

Marcus Damm

Schemapädagogik im Klassenzimmer

Ein neues Konzept zur Förderung verhaltensauffälliger Schüler

Marcus Damm

SCHEMAPÄDAGOGIK IM KLASSENZIMMER

Ein neues Konzept zur Förderung verhaltensauffälliger Schüler

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Coverbild: Fondo Abstracto © Pakmor #4540264. www.fotolia.de

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel
oder direkt bei *ibidem* (www.ibidem-verlag.de) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-8382-0140-5.

∞

ISBN-13: 978-3-8382-6140-9

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

„Die Jugend liebt heutzutage den Luxus.
Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten soll.
(...) Sie widersprechen ihren Eltern, (...) und tyrannisieren ihre Lehrer.“

– *Sokrates* (470–399 v. Chr.)

„Die Menschen werden als Prinzen und Prinzessinnen geboren,
bis ihre Eltern sie in Frösche verwandeln.“

– *Eric Berne* (1910–1970)

„Identitätslose Unangreifbarkeit auf Kosten persönlicher Eigenart ist der Totengräber jeglicher Erziehung und Bildung.“

– *Joachim Bauer*

*Für meine Tochter Lea,
der ich wünsche,
dass sie eine Prinzessin bleibt...*

Inhalt

Stimmen zum Buch.....	11
Einleitung – Typische Probleme im Schulalltag aus tiefenpsychologischer, neurowissenschaftlicher und schemapädagogischer Sicht.....	17
„Ich hab gar nix gemacht!“ – mangelhafte Selbsteinsicht in störendes Verhalten	20
„Die Anderen sind dran schuld!“ – externale Kausalattribution.....	22
Psychospiele im Klassenraum	24
Übertragungsprozesse	28
Gegenübertragungsprozesse.....	30
Wiederholungszwang.....	31
Lehrer und Schüler werden als „Personen mit <i>einem</i> Ich-Bewusstsein“ angesehen.....	33
1. Das Schemapädagogik-Konzept.....	37
1.1 Schematheorie	39
1.2 Schematherapie (ST).....	40
1.3 Klärungsorientierte Psychotherapie (KOP)	42
1.4 Kognitive Therapie	44
1.5 Grundlagen.....	47
1.5.1 Definition	49

1.5.2	Historie	50
1.5.3	Ablauf einer schemapädagogischen Intervention.....	51
1.5.4	Ziele	57
2.	Transfer des Schemamodells in den Schulalltag.....	59
2.1	Schemata und Schemamodi	60
2.1.1	Domäne 1: Abgetrenntheit und Ablehnung	66
2.1.2	Domäne 2: Beeinträchtigung von Autonomie und Leistung.....	77
2.1.3	Domäne 3: Beeinträchtigung im Umgang mit Begrenzungen	87
2.1.4	Domäne 4: Übertriebene Außenwirkung/Fremdbezogenheit	92
2.1.5	Domäne 5: Übertriebene Wachsamkeit und Gehemmtheit.....	100
3.	Wissenschaftliche Fundierungen.....	113
3.1	Neurobiologie.....	113
3.2	Bindungstheorie.....	116
3.3	Motivationstheorie	120
4.	Schemapädagogische Kompetenzen	123
4.1	Eigene Schemata und Schemamodi berücksichtigen.....	124
4.2	Beziehungen komplementär gestalten können.....	127
4.3	Maladaptive Schemata und Bewältigungsversuche diagnostizieren, Schemamodi gemeinsam mit dem Schüler bearbeiten.....	130
4.4	Problembewusstsein beim Schüler durch kognitive und konfrontative Methoden erwecken	135
4.5	Unterstützung beim Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Alltag.....	138

5.	Schemapädagogik im Klassenzimmer.....	141
5.1	Mobbing.....	142
5.2	Arbeitsverweigerung.....	154
5.3	Gewaltbereitschaft und Gewalt.....	166
5.4	Psychospiele.....	178
5.5	Politischer Extremismus.....	199
5.6	Selbstverletzendes Verhalten.....	211
5.7	Streitschlichtung.....	223
6.	Ausblick.....	231
	Weiterführende Literatur.....	235
	Kontakte.....	239
	Literatur.....	241

Stimmen zum Buch

Vorwort von Rainer Sachse

In seinen bisherigen Arbeiten hat Marcus Damm sogenannte „schematherapeutische Ansätze“ auf Fragen der Pädagogik übertragen. Dieser Ansatz ist sehr fruchtbar, da die Schema-Ansätze in sehr klarer und sehr handlungsorientierter Weise Erklärungen für problematisches Verhalten liefern und vor allem sehr gut strukturierte Interventionen ermöglichen, die spezifizieren, was wann zu tun ist, um welche Effekte zu erzielen. In den Ansätzen sind die Interventionen sehr gut empirisch validiert, sodass sie als hochgradig wirksam angesehen werden können.

