept der Lebensbewältigung als theoretische Ausgangslage gewählt wurde und die Autorin bei diesem Konzept keine Gründe eruieren konnte, die gegen eine Anwendung in der Sozialen Arbeit sowie in Motivationsseminaren sprechen, wird zu diesem Konzept lediglich ein irritierender Gedanke festgehalten. Böhnisch (2018a: 291, 302, 307) postuliert mehrfach die Notwendigkeit von Geschlechtsreflexivität für professionelles Handeln. Jedoch irritierte die Autorin die starre binäre Orientierung an der weiblichen und männlichen Geschlechtsform. Geschlechtsreflexivität umfasst für die Autorin ebenso den Einbezug von non-binären Menschen z. B. Transmenschen, selbst wenn diese mit einer binären Vorstellung von Geschlecht sozialisiert wurden. Umso leidvoller stellt sich die Autorin das Spannungsfeld von non-binären Personen vor, wenn ihr erlerntes Konstrukt von Geschlecht nicht mehr passend

ist und umso notwendiger erscheint eine fundierte Geschlechtsreflexivität. Daher hätte sich die Autorin von Böhnisch eine differenziertere Ausführung zu Geschlechtsreflexivität gewünscht und sieht hierbei Entwicklungspotenzial für ebendieses Konzept.

Indes wird mithilfe der Schemapädagogik das Wissen von psychotherapeutischen Theorien, insbesondere der Schematherapie für Sozialarbeitende nutzbar (vgl. Damm 2010a: 18; Damm 2010c: 22-24). Inwiefern an konkreten dysfunktionalen Verhaltensmustern gearbeitet werden kann, wird erklärt und durch ein umfassendes Methodenrepertoire anwendbar, was die Autorin als Gewinn sieht.

Jedoch stimmt die noch fehlende empirische Grundlage die Autorin vorsichtig (vgl. Damm 2010b: 186). Da keine repräsentativen Forschungsdaten zur Wirksamkeit oder den Auswirkungen, insbesondere zu unerwünschten Nebeneffekten vorhanden sind, kann aus Sicht der Autorin zu wenig abgeschätzt werden, was die Anwendung der Schemapädagogik bei der Klientel auslöst. Beispielsweise kann sich die Autorin vorstellen, dass die Anwendung der Fragebögen einerseits Orientierung stiftet, indem durch die Auswertung Verhaltenstendenzen erklärt und sichtbar gemacht werden können. Andererseits wird durch solche Fragebögen eine Komplexitätsreduktion vorgenommen, die zu Überidentifikation, Stigmatisierung und Schubladendenken führen kann, wenn sie nicht sorgfältig reflektiert wird.

Aus Sicht der Autorin nehmen die schemapädagogischen Fragebögen, neben der Beobachtung, bei der Sozialen Diagnostik einen zu hohen Stellenwert ein. Gleichzeitig postuliert Damm (2010b: 11) eine ganzheitliche Förderung der Klientel mithilfe der Schemapädagogik. Hier regt sich bei der Autorin Widerstand, da Soziale Diagnostik ein professionelles Verstehen von biopsychosozialen Problemstellungen umfasst (vgl. FHNW HSA o.J.: o.S.). In der Schemapädagogik werden, wie oben aufgezeigt, die Dynamiken der Bewältigungskulturen und Bewältigungslagen zu wenig einbezogen und zu Individuum bezogen agiert. Einerseits ist dies nachvollziehbar, da sich der schemapädagogische Ansatz auf psychotherapeutische Einzeltherapieformen bezieht (vgl. Damm 2010b: 9-11, 16, 26f.). Andererseits kommt der multiperspektivische Blick auf und die Bearbeitung mit allen involvierten Systemen zu kurz, weshalb aus Sicht der Autorin nicht von einer ganzheitlichen Förderung gesprochen werden darf. Zusammenfassend kann mit dem schemapädagogischen Ansatz allein keine ausreichend fundierte Soziale Diagnostik sowie Fallbearbeitung erfolgen, weshalb der Ansatz aus Sicht der Autorin auf weitere Konzepte/Theorien der Sozialen Arbeit, z. B. der Lebensbewältigung, angewiesen bleibt.

Daneben ist es für die Autorin aufgrund ihrer Praxiserfahrung nicht vorstellbar, dass die Schemapädagogik in einer Praxisorganisation nebenbei zum Alltagsgeschäft angewendet wird (vgl. Damm 2010b: 87). Um nämlich schemapädagogisch arbeiten zu können, müssten aus Sicht der Autorin alle Mitarbeitenden über ebendieses Wissen verfügen und eine gemeinsame Sprache sprechen. Hierfür wären Weiterbildungen und weitere Investitionen auf Seiten der

Praxisorganisation notwendig. Folglich würde sich der daraus generierende betriebswirtschaftliche Aufwand kaum lohnen, wenn das Wissen danach nicht schwerpunktmässig genutzt wird. Zusammenfassend sieht die Autorin bei der Schemapädagogik Entwicklungspotenzial im vermehrten Einbezug der Systemperspektive, sowie in der empirischen Weiterentwicklung.

5.3 Ausblick

Abschliessend soll im Rahmen des Ausblicks auf einen Perspektivenwechsel hingewiesen werden. Ressourcenorientierung gilt in der Sozialen Arbeit als wichtiges Grundprinzip (vgl. Hochuli-Freund/Stotz 2015: 106). Davon ausgehend, dass Sozialarbeitende von der Existenz von Ressourcen überzeugt sind und den Blick auf die Stärken der Klientel richten, könnte das Verständnis der Schematherapie und der Schemapädagogik erweitert werden (vgl. Schäfer 2010: 96f.). Die Fokussierung der Schematherapie auf maladaptive Schemata, Bewältigungsstile und Schemamodi, insbesondere die Existenz von lediglich zwei gesunden Schemamodi „glückliches Kind“ und „gesunder Erwachsener“ ist der Autorin gewissermassen zu problemorientiert und zu kurzfristig (vgl. Young et al. 2005: 29-54, 67-71, 74-80). Immerhin fliesst bei der Schemapädagogik die Ressourcenorientierung insoweit mit ein, als dass auch positive Eigenschaften von Schemata und Schemamodi thematisiert werden (vgl. Damm et al. 2021: 123-125).

Als mögliche Weiterentwicklung schlägt die Autorin im Rahmen eines Reframings einerseits vor, von mindestens ebenso vielen gesunden sowie adaptiven Schemata, Bewältigungsstilen und Schemamodi auszugehen, die in der Folge gesucht, benannt und empirisch untersucht werden müssten. Andererseits wäre ein Verständnis von Schemata und Schemamodi als Kontinuum denkbar. So würden jedes Schema und jeder Modus einen gesunden/adaptiven Anteil aufweisen, den es zu berücksichtigen und zu fördern gilt. In der Folge würde sich die Arbeit mit der Klientel nicht primär an den maladaptiven Schemata und Schemamodi ausrichten, sondern an den positiven sowie an deren Stärkung. So wäre eine vermehrt ressourcenorientierte Perspektive als Bedingung professionellen Handelns auch in der Schematherapie und Schemapädagogik verankert.

Abschliessend und als weiterführender Gedanke zu verstehen, könnte nicht nur von Ressourcenorientierung gesprochen werden, sondern von Ressourcenbestimmung und -bearbeitung als festem Bestandteil oder sogar Ausgangspunkt professionellen Handelns. Insofern bekäme die Perspektive auf Ressourcen die gleiche, wenn nicht höhere Relevanz, wie die Problembestimmung und -bearbeitung. Dieser Gedanke müsste sich aber einer weiterführenden professionstheoretischen Diskussion unterziehen, da soziale Probleme, deren Bestimmung, Erklärung, Bewertung und Lösung/Milderung momentan den Gegenstand der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession bestimmen (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 369f.).

