



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Evaluation der psychotherapeutischen Burschengruppe mit Integrativen
Outdoor-Aktivitäten®

verfasst von | submitted by

Moritz Gruber BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree UA 066 840

programme code as it appears on the student
record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree Masterstudium Psychologie
programme as it appears on the student
record sheet:

Betreut von | Supervisor: emer. Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Christiane Spiel

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit evaluiert die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®, ein systemisch-handlungsorientiertes Gruppenangebot für männliche Kinder und Jugendliche mit sozialen und emotionalen Auffälligkeiten. Ziel war es, kurz-, mittel- und längerfristige Wirkungen der Intervention zu erfassen, subjektive Entwicklungserfahrungen zu dokumentieren und Optimierungspotenziale zu identifizieren.

Die Evaluation wurde theoriegeleitet als Mixed-Methods-Design umgesetzt, bestehend aus standardisierten quantitativen Erhebungen zu mehreren Messzeitpunkten sowie leitfadengestützten qualitativen Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden und deren Eltern. In die Analysen flossen Daten von insgesamt 93 Familiensystemen ein; für die Langzeiterhebung standen 28 vollständige Datensätze zur Verfügung.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen signifikante kurzfristige Verbesserungen in Gesamtbelaustung, internalisierenden und externalisierenden Symptomen, die im dreimonatigen Follow-up stabil blieben bzw. sich im Fremdurteil weiter verbesserten. Längerfristig wurden aus Sicht der Eltern weitere Belastungsreduktionen festgestellt, während die Selbsteinschätzungen weitgehend stabil blieben. Die qualitativen Befunde verdeutlichen positive Entwicklungen in Emotionsregulation, sozialer Kompetenz, Problemlösefähigkeit und Werteintegration sowie die zentrale Rolle von Gruppendynamik, Peer-Unterstützung und verlässlicher Leitung.

Die Aussagekraft wird durch methodische Limitationen eingeschränkt (kleine und selektive Langzeitstichprobe, retrospektives Design ohne Kontrollgruppe, überwiegende Nutzung von Selbst- und Fremdberichten, geringe Fallzahl). Dennoch liefern die Ergebnisse konsistente Hinweise auf die Wirksamkeit des naturbasierten, handlungsorientierten Ansatzes und benennen praxisnahe Optimierungsmöglichkeiten, etwa in Gruppenzusammensetzung, Sicherheitsstruktur und Elternarbeit.

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur unabhängigen Evaluation naturgestützter, systemischer Gruppeninterventionen und formuliert konkrete Empfehlungen für zukünftige Forschung, darunter prospektive Längsschnittstudien mit größeren Stichproben, differenzierte Subgruppenanalysen und die Untersuchung spezifischer Wirkmechanismen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®	2
3 Theoretischer Hintergrund der Programmevaluation.....	6
3.1 Grundlagen und Ziele von Programmevaluation	6
3.2 Methoden und Standards im psychosozialen Kontext	7
3.3 Relevanz und Umsetzung im Rahmen dieser Arbeit.....	7
4. Forschungsfragen und Hypothesen.....	9
5 Forschungsdesign und Methodik	12
5.1 Evaluationsdesign.....	12
5.2 Messzeitpunkte und Datenerhebung	12
5.2 Stichprobe.....	14
5.3 Erhebungsinstrumente	16
5.3.1 Auswahlkriterien	16
5.3.2 Psychische Symptomatik (ASEBA).....	16
5.3.3 Ressourcen und Verhaltensstärken (SDQ).....	17
5.3.4 Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE)	17
5.3.5 Elterliche Kompetenz (PSOC).....	17
5.3.6 Kontextvariablen	17
5.3.7 Zuordnung der Instrumente zu den Hypothesen	18
5.4 Durchführung der Datenerhebung	18
5.5 Qualitative Erhebung	19
5.7 Forschungsethik	20
5.8 Testtheoretische Überlegungen zur statistischen Auswertung	21
6 Ergebnisse der Evaluation.....	23
6.1 Drop-Out-Analyse	23
6.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfungen	24
6.2.1 H1.1 Fremdeinschätzung (CBCL)	24
6.2.2 H1.1 Selbstbeurteilung (YSR)	25
6.2.3 H1.2 Vergleich T2-T3	26
6.2.4 H2.1.1–2 Fremdeinschätzung.....	27
6.2.5 H2.1.3-4 Selbstbeurteilung	27
6.2.6 H2.2 Reduktion auf Skalen Ebene	28
6.2.7 H2.3 Einfluss der Zeit seit Gruppenabschluss auf die Veränderung der Testwerte.....	29
6.2.8 H2.3 Erhöhte Selbstwirksamkeit als reduzierender Faktor.....	30
6.3 Qualitative Analyse	30
6.4 Ergebnisse zu Hintergrundmerkmalen und aktuellen Lebenssituationen.....	32

6.5 Rückmeldungen und Optimierungsvorschläge.....	33
6.5.1 Quantitative Rückmeldungen	33
6.5.2 Qualitative Rückmeldungen	34
6.6 Kritische Erfahrungen im Rahmen der Intervention und Evaluation	36
7 Diskussion.....	37
7.1 Rahmung der Ergebnisse	37
7.2 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 (H1.1–H1.3).....	38
7.3 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 2 (H2.1–H2.4).....	39
7.4 Integration der qualitativen Ergebnisse (F3) mit den quantitativen Befunden	40
7.5 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4 (Optimierungspotenziale)	41
7.5.1 Berücksichtigung kritischer Erfahrungen	41
7.5.2 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Intervention	42
7.6 Methodische Limitationen.....	42
7.7 Perspektiven für weitere Forschung.....	44
7.8 Schlussfolgerung	45
Literaturverzeichnis	47
Abbildungsverzeichnis	54
Tabellenverzeichnis	54
Anhang.....	55
A1 Abstract	55
A1.2 Abstract in Deutsch	55
A1.2 Abstract in English	56
A2 Einsatz von künstlicher Intelligenz	57
A3 Qualitative Erhebung und Analyse	57
A3.1 Leitfadeninterviews.....	57
A3.2 Reduktionsschritte und Kategorienübersicht	60

1 Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten ist das wissenschaftliche Interesse an evidenzbasierter Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter deutlich gewachsen. Zahlreiche Studien belegen, dass insbesondere männliche Kinder und Jugendliche häufiger durch externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, sozial destruktive Muster und schulbezogene Probleme auffallen (Lösel & Bender, 2003; Raithel, 2011). Aktuelle Untersuchungen bestätigen, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen signifikant häufiger mit aggressivem Verhalten, Regelverletzungen und schulischen Disziplinarmaßnahmen in Erscheinung treten (z. B. Finning et al., 2019; Matthews et al., 2009; Yang et al., 2018). Präventive Maßnahmen, die gezielt auf die Bearbeitung solcher Problemlagen in jungen Lebensphasen abzielen, haben sich daher als besonders notwendig erwiesen – insbesondere dann, wenn sie geschlechtsspezifisch und ressourcenorientiert angelegt sind (Altgeld & Klärs, 2024).

Ein Beispielhaftes Angebot stellt die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® dar – ein systemisch-handlungsorientierter Ansatz, der von Paul Hemmelmayr und Martin Steiner entwickelt wurde und auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen im Naturraum abzielt. Eine ausführliche Beschreibung der Maßnahme, ihrer theoretischen Fundierung und bisherigen Ergebnisse erfolgt im folgenden Kapitel.

Wenngleich erste Befunde aus Studien über die Intervention positive Entwicklungen auf individueller und familiärer Ebene belegen konnten (Hemmelmayr & Amesberger, 2018), stammen diese Erhebungen überwiegend von den Interventionsentwicklern selbst. Eine unabhängige und theoriegeleitete Evaluation, die methodisch transparent und differenziert vorgeht, steht bislang aus.

Die vorliegende Masterarbeit wurde auf Wunsch der Interventionsleiter initiiert und verfolgt das Ziel, einen unabhängigen Beitrag zur Evaluation der Burschengruppe zu leisten. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden dazu sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Im Zentrum stehen Veränderungen im Sozialverhalten, in der Emotionsregulation und in der sozialen Integration der Jugendlichen. Ergänzend werden auch subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden hinsichtlich des Gruppenprozesses analysiert.

Die Arbeit orientiert sich an mehreren, theoriegeleiteten Forschungsfragen, die kurz-, mittel- und langfristige Effekte der Intervention untersuchen. Dabei werden nicht nur quantitative Veränderungen erfasst, sondern auch qualitative Dimensionen wie erlebte Werteintegration, entwicklungsfördernde Gruppenerfahrungen und Optimierungspotenziale thematisiert. Die Evaluation verfolgt somit einen integrativen Anspruch: Sie will Wirkung prüfen, Prozesse verstehen und Rückschlüsse für die Weiterentwicklung der Maßnahme ermöglichen.

Im nächsten Kapitel wird die Burschengruppe im Detail dargestellt – inklusive ihrer theoretischen Einbettung, ihres methodischen Aufbaus sowie der bisherigen Befundlage.

2 Die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®

Die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® stellt ein innovatives Interventionsformat dar, das systemische Familientherapie mit handlungsorientierter Gruppenarbeit im Naturraum verbindet. Entwickelt wurde das Konzept von Peter Hemmelmayr und Martin Steiner und wurde seither sowohl konzeptionell weiterentwickelt als auch wissenschaftlich beforscht (Hemmelmayr, 2013; Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017, 2018).

Zielgruppe der Burschengruppe sind männliche Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 17 Jahren, die im Alltag durch erhebliche soziale Auffälligkeiten auffallen. Typische Indikationsmerkmale sind oppositionelles Verhalten, Impulsivität, Rückzugstendenzen, geringe Frustrationstoleranz oder wiederholte Konflikte in schulischen und familiären Kontexten. Die Teilnahme basiert auf Freiwilligkeit und praktischer Belastungseinschätzung durch Fachstellen; eine formale klinische Diagnose ist nicht notwendig. Das zugrunde liegende Verständnis ist ein entwicklungsorientiertes: Verhaltensprobleme werden nicht als pathologische Defizite, sondern als Hinweise auf (noch) unzureichend entwickelte psychosoziale Kompetenzen interpretiert. Ziel der Intervention ist es daher, durch konkrete Erfahrungssituationen in der Gruppe neue Handlungs- und Beziehungsmuster zu ermöglichen, die wiederum auf andere Lebensbereiche übertragbar sind (Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017, 2018).

Die Gruppe arbeitet nach einem strukturierten Ablauf mit sieben Gruppeneinheiten, einem Vor- und Abschlussgespräch mit Eltern und Kind, einem separaten Elterngespräch sowie einem Elternabend. Die Gruppentreffen finden bei jedem Wetter in einer Grünanlage in St. Pölten statt, begleitet von einem Zweierteam therapeutisch ausgebildeter Männer. Eine schematische Darstellung des Ablaufs der Intervention ist in Abbildung 1 dargestellt. Durch die Nutzung naturräumlicher Gegebenheiten (z. B. Wald, Flussufer) und wechselnder Aufgabenstellungen wird ein Erfahrungsraum geschaffen, in dem Handeln, Beziehung und Reflexion in Verbindung treten (Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017).

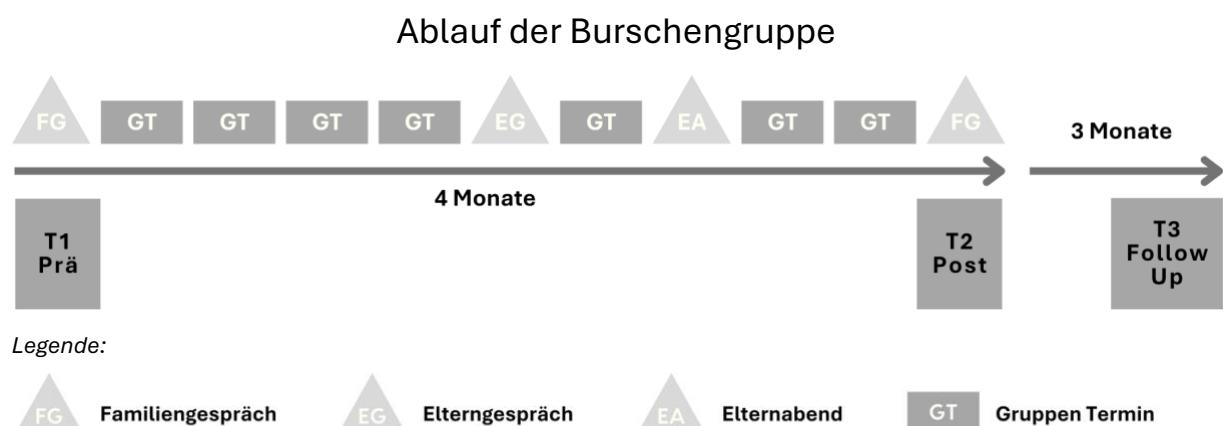


Abbildung 1. Schematische Darstellung des Ablaufs der Intervention

Drei zentrale Prinzipien strukturieren die Intervention: Erstens wird ein multiperspektivischer Zugang verfolgt, der nicht nur das Verhalten der Kinder, sondern auch das Familiensystem und schulische Kontexte einbezieht. Zweitens steht eine ressourcen- und lösungsorientierte Haltung im Mittelpunkt, welche Stärken statt Defizite fokussiert. Drittens basiert der methodische Zugang auf erfahrungsbasiertem Lernen in der Natur: Die Jugendlichen werden durch gezielte Aufgabenstellungen in aktives Tun, soziale Auseinandersetzung und anschließende Reflexion gebracht. Der Naturraum wird dabei als therapeutisch wirksames Medium genutzt, das sowohl Beziehungserfahrung als auch Grenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht (Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017).

Konzeptionell basiert die Intervention – in Übereinstimmung mit den Interventionsentwicklern – auf systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen und orientiert sich an Methoden und Haltungen der Mailänder Arbeitsgruppe (Selvini

Palazzoli et al., 1981) sowie an lösungsorientierten Ansätzen (De Shazer, 1992, 1999, 2005). Ergänzend fließen handlungsorientierte Prinzipien erlebniszentrierter Psychotherapie (Gilsdorf, 2004) ein. Darüber hinaus lässt sich die Maßnahme theoretisch mit Konzepten der Aufmerksamkeits-Erholungstheorie (Kaplan, 1995), der Förderung exekutiver Funktionen durch Bewegung (Kubesch et al., 2011) sowie mit empirischen Befunden zur Wirkung von Natur auf emotionale Regulation und soziale Kohäsion (Annerstedt & Währborg, 2011) verknüpfen. Die psychotherapeutische Burschengruppe grenzt sich bewusst von traditionellen Gruppendynamiken ab, indem sie eine aktiv gestaltete Leitungsrolle, klar strukturierte und wiederkehrende Abläufe sowie eine explizite Auftragsorientierung in den Mittelpunkt stellt (Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017).

Begleitend zur Intervention werden seit mehreren Jahren systematisch mittels standardisierter Fragebögen die psychosozialen Merkmale und Veränderungen bei den teilnehmenden Kindern erfasst. Dabei finden Selbst- als auch Fremdeinschätzung durch die Eltern bzw. Bezugspersonen statt. Diese Datenerhebungen erfolgen zu mehreren festgelegten Zeitpunkten: vor Beginn der Gruppe (T1), direkt nach Abschluss (T2) sowie – soweit möglich – drei Monate nach Beendigung der Intervention (T3). Die detaillierte Beschreibung der verwendeten Instrumente und des Auswertungsdesigns erfolgt im Methodenkapitel.

Die bisherigen Untersuchungen des Konzepts wurden hauptsächlich durch die Interventionsentwickler selbst durchgeführt. Ergebnisse aus diesen Erhebungen im Rahmen der Zeitpunkte T1 bis T3 zeigten signifikante Verbesserungen in Bereichen wie Emotionsregulation, Selbstwert und sozialem Verhalten, wobei elterliche Einschätzungen oft deutlich positiver ausfielen als jene der Kinder (Hemmelmayr & Amesberger, 2018; Hemmelmayr & Steiner, 2017). Gleichwohl bestehen methodische Einschränkungen hinsichtlich Stichprobengröße, Design und Unabhängigkeit der Evaluation.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden zusätzlich eigene Datenerhebungen durchgeführt, die sich methodisch an das bestehende Design anlehnen, aber unabhängig organisiert und ausgewertet wurden. Der Auftrag zur Durchführung dieser Evaluation wurde von den Interventionsentwicklern Peter Hemmelmayr und Martin Steiner an den Verfasser dieser Arbeit herangetragen. Ziel ist es, die Intervention auf

Basis dieser Daten mit einem eigenständigen Evaluationsdesign zu untersuchen und dabei quantitative Veränderungen in psychosozialen Zielvariablen systematisch zu erfassen.

Auch wenn Hemmelmayr und Steiner (2017, 2018) kein explizites Wirkmodell im Sinne einer formalen Theorie der Veränderung formulieren, lassen sich aus ihren theoretischen Ausführungen, konzeptionellen Grundannahmen und bisherigen Evaluationsergebnissen zentrale Annahmen über die Wirkweise der Burschengruppe ableiten. Um diese Wirkannahmen systematisch zu ordnen und als Grundlage für die vorliegende Evaluation nutzbar zu machen, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein rekonstruiertes, theoriebasiertes Wirkmodell entwickelt (siehe Tabelle 1). Dieses Modell beschreibt, wie strukturierte Erlebnisse im Naturraum, reflexive Gruppenprozesse, therapeutische Beziehungserfahrungen und elternbezogene Interventionselemente gemeinsam auf die Entwicklung zentraler psychosozialer Kompetenzen wirken – insbesondere im Hinblick auf Emotionsregulation, Sozialverhalten, Selbstwahrnehmung und soziale Integration. Das Wirkmodell dient im Weiteren als konzeptueller Bezugsrahmen für die Operationalisierung der Forschungsfragen und bildet die Brücke zum anschließenden Kapitel, in dem die Evaluation theoretisch fundiert wird.

Tabelle 1

Wirkmodell der psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®

Komponente	Inhaltliche Beschreibung
Input	Therapeutisch geschultes männliches Leitungsteam Naturraum (Wald, Flussufer) 7 Gruppeneinheiten Vor-/Abschlussgespräch, Elterntreffen, Elternabend
Aktivitäten	Handlungs- und bewegungsorientierte Aufgaben Gruppeninteraktion und Reflexionsrunden Familienbezogene Interventionen Ritualisierte Struktur und Feedback
Mediierende Prozesse	Förderung von Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation Beziehungserfahrung im Gruppensetting Grenzerfahrungen im Naturraum Reflexion individueller und sozialer Muster
Kurzfristige Outcomes	Reduktion von externalisierendem Verhalten Zuwachs an emotionaler Selbstregulation Verbesserte soziale Kompetenzen Positive Veränderung elterlicher Wahrnehmung
Langfristige Outcomes	Stabilisierung der psychosozialen Entwicklung Stärkere soziale Integration Gewaltprävention durch Werteinternalisierung Nachhaltige Veränderung familiärer Interaktionsmuster

3 Theoretischer Hintergrund der Programmevaluation

3.1 Grundlagen und Ziele von Programmevaluation

Programmevaluation bezeichnet die systematische, methodisch kontrollierte Erfassung und Bewertung der Qualität, Prozesse und Wirkungen von Programmen, Projekten oder Maßnahmen (Atria et al., 2006; Döring & Bortz, 2016; Spiel et al., 2006). Sie dient sowohl der retrospektiven Überprüfung der Wirksamkeit als auch der Qualitätssicherung, Professionalisierung und evidenzbasierten Weiterentwicklung von Maßnahmen. Ziel ist es, theoriegeleitet zu prüfen, ob intendierte Ziele – etwa die Verbesserung psychosozialer Kompetenzen – erreicht werden, unter welchen Bedingungen dies geschieht und welche Wirkmechanismen beteiligt sind. Damit schlägt Programmevaluation eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und praktischer Anwendung.

Unterschieden werden Evaluationen nach Funktion (formativ, summativ, impact-orientiert), Zeitpunkt (prospektiv, begleitend, retrospektiv) und methodischer Tiefe (Atria et al., 2006; DeGEval, 2016; Döring & Bortz, 2016; Stockmann & Meyer, 2010). Für die Sicherung wissenschaftlicher Qualität wurden nationale und internationale Standards formuliert, u. a. vom *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) und der *Deutschen Gesellschaft für Evaluation* (DeGEval). Die DeGEval benennt vier zentrale Kriterien – Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit –, die als normative Grundlage für professionelle Evaluationen dienen und auch dieser Arbeit als Referenzrahmen zugrunde liegen (DeGEval, 2016).

3.2 Methoden und Standards im psychosozialen Kontext

Gerade in psychosozialen Interventionen gelten komplexe Wirkzusammenhänge, multiple Einflussfaktoren und heterogene Zielgruppen als besondere methodische Herausforderung. Entsprechend haben sich Mixed-Methods-Designs als geeignet erwiesen (Creswell & Plano Clar, 2017; Kuckartz, 2014): Quantitative Verfahren wie standardisierte Fragebögen erfassen manifeste Veränderungen, qualitative Zugänge wie leitfadengestützte Interviews beleuchten subjektive Erfahrungen, Deutungsmuster und Kontextbedingungen. Die methodische Triangulation erhöht Validität und Tiefenschärfe und ermöglicht es, auch widersprüchliche oder unerwartete Befunde einzuordnen.

Spiel et al. (2006) betonen die Bedeutung multidimensionaler Evaluationsansätze gerade im Bildungs- und Präventionsbereich. Neben statistisch abgesicherten Wirkungsnachweisen sollten auch prozessbezogene Erkenntnisse generiert werden, um Anpassungs- und Optimierungspotenziale sichtbar zu machen. Internationale Standards (z. B. JCSEE) und nationale Leitlinien (DeGEval) fordern daher nicht nur methodische Strenge, sondern auch Relevanz und Nutzbarkeit der Ergebnisse für die Praxis – ein Anspruch, der insbesondere bei vulnerablen Zielgruppen und komplexen Gruppensettings wie in dieser Arbeit besondere Bedeutung hat.

