

Paul Hemmelmayr, Martin Steiner Psychotherapeutische Burschengruppe mit Integrativen Outdoor- Aktivitäten®

ENTSTEHUNGSGESCHICHTE

Begonnen hat unsere gemeinsame Arbeit mit Buben und Burschen 2007 in St. Pölten. Martin leitete die Männerberatung und Paul darin das Burschenfachteam. Mit fünf Kollegen engagierten wir uns für geschlechtssensible Buben- und Burschenarbeit in Schulen, beim Projekt Mann: Kontakt und Genderarbeit mit Jungen, dem Boys Day, wir machten Workshops für Lehrer*innen und stellten die Arbeitsweise auch auf Tagungen vor. Zusammen mit den fünf männlichen Kollegen hielten wir zwischen 2007 und 2011 mehr als 100 Workshops ab und erreichten über 1.400 Burschen.

Das Angebot war für Schulklassen und Großgruppen konzipiert, jedoch wurde sehr schnell der Bedarf für Einzelne in kleineren Gruppen nachgefragt. Das erste Konzept wurde 2007 entwickelt, und wir begannen 2008 in den Innenräumen der Männerberatung zu arbeiten und erkannten bald, dass dieses Setting nicht geeignet war. Uns beschäftigten zu viele Verbote und Disziplinierungen, und wir unterschieden uns darum zu wenig von den Bezugspersonen, welche die Buben in die Gruppe schickten (Eltern, Lehrer*innen). Deshalb begannen wir ab 2009 draußen, in und mit der Natur, zu arbeiten. Weiter angestoßen wurde dieser Impuls mit spezifischen Weiterbildungen (Jugendcoach der Naturfreunde, Universitätslehrgang Integ-

rative Outdoor-Aktivitäten®). Dieses neue Konzept entwickelte sich im Laufe der Jahre immer wieder weiter und veränderte sich, wie wir selbst und die von uns begleiteten Buben und Burschen.

Insgesamt leiteten wir vom Start 2008 im Kontext der Männerberatung und ab 2011 in der gemeinsamen freien psychotherapeutischen Praxis bis jetzt (Stand Frühjahr 2017) 19 Gruppen mit 122 Teilnehmern. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl betrug je Gruppe $m=6.10$, $sd=1.77$ Buben/Burschen im Alter zwischen 10 und 17 Jahren. In einer sozialpädagogischen Einrichtung begleiteten wir 2 Gruppen mit insgesamt 23 Burschen von 10 bis 18 Jahren, und Paul leitete im Ambulatorium St. Leonhard mit Marion Leitgeb fünf geschlechtermäßig gemischte erlebnispädagogische Gruppen mit insgesamt 28 Kindern im Alter von 8 bis 14 Jahren.

Die Basis der folgenden Ausführungen bilden die Abschlussarbeit von Martin Steiner an der la:sf (2017) und die Masterthese von Paul Hemmelmayr (2013); weiters unsere Erfahrungen beim Vorstellen des Ansatzes in folgenden Veranstaltungen: Fachtagung Kinderschutzzentrum Waldviertel, 2010, Symposium Fachstelle für Gewaltprävention NÖ 2011, Ambulatorium Sonnenschein, St. Pölten, 2013, KJPP Tulln, 2015, 33rd FICE Congress, Wien, 2016, 15th European Seminar of the Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE), Salzburg, 2016, Experiential Learning Conference, Ungarn, 2017,

THEORIE

Der vorgestellte Ansatz kombiniert systemische Familientherapie mit handlungsorientierten Gruppenangeboten in der Natur. Über systemisch-konstruktivistische Basistheorien wird der theoretische Bezug der beiden Ansätze hergestellt.

Unser systemischer Therapieansatz orientiert sich an Methoden und Haltungen der Mailänder Arbeitsgruppe (Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Ceccin G., Prata G., 1980) sowie an lösungsorientierten Methoden (Arbeitsgruppe um de Shazer 1989a, 1989b, 1992).

Diese Basis wird mit einem handlungsorientierten Ansatz pädagogisch und psychologisch fundierter Gruppenarbeit in der Natur erweitert (Initiative Outdoor Aktivitäten, 2009b). Ausgangspunkt ist daher stets das Handeln (bewegungsbezogene Aktivitäten und Aufgabenstellungen) von Personen und Gruppen in Bezug auf bestimmte Ziele und Rahmenbedingungen (Initiative Outdoor-Aktivitäten, 2009a, S. 6). Grundsätzlich führen Handlungen zu Erlebnissen, die zu impliziter (nicht bewusster) und expliziter (reflektierter und bewusster) Erfahrung führen. Diese Erfahrungen führen in der Regel zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und zur subjektiv besseren Passung von Handlungsmöglichkeiten zu Aufgaben und Zielen von Personen oder Teams (Initiative Outdoor-Aktivitäten, 2009a, S. 8). „Die Nutzung handlungsorientierten Lernens im psychotherapeutischen Kontext führt Klient*innen aus dem „relativ geschützten Raum“ des Therapiezimmers in konkrete Kommunikations-, Entscheidungs-, Handlungs- und Durchhaltungssituationen. Die unmittelbare Auseinandersetzung bringt neue therapeutische Chancen, verlangt auch ein hohes Reflexionsniveau therapeutischer Tätigkeit von den Leiter*innen“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten, 2009a, S. 7).