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Annual Reviews (Hg.) (2023). In: <https://www.annualreviews.org/action/doSearch?content=articlesChapters&target=default&field1=Keyword&text1=schema+pedagogy&Ppub=&Ppub=&AfterYear=&BeforeYear=> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis. Bern: AvenirSocial.
- Bamelis, Lotte/Giesen-Bloo, Josephine/Bernstein, David/Arntz, Arnoud (2011). Effektivitätsstudien zur Schematherapie. In: Roediger, Eckhard/Jacob, Gitta (Hg.). Fortschritte der Schematherapie: Konzepte und Anwendungen. Göttingen: Hogrefe. S. 86-103.
- Bamelis, Lotte L.M./Evers, Silvia M.A.A./Spinhoven Philip/Arntz, Arnoud (2014). Results of a Multicenter Randomized Controlled Trial of the Clinical Effectiveness of Schema Therapy for Personality Disorders. In: Am J Psychiatry. 171. Jg. (3). S. 305-322.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2019). Statistischer Sozialbericht Schweiz 2019. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022). Sekundarstufe II: Abschlussquote. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.html> [Zugriffsdatum: 16.04.2023].
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) (2022). Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). URL: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2023/chapter-v.htm> [Zugriffsdatum: 13. März 2023].
- Böhnisch, Lothar (2017). Abweichendes Verhalten: eine pädagogisch-soziologische Einführung. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2018a). Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2018b). Die Verteidigung des Sozialen: Ermutigungen für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2019). Lebensbewältigung: ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2020). Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit: eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2021). Zwischenwelten: eine Gesellschaftstheorie für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2022a). Geschichte der sozialpädagogischen Ideen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2022b). Sozialpädagogik der Verantwortung: nach Carl Mennicke. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2013). Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bütow, Birgit (2011). Jugend. In: Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 213-216.
- Damm, Marcus (2010a). Schemapädagogik: Neue Möglichkeiten und Methoden für psychosoziale Arbeitsfelder. In: Sozial Extra. 34. Jg. (5-6). S. 18-20.
- Damm, Marcus (2010b). Schemapädagogik. Möglichkeiten und Methoden der Schematherapie im Praxisfeld Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damm, Marcus (2010c). Praxis der Schemapädagogik. Schemaorientierte Psychotherapien und ihre Potenziale für die psychosoziale Arbeit. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2010d). Schemapädagogik im Klassenzimmer. Ein neues Konzept zur Förderung verhaltensauffälliger Schüler. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2011a). Handwörterbuch Schemapädagogik 1. Kommunikation, Charakterkunde, Prävention von Beziehungsstörungen. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2011b). Handwörterbuch Schemapädagogik 2. Manipulationstechniken, Selbstklärung, Intervention. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2012a). Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 1. Schemapädagogik bei Narzissten, Histrionikern, Antisozialen und Borderline-Persönlichkeiten. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2012b). Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 2. Schemapädagogik bei Paranoikern, Schizoiden, Sadisten und selbstverletzenden Heranwachsenden. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2012c). Persönlichkeitsstörungen verstehen in der Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe 3. Schemapädagogik bei passiv-aggressiven, zwanghaften, dependenten und ängstlichen Heranwachsenden. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2013). Der schemapädagogische Handwerkskoffer. 30 praktische Methoden zum Konfliktmanagement in Schule und sozialer Arbeit. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2014a). Die pädagogische Fachkraft und Professionalität 1. Wie mit Hilfe der Schemapädagogik extreme Erziehungsstile identifiziert und überwunden werden können. Von der selbstbestimmten bis zur misstrauischen Beziehungsgestaltung. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2014b). Die pädagogische Fachkraft und Professionalität 2. Wie mit Hilfe der Schemapädagogik extreme Erziehungsstile identifiziert und überwunden werden können. Von der autoritären bis zur überfürsorglichen Beziehungsgestaltung. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2014c). Psychospiele der Pädagogen 1. Konfliktlösungen in der schulischen Teamarbeit mit Misstrauischen, Distanzierten, Symbiotikern. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2015). Psychospiele der Pädagogen 2. Konfliktlösungen in der schulischen Teamarbeit mit Narzissten, Passiv-Aggressiven, Perfektionisten. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus (2019a). Guter Unterricht braucht Beziehungen. Schemapädagogik – Ein Konzept zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Damm, Marcus (2019b). „Gar nichts muss ich!“. Mit narzisstischen Schülern kompetent umgehen. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Damm, Marcus (2019c). Achterbahnfahrten im Klassenraum. Konstruktive Zugänge finden zu Schülerinnen und Schülern mit Borderline-Persönlichkeit. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Damm, Marcus (2020). Vorwort des Herausgebers. In: Damm, Marcus (Hg.). Angewandte Schemapädagogik in Schule und Sozialer Arbeit. Experten berichten aus der Praxis. Berlin: Lit Verlag. S. 7-8.
- Damm, Marcus (2020). Zum Einstieg – Grundlagen schemapädagogischen Denkens und Handelns. In: Damm, Marcus (Hg.). Angewandte Schemapädagogik in Schule und Sozialer Arbeit. Experten berichten aus der Praxis. Berlin: Lit Verlag. S. 9-22.
- Damm, Marcus (Hg.) (2022a). Störungsspezifische Schemapädagogik mit Kindern und Jugendlichen. Weitere Expertenberichte aus Schule und Sozialer Arbeit. Berlin: Lit Verlag.
- Damm, Marcus (2022b). Einzelgänger, Schauspieler, Empathen und Perfektionisten im Klassenraum. Ein schemapädagogischer Ratgeber für Lehrkräfte. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG.
- Damm, Marcus (2023). Schemapädagogik – mit verhaltensauffälligen Jugendlichen klarkommen. URL: <https://marcus-damm.de/> [Zugriffsdatum: 25.05.2023].
- Damm, Marcus/Werner, Stefan (2011). Schemapädagogik bei jugendlichen Gewalttätern. Diagnose von Schemata, Konfrontation und Verhaltensänderung. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus/Ebert, Marc-Guido (2012a). Das Schemapädagogische Selbstkontroll-Training (Sek. 1). Didaktik und Methodik eines neuropädagogischen Konzepts zum Umgang mit schwierigen Schülern. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus/Ebert, Marc-Guido (2012b). Das Schemapädagogische Selbstkontroll-Training (Sek. 2). Didaktik und Methodik eines neuropädagogischen Konzepts zum Umgang mit schwierigen Schülern. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus/Beck, Mathias (2013). Fortschritte der Schemapädagogik. Konzepte, Interventionen, Materialien. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Damm, Marcus/Aebersold, Dominik/Estermann, Danielle (2021). Beziehungsgestaltung und Ressourcenförderung im Jugendheim Lory. Ratgeber Schemapädagogik in der stationären Jugendhilfe. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2015). Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. URL: https://edudoc.ch/record/117294/files/erklaerung_18052015_d.pdf [Zugriffsdatum: 16.04.2023].
- ERIC (Hg.) (2023). In: <https://www.proquest.com/eric/advanced/E79A873AB1164E69PQ/true?accountid=151164> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- European Commission (Hg.) (o.J.). Employment, Social Affairs & Inclusion. The reinforced Youth Guarantee. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079> [Zugriffsdatum: 16.04.2023].

- Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit (Hg.) (o.J.). Soziale Diagnostik. URL: <https://www.soziale-diagnostik.ch/> [Zugriffsdatum: 12.06.2023].
- Golder, Lukas/Mousson, Martina/Venetz, Aaron/Bohn, Daniel/Rey, Roland (2022). Nahtstellenbarometer. Welle 2 / August 2022. Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Detaillierter Ergebnisbericht. Bern: gfs.bern.
- Grawe, Klaus (2004). Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- HEKS KICK (Hg.) (2022). Evaluationsbericht 1 zur Umstrukturierung des SEMO HEKS KICK. Evaluationsbericht. HEKS KICK. Burgdorf.
- HEKS KICK (Hg.) (2023). SEMO HEKS KICK. URL: <https://www.heks.ch/was-wir-tun/semo-heks-kick> [Zugriffsdatum: 27.04.2023].
- Heydrich, Katja (2019). Schematherapie und Schemapädagogik im Beratungsfeld der Kinder- u. Jugendhilfe. Unveröffentlichte Masterarbeit. Hochschule Neubrandenburg, University of Applied Sciences, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung.
- Hochuli-Freund, Ursula/Stotz, Walter (2015). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS) (Hg.) (2023). In: <https://www.proquest.com/ibss/advanced/C5BF61F30D784D3CPQ?accountid=151164> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- JSTOR (Hg.) (2023). In: <https://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=schemapedagogy> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- Kompetenzzentrum SchemaPädAgogik (Hg.) (2023). Zertifikatslehrgang SchemaPädAgogik®. URL: <https://kospa.ch/zlg-2023-08-12/> [Zugriffsdatum: 25.05.2023].
- Kühnis, Romana (2018). Psychische Gesundheit von jugendlichen Arbeitslosen in Motivationssemestern. In: Sabatella, Filomena/Von Wyl, Agnes (Hg.). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin: Springer-Verlag. S. 93-106.
- Landert, Charles/Eberli, Daniela (2015). Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I: Bericht. Zürich: Landert Brägger Partner.
- Müller, Brigitte/Schaffner, Dorothee (2007). Motivationssemester als Angebote im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit: Wirkungen, Grenzen und künftige Entwicklungen eines Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. 2. Jg. (2). S. 61-78.
- Ovid Technologies, Inc. (Hg.) (2023). In: <https://ovidsp.dc1.ovid.com/ovid-b/ovidweb.cgi> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- Oxford Bibliographies (Hg.) (2023). In: https://www.oxfordbibliographies.com/search?sticky=true&type=document&q=schema+pedagogy&module_0=obo-9780195389678 [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].

- Oxford Research Encyclopedias (Hg.) (2023). In: <https://oxfordre.com/communication/nore-sults?isQuickSearch=true&noresults=true&pageSize=20&q=schemapeda-gogy&sort=relevance&subSite=communication> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- Pommer, Claudia/Zöhling, Doris (2020). Schemageleitete Pädagogik im Kinder- und Jugendbereich. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Roediger, Eckhard/Dörner, Stefan/Noyon, Alexander (2018). Wirksamkeit der Schematherapie im stationären psychotherapeutischen Setting. In: *Psychotherapeut*. 63. Jg. (5). S. 409-415.
- Schaffner, Dorothee (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbständige Lebensführung. In: Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (Hg.). *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern: hep-Verlag. S. 120-132.
- Schaffner, Dorothee/Heeg, Rahel/Chamakalayil, Lalitha/Schmid, Magdalene (2022). Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II. Beiträge zur sozialen Sicherheit. Forschungsbericht Nr. 2/22. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Schäfter, Cornelia (2010). Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 28-53.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hg.). *Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*. Paderborn: UTB. S. 20-54.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft. In: Grasshoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hg.). *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 369-386.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011). Übergänge in den Beruf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag. S. 1703-1715.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2020). Das Lebensbewältigungskonzept. Grundlagen und Perspektiven. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.). *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 15-46.
- Stiftung Jugendnetzwerk (Hg.) (2023). Perspektiven aufzeigen – professionell begleiten. Kursangebot 2023. URL: <https://www.jugendnetzwerk.ch/weiterbildung/> [Zugriffsdatum: 25.05.2023].