3.3 Relevanz und Umsetzung im Rahmen dieser Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit evaluiert die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® in einem theoriegeleiteten, summativen Mixed-Methods-Design. Quantitativ werden Längsschnittdaten aus der Programmdurchführung (T1–T3) genutzt, die durch die Interventionsleiter erhoben und

für diese Evaluation bereitgestellt wurden, sowie zusätzliche Erhebungen im Jahr 2024 (TE), die vom Autor eigenständig konzipiert und durchgeführt wurden. Qualitativ wurden retrospektive, leitfadengestützte Interviews mit zwei Familiensystemen (vier Elternteile, zwei ehemalige Teilnehmende) geführt. Dieses Vorgehen entspricht einer theory-driven evaluation, die überprüfbare Effekte und subjektive Wirkannahmen gleichermaßen berücksichtigt und damit sowohl die Genauigkeit als auch die Nützlichkeit der Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Maßnahme adressiert.

Konzeptionelle Referenz ist das in [Kapitel 2](#) rekonstruierte Wirkmodell, das strukturelle Voraussetzungen (z. B. Naturraum-Setting, ritualisierte Struktur), vermittelnde Prozesse (z. B. erfahrungsbasiertes Lernen, Reflexion, therapeutische Beziehung) und intendierte Outcomes (z. B. Emotionsregulation, Sozialverhalten, Werteintegration) differenziert. Die Operationalisierung der Evaluation (Auswahl der Instrumente, Messzeitpunkte, qualitative Leitfragen) ist auf diese Modellkomponenten rückgebunden, sodass Datenerhebung und Interpretation entlang der theoretischen Zielsetzungen der Intervention erfolgen. Der Mixed-Methods-Ansatz ermöglicht es, kurz- und längerfristige Veränderungen trianguliert abzubilden und Kontextbedingungen sichtbarer zu machen, als es rein quantitative Designs erlauben (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018; Kuckartz, 2014).

Transparenz über Datenquellen und Verantwortlichkeiten ist für die Einordnung zentral: T1–T3 stammen aus der regulären Programmdokumentation (Erhebung durch die Interventionsleiter), TE (E für Evaluation) wurde im Rahmen dieser Arbeit extern erhoben. Die daraus resultierenden Grenzen (u. a. kein experimentelles Kontrollgruppendesign, freiwilliger Rücklauf bei TE) werden methodisch berücksichtigt und in der Diskussion explizit reflektiert (in Tabelle 2 in [Kapitel 5.2](#) befindet sich eine Übersicht über die Messzeitpunkte). Vor diesem Hintergrund leitet das nächste Kapitel ([Kapitel 4](#)) die Forschungsfragen und Hypothesen aus dem Wirkmodell ab und strukturiert damit die empirische Prüfung; das anschließende Methodenkapitel ([Kapitel 5](#)) beschreibt die Umsetzung im Detail.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel einer theoriegeleiteten Wirkungsevaluation ist es, Annahmen über Veränderungsprozesse in überprüfbare Fragestellungen und Hypothesen zu überführen. Aufbauend auf dem in [Kapitel 2](#) dargestellten Wirkmodell sowie den methodologischen Überlegungen in [Kapitel 3](#) erfolgt in diesem Kapitel die systematische Ableitung der zentralen Evaluationsfragen.

Die zugrunde liegende Intervention – die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® – verfolgt ein mehrdimensionales Zielprofil. Neben der Verbesserung emotionaler und sozialer Kompetenzen zielt sie auf die Förderung von Selbstwirksamkeit, Werteintegration, Beziehungsfähigkeit und Emotionsregulation. Das dazu entwickelte Wirkmodell (vgl. [Kapitel 2](#)) unterscheidet zwischen strukturellen Voraussetzungen, prozessualen Wirkmechanismen und intendierten Outcomes. Es bildet die konzeptionelle Grundlage für die Operationalisierung evaluativer Fragestellungen.

In der vorliegenden Evaluation wird dieses Wirkmodell genutzt, um Wirkung nicht nur retrospektiv zu beschreiben, sondern theoriegeleitet zu überprüfen. Methodisch wird dazu ein Mixed-Methods-Design eingesetzt, das quantitative Veränderungen über verschiedene Messzeitpunkte hinweg mit qualitativen Bewertungen durch ehemalige Teilnehmende bzw. deren Bezugspersonen trianguliert.

Die quantitative Datenerhebung basiert auf standardisierten psychometrischen Verfahren, die sowohl von den teilnehmenden Jugendlichen (Selbsteinschätzung) als auch von deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (Fremdeinschätzung) ausgefüllt wurden. Diese doppelte Perspektive ermöglicht eine differenzierte Betrachtung psychosozialer Merkmale aus introspektiver wie intersubjektiver Sicht. Erhoben wurden diese Daten sowohl im Rahmen der Intervention selbst (T1 bis T3) – durchgeführt von den beiden Interventionsleitern – als auch ergänzend im Jahr 2024 im Rahmen der vorliegenden Evaluation (TE), durchgeführt durch den Verfasser dieser Arbeit.

Die qualitativen Interviews wurden im Herbst 2024 retrospektiv mit ehemaligen Teilnehmenden und deren Eltern durchgeführt. Ziel war es, subjektive Wirkungseinschätzungen, Erfahrungen mit dem Gruppenprozess und wahrgenommene Veränderungen in der Lebensrealität der Familien zu rekonstruieren. Insgesamt wurden vier Interviews mit zwei ehemaligen Teilnehmenden und jeweils deren Mutter und Vater

durchgeführt. Damit wird dem mehrperspektivischen Anspruch moderner Programmevaluation (vgl. Atria et al., 2006; Creswell & Plano Clark, 2018) entsprochen.

Die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen strukturieren die empirische Umsetzung dieses Evaluationsansatzes. Sie orientieren sich an drei zentralen Zielrichtungen:

- der Veränderung psychosozialer Belastung und Ressourcen über verschiedene Zeitpunkte hinweg,
- der subjektiven Wirkungseinschätzung durch Beteiligte,
- sowie der Identifikation möglicher Optimierungspotenziale für die Weiterentwicklung der Intervention.

Forschungsfrage 1

Führt die Teilnahme an der psychotherapeutischen Burschengruppe zu signifikanten Verbesserungen im Sozialverhalten, der Emotionsregulation und der sozialen Integration der Jugendlichen im Zeitraum von Gruppenbeginn bis 3 Monate nach Gruppenende?

Diese Forschungsfrage wird in drei spezifische Hypothesen unterteilt:

- Hypothese 1.1: Die psychische Belastung der Teilnehmenden nimmt zwischen T1 (Beginn der Intervention) und T2 (Abschluss der Intervention) signifikant ab.
- Hypothese 1.2: Die Reduktion der psychischen Belastung bleibt zwischen T2 und T3 (Follow-up nach drei Monaten) stabil oder verbessert sich weiter.
- Hypothese 1.3: Ein erneuter Besuch der Burschengruppe (TX) führt zu einer Stabilisierung (keine Verschlechterung der Werte) oder weiteren Verbesserung der psychischen Belastung im Vergleich zu Teilnehmenden ohne erneuten Besuch.

Forschungsfrage 2

Welche Veränderungen in der psychischen Belastung der ehemaligen Teilnehmenden sind im längeren Verlauf zwischen dem letzten Interventionszeitpunkt (TBG) und dem Zeitpunkt der Evaluation im Jahr 2024 (TE) beobachtbar?

Diese Forschungsfrage wird anhand folgender Hypothesen untersucht:

- Hypothese 2.1: Die psychische Belastung reduziert sich signifikant zwischen TBG und TE.

- Hypothese 2.2: CBCL/YSR-Skalen (sozialer Rückzug, soziale Probleme, dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten) zeigen zwischen TBG und TE eine Reduktion.
- Hypothese 2.3: Je länger der Zeitraum seit dem Abschluss der Intervention, desto stärker fällt die Reduktion der psychischen Belastung aus.
- Hypothese 2.4: Ein positiver Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen TBG und TE sagt eine stärkere Reduktion der psychischen Belastung vorher.

Forschungsfrage 3

Inwieweit hatte die Teilnahme an der Burschengruppe einen positiven Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung der Teilnehmenden im Sinne von Gewaltprävention, Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und Integration von Werten?

Diese Forschungsfrage basiert auf qualitativen Daten und umfasst folgende Subfragen:

- Forschungsfrage 3.1: Hatte die Teilnahme einen gewaltpräventiven Effekt?
- Forschungsfrage 3.2: Fördert die Teilnahme die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten?
- Forschungsfrage 3.3: Wurden die vermittelten Werte als bedeutsam erlebt und in die eigene Identitätsentwicklung integriert?

Forschungsfrage 4

Welche Optimierungspotenziale für Inhalt, Struktur oder Durchführung der Burschengruppe lassen sich aus den Erfahrungen der Teilnehmenden und der Evaluierenden ableiten?

Hierbei geht es um die explorative Identifikation von Anregungen zur Weiterentwicklung des Interventionskonzepts auf Basis quantitativen Daten und qualitativer Interviewdaten.

Zusammenfassung der Forschungslogik

Die Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen folgt einer integrativen Logik, die qualitative und quantitative Datenquellen trianguliert. Die quantitativen Hypothesen (Forschungsfragen 1 und 2) beziehen sich auf Veränderungen in standardisierten Messinstrumenten, während die qualitativen Subfragen (Forschungsfragen 3 und 4) subjektive Erlebnisse und Bewertungen der Teilnehmenden erfassen.

Dieses Mixed-Methods-Design ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der Wirksamkeit und der Weiterentwicklungsmöglichkeiten der psychotherapeutischen Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®.

Zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen und zur Überprüfung der Hypothesen wird im folgenden [Kapitel 5](#) das methodische Vorgehen detailliert beschrieben, einschließlich Studiendesign, Stichprobe, Erhebungsinstrumenten und Auswertungsverfahren.

5 Forschungsdesign und Methodik

Ziel dieses Kapitels ist es, das methodische Vorgehen der vorliegenden Wirkungsevaluation systematisch darzustellen. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen ([Kapitel 3](#)) und den abgeleiteten Forschungsfragen ([Kapitel 4](#)) wird erläutert, wie die empirische Überprüfung der Wirkannahmen konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurde. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Evaluationsdesigns, der Stichprobe, der Datenerhebungsstrategie sowie der qualitativen und quantitativen Auswertungsschritte.

5.1 Evaluationsdesign

Die Evaluation folgt einem theoriebasierten, multiperspektivischen Mixed-Methods-Design. Quantitative und qualitative Verfahren wurden kombiniert, um sowohl standardisierte Veränderungen in psychosozialen Zielgrößen als auch subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen der Intervention zu erfassen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018; Kuckartz, 2014).

Quantitativ kamen psychometrisch validierte Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren zum Einsatz, die zu mehreren Zeitpunkten erhoben wurden. Ergänzend wurden qualitative Interviews mit Eltern geführt, um Wirkmechanismen, subjektive Bedeutungen und Weiterentwicklungs potenziale der Maßnahme vertiefend zu analysieren.

5.2 Messzeitpunkte und Datenerhebung

Die quantitative Erhebung basiert auf mehreren standardisierten Messzeitpunkten:

Tabelle 2
Abkürzungen der Erhebungszeitpunkte

Abkürzung	Erhebungszeitpunkt
T1	Beginn der Intervention
T2	Abschluss der Intervention
T3	Ca. drei Monate nach der Intervention
TX	Erneuter Besuch der Intervention
TBG	Ende letzter Besuch der Burschengruppe*
TE	Evaluation zwischen Mai und Juli 2024

Anmerkung. Die Erhebungszeitpunkte T1 bis T3 bzw. TX fanden während der Intervention statt innerhalb vom Herbst 2010 bis Herbst 2022; *entspricht meistens T2, manchmal TX

Die Daten zu T1 bis T3 wurden im Rahmen der regulären Durchführung der Burschengruppe von den beiden Interventionsleitern (Paul Hemmelmayr und Martin Steiner) standardisiert erhoben. Für die vorliegende Masterarbeit wurden diese Daten zur Verfügung gestellt. Die Erhebung zum Zeitpunkt TE wurde im Rahmen dieser Evaluation eigenständig konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

Zur Durchführung der Evaluation wurden dem Autor sämtliche verfügbaren Kontaktdaten ehemaliger Teilnehmender von den Interventionsleitern bereitgestellt. Diese umfassten Telefonnummern und/oder E-Mail-Adressen der jeweiligen Familiensysteme. Bereits im Rahmen der ursprünglichen Intervention wurden die teilnehmenden Familien darüber informiert, dass ihre Daten im Rahmen einer späteren wissenschaftlichen Evaluation weiterverwendet werden könnten, sofern sie dieser Nutzung zustimmen. Familiensysteme, für die keine Zustimmung vorlag oder keine Kontaktmöglichkeit gegeben war, wurden von der Erhebung ausgeschlossen.

Der Erstkontakt mit den betroffenen Familien erfolgte telefonisch. Ziel war es, die Teilnehmenden an ihre Erfahrung mit der Burschengruppe zu erinnern. Bereits in diesem Gespräch wurde das grundsätzliche Interesse an einer Teilnahme an der Evaluation erfragt und – sofern gegeben – die Gültigkeit der vorhandenen E-Mail-Adresse überprüft.

In einem zweiten Schritt erhielten alle interessierten Familiensysteme eine E-Mail mit einem Link zum Online-Fragebogen. In dieser E-Mail wurde die Zielsetzung der Evaluation nochmals ausführlich erklärt, insbesondere der Umstand, dass sowohl die Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als auch der ehemaligen Teilnehmer selbst (Fremd- und Selbsteinschätzung) von Interesse ist.

Familiensysteme, die telefonisch nicht erreicht werden konnten, erhielten eine ausführlichere Einladung per E-Mail, in der zusätzlich auch die Rolle des Evaluators erklärt wurde, um eine Vertrauensbasis zu schaffen – da dieser im Unterschied zu den bekannten Interventionsleitern bislang nicht persönlich in Erscheinung getreten war.

Die qualitativen Interviews wurden im Herbst 2024 mit vier Elternteilen und zwei Burschen aus zwei Familiensystemen geführt. Ziel war die retrospektive Erhebung subjektiver Wirkungseinschätzungen, Erfahrungen mit dem Gruppenprozess und wahrgenommene Veränderungen in der Lebensrealität der Familien.

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst männliche Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 17 Jahren zum Zeitpunkt des Eintritts in die Intervention. Das durchschnittliche Alter lag bei 12,4 Jahren. Für die Evaluation wurden insgesamt 93 Familiensysteme in die Analysen einbezogen. Ausschlusskriterien waren unvollständige Datensätze sowie das Fehlen einer Einverständniserklärung zur wissenschaftlichen Nutzung der Daten.

Im Rahmen der externen, 2024 durchgeföhrten Evaluation (TE) konnten 28 der 93 kontaktierten Familiensysteme für die quantitative Datenerhebung gewonnen werden (Rücklaufquote: 30,1 %). Die Evaluationsstichprobe ($n = 28$) stellt einen freiwilligen Rücklauf dar und ist in Größe und Zusammensetzung nicht repräsentativ für die Gesamtstichprobe. Eine Überprüfung möglicher Verzerrungen infolge selektiven Drop-Outs erfolgte in [Kapitel 6.1](#); es zeigten sich dabei keine systematischen Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Familiensystemen. Das durchschnittliche Alter dieser Teilnehmenden betrug zu Beginn der Intervention (T1) 13,05 Jahre und zum Zeitpunkt der Evaluation 20,46 Jahre. Erhoben wurden Selbsteinschätzungen der (ehemaligen) Jugendlichen sowie Fremdeinschätzungen durch Bezugspersonen.

Zur Beschreibung der diagnostischen Zusammensetzung wurden die Hauptdiagnosen der Gesamtstichprobe (TBG) sowie der Evaluationsstichprobe (TE) nach ICD-10 (Achse I) zusammengefasst. In beiden Gruppen zeigte sich eine heterogene Verteilung mit ähnlichen Anteilen emotionaler Störungen (z. B. F32, F34, F43, F93, F94, F98), Störungen des Sozialverhaltens (F91, F92) und hyperkinetischer Störungen (F90). Der Anteil ohne dokumentierte psychische Diagnose zum Interventionsbeginn lag bei

16,1 % (TBG) bzw. 26,9 % (TE). Abbildung 2 visualisiert die prozentuale Verteilung der diagnostischen Überkategorien in TBG und TE.

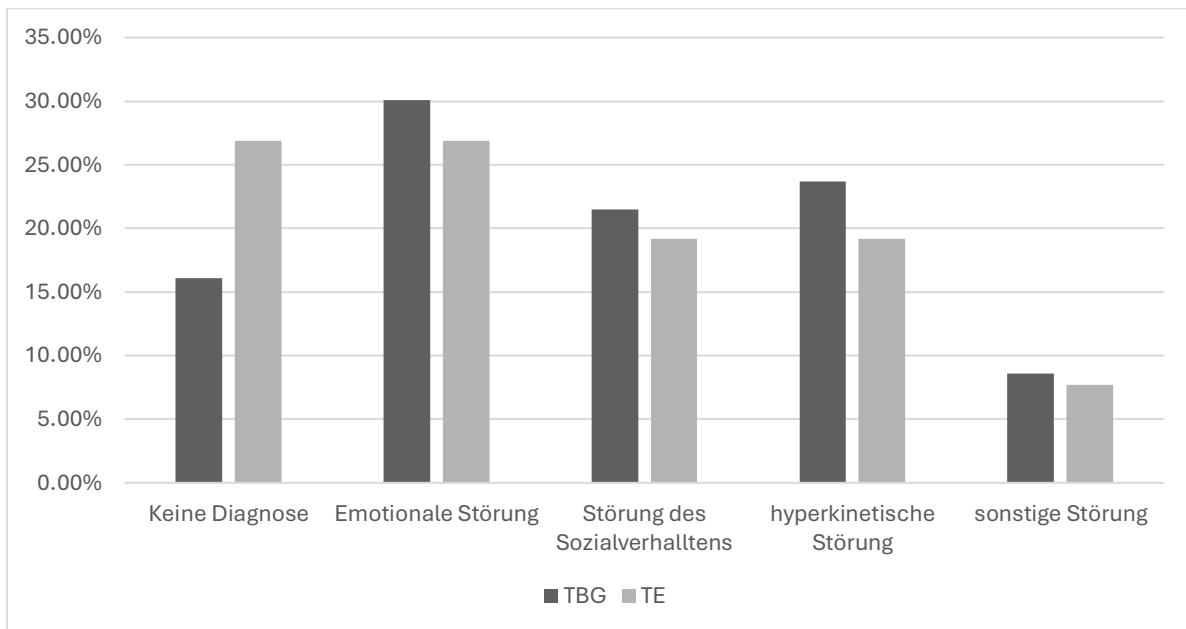


Abbildung 2. Verteilung der diagnostischen Überkategorien in der Gesamt- und Evaluationsstichprobe in Prozent (TBG vs. TE).

Zur Veranschaulichung der Rücklaufstruktur der Evaluationsstichprobe zeigt Abbildung 3 die Jahrgänge des jeweils ersten Gruppenbesuchs jener Familiensysteme, die 2024 (TE) teilgenommen haben. Die Rückmeldungen verteilen sich über den gesamten Zeitraum (2010–2022); für die Kohorten 2013, 2018 und 2021 wurde eine höhere Beteiligung verzeichnet.

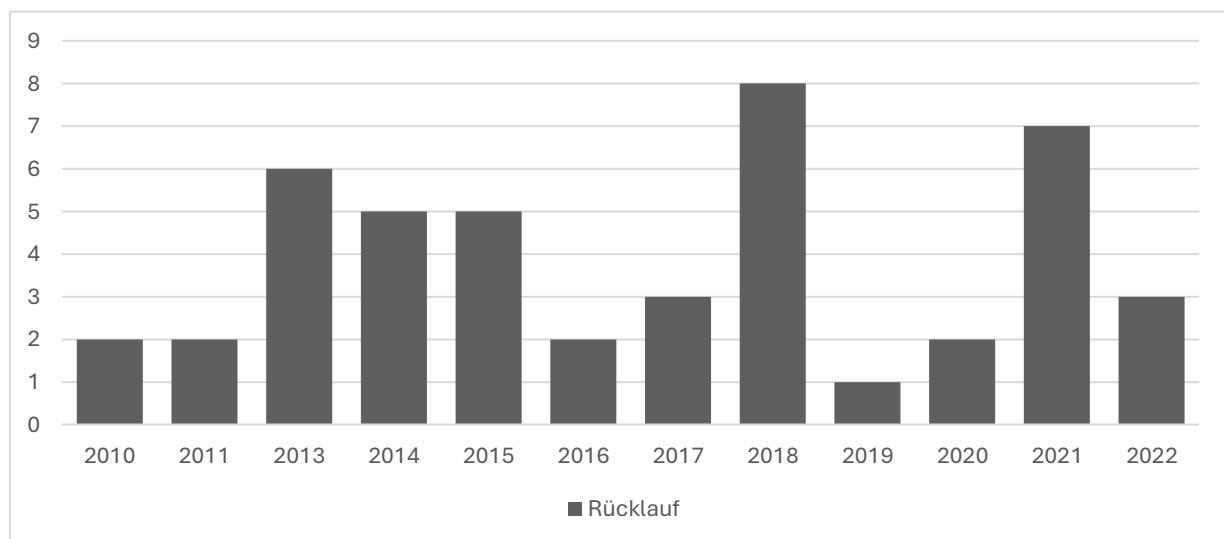


Abbildung 3. Rücklauf von vollständig ausgefüllten Fragebögen der Evaluation (TE) aufgeschlüsselt nach Jahr des Erstbesuchs der Burschengruppe.

Zusätzlich wurden innerhalb der Evaluationsstichprobe Bildungsbiografien erhoben (Mehrfachnennungen möglich). Die Angaben verteilen sich wie folgt: 17 Teilnehmende hatten die Pflichtschule als höchsten Abschluss.

- 11 Teilnehmende absolvierten eine Lehre.
- 3 Teilnehmende besuchten zusätzliche Kurse (beispielsweise über AMS-Programme oder spezifische Projekte).
- 3 Teilnehmende schlossen eine mittlere Schule oder Fachschule ab.
- 2 Teilnehmende erreichten die Matura.