In der psychotherapeutischen Arbeit im Bereich des „geschlossenen Raumes“ ist das Handeln der Klienten über die Erzählungen des Alltagserlebens und des Verhaltens im Hier und Jetzt des Dialoges verstehbar. Diese Erzählungen erzeugen Handlungsimplikationen, die zu vollzogenen oder unterlassenen Handlungen führen können (Retzer, 2002, S. 16). Im handlungsorientierten Arbeiten im „offenen Raum der Natur“ steht das Beobachten des Handelns der Klienten (Personen und Gruppen) in den bewegungsbezogenen Aktivitäten



DIPL. ING. PAUL HEMMELMAYER MSc, Psychotherapeut (SF), zertifizierter Kinder- und Jugendpsychotherapeut, Absolvent des Universitätslehrganges „Integrative Outdoor-Aktivitäten“, freie psychotherapeutische Praxis, Rettet das Kind NÖ – Sozialpädagogische Familienhilfe – SFH,



MARTIN STEINER Psychotherapeut (SF), Supervisor und Coach (ÖVS), Burschengruppen, Rettet das Kind NÖ – Sozialpädagogische Familienhilfe – SFH, Mitglied des Forums NÖ Männer- und Burschenberater, freie Praxis in St. Pölten

und Aufgabenstellungen in Bezug auf die vorher verhandelten und vereinbarten Ziele und Rahmenbedingungen (Setting und Auftrag) zur Entwicklung von Hypothesen im Mittelpunkt. Dies führt einerseits im laufenden Prozess zur Entwicklung neuer geeigneter Aufgabenstellungen bzw. andererseits, durch die reflektierende Aufbereitung und Auswertung der Selbst-, Fremd- und Therapeutenbeobachtungen, zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten bzw. der Anregung von Veränderung.

Das Arbeiten in der Natur wird über zwei Theoriestränge untermauert: Einerseits fördert Bewegung die exekutiven Funktionen im Sinne der Fähigkeit zur Selbstregulation (Kubesch, Emrich, Beck 2011, S. 312), andererseits finden sich durch den Aufenthalt in der Natur Einflüsse für die Erholung von Aufmerksamkeit im Sinne der Aufmerksamkeits-Erholungstheorie („Attention Restoration Theory“) (Kaplan, 1995, Kaplan und Berman, 2010).

Der systemisch-handlungsorientierte Ansatz verfolgt eine hohe Strukturierung der Gruppe. Es können theoretische Ähnlichkeiten zur lösungsorientierten Gruppentherapie (Wagner 2011, S. 8), der auftragsfokussierenden Gruppenkurztherapie bei Kindern und Jugendlichen (Hirschberg 2010, S. 55, Hirschberg & Meyer 2010, S. 90f.) bzw. Kurzzeitgruppentherapie (Yalom 2010, S. 323f.) hergestellt werden. Eine höhere Strukturierung findet sich in kognitiv-behavioralen Trainingsprogrammen (für Ängste, Depressionen, Aggressivität, Gewalt, Arbeitsverhalten, ...), welche Module, Ziele, Methoden, Manuale aufgrund vorangehender störungsbezogener Theoriebildung festlegen (Petermann et al., 2000, Nitkowski et al., 2009, Melfsen et al., 2003). Als Gegensatz zur hohen Strukturierung werden die tiefenpsychologisch-psychodynamisch orientierten Methoden, wie Gruppenpsychoanalyse und die Gruppendynamik, sowie interaktionsorientierte Langzeitgruppen, wie sie Yalom (2010) als Idealtypus beschreibt, gesehen, bei welchen die Selbststeuerung durch die Gruppe im Vordergrund steht.

Der vorgestellte Ansatz verfolgt eine aktive Gestaltung der Leitungsrolle und grenzt sich hier zur reinen gruppendynamischen bzw. tiefenpsychologischen Tradition der abstinenter Haltung in der Leiterrolle ab.

Weiters erfolgt eine Trennung in den Leitungsfunktionen im Rahmen der Co-Leitung durch die

Aufteilung der Letzt-Verantwortungen in die inhaltliche Arbeit mit der Gruppe und in die Verantwortlichkeit für die Sicherheit. Diese Aufteilung ist für die Gruppe sichtbar – durch den Leiter, welcher in der Gruppe arbeitet und den Leiter, welcher außerhalb der Gruppe beobachtet. Zu beobachten für die Gruppe ist, dass sich die beiden Leiter immer wieder absprechen. Diese absichtsvolle Gestaltung der Leiter-Kommunikation grenzt einerseits das Leitersystem ab, fließt andererseits über die Intervention des öffentlich Machens dieser Kommunikation wieder als Anregung zurück ins Gruppensystem und bildet so erst über diese strukturelle Kopplung das Therapiesystem. Die Abgrenzung und der Rückfluss können auch öffentlich im Sinne der Konzeption des reflektierenden Teams (Anderson, 1996) gestaltet werden.