- Walther, Andreas (2008). Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 10-33.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa. S. 23-43.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.). Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 905-922.
- Web of Science (Hg.) (2022). In: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search> [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- Wedel, Alexander (2020). Ist Lebensbewältigung eine Theorie mittlerer Reichweite oder ein Paradigma? Rezension zum Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66247-7> [Zugriffsdatum: 08.05.2023].
- WISO (Hg.) (2023). In: https://www.wiso-net.de/dosearch?_searchOnlyInAbstractField=&_searchOnlyInTitleField=&explicitSearch=true&q=Schemap%C3%A4dagogik&x=0&y=0&dbShortcut=%3A3%3AALLEQUELLEN&searchMask=5461&TI%2CUT%2CDZ%2CBT%2COT%2CSL=&NN%2CAU%2CMM%2CZ2=&CO%2CC2%2CTA%2CKA%2CVA%2CZ1=&CT%2CZ4%2CKW=&BR%2CGW%2CN1%2CN2%2CNC%2CND%2CSC%2CWZ%2CZ5%2CAI%2CBC%2CKN%2CTN%2CVN%2CK0%2CB4%2CNW%2CVH=&Z3%2CCN%2CCE%2CKC%2CTC%2CVC=&SPRACHE-GENERATED=&DT_from=&DT_to=&timeFilterType=selected&timeFilter=NONE [Zugriffsdatum: 29. Mai 2023].
- Yakin, Duygu/Grasman, Raoul/Arntz, Arnoud (2020). Schema modes as a common mechanism of change in personality pathology and functioning: Results from a randomized controlled trial. In: Behaviour Research and Therapy. 126. Jg. S. 1-10.
- Young, Jeffrey E./Klosko, Janet S./Weishaar, Marjorie E. (2005). Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Zysset, Simon (2014). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In: Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (Hg.). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern: hep-Verlag. S. 22-36.

7 Anhang

Abb. 3: Schemadomänen und dazugehörige, maladaptive Schemata

Abgetrenntheit und Ablehnung (Disconnection and Rejection)

Merkwörter: abgetrennt, abgelehnt

Die Erwartung, daß die eigenen Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität, Zuwendung, Empathie, dem Mitteln von Gefühlen, Akzeptiertwerden und Respekt nicht auf voraussehbare Weise erfüllt werden. Gewöhnlich ist die Ursprungsfamilie in solchen Fällen distanziert, kalt, ablehnend, zurückhaltend, isoliert, unberechenbar und neigt zu explosiven Ausbrüchen oder Mißhandlungen bzw. Mißbrauch.

1. Verlassenheit/Instabilität (Abandonment/Instability)

Merkwort: im Stich gelassen

Die wahrgenommene Instabilität oder Unzuverlässigkeit derjenigen, die eigentlich Unterstützung geben und ein Gefühl der Verbundenheit vermitteln sollten. Dieses Schema beinhaltet das Gefühl, daß wichtige Bezugspersonen nicht in der Lage sind, verläßlich emotionale Unterstützung, Verbundenheit, Stärke oder praktischen Schutz zu gewähren, weil sie emotional instabil und (beispielsweise aufgrund von Wutausbrüchen) unberechenbar, unzuverlässig oder nur sporadisch anwesend sind; weil sie in Kürze sterben werden; oder weil sie den Klienten verlassen werden, um sich mit jemandem zusammenzutun, der ihnen als besser erscheint.

2. Mißtrauen/Mißbrauch (und Mißhandlung) (Mistrust/Abuse)

Merkwort: Mißtrauen

Die Erwartung, von anderen verletzt, mißhandelt, mißbraucht, gedemütigt, betrogen, belogen, manipuliert oder übervorteilt zu werden. Das Schema beinhaltet gewöhnlich die Wahrnehmung, die Schädigung sei absichtlich oder aufgrund ungerechtfertigter und extremer Nachlässigkeit erfolgt. Kann mit dem Gefühl verbunden sein, von anderen letztendlich immer betrogen zu werden oder immer »den Kürzeren zu ziehen«.

3. Emotionale Entbehrung (Emotional Deprivation)

Merkwort: Entbehrung

Die Erwartung, daß das eigene Bedürfnis nach normaler emotionaler Unterstützung von selten anderer Menschen nicht ausreichend erfüllt werden wird. Die drei wichtigsten Formen emotionaler Entbehrung sind: a) Entbehren von Zuwendung: Mangel an Aufmerksamkeit, Zuneigung, Wärme oder Zugehörigkeit. b) Entbehren von Empathie: Mangel an Verständnis, Zuhören, Selbstoffenbarung oder kommunikativem Austausch über Gefühle. c) Entbehren von Schutz: Mangel an Stärke, Richtungsweisung (Hilfe bei der Orientierung) oder Anleitung von seiten anderer.

4. Unzulänglichkeit/Scham (Defectiveness/Shame)

Merkwort: unzulänglich

Das Gefühl, in wichtiger Hinsicht unzulänglich, schlecht, unerwünscht, minderwertig oder unfähig zu sein. Kann einhergehen mit Überempfindlichkeit gegen Kritik, Ablehnung und Beschul-

digungen; Befangenheit, Vergleichen zu eigenen Ungunsten und Unsicherheit im Umgang mit anderen; oder Gefühlen der Scham angesichts der wahrgenommenen eigenen Mängel. Diese können *privater* Art (z. B. in Form von Egoismus, impulsiver Wut und unakzeptablen sexuellen Wünschen) oder *öffentlich* sichtbar sein (z. B. in Form einer unansehnlichen körperlichen Erscheinung oder von Ungeschicklichkeit im gesellschaftlichen Umgang).

5. Soziale Isolierung/Entfremdung (Social Isolation/Alienation)

Merkwort: isoliert

Das Gefühl, daß man vom Rest der Welt abgeschnitten, anders als andere Menschen und/oder nicht Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft ist.

Beeinträchtigung von Autonomie und Leistung (Impaired Autonomy and Performance)

Merkwörter: *unselbständig, lebensuntüchtig*

Die eigene Person und die Umgebung betreffende Erwartungen, die der wahrgenommenen Fähigkeit zur Eigenständigkeit und Unabhängigkeit oder zu guten Leistungen und Erfolg nicht entsprechen. Die Ursprungsfamilie von Menschen, bei denen dieses Schema besteht, ist gewöhnlich stark »verstrickt«, sie hat das Selbstvertrauen des Kindes unterminiert, es in übertriebener Weise behütet oder versäumt, es zu kompetenten Leistungen außerhalb der Familie anzuregen.

6. Abhängigkeit/Inkompetenz (Dependence/Incompetence)

Merkwort: *abhängig*

Die Überzeugung, daß man ohne massive Unterstützung anderer nicht adäquat mit den Erfordernissen des Alltags fertig werden kann (d. h., für sich selbst zu sorgen, alltägliche Probleme zu lösen, gute Urteilsfähigkeit zu beweisen, sich neuartigen Aufgaben zu stellen, gute Entscheidungen zu treffen). Das Schema gelangt häufig als Hilflosigkeit zum Ausdruck.

7. Anfälligkeit für Schädigungen oder Krankheiten (Vulnerability to Harm or Illness)

Merkwort: *verletzbar*

Übertriebene Furcht vor einer jederzeit drohenden Katastrophe, die man nicht verhindern kann. Die Ängste konzentrieren sich auf einen oder mehrere der folgenden Bereiche: a) *gesundheitliche Katastrophen* – z. B. Herzinfarkt, Aids usw.; b) *emotionale Katastrophen* – z. B. Verrücktwerden; c) *äußere Katastrophen* – z. B. Ausfall eines Aufzugs, Raubüberfall, Flugzeugunglück, Erdbeben.

8. Verstrickung/Unentwickeltes Selbst (Enmeshment/Undeveloped Self)

Merkwort: *verstrickt*

Übertrieben starke emotionale Beziehung zu einer oder mehreren Bezugspersonen (oft den Eltern) und entsprechende Nähe zu ihnen auf Kosten der vollständigen Individuation oder der normalen sozialen Entwicklung. Mit dem Schema ist häufig die Überzeugung verbunden, daß eine der an der Verstrickung beteiligten Personen ohne die ständige Unterstützung der anderen nicht

überleben oder glücklich sein kann, manchmal auch das Gefühl, von anderen erstickt zu werden oder mit ihnen verschmolzen zu sein, oder ein Gefühl unzureichender Eigenständigkeit. Wird oft als Leere und richtungsloses Umhertappen und in Extremfällen als Fragwürdigkeit der eigenen Existenz erlebt.

9. Versagen (Failure)

Merkwort: versagen

Die Überzeugung, daß man versagt hat, unvermeidlich versagen wird oder in Bereichen, in denen es auf Leistung ankommt (Schule, Beruf, Sport), Gleichgestellten hoffnungslos unterlegen ist. Beinhaltet häufig, daß die Betroffenen sich dumm, ungeeignet, untalentierte, unwissend, von niedrigerem Status oder weniger erfolgreich als andere fühlen.