Diese Verteilung spiegelt die große Heterogenität der Bildungskarrieren der Teilnehmenden wider. Aufgrund der begrenzten Fallzahl und der Mehrfachnennungen sind diese Ergebnisse als deskriptiv-explorativ zu interpretieren.

5.3 Erhebungsinstrumente

5.3.1 Auswahlkriterien

Die Auswahl der Instrumente orientierte sich an drei Prinzipien: erstens der Theoriekongruenz zu den Hypothesen (psychische Symptomatik, Ressourcen/Prosozialität, Selbstwirksamkeit, elterliche Kompetenz), zweitens der Anschlussfähigkeit über Altersgrenzen hinweg für Längsschnittvergleiche (parallele Skalenlogik in jugend- und erwachsenenspezifischen Versionen) und drittens der Verwendung etablierter, reliabel validierter Verfahren mit ökonomischem Antwortformat im deutschsprachigen Raum zur Begrenzung der Teilnehmendenbelastung.

5.3.2 Psychische Symptomatik (ASEBA)

Zur Erfassung der psychischen Symptomatik wurde das ASEBA-System eingesetzt (Achenbach & Rescorla, 2001, 2003). Während der Intervention kamen die Elternversion der *Child Behavior Checklist* (CBCL 6–18) und der *Youth Self-Report* (YSR, 11–18) zum Einsatz. Für die Evaluation wurde noch für volljährige ehemaligen Teilnehmende und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte deren Erwachsenenpendants (*Adult Behavior Checklist*, ABCL, und *Adult Self-Report*, ASR). Erfasst werden Breitbanddimensionen (Internalisierend, Externalisierend, Gesamtprobleme) sowie Syndromskalen wie Ängstlich/Depressiv, Sozialer Rückzug oder Aggressives Verhalten. Die Antworten erfolgen auf einer dreistufigen Skala (0–2) und werden in T-Werten ($M = 50$, $SD = 10$) ausgewertet; höhere Werte weisen auf höhere Problembelastung hin. Die Reliabilitäten

liegen in Normstichproben auf Subskalenebene zwischen $\alpha \approx .75\text{--}.95$, bei Breitband- und Gesamtwerten meist über .90. Beispielitems (sinngemäß) sind „*Hat oft Kopf- oder Bauchschmerzen*“ (CBCL) oder „*Ich komme schnell in Streit mit anderen*“ (YSR).

5.3.3 Ressourcen und Verhaltensstärken (SDQ)

Die Erfassung erfolgte mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) in alters- und informantenspezifischen Versionen. Der SDQ umfasst fünf Skalen (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Probleme mit Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten) und einen Gesamtproblemwert ohne Prosozialität. Das Antwortformat reicht von 0 = nicht zutreffend bis 2 = eindeutig zutreffend. Reliabilitäten liegen bei $\alpha \approx .60\text{--}.80$ (Subskalen) und $\alpha \approx .75\text{--}.85$ (Gesamt). Beispielitems sind „*Ist unruhig, kann nicht lange stillsitzen*“ (Hyperaktivität) oder „*Hilft Kindern, die verletzt sind*“ (Prosozialität).

5.3.4 Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE)

Die 10-Item-Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; Schwarzer, 1999; Jerusalem & Schwarzer, 2003) erfasst unidimensional das generelle Vertrauen in die Bewältigung schwieriger Anforderungen. Antworten erfolgen auf einer vierstufigen Skala (1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau); höhere Werte bedeuten höhere Selbstwirksamkeit. Die internen Konsistenzen liegen bei $\alpha \approx .80\text{--}.90$.

5.3.5 Elterliche Kompetenz (PSOC)

Zur Erfassung der elterlichen Kompetenz wurde der Parenting Sense of Competence (PSOC; Johnston & Mash, 1989) genutzt, angepasst auf unterschiedliche Erziehungskonstellationen. Er unterscheidet die Subskalen *Efficacy* (Selbstwirksamkeit) und *Satisfaction* (Zufriedenheit), optional kann ein Gesamtwert gebildet werden. Das Antwortformat umfasst sechs Stufen; höhere Werte weisen auf höhere wahrgenommene Kompetenz bzw. Zufriedenheit hin. Die Reliabilitäten liegen bei $\alpha \approx .70\text{--}.85$ (Subskalen) und um .80 (Gesamt).

5.3.6 Kontextvariablen

Ergänzend wurde ein projektspezifischer Hintergrundfragebogen eingesetzt (bei TE, getrennt für Ehemalige und Bezugspersonen). Er erfasst u. a. Bildungs- und Erwerbsbiografie, Wohn- und Familiensituation, Inanspruchnahme von Hilfen,

belastende Ereignisse sowie Interventionsfeedback. Die Angaben dienen der deskriptiven Beschreibung und werden nicht inferenzstatistisch ausgewertet.

5.3.7 Zuordnung der Instrumente zu den Hypothesen

Im Folgenden wird eine systematische Übersicht über die Zuordnung der eingesetzten Erhebungsinstrumente zu den Hypothesen dargestellt. Tabelle 3 zeigt, welches Instrument an welchen Erhebungszeitpunkten eingesetzt wurde. Dadurch wird die Operationalisierung der zentralen Fragestellungen nachvollziehbar strukturiert.

Tabelle 3

Einsatz der Erhebungsinstrumente aufgeschlüsselt nach Hypothese

Hypothese	Instrument	Erhebungszeitpunkt
H1.1-H1.3	CBCL, YSR	T1, T2, T3, TX
H2.1-H2.4	CBCL, ABCL, YSR, ASR, SDQ, SWE, PSOC	TBG, TE

5.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Phasen: der primären Programmdokumentation im Rahmen der Intervention (T1–T3 bzw. TX) und der ergänzenden externen Erhebung im Jahr 2024 (TE). Dieses Vorgehen gewährleistete sowohl eine methodische Anschlussfähigkeit an bestehende Verlaufsdaten als auch die Integration neuer, unabhängiger Messzeitpunkte.

Phase 1 – Intervention (T1–T3/TX): Die regulären Erhebungen zu Beginn (T1), zum Abschluss (T2) und drei Monate nach Gruppenende (T3) wurden von den Interventionsleitern standardisiert durchgeführt. Bei wiederholter Teilnahme einzelner Jugendlicher wurde der Zeitpunkt des letzten Gruppenbesuchs als TX dokumentiert. Die Erhebung erfolgte papierbasiert unter Anleitung und Kontrolle der Gruppenleitung, um Verständlichkeit und Vollständigkeit sicherzustellen. Für die Evaluation wurde ein Großteil der Test digitalisiert.

Phase 2 – Externe Evaluation (TE): Zwischen Mai und Juli 2024 kontaktierte der Verfasser dieser Arbeit sämtliche erreichbaren ehemaligen Teilnehmenden bzw. deren Bezugspersonen.

- Stichprobenzugang: Kontaktdaten wurden durch die Interventionsleiter bereitgestellt. Einschlusskriterium war eine dokumentierte Einverständniserklärung zur wissenschaftlichen Nutzung der Daten.
- Kontaktstrategie: Zunächst erfolgte eine persönliche telefonische Ansprache zur Reaktivierung des Bezugs zur Intervention und Klärung der Teilnahmebereitschaft. Bestätigte Adressen wurden für die Versendung des Onlinefragebogens genutzt. Nicht erreichbare Familien erhielten eine personalisierte Einladung per E-Mail.
- Fragebogenvarianten: Um Entwicklungsverläufe über das Jugend- und Erwachsenenalter hinweg vergleichbar zu erfassen, wurden vier spezifische Online-Versionen erstellt:
 1. Selbsteinschätzung unter 18 Jahren (YSR, SDQ-K, SWE)
 2. Selbsteinschätzung ab 18 Jahren (ASR, SDQ-18+, SWE)
 3. Fremdeinschätzung bei Jugendlichen (CBCL, SDQ-E, PSOC)
 4. Fremdeinschätzung bei Volljährigen (ABCL, SDQ-I, PSOC)

In allen Fragebögen-Varianten war der Hintergrundfragebogen enthalten (beschrieben in [Kapitel 5.3.6](#)) und ein Feedback Fragebogen.

5.5 Qualitative Erhebung

Ergänzend zur quantitativen Datenerhebung wurde eine qualitative Erhebung durchgeführt, um vertiefte Einblicke in subjektive Wahrnehmungen, Bedeutungszuschreibungen und Kontextfaktoren zu gewinnen, die durch standardisierte Fragebögen nur begrenzt erfassbar sind. Bereits während des telefonischen Erstkontakts im Frühjahr und Sommer 2024 wurde erfragt, ob die kontaktierten Personen grundsätzlich zu einem Interview bereit wären; entsprechende Zusagen wurden vermerkt. Im Herbst 2024 erhielten gezielt jene Personen eine Einladung zu einem Interview, die den Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt und sich bereits zuvor telefonisch zur Teilnahme bereit erklärt hatten.

Insgesamt wurden vier leitfadengestützte Interviews mit zwei Familiensystemen durchgeführt: zwei Gespräche mit den ehemaligen Teilnehmenden selbst sowie zwei Gespräche, in denen jeweils beide Elternteile des betreffenden Jugendlichen gemeinsam befragt wurden. Sämtliche Interviews fanden per Zoom statt, wurden mit Einwilligung der Befragten aufgenommen und im Anschluss wörtlich transkribiert. Der

Leitfaden umfasste offene Fragen zu den Erfahrungen mit der Intervention, zu erlebten Veränderungen im persönlichen und sozialen Bereich, zu Aspekten der Nachhaltigkeit sowie zu wahrgenommenen Herausforderungen und möglichen Verbesserungsvorschlägen.

Die Auswertung orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) in einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Zunächst wurden Hauptkategorien auf Basis der Forschungsfragen und des theoretischen Modells abgeleitet, anschließend um induktiv aus dem Material entwickelte Unterkategorien ergänzt. Die Kodierung erfolgte durch den Verfasser.

Aus Gründen des Datenschutzes und der forschungsethischen Verantwortung wurden die vollständigen Transkripte der Interviews nicht dem Anhang beigelegt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und des konkreten Kontexts der Intervention wäre eine Re-Identifikation der interviewten Personen trotz Pseudonymisierung mit hoher Wahrscheinlichkeit möglich gewesen. Zudem ist zu beachten, dass die geringen Stichprobengröße auch inhaltlich-methodische Einschränkungen mit sich bringt: Die Interpretationsmöglichkeiten sind begrenzt, einzelne Aussagen wiegen verhältnismäßig schwer, und die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte ist nur eingeschränkt gegeben. Statt vollständiger Transkripte werden im Anhang die verwendeten Kategoriensysteme, beispielhafte Codierungen sowie die Reduktionsschritte gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) dokumentiert. Diese Vorgehensweise folgt dem Prinzip der forschungsethischen Abwägung zwischen Transparenz und Schutz der Teilnehmenden.

Die qualitativen Ergebnisse werden in [Kapitel 6.3](#) dargestellt und in [Kapitel 7](#) zur Einbettung und Kontextualisierung der quantitativen Befunde herangezogen.

5.7 Forschungsethik

Die Evaluation erfolgte in Übereinstimmung mit den ethischen Richtlinien der Universität Wien sowie den Prinzipien der Deklaration von Helsinki (2013). Dabei wurden zentrale Grundsätze wie Freiwilligkeit der Teilnahme, informierte Einwilligung, Anonymität und Datenschutz konsequent umgesetzt.

Vor Beginn der Datenerhebung erhielten alle potenziellen Teilnehmenden sowie – im Falle Minderjähriger – deren Erziehungsberechtigte eine umfassende Aufklärung über Zielsetzung, Ablauf, mögliche Risiken und den Umgang mit den erhobenen Daten. Die

Teilnahme an der Onlinebefragung wie auch an den qualitativen Interviews war freiwillig; ein Abbruch war jederzeit und ohne Angabe von Gründen möglich, ohne dass den Teilnehmenden daraus Nachteile entstanden.

Bei der Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews wurden besondere Sorgfalt und Sensibilität im Umgang mit potenziell belastenden Inhalten gewahrt. Die Interviewführung orientierte sich an einem respektvollen, partizipativen Ansatz, bei dem Teilnehmende jederzeit Fragen auslassen oder das Gespräch beenden konnten. Diese Vorgehensweise diente dem Schutz des psychischen Wohlbefindens und stellte sicher, dass sich die Teilnahme für alle Beteiligten zu jedem Zeitpunkt als zumutbar und selbstbestimmt gestaltete.

5.8 Testtheoretische Überlegungen zur statistischen Auswertung

Obwohl viele parametrische Verfahren – wie etwa der t-Test – die Normalverteilung der zugrunde liegenden Daten als Voraussetzung formulieren, ist es aus methodischer Sicht nicht in jedem Fall notwendig, bei Abweichungen von dieser Annahme automatisch auf nicht-parametrische Verfahren auszuweichen. In der vorliegenden Untersuchung wurden – trotz festgestellter Abweichungen von der Normalverteilung – parametrische Tests verwendet. Diese Entscheidung stützt sich auf theoretische Überlegungen zur Robustheit parametrischer Verfahren sowie auf aktuelle methodologische Literatur. So betonen Fagerland (2012, S. 13) etwa, dass „der t-Test in der Praxis oftmals erstaunlich robust gegenüber moderaten Verletzungen der Normalverteilungsannahme ist“.

Der t-Test gilt insbesondere bei größeren Stichprobenumfängen als vergleichsweise unempfindlich gegenüber moderaten Abweichungen von der Normalverteilung. Empirische Simulationen zeigen, dass er selbst bei deutlich schießen Verteilungen eine konstante Fehlerrate aufweist, sofern die Stichprobengröße ausreichend ist (z. B. $n > 30$) und weder gravierende Ausreißer noch Varianzheterogenität vorliegen (Fagerland, 2012; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Diese Robustheit beruht auf dem zentralen Grenzwertsatz, dem zufolge sich die Verteilung der Stichprobenmittelwerte mit zunehmender Stichprobengröße der Normalverteilung annähert – unabhängig von der Form der Ausgangsverteilung.

Details zu den durchgeführten Normalitätsprüfungen (Shapiro-Wilk-Test, Histogramme, Q-Q-Plots) werden an entsprechender Stelle nachgetragen. Unter Berücksichtigung der vorhandenen Stichprobengröße und des Ziels eines

Mittelwertvergleichs wurde auf parametrische Verfahren zurückgegriffen. Die methodische Einschätzung lautet, dass unter den gegebenen Bedingungen die Validität der Ergebnisse nicht beeinträchtigt ist und die Interpretation anhand von Mittelwerten der intendierten Forschungsfrage entspricht.

Damit wird eine vorschnelle Ablehnung parametrischer Tests bei nicht-normalverteilten Daten vermieden. Stattdessen erfolgt eine differenzierte Betrachtung der Voraussetzungen und Zielsetzungen statistischer Verfahren, wie sie in der aktuellen methodischen Literatur empfohlen wird (vgl. Fagerland, 2012; Ghasemi & Zahediasl, 2012).

Zur ergänzenden Absicherung der Ergebnisse wurde zusätzlich der Wilcoxon-Rangsummentest durchgeführt. Dieser wird im Ergebnisabschnitt nicht isoliert interpretiert, sondern dient als Sensitivitätsanalyse zur Überprüfung der Robustheit der Befunde. Es ist dabei zu beachten, dass der Wilcoxon-Test nicht auf Mittelwertunterschiede prüft, sondern auf Unterschiede in der Rangverteilung zwischen zwei Gruppen und damit eine methodisch andere Fragestellung adressiert. Weichen die Ergebnisse der parametrischen und nicht-parametrischen Verfahren voneinander ab, werden diese Diskrepanzen im Ergebnisteil kritisch reflektiert, mögliche Ursachen analysiert und die Schlussfolgerungen entsprechend vorsichtig formuliert.

In der Ergebnisdarstellung werden die Resultate beider Verfahren ergänzend berichtet, wobei – bei inhaltlicher Übereinstimmung – primär die Ergebnisse der parametrischen Analysen interpretiert werden. Sollte es zu keiner Übereinstimmung kommen, ist es in diesem Fall nicht möglich, die Hypothese passend zu überprüfen.

6 Ergebnisse der Evaluation

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Evaluation systematisch entlang der aufgestellten Hypothesen und Forschungsfragen. Zur Sicherung der Validität der Befunde wird zunächst die Drop-Out-Analyse dargestellt, mit der potenzielle Verzerrungen aufgrund selektiver Teilnahme überprüft werden. Anschließend folgen die Ergebnisse der quantitativen Hypothesentestungen sowie die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse. Abschließend werden Rückmeldungen und Optimierungsvorschläge der ehemaligen Teilnehmenden und ihrer Erziehungsberechtigten dargestellt. Die Ergebnisse berücksichtigen sowohl quantitative als auch qualitative Perspektiven und tragen gemeinsam zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen bei.

6.1 Drop-Out-Analyse

Angesichts der langen Laufzeit der Intervention und des Evaluationszeitraums stellt die systematische Überprüfung potenzieller Drop-Out-Effekte eine zentrale Voraussetzung für die Bewertung der internen Validität der Ergebnisse dar. Selektive Ausfälle von Teilnehmenden könnten zu systematischen Verzerrungen führen und die Möglichkeit einer inhaltlich belastbaren Generalisierbarkeit vollständig ausschließen.

Zur Absicherung der internen Validität wurden daher Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende hinsichtlich zentraler Variablen – Diagnosen, Symptomverläufe, Alter und Schweregrad der Ausgangsbelastung – systematisch verglichen. Ziel dieser Analyse ist es, potenzielle Stichprobenselektionseffekte zu identifizieren und die Aussagekraft der Evaluationsergebnisse fundiert einzuordnen.

Vergleich der Diagnosen

Die Verteilung der Hauptdiagnosen (z. B. emotionale Störungen, Aufmerksamkeitsprobleme, Auffälligkeiten im Sozialverhalten, Sonstiges) unterschied sich nicht signifikant zwischen den Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden. Ein Chi²-Test zeigte keine signifikanten Unterschiede ($p \approx .86$). Damit ist die diagnostische Struktur in beiden Gruppen vergleichbar.

Vergleich der Symptomverläufe

Auch hinsichtlich der Veränderungswerte (Differenz Prä–Post) auf den Skalen des CBCL zeigten sich keine signifikanten Unterschiede (alle p -Werte $> 0,40$). Die berechneten Effektstärken (Cohen's $d < 0,2$) deuten auf praktisch irrelevante Differenzen zwischen den Gruppen hin.

Alter der Teilnehmenden

Ein t-Test ergab keinen signifikanten Unterschied im Alter zu Beginn der Intervention ($p = 0,357$; $d = 0,21$). Das Alter stellte somit keinen Prädiktor für die spätere Teilnahme an der Evaluation dar.

Schweregrad der Ausgangsbelastung

Auch das Ausgangsniveau der psychischen Belastung (CBCL-Gesamtscore bei T1) zeigte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p = 0,592$; $d = 0,12$). Somit gibt es keine Hinweise auf eine gezielte Selektion besonders belasteter oder weniger belasteter Teilnehmender.

Fazit und Limitationen

Die Ergebnisse der Drop-Out-Analyse zeigen, dass in den betrachteten Variablen keine systematischen Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Familiensystemen bestanden. Unter Berücksichtigung der Endstichprobengröße ist diese Aussage jedoch mit großer Vorsicht zu interpretieren, da kleinere Fallzahlen die Aussagekraft statistischer Tests deutlich einschränken und die Wahrscheinlichkeit für β -Fehler erhöhen.

Neben dieser methodischen Begrenzung ist zu beachten, dass das Fehlen einer Kontrollgruppe die Möglichkeit kausaler Schlussfolgerungen grundsätzlich ausschließt. Zudem ist aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Evaluation von einer gewissen Selbstselektion der Stichprobe auszugehen – sie ist nicht nur theoretisch möglich, sondern empirisch hoch wahrscheinlich. Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Teilnehmenden systematisch von den Nicht-Teilnehmenden in Merkmalen unterscheiden, die hier nicht erfasst wurden (z. B. Motivation, Einstellung zur Intervention, zeitliche Ressourcen).

6.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfungen

6.2.1 H1.1 Fremdeinschätzung (CBCL)

Zur Überprüfung der Hypothese 1.1, dass sich die psychische Belastung aus Sicht der Bezugspersonen zwischen T1 und T2 reduziert hat, wurden t -Tests für verbundene Stichproben durchgeführt ($n = 83$). Die deskriptiven Statistiken und Testergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4

H1.1 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der CBCL-Skalen zwischen T1 und T2 (n = 83)

Skala	M _{T1} (SD)	M _{T2} (SD)	t(df)	p	d
Gesamtscore	69,63 (7,30)	65,71 (9,34)	-4,45(82)	<.001	-0,49
internalisierende Auffälligkeiten	65,09 (9,36)	60,39 (10,01)	-4,98(82)	<.001	-0,55
Externalisierende Auffälligkeiten	64,46 (10,18)	61,54 (9,98)	-3,45(82)	<.001	-0,38

Die Ergebnisse bestätigen Hypothese H1.1: Es kam zu einer signifikanten Reduktion psychischer Auffälligkeiten laut Fremdeinschätzung, mit mittleren bis kleinen Effektstärken.

6.2.2 H1.1 Selbstbeurteilung (YSR)

Zur Erfassung der Veränderungen aus Sicht der Jugendlichen wurde ein *t*-Test für verbundene Stichproben durchgeführt (n = 71). Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5

H1.1 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der YSR-Skalen zwischen T1 und T2 (n = 71)

Skala	M _{T1} (SD)	M _{T2} (SD)	t(df)	p	d
Gesamtscore	60,35 (9,04)	57,73 (9,18)	-3,00(70)	.002	-0,36
internalisierende Auffälligkeiten	58,88 (10,88)	55,61 (10,92)	-2,90(70)	.003	-0,34
Externalisierende Auffälligkeiten	57,74 (10,06)	55,80 (9,60)	-2,22(70)	.015	-0,26

Auch aus Sicht der Jugendlichen konnte eine signifikante Reduktion der psychischen Belastung festgestellt werden. Die Effektstärken fielen jedoch geringer aus als in der Fremdeinschätzung.