Der Nutzen des Therapiesystems Gruppe begründet sich durch die unmittelbare Sichtbarkeit der zwischenmenschlichen bzw. interaktionellen Problematik im Hier und Jetzt der Gruppe. Ein weiterer Gedanke ist, dass die Therapie zur Bewältigung von Problemen in der sozialen Umwelt Gleichaltriger in jenem Interaktionskontext stattfinden sollte, in welchem die Probleme auftreten, und die Erlebniszfelder Gruppe kön-

nung zu einer psychotherapeutischen Methode ist in Österreich auch die Voraussetzung, um von Kranken-Behandlung sprechen zu können.

RAHMEN- UND AUFTRAGSBEDINGUNGEN

Das Gruppenangebot lebt von stabilen Beziehungen in folgenden Zuweisungsnetzwerken:

- Stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie (Kliniken), Pädiatrie, Sozialpädiatrische Zentren.
- Fachärzte für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie, für Pädiatrie, Kinder- und Jugendpsycholog*innen, niedergelassene Psychotherapeut*innen
- Jugendwohlfahrt, Beratungsstellen, Kinderschutzzentrum, Schulen

Folgende Zielgruppen und Indikationen können beschrieben werden:

Kinder- und Jugendliche im Alter zwischen 10 bis 17 Jahren mit gravierenden Schwierigkeiten im Sozialverhalten, das sind

- Burschen, welche ihre Unruhe, ihre innere Spannung, ihre Impulsivität schwer zurückhalten können,
- Buben, welche Schwierigkeiten aufgrund sonderbarem, aggressivem, gewalttätigem Umgang mit anderen oder mit Regelleinhaltung und Konsequenzen haben,
- Kinder, welche Schwierigkeiten im Anschluss an Gemeinschaften haben, unter Ausgrenzung, Mobbing leiden, schwer Freunde finden, Angst vor anderen haben, schwer Nein sagen oder sich durchsetzen können, ...

- Jugendliche, welche eine Selbstwertstärkung aufgrund großer Unsicherheiten oder Therapiemüdigkeit brauchen oder welche unter ihrem Anderssein leiden.

Werden die vereinbarten Ziele nach dem Berner Inventar für Therapieziele BIT-4.0 (Grosse Holforth, Grawe, 2002) kategorisiert, so werden überwiegend Ziele der Selbstentwicklung (Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstkontrolle, Gefühlsregulation, Selbstbehauptung und Abgrenzung), sowie Ziele im zwischenmenschlichen Bereich (Sicherheit im Kontakt, bei Nähe/Distanzierung, beim Austausch mit anderen Menschen) bearbeitet.

Diagnostisch nach ICD-10 dient die Gruppe der psychotherapeutischen Behandlung von Verhaltens- und emotionalen Störungen im Kindesalter (hyperkineti-

Einerseits fördert Bewegung die exekutiven Funktionen im Sinne der Fähigkeit zur Selbstregulation, andererseits finden sich durch den Aufenthalt in der Natur Einflüsse für die Erholung von Aufmerksamkeit im Sinne der Aufmerksamkeits-Erholungstheorie.

nen isomorph (= strukturähnlich) zum Alltag gestaltet werden. Dadurch ist die Transferwahrscheinlichkeit zwischen Lernumwelt und Alltagswelt größer.

In der Verortung des Therapieansatzes wird eine gewisse Nähe zum Konzept der Erlebnistherapie als therapeutisches Ergänzungsverfahren (Gilsdorf, 2004, S. 35) und durch die Schaffung von Abenteuersituationen auch Bezüge zur „Adventure-Based-Therapy“ (Gilsdorf, 2004, S. 126) gesehen. Weiters kann ein Bezug zum Bereich Green Care bzw. Green Public Health unter dem Oberbegriff „naturgestützte Therapie“ („Nature-Assisted Therapy“) (Cervinka et al. 2014, Annerstedt, Währborg, 2011) hergestellt werden.

Im gesetzlichen Kontext versteht sich der Ansatz als Erweiterung systemischer Familientherapie und nicht als eigenständige Methode. Diese eindeutige Zuord-

sche Störungen, Störungen d. Sozialverhaltens, emotionale Störungen), Angststörungen, Belastungsstörungen, depressiven Störungen, umschriebenen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (Asperger Autismus).

Das Angebot versteht sich als primär- bzw. sekundär-präventive Maßnahme gegen Gewalt. Es stellt aber dezidiert kein Anti-Aggressions- oder Anti-Gewalttraining dar.

Dauer und Häufigkeit:

Ein Gruppendurchgang dauert 4 bis 5 Monate und setzt sich aus folgenden Bestandteilen zusammen: ein Erstgespräch (Eltern und Kind), sieben Gruppentermine (nur die Burschen), ein Elterngespräche (ohne das Kind), ein Elternabend (nur die Eltern/Erziehungsberechtigten, ebenfalls in der Natur), ein Abschlussgespräch (Eltern und Kind).

METHODEN UND INTERVENTIONEN

Der systemisch-handlungsorientierte Rahmen nutzt einen planvollen Wechsel zwischen verschiedenen System-Konstellationen. Das so gestaltete multi-systemische Setting dient als Intervention zur Vermehrung von Perspektiven entlang des Fokus' des vereinbarten Auftrages.