In diesem Buch macht der Autor nun einen weiteren relevanten Schritt: Er wendet die Ansätze auf sogenannte „verhaltensauffällige Schüler“ an. Und da die Schema-Ansätze vorrangig für problematisches Handeln und auch besonders für Probleme des Interaktionsverhaltens entwickelt worden sind, ist diese Übertragung nun besonders fruchtbar.

Durch diesen Ansatz können Pädagogen nun problematisches Verhalten durch schlüssige psychologische Konzepte gut verstehen und sehr zielgerichtete Interventionen entwickeln. Natürlich lassen sich Psychotherapie-Methoden nicht ohne weiteres auf Pädagogik anwenden. Ich habe selbst einmal Lehrer im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern trainiert und weiß, dass die Anforderungen an Lehrer erstens anders und zweitens noch höher sind als die an Therapeuten.

Dies liegt vor allem daran, dass Lehrer sich nicht in Ruhe auf einen „Problemfall“ konzentrieren können, sondern stets ein „multi-tasking“ realisieren

müssen. Daher muss ein Ansatz speziell auf die Anforderungen an Pädagogen bezogen umgearbeitet werden.

Dies, so muss man sagen, ist Marcus Damm ausgezeichnet gelungen. Die Konzepte sind sehr stark auf pädagogische Anwendungsbereiche hin reflektiert und zugeschnitten, sehr gut nachvollziehbar und gut umsetzbar.

Natürlich ist es auch hier so wie in allen Systemen, die Expertise erfordern: Man muss die Konzepte trainieren. Sie sind sicher bei aller Klarheit nicht so einfach, dass man sie auf Anhieb beherrschen kann.

Aber auch für das Training und die Ausbildung der Expertise hat der Autor viel Material geliefert, sodass der Leser sich gut in praktische Anwendungen einarbeiten kann und viele Hinweise für eine praktische Realisation erhält, wie die besonderen Bemühungen des Autors um einen „Transfer in den Schulalltag“ deutlich zeigen.

Als besonderen Vorteil des Ansatzes sehe ich an, dass dieser ein einheitliches, sehr gut nachvollziehbares und verständliches Grundkonzept vorweisen kann, um damit sehr viele und komplexe Einzelprobleme zu verstehen und zu lösen. Dadurch erhält der Anwender so etwas wie eine „Karte“, mit der er sich in schwierigem Gelände zurechtfinden kann. Er benötigt nicht ständig neue, hoch komplexe Theorien für neue Phänomene. Insgesamt ist dieses sehr gut fundierte und innovative Buch sehr anwendungsorientiert und kann Pädagogen in sehr effektiver Weise im Umgang mit „schwierigen“ Schülern sehr gute Dienste leisten.

Ich persönlich glaube, dass der Schemapädagogik eine erfolgreiche Zukunft bevorsteht, denn viele pädagogische Bereiche können stark davon profitieren.

Bochum, im August 2010

Prof. Dr. Rainer Sachse

Begründer der Klärungsorientierten Psychotherapie (KOP). Leiter des Instituts für Psychologische Psychotherapie (IPP) in Bochum. Zahlreiche Veröffentlichungen, unter anderem zur Psychotherapieforschung und zur therapeutischen Beziehungsgestaltung. Arbeitsschwerpunkte: Klinische Psychologie, Klientenzentrierte Psychotherapie, Verhaltenstherapie.

Vorwort des Autors

In diesem Buch wird der Transfer des Schemapädagogik-Konzepts in das Praxisfeld Unterricht – Sekundarstufe 1 und 2/weiterführende Schulen – vollzogen und konkret beschrieben. Zielgruppen sind Lehrer, Gruppenleiter, kurz gesagt, alle, die von Berufswegen her mit jungen Menschen zu tun haben. Der Transfer der Schemapädagogik in psychosoziale (DAMM 2010a) und sozialpädagogische Arbeitsfelder (DAMM 2010b) liegt bereits in schriftlicher Form vor.

Ursprünglich entstand die Schemapädagogik im Rahmen einer Weiterbildung für Fachlehrer, die im Arbeitsfeld Berufsbildende Schule vor allem in der sogenannten Fachpraxis eingesetzt sind.

Die besagte Weiterbildung fand am IFB (Institut für schulpsychologische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz) in Speyer im Schuljahreszeitraum 2009–2011 statt – und dauert noch an.