6.2.3 H1.2 Vergleich T2–T3

Zur Überprüfung der Hypothese, dass die psychische Belastung nach der initialen Reduktion über mindestens drei Monate stabil bleibt oder sich weiter verbessert, wurden t-Tests für verbundene Stichproben zwischen T2 und T3 durchgeführt. Die Analysen basieren auf den CBCL- und YSR-Werten aus Fremd- und Selbstbeurteilung. Da nur ein Teil der Teilnehmenden an der dritten Messung (T3) teilnahm, wurde überprüft, ob sich diese Stichprobe systematisch von jenen Personen unterscheidet, die nur bis T2 erhoben wurden. Mittels t-Tests für unabhängige Stichproben wurden die Differenzwerte zwischen T1 und T2 auf allen CBCL- und YSR-Skalen verglichen. Es zeigte sich auf keiner Skala ein signifikanter Unterschied.

Fremdeinschätzung (CBCL)

Tabelle 6

H1.2 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der CBCL-Skalen zwischen T2 und T3 (n = 23)

Skala	M _{T2} (SD)	M _{T3} (SD)	t(df)	p	d
Gesamtscore	61,39 (9,29)	56,91 (7,24)	-3,96(22)	<,001	-0,83
Internalisierend	57,85 (10,23)	55,20 (7,72)	-2,00(22)	,029	-0,42
Externalisierend	60,24 (10,28)	56,52 (7,34)	-2,85(22)	,005	-0,59

Selbstbeurteilung (YSR)

Tabelle 7

H1.2 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der YSR-Skalen zwischen T2 und T3 (n = 16)

Skala	M _{T2} (SD)	M _{T3} (SD)	t(df)	p	d
Gesamtscore	56,44 (8,63)	53,13 (9,55)	-2,15(15)	,024	-0,54
Internalisierend	54,94 (11,67)	50,94 (11,82)	-2,45(15)	,013	-0,61
Externalisierend	54,19 (8,93)	53,63 (9,22)	-0,35(15)	,367	-0,09

Die Ergebnisse stützen Hypothese H1.2 insgesamt deutlich: In nahezu allen Bereichen blieb die psychische Belastung über drei Monate entweder stabil oder nahm weiter ab. Besonders im Gesamtscore und im internalisierenden Bereich der Fremdeinschätzung sowie in der Selbstbeurteilung zeigte sich eine signifikante weitere Reduktion mit

Effektstärken im mittleren bis großen Bereich. Lediglich im externalisierenden Bereich des Selbstberichts blieb die Veränderung statistisch unauffällig.

6.2.4 H2.1.1–2 Fremdeinschätzung

Zur Überprüfung der Hypothese, dass sich die psychische Belastung aus Sicht der Bezugspersonen zwischen TBG (Ende letzter Besuch der Burschengruppe) und TE reduziert hat, wurden t-Tests für gepaarte Stichproben durchgeführt.

Tabelle 8

H2.1.1-2 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse zwischen TBG und TE

Instrument	M _{TBG} (SD)	M _{TE} (SD)	t(df)	p	d
CBCL/ABCL-Gesamtscore	62,26 (8,83)	52,48 (10,99)	4,70(21)	<,001	-1,00
SDQ-Gesamtscore (Fremdeinschätzung)	14,41 (1,37)	9,62 (6,20)	3,33(16)	,004	-0,81

Die Ergebnisse deuten auf eine substanziale Reduktion psychischer Auffälligkeiten aus Sicht der Bezugspersonen hin. Zusätzliche Wilcoxon-Tests bestätigten die Resultate.

6.2.5 H2.1.3-4 Selbstbeurteilung

Zur Erfassung der Veränderung aus Sicht der Jugendlichen wurden ebenfalls t-Tests für gepaarte Stichproben durchgeführt.

Tabelle 9

H2.1.3-4 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse zwischen TBG und TE

Instrument	M _{TBG} (SD)	M _{TE} (SD)	t(df)	p	D
YSR/ASR-Gesamtscore	56,08 (9,37)	51,58 (10,98)	-1,47(11)	,171	-0,42
SDQ-Gesamtscore (Selbstbericht)	11,90 (2,85)	11,00 (6,09)	0,471(9)	,324	-0,149

Auch die ergänzenden Wilcoxon-Tests blieben ohne Signifikanz. Die Daten legen nahe, dass Jugendliche selbst keine deutliche Veränderung der Belastung wahrnahmen.

6.2.6 H2.2 Reduktion auf Skalen Ebene

H2.2 Es wird angenommen, dass zwischen T2 und TE eine signifikante Reduktion der Testwerte auf den folgenden YSR- bzw. CBCL-Skalen zu beobachten ist:

- H2.2.1 Sozialer Rückzug,*
- H2.2.2 Soziale Probleme,*
- H2.2.3 Dissoziales Verhalten und*
- H2.2.4 Aggressives Verhalten.*

Zur Hypothese H2.2 wurde die Entwicklung auf Skalen Ebene des CBCL bzw. YSR (sozialer Rückzug, soziale Probleme, dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten) zwischen T2 und TE auf Basis der CBCL-Subskalen des Elternberichts deskriptiv ausgewertet. Aufgrund der geringen Fallzahl ($n = 7$) wurde auf inferenzstatistische Tests verzichtet.

Die deskriptiven Werte zeigen über die vier Skalen hinweg ein uneinheitliches Bild: während sich soziale Probleme kaum veränderten, nahm der Mittelwert für dissoziales und aggressives Verhalten tendenziell ab. Für sozialen Rückzug zeigte sich hingegen ein Anstieg. Eine Übersicht der Mittelwerte und Standardabweichungen ist in Tabelle 10 dargestellt. Aufgrund der geringen Stichprobe sind diese Ergebnisse ausschließlich explorativ zu interpretieren.

Tabelle 10

H2.2 Veränderung der CBCL-Subskalenwerte zwischen TBG und TE (Elternbericht, n = 7)

Skala	M_{TBG} (SD)	M_{TE} (SD)	Veränderung
Sozialer Rückzug	62,29 (6,23)	66,00 (6,95)	+3,71
Soziale Probleme	62,14 (5,80)	61,86 (6,39)	-0,28
Dissoziales Verhalten	65,71 (5,19)	62,14 (5,74)	-3,57
Aggressives Verhalten	66,29 (5,34)	60,57 (6,09)	-5,72

Anmerkung. Es handelt sich um deskriptive Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Subskalen sozialer Rückzug, soziale Probleme, dissoziales Verhalten und aggressives Verhalten. Aufgrund der geringen Fallzahl wurde auf inferenzstatistische Tests verzichtet. Die Werte sind explorativ zu interpretieren.

Aufgrund der sehr geringen Fallzahl ($n = 4$) in der Selbstbeurteilung zum Zeitpunkt TE wurde auf jegliche Auswertung der YSR-Subskalen verzichtet. Eine Interpretation wäre unter diesen Bedingungen nicht aussagekräftig und würde das Risiko methodischer Fehlinterpretation bergen.

6.2.7 H2.3 Einfluss der Zeit seit Gruppenabschluss auf die Veränderung der Testwerte

H2.3 Je länger der Zeitraum zwischen dem Abschluss der Burschengruppe und dem Testzeitpunkt ist, desto stärker fällt die Reduktion der Testwerte im CBCL-/YSR-/ASR-Gesamtscore aus.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden Pearson-Korrelationen zwischen der verstrichenen Zeit seit Gruppenabschluss (Diff Zeit) und den Differenzwerten im Gesamtscore der Fremd- (ABCL bzw. CBCL) bzw. Selbstbeurteilung (ASR bzw. YSR) berechnet.

Für die Fremdeinschätzung zeigte sich ein negativer, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang ($r = -0,34$, $p = 0,062$, einseitig, $n = 22$), der zwar in die theoretisch erwartete Richtung weist, aufgrund der geringen Fallzahl und der damit verbundenen niedrigen Teststärke jedoch nicht als belastbarer Befund gewertet werden kann. In der Selbstbeurteilung ergab sich keinerlei Zusammenhang ($r = 0,001$, $p = 0,499$, $n = 12$).

Die Interpretation dieser Ergebnisse ist zusätzlich durch methodische Einschränkungen limitiert:

- **Selbstselektion:** Die Teilnehmenden der Langzeiterhebung stellen einen freiwilligen Rücklauf dar, der sich in nicht erhobenen Merkmalen (z. B. Motivation, Stabilität, Bindung an die Intervention) systematisch von den Nicht-Teilnehmenden unterscheiden kann.
- **Drop-outs:** Der Verlust eines erheblichen Anteils der ursprünglichen Stichprobe reduziert nicht nur die statistische Power, sondern erhöht auch das Risiko verzerrter Zusammenhänge.
- **Kleine Stichprobe:** Besonders im Selbstbericht ($n = 12$) ist die Fallzahl zu gering, um auch moderate Effekte zuverlässig zu detektieren.

Vor diesem Hintergrund kann die Hypothese H2.3 nicht gestützt werden. Der im Fremdurteil beobachtete negative Zusammenhang ist als explorative Tendenz zu

verstehen, die in künftigen Studien mit größeren, weniger selektiven Stichproben überprüft werden sollte.

6.2.8 H2.3 Erhöhte Selbstwirksamkeit als reduzierender Faktor

H2.3 Je stärker die Selbstwirksamkeitserwartung zwischen T2 und TE zunimmt, desto stärker reduziert sich die psychische Belastung (CBCL/YSR Gesamtscore).

Aufgrund der sehr geringen Fallzahl ($n = 6$) mit vollständigen SWE-Daten zu beiden Zeitpunkten konnte eine statistische Analyse der Hypothese H2.4 nicht durchgeführt werden. Eine inferenzstatistische Auswertung (z. B. lineare Regression) wäre unter diesen Bedingungen nicht sinnvoll interpretierbar. Die Ergebnisse zu H2.4 bleiben daher offen und sollten in künftigen Studien mit größerer Stichprobe erneut geprüft werden.

6.3 Qualitative Analyse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage F3 und ihrer Subfragen wurden vier leitfadengestützte Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden der psychotherapeutischen Burschengruppe sowie deren Eltern durchgeführt. Die Auswertung erfolgte theoriegeleitet anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem orientierte sich direkt an den Subfragen F3.1 bis F3.3. Die Codierung, Kategoriendefinitionen und Reduktionsschritte sind im Anhang dokumentiert (siehe A3.2 *Reduktionsschritte und Kategorienübersicht*, Seite 53).

Ziel war es, zentrale Aussagen zu identifizieren, die retrospektiv eine Veränderung der psychosozialen Entwicklung, das Erleben der Wertevermittlung sowie eine Veränderung im Umgang mit Gewalt und Konflikten beschreiben. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse anhand der Forschungsfragen dargestellt.

F3 – Positive psychosoziale Entwicklung

In allen Interviews fanden sich Aussagen, die auf eine positive psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen hinweisen. Mehrfach wurde berichtet, dass sich die Emotionsregulation verbessert habe. Ein Vater schilderte: „Früher ist er sofort laut geworden oder hat sich komplett zurückgezogen – jetzt sagt er, was ihn stört.“

Auch ein reflektierteres Sozialverhalten wurde von mehreren Eltern und Jugendlichen beschrieben. Zwei Jugendliche gaben an, dass sie heute bewusster auf ihre Wortwahl achten und in angespannten Situationen „erst einmal tief durchatmen“.

Das Selbstbild wurde in drei Interviews als gestärkt beschrieben. Eine Mutter sagte, ihr Sohn wirke „viel sicherer, wenn er vor anderen spricht“. Ein Jugendlicher berichtete, er könne „klarer sagen, was [er] will und was nicht“.

F3.1 – Gewaltpräventive Wirkung

In beiden befragten Familiensystemen wurden Veränderungen im Umgang mit Aggressionen thematisiert. Jugendliche berichteten, dass sie Konflikte früher erkennen und ihr Verhalten anpassen. Ein Teilnehmer sagte: „Ich merke schneller, wenn es kippt, und geh dann lieber raus.“

Eltern schilderten ähnliche Beobachtungen. Eine Mutter berichtete, ihr Sohn habe früher „sofort explodiert“, heute verlasse er in solchen Momenten den Raum oder bleibe ruhig.

Mehrfach wurde erwähnt, dass nonverbale Signale wie Körperspannung oder Mimik leichter wahrgenommen würden. Zwei Jugendliche nannten Strategien wie Rückzug, das Gespräch suchen oder gezielt Unterstützung holen.

F3.2 – Entwicklung von Problemlösefähigkeiten

Drei der vier Jugendlichen beschrieben, Herausforderungen aktiver anzugehen. Ein Teilnehmer sagte, er versuche „erst mit der Lehrerin zu reden, bevor es schlimmer wird“.

Eltern berichteten, dass ihre Söhne häufiger nach Hilfe fragten oder mehrere Lösungswege in Betracht zögern. In einem Fall wurde erzählt, dass der Jugendliche bei Streit mit Freunden „erstmal überlegt, was er selbst tun kann, bevor er jemanden beschuldigt“.

Auch das Einholen von Rat bei Freunden oder Familienmitgliedern wurde in zwei Interviews genannt.

F3.3 – Wahrnehmung und Integration von Werten

Alle Interviewten sprachen Werte wie Verantwortung, Respekt und Rücksichtnahme an. Jugendliche berichteten, dass sie stärker darauf achten, wie ihr Verhalten auf andere wirkt. Ein Teilnehmer sagte: „Ich hab gemerkt, dass man auch ohne zu schreien gehört werden kann.“

Eltern gaben an, dass ihre Söhne häufiger Verantwortung im Alltag übernehmen, etwa beim Kochen, bei der Betreuung jüngerer Geschwister oder bei der Organisation eigener Termine.

In zwei Fällen wurde erwähnt, dass diese Veränderungen auch außerhalb der Familie, z. B. in der Schule oder im Freundeskreis, sichtbar seien.

Besondere Beobachtungen: Differenzen zwischen Eltern- und Selbsteinschätzungen

In allen Interviews traten Unterschiede zwischen der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen und der elterlichen Einschätzung auf.

Ein Jugendlicher beschrieb seine soziale Integration als stabil, während seine Mutter weiterhin von Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme berichtete. In einem anderen Fall sah sich der Jugendliche als konfliktfähig, die Eltern schilderten jedoch, dass er in bestimmten Situationen „immer noch schnell dichtmacht“.

Diese Unterschiede betrafen vor allem die Bereiche soziale Kontakte, Konfliktverhalten und emotionale Offenheit

6.4 Ergebnisse zu Hintergrundmerkmalen und aktuellen Lebenssituationen

Zur Einschätzung der aktuellen psychosozialen Situation der ehemaligen Teilnehmenden wurden sowohl sie selbst als auch ihre Erziehungsberechtigten befragt. Die Selbstbeobachtungen ($n = 16$) beruhen auf direkten Angaben der Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen, während die Fremdbeobachtungen ($n = 26$) auf den Einschätzungen der jeweiligen Familiensysteme basieren. Aufgrund des geringeren Rücklaufs bei den Selbstberichten unterscheidet sich die Stichprobengröße zwischen beiden Gruppen leicht.

In Bezug auf die Beziehungsintegration zeigte sich, dass laut Fremdeinschätzung 23,1 % der ehemaligen Teilnehmenden aktuell in einer stabilen Partnerschaft leben, während dies im Selbstbericht 18,8 % bestätigten. Die Eltern gaben zudem an, dass 3,8 % der Jugendlichen ein eigenes Kind hätten und Kontakt zu diesem pflegten; in der Selbstauskunft lag dieser Anteil bei 6,2 %. Auffällig ist die hohe Anbindung an das familiäre Herkunftssystem: 92,3 % der Eltern und alle befragten Jugendlichen berichteten von regelmäßigerem Kontakt zur Ursprungsfamilie.

Hinsichtlich psychischer Unterstützungsbedarfe ergab sich, dass 26,9 % der Eltern zum Zeitpunkt der Evaluation noch einen Kontakt zur Jugendwohlfahrt angaben, während dies in der Selbsteinschätzung 12,5 % bestätigten. Psychiatrische Spitalsaufenthalte oder Rehabilitationsmaßnahmen wurden von 15,4 % der Eltern und 25,0 % der Jugendlichen genannt. Insgesamt zeigte sich in beiden Perspektiven, dass der Großteil der ehemaligen Teilnehmenden keine akute externe psychische Unterstützung in Anspruch nahm.

Die Erhebung zu erlebten Belastungen durch Gewalt und Mobbing verdeutlichte Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung. Während 11,5 % der Eltern berichteten, dass ihre Kinder (Cyber-)Mobbingerfahrungen gemacht hätten, gaben 18,8 % der Jugendlichen selbst an, davon betroffen gewesen zu sein. Erfahrungen mit häuslicher Gewalt wurden von 7,7 % der Eltern und 25,0 % der Jugendlichen angegeben. Auch Gewalterfahrungen außerhalb der Familie wurden häufiger von den Jugendlichen selbst (18,8 %) als von den Eltern (15,4 %) berichtet. Angaben zu sexuellem Missbrauch lagen in beiden Gruppen bei 0 %.

Auch die finanzielle Situation wurde erfasst. Hier berichteten 53,8 % der Eltern, dass ihre Kinder aktuell finanzielle Unterstützung durch die Familie erhielten, während dies von 75,0 % der Jugendlichen selbst angegeben wurde. Die Inanspruchnahme staatlicher Unterstützungsleistungen wie Notstandshilfe oder Mindestsicherung war mit 15,4 % (Eltern) beziehungsweise 6,2 % (Jugendliche) eher gering. Etwa 57,7 % der Eltern und 62,5 % der Jugendlichen gaben an, den eigenen Lebensunterhalt durch eigenes Einkommen bestreiten zu können. Belastende Schulden wurden nur von 3,8 % der Eltern berichtet; in den Selbstangaben wurden keine bestehenden Schulden genannt.

6.5 Rückmeldungen und Optimierungsvorschläge

Zur Beurteilung möglicher Optimierungsansätze der Burschengruppe wurden sowohl ehemalige Teilnehmende als auch deren Erziehungsberechtigte um Feedback gebeten. Die Ergebnisse der quantitativen Befragungen sowie der offenen Antworten werden im Folgenden getrennt dargestellt.

6.5.1 Quantitative Rückmeldungen

Bewertung der Intervention durch die Teilnehmenden:

Die ehemaligen Burschen bewerteten die Burschengruppe im Mittel mit 3,81 Punkten ($SD = 1,05$) auf einer Skala von 1 („gar nicht gefallen“) bis 5 („sehr gut gefallen“). Dies deutet auf eine insgesamt positive Wahrnehmung der Intervention hin.

Bewertung durch die Erziehungsberechtigten:

Die Erziehungsberechtigten äußerten sich sogar noch positiver. Sie bewerteten die Intervention im Mittel mit 4,13 Punkten ($SD = 0,97$).

Erlebte unangenehme Situationen:

Auf die Frage, ob während der Burschengruppe unangenehme oder unwohle Situationen erlebt wurden, antworteten 25 % der ehemaligen Burschen mit „Ja“. Weitere 37,5 % verneinten dies, während 37,5 % mit „weiß ich nicht“ antworteten.

Auch aus Elternsicht zeigte sich ein ähnliches Bild: 22,9 % der Eltern gaben an, dass ihr Kind Unwohlsein erlebt habe, 40 % verneinten dies, und etwa 37 % mit „weiß ich nicht“ antworteten.

Erlernte Fähigkeiten:

Rund 44 % der ehemaligen Teilnehmenden berichteten, durch die Intervention neue Fähigkeiten erlernt zu haben, während 19 % dies verneinten und 37,5 % mit „weiß ich nicht“ beantworteten.

Die Einschätzungen der Erziehungsberechtigten zeigten ein vergleichbares Muster: 37,1 % berichteten von einer positiven Kompetenzentwicklung, 31,4 % verneinten diese, während 20 % mit „weiß ich nicht“ antworteten.

6.5.2 Qualitative Rückmeldungen

Ergänzend zur quantitativen Auswertung wurden die offenen Antworten der ehemaligen Teilnehmenden sowie ihrer Erziehungsberechtigten inhaltlich zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte entlang zentraler Themenbereiche: positive Erfahrungen, erlernte Fähigkeiten, belastende Situationen sowie Optimierungsvorschläge.

Positive Wahrnehmungen der Intervention:

Viele Teilnehmende beschrieben die Burschengruppe als eine wertvolle Gelegenheit, neue soziale Erfahrungen zu machen und eigene Stärken zu entdecken.

Mehrfach wurde hervorgehoben, dass die regelmäßigen Gruppenaktivitäten, das gemeinsame Lösen von Aufgaben und die körperliche Bewegung im Naturraum das Gruppengefühl stärkten und halfen, eigene Grenzen zu überwinden.

Eltern berichteten, dass ihre Kinder nach der Teilnahme selbstbewusster auftraten und im familiären sowie schulischen Alltag reflektierter auf Konflikte reagierten. Die Kombination aus praktischen Erfahrungen und begleitender Reflexion wurde dabei als besonders hilfreich erlebt.

Erlernte Fähigkeiten:

Ein zentrales Thema in den offenen Antworten war die Beschreibung konkreter Kompetenzen, die im Verlauf der Intervention entwickelt wurden.

Hierzu zählten unter anderem die Verbesserung von Teamfähigkeit, der Umgang mit Frustration in Konfliktsituationen sowie das bewusste Einholen von Hilfe, anstatt in Problemsituationen impulsiv oder aggressiv zu reagieren.

Mehrere Teilnehmende gaben an, durch die Erfahrungen in der Gruppe gelernt zu haben, Aufgaben schrittweise anzugehen, Rücksicht auf Andere zu nehmen und auch eigene Schwächen offener einzugehen.

Erlebte belastende Situationen:

Vereinzelt beschrieben die Teilnehmenden Situationen, in denen sie sich unwohl fühlten. Dies betraf insbesondere Herausforderungen im Gruppenkontext, etwa bei körperlich anspruchsvollen Aufgaben oder in Momenten sozialer Unsicherheit. Einige berichteten von Situationen, in denen sie sich durch die Gruppendynamik überfordert fühlten oder Schwierigkeiten hatten, sich einzubringen.