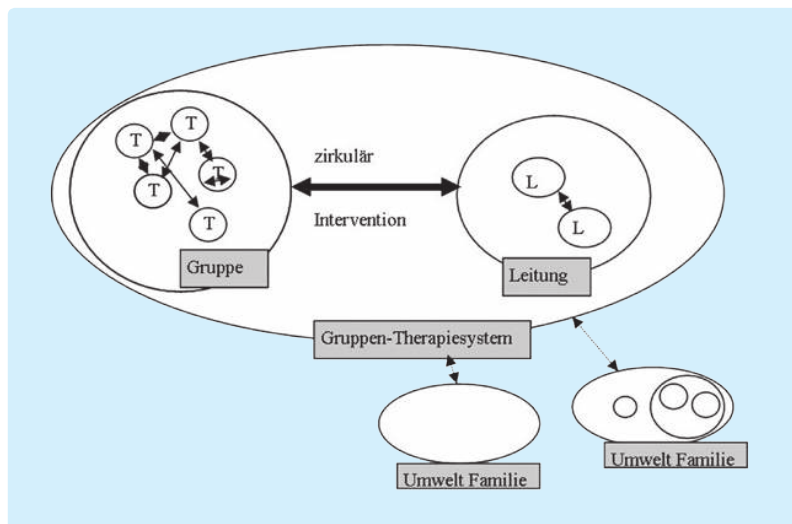


Abb. 1: **Therapiesystem Gruppe mit den Umwelten Familie, Eltern**

VORGESPRÄCH:

Das Vorgespräch wird im Co-Setting mit uns zwei Therapeuten geführt, und es kommen die Familie und der Bub (Indexklient). Es werden primär zwei Ziele fokussiert. Aus dem derzeitigen Hauptproblem wird versucht eine Fähigkeit herauszukristallisieren, die nötig ist, um das Problem zu lösen und welche der

Bursche dann selbst formuliert. Was also ist noch zu lernen, damit das Problem verschwindet oder sich positiv verändert (Furmann, 2007)? Diese Fähigkeit wird mit einem analogen Messverfahren mit dem Jugendlichen und auch seinen Eltern überprüft – mit zwei Glassteinchen, welche am Familienbrett so arrangiert werden, dass eines den Buben und das andere die Fähigkeit darstellt. Die Distanz zwischen den Steinen spiegelt die Einschätzung wider, wie gut die Fähigkeit schon beherrscht wird.

Für einen Auftrag ist neben der Zielformulierung auch die Freiwilligkeit des Burschen erforderlich. „JA! – Ich will in die Gruppe kommen“ ist die Voraussetzung für die Teilnahme, und rund 20 Prozent entscheiden sich, nicht zu kommen.

Sehr wichtig ist auch die Frage, warum gerade Gruppe und nicht Einzelarbeit und wieso gerade jetzt?

Zur Evaluierung der Arbeit erhalten die Jugendlichen und deren Eltern auch Fragebögen.

GRUPPE

Wie kann man sich die Gruppe vorstellen?

Wir nutzen die natürliche Umgebung bei jedem Wetter (Wald, Fluss, ...), den Umgang miteinander in der Gruppe der Gleichaltrigen, die körperliche Bewegung, die Beziehung der Burschen zu uns zwei männlichen Therapeuten und rücken das Handeln der Buben in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. In ihrem Handeln zeigt sich die Persönlichkeit direkter als im Gespräch. Ihre Schwierigkeiten, aber auch ihre Stärken werden dadurch deutlicher.

Die Burschen erhalten von uns Therapeuten klare Einzel- oder Gruppenaufgaben. Die Bewältigung der Aufgaben erfordert eigenes Handeln, Einsatz und Beteiligung. Der geschützte Rahmen der Gruppe unterstützt ein Ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten, die andernorts schwerer möglich wären. Innerhalb des Rahmens, in dem sich die Aktivität, das Spiel „abspielt“, haben diese Handlungen aber durchaus spürbare Konsequenzen und sind in diesem Sinne bedeutungsvoll und real. Dadurch

führen diese Handlungen zu Erlebnissen, mit deren Auseinandersetzung/Beschäftigung jeder Bub durch uns Therapeuten in Gesprächen gefördert wird, was wiederum zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten beiträgt.

Gelingt es den Buben/Burschen, im (problematischen) Alltag Anschluss an diese erweiterten Erfah-

rungen und Handlungsmöglichkeiten zu finden, so werden wiederum Unterschiede im Erleben des Alltags der Burschen zu verändertem Verhalten führen.

Unsere Aufgabenstellungen sind sehr vielfältig: Problemlöse-, Abenteuer- oder Kooperationsspiele, Wahrnehmungsaufgaben, Körperübungen, Nachdenkaufgaben, freies Spiel, etwas allein oder in Gemeinschaft suchen und bauen, Nachdenken über etwas Bestimmtes, ...