Dort führten die fruchtbaren Auseinandersetzungen zwischen den Pädagogen über schemaorientierte Psychotherapien und deren Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht zu der Konzeption einer „Schema-Pädagogik“.

Der Ansatz ist entsprechend verortet an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Psychotherapie. Es wird vor diesem Hintergrund davon ausgegangen, dass zwischenmenschliche Probleme (hier: im Schulalltag) durch nachteilige innerpsychische Muster (Schemata) verursacht werden. Diese Muster bestehen aus kognitiven (gedanklichen) und affektiven Facetten und sind früh entstanden, in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld. Sie beeinflussen die Beziehungen, die Betreffende im Hier und Jetzt führen.

Schemapädagogik soll Lehrkräfte im Umgang mit „schwierigen“ Schüle-

rinnen und Schüler unterstützen. Gerade bei diesem Thema scheint die Nachfrage nach effizienten neuen Konzepten sehr groß zu sein. Denn der Anteil an „verhaltensauffälligen“ Schülerinnen und Schülern steigt – und somit auch die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen, Regelverstößen, „Psychospielen“ und Beziehungsstörungen (siehe unten).

Erstaunlicherweise lässt die Vermittlung von entsprechend notwendigen „pädagogisch-psychologischen“ Kompetenzen an Studienseminaren, also dort, wo die Lehramtsanwärter ausgebildet werden, immer noch stark zu wünschen übrig.

Ein anderes Dilemma: Lediglich „tröpfchenweise“ erscheinen Publikationen für Lehramtsstudierende, die psychologische, in Hinsicht auf den Alltagsunterricht relevante Fragestellungen aufgreifen (etwa IMHOF 2010).

Ich bin davon überzeugt, dass die Schemapädagogik eine effiziente Innovation im Praxisfeld Unterricht darstellt. Sie ist auch nach den Erfahrungen einiger Kolleginnen und Kollegen, die seit Kurzem schemapädagogische Methoden anwenden, gut einsetzbar bei Mobbing, Gewaltbereitschaft und Unterrichtsstörungen aller Art, kurzum: in Hinsicht auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern hilfreich.

Die Realität sieht nun so aus, dass viele Heranwachsende zahlreiche negative innerpsychische Wahrnehmungsmuster (Schemata und Schemamodi) mit in die Bildungseinrichtung „bringen“. Diese Muster haben stets einen biografischen Hintergrund und werden durch bestimmte Verhaltensweisen der Mitschüler (beziehungsweise Lehrer) aktiviert; sie belasten die Beziehung zum jeweiligen Gesprächspartner, wobei die dahinterstehende Psychodynamik gar nicht durchschaut wird. Naturgemäß sind den Heranwachsenden ihre Schemata gar nicht bewusst. Schemapädagogen greifen diese Muster auf, thematisieren sie mit dem Schüler und bearbeiten sie (bei Bedarf). Ziel ist die Veränderung nachteiliger innerpsychischer Erwartungshaltungen aufseiten der Jugendlichen.

Zentrales Element des hier vorgestellten Konzepts ist die Beziehungsgestaltung zwischen der Lehrkraft und den Teenagern. Sie ist die Basis der Schemapädagogik und gleichzeitig der Schlüssel zur Reduktion von Unterrichtsstörungen.

Ich will gleich darauf hinweisen, dass Schemapädagogik auch hohe Anforderungen an die Lehrkraft selbst stellt. Der Schemapädagoge muss imstande

sein, Aktivierungen seiner eigenen (meistens vorhanden) innerpsychischen – negativen – Muster im Unterricht zu erkennen und zu kontrollieren. Das vorliegende Buch begleitet und unterstützt interessierte Fachkräfte bei diesem Unternehmen.

Danksagung

Bei verschiedenen Personen, die mich auch bei diesem Projekt wieder sehr unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle noch einmal danken. Zunächst einmal ist in dieser Hinsicht meine Frau Astrid zu nennen; sie hat mir während des gesamten Entstehungsprozesses dieses Buches oft den Rücken freigehalten. Bei meinem Kollegen und Freund Marc-Guido Ebert, Referent für Berufsförderpädagogik am Pädagogischen Landesinstitut von Rheinland-Pfalz, möchte ich mich für die anregenden Diskussionen zur Schemapädagogik bedanken; sie waren sehr fruchtbar. Mein Dank geht auch an Stefan Werner, Sozialpädagoge und Anti-Aggressivitäts-Trainer (AAT®), für die fachlichen Gespräche zum Umgang mit verhaltensauffälligen Jugendlichen; auf seine Ausführungen zur sogenannten aktivierenden Ressourcenkonfrontation wird in Kapitel 4.4 eingegangen (*Problem-bewusstsein beim Schüler durch kognitive und konfrontative Methoden erwecken*).