Beeinträchtigungen im Umgang mit Begrenzungen (Impaired Limits)

Merkwörter: schrankenlos, unbeherrscht

Unzulänglichkeit der inneren Abgrenzung, des Verantwortungsgefühls anderen gegenüber oder der langfristigen Zielorientiertheit. Erschwert es, die Rechte anderer zu respektieren, mit anderen zu kooperieren, Verpflichtungen zu übernehmen oder sich realistische persönliche Ziele zu setzen und sie zu erreichen. Für die typische Ursprungsfamilie von Menschen mit Problemen in dieser Schemadomäne charakteristisch sind Permissivität, übertriebene Nachsicht, Mangel an Richtungsweisung oder ein Gefühl der Überlegenheit – statt angemessener Konfrontation, Disziplinierung und Grenzsetzung hinsichtlich des Übernehmens von Verantwortung, auf echtem Austausch basierender Zusammenarbeit und des Festlegens von Zielen. Manchmal wurden die Betroffenen als Kinder nicht dazu angehalten, ein gewisses Maß an Unbehagen zu ertragen, oder sie wurden nicht ausreichend beaufsichtigt und angeleitet.

10. Anspruchshaltung/Grandiosität (Entitlement/Grandiosity)

Merkwort: besonders sein

Die Überzeugung, daß man anderen Menschen überlegen ist, daß einem besondere Rechte und Privilegien zustehen oder daß man nicht an den Grundsatz der Gleichberechtigung aller gebunden ist – also an die Grundlagen der normalen gesellschaftlichen Interaktion. Das Schema beinhaltet häufig das Beharren darauf, daß man tun oder besitzen können müsse, was immer man wolle, ungeachtet dessen, ob dies realistischenweise möglich ist, ob andere es für vernünftig halten werden und welche Kosten damit für sie verbunden sind; oder eine übertriebene Fokussierung auf Überlegenheit (z.B. das Bestreben, zu den Erfolgreichsten, Berühmtesten oder Reichsten zu zählen) – Macht oder Kontrolle zu erlangen (nicht in erster Linie wegen der damit verbundenen Aufmerksamkeit oder des erwarteten Beifalls anderer). Schließt manchmal starke Konkurrenzgefühle gegenüber anderen oder Herrschaft über andere ein: zwecks Sicherung der eigenen Macht, Durchsetzung der eigenen Ansichten oder Kontrolle des Verhaltens der anderen im Sinne der eigenen Wünsche – ohne Einfühlung in Ihre Situation und ohne Rücksicht auf Ihre Bedürfnisse oder Gefühle.

11. Unzureichende Selbstkontrolle/Selbstdisziplin (Insufficient Self-Control/Self-Discipline)

Merkwort: unkontrolliert

Generelle Schwierigkeiten mit der Selbstkontrolle und geringe Frustrationstoleranz beim Bemühen, die eigenen Ziele zu verwirklichen oder den exzessiven Ausdruck von Emotionen und Impulsen einzuschränken, bzw. Weigerung, sich diesbezüglich um Beherrschung zu bemühen. Bei einer schwächeren Form dieser Störung ist der Klient übertrieben stark bemüht, Unbehagen zu vermeiden: Schmerzen, Konflikte, Konfrontationen, Verantwortung oder Überanstrengung – auf Kosten von persönlicher Erfüllung, Engagement oder Integrität.

Fremdbezogenheit (Other-Directedness)

Merkwort: angepaßt

Übertriebene Konzentration auf die Wünsche, Gefühle und Reaktionen anderer auf Kosten der eigenen Bedürfnisse – um Liebe und Billigung zu erlangen, das Gefühl der Verbundenheit zu erleben oder Vergeltung zu vermeiden. Schemata dieser Domäne beinhalten gewöhnlich Unterdrückung und mangelndes Gewahrsein des eigenen Ärgers und der eigenen natürlichen Neigungen. Charakteristisch für die Ursprungsfamilie der Betroffenen ist, daß die Kinder nur unter bestimmten Bedingungen akzeptiert wurden: Sie mußten wichtige Aspekte ihrer selbst unterdrücken, um in den Genuß von Liebe, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu gelangen. In vielen Familien dieser Art werden die emotionalen Bedürfnisse und Wünsche der Eltern – oder Anerkennung und sozialer Status – höher bewertet als die individuellen Bedürfnisse und Gefühle des einzelnen Kindes.

12. Unterwerfung (Subjugation)

Merkwort: Unterordnung

Exzessive Überantwortung der Kontrolle an andere, weil man sich dazu gezwungen fühlt – meist um Wut und Vergeltung zu entgehen oder nicht verlassen zu werden. Die beiden wichtigsten Formen der Unterordnung bzw. Unterwerfung sind a) die Unterwerfung der eigenen Bedürfnisse: Unterdrückung der eigenen Vorlieben, Entscheidungen und Wünsche. b) die Unterwerfung der eigenen Emotionen: Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks, insbesondere von Ärger. Mit dem Schema ist gewöhnlich die Wahrnehmung verbunden, die eigenen Wünsche, Meinungen und Gefühle seien für andere nicht von Bedeutung oder wichtig. Gelangt häufig als exzessive Willfährigkeit zum Ausdruck, verbunden mit einer Überempfindlichkeit gegenüber dem Gefühl, in einer Falle zu sitzen. Führt im allgemeinen zum Aufbau von Ärger, der sich in Form dysfunktionaler Verhaltensweisen und Symptome manifestiert (z.B. in Form passiv-aggressiven Verhaltens, unkontrollierter Wutausbrüche, psychosomatischer Symptome, Affektrückzug, »Ausagieren«, Substanzmißbrauch).

13. Selbstaufopferung (Self-Sacrifice)

Merkwort: Selbstaufopferung

Übertriebenes Bemühen, in Alltagssituationen freiwillig die Bedürfnisse anderer zu erfüllen – auf Kosten der eigenen Zufriedenheit. Die häufigsten Gründe hierfür sind: das Bemühen, andere nicht

zu verletzen, sich nicht als Egoist und deshalb schuldig fühlen zu müssen oder zu als bedürftig wahrgenommenen anderen den Kontakt aufrecht zu erhalten. Oft handelt es sich um eine Reaktion auf akute Sensibilität dem Schmerz anderer gegenüber. Das Schema verursacht manchmal das Gefühl, die eigenen Bedürfnisse würden nicht adäquat erfüllt, und weckt Ressentiments gegenüber denjenigen, für die man sorgt. (Überschneidungen mit dem Konzept der Co-Abhängigkeit.)

14. Streben nach Zustimmung und Anerkennung (Approval-Seeking/Recognition-Seeking)

Merkwort: Beachtung suchend

Übertriebenes Streben nach Zustimmung, Anerkennung oder der Aufmerksamkeit anderer Menschen sowie Bemühen um Anpassung, auf Kosten der Entwicklung eines soliden und echten Selbstgefühls. Selbstachtung wird hauptsächlich von den Reaktionen anderer abhängig gemacht, nicht so sehr vom Umgang mit den eigenen natürlichen Neigungen. Das Schema ist manchmal mit einer Überbetonung von Status, äußerer Erscheinung, sozialer Anerkennung, Geld oder Erfolg verbunden – als Mittel zum Erlangen von *Zustimmung, Bewunderung oder Aufmerksamkeit* (nicht primär von Macht oder Kontrolle). Führt häufig zu unauthentischen oder unbefriedigenden Entscheidungen in wichtigen Lebensfragen oder zu Überempfindlichkeit gegenüber Zurückweisung.

Übertriebene Wachsamkeit und Gehemmtheit (Overvigilance and Inhibition)

Merkwörter: gehemmt, wachsam

Übertriebenes Beharren auf der Unterdrückung spontaner Gefühle, Impulse und Entscheidungen *offensichtlich* auf der Erfüllung starrer verinnerlichter Regeln und Erwartungen bezüglich der eigenen Leistung und des ethischen Verhaltens – oft auf Kosten von persönlichem Glück, Selbstausdruck, Entspannung, engen Beziehungen oder der eigenen Gesundheit. Die Ursprungsfamilie solcher Menschen ist meist unbarmherzig und hart und neigt manchmal zu Bestrafungen: Leistung, Pflicht, Perfektionismus, striktes Befolgen von Regeln und Gesetzen, Verbergen von Emotionen und Vermeiden von Fehlern haben einen höheren Stellenwert als Freude, Vergnügen und Entspannung. Meist existiert auch eine untergründige Tendenz zu Pessimismus und Besorgnis – die Befürchtung, alles könne zerfallen, wenn man nicht ständig sehr wachsam und vorsichtig sei.

15. Negativität/Pessimismus

Merkwörter: Negatives hervorheben

Eine generelle und lebenslange Konzentration auf die negativen Aspekte des Lebens (Schmerz, Tod, Verlust, Enttäuschung, Konflikt, Schuld, Groll, ungelöste Probleme, potentielle Fehler, Verrat, Dinge, die schiefgehen könnten usw.) bei gleichzeitigem Minimieren oder völligem Übersehen positiver oder zum Optimismus Grund gebender Dinge. Das Schema ist gewöhnlich mit einer übertriebenen Erwartung verbunden – die sich auf ein großes Spektrum beruflicher, finanzieller oder interpersoneller Aspekte beziehen kann –, daß es schließlich zu einer schweren Katastrophe kommen wird oder daß zur Zeit eindeutig positive Seiten des eigenen Lebens sich ebenfalls ins Negative kehren werden. Gewöhnlich beinhaltet dieses Schema eine übertriebene Angst davor, Fehler zu machen, die unterschiedlichste katastrophale Folgen haben könnten; finanziellen Ruin,

Verlust, Demütigung oder Gefangensein in einer üblen Situation. Weil die möglichen negativen Resultate übertrieben dargestellt werden, sind häufige Charakteristika dieser Klienten chronische Besorgnis, übertriebene Wachsamkeit, ein Hang zum Klagen oder Unentschlossenheit.