Die Beziehung der Burschen zu uns zwei männlichen Therapeuten kann auch unter dem Aspekt des Modell-Lernens, des Verhalten-Lernens durch Beobachtung (Bandura) gesehen werden: Wir beide dienen den Burschen auch als Beobachtungsmodelle von „Mann-Sein“. Jedoch nicht nur wir, sondern auch die Burschen untereinander dienen einander als Modelle, da sich die verschiedenen Burschen in „gleichen“ sozialen Situationen unterschiedlich verhalten. Und diese Unterschiede beobachtbar und reflektierbar sind.

NATUR UND GRUPPE

Die unterschiedlichen Witterungseinflüsse und die verschiedenen Jahreszeiten (Sommer oder Winter) machen sich natürlich bei den Burschen und bei uns bemerkbar.

Im Frühjahrsdurchgang (Februar–Juni) ist es von Beginn an und bis zum Ende hell (2 Stunden). Somit sehen die Burschen „alles“ und die Gruppe traut sich mehr, die Gruppe ist weiter auseinander. Hier ist es wichtig, den Burschen „Raumgrenzen“ (Wie weit dürfen sie sich entfernen?) zu geben (Orientierung).

Im Herbstdurchgang (Oktober–Jänner) wird es früh dunkel, oder es ist zu Beginn noch und am Ende des Gruppendurchganges schon finster, und die Burschen sehen nicht so viel. Zudem ist es kalt und oft nass (die Gruppe traut sich weniger – die Gruppe ist näher zusammen). Hier sind kaum bis gar keine „Raumgrenzen“ notwendig.

Durch die unterschiedlichen Witterungsbedingungen (Frühjahr/Sommer – hell, warm und Herbst/Winter – dunkel, kalt, nass) ist die Gruppendynamik oftmals eine andere. Das hat natürlich einen Einfluss auf die Burschen und auf uns.

Im Winter erleben wir öfter mehr Nähe, Intimität, man könnte auch sagen, eine größere Kohäsion der Gruppe. Im Frühjahr gibt es oftmals ein Mehr an Auseinandersetzungen, Konflikten und Reibereien, eine



Abb. 2: Wald

geringere Gruppenkohäsion. Im gruppenanalytischen Sinne ist ein Mehr an Gegenabhängigkeit interpretierbar.

Wir nutzen die natürlichen Strukturen, wie z.B. die Grenze des Waldes, Bäume im Kreis, Wege zwischen den verschiedenen Naturräumen und beziehen das, was der Naturraum uns bietet, in die Arbeit mit ein. Dort, wo Bäume einen Kreis bilden, können wir gut in diesem Zentrum eine Gesprächsrunde gestalten. Entlang eines Waldrandes oder Weges können die Burschen auch im Finsternen ein Stück allein gehen und über etwas nachdenken, ohne

dass wir uns fürchten müssen, dass sie sich verirren.

ABLAUF DER GRUPPENTREFFEN

Nach dem Begrüßungskreis beginnen wir meist mit einem gemeinsamen Gehen und paarweisem Austausch in den nahen Kaiserwald. Dann folgen Körperübungen, anschließend eine Einzel- oder Gruppenaktivität, die wichtige gemeinsame Jause, wieder eine Aktivität oder freies Spiel und die Abschlussrunde.

Jede Gruppe wird vorgeplant. In der Nachbesprechung werden Hypothesen zum Gruppengeschehen, zu den sich zeigenden Themen gebildet und daraus Aufgabenstellungen kreiert.

Es gibt wenige, jedoch klare Regeln: Stopp-Regel bei Überforderung oder Gefahr, Gewaltverbot, Ausreden lassen, handyfreie Zeit.

Die Jause ist ein wichtiges Element in der Burschengruppe, da Essen WICHTIG ist!

Hier ist das so, dass jedes Mal ein anderer Bursche mit einer gesunden Jause an der Reihe ist, die er mitbringt. In diesem Zeitraum der Jause, lassen wir die Burschen weitgehend „alleine“ damit sie auch die Möglichkeit haben, sich alleine auszutauschen.

Beim Jausen passiert so viel zwischen den Burschen, das wir mit Abstand (3–5 Meter weg) verfolgen. Hier werden persönliche Dinge erzählt, die während des Arbeitens schwer möglich sind. Hier lernen sich die Burschen wieder auf eine andere Art kennen, und es gibt immer viel Gesprächsstoff.

Wehe, ein Bursche hat die Jause vergessen!

ALS BEISPIEL DER ABLAUF DER DRITTEN GRUPPENEINHEIT IM DETAIL

Die Gruppe besteht aus fünf Burschen im Alter von 10 bis 13 Jahren, die mit unterschiedlichen Themen, wie Aggression und Gewalt, den Kontakt mit anderen ge-

stalten üben, eigene Bedürfnisse wahrnehmen und vor Gleichaltrigen vertreten können, in die Gruppe kommen. Die Diagnosen nach ICD-10 umfassen emotionale und hyperkinetische Störungen sowie Störungen des Sozialverhaltens.

Die Aufteilung in der Gruppenleitung gestaltet sich so, dass an diesem Abend Paul inhaltlich leitet und Martin für die Sicherheit verantwortlich ist.

Anfangsrunde:

Begrüßung im Anfangskreis, anschließend von der Praxis paarweise in den Kaiserwald gehen und in Kontakt mit den anderen kommen, erzählen, was sich seit der letzten Einheit getan hat.