Noch eine Bemerkung zu den Praxisbeispielen: sie entstammen allesamt meiner eigenen Berufspraxis. Seit einigen Monaten arbeite ich schemapädagogisch; meine Erfahrungen werden im Folgenden dargelegt, und zwar unter Wahrung der Anonymität der Schüler, mit denen ich zu tun hatte.

Worms, im Herbst 2010

Dr. Marcus Damm

Kontakt

Institut für Schemapädagogik

Dr. Marcus Damm

Höhenstr. 56

67550 Worms

E-Mail: info@marcus-damm.de

Internet: www.schemapädagogik.de

Einleitung – Typische Probleme im Schulalltag aus tiefenpsychologischer, neurowissenschaftlicher und schemapädagogischer Sicht

Die Anforderungen an Lehrer¹, Dozenten, Fachkräfte beziehungsweise Pädagogen² von heute wachsen an – quer über alle Schulformen hinweg. Dies ist zum einen eine „gefühlte Binsenweisheit“, die in vielen Lehrerzimmern und Fortbildungen immer mal wieder thematisiert wird; besonders ausgehend von denjenigen Pädagogen, die schon Jahre und Jahrzehnte im „Geschäft“ sind.

Auf der anderen Seite wird dieser Trend auch im Rahmen wissenschaftlicher Forschung festgestellt, etwa wenn es um Verhaltensstörungen beziehungsweise um -auffälligkeiten von Schülern im Speziellen oder um Unterrichtsstörungen³ im Allgemeinen geht (WINKEL 2009; GROSSE SIESTRUP 2010; MENZEL & WIATER 2009).

Es gibt verschiedene Erklärungsansätze für diese Entwicklung:

- (a) veränderte gesellschaftliche,
- (b) familiäre und auch
- (c) schulische Rahmenbedingungen werden in diesem Zusammenhang oft angeführt.

¹ Im Folgenden wird der Einfachheit halber meistens die männliche Sprachform verwendet. Auf Ausnahmen wird entsprechend hingewiesen. Dies dient der Erhaltung des Leseflusses und ist natürlich nicht diskriminierend gemeint.

² Die genannten Begriffe werden im Folgenden synonym gebraucht.

³ Die Bezeichnungen Verhaltensstörungen, -auffälligkeiten und Unterrichtsstörungen werden sowohl umgangssprachlich als auch fachwissenschaftlich unterschiedlich verstanden (LANGFELDT 2006, 99). In der weiteren Darstellung werden die Bedeutungen der einzelnen Begriffe jeweils eingegrenzt.

Entsprechend

- (a) ist eine Auflösung orientierungsstiftender Milieus und Traditionen zu konstatieren (und dies hat zweifelsohne Folgen),
- (b) Heranwachsende wachsen zunehmend in pluralisierten Familien- und Lebensformen auf,
- (c) und schließlich „bringen“ die Teenager ihre familiären, gesellschaftlichen und vor allem auch medialen Prägungen „mit“ in die Schule, was wiederum Auswirkungen auf das schulische Zusammenleben hat.

Trägt man alldem Rechnung, so leuchtet schnell ein: Wir Pädagogen sind mehr denn je gefordert; besonders soziale, kommunikative und Stressmanagement-spezifische Kompetenzen sind gefragt. Wir müssen uns ja mit den „Schülern von heute“ auseinandersetzen, mit ihnen Schritt halten. Denn ansonsten können wir sie nicht – Sie wissen schon – dort abholen, wo sie „stehen“.

Schemapädagogik ist eine mögliche Antwort auf die Zunahme an Unterrichtsstörungen

Die hier vorgestellte Schemapädagogik möchte unter anderem die eben genannten Fähigkeiten seitens der Lehrer fördern. Unter anderem fokussiert sie die Art und Weise der Verständigung im Klassenraum, besonders die *unterschwellige*.

Gerade die Qualität der Kommunikation zwischen dem Pädagogen und dem Heranwachsenden ist in Hinsicht auf Psychohygiene, Stress und Emotionen relevant. Und: Bekanntermaßen kann man nicht *nicht* kommunizieren, wie PAUL WATZLAWICK sagt.

Die Anzahl und Variationen an potenziellen Beziehungs- beziehungsweise Unterrichtsstörungen und zwischenmenschlichen Problemen im Unterricht sind sehr zahlreich. Meistens *spürt* man diese nur und kann sie nicht verbalisieren.