Solche Erfahrungen blieben jedoch Einzelfälle und wurden häufig im weiteren Verlauf der Intervention positiv verarbeitet, etwa durch Unterstützung der Gruppenleitung oder Reflexionsrunden.

Optimierungsvorschläge:

Basierend auf den offenen Rückmeldungen lassen sich einige Hinweise auf Verbesserungspotenziale ableiten. Teilnehmende regten an, bei kooperativen Aufgaben noch stärker auf individuelle Belastungsgrenzen zu achten und unterstützende Strukturen bereitzustellen, falls Unsicherheiten auftreten.

Seitens der Erziehungsberechtigten wurde der Wunsch formuliert, häufiger und differenzierter über die Fortschritte in der Gruppe informiert zu werden, um die Veränderungen im Alltag gezielter unterstützen zu können.

Zusammenfassung:

Die qualitativen Rückmeldungen spiegeln insgesamt ein überwiegend positives Bild der Intervention wider. Insbesondere die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Stärkung emotionaler Selbstregulation und die Förderung von Selbstwirksamkeit wurden als zentrale Erfolge hervorgehoben. Belastende Erlebnisse traten nur vereinzelt auf und wurden vielfach als bearbeitbar und letztlich positiv verarbeitet beschrieben.

Die genannten Optimierungsvorschläge beziehen sich hauptsächlich auf eine noch feinfühliger Begleitung im Gruppensetting sowie auf eine verstärkte Einbindung der Eltern im Interventionsprozess.

6.6 Kritische Erfahrungen im Rahmen der Intervention und Evaluation

Im Verlauf der Evaluation wurden sowohl während der ursprünglichen Intervention als auch im Rahmen der Datenerhebung kritische Erfahrungen einzelner Teilnehmender und Bezugspersonen dokumentiert.

Kritische Verläufe während der Intervention:

Basierend auf einer internen Aufarbeitung durch die Gruppenleitung wurden Teilnehmende identifiziert, bei denen im Verlauf der Intervention auffällige oder potenziell kritische Entwicklungen beobachtet wurden. Die zugehörigen Beobachtungen wurden ohne detaillierte Einzelfalldokumentationen systematisiert und in folgende Kategorien eingeordnet: unangenehmes Erleben von Testungen, hoher individueller Leidensdruck, Überforderung durch Gruppensituationen, Grenzüberschreitungen innerhalb der Gruppe, Irritationen bezüglich Abschlussgesprächen, Abbrüche oder verweigerte Mitwirkung sowie Wahrnehmung geringer Veränderung.

Eine ergänzende quantitative Analyse zeigte, dass sich diese als kritisch eingestuften Teilnehmenden ($n = 9$) im Verlauf der Intervention hinsichtlich der Reduktion psychischer Belastungen (CBCL-Differenzwerte) nicht signifikant von den übrigen Teilnehmenden ($n = 75$) unterschieden. Sowohl parametrische (t-Test) als auch non-parametrische Analysen (Mann-Whitney-U-Test) ergaben keine bedeutsamen Differenzen (alle $p > 0,27$), und auch die Effektstärken (Cohen's $d < 0,3$) deuten auf nur geringe Unterschiede hin.

Kritische Rückmeldungen im Rahmen der Evaluation:

Im Rahmen des telefonischen Erstkontaktes sowie der Onlinefragebögen äußerten einzelne Erziehungsberechtigte und Teilnehmende retrospektiv explizite Kritik an der Intervention. Hauptkritikpunkte betrafen:

- das als unangemessen erlebte Gruppensetting (z. B. wahrgenommene Überforderung durch stark verhaltensauffällige Mitteilnehmende),
- das Fehlen subjektiv wahrnehmbarer nachhaltiger Effekte,
- Unsicherheiten und mangelndes Schutzgefühl im Gruppenkontext,
- das Gefühl, in der Gruppe unterzugehen oder wenig Beachtung zu finden.

In einzelnen Fällen wurde auch auf emotionale Überforderung im Umgang mit anderen Gruppenteilnehmern sowie auf strukturelle Aspekte (z. B. Zusammensetzung der Gruppen) hingewiesen.

Zusammenfassung:

Obwohl auf quantitativer Ebene keine systematischen Unterschiede im Verlauf der psychischen Belastung festgestellt werden konnten, dokumentieren die qualitativen Rückmeldungen wichtige Hinweise auf individuelle subjektive Belastungserfahrungen einzelner Teilnehmender. Diese Befunde unterstreichen die Relevanz, in künftigen Evaluationen nicht nur standardisierte Outcomes, sondern auch subjektive Erlebensdimensionen differenziert zu erfassen.

7 Diskussion

7.1 Rahmung der Ergebnisse

Die Evaluation der psychotherapeutischen Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® wurde in einem Mixed-Methods-Design durchgeführt, um sowohl messbare Veränderungen als auch subjektive Erfahrungen der Teilnehmenden und ihrer Eltern zu erfassen. Die Kombination aus standardisierten Erhebungen und vier leitfadengestützten Interviews ermöglicht es, kurzfristige und längerfristige Entwicklungen differenziert zu betrachten und in Beziehung zueinander zu setzen.

Die quantitativen Daten geben Aufschluss über Veränderungen in zentralen Belastungs- und Ressourcenbereichen zu mehreren Messzeitpunkten. Die qualitativen Interviews ergänzen diese Befunde um persönliche Perspektiven und konkrete Beispiele aus dem Alltag der Jugendlichen und ihrer Familien. Durch die Verbindung beider Zugänge lassen sich nicht nur statistische Verläufe, sondern auch wahrgenommene Veränderungen im Verhalten, in sozialen Beziehungen und im Selbstbild nachvollziehen.

Für die Einordnung der Ergebnisse ist es wichtig, die unterschiedlichen Datenquellen und Erhebungszeitpunkte zu berücksichtigen. Während die Messungen zu T1–T3 aus der regulären Programmdokumentation stammen, wurde der zusätzliche Follow-up-Zeitpunkt (TE) im Rahmen dieser Arbeit eigenständig erhoben. Die Interviews wurden retrospektiv geführt und orientierten sich an den qualitativen Forschungsfragen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen und Hypothesen diskutiert. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen ebenso berücksichtigt wie die methodischen Rahmenbedingungen, die die Aussagekraft der Befunde beeinflussen. Ziel ist es, die

Resultate in den bestehenden Forschungsstand einzuordnen, ihre Bedeutung für die Praxis abzuleiten und Ansatzpunkte für zukünftige Untersuchungen aufzuzeigen.

7.2 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 (H1.1–H1.3)

Die Analysen zu den Hypothesen H1.1–H1.3 zeigen deutliche kurzfristige Verbesserungen der psychischen Belastung zwischen Beginn (T1) und Abschluss (T2) der Intervention. Sowohl in der Fremdeinschätzung (CBCL) als auch in der Selbsteinschätzung (YSR) nahmen Gesamtproblembelastung, internalisierende und externalisierende Auffälligkeiten signifikant ab. Die Effektstärken waren im Fremdurteil insgesamt höher, was auf eine stärkere Veränderungswahrnehmung seitens der Eltern hinweist.

Zwischen T2 und dem dreimonatigen Follow-up (T3) blieben die Verbesserungen in beiden Perspektiven stabil; im Fremdurteil zeigte sich in mehreren Skalen sogar eine weitere signifikante Reduktion, insbesondere im Gesamtscore und im internalisierenden Bereich. Dieses Muster deckt sich mit Befunden aus der Wirkungsforschung zu natur- und handlungsorientierten Gruppenprogrammen, die häufig eine kurzfristige Symptomreduktion und eine Stabilisierung über mehrere Monate berichten (Bowen & Neill, 2013; Down et al., 2024).

Die stärkeren Effekte in der Fremdeinschätzung entsprechen der in der Literatur vielfach beschriebenen Tendenz, dass Eltern Veränderungen im Verhalten ihrer Kinder deutlicher wahrnehmen als die Jugendlichen selbst (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Kapetanovic & Boson, 2022). Mögliche Gründe liegen in entwicklungspsychologischen Unterschieden in der Selbstwahrnehmung, in sozialen Vergleichsprozessen sowie in der unterschiedlichen Gewichtung von Verhaltensindikatoren (Steinberg, 2014). Jugendliche neigen in der Adoleszenz dazu, ihre Autonomie zu betonen und problematische Verhaltensweisen weniger stark als belastend zu bewerten, während Eltern Veränderungen im Sozialverhalten und in der Emotionsregulation stärker in den Blick nehmen (Hurrelmann et al., 2022).

Auch methodische Faktoren können zu dieser Diskrepanz beitragen: Fremdberichte basieren auf längerfristigen Beobachtungen in verschiedenen Alltagssituationen, während Selbstberichte stärker von situativen Stimmungen und subjektiven Bezugsrahmen abhängen (Achenbach et al., 2005). Die parallele Erhebung

beider Perspektiven gilt daher als methodischer Standard in der Evaluation psychosozialer Interventionen (Achenbach, 2011; Spiel et al., 2006).

Insgesamt stützen die Ergebnisse die Annahme, dass die Burschengruppe kurzfristig wirksam zur Reduktion psychischer Belastung beiträgt und diese Effekte über mindestens drei Monate stabil bleiben. Die im Fremdurteil beobachteten weiteren Verbesserungen zwischen T2 und T3 legen nahe, dass bestimmte Entwicklungsprozesse – etwa im Bereich der Emotionsregulation oder sozialer Kompetenzen – auch nach Abschluss der Intervention fortwirken können, wie es auch in Metaanalysen zu vergleichbaren Programmen berichtet wird (Beck & Wong, 2022; Overbey et al., 2023).

7.3 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 2 (H2.1–H2.4)

Die Analysen zu den Hypothesen H2.1–H2.4 zielten darauf ab, längerfristige Veränderungen nach Abschluss der Burschengruppe zu erfassen und mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren. Zwischen dem Gruppenende (TBG) und dem zusätzlichen Erhebungszeitpunkt (TE) zeigte sich in der Fremdeinschätzung (CBCL, SDQ) eine deutliche weitere Reduktion der psychischen Belastung. Die Effektstärken lagen hier im großen Bereich, was auf substantielle Veränderungen aus Sicht der Eltern hinweist.

In der Selbsteinschätzung (YSR/ASR, SDQ) hingegen wurden keine signifikanten Veränderungen festgestellt. Dieses Auseinanderfallen der Perspektiven entspricht dem in der Literatur häufig beschriebenen Muster, dass Fremdberichte – insbesondere von Eltern – längerfristige Entwicklungen oft deutlicher abbilden als Selbstberichte von Jugendlichen (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Kapetanovic & Boson, 2022). Mögliche Gründe liegen in unterschiedlichen Beobachtungszeiträumen, Bewertungsmaßstäben und der Tendenz Jugendlicher, eigene Fortschritte weniger stark zu betonen (Steinberg, 2014).

Der Zusammenhang zwischen der Zeit seit Gruppenabschluss und der Veränderung im Gesamtscore (H2.3) war im Fremdurteil negativ, jedoch nicht signifikant. In der Selbsteinschätzung zeigte sich kein Zusammenhang. Angesichts der geringen Fallzahlen ($n = 22$ bzw. $n = 12$) und der damit verbundenen niedrigen Teststärke ist dieser Befund vorsichtig zu interpretieren. Selbstselektion und Drop-outs können die Ergebnisse zusätzlich verzerrn, wie auch Evaluationsliteratur (Döring & Bortz, 2016).

Für Hypothese H2.4 (Zusammenhang zwischen Zuwachs an Selbstwirksamkeit und Reduktion der Belastung) lagen nur sehr wenige vollständige Datensätze vor ($n = 6$), sodass keine belastbare statistische Analyse möglich war. Die Forschung zu psychosozialen Gruppeninterventionen weist jedoch darauf hin, dass wahrgenommene Selbstwirksamkeit ein zentraler Wirkfaktor für nachhaltige Veränderungen sein kann (Bandura, 1997; Luszczynska et al., 2005).

Insgesamt deuten die längerfristigen quantitativen Ergebnisse darauf hin, dass die positiven Effekte aus Sicht der Eltern nicht nur stabil blieben, sondern sich teilweise noch verstärkten. Die fehlenden Veränderungen in der Selbsteinschätzung und die methodischen Einschränkungen machen jedoch deutlich, dass für eine belastbare Bewertung der Nachhaltigkeit größere, prospektive Längsschnittstudien mit geringeren Ausfallquoten erforderlich sind (Spiel et al., 2006; Tolan et al., 2016).

7.4 Integration der qualitativen Ergebnisse (F3) mit den quantitativen Befunden

Die qualitativen Ergebnisse basieren auf vier durchgeführten Interviews (zwei mit Eltern, zwei mit Jugendlichen) und sind daher als explorativ und nicht repräsentativ zu verstehen. Trotz dieser sehr kleinen Stichprobe liefern sie interessante Hinweise, die helfen, die quantitativen Befunde zu kontextualisieren.

Mehrere Eltern beschrieben, dass ihre Söhne „ruhiger“, „selbstsicherer“ und „offener im Umgang mit anderen“ geworden seien. Diese Wahrnehmungen decken sich mit den in den Fremdberichten (CBCL, SDQ) festgestellten weiteren Verbesserungen zwischen TBG und TE.

Jugendliche berichteten hingegen häufiger von stabil gebliebenen Veränderungen, etwa einem „besseren Umgang mit Konflikten“ oder „mehr Mut, die eigene Meinung zu sagen“. Dieses Muster entspricht den quantitativen Ergebnissen, in denen in den Selbstberichten keine signifikanten weiteren Verbesserungen festgestellt wurden. Die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbtsicht lässt sich – wie in der Literatur beschrieben – durch unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und die stärkere Fokussierung Jugendlicher auf aktuelle Herausforderungen erklären (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Steinberg, 2014).

Ein zentrales Thema, das sich trotz der geringen Fallzahl in allen Interviews zeigte, war die Bedeutung der Gruppendynamik: Sowohl Eltern als auch Jugendliche hoben

hervor, dass der geschützte Rahmen und der Austausch mit Gleichaltrigen entscheidend für die positiven Veränderungen gewesen seien. Diese qualitative Evidenz stützt Befunde aus der Interventionsforschung, wonach Peer-Unterstützung und soziale Eingebundenheit zentrale Wirkmechanismen in Gruppenprogrammen darstellen (Tolan et al., 2016; Wentzel, 2017).

Darüber hinaus berichteten einige Eltern von einer zunehmenden Selbstständigkeit ihrer Söhne im Alltag, was auf eine mögliche Stärkung der Selbstwirksamkeit hindeutet – ein Aspekt, der in den quantitativen Daten aufgrund geringer Fallzahlen nicht valide geprüft werden konnte. Auch hier gilt: Die qualitative Perspektive liefert wertvolle Hypothesen, die in künftigen Studien mit größeren Stichproben überprüft werden sollten (Bandura, 1997; Luszczynska et al., 2005).

Insgesamt verdeutlicht die Integration beider Datenquellen – trotz der sehr kleinen qualitativen Stichprobe – dass die positiven Effekte der Burschengruppe aus Sicht der Eltern nicht nur stabil blieben, sondern sich teilweise verstärkten, während Jugendliche ihre Fortschritte eher als konstant wahrnahmen. Die qualitativen Befunde helfen, diese Unterschiede zu verstehen, und unterstreichen die Bedeutung, quantitative Ergebnisse stets im Kontext subjektiver Erfahrungen zu interpretieren.

7.5 Einordnung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4 (Optimierungspotenziale)

Die Einordnung stützt sich auf Rückmeldungen aus Interviews, offenen Freitextangaben sowie standardisierten Fragebögen. Neben überwiegend positiven Einschätzungen wurden auch kritische Erfahrungen benannt. Diese sind für die Optimierung zentral, weil sie subjektive Erlebensqualitäten sichtbar machen, die in summativen Outcomes nur begrenzt abgebildet werden.

7.5.1 Berücksichtigung kritischer Erfahrungen

Einzelne Teilnehmende und Bezugspersonen äußerten Unzufriedenheit mit der Gruppenzusammensetzung, dem Sicherheitsgefühl und dem subjektiv wahrgenommenen Nutzen. Im Verlauf wurden zudem Fälle identifiziert, bei denen auffällige oder potenziell belastende Erfahrungen vermutet wurden. Eine ergänzende Analyse zeigte jedoch, dass diese kritisch eingeschätzten Fälle in den quantitativen Symptomveränderungen keine systematischen Abweichungen gegenüber anderen aufwiesen. Die Kritikpunkte betreffen somit primär die subjektive Erlebnisqualität und

nicht klar objektivierbare therapeutische Outcomes. Daraus folgt die Notwendigkeit, subjektive Erlebnisdimensionen künftig differenzierter zu erfassen und Gruppensettings noch sensibler auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen.

7.5.2 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Intervention

Aus den zusammengeführten Rückmeldungen ergeben sich konkrete

Optimierungspotenziale entlang von Struktur, Prozess und Kommunikation:

- Gruppenzusammensetzung: Feiner abgestimmte Kohorten nach Entwicklungsstand und Belastungsprofil, um Überforderungen zu vermeiden und das subjektive Schutzgefühl zu stärken.
- Schutzmechanismen: Klarere Moderations- und Sicherheitsregeln, intensivere Vorbereitung auf Gruppensituationen sowie aktiveres Monitoring sozialer Dynamiken über den gesamten Prozess.
- Elternarbeit: Engere, kontinuierliche Kommunikation mit Bezugspersonen zur Stärkung des Transfers in den Alltag und frühzeitigen Wahrnehmung von Belastungen.
- Feedbackschleifen: Regelmäßige, strukturierte Kurzfeedbacks während der Intervention (z. B. stichpunktartige Wochen-Check-ins, Sentinel-Fragen zu Sicherheit/Überforderung), um subjektive Belastungen früh zu erkennen und gezielt zu reagieren.

Diese Empfehlungen sind konsistent mit Gelingensbedingungen der Gruppen- und Erlebnispädagogik, die eine sorgfältige Teilnehmerauswahl, robuste Sicherheitsstrukturen, enge Einbindung des sozialen Umfelds und adaptive Prozesssteuerung betonen.

7.6 Methodische Limitationen

Die Ergebnisse dieser Evaluation sind im Licht mehrerer methodischer und konzeptioneller Limitationen zu betrachten, die im Folgenden nach ihrer Relevanz für die Aussagekraft der Studie gewichtet dargestellt werden.

Die bedeutsamste Einschränkung betrifft die geringe Stichprobengröße der Langzeiterhebung ($n = 28$). Eine kleine Fallzahl reduziert die statistische Teststärke, begrenzt die Generalisierbarkeit der Befunde und erschwert die Ableitung belastbarer Effekte im Subgruppenvergleich (Döring & Bortz, 2016). Eng damit verknüpft ist ein potenzieller Selektionsbias: Es ist anzunehmen, dass insbesondere ehemalige

Teilnehmende mit positiveren Erfahrungen, stabileren Lebensumständen oder höherer Bindung an das Projekt eher zur Rückmeldung bereit waren. Solche Selbstselektionsprozesse können die Ergebnisse systematisch verzerrn und stellen damit eine ernstzunehmende Einschränkung dar (Hammer et al., 2009).

Für die qualitativen Ergebnisse gilt zusätzlich, dass die Interviewstichprobe mit $n = 4$ sehr klein ist und nur explorativen Charakter hat. Die dort gewonnenen Einsichten sind wertvoll zur Kontextualisierung, können jedoch nicht als repräsentativ betrachtet werden (Flick & Hahn, 2008).

Ein weiterer methodischer Aspekt betrifft die Länge der eingesetzten Onlinefragebögen. Der kombinierte Umfang von 192 bis 218 Items könnte Teilnehmer*innen abgeschreckt haben – ein Eindruck, der durch eine konkrete Rückmeldung im Zuge der Kontaktaufnahme empirisch gestützt wird. Zwar ermöglichte die umfassende Datenerhebung differenzierte psychometrische Analysen sowie eine Anschlussfähigkeit an frühere Erhebungen (CBCL/YSR; (Achenbach & Rescorla, 2001), doch eine Reduktion auf kompaktere Instrumente – wie etwa den alleinigen Einsatz des SDQ – hätte die Teilnahmehrüde möglicherweise gesenkt (Goodman, 1997).

Weitere Limitationen betreffen das retrospektive Design der Langzeiterhebung sowie die fehlende Kontrollgruppe. Beides schränkt die Möglichkeit kausaler Schlussfolgerungen zur Interventionseffektivität deutlich ein (Döring & Bortz, 2016). Auch wenn prä-post-Vergleiche durchgeführt wurden, bleibt offen, inwieweit beobachtete Veränderungen auf externe Faktoren oder Reifungsprozesse zurückzuführen sind.

Methodisch ist außerdem zu beachten, dass ein erheblicher Teil der Daten auf Selbst- und Fremdeinschätzungen basiert. Diese erfassen subjektive Wahrnehmungen, die durch soziale Erwünschtheit, Rückschauverzerrungen oder Kontextfaktoren beeinflusst sein können (McDonald, 2008). Gleichwohl stellt dies bei feldnahen, evaluativen Studien einen üblichen Kompromiss dar – zumal durch methodische Triangulation (z. B. qualitative Interviews) eine gewisse Validierung der Einschätzungen möglich wurde (Creswell & Plano Clar, 2017).

Eine weitere typische Einschränkung bei Langzeitstudien stellt der Verlust von Teilnehmenden über die Zeit dar. Zwar wurde der Rücklauf differenziert analysiert, dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass systematische Unterschiede

zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden vorlagen, etwa in Bezug auf Stabilität oder Ressourcen im familiären Umfeld (Döring & Bortz, 2016).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Durchführung der Intervention in einem ökologisch validen, aber nur begrenzt standardisierten Setting stattfand. Dies betrifft Wetterbedingungen, Naturgegebenheiten, Gruppendynamiken sowie die spezifische Trägerstruktur, die sich nicht vollständig kontrollieren ließen – aber konzeptimmanent gewollt waren (Bronfenbrenner, 1977; Hemmelmayr & Steiner, 2017). Auch die teilweise Abhängigkeit von Fremdbeurteilungen bei sehr jungen Teilnehmern stellt eine Einschränkung dar, wurde jedoch durch parallele Selbstberichte und qualitative Daten abgedeckt.