16. Emotionale Gekemmtheit (Emotional Inhibition)

Merkwörter: emotional gehemmt

Die übertriebene Hemmung spontanen Handelns, Fühlens oder Kommunizierens – gewöhnlich um nicht das Mißfallen anderer zu erregen oder um Schamgefühle zu vermeiden oder nicht die Kontrolle über die eigenen Impulse zu verlieren. Die häufigsten Formen übertriebener Hemmung sind: a) Hemmung von Ärger und Aggression; b) Hemmung positiver Impulse (z. B. Freude, Zuneigung, sexuelle Erregung, Spiel); c) Hemmungen beim Ausdruck der eigenen Verletzbarkeit oder bei der freien Kommunikation über Gefühle, Bedürfnisse usw.; oder d) Überbetonung des Rationalen bei gleichzeitiger Mißachtung des Emotionalen.

17. Überhöhte Standards/Übertrieben kritische Haltung (Unrelenting Standards/Hypercriticalness)

Merkwörter: unerbittliche Ansprüche

Die Grundüberzeugung, daß man sich bemühen muß, sehr hohen verinnerlichten Verhaltens- und Leistungsstandards zu genügen, gewöhnlich um Kritik zu vermeiden. Das Schema ruft bei den Betroffenen häufig das Gefühl hervor, unter Druck zu stehen, oder erschwert es ihnen, die Dinge gelassener zu sehen und anzugehen, und veranlaßt sie zu einer überkritischen Haltung sich selbst und anderen gegenüber. Führt zwangsläufig zu massiven Beeinträchtigungen der Fähigkeit, Freude zu erleben und sich zu entspannen, der Gesundheit, der Selbstachtung, des Gefühls, etwas zu erreichen und zu leisten, und befriedigender Beziehungen zu anderen Menschen.

Überhöhte Standards gelangen gewöhnlich zum Ausdruck als a) Perfektionismus, unverhältnismäßige Konzentration auf Details oder eine Unterschätzung der Qualität der eigenen Leistungen verglichen mit der Norm; b) starre Regeln und verinnerlichte Forderungen in vielen Lebensbereichen, einschließlich unrealistisch hochgesteckter moralischer, ethischer, kultureller oder religiöser Vorschriften; oder c) unablässige Beschäftigung mit Zeitaufwand und Effizienz, mit dem Ziel, mehr zu erreichen.

18. Bestrafen (Punitiveness)

Merkwort: strafend

Die Überzeugung, daß Menschen, wenn sie Fehler machen, streng bestraft werden sollten. Das Schema beinhaltet die Tendenz, wütend, intolerant, unerbittlich und ungeduldig gegenüber sich selbst und anderen Menschen zu sein, die den eigenen Erwartungen oder Vorstellungen nicht entsprechen. Den Betroffenen fällt es gewöhnlich schwer, sich und anderen Fehler zu vergeben – aufgrund mangelnder Bereitschaft, mildernden Umständen Rechnung zu tragen, menschliche Unvollkommenheit zu akzeptieren oder Gefühlen mit Verständnis zu begegnen.

Abb. 3: Schemadomänen und dazugehörige, maladaptive Schemata
(in: Young et al. 2005: 44-49)

Abb. 4: Schemafragebogen für Angehörige der sozialen Berufe

Schemafragebogen für Angehörige der sozialen Berufe

1. EV (1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
In vielen Momenten, in denen es mir nicht gut ging, habe ich wenig Unterstützung von meinen Bezugspersonen bekommen	1 2 3 4 5 6
Ich war zeit meines Lebens häufig auf mich alleine gestellt	1 2 3 4 5 6
Ich gebe nicht viel von meinem emotionalen Innenleben preis	1 2 3 4 5 6
Ich weiß häufig gar nicht, was ich fühle	1 2 3 4 5 6
Ich weiß meistens nicht, was meine Gesprächspartner fühlen	1 2 3 4 5 6
2. V (1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Ich bin davon überzeugt, dass man sich in einer Beziehung nicht völlig auf den Anderen verlassen kann	1 2 3 4 5 6
Ich finde: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!	1 2 3 4 5 6
Mir fällt es schwer, mich mit mir zu beschäftigen, wenn ich alleine bin	1 2 3 4 5 6
Ich suche ständig Gesellschaft	1 2 3 4 5 6
Auch in Phasen, in denen es mir gut geht, habe ich eher eine pessimistische Weltanschauung	1 2 3 4 5 6
3. MM (1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Ich teile die Menschen ein in „gut“ und „böse“	1 2 3 4 5 6
Ich finde, man kann sich nicht genug vor den Mitmenschen in Acht nehmen	1 2 3 4 5 6
Ich brauche sehr lange, bis ich jemandem vertrauen kann	1 2 3 4 5 6
Manchmal mache ich Zu-Erziehende „so richtig zur Sau“	1 2 3 4 5 6
Ich erlebe oft Konflikte mit anderen	1 2 3 4 5 6
4. SI (1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Ich bin anders als die Anderen – das war schon immer so	1 2 3 4 5 6
Schon früher war ich „Außenseiter“	1 2 3 4 5 6
Ich fühle mich häufig missverstanden	1 2 3 4 5 6
Meine Mitmenschen haben wenig mit mir gemein	1 2 3 4 5 6
In meiner Rolle als Außenseiter fühle ich mich wohl	1 2 3 4 5 6

5. US (1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Kritik von meinen Mitmenschen annehmen - geht gar nicht	1 2 3 4 5 6
In meiner Freizeit bevorzuge ich typische Einzelgängertätigkeiten (zum Beispiel Angeln, Fotografieren usw.)	1 2 3 4 5 6
Ich bekomme häufig Rückmeldung, dass mit mir etwas nicht stimmt	1 2 3 4 5 6
Ich werde häufig von meinen Bezugspersonen negativ bewertet	1 2 3 4 5 6
Ich trete in Gesellschaft sehr oft in „Fettnäpfe“	1 2 3 4 5 6
6. EV (1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Viele Projekte, die ich beginne, scheitern letztlich	1 2 3 4 5 6
Mir will einfach nichts gelingen	1 2 3 4 5 6
Ich verliere schnell die Geduld, wenn eine Sache, die ich angehe, nicht sofort funktioniert	1 2 3 4 5 6
Ich zweifle oft an mir selbst	1 2 3 4 5 6
Ich glaube, ich strahle nicht genug Selbstvertrauen aus	1 2 3 4 5 6
7. AI (1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Ich glaube, dass meine hauptsächlichen Bezugspersonen in vielerlei Hinsicht kompetenter sind als ich	1 2 3 4 5 6
Ich fühle mich bei Aufgaben, die ich selbst übernehmen muss, schnell überfordert	1 2 3 4 5 6
Mein soziales Umfeld unterstützt mich in jeder Lebenslage	1 2 3 4 5 6
Ich finde, niemand sollte große Ansprüche an mich stellen	1 2 3 4 5 6
Ich kann schlecht im Alltag Entscheidungen treffen	1 2 3 4 5 6
8. V (1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)	
Ich finde, dass das Leben voller potenzieller Gefahren steckt	1 2 3 4 5 6
Man muss sich im Alltag vorsehen	1 2 3 4 5 6
Ich bin häufig gestresst, weil ich stets auf so viele Dinge achten muss	1 2 3 4 5 6
Ich verbringe einige Zeit damit, meine Mitmenschen vor den Gefahren des Alltags zu warnen	1 2 3 4 5 6
Ich konsumiere häufig Medien, in denen Krankheiten, Unfälle, Naturkatastrophen usw. thematisiert werden	1 2 3 4 5 6

9. VUS**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Meine hauptsächliche Bezugsperson ist die Nr. 1 in meinem Leben	1 2 3 4 5 6
Wenn ich von meinem Partner getrennt werde, geht es mir nicht gut	1 2 3 4 5 6
Ich höre oft, ich sei zu fordernd, einengend, anspruchsvoll	1 2 3 4 5 6
Dass die Anderen mir in vielerlei Hinsicht hilfreich zur Seite stehen, finde ich normal – das muss so sein	1 2 3 4 5 6
Ich habe keine großartigen Hobbys	1 2 3 4 5 6

10. AG**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Ich fühle mich meinen Mitmenschen gegenüber größtenteils überlegen	1 2 3 4 5 6
Ich bin sehr ehrgeizig	1 2 3 4 5 6
Ich hätte in meinem Leben noch viele andere Berufe ergreifen können, denn ich habe viele Fähigkeiten	1 2 3 4 5 6
Ich finde, dass ich im Vergleich zu anderen talentierter, unterhaltsamer, intellektueller usw. bin	1 2 3 4 5 6
Mir geht es gut, wenn meine Leistungen von meinen Mitmenschen wertgeschätzt und anerkannt werden	1 2 3 4 5 6

11. USS**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Es fällt mir schwer, täglich anfallende Routinearbeiten auszuführen (etwa im Haushalt oder im Beruf)	1 2 3 4 5 6
Wenn mich andere zu etwas drängen wollen, mache „ich dicht“	1 2 3 4 5 6
Ich fühle mich oft irgendwie „leer“	1 2 3 4 5 6
Mir fällt es schwer, Ordnung und Struktur einzuhalten, im Beruf wie in der Freizeit	1 2 3 4 5 6
Am besten geht es mir, wenn mich alle in Ruhe lassen und mich nicht beanspruchen	1 2 3 4 5 6