Körperübungen:

Das soll die Burschen unterstützen, gut anzukommen, um sich entspannter in den Gruppenprozess einlassen zu können. Weiters soll ihre Körperwahrnehmung unterstützt werden.

Dieses Mal haben die Burschen sich mit sehr vielen Vorschlägen zu Übungen eingebracht – z. B. die Augen schließen und spüren, aus welcher Richtung der Wind kommt oder wie die Unsicherheit wächst, auf einem Bein zu stehen.

Aufgabe:

Ausgehend von der Einheit davor, wo in Rollenspielen eine aktuelle Schwierigkeit szenisch dargestellt wurde, entwickelt sich die Hypothese, das erlebte Hilflosigkeit, verspottet und ausgelacht zu werden ein aggressives Verhalten nach außen oder ein ängstlich vermeidendes Verhalten mitbegründet.

Aufgrund obiger Hypothese konzipieren wir die Aufgabe, Symbole mit Naturmaterialien zu bauen, die ihre Ängste darstellen und laden sie ein, auch eine Kraftfigur dazu zu bauen. Jeder bekommt eine Stirnlampe, damit er im Dunkeln besser sehen kann. Anschließend besucht die Gruppe ein Symbol nach dem anderen. Jeder Bursche erklärt seine Darstellung und beantwortet die Fragen der anderen.

Interessant war zu sehen, dass, obwohl die Aufgabe als Angst angeleitet wurde, in den Darstellungen aggressive Anteile beschrieben und damit besprechbarer wurden. Nach dieser Aufgabe setzten wir uns mit den Burschen zusammen und reflektierten mit ihnen, wie es ihnen ergangen war, was sie erkannt haben, was für sie neu

war, was sie schon gewusst hatten, was ihnen bei den anderen Burschen aufgefallen ist oder sie wahrgenommen haben.

Die Reflexionsrunde mit den Burschen war sehr wichtig, da sie im Gespräch bemerkten, dass sie mit ihren Ängsten und Aggressionen nicht alleine waren. Sie sahen und hörten, wie andere damit umgingen oder welche Erfahrungen andere mit dem Thema schon gemacht haben.

Jause:

Die Burschen hatten die Möglichkeit, sich alleine auszutauschen.

Abschlussrunde:

Hier hatte jeder Bursche die Möglichkeit zu sagen, wie er die Einheit erlebt, empfunden hat.

Nach-Reflexion der Einheit durch uns Therapeuten:

Diese findet immer nach einer Einheit ohne den Burschen statt. Die Absicht und Überlegung einer sehr genauen Reflexion soll klären,

- was bei uns an eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühlen, Gedanken da ist
- wo jeder einzelne Bursche in Bezug auf seinen Prozess steht
- welche Phänomene in der Gruppe zu beobachten sind

und dazu dienen, die nächste Einheit vorzubereiten.

ELTERNGRUPPE

In dieser Einheit wollen wir den Eltern/Erziehungsberechtigten ermöglichen, die anderen Eltern kennenzulernen und zu merken, dass man nicht allein mit solchen Schwierigkeiten ist. Sie erleben, ähnlich wie ihre Kinder, wie es ist, in einer Gruppe und in der

Natur bei jedem Wetter zu sein. Sie bekommen ebenfalls Aufgaben gestellt. Methodisch werden die Eltern eingeladen, sich z. B. in das eigene Kind hineinzusetzen und dann gemeinsam in der Gruppe Aktivitäten durchzuführen. Dieses Erleben, das eigene Kind zu spielen, wird anschließend reflektiert. Es gibt auch eine gemeinsame Jause, ob am Waldboden oder in der Hütte.

ELTERNGESPRÄCH

Diese Gespräche dienen dazu, auf der Erwachsenenenebene unsere Wahrnehmungen mit den Eltern/Erziehungsberechtigten zu be-

Abb. 3: **Bau eines Symbols mit Naturmaterialien.**



sprechen und auch die Wahrnehmungen oder Veränderungen, die die Eltern/Erziehungsberechtigten beobachten, zu reflektieren. Ziel ist, zu einem Anschluss an das aktuelle Geschehen aus Elternsicht zu gelangen, die Unterstützungsmöglichkeiten für den Buben in den Blick zu nehmen, elterliche Haltungen und familiäre Muster zu besprechen, familiäre oder elterliche Belastungen, aber auch die Klärung von Erwartungen, welche im Erstgespräch nicht ausreichend behandelt werden konnten. Der entstehende gemeinsame Fokus durch die Teilung der Wahrnehmungen der Buben/Burschen in der Gruppe fördert das Vertrauen in unsere Arbeit.

ABSCHLUSSGESPRÄCH

Hier werden die Veränderungen in den Blick genommen (auf der Ebene der Fähigkeit, den Handlungsmöglichkeiten des Buben, auf der Ebene der familiären Interaktionsmuster).

Jede Familie bekommt von uns erarbeitete Empfehlungen (weitere Gruppe besuchen, Einzelarbeit, es ist genug, Elternarbeit forcieren, Freizeitgruppen, spezielle Aktivitäten...).