Trotz dieser Einschränkungen liefert die vorliegende Studie relevante Einblicke in psychosoziale Entwicklungsverläufe nach handlungsorientierten Gruppensettings im Naturraum. Die genannten Limitationen markieren zugleich zentrale Ansatzpunkte für methodische Weiterentwicklungen zukünftiger Studien.

7.7 Perspektiven für weitere Forschung

Die vorliegende Evaluation zeigt, dass die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® psychosoziale Entwicklungsimpulse bei einer heterogenen Zielgruppe anstoßen kann. Gleichzeitig machen die Ergebnisse – und insbesondere die reflektierten Limitationen – deutlich, an welchen Punkten künftige Forschung ansetzen sollte, um die Aussagekraft weiter zu stärken und die spezifische Wirksamkeit des Ansatzes differenzierter zu erfassen.

Ein zentraler nächster Schritt wäre die Durchführung von Studien mit größeren Stichproben und einer methodisch dichter abgestützten Verlaufserhebung, idealerweise über mehrere Follow-up-Zeitpunkte hinweg. Dies würde die Abbildung von Entwicklungs dynamiken und Stabilitätsverläufen deutlich verbessern und die Anschlussfähigkeit an vorhandene Wirkungsforschung stärken.

Die Frage nach der vergleichenden Bewertung naturbasiert er, handlungsorientierter Gruppeninterventionen stellt ein klassisches Anliegen der Evaluationsforschung dar – bleibt jedoch im Feldkontext mit erheblichen praktischen und ethischen Herausforderungen verbunden. Die Implementation echter Kontroll- oder Wartelistengruppen ist in einem Setting wie dem vorliegenden, das mit belasteten Jugendlichen im sozialen Versorgungssystem arbeitet, meist nicht realistisch. Dennoch

könnten methodisch alternative Vergleichsansätze – etwa retrospektive Kontrollgruppen, Prä-Post-Vergleiche mit normierten Referenzwerten oder innerhalb-personelle Verlaufskontrollen – genutzt werden, um Kontextfaktoren besser zu isolieren und die interne Validität zu erhöhen. Die Limitierungen solcher Designs sind in der Praxisforschung bekannt, sollten jedoch transparent reflektiert und bestmöglich kompensiert werden.

Inhaltlich bietet sich eine differenziertere Analyse von Subgruppen an – etwa nach diagnostischer Ausgangslage, sozialer Belastung oder Geschlecht. Die vorliegenden Ergebnisse deuten auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Verläufe hin, die bislang nur ansatzweise untersucht wurden. Auch die Rolle der Eltern und familiendynamischer Prozesse im Wirkungsverlauf der Intervention verdient mehr Beachtung. Erste qualitative Rückmeldungen – wenngleich auf Basis einer sehr kleinen Interviewstichprobe – zeigen, dass Veränderungen häufig auch im familiären Alltag wahrgenommen wurden. Künftig wären begleitende Familieninterviews oder Elternerhebungen daher ein sinnvoller methodischer Baustein.

Insgesamt legen die Ergebnisse dieser Arbeit nahe, dass naturbasierte, handlungsorientierte Gruppenseettings mit systemischer Rahmung ein relevantes Potenzial für die psychotherapeutische Versorgung von Jugendlichen mit sozialem Risikoprofil bieten. Zukünftige Forschung sollte sich darauf konzentrieren, dieses Potenzial differenziert, methodisch reflektiert und praxisnah weiter zu untersuchen.

7.8 Schlussfolgerung

Die vorliegende Evaluation zeigt, dass die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten® bei einer heterogenen Zielgruppe psychosoziale Entwicklungsimpulse anstoßen kann. Kurzfristig reduzierten sich Belastungen aus Sicht von Eltern und Jugendlichen; mittelfristig blieben diese Effekte stabil, teils mit weiteren Verbesserungen. Im längeren Verlauf zeigten sich zusätzliche Reduktionen vor allem im Fremdurteil, während die Selbsteinschätzungen weitgehend stabil blieben. Qualitative Hinweise – auf Basis einer sehr kleinen Interviewstichprobe – deuten auf gestärkte Emotionsregulation, sozial kompetenteres Handeln sowie die Bedeutung von Gruppendynamik, Peer-Unterstützung und verlässlicher Leitung hin.

Die Aussagekraft ist durch zentrale Limitationen begrenzt: kleine und selektive Langzeitstichprobe (Freiwilligenrücklauf), retrospektives Design ohne Kontrollgruppe,

überwiegende Nutzung von Selbst- und Fremdberichten sowie eine sehr kleine qualitative Stichprobe ($n = 4$). Diese Einschränkungen schließen kausale Zuschreibungen aus und verlangen eine vorsichtige Interpretation. Dennoch liefert die Triangulation aus quantitativen und qualitativen Daten konsistente Hinweise auf praxisrelevante Wirkungen im Natur-Setting.

Der inhaltliche Mehrwert dieser Arbeit liegt in einer unabhängigen, theoriegeleiteten Gesamtschau über kurzfristige, mittelfristige und längerfristige Verläufe, der systematischen Transparenz zu Limitationen und der Ableitung konkreter, umsetzungsnaher Optimierungspfade. Für die Forschung markieren die Ergebnisse klare nächste Schritte: größere und diversere Stichproben, prospektive Längsschnittdesigns mit alternativen Vergleichsgruppen, differenzierte Subgruppenanalysen sowie die Prüfung spezifischer Wirkmechanismen (z. B. Selbstwirksamkeit, Peer-Prozesse) über längere Follow-ups.

Fazit: Integrative, systemisch-naturpädagogische Gruppensettings sind ein vielversprechender Baustein in der Versorgung von Jugendlichen mit sozialem Risikoprofil. Die vorliegenden Befunde sprechen für ihre Relevanz – ihre präzise Wirksamkeit und die zugrunde liegenden Wirkmechanismen sollten in methodisch robusteren Designs weiter geprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (2011). Child Behavior Checklist. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Hrsg.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (S. 546–552). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1529
- Achenbach, T. M., Krukowski, R. A., Dumenci, L., & Ivanova, M. Y. (2005). Assessment of Adult Psychopathology: Meta-Analyses and Implications of Cross-Informant Correlations. *Psychological Bulletin*, 131(3), 361–382. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.3.361>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles*. VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Altgeld, T., & Klärs, G. (2024). Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Gender Mainstreaming. *Bundeszentrals für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i022-2.0>
- Annerstedt, M., & Währborg, P. (2011). Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(4), 371–388. <https://doi.org/10.1177/1403494810396400>
- Atria, M., Reimann, R., & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplikation und evaluativer Haltung. In *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574–586). Ch. Steinebach.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Beck, N., & Wong, J. S. (2022). A Meta-Analysis of the Effects of Wilderness Therapy on Delinquent Behaviors Among Youth. *Criminal Justice and Behavior*, 49(5), 700–729.
<https://doi.org/10.1177/00938548221078002>

Bowen, D. J., & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6(1), 28–53.
<https://doi.org/10.2174/1874350120130802001>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

Creswell, J. W., & Plano Clar, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. Aufl.). SAGE.

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychol Bull*, 131, 509.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>

De Shazer, S. (1992). *Das Spiel mit Unterschieden: Wie therapeutische Lösungen lösen* (1. Aufl.). Auer. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00418642>

De Shazer, S. (1999). *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (6. Aufl.). Carl-Auer-Systeme Verl.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC03086812>

De Shazer, S. (2005). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie* (9. Aufl.). Klett-Cotta.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC05972909>

DeGEval. (2016). *Standards für Evaluation*. Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V.

[https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-](https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-Standards/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf)

Standards/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Evaluationsforschung. In N. Döring & J. Bortz,

Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (S.

975–1036). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_18

Down, M. J. A., Picknoll, D., Edwards, T., Farringdon, F., Hoyne, G., Piggott, B., & Murphy,

M. C. (2024). Outdoor adventure education for adolescent social and emotional

wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adventure Education*

and Outdoor Learning, 1–30. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2386350>

Fagerland, M. W. (2012). t-tests, non-parametric tests, and large studies—A paradox of

statistical practice? *BMC Medical Research Methodology*, 12(1), 78.

<https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-78>

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De

Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between

anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent*

Mental Health, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>

Flick, U., & Hahn, S. (2008). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. *Zeitschrift für*

qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 9, 283.

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for

Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2),

486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze.* (S. 583 S.). EHP.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5), 581–586.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

Hammer, G. P., Prel, J.-B. du, & Blettner, M. (2009). Avoiding Bias in Observational Studies. *Deutsches Ärzteblatt international.*

<https://doi.org/10.3238/arztebl.2009.0664>

Hemmelmayr, P. (2013). *Implementierung handlungsorientierter Methoden anhand des Konzeptes der „Integrativen Outdoor-Aktivitäten®“ in der systemischen Familientherapie und Beratung am Beispiel zweier Gruppenangebote für Kinder- und Jugendliche* [Masterarbeit]. Universität Wien.

Hemmelmayr, P., & Amesberger, G. (2018). Systemisch-handlungsorientierter Therapie-ansatz für Kinder und Jugendliche: Ausgewählte empirische Befunde.

Familiendynamik, 43(04), 304–319. <https://doi.org/10.21706/fd-43-4-304>

Hemmelmayr, P., & Steiner, M. (2017, März). Psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®. *Systemische Notizen*.

Hemmelmayr, P., & Steiner, M. (2018). jung, männlich, ängstlich, aggressiv: Psychotherapeutische Gruppenarbeit mit Buben und Burschen in der Natur. *Green Care*, 1/2018.

Hurrelmann, K., Rosewitz, B., & Wolf, H. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Juventa-Verlag.

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (2003). SWE - Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. <https://www.psycharchives.org/en/item/d041ef33-7cb7-4b29-a92d-29d900fc462b>
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167–175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8
- Kapetanovic, S., & Boson, K. (2022). Discrepancies in parents' and adolescents' reports on parent-adolescent communication and associations to adolescents' psychological health. *Current Psychology*, 41(7), 4259–4270. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00911-0>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kubesch, S., Emrich, A., & Beck, F. (2011). Exekutive Funktionen im Sportunterricht fördern. In *Sportunterricht* (Bd. 60, Nummer 10, S. 312–316).
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Lösel, F., & Bender, D. (2003). In *Early prevention of adult antisocial behavior* (S. 130–204). Cambridge University Press.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *J Psychol*, 139, 457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>

- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). BeltzPreselect.media GmbH. https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991
- McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1–19.
- Overbey, T. A., Diekmann, F., & Lekies, K. S. (2023). Nature-based interventions for vulnerable youth: A scoping review. *International Journal of Environmental Health Research*, 33(1), 15–53. <https://doi.org/10.1080/09603123.2021.1998390>
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94066-3>
- Schwarzer, R. (1999). *Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1981). Hypothesisieren — Zirkularität — Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. *Familiendynamik*. <https://elibrary.utb.de/doi/10.5555/fd-6-2-123>
- Spiel, C., Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of Curricula in Higher Education: Challenges for Evaluators. *Evaluation Review*, 30(4), 430–450. <https://doi.org/10.1177/0193841X05285077>
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Budrich.

- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214–236.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dewck, & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2. Aufl., S. 586–603). The Guilford Press.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Rothenberger, A., Klasen, H., & Goodman, R. (2002). *Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung*.
- World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. (2013). *JAMA*, 310(20), 2191–2194.
<https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yang, M.-Y., Harmeyer, E., Chen, Z., & Lofaso, B. M. (2018). Predictors of early elementary school suspension by gender: A longitudinal multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 93, 331–338.
<https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2018.08.008>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Schematische Darstellung des Ablaufs der Intervention.....	Seite 3
Abb. 2 Verteilung der diagnostischen Überkategorien in der Gesamt- und Evaluationsstichprobe in Prozent (TBG vs. TE).....	Seite 15
Abb. 3 Rücklauf von vollständig Ausgefüllten Fragebogen zu der Evaluation (TE) aufgeschlüsselt nach Jahr des Erstbesuchs der Burschengruppe.....	Seite 15

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Wirkmodell der psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®.....	Seite 6
Tab. 2 Abkürzungen der Erhebungszeitpunkte.....	Seite 12
Tab. 3 Einsatz der Erhebungsinstrumente aufgeschlüsselt nach Hypothese.....	Seite 18
Tab. 4 H1.1 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der CBCL-Skalen zwischen T1 und T2 (n = 83).....	Seite 25
Tab. 5 H1.1 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der YSR-Skalen zwischen T1 und T2 (n = 71).....	Seite 25
Tab. 6 H1.2 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der CBCL-Skalen zwischen T2 und T3 (n = 23).....	Seite 26
Tab. 7 H1.2 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse (t-Test für verbundene Stichproben) der YSR-Skalen zwischen T2 und T3 (n = 16)	Seite 26
Tab. 8 H2.1.1-2 – Fremdeinschätzung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse zwischen TBG und TE.....	Seite 27
Tab. 9 H2.1.3-4 – Selbstbeurteilung: Mittelwerte, Standardabweichungen und Testergebnisse zwischen TBG und TE.....	Seite 27
Tab. 10 H2.2 Veränderung der CBCL-Subskalenwerte zwischen TBG und TE (Elternbericht, n = 7).....	Seite 28

Anhang

A1 Abstract

A1.2 Abstract in Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit evaluiert die psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor-Aktivitäten®, ein systemisch-handlungsorientiertes Gruppenangebot für männliche Kinder und Jugendliche mit sozialen und emotionalen Auffälligkeiten. Ziel war es, kurz-, mittel- und längerfristige Wirkungen der Intervention zu erfassen, subjektive Entwicklungserfahrungen zu dokumentieren und Optimierungspotenziale zu identifizieren.

Die Evaluation wurde theoriegeleitet als Mixed-Methods-Design umgesetzt, bestehend aus standardisierten quantitativen Erhebungen zu mehreren Messzeitpunkten sowie leitfadengestützten qualitativen Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden und deren Eltern. In die Analysen flossen Daten von insgesamt 93 Familiensystemen ein; für die Langzeiterhebung standen 28 vollständige Datensätze zur Verfügung.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen signifikante kurzfristige Verbesserungen in Gesamtbelastung, internalisierenden und externalisierenden Symptomen, die im dreimonatigen Follow-up stabil blieben bzw. sich im Fremdurteil weiter verbesserten. Längerfristig wurden aus Sicht der Eltern weitere Belastungsreduktionen festgestellt, während die Selbsteinschätzungen weitgehend stabil blieben. Die qualitativen Befunde verdeutlichen positive Entwicklungen in Emotionsregulation, sozialer Kompetenz, Problemlösefähigkeit und Werteintegration sowie die zentrale Rolle von Gruppendynamik, Peer-Unterstützung und verlässlicher Leitung.

Die Aussagekraft wird durch methodische Limitationen eingeschränkt (kleine und selektive Langzeitstichprobe, retrospektives Design ohne Kontrollgruppe, überwiegende Nutzung von Selbst- und Fremdberichten, geringe Fallzahl). Dennoch liefern die Ergebnisse konsistente Hinweise auf die Wirksamkeit des naturbasierten, handlungsorientierten Ansatzes und benennen praxisnahe Optimierungsmöglichkeiten, etwa in Gruppenzusammensetzung, Sicherheitsstruktur und Elternarbeit.

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur unabhängigen Evaluation naturgestützter, systemischer Gruppeninterventionen und formuliert konkrete Empfehlungen für zukünftige Forschung, darunter prospektive Längsschnittstudien mit größeren

Stichproben, differenzierte Subgruppenanalysen und die Untersuchung spezifischer Wirkmechanismen.

A1.2 Abstract in English

This Master thesis evaluates the *Psychotherapeutic Boys' Group with Integrative Outdoor Activities*®, a systemic, action-oriented group program for male children and adolescents with social and emotional difficulties. The aim was to assess the short-, medium-, and long-term effects of the intervention, to document subjective developmental experiences, and to identify potential areas for improvement.

The evaluation followed a theory-driven mixed-methods design, comprising standardized quantitative assessments at multiple measurement points as well as semi-structured qualitative interviews with former participants and their parents. Data from a total of 93 family systems were included in the analyses; for the long-term follow-up, 28 complete datasets were available.

Quantitative results indicate significant short-term improvements in overall burden, as well as in internalizing and externalizing symptoms, which remained stable at the three-month follow-up or, in the case of parent ratings, further improved. In the longer term, parents reported additional reductions in burden, while self-reports remained largely stable. Qualitative findings highlight positive developments in emotion regulation, social competence, problem-solving skills, and value integration, as well as the central role of group dynamics, peer support, and reliable leadership.

The interpretability of the findings is limited by methodological constraints (small and selective long-term sample, retrospective design without a control group, predominant reliance on self- and proxy reports, small qualitative sample). Nevertheless, the results provide consistent indications of the effectiveness of the nature-based, action-oriented approach and identify practice-oriented opportunities for optimization, such as in group composition, safety structure, and parental involvement.

This thesis contributes to the independent evaluation of nature-based, systemic group interventions and offers concrete recommendations for future research, including prospective longitudinal studies with larger samples, differentiated subgroup analyses, and the investigation of specific mechanisms of change.

A2 Einsatz von künstlicher Intelligenz

Zur Unterstützung der sprachlichen Qualitätssicherung dieser Masterarbeit wurden KI-basierte Tools eingesetzt. Für die Überprüfung von Rechtschreibung, Grammatik und stilistischen Feinheiten kamen der DUDEN Mentor (Stand: 2025) sowie ChatGPT (OpenAI, Version GPT-4, Stand: 2025) zum Einsatz. Beide Werkzeuge dienten ausschließlich der sprachlichen Optimierung.

A3 Qualitative Erhebung und Analyse

A3.1 Leitfadeninterviews

Zur Beantwortung der Forschungsfrage F3 und der Subfragen F3.1 bis F3.3 wurden halbstrukturierte Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden der Burschengruppe (im Folgenden: Jugendliche) sowie mit deren Eltern durchgeführt. Die Leitfäden wurden theoriebasiert entwickelt und orientierten sich an den Themenfeldern psychosoziale Entwicklung, Problemlösefähigkeiten, Umgang mit Gewalt sowie Wertelerleben.

Der Leitfaden für die Jugendlichen zielte darauf ab, individuelle Entwicklungen im Verhalten, in der Selbstwahrnehmung und im sozialen Handeln explorativ zu erfassen. Der Elternleitfaden ergänzte diese Perspektive um Fremdwahrnehmungen der Veränderungen im Familien- und Schulalltag.

Beide Leitfäden enthalten eine thematische Gliederung in Blöcke, ein exploratives Leitziel pro Block, Haupt- und Rückfragen zur Öffnung und Vertiefung des Gesprächs.

Die offene, narrativ unterstützte Gesprächsführung erlaubte es, individuelle Entwicklungsverläufe differenziert zu rekonstruieren. Die vollständigen Leitfäden sind nachfolgend dokumentiert.

Tabelle A1: Leitfädeninterview – Teilnehmender (Bursch)

Block	Thema	Ziel	Nummerierung	Fragen
1. Block	Lebenssituation jetzt	Wie steht es um die Person derzeit, wie schätzt sie sich ein, wie steht es mit der Zufriedenheit über die eigene Situation	1.1	Erzähle mir doch ein wenig über deine derzeitige Lebenssituation. Wo stehst du beruflich, in deinen Freundschaften und Beziehungen? Fühlst dich frei, so viel oder wenig zu teilen, wie du möchtest
			1.2 (a...)	[Falls die Person nur kurz und knapp antwortet, können die einzelnen Fragen aufgedroselt werden. Also zu Beruf, Freundschaften etc.]
			1.3	Bist du mit deiner derzeitigen Lebenssituation zufrieden? Gibt es Herausforderungen oder Probleme, die dich momentan stark beschäftigen? Und wenn du zurückblickst, bist du stolz auf deine Entwicklung?
2. Block	Zwischenzeit	Was ist seit der BG passiert? Diese Frage kann auch ausgelassen werden, wenn sie durch den 1. Block beantwortet wird.	2.1	Seit du die Burschengruppe [Datum des Besuchs] beendet hast, was hast du in der Zwischenzeit alles gemacht? Wie lief es für dich in der Schule oder Ausbildung?
			2.2.	Wie würdest du deine Freundschaften in dieser Zeit beschreiben? Haben sich deine Beziehungen zu anderen verändert?
			2.3	Kannst du Dich noch an das zentrale Problem erinnern, warum du damals die BG besucht hast?
			2.4	[Ohne den Einstieg, wenn die Person das Problem direkt darlegt, sonst nur zur Konkretisierung, was damals definiert wurde] Damals hattest du das Problem [Problem einfügen], das du mit Hilfe der Burschengruppe angehen wolltest. Wenn du jetzt auf die letzten Jahre bzw. Monate zurückblickst, wie ist dein Umgang mit diesem Problem heute? Ist es für dich noch präsent? Hat dir die Teilnahme an der Burschengruppe dabei geholfen, und wenn ja, wie?
3. Block	Rückblick in die BG	Wie hilfreich wurde die BG damals wahrgenommen. Wurden die Werte wahrgenommen und aufgefasst? Hat es bei dem Problem geholfen (dabei auf das jeweilige Problem der Personen eingehen).	3.0	Schauen wir uns jetzt mal direkt die BG an und wie das damals für dich war. Nimm dir vielleicht eine Sekunde, um dich daran zu erinnern, wie ihr euch immer bei den Bankert getroffen habt. Dann ging es immer durch den Wald. Es gab Aufgaben zum Nachdenken aber auch gemeinsame Spiele und Bewegungen.
			3.1	Wenn du an deine Zeit in der Burschengruppe zurückdenkst, was ist dir am meisten in Erinnerung geblieben? Gibt es bestimmte Situationen oder Dinge, die dich lange beschäftigt haben und an die du auch heute noch manchmal denkst?
			3.2	Hattest du das Gefühl, dass die Burschengruppe sich in irgendeiner Weise von deinem damaligen Alltag unterschied? Wenn ja, was genau war anders, beispielsweise in der Art und Weise, wie miteinander geredet wurde?
4. Block	Feedback zur BG	Feedback	4.1	Ich würde noch gerne ein bisschen was über deine Wahrnehmung über die BG erfahren. Hat sie dir damals gefallen?
			4.2	Bist du gerne hingegangen?
			4.3	Denkst du rückblickend, dass die Teilnahme an der Burschengruppe für dich die richtige Entscheidung war?
			4.4	Wenn du die BG Leiten würdest, was würdest du anders machen?
				[Wenn Person im online Fragebogen Situationen angegeben hat, wo sie sich unwohl gefühlt hat, dann auf jene mit einer Frage zum tieferen Verständnis eingehen] Du hast im Fragebogen Situationen erwähnt, in denen du dich unwohl gefühlt hast. Könntest du mir mehr darüber erzählen, was in diesen Momenten passiert ist und wie du damit umgegangen bist?