12. UU
(1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)

Ich vermeide bestmöglich Kontakt mit den Autoritätspersonen in meinem Beruf	1 2 3 4 5 6
Ich bemühe mich immer darum, einen guten Eindruck auf meine Vorgesetzten zu machen	1 2 3 4 5 6
Ich denke manchmal darüber nach, ob meine Vorgesetzten auch wirklich eine gute Meinung über meine Person haben	1 2 3 4 5 6
Wenn ich zurechtgewiesen werde, geht mir das tagelang nach	1 2 3 4 5 6
Wenn ich mich mit meinen Vorgesetzten unterhalte, bin ich voll konzentriert und gehe voll und ganz auf ihre Anliegen ein (im Nachhinein ärgert mich das dann oft)	1 2 3 4 5 6

13. A
(1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)

Ich denke viel an die Probleme anderer	1 2 3 4 5 6
Ich spüre sofort, wenn es meinem Gesprächspartner nicht gut geht	1 2 3 4 5 6
Ich habe immer ein offenes Ohr für meine Mitmenschen	1 2 3 4 5 6
Ich bin ein „super“ Zuhörer und gebe meinem Gesprächspartner das Gefühl, dass er sich verstanden fühlt	1 2 3 4 5 6
Häufig denke ich, ich bin die erste Anlaufstation für die Probleme meiner Mitmenschen	1 2 3 4 5 6

14. SZA
(1 = stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)

Mir geht es gut, wenn ich gesellschaftlich integriert bin und nicht anecke	1 2 3 4 5 6
Ich suche häufig die Bestätigung und Zustimmung meines sozialen Umfelds	1 2 3 4 5 6
Mir fällt es sehr leicht, auf die Weltanschauung meiner Mitmenschen einzugehen und „Gleichklang“ herzustellen	1 2 3 4 5 6
Bleibt einmal Lob für meine Arbeit aus, geht es mir augenblicklich schlecht	1 2 3 4 5 6
Mir bedeutet es sehr viel, was meine Familie, meine Arbeitskollegen, meine Nachbarn usw. über mich denken	1 2 3 4 5 6

15. EG**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Ordnung, Struktur und Sicherheit sind wichtige Dinge in meinem Leben	1 2 3 4 5 6
Ich beschäftige mich häufig mit Statistiken, Tabellen und „Fakten“, beruflich wie privat	1 2 3 4 5 6
Manche sagen zu mir, ich sei in Gesellschaft etwas zu „sachlich“	1 2 3 4 5 6
Ich denke erst darüber nach, bevor ich etwas sage	1 2 3 4 5 6
Ich finde, dass Emotionen überschätzt werden	1 2 3 4 5 6

16. ÜS**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Meine Mitmenschen sagen mir manchmal, ich sei perfektionistisch und dazu ein „Arbeitstier“	1 2 3 4 5 6
Alle Projekte, die ich bearbeite, müssen gleich gut funktionieren	1 2 3 4 5 6
Gelingt mir mal etwas nicht, falle ich sofort in ein emotionales Loch	1 2 3 4 5 6
Ich habe immer einen großen Vorrat an „unerledigten“, aber sehr wichtigen Dingen, die noch anstehen	1 2 3 4 5 6
Im Urlaub fällt es mir schwer, zu entspannen; die „Fünfe gerade sein lassen“ – geht gar nicht	1 2 3 4 5 6

17. N**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Für mich ist das „Glas immer halb leer“	1 2 3 4 5 6
Ich finde immer „das Haar in der Suppe“	1 2 3 4 5 6
Manche sagen, ich würde ihnen permanent die Stimmung vermiesen	1 2 3 4 5 6
Ich bewerte Alltagsangelegenheiten in der Regel sehr negativ	1 2 3 4 5 6
Ich habe wenig Bekannte, die meine negative Einstellung teilen	1 2 3 4 5 6

18. B**(1= stimme ich überhaupt nicht zu; 6 = stimme ich voll zu)**

Ich schätze Regeln und Gesetze sehr und halte mich daran	1 2 3 4 5 6
Verfehlungen, die andere begehen, bestrafe ich umgehend	1 2 3 4 5 6
Bei Verfehlungen lasse ich keine Ausreden gelten	1 2 3 4 5 6
Ich verbringe viel Zeit damit, andere zu kontrollieren	1 2 3 4 5 6
Ich präferiere den autoritären Erziehungsstil	1 2 3 4 5 6

Auswertung

Zählen Sie nun die Punkte je Schema zusammen und tragen Sie sie in die Tabelle ein.

Nr.	Schema	Gesamt- punktzahl
1.	Emotionale Vernachlässigung	
2.	Verlassenheit/Instabilität	
3.	Misstrauen/Missbrauch	
4.	Soziale Isolation	
5.	Unzulänglichkeit	
6.	Erfolglosigkeit/Versagen	
7.	Abhängigkeit/Inkompetenz	
8.	Verletzbarkeit	
9.	Verstrickung/ unentwickeltes Selbst	
10.	Anspruchshaltung/Grandiosität	
11.	Unzureichende Selbstkontrolle/Selbstdisziplin	
12.	Unterwerfung/ Unterordnung	
13.	Aufopferung	
14.	Streben nach Zustimmung und Anerkennung	
15.	Emotionale Gehemmtheit	
16.	Überhöhte Standards	
17.	Negatives hervorheben	
18.	Bestrafungsneigung	

An folgender Skala können Sie sich orientieren:

0-10 Punkte

schwach ausgeprägte Tendenz

11-20 Punkte

mittelstark ausgeprägte Tendenz

21-30 Punkte

stark ausgeprägte Tendenz

Abb. 4: Schemafragebogen für Angehörige der sozialen Berufe
(in: Damm/Beck 2013: 178-183)

Abb. 5: Schemafragebogen für Jugendliche

SCHEMAFRAGEBOGEN JUGENDLICHE



Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Der folgende Fragebogen soll dir dabei helfen, mögliche Beziehungsmuster oder eben Schemata zu erkennen. Dies fördert einerseits die Selbsterkenntnis, andererseits kannst du dadurch vielleicht schon einige „altbekannte“ Beziehungsschwierigkeiten besser verstehen, die sich bisher immer wieder wie „von selbst“ ergeben haben.

Lies die Fragen genau durch, lass dich auf diese ein, und bewerte die entsprechenden Aussagen auf einer Skala von 0 bis 5 (0 = diese Aussage trifft überhaupt nicht zu; 5 = diese Aussage trifft voll zu). Markiere deine Einschätzungen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
1. EE						
In vielen Momenten, in denen es mir nicht gut ging, habe ich wenig Unterstützung von Personen in meinem Umfeld bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war in meinem bisherigen Leben häufig auf mich alleine gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige nur selten meine Gefühle oder spreche darüber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß häufig gar nicht, was ich fühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß meistens nicht, was mein Gesprächspartner/mein Gegenüber fühlt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

2. VI

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich bin davon überzeugt, dass man sich in einer Beziehung nicht völlig auf den anderen verlassen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es schwer, mich mit mir zu beschäftigen, wenn ich alleine bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich suche ständig Gesellschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch in Phasen, in denen es mir gut geht, sehe ich vor allem das Negative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

3. MM

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich teile die Menschen ein in „gut“ und „böse“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, man kann sich nicht genug vor den Mitmenschen in Acht nehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich brauche sehr lange, bis ich jemandem vertrauen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal mache ich andere „so richtig zur Sau“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erlebe oft Konflikte mit anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

4. SI

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich bin anders als die anderen – das war schon immer so	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schon früher war ich „Außenseiter“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich häufig missverstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe wenig Gemeinsamkeiten mit meinen Mitmenschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Rolle als Außenseiter fühle ich mich wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

5. US

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Kritik von meinen Mitmenschen annehmen – geht gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Freizeit bevorzuge ich Tätigkeiten, die ich mehrheitlich alleine mache (zum Beispiel Angeln, Fotografieren usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme häufig Rückmeldung, dass mit mir etwas nicht stimmt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde häufig von Menschen aus meinem Umfeld negativ bewertet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Gesellschaft passieren mir sehr oft Dinge, die voll peinlich sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

6. EV

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Viele Projekte, die ich beginne, scheitern am Schluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir will einfach nichts gelingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verliere schnell die Geduld, wenn eine Sache, die ich angehe, nicht sofort funktioniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zweifle oft an mir selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich strahle nicht genug Selbstvertrauen aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

7. Ava

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich glaube, dass die Menschen in meinem Umfeld viele Sachen besser können als ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich bei Aufgaben, die ich selbst übernehmen muss, schnell überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein soziales Umfeld unterstützt mich in jeder Lebenslage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, niemand sollte große Ansprüche an mich stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann im Alltag schlecht Entscheidungen treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

8. V

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich finde, dass das Leben voller möglicher Gefahren steckt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man muss im Alltag aufpassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin häufig gestresst, weil ich stets auf so viele Dinge achten muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verbringe einige Zeit damit, meine Mitmenschen vor den Gefahren des Alltags zu warnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue, höre und lese Beiträge (Zeitung, Internet, Fernsehen, Radio), in denen über Krankheiten, Unfälle, Naturkatastrophen usw. berichtet wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

9. Vma

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Meine hauptsächliche Bezugsperson ist die wichtigste Person in meinem Leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich von meiner für mich wichtigsten Person getrennt werde, geht es mir nicht gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre oft, ich sei zu fordernd, einengend, anspruchsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die anderen mir in vielerlei Hinsicht hilfreich zur Seite stehen, finde ich normal – das muss so sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine großartigen Hobbys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

10. AG

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich fühle mich meinen Mitmenschen gegenüber größtenteils überlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sehr ehrgeizig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann ganz viele mögliche Berufe ergreifen, denn ich habe viele Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass ich im Vergleich zu anderen talentierter, unterhaltsamer, intellektueller usw. bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir geht es gut, wenn meine Leistungen von meinen Mitmenschen gesehen werden und ich dafür Lob erhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