Als Lehrer im berufsbildenden Bereich habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich einige Probleme „alle Jahre wieder“ wiederholen. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, die ich in Lehrerfortbildungsveranstaltungen kennenlernte und befragte, sehen dies genauso.

Tatsächlich verhält es sich so: Als Lehrkraft ist man den „typischen Konflikten“ schon fast zwangsläufig ausgeliefert, weil die Unstimmigkeiten in der

Regel *häufig* dort entstehen, wo Menschen miteinander zu tun haben.

Aus tiefenpsychologischer, neurowissenschaftlicher und schemapädagogischer Sicht werden die im Folgenden thematisierten Phänomene alleine schon durch die „Lebenswelt Schule“ auf den Plan gerufen.

Diese Voraussetzung (und die damit verbundene unvermeidliche Konfrontation mit speziellen „typischen Nickligkeiten“) ist vielen Lehrkräften gar nicht bewusst. Und das ist auch kein Wunder, weil diese Phänomene so gut wie gar nicht in Standardwerken zur *Pädagogischen Psychologie* auftauchen (siehe etwa WAGNER et al. 2009; SCHNOTZ 2009; HASSELHORN & GOLD 2009); ebenso wenig sind sie Bestandteil von Aus- und Fortbildung von Pädagogen.

Lediglich einige (wenige) Veröffentlichungen zur sogenannten *Psychoanalytischen Pädagogik* stellen diesbezüglich eine Ausnahme dar; sie thematisieren unbewusste innerpsychische Hintergründe von Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern (etwa KREUZER 2006; HIRBLINGER 2001).

Dies ist sehr schade, ja eigentlich sogar grob fahrlässig, und dieses Buch will daher insbesondere entsprechende psychologisch-pädagogische Kompetenzen vermitteln. Hauptsächliches Ziel ist es, Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten zu minimieren.

„Nervige“ Auffälligkeiten und Störungen im Unterricht auf dem Prüfstand

Im Folgenden soll es um einige problematische Phänomene auf Schüler- und Lehrerseite gehen. Sie werden aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven beleuchtet.

Es soll dargelegt werden, dass manche Heranwachsende aufgrund von bestimmten angeborenen Dispositionen, biografischen Erfahrungen und deren „neuronalen Niederschlägen“ im Gehirn, den Lehrer, der gerade vor ihnen steht, mit verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten geradezu „nerven“ – müssen.

Wenn uns Pädagogen klar wird, welche innerpsychischen Prozesse dabei jeweils „im Hintergrund“ ablaufen, so sind wir zukünftig leichter imstande, den Anderen tiefgreifender zu verstehen und angemessen(er) zu behandeln.

„Ich hab gar nix gemacht!“ – mangelhafte Selbsteinsicht in störendes Verhalten

Interessant, verwunderlich bis hin zu „unfassbar“ können vorauseilend-pauschalisierende Selbstrechtfertigungstendenzen wirken, die Schüler bei Verfehlungen vertreten. Sie werden als häufig auftretende Phänomene im Alltagsunterricht betrachtet (LOHMANN 2007). Wie charakterisiert sich diese Art der Unterrichtsstörung? Prinzipiell offenbart sich das Phänomen als eine Art „extrovertierte Selbst-Unkenntnis“.

Auf den Punkt gebracht: Selbst bei offensichtlichen Regelverstößen (Schwätzen, Gegenstände durch den Raum werfen, Mitschüler stören usw.) wehren manche Teenager stets intuitiv Ermahnungen der Lehrkraft aufs Neue ab und zeigen sich uneinsichtig, etwa: „Was, ich schon wieder!? Ich hab doch gar nichts gemacht!“ Leicht wird die Lehrkraft mit dieser Reaktion in eine „bestimmte Ecke“ gedrängt beziehungsweise unterschwellig *gestresst* (NOLTING 2002).

Doch es gilt im Falle des vorauseilenden Schuld-von-sich-Weisens zu unterscheiden. Einmal (a) ist der Betreffende tatsächlich davon überzeugt, „nichts gemacht“ zu haben; andererseits (b) bedient er – teils bewusst, teils unbewusst – bestimmte Manipulationsstrategien (siehe unten). Sie haben das Ziel, ein bestimmtes Bedürfnis/Motiv zu befriedigen, etwa das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, nach „Rache“ oder nach Wahrgenommen-Werden. Im Rahmen des psychotherapeutischen Verfahrens *Transaktionsanalyse* werden solche Interaktionsmuster auch „Spiele“ genannt (auf diese besondere Art der Kommunikation wird unten eingegangen).