Die Einschätzung der Fähigkeit wird wiederholt, und die vorab ausgesendeten Fragebögen der Abschluss- testung werden eingesammelt.

ALS BEISPIEL AUSZÜGE AUS DEN FAMILIEN-ABSCHLUSSGESPRÄCHEN:

Die Kindesmutter (KM) erzählt, dass sie wahrnimmt, dass es S. gutgetan hat, dass er in der Gruppe war. Weiters findet sie, dass S. auch in einem geschützten Rahmen Themen ansprechen konnte, ohne Angst haben zu müssen, ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden. Eine andere Erfahrung, die S. aus ihrer Wahrnehmung machen konnte ist, dass er sehen und erleben konnte, dass er nicht alleine mit seinen Schwierigkeiten ist und dass es Hilfe gibt, wenn er Hilfe will.

- Der Kindesvater (KV) erzählt, dass er S. nach den Einheiten immer gut gelaunt abholen durfte. Er erlebe ihn nachdenklicher aber auch entspannter. Das gemeinsame sich mit gleichen oder ähnlichen Themen Auseinandersetzen sieht er sehr positiv für S.
- S. erzählt, dass es ihm gut gefallen hat, obwohl er am Anfang nicht genau gewusst habe, was da auf ihn zukommen würde. Die zwei Stunden waren für ihn zu kurz. Er ist für zweieinhalbstündige Einheiten, weil die Jausenzeit ebenfalls viel zu kurz sei

EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Im Masterarbeitsprojekt (Hemmelmayr, 2013) wurde untersucht, wie mit einer Veränderung der Zielkohärenz eine Veränderung der psychischen Symptomatik

einhergeht, wobei unter Zielkohärenz sowohl der persönliche (Kind) als auch der soziale Bezug (System Familie) des Therapiezieles (das als zu entwickelnde Fähigkeit operationalisiert wurde) zur Person verstanden wird. In der Rückschau betrachtet kristallisierten sich begriffliche Schwierigkeiten und logische Inkonsistenzen heraus, und im Nachhinein hätte besser der Begriff der Kompetenzeinschätzung gepasst.

Es wurden zwei ambulante Gruppen mit je sechs Kindern/Jugendlichen untersucht (Männerberatung St. Pölten, Ambulatorium St. Leonhard). Ausgewertet wurde in einer Grundgesamtheit (N=12) in einem Prä-Post-Follow Up Test-Design (drei Monate nach Abschluss). Verwendet wurde ein vom Autor entwickeltes analoges Messverfahren zur Zielkohärenz, Fragebogenverfahren zur Fremd- und Selbstbeurteilung des Verhaltens (CBCL 4-18 Jahre, YSR 11-18 Jahre), das Diagnostik System für psychische Störungen (DISYPS-KJ) sowie ein Fragebogen zur Persönlichkeit (PFK 9-14) und zur Emotionsregulation (Feel-KJ). Weiters wurden Erst- und Abschluss Gespräche qualitativ ausgewertet.

Ergebnisse: Die Reduktion der Komplexität auf ein derzeitiges Hauptproblem und eine darauf abzielende zu entwickelnde Fähigkeit erwiesen sich als praktikabel, da mit allen Kindern solche vereinbart werden konnten. Einschränkungen ergaben sich bei einem Jugendlichen mit Intelligenzminderung. Die Veränderung der Zielkohärenz sahen die Eltern mit einer Zunahme von 48.2% (n=10) deutlich optimistischer als die Kinder mit 30.8% (n=9) – d.h. die Kompetenzzugewinne wurden von den Eltern mehr wahrgenommen als von den Kindern/Jugendlichen selbst.

Es wurden signifikante Zusammenhänge zwischen der Veränderung der Zielkohärenz und der Symptomreduktion über multiple Regressionsanalysen gefunden, welche aufgrund der kleinen Grundgesamtheit und den sich zeigenden Kippeffekten vorsichtig zu gewichten sind. Die Veränderung der Fähigkeit korrelierte bei den Kindern signifikant mit der Skala der Eltern-einschätzung CBCL ängstlich/depressiv und mit der Selbsteinschätzung im PFK Aktives Engagement versus selbstzweifelischer Rückzug. Bei der Veränderung der Zielkohärenz in der Elternbewertung zeigten sich überzufällige Zusammenhänge mit Veränderung der Skalen CBCL Aufmerksamkeitsprobleme, sozialer Rückzug, der DISYPS Gesamtskala Depressive Störung und der Selbsteinschätzung der Kinder im PFK Emotionalität (Angst) versus emotionale Ausgeglichenheit.

Deutliche Effekte zeigte die Behandlung in den Symptomreduktionen, welche anhand einfaktorierlicher Varianzanalysen mit Messwertwiederholung überprüft wurden.