Tabelle A2: Leitfadeninterview – Eltern bzw. Erziehungsberechtigte

Block	Thema	Ziel	Nummerierung	Fragen
1. Block	Lebenssituation jetzt	Wie steht es um die Person derzeit, wie schätzt die Bezugsperson (Mutter, Vater, Betreuer*in etc.) die Zufriedenheit über die eigene Situation ein.	1.1	Könnten Sie mir ein wenig über die derzeitige Lebenssituation Ihres Sohnes/Enkels/etc. erzählen? Wie geht es ihm beruflich, in seinen Freundschaften oder in Beziehungen? Fühlen Sie sich frei, so viel oder wenig zu teilen, wie Sie möchten.
			1.2 (a-...)	[Falls die Person nur kurz und knapp antwortet, können die einzelnen Fragen aufgedröselt werden. Also zu Beruf, Freundschaften etc.]
			1.3	Sind Sie der Meinung, dass Ihr Sohn/Enkel mit seiner derzeitigen Lebenssituation zufrieden ist? Gibt es Herausforderungen oder Probleme, die ihn momentan stark beschäftigen? Und wenn Sie auf seine Entwicklung zurückblicken, ist er stolz darauf, wie er sich entwickelt hat?
2. Block	Zwischenzeit	Was ist seit der BG passiert? Diese Frage kann auch ausgelassen werden, wenn sie durch den 1. Block beantwortet wird	2.1	Seit Ihr Sohn/Enkel die Burschengruppe [Datum des Besuchs] verlassen hat, was hat er in der Zwischenzeit alles gemacht? Wie lief es für ihn in der Schule oder Ausbildung?
			2.2.	Wie würden Sie seine Freundschaften in dieser Zeit beschreiben? Haben sich seine Beziehungen zu anderen verändert?
			2.3	Können Sie sich noch an das zentrale Problem erinnern, weswegen ihr Sohn/Enkel damals die BG besucht hat?
			2.4	[Ohne den Einstieg, wenn die Person das Problem direkt darlegt, sonst nur zur Konkretisierung, was damals definiert wurde] Damals hatte Ihr Sohn/Enkel das Problem [Problem einfügen], das er mit Hilfe der Burschengruppe angehen wollte. Wenn Sie jetzt auf die letzten Jahre bzw. Monate zurückblicken, wie ist Ihr Eindruck, wie er mit diesem Problem heute umgeht? Ist es für ihn noch präsent? Hat ihm die Teilnahme an der Burschengruppe dabei geholfen, und wenn ja, wie?
			2.5	Haben Sie womöglich als Elternteil ebenfalls neue Strategien gelernt, wie Sie mit ihrem Kind umgehen. Gab es da Einflüsse von der BG oder gewisse Ideen, die Sie mitgenommen haben?
3. Block	Rückblick in die BG	Wie hilfreich wurde die BG damals wahrgenommen. Wurden die Werte wahrgenommen und aufgefasst? Hat es bei dem Problem geholfen (dabei auf das jeweilige Problem der Personen eingehen).	3.0	Schauen wir uns jetzt mal direkt die BG an und wie das damals für Sie und Ihren Sohn war. Nehmen Sie sich vielleicht eine Sekunde, um sich daran zu erinnern, wie die BG damals immer bei den Bankerl gestanden hat. Dann ging es immer durch den Wald. Es gab Aufgaben zum Nachdenken aber auch gemeinsame Spiele und Bewegungen.
			3.1	Wenn Sie an die Zeit Ihres Sohnes/Enkels in der Burschengruppe zurückdenken, was hat er Ihnen darüber erzählt? Gibt es bestimmte Situationen oder Dinge, von denen er berichtet hat und die ihn lange beschäftigt haben?
			3.2	Hatten Sie den Eindruck, dass die Burschengruppe für Ihren Sohn/Enkel in irgendeiner Weise anders war als sein damaliger Alltag? Wenn ja, was genau war anders, beispielsweise in der Art und Weise, wie miteinander geredet wurde?
4. Block	Feedback zur BG	Feedback	4.1	Ich würde noch gerne ein bisschen was über deine Wahrnehmung über die BG erfahren: Hat Ihrem Sohn/Enkel die Burschengruppe gefallen? Ist er gerne hingegangen?
			4.2	Denk/dachten Sie, dass die Teilnahme an der Burschengruppe für ihn die richtige Entscheidung warst du, das war für dich die richtige Wahl?
			4.3	Wenn Sie die Burschengruppe leiten würden, was würden Sie anders machen?
			4.4	Ihr Sohn/Enkel hat im Fragebogen Situationen erwähnt, in denen er sich unwohl gefühlt hat. Können Sie sich erinnern, ob er Ihnen davon erzählt hat, und wie er damit umgegangen ist?

A3.2 Reduktionsschritte und Kategorienübersicht

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Forschungsfragen F3.0–F3.3 dokumentiert. Für jede Hauptkategorie wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt und in mehreren Reduktionsstufen verfeinert. Die Paraphrasen stellen inhaltsverdichtete Aussagen aus den Interviews dar. Die Generalisierungen bilden die erste analytische Reduktionsebene (nach Mayring, 2022). Auf dieser Basis wurden Subkategorien (Reduktionsstufe 1) gebildet und zu inhaltlichen Hauptkategorien (Reduktionsstufe 2) verdichtet. Die Kategorien sind theorie- und datengestützt entwickelt und erlauben eine strukturierte Auswertung der Interviewdaten.

Bei der Fallbezeichnung steht die Ziffer (1,2) für das jeweilige Interview und „B“ für Bursch und „E“ für Eltern.

Tabelle A3.1: 1. Reduktion – positive psychosoziale Entwicklung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1E	1	Er habe sich früher schwergetan, andere Leute kennenzulernen. Dies hat sich über die letzten Jahre deutlich verbessert.	Soziale Kontaktfähigkeiten haben sich im Zeitverlauf deutlich verbessert.	K1: Verbesserung sozialer Kontaktfähigkeiten
1E	2	Bemerkte, dass zurückreden ihn keinen Mehrwert bringt – im Gegenteil, er davon nur mehr Stress und Ärger bekommt.	Die Reflexion über kommunikatives Fehlverhalten führte zur Einsicht in negative Konsequenzen.	K2: Dysfunktionales Verhalten wird durch Reflexion und Kommunikation mit den Eltern erkannt und minimiert; Dankbarkeit gegenüber den Eltern für deren Unterstützung
1E	3	Personliche Entwicklung und viele Gespräche mit Eltern haben geholfen, zu erkennen, dass zurückreden für ihn keinen Vorteil hat.	Persönliche Entwicklung und elterliche Gespräche förderten die Einsicht in dysfunktionales Verhalten.	
1E	4	Sohn sehe zu wenig, dass er bereits etliche fordernde Situation gelöst habe, obwohl Eltern klar seinen Fortschritt mit ihm Kommunizieren.	Eigenes Problemlöseverhalten wird trotz externer Rückmeldung nicht vollständig erkannt.	
1E	5	Sohn hat sich sehr zum positiven entwickelt, nimmt diese Entwicklung jedoch nicht wahr.	Positive Veränderungen werden vom Betroffenen nicht adäquat wahrgenommen.	
1B	6	Sehr positive Entwicklung in den letzten Jahren.	Langfristig positive Persönlichkeitstwicklung wurde festgestellt.	K4: Positive Verhaltensänderung
1B	7	Starke positive Verhaltensänderung.	Deutliche Verhaltensveränderung wurde beobachtet.	
1B	8	Kaum provozierendes Verhalten gegenüber anderen mehr reduziert.	Provozierendes Verhalten gegenüber anderen wurde deutlich reduziert.	K5: Reduktion von provozierendem und aggressivem Verhalten
1B	9	Die Entwicklung der sozialen Beziehungen, insbesondere Freundschaften, wird von der befragten Person als positiv beschrieben.	Positive Entwicklung sozialer Beziehungen, insbesondere Freundschaften, wurde festgestellt.	K6: Überwindung von hemmendem Sozialverhalten; positive Entwicklung in sozialen Beziehungen
1B	10	Stolz auf positive Entwicklung, wo die BG geholfen habe.	Stolz über eigene Entwicklung wurde mit Unterstützung der Burschengruppe geäußert.	
1E	11	Die Entwicklung der sozialen Beziehungen, insbesondere Freundschaften, wird von der befragten Person als positiv beschrieben.	Positive Entwicklung sozialer Beziehungen wurde berichtet.	K7: Stolz über eigene Entwicklung
1B	12	Verbesserung der schulischen Leistungen.	Schulische Leistungen haben sich verbessert.	
1B	13	Verbesserung der schulischen Leistungen.	Schulische Leistungen haben sich verbessert.	
1B	14	Kein provozierendes Verhalten bzw. Zurückreden gegenüber anderen mehr, wird als sehr positive Entwicklung gesehen.	Reduktion aggressiven oder provozierenden Verhaltens wurde als positiv bewertet.	
1B	15	Durch indizierte soziale Situation wurde er neuen Situationen ausgesetzt.	Soziale Exposition führte zur Auseinandersetzung mit neuen Situationen.	K9: Durch indizierte soziale Situationen Lernerfolge im sozialen Miteinander; förderte den Umgang mit schwierigen sozialen Situationen
1B	16	Die Entwicklung der sozialen Beziehungen, insbesondere Freundschaften, wird von der befragten Person als positiv beschrieben.	Positive Entwicklung in sozialen Beziehungen wurde bestätigt.	
1B	17	Die Entwicklung der sozialen Beziehungen, insbesondere Freundschaften, wird von der befragten Person als positiv beschrieben.	Positive Entwicklung in sozialen Beziehungen wurde bestätigt.	
1B	18	Die BG habe geholfen, mit Menschen auszukommen, die er nicht nett zu ihm waren oder die er nicht mag.	Die Burschengruppe unterstützte im Umgang mit schwierigen zwischensemenschlichen Situationen.	

Tabelle A3.2: Fortsetzung 1. Reduktion – positive psychosoziale Entwicklung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2E	19	Ist stolz auf schulische Erfolge und präsentiert diese auch gerne	Akademische Leistungen wurden positiv bewertet und mit Stolz präsentiert.	
2E	20	Er hat sich mehrmals bei seinen Eltern über ihr Engagement und Unterstützung bedankt und hat auch ein schlechtes Gewissen, wegen seines Verhalten in der Vergangenheit.	Reflexion über vergangenes Verhalten förderte Dankbarkeit und Schuldbewusstsein.	
2E	21	Teilnehmende der Burschengruppe auch außerhalb derer getroffen.	Soziale Interaktionen außerhalb der Gruppe wurden gepflegt.	K10: Soziale Interaktionen durch die Burschengruppe
2E	22	Hat gewisse Regeln und Anforderung der Eltern verstanden und ernst genommen und als Belohnung sein erstes Smartphone bekommen.	Regelakzeptanz wurde durch positive Verstärkung unterstützt.	K11: Regelakzeptanz wurde durch Einsicht in Konsequenzen gestärkt
2E	23	Der Sohn hat verinnerlicht, dass das Einhalten elterlicher Regeln und Anforderungen dazu führt, dass es gewünschte Dinge erhält.	Regelkonformität wurde durch Einsicht in Konsequenzen gestärkt.	
2E	24	Der Sohn hat gelernt, dass er seinen Tag besser nutzen kann, wenn er seine Aufgaben passende plant.	Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert.	K12: Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert
2E	25	Der Sohn hat gelernt, dass er seinen Tag besser nutzen kann, wenn er seine Aufgaben passende plant.	Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert.	
2B	26	Konnte in der Burschengruppe die Leiter unterstützen.	Soziale Rollenübernahme wurde durch Gruppeninteraktion gefördert.	K13: Gruppeninteraktion ermöglichte soziale Rollenübernahme
2E	28	Hat seine emotionalen Höhen und Tiefen besser als früher unter Kontrolle.	Emotionale Selbstregulation hat sich verbessert.	K14: Selbstregulation wurde gestärkt
2E	29	Kann in emotional aufreibende Situation seine Emotionen artikulieren.	Emotionale Ausdrucksfähigkeit wurde gestärkt.	
2E	30	Kann sich in einen kurzen Zeitraum beruhigen als zu früheren Zeiten.	Selbstberuhigung gelingt schneller als früher.	
2E	31	Internalisiert negative Emotionen nicht mehr, sondern kann sie Abbauen.	Negative Emotionen werden nicht mehr internalisiert, sondern aktiv reguliert.	
2E	32	Kommt mit anderen und den eigenen Lehrern gut zurecht, war früher nicht der Fall.	Soziale Kompetenz im Umgang mit Autoritäten wurde verbessert.	K15: Umgang mit Autoritäten wurde verbessert
2E	33	Hat weniger Probleme in der Schule und weiß, wie er sie löst, falls welche auftreten.	Problemlösekompetenz im schulischen Kontext hat sich verbessert.	
2E	34	Der Sohn hat gelernt, dass er seinen Tag besser nutzen kann, wenn er seine Aufgaben passende plant.	Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert.	
2E	35	Der Sohn hat gelernt, dass er seinen Tag besser nutzen kann, wenn er seine Aufgaben passende plant.	Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert.	
2E	36	Hat sich in der Burschengruppe weitauß schneller emotional geöffnet als anderen Menschen gegenüber.	Emotionale Offenheit wurde durch Gruppensetting erleichtert.	K16: Gruppensetting ermöglichte emotionale Offenheit; auch der Umgang mit Wutproblemen wurde gefördert
2B	37	Reduktion von großen Aggressionen.	Aggressives Verhalten wurde deutlich reduziert.	
2B	38	Hat früher das Leben der eigenen Schwester zur Hölle gemacht, heute nur auf eine lustige Art und Weise.	Konflikthafte Geschwisterbeziehungen haben sich entschärft.	

Tabelle A3.3: Fortsetzung 1. Reduktion – positive psychosoziale Entwicklung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2B	39	Hat in der Burschengruppe viel von Paul Hemmelmayr gelernt.	Soziale und emotionale Lernerfahrungen wurden durch eine Bezugsperson vermittelt.	K18: Lernerfahrungen durch Bezugspersonen in der Burschengruppe wurden begünstigt
2B	40	Hat sich in der Burschengruppe so gut entwickelt, dass nur die Hälfte der Intervention für ihn notwendig gewesen wäre.	Starke persönliche Entwicklung reduzierte den Interventionsbedarf.	
2B	41	Durch Burschengruppe wurde sein Wut-Problem überwunden.	Wutproblematik wurde durch Gruppenerfahrung erfolgreich bearbeitet.	
2B	42	Durch die Arbeit von Paul Hemmelmayr wurde er sehr viel entspannter in seinem Sein.	Beruhigung und Gelassenheit wurden durch therapeutische Beziehung gefördert.	K19: Die therapeutische Beziehung hat zur Beruhigung und Gelassenheit beigetragen
2B	43	Keine Probleme mehr mit anderen Personen, verbesserte soziale Fähigkeiten.	Soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen wurden verbessert.	
2B	44	Aggressionen gegenüber der eigenen Familie wurden überwunden.	Aggressionen im familiären Kontext wurden erfolgreich bewältigt.	K20: Erfolgreiche Bewältigung von Aggressionen im familiären Kontext; durch die Burschengruppe begünstigt
2B	45	Keine Probleme mehr mit anderen Personen, verbesserte soziale Fähigkeiten.	Soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen wurden verbessert.	
2B	46	Burschengruppe hat sehr geholfen und das Zusammenleben mit seiner Familie sehr unterstützt und einfacher gemacht.	Gruppenerfahrungen stärkten das familiäre Zusammenleben.	
2B	47	Hat in der Burschengruppen einen sehr großen positiven Entwicklungsschritt gemacht.	Ein signifikanter Entwicklungsschritt wurde durch Gruppenteilnahme erreicht.	
2B	48	Hat gelernt, dass Homosexualität Menschen nicht unnahbar oder komplett anders macht, sondern, dass man mit ihnen ganz normal befreundet sein kann.	Vorurteile gegenüber sexueller Orientierung wurden durch persönliche Erfahrung abgebaut.	K21: Vorurteile gegenüber sexueller Orientierung wurden abgebaut

Tabelle A4: 2. Reduktion – positive psychosoziale Entwicklung

Kategorien	Generalisierung	Reduktion
K1: Verbesserung sozialer Kontaktfähigkeiten	Verbesserte soziale Fähigkeiten	K1: Stärkung und Ausbau sozialer Fähigkeiten – unter anderem durch indizierte soziale Situationen; begünstigt du sich Bezugspersonen in der Gruppe.
K2: Dysfunktionales Verhalten wird durch Reflexion und Kommunikation mit den Eltern erkannt und minimiert; Dankbarkeit gegenüber den Eltern für deren Unterstützung	Durch Reflexion und Gespräche mit Eltern wurde dysfunktionales Verhalten erkannt; Wertschätzung gegenüber Eltern für deren Unterstützung	K2: Neue Methoden zur Selbsteinschätzung, Emotionsregulation und Verhaltensänderung: Reflexion, Gespräche mit Eltern, Rückmeldungen durch Eltern; gestärkt durch positive Erlebnisse und das Erleben von Selbstwirksamkeit.
K3: Positive Verhaltensänderungen werden vom Sohn trotz Rückmeldung nicht wahrgenommen	Positive Entwicklungen wurden von außen erkannt, jedoch vom Betroffenen selbst nicht internalisiert.	
K4: Positive Verhaltensänderung	Nachhaltige Verhaltensänderungen deuten auf gelungene Entwicklungsprozesse hin.	
K5: Reduktion von provozierendem und aggressivem Verhalten	Eskalierendes oder provozierendes Verhalten konnte erfolgreich reduziert werden.	K3: Erfolgreiche Reduktion aggressiven Verhaltens.
K6: Überwindung von hemmendem Sozialverhalten; positive Entwicklung in sozialen Beziehungen	Soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zu konstruktiven Beziehungen entwickelten sich trotz vorheriger Hemmungen positiv.	
K7: Stolz über eigene Entwicklung	Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Stolz auf eigene Entwicklung wurden gestärkt.	
K8: Schulische Leistungen haben sich verbessert; empfindet Stolz über eigene Leistungen; schafft es, Probleme besser zu lösen	Schulischer Erfolg, Problemlösekompetenz und das Erleben von Selbstwirksamkeit trugen zur positiven Selbstbewertung bei.	
K9: Durch indizierte soziale Situationen Lernerfolge im sozialen Miteinander; förderte den Umgang mit schwierigen sozialen Situationen	Neue soziale Situationen förderten gezielt Lernprozesse im Umgang mit anderen und mit sich selbst.	
K10: Soziale Interaktionen durch die Burschengruppe	Gruppen erfahrungen boten bedeutsame soziale Lernräume.	
K11: Regelakzeptanz wurde durch Einsicht in Konsequenzen gestärkt	Die Akzeptanz elterlicher Regeln wurde durch die Einsicht in deren Sinnhaftigkeit gestärkt.	K5: Perspektivenübernahme und Erkenntnis der eigenen Rolle stärken das Familienzusammenleben und das Verständnis von Autorität.
K12: Zeitmanagementfähigkeiten wurden verbessert	Kompetenzen zur Alltagsstrukturierung und Zeitnutzung wurden ausgebaut.	K6: Kompetenzen zur Strukturierung des Alltags wurden ausgebaut.
K13: Gruppeninteraktion ermöglichte soziale Rollentübernahme	Soziale Rollen konnten durch gruppendifferentielle Prozesse eingenommen und erprobt werden.	
K14: Selbstregulation wurde gestärkt	Die Fähigkeit zur Emotionsregulation wurde verbessert.	
K15: Umgang mit Autoritäten wurde verbessert	Der Umgang mit Autoritäten gestaltete sich zunehmend konstruktiv.	
K16: Gruppensetting ermöglichte emotionale Offenheit; auch der Umgang mit Wutproblemen wurde gefördert	Gruppensettings erleichterten emotionale Öffnung und den Umgang mit intensiven Affekten wie Wut.	
K17: Konflikthafte Geschwisterbeziehung wurde entschärf't	Familiäre BeziehungsKonflikte – insbesondere zwischen Geschwistern – konnten entschärft werden.	
K18: Lernerfahrungen durch Bezugspersonen in der Burschengruppe wurden begünstigt	Bezugs- und Vertrauenspersonen innerhalb der Gruppe wirkten als entwicklungsförderliche Modelle.	
K19: Die therapeutische Beziehung hat zur Beruhigung und Gelassenheit beigetragen	Therapeutische Beziehungen unterstützten emotionale Stabilisierung und Selbstberuhigung.	
K20: Erfolgreiche Bewältigung von Aggressionen im familiären Kontext; durch die Burschengruppe begünstigt	Familiäre Aggressionen wurden durch gruppengestützte Reflexion und Lernprozesse abgebaut.	
K21: Vorurteile gegenüber sexueller Orientierung wurden abgebaut	Personliche Begegnungen ermöglichen den Abbau von Vorurteilen gegenüber sexueller Orientierung.	K7: Abbau von Vorurteilen durch persönliche Begegnungen.