Für die Lehrkraft ist es manchmal schwierig zu erkennen, ob eine (bewusste oder unbewusste) Absicht hinter der automatischen Verantwortungsleugnung steht oder nicht. Hierzu bedarf es eines gewissen Fingerspitzengefühls.

Folgende Faustformel kann aufgestellt werden: Je öfter es seitens eines Schülers zu Unterrichtsstörungen inklusive massiver Abwehrreaktionen kommt, desto eher handelt es sich wahrscheinlich um ein Interaktionsspiel. In solchen Fällen bieten sich verschiedene Interventionsstrategien an, um das „Spiel“ und somit die Unterrichtsstörung zu stoppen – darauf wird noch ausführlich eingegangen.

Tiefenpsychologogische, neurowissenschaftliche und schemapädagogische Reflexionen

Welche Psychodynamik, das heißt, welches innerpsychische Kräftespiel, läuft bei diesem Phänomen im Hintergrund ab? Im Folgenden soll hierüber tiefenpsychologisch, neurowissenschaftlich und schemapädagogisch reflektiert werden. (Die Anregungen zum Umgang mit diesem und den folgenden Phänomenen finden sich übrigens in den Kapiteln 2, 4 und 5.) Nun zu den Hypothesen:

- Aus **tiefenpsychologischer Perspektive** (etwa KÖNIG 2003) zählt die Leugnung von unangenehmen oder peinlichen Vorstellungen zur „ganz normalen“ Arbeitsweise der Psyche des Alltagsmenschen. Das Leugnen ist entsprechend ein sogenannter *Abwehrmechanismus*, der (je nach Situation) das Selbstwertgefühl aufrechterhalten soll, komme was wolle. Das Ganze kann abstruse Formen annehmen. Ist so ein Abwehrmechanismus aktiviert, wird, lapidar gesagt, der „gesunde Menschenverstand“ gleichzeitig stark beeinträchtigt, sozusagen die Objektivität ausgeschaltet. Der betreffende Schüler ist dann unter Umständen auf der kognitiven (gedanklichen) Ebene gar nicht mehr zu erreichen, geschweige denn zu behelligen.
- Das Phänomen wird auch aus **neurowissenschaftlicher Sicht** beleuchtet (SPITZER 2009). Die Erklärung: Viele Verhaltensweisen und Reaktionen laufen im Alltag automatisch, das heißt, ohne Beteiligung des sogenannten Neocortex (Großhirnrinde) ab – dieses Areal ist unter anderem für bewusste Planungs- und Handlungsumsetzungsprozesse zuständig. Das vorausseilende Leugnen kann entsprechend einen biografischen Hintergrund haben. Tauchte das Interaktionsmuster nämlich oft auf, hat es aller Wahrscheinlichkeit nach „neuronale Fußabdrücke“ im Gehirn hinterlassen. Und dies bewirkt eine stets wiederkehrende Auslösung, vor allem in Unterrichtssituationen.
- Aus **schemapädagogischer Perspektive** (DAMM 2010a; 2010b) stellt das vorausseilende Leugnen eine automatisierte Reaktion dar – sie läuft vor dem Hintergrund eines aktivierten Schemas (innerpsychisches Lebensmuster) ab. Das heißt, der betreffende Schüler reagiert reflex- und *gleichartig* auf Interventionen seitens der Lehrkraft. Tatsächlich wird das Phänomen *erst durch das Einschreiten ausgelöst*.

Fazit

Das Phänomen „Gegen Regeln verstoßen und automatisch und vehement die Verantwortung dafür leugnen“ taucht immer mal wieder im Unterrichtsalltag auf. Zahlreiche Schüler „bringen“ das Thema nichtwissend von zu Hause mit. Sie kennen es bestens. Erfahrungsgemäß ist es aus Lehrersicht sinnvoll, flexibel und nicht statisch auf diese Auffälligkeit zu reagieren: mal humorvoll, mal vehement, mal nur nonverbal. Außerdem ist bei einem hohen „Aufkommen“ zu prüfen, ob der betreffende Schüler eine bestimmte Absicht mit seinem Verhalten verfolgt.

In manchen Fällen geht es entsprechend um Aufmerksamkeit oder um einen Machtkampf (siehe nächsten Punkt sowie Kapitel 5.4).

„Die Anderen sind dran schuld!“ – externale Kausalattribution

Wahrscheinlich ebenso häufig kommt es auf Schüler- (und auf Lehrer-)seite zur Aktivierung der sogenannten externalen Kausalattribution. Grob übersetzen kann man den Begriff mit: „Nach außen verlagerte Ursachenzuschreibung“. Das heißt, im Zuge der externalen Kausalattribution werden die eigenen Denk- und Verhaltensweisen *als von außen verursacht wahrgenommen*. Die eigene, zumeist unmoralische Motivation wird gänzlich vor sich selbst und anderen „ausgeblendet“.