11. AwR

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Es fällt mir schwer, täglich anfallende Routinearbeiten auszuführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mich andere zu etwas drängen wollen, „verschließe ich mich“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich oft irgendwie „leer“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es schwer, Ordnung und Struktur einzuhalten, sowohl am Arbeitsplatz wie in der Freizeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am besten geht es mir, wenn mich alle in Ruhe lassen und niemand etwas von mir will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

12. AU

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich vermeide wenn immer möglich in meinem Alltag den Kontakt mit Autoritätspersonen (Lehrpersonen, Polizist*innen, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bemühe mich immer darum, einen guten Eindruck auf Autoritätspersonen (Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, ...) zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke manchmal darüber nach, ob die Autoritätspersonen (Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, ...) auch wirklich eine gute Meinung über meine Person haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich zurechtgewiesen werde, geht mir das tagelang nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich mit einer Autoritätsperson (Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, ...) unterhalte, bin ich voll konzentriert und gehe voll und ganz auf ihre Anliegen ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

13. Ffa

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich denke viel an die Probleme anderer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spüre sofort, wenn es meinem Gesprächspartner nicht gut geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe immer ein offenes Ohr für meine Mitmenschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann super zuhören und gebe meinem Gesprächspartner das Gefühl, dass er sich verstanden fühlt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Häufig denke ich, ich bin die erste Anlaufstation für die Probleme meiner Mitmenschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

14. SnZuA

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Mir geht es gut, wenn ich gesellschaftlich integriert bin und ich nicht negativ auffalle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich suche häufig die Bestätigung und Zustimmung von meinem sozialen Umfeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es sehr leicht, auf die Meinung und Einstellung meiner Mitmenschen einzugehen und diese zu übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bleibt einmal Lob für meine Arbeit aus, geht es mir augenblicklich schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir bedeutet es sehr viel, was meine Familie, Kollegen, andere Jugendliche usw. über mich denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

15. ESuF

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ordnung, Struktur und Sicherheit sind wichtige Dinge in meinem Leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beschäftige mich häufig mit Statistiken, Tabellen und „Fakten“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche sagen zu mir, ich sei in Gesellschaft etwas zu ernsthaft und unpersönlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke erst darüber nach, bevor ich etwas sage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass Gefühle überschätzt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

16. ÜSP

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Meine Mitmenschen sagen mir manchmal, ich sei perfektionistisch und übertrieben fleißig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sachen, die ich anpacke, müssen gleich gut funktionieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gelingt mir mal etwas nicht, geht es mir sofort sehr schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe immer einen großen Vorrat an unerledigten, aber sehr wichtigen Dingen, die noch anstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etwas, das nicht so ist, wie ich es mir vorstelle, ertrage ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

17. Nh

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Für mich ist das Glas „halb leer“ und nicht „halb voll“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe und finde immer Fehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche sagen, ich würde ihnen immer die Stimmung vermiesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bewerte Situationen im Alltag i.d.R. sehr negativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine negative Einstellung mit kaum jemandem teilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

18. B

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich schätze Regeln und Gesetze sehr und halte mich daran	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler, die andere machen, bestrafe ich umgehend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Fehlverhalten lasse ich keine Ausreden gelten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verbringe viel Zeit damit, andere zu kontrollieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bevorzuge eine harte und strenge Erziehung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

Toll gemacht! Jetzt bist du sicher gespannt auf das Ergebnis!



Auswertung tabellarisch

Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Zähle nun die Punkte je Schema zusammen und trage sie in die Tabelle ein.

Nr.	Abkürzung	Schema	Gesamtpunktzahl
1	EE	Emotionale Entbehrung	
2	VI	Verlassenheit/Instabilität	
3	MM	Misstrauen/Missbrauch	
4	SI	Soziale Isolation	
5	US	Unzulänglichkeit/Scham	
6	EV	Erfolglosigkeit/Versagen	
7	Ava	Abhängigkeit von anderen	
8	V	Verletzbarkeit	
9	Vma	Verstrickung mit anderen	
10	AG	Anspruchshaltung/Grandiosität	
11	AwR	Anecken wollen/Rebellion	
12	AU	Anpassung/Unterwerfung	
13	Ffa	Fürsorge für andere	
14	SnZuA	Streben nach Zustimmung und Anerkennung	
15	ESuF	Emotionale Selbst- und Fremdkontrolle	
16	OSP	Überhöhte Standards/Perfektionismus	
17	Nh	Negatives hervorheben	
18	B	Bestrafungsneigung	

An folgender Skala kannst du dich orientieren:

- 0–7 Punkte = schwach ausgeprägte Tendenz
- 8–16 Punkte = mittelstark ausgeprägte Tendenz
- 17–25 Punkte = stark ausgeprägte Tendenz

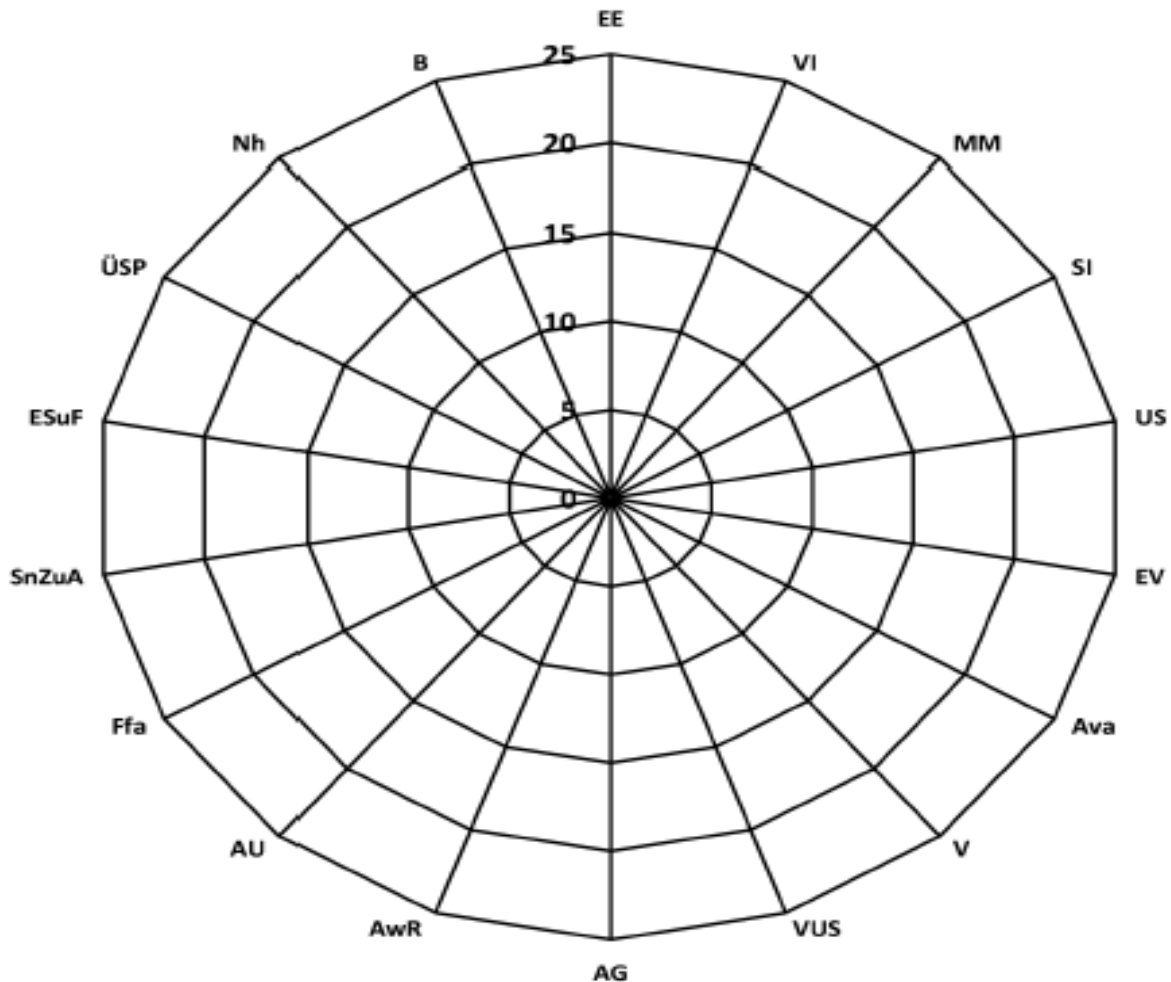
Auswertung Schemata grafisch

Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Übertrage nun aus der Tabelle die Punkte für jedes Schema in den Spider (s. Schema-Kürzel).



Was resultiert aus einer stark ausgeprägten Tendenz?

Wie oben schon erwähnt – man kann davon ausgehen, dass die meisten Menschen in unserer Gesellschaft ein Schema oder mehrere Schemata offenbaren. Das Problem ist nicht die Existenz von Schemata, sondern die damit gewöhnlich einhergehende Unkenntnis ihrer Existenz. Dies hat neurobiologische Ursachen.

Schemata entstanden meistens in der frühen Kindheit. Sie werden daher nicht infrage gestellt, und die Betroffenen denken und handeln in bestimmten Situationen immer wieder Schema-getrieben, das heißt: wie Kinder. So kommt es stets zu denselben Konflikten mit sich selbst und anderen.