Tabelle A5.1: 1. Reduktion – Gewaltpräventive Wirkung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1E	1	Sein Verhalten habe sich nach der BG komplett verändert. Er rede z. B. nicht mehr zurück.	Verhaltensänderung nach Gruppenteilnahme führte zu reduzierter Konfrontation.	K1: Reduziertes konfrontatives und aggressives Verhalten in Schule und Familie durch die Burschengruppe; auch durch Realisation, dass Konfrontation mehr negative als positive Konsequenzen hat.
1E	2	Die Eltern sind sehr positiv überrascht, dass sich ihr Sohn so positiv verändert hat.	Positive Entwicklung wurde von den Eltern unerwartet, aber anerkennend wahrgenommen.	K2: Positive Entwicklung wurde von den Eltern unerwartet, aber anerkennend wahrgenommen.
1E	3	Früher Betragensnoten in der Schule und heute Musterschüler, der keinen Streit mehr sucht.	Konfliktvermeidung in schulischen Kontexten wurde zur neuen Norm.	
1E	4	Früher tagelanges Streiten mit den Eltern, heute ist dies nicht mehr so.	Familiäre Auseinandersetzungen wurden stark reduziert.	
1E	5	Der Sohn habe nie körperliche Gewalt angewendet. Er habe sich immer der Rhetorik bedient.	Gewaltverzicht wurde konstant beibehalten, verbale Strategien bevorzugt.	K3: In Konfliktsituationen wurde stets verbale, aber nicht physische Gewalt angewendet.
1B	6	Die Burschengruppe hat dabei geholfen, besser mit Menschen klarzukommen, die er nicht gern hat.	Soziale Kompetenzen im Umgang mit unsympatischen Personen wurden gestärkt.	K4: Soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen – auch mit unsympathischen Personen – wurden gestärkt; teils auch durch das Gruppensetting der Intervention.
1B	7	In der BG war man gezwungen, mit Menschen zu reden, auch wenn man sie vielleicht nicht mag.	Gruppenkontext förderte die Bereitschaft zur Kommunikation trotz Antipathie.	
1B	8	Bemerkt, dass Zurückreden ihm keinen Mehrwert bringt – im Gegenteil, er bekommt davon nur mehr Stress und Ärger.	Die Einsicht in die negativen Folgen von Zurückreden führte zu dessen Abbau.	K5: Durch verändertes Verhalten wurden konfliktreiche Beziehungen überwunden und Perspektivenübernahme ermöglicht.
1B	9	Der Sportlehrer des Sohnes war zuerst sein Hassobjekt; nach der Veränderung des Sohnes war dieser traurig, als der Lehrer gehen musste.	Verändertes Verhalten beeinflusste auch die Wahrnehmung von ehemalige Konfliktpersonen.	K6: Elterliche Gespräche als Strategie zur Emotionsregulation.
2E	10	Durch Gespräche mit der Mutter Möglichkeit, Aggressionen abzubauen.	Elterliche Gespräche dienten als Katalysator zur Emotionsregulation.	
2E	11	Wird von den Eltern beruhigt und kann dadurch die Aggressionen abbauen, ohne Gewalt anzuwenden.	Elterliche Unterstützung ermöglichte konstruktive Bewältigung von Wut.	
2E	12	Tauscht sich mit seinen Arbeitskollegen über erlebte Ungerechtigkeiten aus, um Aggressionen abzubauen.	Austausch über Ungerechtigkeitserfahrungen half bei der Emotionsverarbeitung.	
2E	13	Hat früher das Verhalten anderer oftmals als negativ eingestuft bzw. geglaubt, dass sie ihm schaden wollen.	Negative Zuschreibungen gegenüber anderen wurden kritisch hinterfragt.	
2E	14	Der Teilnehmende wendet in seiner Partnerschaft keine verbale Aggression gegenüber seiner Freundin an.	Aggressionsverzicht in Partnerschaftsbeziehungen wurde etabliert.	K8: Aggressives Kommunikationsmuster in intimen Beziehungen nicht erkennbar.
2B	15	Kurz vor dem Besuch der BG habe er überlegt, mit der Luftdruckpistole seines Vaters Suizid zu begehen. Aus Wut über sich selbst habe er dann einen Kasten mit der Pistole zerschossen.	Selbstverletzende Impulse wurden durch destruktive Handlung ersetzt, aber nicht an anderen ausgelebt.	K10: Selbstverletzende Impulse wurden durch destruktive Handlung ersetzt, jedoch nicht auf andere gerichtet.
2B	16	Starke Aggressionen haben komplett nachgelassen.	Deeskalation und Kontrollgewinn über aggressive Impulse traten ein.	
2B	17	Hat früher das Leben der eigenen Schwester zur Hölle gemacht, heute nur auf eine lustige Art und Weise.	Feindseliges Verhalten in der Familie wandete sich in spielerischen Umgang.	

Tabelle A5.2: Fortsetzung 1. Reduktion – Gewaltpräventive Wirkung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2B	18	Kommt gut mit der eigenen Wut zurecht, wenn sie aufkommt.	Erhöhte Selbstregulation im Umgang mit Wut wurde beschrieben.	K11: Erhöhte Selbstregulation und Reflexion beim Erleben von Wut.
2B	19	Beschreibt sich als sehr ruhige Person.	Selbstbild als ruhigere Person wurde internalisiert.	
2B	20	Wutprobleme wurden bewältigt.	Aggressionsprobleme wurden erfolgreich bewältigt.	
2B	21	Aggression gegenüber der Familie wurde überwunden.	Familiäre Aggressionen konnten kontrolliert und reduziert werden.	
2B	22	Aggressionen habe er überhaupt keine mehr.	Kein erlebtes Aggressionspotenzial mehr vorhanden.	
2B	23	Hätte eine Zeit lang alles getan, nur damit seine Eltern leiden.	Frühere antisoziale Impulse wurden als verletzend erkannt.	
2B	24	In Eskalationssituationen erinnert sich der Teilnehmende häufig an die mahnenden Worte seiner Mutter, was ihn dazu veranlasst, die potenziellen Konsequenzen seines Handelns zu reflektieren und so weitere Gewaltanwendung zu vermeiden.	Internalisierte elterliche Botschaften förderten Reflexion und Gewaltvermeidung.	K12: Internalisierte elterliche Botschaften förderten Reflexion und Gewaltvermeidung.
2B	25	Als Reaktion auf das Verlieren in einem Online-Spiel habe er vor Wut seine Tastatur zerstört. Nachdem er seine Aggression realisiert habe, habe er den Computer abgedreht und sei schlafen gegangen.	Selbstbeobachtung in Affektsituationen führte zu Deeskalation.	
2B	26	Der Teilnehmende wendet in seiner Partnerschaft keine verbale Aggression gegenüber seiner Freundin an.	Aggressionsfreiheit in der Partnerschaft wurde mehrfach bestätigt.	
2B	27	Die anfänglichen Schwierigkeiten im Aufbau sozialer Kontakte hat er überwunden, beispielsweise durch einen Selbstversuch in der Burschengruppe, bei dem er erfolgreich eine neue Freundschaft schloss.	Soziale Kontaktfähigkeiten wurden durch gezielte Eigeninitiative gestärkt.	

Tabelle A6: 2. Reduktion – Gewaltpräventive Wirkung

Kategorien	Generalisierung	Reduktion
K1: Reduziertes konfrontatives und aggressives Verhalten in Schule und Familie durch die Burschengruppe; auch durch Realisation, dass Konfrontation mehr negative als positive Konsequenzen hat.	Konfrontatives und aggressives Verhalten wurde durch reflexive Prozesse und soziale Lernerfahrungen in der Gruppe nachhaltig reduziert.	K1: Reduziertes konfrontatives und aggressives Verhalten.
K2: Positive Entwicklung wurde von den Eltern unerwartet, aber anerkennend wahrgenommen.	Die positive persönliche Entwicklung wurde im sozialen Umfeld anerkannt und bestätigt.	K2: Anerkennung durch das soziale Umfeld.
K3: In Konfliktsituationen wurde stets verbale, aber nicht physische Gewalt angewendet.	Auch in konfliktbelasteten Situationen wurde auf körperliche Gewalt verzichtet und stattdessen verbale Strategien angewendet.	
K4: Soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen – auch mit unsympathischen Personen – wurden gestärkt; teils auch durch das Gruppensetting der Intervention.	Soziale Handlungskompetenz wurde durch Gruppeninteraktion und Konfrontation mit unterschiedlichen Persönlichkeiten gestärkt.	K3: Stärkung sozialer Kompetenzen.
K5: Durch verändertes Verhalten wurden konfliktreiche Beziehungen überwunden und Perspektivenübernahme ermöglicht.	Verändertes Verhalten ermöglichte Versöhnung in belasteten Beziehungen und eröffnete Perspektivenwechsel.	
K6: Elterliche Gespräche als Strategie zur Emotionsregulation.	Gespräche mit nahestehenden Bezugspersonen wurden als stabilisierende Ressource zur Emotionsregulation genutzt.	K4: Emotionsregulation durch soziale und intrapsychische Strategien.
K7: Austausch mit anderen half bei der Emotionsverarbeitung.	Der Austausch mit Gleichgestellten diente als Bewältigungsstrategie für emotionale Belastungen.	
K8: Aggressives Kommunikationsmuster in intimen Beziehungen nicht erkennbar.	In engen Beziehungskontexten war kein aggressives Kommunikationsverhalten zu erkennen.	K5: Gewaltfreiheit in engen Beziehungskontexten.
K10: Selbstverletzende Impulse wurden durch destruktive Handlung ersetzt, jedoch nicht auf andere gerichtet.	Destruktive Affekte wurden nicht auf andere projiziert, sondern selbstbezogen verarbeitet.	
K11: Erhöhte Selbstregulation und Reflexion beim Erleben von Wut.	Affektregulation und Selbstkontrolle wurden durch wachsende Reflexionsfähigkeit gefördert.	
K12: Internalisierte elterliche Botschaften förderten Reflexion und Gewaltvermeidung.	Internalisiertes elterliches Wertesystem unterstützte Gewaltverzicht durch vorausblickende Selbsterflexion.	

Tabelle 7.1: 1. Reduktion – Problemlösung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1E	1	Im Vergleich zu früher kann er jetzt sein eigenes Verhalten besser einordnen, Fehler erkennen und passend darüber reflektieren.	Selbstreflexion über eigenes Verhalten und Fehlererkennung wurde gestärkt.	K1: Selbstreflexion und Einsicht
1B	2	Die Burschengruppe hat dabei geholfen, besser mit Menschen klarzukommen, die er nicht gern hat.	Soziale Kompetenzen im Umgang mit unsympathischen Personen wurden gestärkt.	
1B	3	Lehrer kommen gut mit ihm klar, da es keine Streitpunkte zwischen ihnen gibt; hat sich im Vergleich zu früher stark geändert.	Schulische Beziehungen verbesserten sich durch Deeskalation und Konfliktvermeidung.	
1E	4	Sohn hatte immer auch selbst den Wunsch, sich zu verändern.	Innere Veränderungsbereitschaft begleitete den Entwicklungsprozess.	
1E	5	Sohn konnte Streitgeschehen in der Burschengruppe von außen beobachten, da er nicht Teil des Konflikts war. Gab ihm die Möglichkeit zu sehen, wie er sich oft verhalten hat. Dadurch Möglichkeit zur Selbstreflexion.	Konfliktbeobachtung von außen ermöglichte Perspektivwechsel und Selbstreflexion.	K2: Perspektivübernahme durch soziale Erfahrungen in der Gruppe
1E	6	Als Außenstehender bei einer Konfliktsituation in der Burschengruppe gab es für ihn die Möglichkeit, die Perspektiven der anderen einzunehmen.	Perspektivenübernahme wurde durch Beobachtung sozialer Dynamiken gefördert.	
1E	7	Konfrontation mit Lebensrealitäten von Teilnehmenden, die es schlechter erwischte haben als er, hat ihn vermutlich sehr zum Nachdenken gebracht und seine eigene Situation neu evaluiert.	Vergleich mit fremden Lebensrealitäten führte zu Neubewertung der eigenen Situation.	
1E	8	Lebenssituation der anderen Teilnehmenden hat ihm sehr zu denken gegeben.	Empathische Auseinandersetzung mit anderen Lebenssituationen förderte Einsicht.	
1B	9	Konflikte in der Schule bringen nichts, dadurch entsteht nur noch mehr Stress und Unbehagen.	Einsicht in den negativen Wert von schulischen Konflikten führte zur Vermeidung.	
2E	10	Hat seine Höhen und Tiefen gut unter Kontrolle bekommen.	Emotionale Selbstregulation wurde verbessert.	K3: Emotionsregulation und Strategien zur Affektbewältigung
2E	11	Schafft es durch Gespräche, Aggressionen abzubauen.	Gespräche als Strategie zur Affektregulation wurden erfolgreich eingesetzt.	
2E	12	Kann besser über seine Gefühle und Erlebtes sprechen.	Verbesserung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit wurde erreicht.	
2E	13	Frustrationsmomente starteten einen Lernprozess.	Frustrationserlebnisse wurden in Lernprozesse überführt.	
2E	14	Hat in der Burschengruppe gelernt, dass er nicht alleine mit seinen Problemen ist und seine Themen teilen kann.	Gruppen erfahrung förderte das Teilen und Bearbeiten persönlicher Themen.	

Tabelle 7.2 Fortsetzung 1. Reduktion – Problemlösung

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2E	15	Spricht mit Eltern über Vergangenheit, wo er sich meistens bedankt für ihre Geduld und was sie für ihn getan haben.	Anerkennung elterlicher Unterstützung durch Reflexion über die Vergangenheit.	K4: Einsicht in frühere familiäre Konflikte fördern Verarbeitung und soziale Einbindung
2E	16	Der Sohn hat gelernt, dass er seinen Tag besser nutzen kann, wenn er seine Aufgaben passend plant.	Gruppenerfahrungen stärkten das familiäre Zusammenleben.	
2E	17	Gespräch mit einem anderen Teilnehmenden über dessen Unterbringung in einer Tagesklinik hat den Sohn zum Umdenken gebracht, dass er es bei sich daheim eigentlich gut hat.	Vergleich mit weniger privilegierten Lebensbedingungen führte zu Wertschätzung der eigenen.	
2E	18	Hatte die Erkenntnis, dass er zuerst die Hausübung machen muss und dann den restlichen Tag in Ruhe rützen kann.	Alltagsstrukturierung wurde durch lernbasierte Einsicht verbessert.	K5: Alltagsstrukturierung und Handlungsplanung
2E	19	Hat selber mitbekommen, dass er durch seine Vorgehensweise nicht schneller ist.	Irrtümer im Handlungssablauf wurden erkannt und angepasst.	
2B	20	Burschengruppe hat sehr geholfen und das Zusammenleben mit seiner Familie sehr unterstützt und einfacher gemacht.	Verbesserung familiärer Dynamiken durch gruppeninduzierte Reflexion.	
2B	21	In Situationen mit hohem Konfliktpotenzial hört er die mahnende Stimme seiner Mutter, dass wenn er die Situation jetzt eskaliert, es schwerwiegende Folgen für ihn haben könnte.	Internalisierte elterliche Warnungen führten zur Verhaltenssteuerung in Konfliktsituationen.	
2B	22	Hat realisiert, dass eine emotionale aufreibende Situation bei einem Onlinespiel ihn zu sehr mitgenommen hat und sich daraufhin ins Bett gelegt.	Affektwahrnehmung führte zu Selbstschutz durch Rückzug.	
2B	23	Hängt anscheinend an seiner Familie bzw. hat dies realisiert.	Zugehörigkeitsgefühl zur Familie wurde erkannt und geschätzt.	
2B	24	Hatte ein richtig schlechtes Gewissen über sein Verhalten gegenüber seinen Eltern.	Schuldgefühle gegenüber der Familie förderten Einsicht in eigenes Verhalten.	

Tabelle A8: 2. Reduktion – Problemlösung

Kategorien	Generalisierung	Reduktion
K1: Selbstreflexion und Einsicht	Die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten ermöglicht persönliche Veränderungsprozesse.	K1: Psychosoziale Selbststeuerung
K2: Perspektivübernahme durch soziale Erfahrungen in der Gruppe	Durch Gruppenerfahrungen und soziale Kontraste werden neue Sichtweisen entwickelt, die zu einer differenzierteren Selbst- und Fremdwahrnehmung beitragen.	K2: Sozial vermittelte Perspektiv- und Sinnveränderung
K3: Emotionsregulation und Strategien zur Affektbewältigung	Der konstruktive Umgang mit Emotionen wird durch erworbbene Strategien der Regulation und sozialen Kommunikation gestärkt.	
K4: Einsicht in frühere familiäre Konflikte fördern Verarbeitung und soziale Einbindung	Die reflexive Auseinandersetzung mit familiären Beziehungen stärkt soziale Bindung und unterstützt die Verarbeitung emotional belastender Erfahrungen.	
K5: Alltagsstrukturierung und Handlungsplanung	Durch neue Einsichten und Routinen wird die Fähigkeit zur selbstständigen Organisation und sinnvollen Alltagsgestaltung gefördert.	K3: Handlungskompetenz im Alltag

Tabelle A9: 1. Reduktion – Werte wahrgenommen

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1E	1	Er möchte die beiden Leiter der Burschengruppe sehr und war verärgert, als ein anderer Teilnehmer sie beschimpfte.	Lojalität gegenüber Gruppenleitung und Verteidigung gemeinsamer Werte wurde deutlich.	K1: Einfluss von Vorbildern auf emotionale Stabilität
1E	2	Die Gruppe wurde als sehr sicherer Ort wahrgenommen.	Die Gruppe wurde als stabiler und sicherer Ort erlebt.	
1E	3	Die Gruppe wurde als sicher wahrgenommen, und der Sohn fühlte sich darin wohl.	Sicherheit und emotionale Geborgenheit wurden in der Gruppe erfahren.	K2: Wahrnehmung von Gruppenwerten
1E	4	Die beiden Leiter der Burschengruppe waren ruhig, freundlich und urteilten nicht über das Verhalten von Eltern oder Teilnehmenden.	Akzeptanz und wertschätzendes Verhalten der Gruppenleitung wurde positiv wahrgenommen.	
1E	5	Ein Vorteil der Burschengruppe war, dass sie von zwei Männern auf eine sehr angenehme Art geleitet wurde.	Männliche Vorbilder wurden als angenehm und unterstützend erlebt.	
1B	6	Da pro Einheit nur wenig Zeit zur Verfügung stand, sollte diese sinnvoll genutzt und nicht schlecht verbracht werden.	Sorgsamer Umgang mit begrenzter gemeinsamer Zeit wurde als Gruppenwert verinnerlicht.	
1E	7	Der Sohn erkennt in vielen Bereichen nicht, wie positiv er sich bereits entwickelt hat und wie werthvoll er eigentlich ist.	Positive Entwicklung wurde nicht vollständig ins Selbstbild integriert.	
1E	8	In dieser Situation erkannte er vermutlich, wie er auf andere wirkt, wenn er sich konfrontativ verhält, und dass er so nicht sein möchte.	Selbstreflexion führte zur kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Sozialverhalten.	
2E	9	Durch die Burschengruppe erkannte er, dass er mit seinen Problemen nicht allein ist.	Erleben von Gemeinschaft führte zur Entlastung im Umgang mit eigenen Problemen.	
2E	10	Der Sohn schenkte Paul Hemmelmayr viel Vertrauen. Dieser konnte ihn in einer stressbelasteten Situation beruhigen.	Vertrauen in die Leitungsperson unterstützte die emotionale Stabilisierung.	
2E	11	Durch Paul Hemmelmays ruhige Art konnte der Sohn eine unangenehme Situation gut überstehen und sich beruhigen – dank des in ihm gesetzten Vertrauens.	Beruhigung und Stressabbau wurden durch die ruhige Art des Gruppenleiters ermöglicht.	
2B	12	In der Burschengruppe unterstützte er andere, z.B. wenn ein Teilnehmer etwas Beteiligendes sagte.	Solidarisches Verhalten und Eingreifen bei normverletzendem Verhalten wurden übernommen.	K4: Soziale Normübernahme durch Interaktion
2B	13	Ein anderer Teilnehmer zeigte ihm, wie man respektvoll mit homosexuellen Personen umgeht.	Toleranz und respektvoller Umgang wurden durch Peer-Beziehung modellhaft vermittelt.	
2B	14	Man solle einfach normal mit der Person sprechen – Vorurteile existieren nicht, auch wenn sie oft vermittelt werden.	Vorurteilsfreiheit wurde als soziales Ideal anerkannt.	
2B	15	Durch Paul Hemmelmayr wurde er auf emotionaler Ebene deutlich entspannter, ruhiger und sicherer.	Bezugsperson wirkte positiv auf Selbstsicherheit und emotionale Stabilität.	
2B	16	Die Burschengruppe zeigte dem Sohn, dass gemeinsame Zeit wertvoll ist – unabhängig vom Ort.	Gemeinsame Zeit wurde unabhängig vom Ort als wertvoll anerkannt.	
2E	17	Schwierigkeiten, mit anderen oder fremden Personen zu sprechen, bestehen nicht mehr – im Gegenteil: Er sucht oft die Aufmerksamkeit.	Soziale Offenheit und Selbstbewusstsein haben sich deutlich gesteigert.	

Tabelle A10: 2. Reduktion – Werte wahrgenommen

Kategorien	Generalisierung	Reduktion
K1: Einfluss von Vorbildern auf emotionale Stabilität	Emotionale Sicherheit wird durch vertrauensvolle Bezugspersonen gefördert und unterstützt persönliche Entwicklung.	K1: Einfluss von Vorbildern auf emotionale Stabilität
K2: Wahrnehmung von Gruppenwerten	Durch die Gruppenerfahrung werden soziale Werte wie Sicherheit, Zugehörigkeit und Verlässlichkeit internalisiert.	K2: Wahrnehmung von Gruppenwerten
K3: Selbstbildreflexion und Rollenveränderung	Reflektierte Gruppenerfahrungen führen zu einer Neubewertung des Selbstbildes und einer Veränderung des sozialen Rollenverständnisses.	K3: Selbstbildreflexion und Rollenveränderung
K4: Soziale Normübernahme durch Interaktion	Normen wie Respekt, Solidarität und Vorurteilsfreiheit werden durch soziale Interaktion innerhalb der Gruppe übernommen.	K4: Soziale Normübernahme durch Interaktion
K1: Einfluss von Vorbildern auf emotionale Stabilität	Emotionale Sicherheit wird durch vertrauensvolle Bezugspersonen gefördert und unterstützt persönliche Entwicklung.	K1: Einfluss von Vorbildern auf emotionale Stabilität