Die Elternbeurteilungen des Verhaltens bzw. von psychischen Störungen fand mehr signifikante Unter-

schiede, als die Selbstbeurteilung der Kinder/Jugendlichen in Variablen zu Persönlichkeit und Emotionsregulation. Überdauernde signifikante Veränderungen (sowohl bei Abschluss als auch in der Drei-Monatskammese) zeigten die Elternskalen CBCL Gesamtauffälligkeit, Internalisierende Auffälligkeiten, Ängstlich/depressiv und die DISYPS Skala Impulsivität. In den Selbstbeurteilungen der Kinder zeigten sich keine zeitlich stabilen Ergebnisse, obwohl in zwei Skalen im Feel-KJ (aggressives Verhalten, maldaptive Strategien, Wut) und in drei Skalen im PFK (emotionale Erregbarkeit, emotionales Erleben von Unterlegenheit gegenüber anderen, Emotionalität [Angst] versus emotionale Ausgeglichenheit) jeweils zu einem Messzeitpunkt überzufällige Unterschiede errechnet wurden.

Die Effektstärken zwischen Beginn und Follow Up zeigen für die Skalen der Elternbeurteilungen kleine bis mittlere (.2 bis .8) und für die Selbstbewertungen der Kinder sehr kleine Effekte (<.2) (Cohen, 1992). Bei der qualitativen Auswertung der elf Abschlussgespräche wurden folgende Ergebnisse gefunden:

Über konkrete Beispiele für Ausnahmen (im Sinne S. de Shazers) bezogen auf die Problemerkzählungen des Erstgesprächs berichteten sechs Teilnehmer in Form veränderter Verhaltensweisen und fünf über veränderte familiäre Interaktionsmuster. Vier Teilnehmer berichteten von Veränderungen in der Symptombeschreibung (weniger ausgeprägt) bzw. Verhinderung des Problemauftretens im Problemkontext (z. B. wurden keine Klagen seitens der Schule mehr beschrieben). Eine Person erzählte über allgemeine Veränderungen jenseits konkreter Beispiele. Über keine Veränderungen berichteten zwei Teilnehmer.

Hohe Übereinstimmungen wiesen auch die berichteten qualitativen Verhaltens- bzw. Interaktionsmusteränderungen mit den erfassten quantitativen Verhaltensveränderungen in der deskriptiven Analyse auf.

BIBLIOGRAPHIE:

Anderson T. (1996). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge.* Dortmund: verlag modernes lernen.

Annerstedt M., Währborg P. (2011). Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39, 371-388.

Cervinka R., Höltge J., Pirgie L., Schwab M., Sudkamp J., Haluza D., Arnberger A. Eder R., Ebenberger M. (2014). Zur Gesundheitswirkung von Waldlandschaften. Forschungsprojekt FA647A0606. Literaturstudie. Bericht 147/2014. Wien: Bundesforschungszentrum für Wald.

Cohen J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

de Shazer S. (1989a). *Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie.* Stuttgart: Klett-Cotta.

de Shazer S. (1989b). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie.* Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

de Shazer S. (1992). *Das Spiel mit Unterschieden.* Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Furmann B. (2007). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden- Das 15-Schritte Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten.* Heidelberg: Carl-Auer.

Gilsdorf R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze.* Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie (EHP).

Grosse Holtforth, M. & Grawe, K. (2002). Bern Inventory of Treatment Goals (BIT), Part 1: Development and First Application of a Taxonomy of Treatment Goal Themes (BIT-T). *Psychotherapy Research*, 12, 79-99.

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. Universitätslehrgang Training und Beratung/Integrative Outdoor-Aktivitäten (MSc). Universität Wien.

Hirschberg R. (2010). Auftragsfokussierte Gruppenkurztherapie mit Kindern und Jugendlichen. In Vogt M., Caby F. (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen.* Dortmund: borgmann.

Hirschberg R., Meyer B. (2010). Auftragsfokussierende Gruppenkurztherapie - Ergebnisse einer Evaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 89-100.

Initiative Outdoor Aktivitäten, Universität Wien, Universitätslehrgang, Integrative Outdoor-Aktivitäten®. (2009a). *Arbeitsunterlagen zum Basisseminar.*

Initiative Outdoor Aktivitäten, Universität Wien, Universitätslehrgang, Integrative Outdoor-Aktivitäten®. (2009b). *Arbeitsunterlagen zum: Konzept Integrative Outdoor-Aktivitäten®*

Kaplan S. (1995). The restorative benefits of nature. Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.

Kaplan S., Berman M.G. (2010). Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 43-57

Kubesch S., Emrich A., Beck F. (2011). Exekutive Funktionen im Sportunterricht fördern. *Sportunterricht*, 60, 312-316.

Melfsen S., Osterlow J., Beyer J., Florin I. (2003). Evaluation eines kognitiv-behavioralen Trainings für sozial ängstliche Kinder. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 32 (3), 191-199.

Nitkowski D., Petermann F., Büttner P., Krause-Leopoldt C., Petermann U. (2009). Behavior Modification of Aggressive Children in Child Welfare. Evaluation of a Combined Intervention Program. *Behavior Modification*, 33, 474-492.

Petermann F., Petermann U. (2000). *Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Retzer A. (2002). *PASSAGEN-Systemische Erkundungen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Ceccin G., Prata G. (1980). Hypothesieren-Zirkularität-Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter einer Sitzung. *Familiendynamik*, 6, 123-139.

Wagner E. (2011). Systemisches Arbeiten mit Gruppen. *Systemische Notizen*, 03/11, 6-14.

Yalom I. D. (2010). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch.* Stuttgart: Klett-Cotta.