Solltest du nun ein Schema oder mehrere Schemata bei dir selbst entdecken, so hast du nunmehr die Chance, konstruktiv mit diesen innerpsychischen Mustern umzugehen.

Abb. 5: Schemafragebogen für Jugendliche
(in: Damm et al. 2021: 224-235)

Abb. 6: Modusfragebogen für Jugendliche

MODUSFRAGEBOGEN JUGENDLICHE



Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Ein sogenannter Modus beschreibt den aktuell erfahrbaren Erlebenszustand, anders gesagt, eine gerade aktivierte Teilpersönlichkeit. Ein Modus steht häufig im Zusammenhang mit einem bestimmten Schema. Lies die Fragen genau durch, lass dich auf diese ein und bewerte die entsprechenden Aussagen auf einer Skala von 0 bis 5 (0= diese Aussage trifft überhaupt nicht zu; 5= diese Aussage trifft voll zu). Markiere deine Einschätzungen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
1. VK						
Ich fühle mich überfordert, ungenügend und/oder wertlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin verzweifelt und/oder traurig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich oft allein auf der Welt oder ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich schwach, hilflos und ausgeliefert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass mich niemand liebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

2. ÄK

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Oft ärgern mich Menschen, weil sie einfach da sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viel aufgestauten Ärger in mir, der hinaus müsste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer nicht für mich ist, ist gegen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man mir nicht glaubt, reagiere ich äußerst gereizt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es empört mich sehr, wenn man mich betrügt oder unfair behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

3. WK

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich greife andere auch mal an, wenn ich wütend bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich provoziert fühle, kann ich mich wehren und lasse mir von anderen nichts gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schmeiße mit Gegenständen oder schlage auf diese ein, wenn ich wütend bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich wütend bin, verliere ich die Selbstkontrolle und bedrohe und/oder beleidige andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich wütend bin, kommt es vor, dass ich Dinge kaputt mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

4. IK

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich kann meine Impulse schlecht kontrollieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich folge meinen Gefühlen blindlings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt immer wieder vor, dass ich mich mit unüberlegten Aussagen und/oder Handlungen in Schwierigkeiten bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt Situationen, in denen ich überreagiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache das, wozu ich gerade Lust habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

5. UK

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Wenn ich ein Ziel nicht erreichen kann, bin ich schnell frustriert und/oder gebe auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vermeide es, wiederkehrende oder unangenehme Aufgaben zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es sinnlos, im Voraus zu planen, wie ich etwas anpacken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir wird leicht langweilig und ich verliere schnell das Interesse an den Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Mühe, mich zu motivieren, wenn etwas anstrengend erscheint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

6. GK

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich fühle mich geliebt und wertvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt Menschen, die mir nahestehen und die mich unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin optimistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin spontan und verspielt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

7. IA

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich bin hart zu mir selbst und habe Mühe damit, Komplimente zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe mir selbst keine Gelegenheit zu entspannen oder Spaß zu haben, bevor ich nicht alles erledigt habe, was ich tun muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, dass man immer sein Bestes geben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt selten vor, dass ich mit meinen Leistungen zufrieden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zwinge mich dazu, verantwortungsbewusster zu sein als die meisten anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

8. IB

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich gönne mir kein Vergnügen, weil ich es nicht verdiene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist häufig meine Schuld, wenn etwas Schlimmes passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verdiene es, bestraft zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich nicht anständig benehme, habe ich eine Strafe verdient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verdiene kein Mitleid, wenn mir etwas Schlimmes passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

9. GE

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Wenn es Probleme gibt, suche ich nach Lösungen und/oder Hilfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, wann ich meine Gefühle äußern sollte und wann nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen gesunden Ehrgeiz, kann aber auch aufhören, wenn das Ziel zu weit weg erscheint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, für mich selbst zu sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es nötig ist, mache ich langweilige oder routinemäßige Aufgaben fertig, um Dinge zu erreichen, die mir wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0	1	2	3	4	5

Auswertung Modi tabellarisch

Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Zähle nun die Punkte je Modus zusammen und trage sie in die Tabelle ein.

Nr.	Abkürzung	Modus	Gesamtpunktzahl
1	VK	Verletzbares Kind	
2	Äk	Ärgerliches Kind	
3	WK	Wütendes Kind	
4	IK	Impulsives Kind	
5	UK	Undiszipliniertes Kind	
6	Gk	Glückliches Kind	
7	IA	Innerer Antreiber (Eltern-Modus)	
8	IB	Innerer Bestrafer (Eltern-Modus)	
9	GE	Gesunder Erwachsene	

An folgender Skala kannst du dich orientieren:

- 0–7 Punkte = schwach ausgeprägte Tendenz
- 8–16 Punkte = mittelstark ausgeprägte Tendenz
- 17–25 Punkte = stark ausgeprägte Tendenz

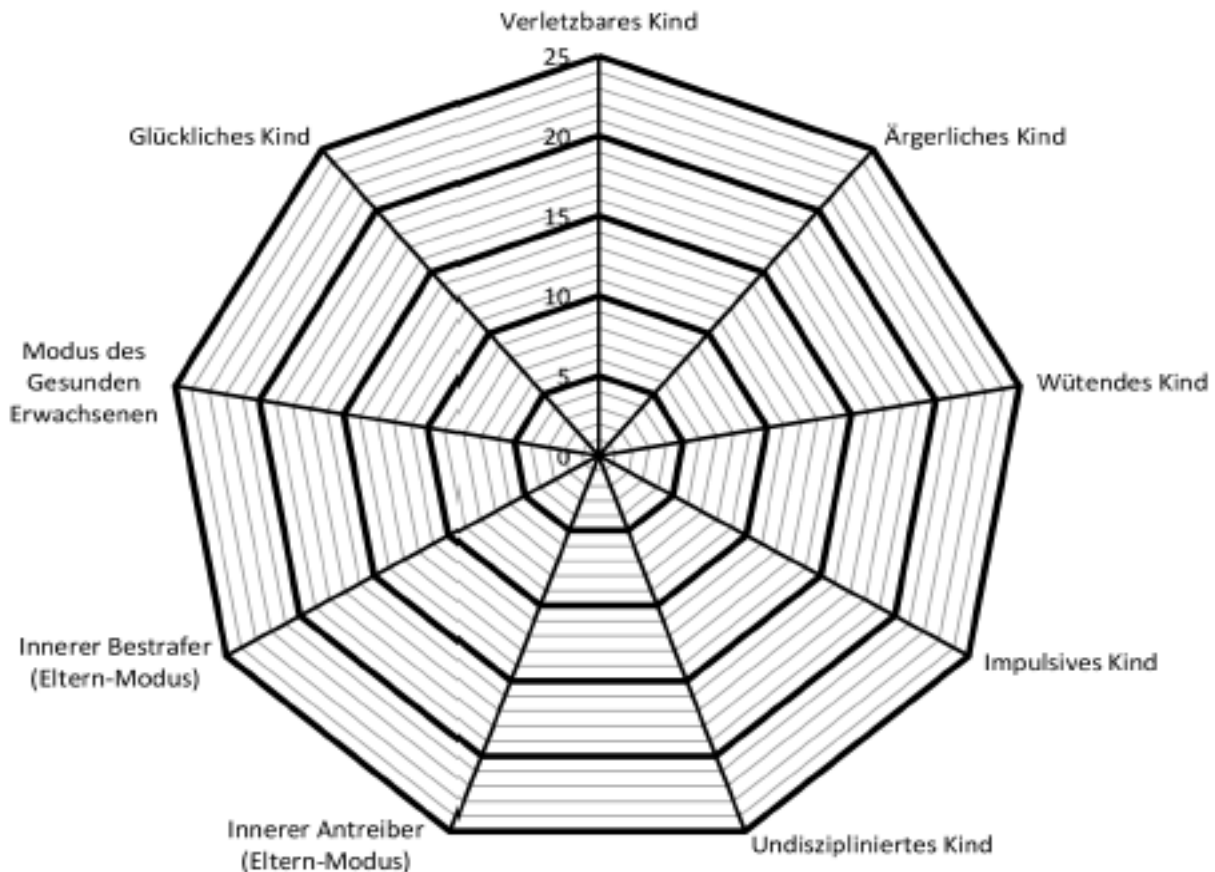
Auswertung Modi grafisch

Name Jugendliche/r

Datum

Name päd. Fachkraft

Übertrage nun aus der Tabelle die Punkte je Modus in den Spider.



Was resultiert aus einer stark ausgeprägten Tendenz?

Bei Schema-Aktivierung „rutschen“ (switchen) die Betreffenden in den ursprünglichen kindlichen Erlebenszustand (primäre Emotionen). Es können nun lediglich die alten Bewältigungsreaktionen abgerufen (Regression) und unbewusst und automatisiert zum Einsatz gebracht werden (Spannungsabbau). Die Innere-Eltern-Modi (Innerer Antreiber/Innerer Bestrafer) stellen im Modusmodell die gedanklichen Bewertungen (Gefühle sind ausgeschaltet) auf die spontane emotionale Reaktion der Kind-Modi dar. Sie stehen ihnen quasi bei einer Schema-Aktivierung gegenüber. Aus dem Konflikt zwischen Eltern- und Kind-Modi resultiert ein unangenehmer Spannungszustand.

Dieser Spannungszustand wird häufig mit den sogenannten Bewältigungsmodi zu reduzieren versucht (s. Fragebogen in den Download-Materialien).

Abb. 6: Modusfragebogen für Jugendliche
(in: Damm et al. 2021: 236-242)