Auch in der Lebenswelt Schule verfolgen die Betroffenen damit unbewusst das Ziel, das Selbstwertgefühl selbst bei „offensichtlicher Schuld“ zu schützen (KELLER 2010). Zweifellos aktiviert ist dieser Mechanismus vor allem bei denjenigen Konflikten zwischen Schülern, in denen sich beide Parteien massiv gegenseitig beschuldigen und nicht den geringsten Selbstanteil am Konflikt wahrnehmen (wollen). Gänzlich für das Problem verantwortlich, so die Wahrnehmung auf Schülerseite, ist „der Andere“. Man selbst hatte gar keine andere Alternative – und konnte nur so und nicht anders „reagieren“. Der Mechanismus offenbart den Charakter einer akkuraten Wahrnehmungsverzerrung, die dem Betroffenen aber innerpsychisch durchaus hilfreich ist. Er entlastet das Gewissen. Beispiel: Die meisten Jugendlichen, die etwa einen bestimmten Mitschüler in der Klasse aktiv mobben, kommen während eines konfrontativen Gesprächs mit der Lehrkraft zu „passenden Erklärungen“, etwa: „Der braucht das“ – „Der hat uns provoziert!“ – „Das ist ein Spastiker!“

Manchmal kommt man in solchen Momenten nicht mit den herkömmli-

chen pädagogischen Methoden weiter, um entsprechend die Selbsteinsicht zu fördern.

Tiefenpsychologogische, neurowissenschaftliche und schemapädagogische Reflexionen

Wie sieht es in Hinsicht auf die Ursachen dieses Mechanismus aus?

- **Tiefenpsychologisch betrachtet**, dient die externale Kausalattribution, wie oben schon angedeutet, der Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls und ist somit mit einem „innerpsychischen Selbstschutzmechanismus“ zu vergleichen. Auf der anderen Seite will sich der Betreffende vorsehend gegen vehemente Vorwürfe wehren, die im Falle der Klärung der Tatsachen von der jeweiligen Fachkraft erhoben werden würden.
- **Neurowissenschaftliche Argumentation:** Nach GERHARD ROTH (2007) reagiert unser Neocortex, genauer gesagt, die für die Sprache und logischen Gedankengänge zuständigen Areale, *reflexartig* auf negative Emotionen. Ziel der Reaktion ist die „Ausbalancierung dieses *unökonomischen* Geschehens“. Im Falle einer Konfrontation mit den eigenen unmoralischen Verhaltensweisen durch den Lehrer kommt es schon notwendigerweise zu dem eben genannten Effekt. Der Schüler wehrt sich mittels der externalen Kausalattribution gegen „die unmoralische Wahrheit“.
- **Schemapädagogische Überlegungen:** Die externale Kausalattribution wird infolge einer sogenannten Schema-Aktivierung, die im Falle einer Konfrontation häufig stattfindet, gleich mit aktiviert. Nach YOUNG et al. (2008) wissen Betreffende nichts von ihren innerpsychischen Mustern (Schemata), die in der Kindheit oder Jugend entstanden sind und sich immer wieder in die Gegenwart „schieben“. Das heißt, falls etwa Mobbing tatsächlich eine notwendige Abwehrstrategie darstellt, um ein Schema wie *Misstrauen/Missbrauch* (siehe Kapitel 2.1.1) zu kompensieren, so ist dies dem betreffenden Schüler in der Regel nicht bewusst. Er weiß demnach nicht, dass er vielleicht selbst wahrscheinlich „Opfer“ war und die relevanten Erlebnisse im Hier und Jetzt „nur“ wiederholt – nur mit vertauschten Rollen. Er ist nunmehr der Täter. Der Selbstanteil am Konflikt mit dem Mobbing-Opfer ist ihm nicht präsent. Um sich den Konflikt selbst zu erklä-

ren, verfällt er demnach dem Mechanismus der externalen Kausalattribution. Aus schemapädagogischer Sicht ist die externe Kausalattribution, zusammenfassend gesagt, bei Schema-Aktivierungen immer mit im „Gepäck“.

Fazit

Die externe Kausalattribution stellt im Schulalltag dann und wann ein großes Problem dar. Sie „verbaut“ in der Regel in wichtigen Konfliktsituationen gänzlich die Selbsteinsicht, da sie gerade dann aktiviert wird, wenn die Lehrkraft sich um die Klärung von Konflikten bemüht. Aber auch abseits von relevanten Auseinandersetzungen unterstützt der Mechanismus die Selbsttäuschung.

Beispiel: Man braucht leistungsschwache Schüler nur einmal zu fragen, wieso sie etwa in einem bestimmten Fach nur Leistungen unter ausreichend erzielen. Viele Teenager antworten (Kollegen werden es wissen): „Weil der Herr X dumm ist!“ Klar.

Psychospiele im Klassenraum

Dass Schüler inner- und außerhalb des Unterrichts manchmal subtile persönliche Ziele verfolgen, die nichts oder nur wenig mit ihrem tatsächlich gezeigten Verhalten gemein haben, dürfte jedem Lehrer bekannt sein. In diesen Fällen, vor allem, wenn man selbst betroffen ist, fühlt man sich gewissermaßen „verarscht“.

Auf dieses Phänomen, das sicherlich aus tiefenpsychologischer Perspektive sehr interessant ist, ist vor allem RUDOLF DREIKURS (1967/2004) eingegangen. Er hat sehr innovativ die Erkenntnisse der *Individualpsychologie* von ALFRED ADLER auf das Praxisfeld Unterricht bezogen.

Viele Schüler wollen demnach – unbewusst – den Lehrer durch bestimmte Kommunikationsmuster manipulieren, ihn zu erwünschten Reaktionen „verführen“. Ich sage bewusst „verführen“, da manche doppelbödigen Verhaltensweisen von Heranwachsenden geradezu bis zur Perfektion fadenscheinig praktiziert werden. Noch umfassender nimmt sich das psychotherapeutische Verfahren *Transaktionsanalyse* (BERNE 1964/2005) diesen besonderen Interaktionen an, die in diesem Zusammenhang, wie oben schon erwähnt, „Spiele“ genannt werden. Im Folgenden sprechen wir von „Psychospielen“, um die Psychodynamik solcher Interaktionsmuster zu betonen.

Ein Beispiel: Beim Psychospiel „Versetzt mich ein“ (RAUTENBERG & ROGOLL 2008) offenbart ein Schüler folgendes Verhalten: Zu Beginn der Stunde stört er „tröpfchenweise“ den Unterricht. Erwartungsgemäß ermahnt ihn der Lehrer. Der Heranwachsende versichert irgendwann, er werde sich nun zusammenreißen. Wenig später jedoch nimmt er sichtlich unbeeindruckt wieder das Projekt „Unterrichtsstörungen“ auf. Es wird intensiver.

Wieder ermahnt ihn der Lehrer. *Will der mich verarschen?*, denkt er sich. Das „Spiel“ geht eine Zeit lang so weiter, wobei der emotionale Anteil seitens des Lehrers sozusagen schrittweise ansteigt; *und nur das ist eigentlich beabsichtigt*. Am Ende des Spiels wirft der Lehrer den Betreffenden aus dem Saal.

Es kann sein, dass ein solches Spiel mehrmals innerhalb einer Woche gespielt wird, und zwar nach stets denselben „Regeln“. Interessant ist aber, dass beide Parteien gewöhnlich das Ganze nicht recht verbal auf den Punkt bekommen. Grund: es „steckt“ zu viel unbewusste Psychodynamik dahinter (siehe unten).

Erfahrungsgemäß ist es sehr schwierig, mit Schülerspielen klarzukommen. Man kann als Lehrer aber glücklicherweise auf vier bewährte Strategien (BERNE 1964/2005) zurückgreifen, sobald ein Schüler häufig Verhaltensweisen mit Manipulationscharakter praktiziert (siehe auch DAMM 2010b, 92):

1. *Das Spiel direkt ansprechen* („Max, Du willst mit Deiner Masche heute Aufmerksamkeit – und noch rausgeworfen werden! Lass es!“).
2. *Den weiteren Spielverlauf vorwegnehmen* („Max, ich weiß, wie das heute weitergeht: Du störst immer wieder die Stunde, ich werde Dich weiter ermahnen und irgendwann rauswerfen müssen.“).
3. *Den Spieler mit den Kosten seines Verhaltens konfrontieren* („Max, die Show, die Du hier abziehst, nervt nicht nur mich; wir kennen Dich!“).
4. *Den Spieler als Person wertschätzen und Verhaltensalternativen aufzeigen* („Max, Du bist ein cooler Typ und hast das nicht nötig. Probier’ heute mal was Anderes. Ich würde mich in dieser Stunde über drei ordentliche Beiträge von Dir freuen. Dann kann ich Dir eine gute Note geben.“).